

REVISTA
**DIÁLOGO
EDUCACIONAL**

periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional



Descolonizar o humano: o papel da educação libertadora na reconstrução dos direitos humanos

Decolonizing the human: the role of liberating education in reframing human rights

Descolonizando lo humano: el papel de la educación liberadora en el replanteamiento de los derechos humanos

Laerte Radtke Karnopp ^[a] 

Pelotas, RS, Brasil

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul)

Como citar: KARNOPP, Laerte Radtke. Descolonizar o humano: o papel da educação libertadora na reconstrução dos direitos humanos. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, PUCPRESS, v. 25, n. 86, p. 1186-1201, 2025. <https://doi.org/10.7213/1981-416X.25.086.DS06>

Resumo

O discurso hegemônico dos direitos humanos consolidado pela modernidade ocidental ostenta características coloniais assentadas em uma concepção homogênea e eurocêntrica de humanidade. O pensamento descolonial oferece instrumentos para a ruptura epistêmica com essa racionalidade e a construção de um paradigma pluriversal de direitos humanos. O artigo tem o objetivo de investigar os subsídios teóricos e práticos da educação libertadora para o desprendimento da lógica colonial e a efetiva universalização dos direitos humanos. Para isto, utiliza o método hipotético-dedutivo, sustentado em pesquisa bibliográfica, para propor a hipótese de que a educação libertadora contribui com a construção de uma outra perspectiva de direitos humanos, não homogeneizante. Questiona como a educação libertadora, na perspectiva de Freire (2022), pode contribuir para o enfrentamento da matriz colonial e para o estabelecimento de uma perspectiva pluriversalista de direitos humanos. Conclui que a educação libertadora contribui para a superação das estruturas de opressão que consolidam a colonialidade em matéria de direitos humanos, fomentando a liberação individual e coletiva e, em última instância, política.

^[a] Doutor em Direito, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), e-mail: ...

Palavras-chave: Educação libertadora. Pensamento decolonial. Direitos humanos.

Abstract

The hegemonic discourse on human rights consolidated by Western modernity exhibits colonial characteristics rooted in a homogeneous and Eurocentric conception of humanity. Decolonial thought offers tools for an epistemic rupture with this rationality and the construction of a pluriversal paradigm of human rights. This article seeks to examine the theoretical and practical foundations of liberating education as a means of overcoming colonial logic and advancing the effective universalization of human rights. Employing a hypothetical-deductive method grounded in bibliographic research, it advances the hypothesis that liberating education contributes to the construction of an alternative, non-homogenizing perspective on human rights. It questions how liberating education, from Freire's (2022) perspective, can contribute to confronting the colonial matrix and establishing a pluriversalist perspective on human rights. The article concludes that liberating education supports the overcoming of oppressive structures that sustain coloniality in the realm of human rights, fostering individual, collective, and ultimately political liberation.

Keywords: Liberating education. Decolonial thought. Human rights.

Resumen

El discurso hegemónico sobre los derechos humanos, consolidado por la modernidad occidental, exhibe características coloniales arraigadas en una concepción homogénea y eurocéntrica de la humanidad. El pensamiento decolonial ofrece herramientas para una ruptura epistémica con esta racionalidad y la construcción de un paradigma pluriversal de los derechos humanos. Este artículo busca examinar los fundamentos teóricos y prácticos de la educación liberadora como medio para superar la lógica colonial y promover la universalización efectiva de los derechos humanos. Empleando un método hipotético-deductivo basado en investigación bibliográfica, se plantea la hipótesis de que la educación liberadora contribuye a la construcción de una perspectiva alternativa y no homogeneizadora sobre los derechos humanos. Se cuestiona cómo la educación liberadora, desde la perspectiva de Freire (2022), puede contribuir a confrontar la matriz colonial y a establecer una perspectiva pluriversalista sobre los derechos humanos. El artículo concluye que la educación liberadora apoya la superación de las estructuras opresivas que sustentan la colonialidad en el ámbito de los derechos humanos, fomentando la liberación individual, colectiva y, en última instancia, política.

Palabras clave: Educación liberadora. Pensamiento decolonial. Derechos humanos.

Introdução

O discurso dos direitos humanos, historicamente consolidado sob a ótica da modernidade ocidental, carrega em sua estrutura uma dimensão profundamente colonial, na medida em que se assenta sobre uma concepção homogênea de humanidade fundada em pressupostos eurocêntricos. Tal perspectiva ignora a diversidade epistêmica e ontológica dos povos historicamente subalternizados, ocultando suas cosmovisões, experiências e formas de resistência, como também desconsidera as múltiplas formas de existência e racionalidade de outros grupos marginalizados, como mulheres, pessoas negras, populações indígenas, homossexuais, classes economicamente desfavorecidas e outros.

Nesse cenário, o pensamento descolonial emerge como proposta teórica e prática que denuncia as violências simbólicas e estruturais da colonialidade do poder, do saber e do ser, propondo uma ruptura epistêmica com a racionalidade moderna e a construção de um paradigma pluriversal de dignidade e de direitos humanos.

Este artigo se propõe a investigar, sob a perspectiva do pensamento descolonial, os fundamentos excludentes do discurso hegemônico dos direitos humanos e a potencialidade de uma educação libertadora – inspirada na pedagogia de Paulo Freire – como caminho para o desprendimento da lógica colonial e a efetiva universalização dos direitos. A análise parte da crítica à matriz colonial de poder que sustenta o sujeito moderno de direitos e caminha em direção à construção de alternativas que possibilitem o reconhecimento da dignidade humana em sua diversidade e historicidade.

Nesse sentido, questiona-se em que medida uma educação libertadora, tal como concebida por Freire (2022), pode fornecer subsídios ao enfrentamento da matriz colonial, principalmente na dimensão da colonialidade do saber, para uma teoria dos direitos humanos que, pluriversalista, possa responder às necessidades de grupos historicamente excluídos pelo discurso hegemônico. A partir de uma metodologia hipotético-dedutiva, lastreada em pesquisa bibliográfica, sustenta-se a hipótese de que a educação libertadora freireana se harmoniza com a descolonização do saber, na construção dessa perspectiva de direitos humanos.

O estudo encontra-se dividido em três seções. A primeira apresenta algumas considerações sobre a colonialidade em suas três dimensões – do poder, do ser e do saber – e suas implicações na produção de grupos de sujeitos historicamente excluídos. A segunda, por sua vez, reflete sobre a relação entre a colonialidade e o discurso hegemônico dos direitos humanos, homogeneizante e, por consequência, excludente e como este se encontra impregnado por uma racionalidade eurocêntrica, indicando a descolonialidade como alternativa para sua superação. A seção final analisa os principais postulados da educação libertadora, principalmente a partir de Paulo Freire, como instrumento para a descolonização do saber e, em última instância, para a construção de uma alternativa ao pensamento hegemônico em matéria de direitos humanos.

A colonialidade nas bases de uma perspectiva homogeneizante e eurocêntrica de direitos humanos

Para uma concepção universalista da história, entendida como o desenvolvimento linear dos fatos a partir da ótica europeia e iluminista/moderna,¹ a imagem global do mundo começou a se formar a partir da expansão para o Novo Mundo,² em torno do ano de 1492, quando se inicia a modernidade histórica. Se a

¹ Para Dussel (1993), o eurocentrismo e a falácia desenvolvimentista encontram-se associados e correspondem a uma posição ontológica que sustenta o desenvolvimento linear de toda cultura e tem uma direção no espaço, que vai do oriente para o ocidente, de modo que nasce na Ásia e tem na Europa o maior estágio de aperfeiçoamento. Daí o eurocentrismo, que posiciona a Europa ao centro da história mundial, que, juntamente com Ásia e África, embora desqualificadas, constituem a totalidade. América, nessa perspectiva, está descartada e fora da história.

² Desde já, ressalva-se o caráter eurocêntrico dessa expressão, que considera novo o mundo das Américas em relação ao Velho Mundo já conhecido pela ocidentalidade: Europa, Ásia e África.

chegada dos europeus no lugar que posteriormente foi nomeado como América foi um momento decisivo para os rumos da história ocidental, instituindo uma grande narrativa universal que organiza a totalidade do espaço e do tempo, como sugere Lander (2005), na perspectiva da população indígena foi um acontecimento ainda mais revolucionário, cuja explicação mítica remetia ao fim do Quinto Sol, o *pachakuti*,³ uma passagem brusca que representava “uma renovação instantânea e revolucionária do universo” (Dussel, 1993, p. 145). O que se sucedeu é narrado a partir de diferentes ângulos e, conforme a perspectiva historiográfica eleita, também a percepção dos desdobramentos da colonização se diferencia.

Assim, em uma perspectiva descolonial (Dussel, 2000), há uma estreita relação entre modernidade e colonialidade, esta como face oculta daquela. A modernidade, na compreensão descolonial, não pode ser lida como um fenômeno exclusivamente europeu – de emancipação por intermédio da razão, para alcançar um novo desenvolvimento do ser humano –, mas em uma dimensão mundial, já que do outro lado está, em relação dialética, o não-europeu, na periferia que passa a orbitar o centro, conforme a própria Europa se designa. A modernidade, portanto, nasce do encontro do europeu com seu “outro”, que é controlado, vencido e violentado; isto é, “quando pôde se definir como um ‘ego’ descobridor, conquistador, colonizador da Alteridade constitutiva da própria Modernidade” (Dussel, 1993, p. 8). Na verdade, esse processo consistiu em um “en-cobrimento” do não-europeu, pois “esse Outro não foi ‘descoberto’ como Outro, mas foi ‘en-coberto’ como o ‘si-mesmo’ que a Europa já era desde sempre” (Dussel, 1993, p. 8).

Foi o colonialismo que produziu a colonialidade, que é, conforme dito, a face oculta da modernidade, por esta negada e disfarçada. Ainda que os conceitos de colonialismo e colonialidade estejam intimamente relacionados, não são sinônimos. Colonialismo remete a uma estrutura de dominação e de exploração em que uma jurisdição territorial domina, de fora, outra de diferente identidade, por intermédio do controle da autoridade política, dos recursos de produção e do trabalho de sua população, sem implicar, necessariamente, relações racistas de poder (Quijano, 2010). Colonialidade, por outro lado, remete a um padrão de poder que não se limita à relação de dominação entre dois povos ou nações, mas se reproduz mediante a articulação entre trabalho, conhecimento, autoridade e relações intersubjetivas através do mercado capitalista mundial e da ideia de raça. A colonialidade, segundo Maldonado-Torres (2007, p. 131), “se mantém viva em manuais de aprendizagem, no critério para um bom trabalho acadêmico, na cultura, no senso comum, na autoimagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em tantos outros aspectos da nossa experiência moderna”.

Modernidade e colonialidade, de acordo com Mignolo (2007), são conceitos que deram forma à ideia de América no século XVI e de América Latina no século XIX, como uma invenção europeia moderna que se deu a partir da noção que os europeus tinham do mundo e de sua própria história, na qual a colonialidade foi disfarçada de injustiça necessária para civilizar e emancipar os povos bárbaros.

São dois os processos históricos que se associaram para se converter nos eixos fundamentais do novo padrão colonial de poder. O primeiro é a ideia de raça,⁴ para codificar as diferenças entre colonizadores e colonizados, o qual se tornou o “primeiro critério fundamental para a distribuição da população mundial nos níveis, lugares e papéis na estrutura de poder da nova sociedade” (Quijano, 2005, p. 118); e o segundo é o capitalismo, como nova estrutura em torno da qual se articulou a exploração e o controle do trabalho em favor do capital e do mercado mundial. Diz-se que esses dois eixos – raça e trabalho – estão indissociavelmente interligados no fenômeno da colonialidade do poder, uma vez que foi a classificação racial da população que, historicamente, definiu o pagamento ou não de salários, determinando o trabalho

³ Para a historiografia tradicional, isto é, da perspectiva europeia, a conquista e colonização da América não é uma revolução, senão apenas a construção de “alicerces” para as revoluções que viriam a acontecer. Para a população local, entretanto, foi o *pachakuti*, isto é, a invasão e a destruição violentas, o desprezo pelas formas de vida existentes no continente e o momento em que foi aberta a ferida colonial que deu origem a todas as lutas dessa população (Mignolo, 2007).

⁴ Mignolo (2007) explica que o modelo de humanidade renascentista europeu, que estabeleceu a diferença entre europeus de um lado e indígenas e escravos africanos de outro, aproximou o conteúdo do conceito de raça ao de etnia, visto que raça mobiliza a ideia de genealogia sanguínea, genotípica ou de cor, ao passo que etnia remete à língua, à memória e ao conjunto de experiências compartilhadas passadas e presentes que dá origem à nação. O racismo surge quando os membros de certa raça ou etnia têm o privilégio de classificar outras pessoas e influenciar nos conceitos desse grupo e, além de características físicas, se estende ao plano das atividades humanas desse grupo.

não remunerado aos colonizados (indígenas, negros e mestiços) e o trabalho remunerado à raça colonizadora (os brancos) (Quijano, 2005, p. 120).

Não obstante, a colonialidade do poder não se resume ao aspecto econômico e à relação entre capital, trabalho e raça, mas se amplia – para além da apropriação imperial da terra, da exploração da mão-de-obra e do controle financeiro – ao controle da sexualidade e do gênero e, ainda, do conhecimento e da subjetividade (Mignolo, 2007). O aspecto econômico acima referido é, portanto, apenas um dos domínios da matriz colonial de poder, a qual se apresenta em quatro domínios distintos e mutuamente articulados: (1) no domínio econômico, pela apropriação da terra, pela exploração da mão-de-obra e pelo controle financeiro; (2) no domínio político, pelo controle da autoridade; (3) no domínio social, pelo controle de gênero e da sexualidade (família cristã e valores e condutas sexuais e de gênero); e (4) no domínio subjetivo e epistêmico, pelo controle da subjetividade (fé cristã e ideia secular de sujeito e cidadão) e do conhecimento (Mignolo, 2007; 2014).

A colonialidade do poder implica a construção de uma nova intersubjetividade mundial, à medida que impõe a subalternização do conhecimento e das culturas dos grupos dominados, como uma dimensão da modernidade, e estabelece o eurocentrismo como forma de conhecimento hegemônica e que se anuncia como universal (Escobar, 2003).

A partir desses pressupostos, Mignolo (2007) propõe uma compreensão da formação da ideia de América Latina desde a perspectiva da colonialidade, buscando desvelar a geopolítica do conhecimento a partir desse ângulo, uma vez que os relatos de expansão costumam ser fundamentados na perspectiva da modernidade. Isso exige reposicionar o ponto de observação que moldou a ideia de América e identificar, nesse discurso oficial, suas opacidades e lacunas, de modo que não teria havido um “descobrimento”, mas sim, uma “invenção” da América⁵ e, a partir dela, a invenção da América Latina como extensão imperial/colonial (Mignolo, 2007); o Novo Mundo e a América, segundo esse pressuposto, teriam sido, então, construções europeias-cristãs, elaboradas pelas monarquias e reafirmadas, posteriormente, pelos Estados nacionais do Atlântico (Mignolo, 2008).

A concepção da América como uma invenção está diretamente ligada a duas outras dimensões da colonialidade: a do ser e a do saber. Ambas são extensões da colonialidade do poder e se entrelaçam na imposição do pensamento eurocêntrico sobre os conhecimentos, culturas e modos de vida das sociedades dominadas. Essas dimensões se manifestam de forma integrada na formulação profunda do *ego cogito*, conforme elaborada por Maldonado-Torres (2007): se *penso* (dimensão epistêmica), então *sou* (dimensão ontológica); consequentemente, se *não penso* – isto é, se falo outra língua, creio em outras divindades ou adoto outros costumes –, então *não sou*, e posso, portanto, ser escravizado ou subalternizado. Dessa forma, a expressão negativa e colonial da máxima cartesiana dá lugar a um ceticismo misantrópico de caráter colonial e racial, que se converte em uma certeza racional utilizada para justificar a negação ontológica dos não-europeus. Isso se dá por meio do privilégio conferido ao conhecimento europeu e da negação das capacidades cognitivas dos sujeitos racializados. Em síntese, a desqualificação epistêmica opera como um mecanismo de negação ontológica e de subalternização (Maldonado-Torres, 2007).

A invenção do outro, conforme postula Castro-Gómez (2005), deve ser compreendida como um movimento mais profundo do que o simples ocultamento ou encobrimento de identidades culturais, conforme sugerido por Dussel (1993). Enquanto o ocultamento se refere à anulação de uma identidade preexistente, a invenção implica em uma violência mais abrangente, constituindo uma forma de colonização do ser que se dá por meio de práticas disciplinares que conferem legitimidade ao Estado, ao exercer o monopólio da violência. Nesse sentido, o processo de invenção do outro vai além da mera categorização dos sujeitos segundo o enunciado cartesiano “(não) penso, logo (não) sou”. Ele abarca práticas institucionais e normativas que visam reconfigurar as identidades, como as constituições, os manuais de urbanidade e as

⁵ A ideia de América como invenção foi originalmente proposta pelo historiador e filósofo mexicano Edmundo O’Gorman (1976) e criticada por Dussel (1993), para quem essa abordagem é altamente eurocêntrica, à medida que retrata a América não como ser, mas como potência (um não-ser), uma vez que negligencia o fato de a cultura ocidental (europeia), como uma cultura particular, ter sido universalizada sem incorporar qualquer influência de outras alteridades, mediante sua imposição violenta em outras regiões do globo (América, África e Ásia).

gramáticas da língua, dispositivos por meio dos quais o Estado se apropria do poder de disciplinar os corpos e as mentes dos cidadãos latino-americanos no século XIX. A atribuição de “inventar a cidadania” (González Stephan, 1996, p. 27-30), conferida pelo Estado às constituições, pode ser interpretada como uma expressão da colonialidade do ser no domínio do direito, uma vez que confere a qualidade de cidadão a um grupo restrito de indivíduos – “homem, branco, pai de família, católico, proprietário, letrado e heterossexual” (Castro-Gómez, 2005, p. 89) – ao mesmo tempo em que marginaliza e exclui os sujeitos considerados não-cidadãos – “mulheres, empregados, loucos, analfabetos, negros, hereges, escravos, índios, homossexuais, dissidentes” (Castro-Gómez, 2005, p. 89) – os quais são relegados à ilegalidade e à subordinação.

Um dos postulados do pensamento descolonial, em sua dimensão propositiva, é a de que, a partir da descoberta da parcialidade dessa geopolítica do conhecimento, se torna viável descolonizar o paradigma hegemônico eurocêntrico do saber e do ser, o que exige uma rebeldia epistêmica, isto é, uma posição a partir de outro lugar – o do subalterno – para reconhecer a validade dos saberes provenientes de um lugar externo ao paradigma hegemônico.

Na análise de Mignolo (2014), esse movimento exige uma gramática da descolonialidade, que emerge quando os indivíduos que habitam as subjetividades racializadas e subalternizadas se tornam conscientes da colonialidade do ser e do saber que, imposta de cima para baixo, controla a autoridade política e a economia. Por sua vez, a descolonização do ser e do saber segue um movimento inverso, ou seja, de baixo para cima, isto é, da sociedade civil ativa e da sociedade política radical em direção ao controle imperial da autoridade e da economia. Nesse sentido, a prática da libertação e da descolonização tomam como pressuposto o reconhecimento de que a colonização do ser e do saber se instrumentalizam no conhecimento imperial para reprimir as subjetividades.

O pensamento fronteiriço, segundo Mignolo (2014), é o método que possibilita a conexão entre a pluriversalidade e o projeto universal de desprendimento do horizonte imperial, da retórica da modernidade e da lógica da colonialidade, para a construção de outros mundos possíveis. O pensamento fronteiriço é, portanto, a possibilidade de estabelecer conexões a partir de pontos comuns encontrados no espaço de experiência de cada história local, proporcionando a base para uma nova lógica comum do “conhecer” e sustentando projetos como a transmodernidade,⁶ de Dussel (2001), destinados à descolonização, ao desprendimento e à construção de uma pluriversalidade como projeto universal, que substitui a lógica eurocêntrica do *pensée unique*.

À medida que a colonialidade se aprofunda nos domínios do ser e do saber, o desprendimento epistemológico deve também progredir no sentido de promover a universalização da pluriversalidade, o que demanda um paradigma de educação que seja capaz de atender a essa necessidade. Nesse sentido, Mignolo (2007) afirma que as lutas mais radicais ocorrerão no campo do saber e da razão, os quais não se limitam à lógica do sistema vigente, mas buscam reconfigurar tanto essa lógica quanto seu conteúdo.

Nessa mesma linha, a literatura vem sustentando também uma descolonização dos direitos humanos, que, no pensamento hegemônico, são lastreados em uma concepção de dignidade única e de um sujeito abstrato, a qual desconsidera todas as vicissitudes de um ser humano situado. Para isso, é necessário superar o discurso eurocêntrico de direitos humanos, assentado nas lutas políticas europeias e na concepção de um indivíduo racional e autossuficiente (Bragato, 2014). A seção subsequente será dedicada a examinar como o discurso dominante dos direitos humanos – eurocêntrico – produz a exclusão de incontáveis sujeitos e que lições o pensamento descolonial tem a ensinar para alcançar um paradigma distinto e mais inclusivo.

⁶ A transmodernidade, segundo Dussel (2001), constitui um novo paradigma que se coloca em oposição à modernidade, representando um projeto libertador que visa superar o pensamento moderno, sua razão emancipadora, o eurocentrismo implícito na razão iluminista e a falácia desenvolvimentista do processo de modernização hegemônico. Assim, trata-se de uma proposta crítica ao projeto moderno, que busca transcender suas limitações ao integrar outras culturas, saberes e experiências dos grupos marginalizados pelo discurso hegemônico ocidental.

O pensamento descolonial e uma perspectiva outra de direitos humanos

A existência de distintos sistemas de direitos humanos – o Europeu, o Interamericano e o Africano –, para além de representar uma mera segmentação político-espacial, indica a possibilidade de múltiplas compreensões de dignidade e de direitos humanos fundadas em diferentes racionalidades e cosmovisões, ocultas por detrás da lógica do pensamento eurocentrado. Fernanda Bragato (2023) sustenta uma dignidade humana pluriversal, em oposição a uma concepção racionalista-liberal eurocêntrica que associa a dignidade ao ser-homem, de modo que o usufruto de direitos humanos estaria restrito a um limitado grupo de pessoas cujas características estariam adequadas à identidade abstrata do modelo kantiano (Kant, 2019) que inspira as grandes declarações de direitos, inclusive a Declaração Universal dos Direitos Humanos, da Organização das Nações Unidas (ONU), de 1948.

Essa Declaração, já em seu título, deixa explícita a característica de universalidade que deseja imprimir a essa categoria de direitos. No entanto, o documento encerra uma perspectiva tradicional e hegemônica dos direitos humanos e, de acordo com Herrera Flores (2009), confunde os planos da realidade e das razões. Para o autor, esses direitos não se encerram em meros documentos normativos como direitos positivados, mas são processos que possibilitam o acesso aos bens que asseguram uma vida com dignidade, de modo que não podem ser confundidos com os bens em si. Logo, seu conteúdo básico seria o conjunto de lutas pela dignidade, cujo resultado seria garantido pelas normas jurídicas – daí seu caráter instrumental (Torre Rangel, 2006).

Os direitos humanos, portanto, não se reduzem à norma, mas, como produto cultural de certos grupos frente ao contexto em que vivem, necessitam ser compreendidos a partir de um sistema de valores concreto a partir do qual poderão ser implementados. Logo, como forma de cultura, não podem ser investigados a partir de uma perspectiva objetiva e neutra, o que dá evidências de toda sua complexidade científica indicada por Herrera Flores (2009). Disso resulta um paradoxo: de um lado, a proliferação de textos e conferências internacionais e, de outro, o agravamento das desigualdades e injustiças. Esse paradoxo também é apontado por Costas Douzinas (2009), que, ao reconhecer valor aos tratados e declarações de direitos, afirma que os governos, ao mesmo tempo em que recepcionam esses instrumentos jurídicos em seus ordenamentos, também são seus maiores violadores.

O paradoxo torna-se ainda mais evidente com essa incorporação dos direitos humanos nos ordenamentos jurídicos nacionais e internacionais, pois, ao se converterem em discurso jurídico, passam a submeter a sociedade a uma lógica normativa homogênea e dominante; ao mesmo tempo, entretanto, projetam a promessa de uma justiça utópica e sempre futura. Na tensão entre a forma jurídica uniforme e as lutas plurais heterogêneas dos sujeitos, manifesta-se o paradoxo descrito por Costas Douzinas (2009, p. 379):

Como prática institucional, os direitos humanos geralmente expressam a imaginação da sociedade mundial única e homogênea, na qual a extensão de igualdade formal e liberdade negativa e a globalização do capitalismo ocidental e do consumismo irão equalizar a sociedade com sua imagem “ideal” esboçada por governos e especialistas em Direito Internacional. Os direitos humanos institucionais são mobilizados em nome de uma cultura global, cujos valores e princípios constituem uma tentativa de enclausurar sociedades e impor a elas uma lógica única. Se essa lógica é ocidental ou qualquer outra pouco importa; o fato é que ela segue um princípio de unidade contra as ideias de indeterminação social e autocriação existencial prometidas pela história radical dos direitos naturais. Mas os direitos humanos representam também um poderoso imaginário popular aberto a identidades diversas, a tradições heterogêneas e reprimidas. Os direitos humanos como um princípio de política popular expressam a indeterminação e a abertura da sociedade e da política. Eles minam a tentativa de policiar algumas identidades sociais e sancionam outras, e sua indeterminação significa que as fronteiras da sociedade são sempre contestadas e jamais coincidem totalmente com quaisquer cristalizações que o poder e as prerrogativas legais impõem. Os direitos humanos encerram não apenas um princípio de unidade e

homogeneidade, mas também seu oposto, o primeiro simbolizado pela forma jurídica e o último pelas lutas das pessoas sob a mal definida bandeira da humanidade.

O discurso dos direitos humanos, nessa perspectiva homogeneizante, foi construído com base na ideia de inalienabilidade de certos direitos considerados intrínsecos à natureza humana, a partir da noção de que a racionalidade seria o traço essencial que distingue quem é humano (Bragato, 2023). No entanto, na colonização europeia, amplos segmentos da população global não se alinhavam à racionalidade eurocêntrica e, por isso, também eram privados de sua condição humana, uma vez que, para essa racionalidade, somente era plenamente humano quem se conformava a essa matriz epistêmica. A lógica que distingue entre aqueles que possuem credibilidade epistêmica e aqueles cuja produção de saberes é deslegitimada, a qual se reproduz no campo dos direitos humanos (Bragato, 2023), é a mesma que determina quem detém poder e quem é privado dele. Isto é, o conhecimento imperial ocidental assume o controle sobre o próprio conceito de humano (Mignolo, 2011).

Historicamente, os valores eurocêtricos foram naturalizados como universais. Immanuel Wallerstein (2007) aponta que o discurso moral europeu, desde o início da colonização das Américas, fundamentou sucessivas intervenções em diferentes regiões do mundo moderno por meio das mais variadas justificações. Entretanto, é possível perceber que esses valores universalizados são, na verdade, construções sociais oriundas das elites dominantes do sistema-mundo e, portanto, não configuram um universalismo verdadeiramente global, mas sim um universalismo de matriz europeia que, ao ser apresentado como global, adquire a aparência de um conjunto de valores universais.

Nesse cenário, a noção de dignidade da pessoa humana encontra-se impregnada por essa racionalidade europeia, descrita por Wallerstein (2007), que se consolidou ao longo dos séculos como parâmetro normativo do que é considerado humano. Conforme analisa Bragato (2023, p. 138), “a racionalidade, que define o ser, está no nível do conhecimento, ao passo que a negação de faculdades cognitivas oferece a base para a negação de sua humanidade. Ou seja: quem não pensa, não é”. Assim, o reconhecimento de alguém como sujeito de direitos está condicionado a uma escolha epistêmica: a humanidade é atribuída àquele que corresponde ao ideal racional; e aquele que pensa, age ou existe de maneira distinta desse padrão estabelecido é considerado menos racional – e, portanto, menos humano.

De acordo com a autora,

O respeito aos direitos humanos tornou-se, assim, dependente da verificação de uma identidade-padrão. Se o indivíduo for homem, heterossexual, proprietário, cristão, branco, tiver nascido em algum país do ocidente, as chances de sua dignidade ser violada são infinitamente reduzidas. Este é o clássico sujeito iluminista da Declaração Francesa. Se o indivíduo for mulher e/ou homossexual e/ou indígena e/ou negra e/ou pobre e/ou tiver nascido na África ou América Latina sua vida corre o risco de ser um repertório de violências e tragédias. Ambos são indivíduos humanos, mas para nenhum deles o gozo dos direitos humanos é natural, mas decorrência de seus traços identitários e do quanto de poder ou de percepção de valor estão atrelados a esta identidade (Bragato, 2023, p. 146).

Esse discurso dominante de direitos humanos que os considera como um projeto moral, jurídico e político desenvolvido pela Modernidade Ocidental para ser posteriormente transposto para o resto do mundo – desumanizante, segundo Bragato (2016) – apresenta dois fundamentos, um histórico-geográfico e outro antropológico-filosófico, ambos com profundas inconsistências.

A crítica formulada por Bragato (2014) em relação ao fundamento histórico-geográfico desse discurso dominante articula-se a partir dos conceitos de transmodernidade e de geopolítica do conhecimento, de modo que a produção do saber em direitos humanos é marcada por uma lógica segundo a qual apenas o Ocidente detém legitimidade epistêmica para produzir e validar conhecimentos que, apresentados como universais, excluem a possibilidade de coexistência com outras formas de saber. Nesse sentido, o discurso hegemônico dos direitos humanos, ao reproduzir essa lógica, revela-se localizado e parcial porque concebido por e para um pequeno grupo de pessoas: as do Ocidente moderno.

O discurso moderno reconhece como ser humano – e, portanto, sujeito de direitos – aquele que se define como racional e, “embora alguns seres pareçam humanos, eles não são considerados plenamente racionais e, portanto, não se credenciam como sujeitos plenos de direitos humanos” (Bragato, 2016, p. 1811). A partir dessa lógica excludente, produzem-se vulnerabilidades estruturais diretamente vinculadas à condição de subumanidade atribuída a determinados indivíduos e grupos, os quais permanecem fora do horizonte de reconhecimento dos direitos humanos formulados sob uma perspectiva moderna, liberal e burguesa e posicionados em uma condição inferior a partir de critérios definidos por um discurso que habita a outra face da modernidade.

Como visto, verifica-se que a colonialidade do saber e do ser contribuiu para a construção do discurso dominante dos direitos humanos, uma vez que o conhecimento hegemônico sobre esses direitos permanece profundamente vinculado às práticas coloniais. Fundamentado no humanismo moderno, esse saber segue a mesma lógica que rege a produção de conhecimento nas sociedades ocidentais: é elaborado por aqueles que detêm legitimidade epistêmica para definir o que é reconhecido como válido. Assim, os direitos humanos são concebidos a partir da perspectiva das sociedades colonizadoras, o que restringe sua universalidade e reforça sua localização histórica e geográfica no interior do pensamento ocidental.

Não obstante, se a colonialidade justifica o discurso desumanizante dos direitos humanos de matriz eurocêntrica, a descolonialidade emerge como alternativa para sua superação. A desobediência epistêmica (Mignolo, 2014) – o *delinking* – apresenta-se como outra via que pode desafiar o conceito moderno de racionalidade e conduzir a uma libertação de fato dos grupos subalternizados para uma concepção de direitos humanos que possa ser verdadeiramente universalizada a todos os indivíduos e grupos. É precisamente no contexto de um desprendimento epistêmico na construção de outra perspectiva de direitos humanos que reside o forte potencial de uma concepção libertadora de educação, hábil a enfrentar o saber e o ser colonizados.

Sulear para deixar de ser *norteados*: a educação libertadora como sul para os direitos humanos

Uma educação libertadora é o objetivo da opção descolonial no campo do combate à colonialidade do ser e do saber, tendo em vista que o que se busca é o desprendimento da colonialidade do poder entendida como diferença colonial. Nesse sentido, Zulma Palermo (2014) sugere substituir a universalidade de uma perspectiva colonial/imperial, que faz expandir seus valores locais como verdade para todo o globo, pela pluriversalidade, a qual está imbricada na ideia de transmodernidade, que permite a coexistência de múltiplas formas de viver e de conhecer. O movimento de (re)construir o conhecimento a partir de uma perspectiva que leve em consideração as diversas genealogias locais em lugar do pensamento único direciona para uma concepção outra de educação que pode ser designada como descolonial.

A colonialidade do saber é muito bem operacionalizada pelo sistema educativo e principalmente universitário, como uma forma de violência epistêmica, que põe em evidência a cultura europeia como única capaz de produção de conhecimento racional (Palermo, 2014), o que faz com que a educação formal funcione como um “cão de guarda *ex-officio* e autoritário” (Mészáros, 2008, p. 55), destinada ao conformismo generalizado para a subordinação às exigências da ordem capitalista. Em vez disso, isto é, da colonização do conhecimento para a qual contribui o sistema formal de educação, é preciso produzir um conhecimento compartilhado que dê lugar a uma outra forma de saber em que distintas racionalidades se complementem (Palermo, 2014).

Uma pedagogia descolonial responde a uma concepção libertadora de Educação que, ao mesmo tempo em que valoriza os saberes dos grupos subalternos, também contribui na luta contra a colonialidade em todas as suas dimensões, especialmente a do saber. Posto que o pensamento descolonial não se limita à compreensão das condições de produção da colonialidade, mas, em seu sentido propositivo, busca sua reversão, uma pedagogia que se propõe a ser descolonial deve seguir na mesma direção: auxiliar na formação

da consciência da opressão do sujeito oprimido e, além disso, capacitá-lo para sua libertação. Assim pode-se sintetizar a pedagogia de Paulo Freire como um exemplo desse enfoque.

A pedagogia de Paulo Freire é um referencial teórico que pode fornecer as bases de uma Educação libertadora de acordo com os propósitos de desprendimento propostos pelo pensamento descolonial em relação à matriz colonial de poder. Embora Freire nunca tenha feito referência expressa ao pensamento descolonial, este “está presente em toda a sua obra, nas questões e temáticas político-pedagógicas que analisou, nas categorias utilizadas, nas suas fontes teóricas, na proposta educacional que vivenciou e defendeu e no seu horizonte utópico” (Mota Neto, 2016, p. 149).

Dussel (2000) também faz referência ao pensamento freireano, posicionando a educação (a *pedagógica*)⁷ em um espaço privilegiado na sua filosofia. Há vasta literatura especializada, principalmente na área da educação, que se ocupa de aproximar os dois autores, o que reforça a presença da descolonialidade no trabalho do educador brasileiro. Dussel (2000) percebe em Freire a forte dimensão política que está presente em sua concepção de educação, mais ampla que as perspectivas meramente cognitivistas que compreendem o processo de aprendizagem como um fenômeno essencialmente individual. Assim, educar-se, notadamente o oprimido, terá como ponto de partida o que chama de consciência ingênua para chegar a uma consciência ético-crítica, que necessariamente é comunitária (Dussel, 2000), visto que os seres humanos se libertam em comunhão (Freire, 2022).

O estado inicial de consciência ingênua ou mágica é aquele que, segundo Freire (2022), resulta de uma articulação no interior do sistema vigente que faz perpetuar a lógica de dominação das massas e que se dá por intermédio de duas possibilidades, aparentemente fundadas em elementos cognitivos introjetados nos oprimidos e que se articulam para formar a razão da estrutura opressora (Penna, 2014): a reprodução da opressão e o fatalismo ou mistificação da realidade (Lima; Chagas, 2020). A primeira é marcada pelo desejo do oprimido de ascender ao padrão de vida das classes mais altas, tomando o lugar do opressor, uma vez que, não vislumbrando coletivamente sua libertação, introjeta a ideologia deste, reproduzindo a lógica de exploração (Lima; Chagas, 2020). Trata-se de “uma irresistível atração pelo opressor. Pelos seus padrões de vida. Participar destes padrões constitui uma incontida aspiração. Na sua alienação querem a todo custo, parecer com o opressor. Imitá-lo. Segui-lo” (Freire, 2022, p. 68). A segunda possibilidade, o fatalismo, é a consciência de estar sujeito “ao poder do destino ou da sina ou do fado – potências irremovíveis – ou a uma distorcida visão de Deus” (Freire, 2022, p. 67).

A ruptura da consciência ingênua ocorre quando a vítima descobre sua condição, a qual lhe foi imposta por um modelo de educação bancária⁸ “que as vítimas sofreram no seu processo de domesticação, massificação, formando-se no seu interior uma ‘consciência dual’ que confunde a própria consciência com a introjeção da consciência do dominador” (Dussel, 2000, p. 440). A partir desse momento, segundo Dussel (2000), é que nasce a consciência ético-crítica, isto é, o momento em que o sujeito reconhece que há uma responsabilidade mútua entre todos os indivíduos da sociedade (Santos; Gehlen, 2022).

A pedagogia do oprimido (Freire, 2022) estabelece dois momentos: os oprimidos, inicialmente, identificam a opressão e se comprometem com a prática transformadora; posteriormente, após transformar a realidade opressora, a pedagogia que era do oprimido passa a ser de todos os homens em processo de libertação. Uma vez que se trata de uma pedagogia que é comunitária, a liberdade em Freire (2022) não é um problema apenas ontológico, mas também histórico, porque fruto da conquista dos sujeitos. Por isso, o

⁷ A *pedagógica*, em Dussel, não se confunde com a *pedagogia*: ao passo que esta remete à ciência do ensino e da aprendizagem, a *pedagógica* se refere à transmissão do conhecimento acumulado não só pelas instituições educacionais, mas por diversos outros agentes, como a família e os meios de comunicação. Portanto, o processo de conscientização de que trata Dussel não ocorre somente nas escolas ou universidades, mas na práxis, como um ato revolucionário (Lima; Chagas, 2020, p. 191-192).

⁸ *Educação bancária* é uma metáfora para designar uma concepção em que os educandos apenas recebem conhecimentos que neles são “depositados”, como se fosse em um banco. De acordo com Freire (2022, p. 81), “Na visão ‘bancária’ da educação, o ‘saber’ é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro”. Nota-se a proximidade desse conceito com o de colonialidade do saber, em razão da supressão da dialogicidade entre os diferentes conhecimentos – o do opressor e o do oprimido – e da imposição de saberes no âmbito de um contexto de dominação de uns pelos outros.

conceito de liberdade se desloca para o de libertação, que remete a um processo político de luta e de engajamento político em favor da superação da contradição existente entre opressores e oprimidos (Mota Neto, 2016).

Esse processo pressupõe a dialogicidade, possibilidade que deve ser alcançada a todos e não se restringir apenas a alguns:

Mas, se dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens. Precisamente por isto, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la para os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra aos demais.

O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu.

[...] Porque o encontro de homens que pronunciam o mundo, não deve ser doação do pronunciar de uns a outros. Daí que não possa ser manhoso instrumento de que lance mão um sujeito para a conquista do outro. A conquista implícita no diálogo é a do mundo pelos sujeitos dialógicos, não a de um pelo outro. Conquista do mundo para a libertação dos homens (Freire, 2022, p. 109-110).

O diálogo para a libertação, que será sempre coletiva, necessita travar-se em um campo em que todos tenham voz e possam “dizer a sua palavra”, sejam opressores ou oprimidos, sempre mediatizados pelo mundo. O homem é, então, ser de relações e não somente de contatos, uma vez que não somente está *no* mundo, mas *com* o mundo: “Estar *com* o mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é” (Freire, 1999, p. 47).

Ao sugerir que a pedagogia do opressor consiste na absolutização da ignorância associada ao oprimido e na absolutização do saber reservada ao opressor, Freire está antecipando o que, posteriormente, o pensamento descolonial designaria por colonialidade do saber. Um dos instrumentos de reprodução da colonialidade do saber (e do ser) é a educação bancária, na qual “o ‘saber’ é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber” (Freire, 2022, p. 81). Como doação, constitui-se como uma relação unilateral em que o conhecimento parte do educador que o transfere ao educando em um processo no qual não há diálogo; conseqüentemente, há a reprodução de uma ideologia de opressão, que absolutiza a ignorância. A educação bancária corresponde, portanto, ao oposto da dialogicidade freireana: a teoria da ação antidialógica, que se constitui como um aporte original para o pensamento descolonial, como uma teoria da opressão (Mota Neto, 2016).

A superação da colonialidade do saber e do ser se dá justamente pela educação libertadora, nos moldes concebidos por Paulo Freire. Algumas das diferenças entre a teoria da ação dialógica, de onde desponta a concepção libertadora, e a teoria da ação antidialógica, de onde emerge a educação bancária, se expressam em alguns conjuntos de oposições enumerados por Freire (2022): (1) a *colaboração* (*co-laboração*, laborar juntos) para a transformação conjunta do mundo, que se contrapõe à *conquista*, na teoria antidialógica, a qual reifica o outro, o que finalmente os estudos descoloniais denominarão como colonialidade do ser, consubstanciada no “mito da inferioridade ‘ontológica’ destes [opressores] e o da superioridade daqueles [oprimidos]” (Freire, 2022, p. 189); (2) a *união para a libertação*, que permite que “o intelectual orgânico trabalhe com os oprimidos a construção de uma consciência de classe, que favoreça a relação solidária entre os diferentes segmentos excluídos da sociedade” (Mota Neto, 2016, p. 227), em oposição à *divisão para manter a opressão*, visto que a união constituiria ameaça à hegemonia das elites opressoras; (3) a *organização*, que facilita a unidade das massas populares e, conseqüentemente, a luta pela libertação, em oposição à *manipulação*, por meio da qual as elites tentam conformar os oprimidos aos seus próprios objetivos, processo que se torna tanto mais fácil quanto mais imaturos politicamente estes se mostrarem; e (4) a *síntese cultural*, como modalidade de ação destinada a superar a *invasão cultural*, que violenta a cultura invadida e impõe a visão de mundo do colonizador.

Esse último par de características que confrontam a ação dialógica de um lado e a ação antidialógica de outro, a saber a síntese cultural que se opõe à invasão cultural, requer um pouco mais de atenção. Nesse sentido, na pedagogia do oprimido, a invasão cultural, própria da teoria da ação antidialógica, significa a penetração dos invasores no contexto cultural dos invadidos, com a imposição de sua visão de mundo, violentando o ser da cultura invadida, que perde sua originalidade e os conduz à inautenticidade, já que passa a reproduzir os valores ou padrões culturais da elite invasora. O objetivo político da invasão cultural é fazer com que os invadidos acreditem em sua inferioridade intrínseca e, consequentemente, na superioridade dos invasores, cujos valores, hábitos e modo de viver passa a servir de parâmetro para os invadidos em um processo de mimetização (Freire, 2022). Na invasão cultural, como modalidade de ação antidialógica, “os invasores são os autores e atores do processo, seu sujeito; os invadidos, seus objetos. Os invasores modelam; os invadidos são modelados. [...] Os invasores atuam; os invadidos têm a ilusão de que atuam, na atuação dos invasores” (Freire, 2022, p. 205).

A invasão cultural, além de se manifestar entre classes sociais e nas relações interpessoais, aparece no domínio de uma sociedade metropolitana sobre outra colonial: “Invasão realizada por uma sociedade matriz, metropolitana, numa sociedade dependente, ou invasão implícita na dominação de uma classe sobre a outra, numa mesma sociedade” (Freire, 2022, p. 205). Isso mostra que a teoria da opressão de Freire, bem como sua pedagogia libertadora, não se resume a ser apenas psicológica (centrada no indivíduo), ou somente classista, ou somente societária (Mota Neto, 2016), mas se esforça, também, para dar conta das relações hegemônicas entre Norte e Sul, antecipando as noções de colonialidade, especialmente do ser e do saber.

O poder hegemônico, no âmbito internacional, é exercido, na compreensão de Freire (1977), pelas classes dominantes do Primeiro Mundo em âmbito interno, isto é, sobre as próprias classes dominadas, e externo, sobre o conjunto de sociedades dependentes (Terceiro Mundo). As classes dominantes dessas sociedades dependentes se submetem aos interesses das classes dominantes do Primeiro Mundo para exercer seu poder sobre as classes dominadas do Terceiro Mundo.

As relações de dependência entre Norte e Sul, para Freire, são visíveis também no campo epistemológico. Nesse sentido diz o autor que “enquanto centro de poder, o Norte se acostumou a perfilar o Sul. O Norte *norteia*” (Freire, 2001, p. 49). Por isso, defende a autonomia intelectual e a autodeterminação dos povos do Sul, inclusive na seara da produção e da socialização do conhecimento, diante do colonialismo epistemológico imposto historicamente pela Europa e pelos Estados Unidos (Mota Neto, 2016). Diz Freire: “Uma das tarefas, nestas relações que o Sul se imporá, é a de, superando sua dependência, começar a *sulear*, deixando assim de sempre ser *norteado*” (Freire, 2001, p. 50).

Uma alternativa para *sulear* e deixar de ser *norteado* está na síntese cultural, que caracteriza a teoria da ação dialógica e se opõe à invasão cultural. Enquanto esta corresponde à violação do ser invadido mediante a imposição da visão de mundo do invasor, a síntese cultural “promove o diálogo gnosiológico e intercultural entre os saberes ditos eruditos e os saberes populares” (Mota Neto, 2016, p. 227), sendo que, ao mesmo tempo em que não desconsidera as diferenças entre um saber e outro e a importância de cada um, se opõe à invasão de um tipo de saber sobre o outro. Isso permite afirmar que “Freire sempre apostou no diálogo entre saberes, afirmando a importância tanto do saber cotidiano, local, experiencial, popular quanto do saber escolar, acadêmico, erudito, científico, sistematizado” (Mota Neto, 2016, p. 228).

Nesse contexto, Freire introduz a ideia de unidade na diversidade, que é desenvolvida a partir das minorias e enfatiza semelhanças entre as culturas e não apenas as diferenças. Essas diferenças interculturais, em sua percepção, “existem e apresentam cortes: de classe, de raça, de gênero e, como alongamento destes, de nações” (Freire, 1997, p. 31); ainda assim, entende que a luta não pode ser reduzida a um desses aspectos, pois essas categorias aparecem cruzadas.⁹ Com isso, propõe uma releitura da ideia de colonialismo a partir

⁹ De acordo com Freire (2005, p. 156), “[...] a compreensão crítica das chamadas minorias de sua cultura não se esgota nas questões de raça e de sexo, mas demanda também a compreensão nela do corte de classe. Em outras palavras, o sexo só, não explica tudo. A raça só, também. A classe só, igualmente. A discriminação racial não pode, de forma alguma, ser reduzida a um problema de classe como o sexismo, por outro lado. Sem, contudo, o corte de classe, eu, pelo menos, não entendo o fenômeno da discriminação racial nem o da sexual, em sua totalidade, nem tampouco o das chamadas minorias em si mesmas. Além da cor da pele, da diferenciação sexual, há também a ‘cor’ da ideologia”.

de outras estratégias e movimentos de luta protagonizados por distintos grupos e atores, os quais sofrem os efeitos da colonialidade que persistem desde a colonização: os “sem-terra”, os “sem-escola”, os “sem-casa”, os favelados, além dos movimentos de resistência contra a discriminação racial, de classe e de gênero (Freire, 2000, p. 74-75). Conforme observou, o passado se repete de forma diferente, embora com outros atores – e, acrescenta-se, com outras estratégias:

A conquista atual, que prescinde do corpo físico do conquistador, se dá pela dominação econômica, pela invasão cultural, pela dominação de classe, através de um sem-número de recursos e instrumentos de que os poderosos, neo-imperialistas, se utilizam. Entre eles, os instrumentos assistencialistas, os empréstimos de que resulta o endividamento crescente dos submetidos. Para tudo isso, os poderosos de hoje, como os de ontem, contam com algo de importância fundamental: a convivência dos dominados, enquanto seres duais (Freire, 2000, p. 75-76).

Diante dos postulados aqui sintetizados, observa-se que a pedagogia de Freire se coaduna com os pressupostos da literatura descolonial, notadamente em sua dimensão propositiva, no sentido da desconstrução da colonialidade – principalmente na dimensão da colonialidade do saber –, em direção a um desprendimento epistêmico que impulsiona grandes massas de seres humanos ao “ser menos”, despojando-os de sua humanidade. Alçar esses contingentes de pessoas ao “ser mais”, isto é, reposicioná-las como sujeitos de direitos humanos, significa, como afirma Bragato (2023), que a luta por direitos se confunde com a luta pelo reconhecimento da condição humana negligenciada pela perpetuação da matriz colonial de poder que desumaniza para negar direitos.

Conclusão

A educação libertadora, portanto, se mostra como uma concepção educacional com potencial de atuar como pressuposto substancial de uma perspectiva de direitos humanos como a que foi sustentada, basicamente por algumas razões: (1) a realidade de várias regiões do globo é marcada por um processo histórico, sociológico e político de opressão e de colonização; (2) a colonialidade do ser e do saber são expressões dessa história de opressão e que, introjetadas na classe oprimida, mantêm a estrutura de opressão; (3) a superação da colonialidade depende de processos de libertação, mais que de emancipação, que, por sua vez, se condicionam a uma perspectiva de educação que os construa; (4) as constituições, como instrumentos político-jurídicos que incorporam os direitos humanos na forma de direitos fundamentais, podem, como produtos de movimentos constitucionais que são expressão da sociedade de onde emergem, ser beneficiadas, na concretização desses mesmos direitos, por uma concepção de educação que subverta as estruturas de opressão que consolidam a colonialidade em suas distintas dimensões e que fomente a libertação individual e coletiva e, em última instância, política. Isto é, o objetivo utópico de *sulear* para deixar de ser norteador.

Por fim, convém refutar eventual crítica de um tom excessivamente utópico. De fato, a educação libertadora é um pressuposto substancial pré-normativo, uma ideia mais ampliada e subjetiva de direitos humanos e não meramente nominalista, buscando afastá-los de uma mera perspectiva doutrinária ou, de outro lado, de um nominalismo jurídico que não dialoga com a realidade. Assim, o sentido da categoria de direitos humanos pode ser construído e potencializado na realidade, na perspectiva da educação libertadora.

Referências

BRAGATO, Fernanda Frizzo. Para além do discurso eurocêntrico dos direitos humanos: contribuições da descolonialidade. **Novos Estudos Jurídicos**, Itajaí, v. 19, n. 1, p. 201-230, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://periodicos.univali.br/index.php/nej/article/view/5548/2954>. Acesso em: 30 abr. 2025.

BRAGATO, Fernanda Frizzo. Discursos desumanizantes e violação seletiva de direitos humanos sob a lógica da colonialidade. **Quaestio Juris**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 4, p. 1806-1823, 2016. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/quaestiojuris/article/view/21291/18872>. Acesso em: 30 abr. 2025.

BRAGATO, Fernanda Frizzo. **Dignidade humana pluriversal**: uma leitura descolonial na Constituição de 1988. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2023.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da “invenção do outro”. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 87-95. Disponível em: <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/14084/1/colonialidade.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2025.

DOUZINAS, Costas. **O fim dos direitos humanos**. Tradução de Luzia Araújo. São Leopoldo: Unisinos, 2009.

DUSSEL, Enrique. **1492**: o encobrimento do Outro (a origem do “mito da Modernidade”). Tradução de Jaime A. Clasen. Petrópolis: Vozes, 1993.

DUSSEL, Enrique. **Ética da libertação**: na idade da globalização e da exclusão. Tradução de Ephraim Ferreira Alves, Jaime A. Clasen e Lúcia M. E. Orth. Petrópolis: Vozes, 2000.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidad y eurocentrismo. In: LANDER, Edgardo (coord.). **La colonialidad del saber**: eurocentrismo y ciencias sociales, perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2000, p. 24-33. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100708034410/lander.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2025.

DUSSEL, Enrique. **Hacia una filosofía política crítica**. Bilbao: Desclée de Brouwer, 2001.

ESCOBAR, Arturo. Mundos y conocimientos de otro modo: el programa de investigación de modernidad/colonialidad latinoamericano. **Tabula Rasa**, [s. l.], núm. 1, p. 51-86, enero/dic. 2003. Disponível em: <https://www.re-dalyc.org/pdf/396/39600104.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2025.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 81. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

GONZÁLEZ STEPHAN, Beatriz. Economías fundacionales: diseño del cuerpo ciudadano. In: GONZÁLEZ STEPHAN, Beatriz (comp.). **Cultura y Tercer Mundo**: nuevas identidades y ciudadanías. Caracas: Editorial Nueva Sociedad, 1996. p. 17-47. Disponível em: <https://sociedadculturaypoder.files.wordpress.com/2017/07/beatriz-gonzalez-stephan-economias-fundacionales-pdf-1.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2025.

HERRERA FLORES, Joaquín. **A (re)invenção dos direitos humanos**. Tradução de Carlos Roberto Diogo Garcia, Antônio Henrique Graciano Suxberger e Jefferson Aparecido Dias. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2009.

KANT, Immanuel. **Fundamentação da metafísica dos costumes**. Tradução de Paulo Quintela. Lisboa: Almedina, 2019. *E-book*.

LANDER, Edgardo. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 7-24. Disponível em: <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/14084/1/colonialidade.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2025.

LIMA, João Paulo Araújo Pimentel; CHAGAS, Eduardo Ferreira. O resgate de Paulo Freire para o projeto-libertação de Enrique Dussel. **Revista Ideação**, [s. l.], n. 41, p. 189-198, jan./jun. 2020. Disponível em: <https://periodicos.uefs.br/index.php/revistaideacao/article/view/4700/4578>. Acesso em: 30 abr. 2025.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de um concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón (eds.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores e outros, 2007. p. 127-167.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MIGNOLO, Walter. **La idea de América Latina: la herida colonial y la opción decolonial**. Tradução (para o espanhol) de Silvia Jawerbaum e Julieta Barba. 1. ed. Barcelona: Gedisa, 2007.

MIGNOLO, Walter. Novas reflexões sobre a “ideia de América Latina”: a direita, a esquerda e a opção descolonial. **Cadernos CRH**, Salvador, v. 21, n. 53, p. 239-252, maio/ago. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccrh/a/MXjkNYT8BhfGskg38P46csk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 abr. 2025.

MIGNOLO, Walter. Who speaks for the “human” in human rights? **Cadernos de Estudos Culturais**, Campo Grande, v. 3, n. 5, p. 157-173, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/cadec/article/view/4554>. Acesso em: 30 abr. 2025.

MIGNOLO, Walter. **Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad**. 2. ed. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2014.

MOTA NETO, João Colares da. **Por uma pedagogia decolonial na América Latina: reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda**. Curitiba: CRV, 2016.

O’GORMAN, Edmundo. **La invención de América: investigación acerca de la estructura histórica del nuevo mundo y del sentido de su devenir**. México: Fondo de Cultura Económica, 1976.

PALERMO, Zulma (comp.). **Para una pedagogía decolonial**. 1. ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2014.

PENNA, Camila. Paulo Freire no pensamento decolonial: um olhar pedagógico sobre a teoria pós-colonial latino-americana. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas**, Brasília, DF, v. 8, n. 2, p. 181-199, 2014. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/repam/article/view/16133/14421>. Acesso em: 30 abr. 2025.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142. Disponível em: https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf. Acesso em: 30 abr. 2025.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 84-130.

SANTOS, Jefferson da Silva; GEHLEN, Simoni Tormöhlen. As relações teórico-metodológicas entre Freire e Dussel e suas contribuições para uma práxis axiológico-transformadora. **Pro-Posições**, Campinas, v. 33, p. 1-27, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/QNFfyWnN7SSjVHG98trbWvB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 abr. 2025.

TORRE RANGEL, Jesús Antonio de la. **El derecho como arma de liberación en América Latina**: sociología jurídica y uso alternativo del derecho. 3. ed. México: CENEJUS, 2006.

WALLERSTEIN, Immanuel. **Universalismo europeo**: el discurso del poder. Tradução (para o espanhol) de Josefina Anaya. México: Siglo XXI, 2007.

RECEBIDO: 30/04/2025

RECEIVED: 04/30/2025

APROVADO: 23/07/2025

APPROVED: 07/23/2025

Editor responsável: Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira