



Para uma pedagogia decolonial: questionando a produção do conhecimento e a formação humana em tempos desumanizantes

Towards a decolonial pedagogy: questioning knowledge production and human formation in dehumanizing times

Astrogildo Fernandes da Silva Júnior
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)
Uberlândia, MG, Brasil

Resumo

Este artigo propõe uma reflexão crítica sobre a pesquisa em educação a partir de uma perspectiva decolonial. Diante de processos desumanizantes contemporâneos que perpetuam a colonialidade do poder, do saber, do ser e da natureza, o objetivo central é questionar o papel da pesquisa: a quem ela serve e a quais epistemologias se alinha. Argumenta-se que uma pesquisa transformadora deve problematizar ativamente as estruturas de poder que moldam o conhecimento e as identidades. O texto diferencia colonialismo (dominação territorial) de colonialidade (a continuidade das estruturas de dominação) e crítica a "egopolítica do conhecimento" eurocêntrica, fundamentada no "ponto zero" cartesiano, que historicamente marginalizou saberes do Sul Global. Em contrapartida, defende-se a perspectiva da epistemologia de fronteira e da interculturalidade crítica como respostas epistêmicas do subalterno à modernidade eurocêntrica. Esta abordagem decolonial visa a ressignificar conceitos como cidadania e formação humana, promovendo uma "socialização do poder" e contribuindo para a construção de "outros mundos possíveis".

Palavras-chave: Decolonialidade; Educação; Formação Humana.

Abstract

This article proposes a critical reflection on research in education from a decolonial perspective. In the face of contemporary dehumanizing processes that perpetuate the coloniality of power, knowledge, being, and nature, the main objective is to question the role of research : who it serves and which epistemologies it aligns with. It is argued that transformative research must actively problematize the power structures that shape knowledge and identities. The text differentiates colonialism (territorial domination) from coloniality (the continuity of domination structures) and critiques the Eurocentric "ego-politics of knowledge," grounded in the Cartesian "point zero", which has historically marginalized knowledge from the Global South. Conversely, it advocates for the perspective of border epistemology and critical interculturality as subaltern epistemic responses to Eurocentric modernity. This decolonial approach aims to re-signify concepts such as citizenship and human formation, promoting a "socialization of power" and contributing to the construction of "other possible worlds."

Keywords: Decoloniality; Education; Human Formation.

Introdução

Falo de milhões de pessoas em quem deliberadamente inculcaram o medo, o complexo de inferioridade, o tremor, a prostração, o desespero, o servilismo.

Aimé Césaire, *Discurso sobre o colonialismo* (2020, p. 37).

A denúncia de Aimé Césaire (2020) ressoa com urgência na contemporaneidade, em suas complexas teias de relações sociais e produção de conhecimento. Sua voz, representa o sofrimento de milhões, convoca a uma reflexão aprofundada sobre a formação humana, especialmente no campo da educação. Como a pesquisa em educação pode se posicionar frente a uma realidade cada vez mais desumanizante – uma realidade onde, como Césaire nos lembra, o medo, a inferioridade e o servilismo são "deliberadamente inculcados" –, marcada por profundas desigualdades e hierarquias de poder que se manifestam nas dimensões da razão, filosofia, arte e cultura? Qual o papel da pesquisa para desvelar e, porventura, subverter as lógicas que perpetuam a colonialidade do poder e do saber, essas mesmas lógicas que historicamente produziram os "milhões de homens" referidos por Césaire? A quem, de fato, serve o conhecimento que produzimos, e a quais epistemologias estamos alinhados?

Este artigo tem como objetivo central refletir sobre uma perspectiva de pesquisa em educação decolonial, inspirada nas contribuições dos estudos decoloniais. Busco analisar como essa abordagem pode implicar nas realidades da formação humana, em especial diante de um cenário desumanizante. Argumento que uma pesquisa em educação transformadora, transgressora, deve ir além da mera descrição dos fenômenos, engajando-se ativamente na problematização das estruturas de poder que moldam o conhecimento e as identidades.

Para tanto, o presente artigo se organiza em duas seções principais. Inicialmente, exploro a intrínseca relação entre a produção do conhecimento e a colonialidade do poder, destacando-se a importância de se questionar as epistemologias eurocêtricas que historicamente marginalizaram vozes e saberes do Sul Global. A segunda seção aprofunda na proposta de uma pedagogia decolonial, enfatizando a necessidade de desnaturalizar conceitos e promover uma "democracia da diferença" que valorize a "multiplicidade" em detrimento da "diversidade" como mera tolerância e abordo o compromisso ético e político

da pesquisa decolonial na formação humana, buscando a "socialização do poder" e a "desconstrução da condição branca" como caminhos para um mundo mais humano. Por fim, teço as considerações finais.

Desafios epistêmicos na Educação e a colonialidade do poder

Para iniciar este tópico, é fundamental registrar a diferença entre os conceitos de colonialismo e colonialidade para compreender os desafios epistêmicos na perspectiva de descolonizar o conhecimento, problematizar a realidade desumanizante e contribuir para a formação humana.

O colonialismo refere-se, classicamente, à dominação territorial e política de um povo sobre outro, implicando a presença de uma administração colonial formal. Historicamente, este foi o período em que impérios europeus exerciam controle direto sobre vastas regiões do mundo, como a conquista das Américas. Sua eliminação, após as descolonizações jurídico-políticas do século XX, levou ao mito de um mundo "pós-colonial". No entanto, a ausência de administrações coloniais não significa o fim da dominação.

É aqui que entra o conceito de colonialidade. A colonialidade designa a continuidade das formas coloniais de dominação após o fim do colonialismo clássico, abrangendo estruturas de poder que perpassam as dimensões da sexualidade, autoridade, subjetividade e trabalho. Ela não se restringe às fronteiras jurídico-políticas de um Estado, mas se manifesta como uma "colonialidade global". Para Bernadino Costa e Grosfoguel (2016, p.123):

A colonialidade do poder pode ser entendida como um enredamento, ou como uma interseccionalidade de múltiplas e heterogêneas hierarquias globais (heterarquias) de formas de dominação e exploração sexual, política, epistêmica, econômica, espiritual, linguística e racial, em que a hierarquia étnico-racial do fosso cavado entre o europeu e o não europeu reconfigura transversalmente todas as restantes estruturas globais de poder.

A colonialidade do poder, conforme descrito, revela um complexo entrelaçamento de hierarquias globais que se manifestam em diversas dimensões, como as de dominação sexual, política, epistêmica, econômica, espiritual e linguística. No cerne dessa intrincada rede, a hierarquia étnico-racial, que historicamente estabeleceu uma profunda divisão entre europeus e não-europeus, emerge como um elemento transversal que reconfigura todas as demais estruturas globais de poder. É justamente nesse contexto que a invenção da categoria

"raça" que não apenas justificou a exploração colonial, mas também deixou marcas profundas na contemporaneidade, potencializando uma realidade desumanizante.

Reiteramos que a invenção do conceito de raça foi fundamental para justificar o colonialismo, servindo como instrumento para a imposição de novas relações de poder e exploração social. Não existindo previamente, a ideia de raça emergiu como um "produto mental e social específico" daquele processo de destruição de um mundo histórico e de estabelecimento de uma nova ordem, visando à naturalização das relações de poder impostas aos sobreviventes desse mundo em destruição: a ideia de que os dominados são o que são, não como vítimas de um conflito de poder, mas sim enquanto inferiores em sua natureza material e, por isso, em sua capacidade de produção histórico-cultural.

Essa ideia de raça foi tão profundamente imposta que se associou não só à materialidade das relações sociais, mas à materialidade das próprias pessoas. As marcas do colonialismo, embora a administração colonial formal tenha sido erradicada em muitos lugares, fazem-se presentes de forma ampliada na chamada colonialidade, que é um conceito fundamental para entender a continuidade das formas de dominação.

Fanon (2008) ressalta que racismo e colonialismo deveriam ser entendidos como modos socialmente gerados de ver o mundo e viver nele. Isto significa, por exemplo, que os negros são construídos como negros. Nesse processo a linguagem é um forte aliado. Denuncia a performatividade das diferentes linguagens em colocar o negro em condição subalterna, desde da literatura ao cinema. Para o autor, falar uma língua é assumir um mundo, uma cultura.

Em perspectiva semelhante, Thiong'o (2025) afirma que a linguagem como comunicação é a fala, que imita a linguagem da vida real. Dessa forma, entendemos que a oralidade é um veículo de resistência cultural, capaz de preservar saberes ancestrais e tradições que foram historicamente silenciados pela imposição da linguagem e epistemologias eurocêntricas. Fanon (2008) já ressaltava que "falar uma língua é assumir um mundo, uma cultura", o que denota o poder da linguagem em construir realidades e identidades. A oralidade, nesse sentido, emerge como um contrapoder, uma forma de desafiar a colonialidade do saber que impôs uma hierarquia epistêmica, marginalizando vozes e conhecimentos do Sul Global. Ao valorizar a oralidade e os saberes transmitidos por essa via, a pesquisa decolonial e uma pedagogia decolonial podem contribuir para a desnaturalização de conceitos hegemônicos e a promoção de uma "democracia da

diferença", que valoriza a "multiplicidade" em detrimento da "diversidade" como mera tolerância. A revitalização da oralidade como prática pedagógica e de pesquisa se alinha à "inter-epistemologia", favorecendo o diálogo crítico e a construção conjunta de saberes entre o conhecimento ocidental e o não-ocidental, e assim, contribui para a socialização do poder.

Ainda em relação à colonialidade do poder podemos compreendê-la como a dimensão central da colonialidade, entendida como a ideia de que a raça e o racismo se constituem como princípios organizadores da acumulação de capital em escala mundial e das relações de poder do sistema-mundo. Esse padrão de poder, que se consolidou a partir do século XVI, não se restringiu ao controle do trabalho, mas envolveu também o controle do Estado, de suas instituições e da produção do conhecimento.

A colonialidade do saber refere-se à imposição de uma hierarquia epistêmica que privilegia o conhecimento ocidental em detrimento de outros saberes e cosmologias, institucionalizada no sistema universitário global. O eurocentrismo é o imaginário dominante do mundo moderno/colonial que permite legitimar a dominação e a exploração imperial. Mas, não sem resistência.

Nilma Lino Gomes (2020) afirma que, a partir de uma atitude de coragem, compromisso político e epistemológico o Movimento Negro e a intelectualidade negra brasileira trouxeram para a Educação a perspectiva negra decolonial, responsável pelo processo de descolonização dos currículos e do saber no Brasil. Historicamente, o Movimento Negro discutia como tirar do lugar de marginalidade e da subalternidade epistemológica as discussões sobre a África e a diáspora africana. A autora ressalta que o Movimento Negro e a produção engajada da intelectualidade negra, explicitam nas suas análises e reflexões a crítica aos padrões coloniais de poder, de raça, de trabalho e do saber.

A colonialidade do ser, por sua vez, implica a negação da subjetividade e humanidade dos povos colonizados, reduzindo-os a objetos e fixando-os em identidades destituídas de vontade e voz. Segundo Kilomba (2019), o *sujeito negro* torna-se não apenas a/o “*Outra/o*” – o diferente, em relação ao qual o “eu” da pessoa branca é medido -, mas também “*Outridade*” – a personificação de aspectos repressores do “eu” do *sujeito branco*. Em outras palavras, nós nos tornamos a representação mental daquilo que o *sujeito branco* não quer se parecer.

Fanon (2008) utiliza a linguagem do trauma, como a maioria das pessoas negras o faz quando fala sobre experiências cotidianas de racismo, indicando o doloroso impacto corporal

e a perda característica de um colapso traumático, pois no racismo o indivíduo é cirurgicamente retirado e violentamente separado de qualquer identidade que ela/ele possa realmente ter. Ao longo de sua obra “Pele Negra – Máscaras Brancas), Fanon aborda as marcas do colonialismo no negro. O colonialismo do ser leva a pessoa branca, de todas as formas, embranquecer. Para o autor, O negro não deve mais ser colocado diante deste dilema: branquear ou desaparecer, ele deve poder tomar consciência de uma nova possibilidade de existir

Além das dimensões do poder, do saber e do ser, a colonialidade se estende à natureza. A exploração dos recursos naturais foi um pilar do colonialismo, e o eurocentrismo postula uma visão de mundo que separa mente e corpo, e mente e natureza, para proclamar um conhecimento não-situado e universal. Desconsiderando a cosmovisão indígena, onde a natureza é considerada um espaço divino a ser cuidado e preservado, a visão ocidental a percebe primariamente como fonte de riqueza. Essa perspectiva utilitarista e extrativista, enraizada nas lógicas coloniais, levou e continua levando à devastação ambiental ao longo dos séculos, resultando em graves consequências como os desastres naturais que observamos hoje. Conectar a exploração ambiental e a crise climática às lógicas coloniais e eurocêntricas da separação entre mente/corpo e mente/natureza fortalece o argumento sobre a formação humana em sua totalidade, não apenas social e culturalmente, mas também ecologicamente.

Smith (2008, p.114) narra sobre o domínio da natureza pelo colonizador, tendo como referência a realidade da Austrália: “[...] As terras que um dia foram cobertas pela mata nativa foram devastadas para a criação de ovelhas, e mais recentemente cobertas por umas flores de pinus, enquanto a vegetação primária se agarra às encostas íngremes das serras. [...]”.

Essa imagem reforça como a lógica colonial de exploração dos recursos naturais tem remodelado paisagens, subvertendo a relação ancestral com o meio ambiente. Conectar a exploração ambiental e a crise climática às lógicas coloniais e eurocêntricas da separação entre mente/corpo e mente/natureza fortalece o argumento sobre a formação humana em sua totalidade, não apenas social e culturalmente, mas também ecologicamente. A colonialidade da natureza, portanto, não é um conceito apartado, mas uma dimensão interligada à matriz de poder colonial que molda as relações sociais, a produção de conhecimento e as subjetividades, impactando a existência humana em sua plenitude.

Dussel (1995, p.68) defende a questão ecológica como essencial, o que implica em uma problematização profunda da colonialidade da natureza. Ele argumenta que, no processo contínuo de exploração desenfreada dos recursos naturais impulsionada pela lógica eurocêntrica e capitalista, as futuras gerações são irremediavelmente excluídas do acesso a bens vitais que estamos destruindo no presente. O autor ressalta que "temos consciência da destruição das selvas amazônicas e da matança de indígenas que o capitalismo brasileiro promove, que desumaniza tais pessoas". Essa constatação evidencia a interligação entre a exploração ambiental e a violência contra os povos originários, que são duplamente vitimados pela colonialidade. A citação de Smith (2008, p. 114), ao descrever "[...] as terras que um dia foram cobertas pela mata nativa foram devastadas para a criação de ovelhas, e mais recentemente cobertas por flores de pinus, enquanto a vegetação primária se agarra às encostas íngremes das serras. [...]", corrobora essa visão, mostrando como a imposição de modelos produtivos exógenos, como a monocultura de pinus ou a pecuária, desconsidera e destrói ecossistemas nativos e as formas de vida a eles associadas.

Ao desconsiderar a cosmovisão indígena, onde a natureza é percebida como um espaço divino a ser cuidado e preservado, a visão ocidental a enxerga meramente como uma fonte inesgotável de riqueza e matéria-prima. Essa dicotomia eurocêntrica entre mente e corpo, e mente e natureza, que sustenta um conhecimento pretensamente não-situado e universal, ignora a interdependência e a sacralidade da vida. Ao longo dos séculos, essa lógica extrativista tem levado a uma devastação ambiental sem precedentes, culminando na crise climática e nos crescentes desastres naturais que afetam o planeta. A formação humana, sob uma perspectiva decolonial, precisa, portanto, ir além das dimensões sociais e culturais, incorporando urgentemente a dimensão ecológica. Isso significa reconhecer que a colonialidade da natureza é um pilar da desumanização, e que a libertação plena exige a superação dessa lógica predatória e a construção de uma relação mais harmoniosa e respeitosa com o meio ambiente, em diálogo com os saberes ancestrais dos povos que tradicionalmente cultivam essa cosmovisão.

As diferentes dimensões da colonialidade operam de forma interligada, formando uma complexa "matriz de poder colonial" que, mesmo após as independências formais, continua a estruturar o sistema-mundo e a moldar as relações sociais, a produção de conhecimento e as subjetividades.

A colonialidade do poder organiza e perpetua hierarquias globais, incluindo as de raça, gênero, sexualidade e epistemologia. O eurocentrismo se tornou o imaginário dominante, legitimando a dominação e exploração imperial, e como a modernidade é intrinsecamente ligada ao colonialismo. As ciências humanas e a filosofia ocidental, ao se autoafirmarem como universais e neutras, operam uma "egopolítica do conhecimento" que oculta seu próprio "locus de enunciação" e marginaliza outros saberes.

Para Grosfoguel (2009, p.120):

O cogito cartesiano, "Penso, logo existo" é o fundamento das ciências modernas ocidentais. Descartes conseguiu proclamar um conhecimento não-situado, universal visto pelos olhos de Deus. Santiago Castro chamou essa perspectiva de "**ponto zero**" (é o ponto de vista que se esconde e, escondendo-se, se coloca para lá de qualquer ponto de vista, ou seja, é o ponto de vista que se representa como não tendo um ponto de vista)

A citação de Grosfoguel (2009) critica a "egopolítica do conhecimento" que se origina no cogito cartesiano de René Descartes: "Penso, logo existo". Esse axioma, que se tornou o pilar das ciências modernas ocidentais, postula um conhecimento "não-situado" e "universal", como se fosse observado "pelos olhos de Deus". Santiago Castro descreve essa perspectiva como um "ponto zero", um ponto de vista que se oculta e se apresenta como desprovido de qualquer viés. Essa "egopolítica do conhecimento" se manifesta na autoafirmação das ciências humanas e da filosofia ocidental como universais e neutras, ao mesmo tempo em que marginalizam outros saberes. O eurocentrismo, enquanto imaginário dominante do mundo moderno/colonial, legitima a dominação e a exploração imperial.

Em contrapartida, defende-se uma "geopolítica do conhecimento" que reconhece a natureza situada e não neutra de toda pesquisa, influenciada por hierarquias de poder, e questiona "quem fala, de onde fala e para quem fala". Essa mudança de perspectiva traz consigo diversos efeitos. Primeiramente, promove a desnaturalização e problematização de conceitos hegemônicos, entendendo a razão, a filosofia, a arte e a cultura como construções históricas e culturais atravessadas por relações de poder, e não como verdades universais.

Em segundo lugar, visa visibilizar e valorizar conhecimentos e experiências subalternizadas, especialmente do Sul Global, de movimentos indígenas e negros, que foram historicamente ignorados pelo "racismo epistêmico". Adicionalmente, busca promover a "inter-epistemologia", favorecendo o diálogo crítico e a construção conjunta de saberes entre o conhecimento ocidental e o não-ocidental. Por fim, uma pesquisa decolonial, ao reconhecer

sua geopolítica, compromete-se com a "socialização do poder" e a transformação radical das estruturas sociais, econômicas, políticas, epistêmicas, sexuais e de gênero, aspirando a um mundo "pluriversal". Isso inclui o desafio ao racismo e à "condição branca", expondo e desmantelando-a como um sistema de privilégios e buscando uma política antirracista radical.

A transição da egopolítica para a geopolítica do conhecimento na pesquisa em educação representa um compromisso ativo em problematizar as estruturas de poder que moldam o conhecimento e as identidades. Nesse sentido questiono sobre o papel da pesquisa em educação: ela reproduz ou desafia essas estruturas? Destaca o "racismo epistêmico" e a invisibilidade imposta a conhecimentos não-ocidentais?

No campo dos estudos decoloniais, a perspectiva de uma epistemologia de fronteira é um ponto central, defendida por diversos autores e autoras. Ramón Grosfoguel, por exemplo, em 2009, destaca essa abordagem como uma resposta epistêmica do subalterno ao projeto eurocêntrico da modernidade. Outras vozes importantes que convergem para essa ideia incluem Lélia Gonzalez, Gloria Anzaldúa, Walter D. Mignolo, Grada Kilomba, entre outros.

Essa vertente propõe, em vez de uma rejeição fundamentalista da modernidade, uma redefinição de sua retórica emancipatória, fundamentada nas cosmologias e epistemologias do subalterno, que emergem da experiência do oprimido e explorado pela diferença colonial. O objetivo primordial é impulsionar uma luta de libertação decolonial, visando a construção de um mundo capaz de superar a modernidade eurocentrada. Assim, o pensamento de fronteira ressignifica conceitos como cidadania, democracia, direitos humanos, a própria noção de humanidade e as relações econômicas, extrapolando as definições impostas pela modernidade europeia. Longe de ser um fundamentalismo antimoderno, essa abordagem se configura como uma resposta transmoderna e decolonial do subalterno diante da modernidade eurocêntrica.

Dessa forma, podemos delinear a natureza de uma pesquisa alinhada a essa epistemologia de fronteira: uma que busca desvelar e subverter as lógicas da colonialidade do poder e do saber, ao mesmo tempo em que valoriza saberes e experiências marginalizadas. Ao fazer isso, ela possibilita uma formação humana libertadora e a construção de "outros mundos possíveis". Essa perspectiva do pensamento de fronteira será

ainda mais potencializada ao explorarmos as questões da pedagogia decolonial, que será o foco do próximo tópico.

Reinventando a formação humana: contribuições da pesquisa decolonial

A realidade desumanizante na contemporaneidade está ligada ao racismo e à perpetuação de lógicas coloniais, que se manifestam de diversas formas. Grada Kilomba (2019), em "Memórias da Plantação", expõe a violência do racismo cotidiano, revelando como as categorias de "sujeito" e "objeto" são construções políticas que determinam quem detém o direito de definir suas realidades e histórias. A academia, frequentemente percebida como um "espaço branco", tem historicamente marginalizado vozes negras, desqualificando seus conhecimentos como "inválidos" ou "subjetivos". A questão central levantada por Kilomba – "Quem pode falar? Quem pode produzir conhecimento? E o conhecimento de quem é reconhecido como tal?" – ecoa profundamente na discussão sobre a pesquisa decolonial.

Outra questão que contribui para manter o processo de desumanização é a permanência de uma "história única". Essa história cria estereótipos, e o problema com os estereótipos não é que eles não sejam verdadeiros, mas que são incompletos, fazendo com que uma história se torne a única história. A pesquisa tradicional, por sua vez, tem repetidamente reiterado essa lógica da história única, contribuindo para a invisibilidade sociológica dos não-europeus e a perpetuação de fantasmas históricos que assombram a América Latina. Chimamanda Ngozi Adichie (2009) auxilia a problematizar a importância de considerar múltiplas narrativas e perspectivas no ensino de História. Romper com a história única, frequentemente permeada por estereótipos e generalizações que levam a uma compreensão incompleta e distorcida da realidade, é essencial para a construção de um conhecimento histórico crítico e emancipatório. As histórias moldam a nossa visão de mundo e, quando somos expostos repetidamente a uma única narrativa sobre um grupo ou cultura, tendemos a internalizá-la como verdade, ignorando a diversidade e complexidade inerentes a cada sociedade.

Ressaltamos, que a pesquisa em educação, muitas vezes, reproduz inadvertidamente as lógicas dominantes, contribuindo para a "invisibilidade sociológica dos não-europeus" e a perpetuação de "fantasmas históricos" que assombram a América Latina. No âmbito da pesquisa, particularmente da pesquisa em Educação, o que é denominado "problema" está localizado aqui, no Sul Global e, as lentes que iluminam o "problema" são intelectuais

européus. Dessa forma, aliado aos estudos decoloniais e afrodiaspóricos, defendo a importância de recorrer a intelectuais do Sul Global.

A realidade desumanizante que observamos na contemporaneidade, reitero, é um legado direto do colonialismo, perpetuado e expresso nas múltiplas dimensões da colonialidade: do poder, do saber, do ser e da natureza. Nesse contexto, a pesquisa tradicional, longe de ser neutra, frequentemente reproduz o imperialismo e o colonialismo. Smith (2018) ressalta que a pesquisa histórica tem sido majoritariamente um encontro unilateral entre Ocidente e Oriente, onde o conhecimento é muito mais conhecido de um lado do que do outro.

Em face dessa constatação, nossa proposta para uma formação humana que avance no processo de humanização reside na necessidade de "repesquisar", seguindo a mesma tradição de "reescrever" ou "recontar". Conforme afirma Smith (2018), "conhecer como o colonizador conhece" é um caminho para a recuperação de nossa identidade e para a retomada da luta por nossa autodeterminação. Uma epistemologia pautada nas fronteiras, em diálogo constante com pensadores e pensadoras decoloniais e afrodiaspóricas, permite-nos, como pesquisadores e pesquisadoras, contribuir ativamente para a construção de uma sociedade mais humana.

Para transformar essa realidade, a perspectiva da interculturalidade crítica emerge como um caminho promissor. Ela explora o significado da interculturalidade como uma perspectiva e prática "outras", que encontra seu apoio e razão de existência na colonialidade do poder. Essa abordagem chama a atenção para a relação entre a interculturalidade, a colonialidade do poder e a diferença colonial. Segundo a autora, o princípio da interculturalidade respeita a diversidade dos povos indígenas e nacionalidades, tanto do Equador quanto de outros setores sociais, mas, ao mesmo tempo, exige a unidade dos mesmos nos níveis econômico, social, econômico e político, com vistas à transformação das estruturas atuais (Wash, 2007, p.12).

Para a autora, a interculturalidade representa uma lógica, não simplesmente um discurso, construído a partir da particularidade da diferença. Ela compromete um conhecimento e pensamento que não se encontram separados dos paradigmas ou estruturas dominantes, e ao conhecer essa lógica, gera um "conhecimento outro".

A interculturalidade crítica tece críticas ao multiculturalismo assimilacionista e à interculturalidade funcional. Ela aborda exemplos e perspectivas que dão um marco para entender que a política multicultural atual sugere muito mais que o reconhecimento da diversidade. É uma estratégia política funcional do sistema-mundo moderno e ainda colonial que pretende “incluir” os excluídos dentro de um modelo globalizado de sociedade regido pelos interesses do mercado. Tais estratégias não buscam transformar as estruturas sociais racializadas, mas têm como objetivo administrar a diversidade, mantê-la sob controle, para não haver maiores questionamentos. O multiculturalismo neoliberal ou interculturalidade funcional não questiona as regras do jogo, sendo perfeitamente compatível com a lógica do modelo neoliberal existente.

Na interculturalidade funcional, busca-se promover o diálogo e a tolerância sem tocar nas causas da diferença social e cultural hoje vigentes. Na interculturalidade crítica, busca-se suprimi-las por métodos políticos não violentos. A diferença social e a discriminação cultural tornam inviável o diálogo intercultural autêntico; para que o diálogo seja real, é preciso começar a visibilizar as causas do não diálogo, e isso passa necessariamente por um discurso de crítica social que explicita as condições de índole social, econômica, política e educativa para que aconteça o diálogo.

O enfoque na prática que marca a interculturalidade crítica não é funcional ao modelo social vigente; é questionador. Ela luta tanto por transformação social quanto pela criação de condições de poder, saber e ser muito distintas. A interculturalidade crítica é um projeto que aponta para a reexistência e a vida mesma no imaginário do outro e uma agência outra de convivência de viver com e de sociedade. Como prática política, a interculturalidade crítica desenha um outro caminho muito distinto do que apresenta a interculturalidade funcional. O caminho não se limita às esferas políticas, sociais e culturais, mas também cruza as do saber e do ser. Preocupa-se também com a exclusão, negação e subalternização ontológica e epistêmico-cognitiva de conhecimentos que privilegiam alguns sobre outros, “naturalizando” a diferença e ocultando as desigualdades que se encontram e se mantêm no seu interior.

Propõe desescravizar as mentes (Manuel Zapata) e desaprender o aprendido para voltar a aprender (Malcolm X). A autora propõe a interculturalidade crítica como instrumento pedagógico que questiona de maneira contínua a racialização, subalternização, inferiorização e seus padrões de poder. Ela visibiliza maneiras distintas de ser, viver e saber e busca o desenvolvimento e a criação de compreensão e condições que não somente articulam e

fazem dialogar com as diferenças em um marco de legitimidade, dignidade, igualdade e respeito, mas também se atenta a outros modos de pensar, ser, aprender, ensinar, sonhar e viver que cruzam fronteiras. Interculturalidade é um bom exemplo do potencial epistêmico de uma epistemologia fronteira, uma epistemologia que trabalha no limite dos conhecimentos subalternizados, como dos povos indígenas, negros, enfim, pessoas do Sul Global, subordinados pela colonialidade do poder, marginalizados pelas diferenças coloniais.

Como projeto político, social, epistêmico e ético, a interculturalidade crítica expressa e exige uma pedagogia, pesquisas e uma prática pedagógica que retoma a diferença em termos relacionais, com vínculo histórico, político, social e de poder para afirmar processos, práticas e condições distintas. A pedagogia, nesse contexto, é entendida além do sistema educativo e de ensino e transmissão do saber, mas como processo e prática sociopolítica produtiva e transformadora, assentada nas realidades, subjetividades, histórias e lutas das pessoas vividas em um mundo regido pela estruturação colonial. São pedagogias que dialogam com os antecedentes críticos-políticos que partem das lutas e práticas de orientação decolonial, e que se esforçam em transgredir e deslocar.

Para além das reflexões teóricas sobre uma pedagogia decolonial, é possível identificar exemplos concretos desse modelo de pesquisa no cenário acadêmico atual. A obra de Catherine E. Walsh, em particular "Agrietar la Uni-versidad. Reflexiones interculturales y decoloniales por/para la vida", destaca-se como um trabalho histórico que recorre ao pensamento decolonial e à interculturalidade para analisar criticamente as estruturas de poder e saber. Walsh (2023) desafia a noção de um conhecimento científico universal, neutro e deslocalizado, argumentando que este é frequentemente monocultural e eurocêntrico, marginalizando outras formas de saber.

Walsh (2023) explora as quatro dimensões inter-relacionadas da colonialidade: a colonialidade do poder, que estabeleceu uma estratificação social na América Latina, colocando o branco europeu no topo e os povos indígenas e negros na base; a colonialidade do saber, que impôs o eurocentrismo como única perspectiva de conhecimento, descartando a produção intelectual indígena e afro-descendente; a colonialidade do ser, manifestada na imposição e perseguição de diferentes subjetividades; e a colonialidade da natureza, que é a divisão binária cartesiana entre natureza e sociedade, desconsiderando a relação ancestral entre seres, plantas, animais e mundos espirituais.

Ela promove ativamente as "epistemologias do Sul", uma ideia proposta por Boaventura de Sousa Santos, que busca dar credibilidade a experiências sociais contra hegemônicas e a pressupostos epistemológicos alternativos. Seu trabalho enfatiza o reconhecimento e a valorização de diversas racionalidades, conhecimentos e atores sociais, desafiando a visão de que o conhecimento "experiente" ocidental é o único válido. Para Walsh (2023), a interculturalidade não é uma mera inclusão da diversidade, mas um projeto político, social, ético e epistêmico que visa à transformação das estruturas e relações sociais, especialmente na região Andina.

A autora questiona o papel da universidade, defendendo que ela deve ir além da reprodução de lógicas coloniais e capitalistas para se tornar um espaço de pensamento crítico, transformação social e produção de conhecimentos diversos. A autora desafia a "desumanização" e a "mercantilização" do ensino superior, defendendo uma abordagem acadêmica comprometida com a vida. O engajamento de Walsh com movimentos sociais, particularmente os indígenas e afro-descendentes na América Latina, é profundo, e ela reconhece esses movimentos como produtores de teoria e conhecimento. Por fim, Walsh (2023) defende uma abordagem transdisciplinar e "indisciplinar" nos estudos culturais, buscando romper os silos acadêmicos tradicionais e integrar conhecimentos de fora da universidade, promovendo o pensamento coletivo e desafiando a "geopolítica do saber".

No contexto brasileiro, as produções acadêmicas da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) fornecem exemplos proeminentes de pesquisas decoloniais, todas vinculadas ao grupo de estudo "Pensamento Decolonial Afrodiaspórico: decolonizando a pesquisa" da Universidade Federal de Uberlândia.

A dissertação de Gabriela Bonifácio de Jesus Neta (2024), "Saberes da Ancestralidade Negra: Reflexões para a Formação Antirracista de Professoras/es", explora os saberes da ancestralidade de pessoas negras, distinguindo-os dos saberes ancestrais para enfatizar a dimensão mais ampla que inclui identidade, valores, memórias e a conexão espiritual com os antepassados. Sua abordagem teórica e metodológica é profundamente enraizada nos estudos decoloniais e afrodiaspóricos, visando analisar como esses saberes podem contribuir para uma formação de professores antirracista. A pesquisa de Gabriela Neta valoriza o *locus* de enunciação de mulheres negras, reconhecendo-as como coautoras e buscando romper com o silenciamento histórico.

A dissertação de Kelly Cristina Caetano Silva (2022), "Trajetórias de vida de docentes negras que atuam nos cursos de formação de professoras(es) da Universidade Federal de Uberlândia", exemplifica uma pesquisa decolonial ao se dedicar às histórias de vida de docentes negras na UFU. A autora reitera a escrita como um ato de descolonização, defendendo que narrar essas histórias é uma forma de romper com a invisibilidade. A metodologia da história oral é central para registrar as vozes de docentes, permitindo que elas controlem suas narrativas e exponham suas experiências com o racismo cotidiano, institucional e estrutural, bem como as adversidades e preconceitos enfrentados em suas trajetórias escolares e acadêmicas.

Por fim, a tese de Geilson Batista Matias (2025), "A Educação para as Relações Étnico-Raciais na Formação De Professoras/es da Universidade Federal De Uberlândia (UFU) Desafios e Limitações para a formação Antirracista", adota uma perspectiva decolonial e afrodiaspórica, priorizando epistemologias do Sul Global e os saberes de intelectuais negras(os). Critica a colonialidade do conhecimento, argumentando que a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) na formação de professores enfrenta desafios devido à persistência da lógica eurocêntrica nos currículos e práticas pedagógicas. A análise curricular e institucional da UFU revela lacunas significativas na implementação efetiva da ERER, com disciplinas que não garantem uma formação antirracista ampla e transversal.

É importante ressaltar os desafios que passa um pesquisador na perspectiva decolonial. O modelo tradicional, eurocêntrico da pesquisa ainda prevalece. Nesse contexto retomo a importância da "desobediência epistêmica" e do ato de "agrietar" que são centrais para a pesquisa decolonial, especialmente quando confrontados com as metodologias de investigação tradicionais. A pesquisa decolonial, por sua própria natureza, desafia a colonialidade do saber, que impôs o eurocentrismo como única perspectiva de conhecimento. No entanto, essa abordagem enfrenta dificuldades significativas, pois as metodologias convencionais são inerentemente colonizadoras, transformando o pesquisador em um colonizador e os "investigados" em meros objetos de estudo, sem permitir que estes últimos observem ou questionem o pesquisador. A persistência da lógica eurocêntrica nos currículos e práticas pedagógicas, mesmo em campos como a Educação para as Relações Étnico-Raciais, revela as lacunas e limitações na formação antirracista. Assim, "agrietar" a universidade e desobedecer à metodologia convencional significa romper com a

Para uma pedagogia decolonial: questionando a produção do conhecimento e a formação humana em tempos desumanizantes

invisibilidade imposta aos conhecimentos não-ocidentais, priorizando as epistemologias do Sul Global e os saberes de intelectuais negras(os), a fim de construir "outros mundos possíveis".

Considerações finais

As reflexões apresentadas ao longo deste artigo, que teve como objetivo central refletir sobre uma perspectiva de pesquisa em educação decolonial, inspirada nas ricas contribuições dos estudos decoloniais, culminam em uma série de questionamentos fundamentais que nos mobilizam a repensar o papel da pesquisa na formação humana. As indagações sobre "Que pesquisa é essa? Que saberes são priorizados? Quais epistemologias são legitimadas? A quem ela serve?" são cruciais.

Deve-se questionar se a pesquisa serve aos interesses do Norte Global ou se contribui para a libertação e transformação social dos povos do Sul. A quem ela serve, de fato: aos interesses do capital, do Estado, ou dos movimentos sociais e comunidades subalternizadas? Além disso, é imperativo perguntar quem se beneficiará dela: apenas o "investigador" e a academia, ou também os "investigados" e suas comunidades?

É preciso questionar também quem elaborou as questões da pesquisa e a partir de qual referencial, e se essas questões são impostas ou surgem de um diálogo horizontal com os sujeitos. Quanto à execução, a pesquisa será conduzida por um "investigador" distante, ou por mediadores decoloniais em colaboração com as comunidades? E na escrita, será apenas o "investigador" o autor, ou haverá uma escrita coletiva e dialógica? Por fim, é fundamental indagar como os resultados serão divulgados: serão acessíveis e úteis para as comunidades envolvidas, ou apenas para o público acadêmico?

Essas questões, que atravessam a geopolítica e corpo-política do conhecimento, a desnaturalização de conceitos hegemônicos, a adoção de uma "pedagogia da diferença" e da "multiplicidade", a promoção da "inter-epistemologia", o compromisso com a "socialização do poder" e o desafio ao racismo e à "condição branca", nos impulsionam a defender uma epistemologia transgressora. Somente por meio de uma pesquisa que se alinha a essa epistemologia de fronteira, que questiona as estruturas de poder e as lógicas desumanizantes, poderemos de fato contribuir para uma formação humana verdadeiramente libertadora e para a construção de "outros mundos possíveis".

Referências

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. O perigo de uma história única. **TEDGlobal**, jul. 2009. Disponível em: https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story?language=pt-br. Acesso em: 21/06/2025
- ANZALDÚA, Gloria. **Borderlands/La Frontera: The New Mestiza**. 4. ed. San Francisco: Aunt Lute Books, 2012.
- BERNARDINO-COSTA, Joaze; GROSGOUEL, Ramón. Decolonialidade e perspectiva negra. **Revista Sociedade e Estado**, Brasília, v. 31, n. 1, p. 15-24, jan./abr. 2016.
- CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo**. Tradução de Anísio Teixeira. Lisboa: Sá da Costa Editora, 2020.
- DUSSEL, Enrique. **Filosofia da libertação: Crítica à ideologia da dominação**. São Paulo: Paulus, 1995.
- FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.
- GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.
- GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afrolatinoamericano**. Editado por Flavia Rios e Marcia Lima. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.
- GROSGOUEL, Ramón. Para uma descolonização das epistemologias ocidentalizadas. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 85, p. 119-128, jun. 2009.
- JESUS NETA, Gabriela Bonifácio de. **Saberes da Ancestralidade Negra: Reflexões para a Formação Antirracista de Professoras/es**. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2024.
- KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Tradução de Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.
- MATIAS, Geilson Batista. **A educação para as relações étnico-raciais na formação de professoras/es da Universidade Federal de Uberlândia (UFU): desafios e limitações para a formação antirracista**. 194 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2025.
- MIGNOLO, Walter D. **Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.
- 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. 227-278.

Para uma pedagogia decolonial: questionando a produção do conhecimento e a formação humana em tempos desumanizantes

SILVA, Kelly Cristina Caetano. **Trajetórias de vida de docentes negras que atuam nos cursos de formação de professoras(es) da Universidade Federal de Uberlândia**. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2022.

SMITH, Linda Tuhiwai. **Decolonizando Metodologias**: Pesquisa e povos indígenas. Tradução de Ana Paula Pacheco. Curitiba: Editora UFPR, 2018.

THIONG'O, Ngugi wa. **Descolonizar a mente**: A política da linguagem na literatura africana. Tradução de Gilson C. Dimenstein. São Paulo: Todavia, 2025.

WALSH, Catherine E. **Agrietar la Uni-versidad**. Reflexiones interculturales y decoloniales por/para la vida. Abya Yala: Quito, 2023.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y colonialidad del poder: un pensamiento y posicionamiento "otro" desde la diferencia colonial. In: **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central; Iesco, 2007. p. 49-65.

Sobre o autor

Astrogildo Fernandes da Silva Júnior

Doutor em Educação. Professor Associado na Universidade Federal de Uberlândia. Atua no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Pesquisa temáticas relacionadas à formação de professoras/es, questões étnico-raciais, ensino de História e decolonialidade. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8983-4471>
Email: silvajunior_af@yahoo.com.br

Recebido em: 05/11/2025

Aceito para publicação em: 27/11/2015