

Recebido: 13/10/2025

Aprovado: 27/04/2026

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO BRASIL: POR UMA PERSPECTIVA DECOLONIAL

*HUMAN RIGHTS EDUCATION IN BRAZIL:
TOWARDS A DECOLONIAL PERSPECTIVE*

César Augusto Costa¹

Fabiane Brião Vaz²

1 Pós-doutorado em Direito e Justiça Social pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Doutor em Sociologia pela Universidade Martin Lutero (EUA), Mestre em Ciências Humanas pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), Bacharel em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Docente e coordenador adjunto no Programa de Pós-Graduação em Direito e Justiça Social pela FURG.

2 Doutora e mestra em Política Social e Direitos Humanos pela Universidade Católica de Pelotas (UCPEL). Bacharela em Direito pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (Unesc). Licenciada em Filosofia pela Faculdade IBRA (FRABRAS). Psicóloga.

SUMÁRIO: Introdução. 1. As desigualdades e os desafios para a implementação de uma política de Educação em Direitos Humanos no Brasil. 2. Revisitando o debate decolonial: algumas reflexões para os Direitos Humanos. Considerações finais. Referências.

RESUMO: O propósito deste ensaio é abordar a dimensão crítica dos direitos humanos à luz da perspectiva decolonial e do debate sobre a Educação em Direitos Humanos (DH). As Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (2012) incluem dignidade humana, igualdade de direitos, reconhecimento, valorização da diversidade, laicidade do Estado e democracia na educação. O texto está alicerçado na pesquisa bibliográfica crítica a partir de autores de referência no campo, tais como Herrera Flores (2016), hooks (2022), Wolkmer e Lippstein (2017), Bragato (2014), Mignolo (2008), Martins (1986), Freire (2005), Bernardino-Costa e Ramón Grosfoguel (2016), entre outros/as. Sendo assim, o presente artigo está organizado em três momentos: no primeiro, abordaremos a importância do contexto de desigualdades para a formulação das políticas de Educação em DH no Brasil; no segundo, revisitaremos a perspectiva do debate decolonial à luz de algumas reflexões para os DH; no terceiro momento, pontuaremos algumas intuições e contribuições para a Educação em DH sob viés decolonial.

PALAVRAS-CHAVE: Direitos Humanos. Educação. PNDH. Decolonialidade. Desigualdades.

ABSTRACT: The purpose of this essay is to address the critical dimension of human rights from a decolonial perspective and in light of the debate on Human Rights (HR) Education. The National Guidelines for Human Rights Education (2012) include human dignity, equal rights, recognition, valuing diversity, the secular nature of the state, and democracy in education. The text is grounded in critical literature review based on leading authors in the field, such as Herrera Flores (2016), hooks (2022), Wolkmer and Lippstein (2017), Bragato (2014), Mignolo (2008), Martins (1986), Freire (2005), Bernardino-Costa and Ramón Grosfoguel (2016), among others. Thus, this article is organized into three sections: in the first, we will address the importance of the context of inequalities for the formulation of HR Education policies in Brazil; in the second, we will revisit the perspective of the decolonial debate in light of some reflections on HR; in the third section, we will highlight some insights and contributions to HR Education from a decolonial perspective.

KEYWORDS: Human Rights. Education. PNDH. Decoloniality. Inequalities.

INTRODUÇÃO

O propósito deste ensaio é abordar a dimensão crítica dos direitos humanos à luz da perspectiva decolonial e do debate sobre a Educação em Direitos Humanos (DH). Concebemos que a crítica decolonial ao discurso eurocêntrico (tido como “universal”) emerge com a intenção de promover uma desobediência intelectual, sugerindo uma libertação do pensamento, para se estabelecer um novo paradigma de compreensão do lugar da periferia na história mundial. A noção de desobediência epistêmica tem suas raízes nos estudos de Walter Dignolo (2008), que advoga pela necessidade de considerar o outro e questionar verdades que são tomadas como incontestáveis, devido à possibilidade de terem sido moldadas por um padrão ético/estético de conhecimento europeu.

Quando refletimos a partir de uma abordagem decolonial, estamos nos referindo a uma posição epistêmica para além do eurocentrismo, isto é, que visa descolonizar o pensamento, rompendo com o modelo europeu, ao qual reconhece a importância de culturas periféricas e quanto aquelas associadas à “branquitude” europeia, burguesa e universal (Pereira; Pinheiro, 2016). Ou, ainda, nas palavras de Bragato:

É pensar a partir de línguas e categorias de pensamento não incluídas nos fundamentos dos pensamentos ocidentais, reconhecendo a riqueza da produção cultural de todas as culturas marginalizadas pelo pensamento europeu e ocidental (Bragato, 2014, p. 214).

Assim, a proposta de pensamento decolonial é possibilitar um diálogo crítico entre os povos colonizados. Esse diálogo envolve não apenas ouvir as vozes geograficamente situadas ao que se denomina “Sul global”, mas também conhecimentos, culturas e lugares que foram marginalizados pelo projeto eurocêntrico da modernidade. Essa perspectiva oferece a possibilidade de estabelecer uma rede global em busca da justiça, igualdade e diversidade de conhecimentos. Nesse âmbito, ganha relevância o debate sobre os direitos humanos à margem dessa racionalidade eurocentrada.

Não se trata de buscar uma nova verdade, mas sim de explorar novos territórios sem a subjugação do pensamento e da racionalidade impostos pelo eurocentrismo (Bragato, 2014, p. 226). Isso porque, ao discutir os direitos humanos e seus fundamentos teóricos, a maioria dos trabalhos e escritos tende a se basear em concepções ancoradas na liberdade individual e na igualdade formal, alinhando-se com o discurso de dominação europeia, seu pensamento liberal e suas lutas políticas de supremacia.

Pereira e Pinheiro (2016) elucidam acerca do paradoxo que o histórico europeu traz consigo em sua influência sobre os ordenamentos do resto do mundo:

Ironicamente, a Europa, com sua percepção de modernidade e evolução, é, em verdade, um paradoxo, uma contradição em si mesma. Ao mesmo tempo em que se atribui a criação dos Direitos Humanos foi, através de sua longa história de imposição e dominação, a protagonista da mais maciça violação dos Direitos Humanos da história do colonialismo ocidental, conforme aponta a estudiosa Chandra Muzaffar, embasando-se em fatos históricos como o genocídio indígena e a escravidão africana (Pereira; Pinheiro, 2016, p. 170).

Vivian Matias dos Santos (2018) em seu artigo *Notas desobedientes: decolonialidade e a contribuição para a crítica feminista à ciência*, também aborda o tema, a partir do pensamento de Maria Lugones. Sendo assim:

Para Lugones, é indispensável compreender que, na dicotomia Humano x Não humano, havia um modelo de humanidade: homem/mulher, branco/a, europeu/ia, civilizado/a, burguês/burguesa. Se a “dicotomia hierárquica como uma marca do humano também se tornou uma ferramenta normativa para condenar os/as colonizados/as” (Lugones, 2014, p. 936), não se trata apenas de estabelecer “tipos ideais”, mas de normatizar existências. Normatizar, pressupõe padronizar, disciplinar, controlar, verbos que se conjugam na concretude da vida por meio de violências e até aniquilamento. Entendendo estas especificidades, pude perceber o gênero como invenção colonial organicamente vinculada à racialização sendo, portanto, indissociáveis (Santos, 2018, p. 5).

No trecho citado, Santos (2018) traz uma reflexão de fácil aceção sobre o texto de Lugones. Dessa forma, percebemos como as problemáticas da relação colonizador/colonizados estão enraizadas desde nossas significações sobre os seres humanos, tais como gênero e raça. Por isso, as consequências das ideias coloniais ainda se apresentam enraizadas em nosso contexto diário, fazendo com que parte dos países colonizados/periféricos se posicionem em local de submissão aos colonizadores, bem como nas relações geopolíticas necessárias à diplomacia cotidiana dos territórios.

Um dos dispositivos do discurso colonial é o fato de que o corpo dos colonizados foi percebido como desprovido de vontade, subjetividade, pronto para servir e sem voz. Eram corpos vistos como desprovidos de alma, e o homem colonizado era reduzido à mera mão de obra, enquanto a mulher colonizada se tornava objeto de uma economia de prazer e desejo.

Através da lógica colonial, o corpo do sujeito colonizado foi rigidamente fixado em certas identidades (hooks, 2022).

Com a interação dos diferentes povos, surgiu o conceito classificatório de raça, que foi instrumentalizado e fundamentado para justificar a dominação colonial e a hegemonia eurocêntrica, elementos intrínsecos à modernidade/colonialidade (Quijano, 2005). A raça tornou-se o principal critério para categorizar a população mundial em diferentes níveis, lugares e papéis na estrutura de poder da nova sociedade.

Joaze Bernardino-Costa e Ramón Grosfoguel (2016), ao articularem decolonialidade e raça, apontam que os sujeitos coloniais são aqueles que residem nas margens – sejam elas físicas ou imaginárias – da modernidade. Mas em nada anula suas vontades e capacidades como sujeitos pensantes e desejantes que são. Os colonizados tanto possuem a capacidade de se integrar ao panorama global, como também possuem o direito de o rejeitar se assim desejarem. Nesse sentido, Moraña, Dussel e Jáuregui (2009) asseveram:

Reler autores que foram silenciados pela academia não significa somente se deparar com testemunhos sobre os efeitos da dominação colonial, significa deparar-se com o registro de múltiplas vozes, ações, sonhos que lutam contra a marginalidade, a discriminação, a desigualdade e buscam a transformação social (Morana; Dussel; Jáuregui, p. 10, 2009).

Diante disso, temos em conta que, na perspectiva do projeto decolonial, as fronteiras não são apenas espaços onde as diferenças são redefinidas, mas são locais enunciativos onde o conhecimento também é formulado a partir das perspectivas ou experiências dos sujeitos subalternos (Bernadino-Costa; Grosfoguel, 2016).

Para discutir os pontos esses elencados, o presente artigo está organizado em três momentos relacionados: no primeiro, abordaremos a importância do contexto de desigualdades para a formulação das políticas de educação em DH no Brasil; no segundo, revisitaremos a perspectiva do debate decolonial à luz de algumas reflexões para os DH; no terceiro momento, pontuaremos algumas intuições e contribuições para a educação em DH sob viés decolonial.

1. AS DESIGUALDADES E OS DESAFIOS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DE UMA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO BRASIL

As políticas governamentais implementadas a partir de 2016, sob a gestão do então Presidente Michel Temer (2016-2018), aprofundaram os princípios do neoliberalismo, resultando em efeitos que perpetuam a

desigualdade histórica. Um exemplo emblemático dessa tendência é a Emenda Constitucional n. 95/2016 (Brasil, 2016), que estabelece o congelamento dos investimentos sociais por um período de 20 anos.

Sob o argumento de “retomada” do crescimento econômico, o governo Temer limitou constitucionalmente os gastos públicos por 20 anos, diminuindo o Estado e impedindo que o sistema constitucional de proteção social (saúde, previdência e assistência sociais) funcionasse de maneira adequada às necessidades da população (Souza; Hoff, 2019). Nesse limiar, outra alteração se deu por meio da “reforma da previdência”, ou a PEC 287/2016, que previa o aumento do tempo mínimo de contribuição de 15 para 25 anos e exigia ainda 49 anos de contribuição previdenciária para acesso ao benefício integral, medida que previa diminuir o sistema previdenciário.

A Emenda n. 95/2016 comprometeu os serviços sociais públicos e enfraqueceu o pacto federativo para a implementação de políticas sociais, que são fundamentais para a materialização dos direitos sociais conquistados, tais como educação, saúde, assistência social e trabalho. Além disso, políticas transversais voltadas para grupos vulneráveis, como infâncias, juventudes, mulheres, população LGBTI+, povos indígenas, população em situação de rua, migrantes, entre outros, também foram prejudicadas, visto que necessitam de políticas específicas para combater desigualdades e garantir seus direitos (Silveira; Nascimento; Zalembessa, 2021).

Dentro do novo regime de austeridade estavam as privatizações, mudança do marco regulatório do pré-sal, retirando o direito da Petrobras de ser operadora única desses campos, e ainda a aprovação da Lei Ordinária n. 13.429, de 31 de março de 2017 (Projeto de Lei n. 4.302/1998 do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso), que permitia terceirizações de trabalhadores para todas as atividades. Para o governo, era uma tentativa de atrair investimentos e facilitar a geração de empregos, porém, para os trabalhadores, representava uma fragilização nas relações trabalhistas conquistadas historicamente (Souza; Hoff, 2019).

Assim sendo, sob a perspectiva dessas demandas, o governo Temer representou uma resposta burguesa brasileira capaz de se adaptar e realizar a chamada “ponte para o futuro” ao novo momento do neoliberalismo, visando conectar-se com as exigências do ambiente internacional, de imensa liquidez de capitais buscando nichos de valorização (Behring, 2018).

Nesse período, o desmantelamento dos direitos sociais e o desmonte das políticas públicas compuseram a bússola do governo Temer (do Partido do Movimento Democrático Brasileiro – PMDB). A captura do Estado como comitê de gestão dos interesses comuns dos monopólios se intensificou nesse terceiro momento do neoliberalismo entre nós (Behring, 2018), uma vez que, entre os anos de 2016 e 2018, verificamos os seguintes pilares: privatização,

saque ao fundo público e ajuste fiscal. Consequentemente, a focalização, a seletividade e a precarização foram visceralmente relacionadas às políticas sociais, dentre elas, a política de educação.

O que se constata nesse contexto é uma tendência de redução drástica de políticas sociais de Estado, de dispositivos protetivos, de políticas de Educação em Direitos Humanos, de reformas e políticas que reduzam desigualdade de gênero, social e étnico-racial, que combatam as violências e as opressões.

À luz do que foi dito, as desigualdades de gênero e raça continuam se revelando agudas no caso brasileiro. Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2018), referentes ao período de 1995 a 2015, uma mulher recebe em média 30% a menos que um homem. Se essa mulher for negra, ela chega a receber 40% a menos do salário de um homem branco. Outro fator apontado é o da precarização do trabalho, no qual se reconhece uma escalada de qualificação a partir de gênero e raça. De acordo com a PNAD, 39,08% das mulheres negras ocupadas estão inseridas em relações precárias de trabalho, seguidas pelos homens negros (31,6%), mulheres brancas (26,9%) e homens brancos (20,6%) (Silveira; Nascimento; Zalembessa, 2021).

Sendo assim, o racismo estrutural, cultural e institucional está intrinsecamente relacionado às lutas da classe trabalhadora e dos movimentos sociais em prol dos direitos humanos. Entendemos que a erradicação da discriminação e da desigualdade racial requer reformas estruturais que também abordem as disparidades de gênero e classe, visando enfrentar os efeitos da colonialidade na vida social. Contudo, a persistência do racismo institucional e a ausência de políticas públicas esvaziam a garantia de direitos e a proteção de pessoas e grupos discriminados.

A questão social brasileira é exacerbada por uma desigualdade histórica e por respostas inadequadas do Estado em termos de políticas públicas. Observamos padrões de ruptura e continuidade, moldados pela estrutura social e suas ramificações, além da perpetuação da marginalização da população negra por meio de uma distribuição desigual e injusta dos direitos de cidadania (Silveira; Nascimento; Zalembessa, 2021).

No que diz respeito aos estereótipos, as obras literárias brasileiras, tanto para adultos quanto para o público jovem, frequentemente retratam os negros de maneira estigmatizada, associando-os à pobreza, promiscuidade, marginalização, ignorância, escravidão e sub-representação (Araujo, 2010). Essa realidade reforça a importância central da questão racial na compreensão da questão social e da identidade brasileira. Por outro lado, a intensificação dos desafios sociais no Brasil contemporâneo destaca a necessidade urgente de fortalecer o Estado Democrático de Direito e as instituições de proteção aos direitos humanos.

Nesse sentido, o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3) do Estado brasileiro, publicado em 2009, dialoga com o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) do ano de 2018. Esse último documento constitui uma referência e estabelece os princípios fundamentais a serem adotados nos âmbitos nacional, estadual, distrital e municipal. O PNEDH, refletido nesse programa, se desdobra em cinco grandes áreas que iremos expor de forma resumida:

1. Na educação básica: a troca de experiências entre crianças de diferentes raças e etnias, imigrantes e com deficiência física ou mental fortalece, desde cedo, o sentimento de convivência pacífica. Conhecer o diferente desde a infância é uma forma de reduzir o medo do desconhecido, promover uma opinião respeitosa e combater o preconceito, muitas vezes enraizado na própria família. No programa, essa concepção se reflete em propostas de mudanças curriculares, incluindo a educação transversal e contínua em temas relacionados aos direitos humanos, especificamente o estudo de questões de gênero, orientação sexual, culturas indígenas e afro-brasileiras, entre as disciplinas do ensino fundamental e médio.

2. No ensino superior: as metas estabelecidas visam à integração dos direitos humanos em diversas modalidades, tais como disciplinas, linhas de pesquisa, áreas de concentração, e a transversalização incluída nos projetos acadêmicos dos diversos cursos de graduação e pós-graduação, além de programas e projetos de extensão.

3. Na educação não formal: O PNDH-3 é orientado pelos princípios da emancipação e da autonomia, configurando-se como um processo de sensibilização e formação da consciência crítica. Nesse sentido, propõe a inclusão da temática de Educação em Direitos Humanos nos programas de capacitação de lideranças comunitárias, nos programas de qualificação profissional, na alfabetização de jovens e adultos, entre outros. O programa concentra-se especialmente no estabelecimento de diálogo e parcerias permanentes com o amplo espectro de movimentos populares, sindicatos, igrejas, ONGs, clubes, entidades empresariais e diversos grupos da sociedade civil que desenvolvem atividades formativas em seu cotidiano.

4. Na formação e na educação continuada nos Sistemas de Justiça: recortes de gênero, relações étnico-raciais e de orientação sexual, implementados em todo o serviço público, especialmente entre os agentes do sistema de Justiça e segurança pública, são fundamentais para consolidar o Estado Democrático e proteger o direito à vida e à dignidade, garantindo tratamento igualitário a todas as pessoas e o funcionamento de sistemas de Justiça que promovam os direitos humanos.

5. Nos meios de comunicação de massa: no sentido de construir ou desconstruir um ambiente nacional e uma cultura social de respeito e proteção aos direitos humanos, é de fundamental importância introduzir mudanças

que garantam a ampla democratização desses meios. Além disso, é necessário atuar continuamente junto a todos os profissionais e empresas do setor, por meio de seminários, debates, reportagens, pesquisas e conferências, buscando sensibilizá-los e conquistar seu compromisso ético com a afirmação histórica dos direitos humanos.

Nesse sentido, a educação é um direito fundamental social previsto pela Constituição Federal de 1988. É por meio da educação comprometida com o questionamento do padrão societário vigente que poderemos instrumentalizar cidadãos capazes de analisar de forma consciente e crítica a garantia de seus direitos. Assim sendo, uma educação focada em princípios como os da dignidade humana e igualdade é uma ferramenta pela qual outros direitos constitucionais, como saúde, trabalho e segurança, serão garantidos (Abraão; Coelho; Almada, 2023), perspectiva que tece importantes interlocuções com o PNEDH de 2018.

Em outras palavras, a educação pautada no respeito aos direitos humanos não apenas fornece informações e competências para a cidadania plena, mas também estimula a inclusão social e a igualdade de condições, servindo como uma das bases do desenvolvimento humano e da formação de uma sociedade justa e igualitária.

Desse modo, podemos afirmar que a educação é, de fato, uma maneira de popularizar os direitos sociais, instrumentalizando pessoas e coletivos para a realização da transformação. O horizonte dessa educação crítica permite que as pessoas conheçam devidamente seus direitos sociais e se envolvam ativamente na transformação do local onde vivem. Isso fortalece a cidadania e instrui os cidadãos a serem agentes de mudança (Abraão; Coelho; Almada, 2023).

Sobre a articulação entre direitos humanos e educação, Abraão, Coelho e Almada (2023) indicam que:

Os direitos humanos, definidos enquanto conjunto de direitos que se referem à necessidade de igualdade e de defesa da dignidade humana, pressupõem um dos eixos fundamentais para a sua promoção, proteção, defesa e aplicação na vida das pessoas e destas com o coletivo, quando articulados à educação. Diante dessa situação e como estratégia para enfrentar mudanças em direção aos direitos humanos na sociedade neoliberal e capitalista, a Educação em Direitos Humanos (EDH) tem emergido como uma abordagem essencial, especialmente para enfrentar e proteger direitos quando o Estado não consegue cumprir plenamente suas responsabilidades (Abraão; Coelho; Almada, 2023, p. 46).

É importante observar que a garantia do pleno desenvolvimento da educação em direitos humanos nas instituições, incluindo a promoção

de políticas públicas, passa pela formação dos/as professores/as. Essa é, inclusive, uma norma estabelecida desde 2012 com a publicação das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNEDH).

Os princípios estabelecidos pelas Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (2012) incluem dignidade humana, igualdade de direitos, reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades, laicidade do Estado, democracia na educação, transversalidade, vivência e globalidade, e sustentabilidade socioambiental (Abrão, Coelho; Almada, 2023).

Vejamos a seguir as implicações do debate decolonial para os direitos humanos.

2. REVISITANDO O DEBATE DECOLONIAL: ALGUMAS REFLEXÕES PARA OS DIREITOS HUMANOS

Os direitos humanos possuem um potencial democrático inerente, uma vez que são moldados pelas lutas sociais, sobretudo, pela ação dos sujeitos sociais ao evidenciarem carências e desigualdades nas democracias.

Entretanto, a partir do século XVI, com as grandes navegações, começou a surgir o eurocentrismo, cujo conceito refere-se a uma única e universal concepção civilizatória (jurídica, econômica, social, política, educativa) predominante que serviu para legitimar a dominação, a violência e a exploração imperial nos demais territórios. Enquanto isso, os direitos humanos foram se concretizar apenas após Segunda Guerra Mundial, mais especificamente em 10 de dezembro de 1948, com a Organização das Nações Unidas (ONU) promulgando a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH).

Sendo assim, foram três séculos de distância entre o início do pensamento colonial e os avanços necessários para a conscientização de que todos os cidadãos teriam direito a garantias básicas apenas pela condição de serem humanos. Com isso, entendemos que a concepção tradicional de direitos humanos carrega consigo todas as mazelas de uma sociedade global que se fundamentou na visão de princípios, de certo e errado, de um só território (o europeu) como sendo os únicos aceitáveis e de reprodução obrigatória para todos os outros que pretendiam se “civilizar”.

Dessa maneira, quando a Declaração dos Direitos Humanos é promulgada com caráter “universal”, estamos apontando um caráter universalizante baseado nos conceitos de humanidade, de certo e errado, próprios dos Estados colonizadores. O desafio de adotarmos uma postura decolonial incide numa compreensão que dê espaço para a voz dos sujeitos colonizados, no intuito de ampliarmos a nossa criticidade dentro de um modelo de sociedade desigual e injusto com os sujeitos periféricos que têm não seus direitos contemplados na universalidade formal dos direitos humanos.

Nesse sentido, é crucial destacar a importância da consolidação legal e institucional das garantias fundamentais, o que envolve a elaboração de legislações e o estabelecimento de políticas públicas que respondam às necessidades humanas, bem como o fortalecimento de organizações e grupos coletivos, especialmente aqueles dotados de maior conscientização, no contexto da democracia formal, que, embora essencial, muitas vezes é insuficiente na modernidade/colonialidade.

Nas palavras de Silveira, Nascimento e Zalembessa (2021):

A efetivação dos Direitos Humanos implica, do ponto de vista de uma matriz da teoria crítica, a combinação “de um processo bastante complexo no qual se intervêm aspectos normativos, políticos, ideológicos, sociais, culturais e econômicos” (Carballido, 2014, p. 48). Portanto, a materialização de tais direitos, que não se esgotam nos processos de judicialização internacional e nacional, embora estes sejam importantes, supõe desconstruir a cultura de insensibilidade coletiva, da naturalização da desigualdade e de toda forma de opressão e silenciamento (Silveira; Nascimento; Zalembessa, 2021, p. 14).

A compreensão de que os direitos humanos são produtos da construção social e estão intimamente ligados às grandes conquistas alcançadas nos contextos de lutas sociais pela dignidade, contra abusos, autoritarismos e injustiças do Estado e das instituições, constitui um elemento fundamental da educação para a cidadania e das formas de resistência e engajamento político (Herrera-Flores, 2009).

Com isso, as lutas sociais promovidas por uma diversidade de grupos, incluindo movimentos sociais e populares, sindicatos e organizações da sociedade civil que lidam com questões sociais, são responsáveis por conquistas normativas e jurídicas, bem como pela criação de novos significados e símbolos, além do desenvolvimento de mecanismos sociais e políticos para efetivar os direitos e concretizar a dignidade humana.

Segundo Young (2008), o discurso pós-colonial é articulado nos três continentes do Sul (América Latina, África, Ásia), o que significa que se trata de investigações e reflexões que adotam diferentes perspectivas tricontinentais como parte do processo de reexaminar a história das nações e dos continentes que foram colonizados. Essa crítica é alimentada por um consenso político e moral em torno do legado histórico do colonialismo ocidental.

Para o autor, há algo singular sobre o colonialismo que merece ser investigado. Não se pode simplesmente ignorar o colonialismo sob o pretexto da Modernidade ou da dita Pós-Modernidade, como se os males do passado tivessem sido superados pelos avanços tecnológicos ou pelas

conquistas democráticas associadas aos direitos humanos e à justiça social global (Young, 2008).

Levamos em conta que as injustiças do passado persistem e se reproduzem. A dominação persiste por meio da exploração econômica introduzida no passado e mantida no presente, ainda sob uma forma colonialista. Portanto, é crucial examinar os impactos destrutivos que o colonialismo trouxe para todas as culturas e povos subjugados por esse sistema de poder.

A partir disso, Márcio Moutinho Abdalla e Alexandre Faria (2017) refletem acerca da importância de uma agenda pensada para políticas públicas decoloniais. Para eles, uma agenda que prestigie a decolonialidade, a transmodernidade e o pensamento fronteiriço em administração/gestão deve privilegiar não apenas a pesquisa, porém, vários contextos de educação, pela promoção, co-construção e legitimação de conhecimentos mais alinhados às realidades locais e, em especial, aos problemas criados pela modernidade, que essa não é capaz de resolver (Abadalla; Faria, 2017).

É importante frisar que a crítica pós-colonial não foi a primeira a identificar os problemas éticos, políticos e econômicos do colonialismo, mas foi pioneira em explorar as ramificações do colonialismo tanto nas sociedades colonizadas quanto nas colonizadoras (Young, 2018). O que a crítica pós-colonial demonstra é que os valores do colonizador permearam amplamente, inclusive na cultura acadêmica, que em grande parte adotou categorias de reflexão e pensamento criadas sob a influência do colonialismo.

Nessa esteira, também a teoria marxista desempenha um papel central nos estudos pós-coloniais, uma vez que esses estudos destacam que os crimes contra a humanidade são resultado da dominação econômica do Norte sobre o Sul, sendo o marxismo o paradigma para essa crítica. No entanto, mesmo ao adotar as categorias marxistas para refletir sobre a colonialidade do poder e a descolonização, é necessário adotar uma postura crítica (Young, 2018).

Um exemplo notável de postura crítica que podemos adotar é a perspectiva de Fanon, que, já na década de 1950, em suas obras *Pele Negra, Máscaras Brancas* (1983) e *Os Condenados da Terra* (2006), delineou as tensões psicológicas e políticas presentes na complexa construção das identidades negras e brancas.

Nessas obras, Fanon (1983; 2006) aborda como os discursos dominantes negavam o reconhecimento pleno da cidadania ao negro, gerando conflitos e marginalização psíquica e social. Essas análises oferecem uma compreensão profunda das dinâmicas de poder e opressão que moldaram as relações raciais no contexto colonial e pós-colonial. Para Fanon (1983), a linguagem é uma das formas de opressão, pois falar é existir de modo absoluto para o outro, assumindo uma cultura e suportando o peso de uma civilização.

No final da década de 1950 e início dos anos 1960, no Brasil, diversos coletivos de camponeses, artistas, intelectuais e estudantes começaram a questionar o modelo de desenvolvimento, educação e cultura existentes, destacando a sua natureza elitista e excludente. Surgiram então os movimentos populares, como o Movimento de Cultura Popular (MCP), do qual Paulo Freire era membro, o Movimento de Educação de Base (MEB), ligado à Igreja Católica, e o Centro Popular de Cultura (CPC), associado à União Nacional do Estudantes (UNE). Esses movimentos desempenharam um papel fundamental ao denunciar a exclusão vivenciada pelas camadas populares, bem como o autoritarismo e a opressão presentes no sistema educacional brasileiro (Leite; Ramalho; Carvalho, 2019).

Paulo Freire (2005) e a sua concepção de uma educação libertadora emergiu como uma figura proeminente nesse contexto. Freire critica o modelo de educação bancária que oprime tanto educadores quanto educandos, perpetuando assim uma sociedade opressora. Ele argumenta que o ser humano é essencialmente inacabado, constantemente em busca de uma humanidade mais plena, mas que é a opressão que o desumaniza, impedindo sua liberdade. Freire rejeita a ideia de que a opressão é um destino inevitável, destacando sua natureza historicamente construída, muitas vezes encoberta pelo fatalismo (Freire, 2005).

Questionar essa realidade e expor os mecanismos de subjugação só são viáveis por meio de uma educação libertadora, que não esteja sob o domínio dos opressores. Segundo Freire (2005), a educação bancária serve aos interesses dos opressores ao anular ou minimizar o poder criativo dos educandos, promovendo sua ingenuidade e falta de criticidade. Para esses opressores, o importante não é desvelar e transformar o mundo, mas sim manter sua posição de privilégio, garantindo assim a perpetuação de sua falsa generosidade.

Seguindo a trilha de nossa reflexão, pontuaremos alguns horizontes decoloniais para a Educação em DH.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do que foi indicado, fica evidente que a Educação em DH, vai além da escolarização, sendo essencial para a formação humana. Isso nos convida a compreender além dos limites físicos da escola, adentrando o território onde ela está inserida. É nesse contexto que encontramos uma multiplicidade de conhecimentos vivenciados ao longo das gerações por meio de tradições e experiências compartilhadas, muitas vezes à margem do ambiente escolar e valorizadas por Paulo Freire como saberes de experiência.

Dentro desses aspectos, cabe reforçar a relevância de alinhar o PNEDH, a Educação em DH e o debate decolonial no que consiste a

contribuição à luz de três pontos essenciais: a) o desafio de descortinar os preconceitos e a higienização social e cultural a partir de experiências com diferentes raças e etnias, imigrantes e pessoas com deficiência física ou mental fortalecendo a convivência respeitosa.

Essa concepção se reflete em propostas de mudanças curriculares, incluindo a educação transversal e contínua em temas relacionados aos direitos humanos, especificamente o estudo de questões de gênero, orientação sexual, culturas indígenas e afro-brasileiras, nas disciplinas do ensino fundamental e médio; b) o diálogo com a perspectiva do ensino superior dimensionada com a integração dos direitos humanos em diversas modalidades, tais como disciplinas, linhas de pesquisa, áreas de concentração, e a transversalização incluída nos projetos acadêmicos dos diversos cursos de graduação e pós-graduação, além de programas e projetos de extensão; e, c) por fim, merece destaque a contribuição decolonial para tensionar possibilidades críticas em temas de gênero, relações étnico-raciais e de orientação sexual, implementadas em todo o serviço público, especialmente entre os agentes do sistema de Justiça e segurança pública, fundamentais para consolidar o Estado Democrático e proteger o direito à vida e à dignidade.

No entanto, Paulo Freire (2005) ressalta que o processo de dominação não ocorre sem incoerências e dúvidas, aspecto que Martins (1986) expõe ao abordar a luta dos camponeses pela terra no Brasil:

A cerca só num sentido cerca a terra do índio e do pobre. Cerca, também, os direitos do proprietário, do fazendeiro, do capitalista. Cerca-os todos. Define o do pobre e o do rico. Mas, se o do pobre está dentro do que cercou o rico, então, ao fechar, a cerca abre. Pois, a cerca fala, também, sobre os direitos daquele que foi cercado, os direitos do índio, do posseiro, do pequeno agricultor. É nesse sentido que a cerca não fecha, abre: abre a consciência para o direito lesado, abre a luta pelos direitos, abre a luta contra o direito edificado sobre a injustiça. E mostra não só a injustiça do cercamento, da usurpação, da má e errada distribuição da riqueza construída sobre a fome do pobre; mas também a injustiça da justiça, das instituições do Estado, das leis. A foice que roça, que limpa, que faz a juquira, também tem aberto a cerca. A cerca cria o sentido político do corte do arame farpado e do direito implícito que ele carrega (Martins, 1986, p. 11).

Ou seja, da mesma forma que uma cerca se abre, revelando o direito colonizado, a educação bancária também expõe que existem saberes e conhecimentos populares que, embora vivenciados e apreciados pelas comunidades, não são reconhecidos pela escola, evidenciando o caráter elitista e excludente dessa instituição. No Brasil, foram os movimentos sociais que

destacaram essa realidade, demandando o direito de ter direitos, incluindo o direito a uma educação que respeite e valorize seus próprios saberes.

Arroyo (2004) promove discussões que provocam a escola pública a se engajar com os movimentos sociais, especialmente na quebra dos olhares coloniais sobre os sujeitos a quem ela se destina. Ele argumenta que isso é fundamental para que a instituição assuma uma função emancipatória, rompendo com a colonialidade que historicamente a tem caracterizado. Essa mudança, segundo o grupo Colonialidade/Modernidade, pode conduzir a uma pedagogia decolonial (Leite, Ramalho; Carvalho, 2019). O grupo Modernidade/Colonialidade (M/C), que, na década de 1990, foi constituído a partir de uma rede transdisciplinar de intelectuais latino-americanos, formulou o pensamento decolonial ou descolonial, no qual defendia que a Modernidade e a Colonialidade são duas faces de uma mesma moeda, propondo romper com o eurocentrismo para valorizar saberes e histórias subalternizadas.

Conforme Palermo (2014), as pedagogias decoloniais se caracterizam pelo reconhecimento dos sujeitos silenciados além dos discursos produzidos sobre eles, valorizando suas próprias narrativas e culturas. Além disso, as pedagogias decoloniais afirmam o direito à diferença, tornando-a a orientação principal das práticas educacionais, em vez da homogeneização.

Dessa forma, em contraste com a construção colonial presente na história da educação formal, uma abordagem educacional que busque desafiar os discursos de subalternização deve estar enraizada no contexto local, questionando tanto o universalismo quanto a suposta neutralidade da instituição educacional (Leite; Ramalho; Carvalho, 2019).

É nessa perspectiva que Paulo Freire propõe a sua *Pedagogia do Oprimido*:

[...] existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar. (...) 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 [...] (Freire, 2005, p. 90).

Esses saberes, enraizados na oralidade e na cultura popular, representam uma fonte valiosa de aprendizado e devem ser reconhecidos e valorizados no processo educativo. Isso porque o processo colonizador se reconstitui a todo momento enquanto encontra novas formas de reproduzir a desigualdade histórica outrora estabelecida. Esse processo se dá, especialmente, no que tange às diferenças de classe, raça e gênero, uma vez que tais diferenças estão profundamente enraizadas na estrutura social que conhecemos hoje.

Nas palavras de Silveira, Nascimento e Zalembeza (2021):

Entendemos, nesse sentido, que as relações de dominação e de dependência entre centro e periferia não se restringem a fatores econômicos e políticos, uma vez que abrangem a construção dos conhecimentos, a cultura, a produção de subjetividades políticas, a desigualdade e as violências. Partimos da compreensão que o cotidiano engendra modos de ser e de pensar, com efeitos de repetição de verdades que se desdobram em preconceito, silenciamento e discriminação. Realidade que condiciona a ocultação das expressões de desigualdade, a opressão dos povos originários e de pessoas e populações consideradas “fora” do padrão hegemônico (Silveira; Nascimento; Zalambessa, 2021, p. 2).

Diante do exposto, apontamos que existe uma perspectiva crítica de Educação em DH que vem se delineando no sentido de fortalecer as lutas decoloniais, pois, a partir de Wolkmer e Lippstein (2017), concordamos que o contexto histórico eurocêntrico dos direitos humanos revela uma categoria de direitos burguesa. Nesse contexto, direitos humanos são para os colonizadores e não para colonizados, visto que foram fundados para o homem branco, europeu e burguês. Portanto, uma lógica que alicerça uma ideologia da exclusão não pode servir para um sistema universal de direitos humanos.

Torna-se relevante um pensamento jurídico crítico capaz de transgredir a clássica concepção dos Direitos Humanos como um processo que intenta processos de libertação, aproximando a realidade latino-americana a uma construção histórico-social pautada pelas raízes da própria identidade periférica. Tal fortalecimento dessa perspectiva tem o desafio de reposicionar novas reflexões no sentido de buscar políticas e ações que dizem respeito aos sujeitos negados (indígenas, negros, mulheres, pobres, povos tradicionais, entre outros). Para isso, a educação latino-americana crítica de direitos humanos colabora de forma ímpar com o contexto de lutas periféricas e seus movimentos sociais.

REFERÊNCIAS

ABDALLA, M. M.; FARIA, A. Em defesa da opção decolonial em administração/gestão. *Cadernos EBAPE.BR*, v. 15, n. 4, p. 914–929, out. 2017.

ABRAÃO, Michelle de Oliveira; COELHO, Isabel Cristina Pereira dos Santos; ALMADA, Rafael Barreto. A extensão na defesa e na promoção dos Direitos Humanos. *SCIAS – Direitos Humanos e Educação*, [S. l.], v. 6, n. 2, p. 39-53, 2023.

ARAÚJO, Cristina Débora. *Relações Raciais, Discurso e literatura infanto juvenil*. 2010. 192 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

ARAÚJO, Luciane. Na teoria, modernização; na prática, regressão: política educacional no governo Temer. *Linhas Críticas*, n. 27, p. e35696. DOI: <https://doi.org/10.26512/lc.v27.2021.35696>.

ARROYO, Miguel Gonzales. *Imagens Quebradas: Trajetórias e tempos de alunos e mestres*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BEHRING, Elaine. Estado no Capitalismo: notas para uma leitura crítica do Brasil recente. In: BOSCHETTI, I; BEHRING, E; LIMA, R. (Orgs.). *Marxismo, política social e direitos*. São Paulo: Cortez, 2018, p. 39-72.

BERNARDINO-COSTA, J.; GROSGOUEL, R. Decolonialidade e perspectiva negra. *Sociedade e Estado*, v. 31, n. 1, p. 15–24, jan. 2016.

BRAGATO, Fernanda. 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.

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República. *Programa Nacional de Direitos Humanos: PNDH-3*. Brasília: SEDH/PR, 2009. Disponível em: https://www.ohchr.org/sites/default/files/Documents/Issues/NHRA/Brazil2009_portuguese.pdf. Acesso em: 9 abr. 2026.

FANON, F. *Pele negra, máscaras brancas*. Rio de Janeiro: Fator, 1983

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 44. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

HERRERA FLORES, Joaquín. *A reinvenção dos direitos humanos*. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2009.

HOOKS, bell. *Escrever além da raça: teoria e prática*. São Paulo, Editora Elefante, 2022.

LEITE, L. H. A.; RAMALHO, B. B. M.; CARVALHO, P. F. L. D. A educação como prática de liberdade: uma perspectiva decolonial sobre a escola. *Educação em Revista*, v. 35, p. e214079, 2019.

MARTINS, José de Souza. *Não há terra para plantar neste verão: o cerco das terras indígenas e das terras de trabalho no renascimento político do campo*. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1986.

MIGNOLO, Walter D. Desobediência epistêmica: a opção decolonial e o significado de identidade em política. Traduzido de Ângela Lopes Norte. In: Dossiê: Literatura, língua e identidade. *Cadernos de Letras da UFF*, n. 34, p. 287-324, 2008.

MORAÑA, Mabel; DUSSEL, Enrique; JÁUREGUI, Carlos (eds.). *Coloniality at large: latin american and poscolonial debate*. Durhan; London: Duke University Press, 2008.

PALERMO, Zulma. Irrupción de saberes “otros” en el espacio pedagógico: hacia uma democracia decolonial. In: BORSANI, Eugenia Maria.; QUINTERO, Pablo. *Los desafíos decoloniales de nuestros días: pensar en colectivo*. Neuquén, Argentina: EDUCO – Universidad Nacional del Comahue, 2014.

PEREIRA, Isabella Bruna Lemes; PINHEIRO, Douglas Antônio Rocha. Direitos Humanos em perspectiva decolonial: por um direito inclusivo da sexualidade. *Revista de Movimentos Sociais e Conflitos*, Brasília, v. 2, n. 1, p. 166-187, 2016.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas. *Colección Sur Sur*, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, set. 2005, p. 107-130. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/>. Acesso em: 9 abr. 2026.

REIS, D. DOS S. A colonialidade do saber: perspectivas decoloniais para repensar a univers(al)idade. *Educação & Sociedade*, v. 43, p. e240967, 2022.

SANTOS, Boaventura de Souza. Para além do pensamento abissal. In: SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula. *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, V. M. DOS. Notas desobedientes: decolonialidade e a contribuição para a crítica feminista à ciência. *Psicologia & Sociedade*, v. 30, p. e200112, 2018.

SILVEIRA, Jucimeri Isolda; NASCIMENTO, Sergio Luiz; ZALEMBESSA, Simões. Colonialidade e decolonialidade na crítica ao racismo e às violações: para refletir sobre os desafios educação em direitos humanos. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 37, p. e71306, 2021.

SOUZA, Mariana; HOFF, Tuíze Rovere. O governo Temer e a volta do neoliberalismo no Brasil: possíveis consequências na habitação popular. *urbe. Revista Brasileira de Gestão Urbana*, n. 11, p. 1-14, 2019.

YOUNG, P. *Postcolonialism. An Historical Introduction*. Padstow, Reino Unido: Blackwell Publishing, 2008.

WOLKMER, Antonio Carlos; LIPPSTEIN, Daniela. Por uma educação latino-americana em direitos humanos: pensamento jurídico crítico contra-hegemônico. *R. Dir. Gar. Fund.*, Vitória, v. 18, n. 1, p. 283-301, jan./abr. 2017.