



[Atribuição BB CY 4.0](#)

## *Educar para transformar: (re)pensando uma educação em Direitos Humanos sob a perspectiva do feminismo decolonial*

Ana Clara Mendes Serrano<sup>1</sup>  
Guilherme Scodeler de Souza Barreiro<sup>2</sup>  
Marcelle Regina Assis<sup>3</sup>  
Tânia Mara Gomes Magalhães<sup>4</sup>

### *Resumo*

O panorama do sistema educacional brasileiro revela o profundo e enraizado efeito que o processo de colonização impôs ao país, evidenciando a padronização e hegemonia europeia na construção do saber e do conhecimento, o que levam à exclusão e opressão de existências que não caibam no modelo universalizante de ser. Essa dominação acaba se estabelecendo nas bases dos diversos movimentos sociais, o que contribui para a consolidação de pautas engessadas, as quais perpetuam a invisibilidade dos grupos oprimidos. Ao ignorar a diversidade social, é desencadeada uma crise no que se refere à proteção dos direitos humanos, aqui notadamente trabalhada no âmbito do movimento feminista. E é nesse sentido que o presente texto se propõe a

<sup>1</sup> Graduanda em Direito pelo Centro Universitário de Lavras-UNILAVRAS. E-mail: [anacsmendes1@gmail.com](mailto:anacsmendes1@gmail.com)

<sup>2</sup> Doutorando em Direito Público pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Professor do Centro Universitário de Lavras-UNILAVRAS. E-mail: [guiscod@unilavras.edu.br](mailto:guiscod@unilavras.edu.br)

<sup>3</sup> Graduanda em Direito pelo Centro Universitário de Lavras-UNILAVRAS. E-mail: [marcelleassi8825@gmail.com](mailto:marcelleassi8825@gmail.com)

<sup>4</sup> Especialista em Direito Público pela Universidade Cruzeiro do Sul. Graduanda em Direito pelo Centro Universitário de Lavras-UNILAVRAS. E-mail: [taniagomes@souunilavras.com](mailto:taniagomes@souunilavras.com)

contribuir, evidenciando a necessidade de se repensar e reinventar essa educação, a partir da perspectiva do feminismo decolonial, incluindo categorias que representam e explicam as opressões sofridas por grupos vulneráveis.

## *Palavras-chave*

Educação em direitos humanos; feminismo decolonial; modernidade; gênero; diversidade.

Recebido em: 16/02/2022  
Aprovado em: 19/05/2022

119

# *Educating to transform: (re)thinking a Human Rights education from the perspective of decolonial feminism*

## *Abstract*

The scenario of the Brazilian educational system reveals the deep and rooted effect that the colonization process imposed on the country, evidencing the European standardization and hegemony in the construction of knowledge, which leads to the exclusion and oppression of existences that do not fit into the universalizing model of being. This domination ends up establishing itself based on the various social movements, which contributes to the consolidation of ingrained agendas, which perpetuate the invisibility of oppressed groups. By ignoring social diversity, a crisis is unleashed regarding the protection of human rights, here notably worked within the scope of the feminist movement. And it is in this sense that the present text proposes to contribute, highlighting the need to rethink and reinvent this education, from the perspective of decolonial feminism, including categories that represent and explain the oppressions suffered by vulnerable groups.

## *Keywords*

Human rights education; decolonial feminism; modernity; gender; diversity.

## Introdução

O sistema mundo moderno cria um regime de exclusão à diversidade natural dos povos a fim de manter o *status quo* dos grupos dominantes. Esse apagamento de identidades e realidades encontra seu cerne no processo de colonização pelo qual o Brasil passou, assinalado pela imposição de uma cultura enraizada em padrões eurocêntricos de poder e dominação, tema ainda trabalhado de maneira distorcida e manipulada pelo ensino tradicional ao abordar tais aspectos históricos.

A dinâmica das estruturas e das relações que se fazem presentes em nossa sociedade é pautada em circunstâncias e elementos representativos de um sistema em que se verifica a submissão e opressão de certos grupos, guiado por uma lógica que exclui e subjuga toda e qualquer manifestação que não se enquadre nos padrões europeus.

Como consequência, a construção do saber e a formação educacional da sociedade adotaram contornos baseados na hegemonia eurocêntrica, assumindo critérios e parâmetros coloniais, sustentados na uniformização dos discursos que segregam, invisibilizam e isolam as categorias e vertentes sociais. É evidente que esse encobrimento reverbera, sobremaneira, nos movimentos sociais e nas ações coletivas, como uma espécie de conhecimento compulsório, desprovido de qualquer criticidade e capacidade de reflexão.

Essa questão é complexa e exige um pensamento crítico epistemológico direcionado à compreensão do sistema colonial em que estamos inseridos, para identificarmos as implicações que geram a causa e o efeito das diversas formas de violências vivenciadas pelos grupos que não se encaixam no padrão colonial (homem-cis, branco, com moralidade cristã, hétero etc.). Nesse sentido, seria possível construirmos, enquanto sociedade autônoma, uma educação inovadora capaz de romper com padrões coloniais opressores? Em sendo, como um feminismo decolonial poderia apontar caminhos para uma educação em direitos humanos reinventada?

O cenário não se mostrou diferente quando do surgimento do movimento feminista, idealizado sob uma perspectiva de assegurar direitos civis e políticos às mulheres, erguido a partir do século XIX. O feminismo nasce de um ideal que considera apenas a categoria de gênero para tentar explicar as opressões e arbitrariedades sofridas por esse grupo, desconsiderando categorias que devem

ser igualmente incluídas quando se pretende analisar a origem do apagamento da causa feminina.

Portanto, a historicidade da educação, aqui especialmente abordada no contexto dos direitos humanos, é atravessada por um processo baseado em uma estrutura patriarcal universalizante, em que se privilegia, além da questão cultural, o estereótipo e o modelo padrão de homem-cis europeu.

Ao tratar a superação do sistema mundo-moderno, pretende-se evidenciar, por meio de uma pesquisa bibliográfica acerca das fundamentações teóricas relativas à temática, a necessidade de a educação em direitos humanos se pautar em construções do feminismo decolonial, legitimando a inclusão das variáveis de raça, classe, costumes e sexualidade, juntamente ao gênero, revelando ser a interseccionalidade um dos caminhos possíveis e imprescindíveis à efetivação de uma educação libertadora e inclusiva.

### *Da colonização à de(s)colonização do saber*

Para adentrarmos em um contexto que estabeleça uma ótica decolonial na construção do saber na sociedade moderna, torna-se imprescindível uma breve análise histórica sobre a lógica binária “nós” *versus* “eles” (DUSSEL, 1994), que permitirá uma compreensão sistemática do contexto da educação na modernidade.

O Brasil, assim como a América Latina, possui uma herança cultural europeia, que deve ser interpretada sob o contexto do surgimento dos povos latinos que se guia, de acordo com Dussel, a partir do ano de 1492, com o surgimento dos mecanismos padronizadores da colonialidade (Estado, moeda, direito, língua, religião) instituídos pela hegemonia europeia.

O surgimento da modernidade, com o “ego descobridor” (DUSSEL, 1994), estabelece a forma eurocêntrica de construção da lógica binária de subalternização dos povos sobre o sentimento de domínio, que reproduz uma hierarquia absolutista de violência ao outro não europeu, considerado diferente. Essa “herança cultural” implementada pela Europa e sua invasão em toda a América Latina traz inúmeras consequências para a formação da sociedade, sobretudo na construção de um saber hegemônico colonial.

Quando nos submetemos à análise da modernidade, é imprescindível a ideia de uniformização dos povos. Os impactos oriundos dessa lógica para a construção do conhecimento criam um modelo totalitário de racionalidade científica que nega o caráter racional de qualquer outra forma de saber. O conhecimento científico produzido pela modernidade, ao fechar os olhos para as demais formas de produzir saberes e focar num rigor científico quantificador, se torna um conhecimento desencantado e triste (SANTOS, 1995), transformando a natureza em mero objeto mecânico de apoderamento utilitário e funcional pelo ser humano.

Nessa perspectiva, o direito é tomado por uma lógica positivista, pela qual só se considera jurídica a norma produzida pelo Estado e, por conta disso, a produção do saber jurídico é tida como neutra, gerando uma lógica dogmática e totalizante.

Posto isso, hoje, no mundo, observa-se a existência de uma crise instaurada nas estruturas sociais em face dos direitos humanos (fundamentais) e movimentos sociais de grupos que sofrem algum tipo de preconceito ou exclusão, seja por sua raça, gênero, etnia ou classe social (DAVIS, 2017). Esses grupos e movimentos perpassam por um momento de resistência e, nesse sentido, o saber na perspectiva educacional na sociedade moderna deve ser ressignificado, visto que o padrão idealizado de educação imprimido pela hegemonia europeia reflete uma uniformização incompatível com a diversidade dos povos encobridos (DUSSEL, 1994).

Nesse contexto, o entendimento apresentado por Magalhães (2012) consolida as instituições Estado e Direito – e tudo que destas decorrem – como forma de manutenção da modernidade, assim como as estruturas de poder que ela exerce face ao desenvolvimento dos povos, impondo padrões oriundos da sociedade europeia que padroniza a educação, assim como determina quem deve possuir ou construir o saber-colonial.

Dessa forma, estabelece-se a hegemonia advinda da uniformização dos discursos emanados por essas instituições, as quais perpetuam a violência contra o “outro” através de uma cultura imposta e revestida de características incompatíveis com a diversidade natural das sociedades. É nesse sentido que o “Direito se torna um espaço exemplar de exclusão de sujeitos marginalizados mediante uma linguagem jurídica excessivamente rebuscada que perpetua a colonialidade do saber, na tentativa de manutenção de um capital cultural que

conserva uma distância planejada das vivências sociais” (PEREIRA; SILVA, 2019, p. 12).

Assim, a nova sustentação democrática reflete nos saberes plurais e transculturais, aludindo à diversidade da sociedade e das próprias lutas na colonialidade (MIÑOSO, 2019). Nessa perspectiva, depreendemos que a construção de um saber não colonial - através da diversidade - figura como ponto inicial para compreendermos os movimentos de emancipação das mulheres e do gênero feminino na modernidade.

Nesse sentido, os movimentos feministas podem ser reconhecidos como revoluções político-culturais (LUGONES, 2014) que ultrapassam o modelo de construção do saber na modernidade. Assim, ao longo da história, as mulheres construíram meios de enfrentamento aos padrões patriarcais universalizantes (homem-cis, branco, com moralidade cristã, hétero etc.) oriundos da cultura de domínio do sexo biológico masculino sobre o feminino.

Durante a história moderna, as revoluções sociais engajadas na visão simultânea de gênero, raça e classe (DAVIS, 2016) figuram como formas de rupturas ao sistema colonial de construção do conhecimento, logo, possibilitaram aos “excluídos” a formação de um saber não colonial. Nesse sentido, os movimentos políticos se tornaram espaços de lutas e emancipação da mulher de uma cultura de encobrimento, invisibilidade e violência.

Desse modo, a descolonização do saber figura como uma forma de poder político que, por vezes, se sustenta no próprio discurso da diversidade não hegemônica, articulada para o saber plural, advinda das “marginalidades” (KILOMBA, 2019) e que tem como efeito a produção de conhecimentos transculturais e independentes das amarras coloniais.

Por conseguinte, sob a perspectiva de gênero, a resistência das mulheres negras, brancas, indígenas, periféricas e imigrantes, em face da linearidade moderna, fortalece as profundas construções identitárias que, em última análise, articulam potencialidades de narrativas femininas capazes de descolonizar a forma como se ensina e aprende na contemporaneidade sobre gênero.

Para se chegar a uma sociedade livre do universalismo determinado pela supremacia moderna, é imprescindível superarmos a lógica de um modelo preexistente de ensino, tendo em vista que as lutas sociais para a conquista de visibilidade, espaço e direitos dentro da colonialidade devem ser compreendidas

para além da interpretação cultural dos discursos; sobremaneira, consistem nas experiências originárias, culturais, raciais e diversas do seu significado na modernidade.

Isso posto, a fim de superarmos as violências aos grupos intitulados como “minorias”, “oprimidos” e “marginalizados”, devemos (re)pensar o que vem a ser esse saber colonial imposto aos povos. Para tanto, o conceito de educação, ensino, e aprendizado deve subverter-se ao caráter não colonial, sob a perceptiva de construção de um saber - através da diversidade - dos povos e suas experiências.

Diante disso, em última análise, torna-se importante a compreensão do contexto histórico e sistêmico da modernidade para criarmos possibilidades de emancipação e superação da linearidade colonial opressora, reconstruindo o próprio conceito do “saber” através da diversidade natural da sociedade. Para concluir, “[N]ão se trata aqui de enunciar verdades eternas, mas de descrever o fundo comum sobre o qual se desenvolve toda a existência” (BEAUVOIR, 2009, p. 288), portanto, esse fundo comum a todas as mulheres representa um saber plural não colonial conectado com as diversas formas de existências e resistências femininas.

### *Decolonizando o feminismo*

A ruptura de paradigmas e a contestação da colonialidade do saber trazidos pelo pensamento decolonial também se sobrepuseram no campo do feminismo, ensejando contundentes críticas ao pensamento feminista construído a ferro e águas atlânticas (AKOTIRENE, 2019). A manifestação de um feminismo de base decolonial apresenta-se como um importante contraponto aos fundamentos eurocêntricos dos conceitos feministas introduzidos nos países latino-americanos, os quais perpetuam a hierarquia racial e as desigualdades do período colonial.

Em que pese o papel preponderante que o feminismo assumiu na luta por direitos e no empoderamento das mulheres, é necessário reconhecer as bases em que ele se alicerçou, bem como identificar seus valores e preceitos, a fim de esclarecer por que a luta pela libertação dos padrões patriarcais até então vigentes adota contornos e critérios coloniais. Essa análise perpassa, sobremaneira, por questões relacionadas à influência que o feminismo branco

norte-americano e europeu exerceu e ainda vem exercendo sobre o movimento no contexto latino-americano.

Originário de movimentos que aconteciam no final do século XIX nos Estados Unidos, Inglaterra e na Europa, os quais tiveram por reivindicação primordial o acesso a direitos políticos e sociais, o feminismo surgiu como um ideal em busca de igualdade de direitos entre homens e mulheres. Essa concepção inicial do movimento, denominada de primeira onda do feminismo, teve como expoente a luta sufragista pelo direito ao voto feminino (PINTO, 2010), protagonizado por mulheres brancas e de classe média que buscavam a emancipação política, jurídica e social.

Nesse contexto, o movimento feminista nasce de um desejo legítimo de liberdade e inclusão das mulheres nas decisões e nos espaços de poder, porém, sua construção assume contornos baseados exclusivamente na questão de gênero, desconsiderando aspectos como raça, classe, costumes e sexualidade.

A fim de compreender a dimensão da influência da cultura eurocêntrica sobre o feminismo, é imprescindível considerar os ensinamentos de Maria Lugones acerca da introdução da categoria gênero no cenário da colonização, o que levanta consideráveis questionamentos a respeito dos papéis de gênero presentes nas sociedades. Lugones (2020) nos mostra a necessidade de reconhecer o gênero como uma imposição colonial, na medida em que a divisão das funções sociais de acordo com o sexo operava como uma forma de controle e dominação (DE CASTRO, 2019).

Essa abordagem do sistema moderno-colonial de gênero introduzida por Lugones explica, em grande medida, como as relações sociais contemporâneas ainda perpetuam preconceitos, violência e segregação em virtude do gênero. Ainda, fornece as bases para o entendimento de como o movimento feminista, de um modo geral e sistematizado, se compromete quase que unicamente com uma pauta engessada no debate de gênero.

Além disso, ao recorrer ao gênero “como o modelo explicativo para que se compreenda a subordinação e a opressão das mulheres em todo o mundo” (OYĚWÙMÍ, 2020, p. 85), o feminismo acaba por categorizá-lo como um conceito universal, imputando uma identidade generalizada e padronizada à mulher, ocultando e invisibilizando a história das mulheres não brancas, que não estejam no eixo norte global.

De fato, esse apagamento foi promovido até mesmo dentro da vertente revolucionária do feminismo, a qual buscava transformar radicalmente o sistema e eliminar o patriarcado. Como afirma bell hooks (2018), quando as mulheres brancas e privilegiadas começaram a lograr poder econômico dentro desse sistema, a ideia de transmutar a realidade e as relações sociais deixaram de ser vistas pelo movimento, evidenciando a faceta hegemônica eurocêntrica do feminismo.

Ainda de acordo com a referida autora, a supremacia branca configurava-se tão prevaiente e imperativa que, diante da realidade do racismo, se a garantia dos direitos das mulheres pudesse favorecer a manutenção dessa supremacia, era essa estratégia que os homens brancos utilizariam, considerando e apreciando as reivindicações feministas que enfatizavam primordialmente a igualdade de gênero.

Foi a partir da compreensão de que a pauta feminista moderna era essencialmente comprometida e dirigida para a manutenção do privilégio branco que se iniciou o despertar do movimento que introduziria as construções de raça e classe no debate feminista: o feminismo negro. As reflexões inseridas por mulheres negras revolucionaram a abordagem e a visão que se tinha sobre a opressão historicamente sofrida pelas mulheres, ao considerar que a esse grupo era atribuída uma tripla opressão – de gênero, raça e classe.

Nessa perspectiva, tornava-se contraditório engendrar esforços em uma causa que desconsidera a inferiorização e subordinação de mulheres não brancas, em uma pauta que universaliza a mulher, colocando-a em uma posição limitada e generalizada de condição. Para Curiel (2019, p. 37), o feminismo decolonial surgiu como uma crítica ao “feminismo hegemônico em sua universalização do conceito de mulher e, com isso, seu viés racista, classista e heterocêntrica”.

Percebendo que era preciso incluir e articular as classificações de opressão feminina para efetivamente lutar pela emancipação e liberdade de todas as mulheres, teóricas feministas foram introduzindo a ideia da interseccionalidade entre as categorias, a fim de superar a produção de conhecimento de cunho puramente ocidental. Dessa percepção surge o que hoje conhecemos por feminismo decolonial, conceito apresentado pela feminista argentina Maria Lugones, com o propósito de problematizar e reformular conceitos e práticas das teorias feministas da modernidade.

As propostas do feminismo decolonial “questionam as maneiras em que os feminismos hegemônico, branco, branco-mestiço e com seus privilégios de classe entenderam a subordinação de mulheres” (CURIEL, 2019, p. 32). Nesse sentido, busca-se uma revisão epistemológica de conceitos, em que a discussão interseccional se apresenta como aspecto norteador do movimento.

No contexto brasileiro, a causa feminista decolonial teve como precursora a autora Lélia Gonzalez, cujos estudos e contribuições são frequentemente referidos com grande respeito e prestígio. Em uma de suas análises, ela enfatiza a urgência em se discutir outros tipos de discriminação, sobretudo as de caráter racial. Gonzalez (2020, p.128) argumenta que o esquecimento da categoria raça por parte do feminismo é assinalado “como racismo por omissão e cujas raízes, dizemos nós, se encontram em uma visão de mundo eurocêntrica e neocolonialista da realidade”.

Desse modo, o feminismo decolonial vem nos alertar sobre a necessidade fundamental de considerar as opressões e subordinações a partir de uma perspectiva plural, com ênfase na interseccionalidade e na crítica ao modelo hegemônico eurocêntrico de conhecimento. Afinal, como leciona Miñoso (2020), a produção ocidental do conhecimento é apenas um ponto de vista parcial, velado de universalidade e objetividade. Portanto, para construir e viabilizar uma educação humanista, é essencial descolonizar o feminismo, considerando as intersubjetividades e especificidades de cada grupo.

### *Reinventando a educação em direitos humanos*

Após descolonizar o saber e o feminismo, podemos voltar nosso olhar para a educação em direitos humanos, também sob uma perspectiva decolonial. Para isso, precisamos refletir tanto os direitos humanos como a educação produzidos na chave da colonialidade para, em seguida, imaginarmos caminhos para uma educação em direitos humanos reinventada.

Tal como a produção do saber pela modernidade colonial, a construção dos direitos humanos também se pautou em parâmetros universalizantes e padronizadores em torno de um modelo de sujeito passível de proteção bem específico: aquele de origem europeia, masculino, branco, cristão, heteronormativo, detentor dos meios de produção e sem deficiência (PIRES, 2020).

E isso fica evidente ao se verificar as inconsistências histórico-geográficas que permeiam sua construção como também as incoerências antropológico-filosóficas que sustentam sua justificativa aparentemente neutra (BRAGATO, 2014). A história dominante dos direitos humanos é centrada na Europa e em eventos revolucionários localizados, como as revoluções inglesa e francesa. No entanto, apaga-se dessa narrativa todo um contexto de excluídos (mulheres, crianças, doentes mentais) e encobre-se a faceta colonial de dominação (negros, indígenas, povos asiáticos).

As brutalidades e os horrores do colonialismo, representados nas figuras do genocídio indígena, da escravidão africana, do saque das riquezas dos continentes colonizados e, especialmente, da ideologia do racismo e da intolerância, reproduzida no século XX dentro da própria Europa e responsável por duas guerras de dimensões globais, descortinam a realidade de que a concepção geo-histórica dominante dos direitos humanos é uma contradição em si mesma (BRAGATO, 2014, p. 219).

Na perspectiva filosófica, a construção do homem moderno racional completa essa lógica discursiva novamente permeada de contradições. Isso porque, ao fundar as ideias de direitos inalienáveis do indivíduo por conta deste ser dotado de racionalidade, escolhe-se um padrão de racionalidade (liberta de emoções sentimentais e em busca de um agir instrumental no mundo que o rodeia) que hierarquiza os saberes e exclui múltiplas formas de viver (CASTRO-GÓMEZ, 2005).

Portanto, precisamos questionar essa visão de direitos humanos universais presente nas normas internacionais. Não porque se nega a importância de buscar a proteção de direitos para todos os seres humanos ao redor do mundo, mas por conta dessa atual conformação ser eurocêntrica e apagar ou negar relevância para outras perspectivas “periféricas” de lutas e de conquistas.

Para superar essa mentalidade precisamos reconhecer os direitos humanos como permanente campo de reivindicação de direitos contra qualquer forma de opressão (DOUZINAS, 2009). Esse campo não pode ser forjado em torno de concepções lineares e unidirecionais. Os direitos humanos são fruto de uma construção histórica permeada de avanços e retrocessos, advindos de constantes lutas em busca de vivências mais justas e dignas. Por conta disso, a efetivação dos direitos humanos demanda permanente mobilização social. Assim, a educação em direitos humanos permite sensibilizar e

conscientizar as pessoas para a importância do respeito à pessoa humana, se tornando uma ferramenta fundamental na construção da formação cidadã, pela afirmação de tais direitos, um caminho para a promoção dos direitos humanos (BARREIRO; SANTOS, 2021).

Para isso, a educação se apresenta como um caminho importante de questionamento, de libertação e de transformação. No entanto, precisamos estar atentos que a educação também pode ser colonial quando é promovida de maneira bancária, visando apenas a transmissão de informações tidas como científicas, permanecendo indiferente ao cotidiano dos(as) educandos/educandas e apartando teoria da prática (FREIRE, 2012).

Os ensinamentos de Paulo Freire, apesar de não poderem ser inseridos no círculo dos recentes estudos decoloniais, são profundamente conectados com suas propostas e anseios. É nesse sentido que Lima e Pernambuco (2018, p. 9-10) afirmam que

[...] a educação como prática da liberdade defendida por Paulo Freire em seu livro *Pedagogia do Oprimido*, assim como em seus trabalhos anteriores, significa pronunciar criticamente o mundo e modificá-lo por meio do engajamento ativo em face de problemáticas de ordem social, cultural, política, econômica e epistêmica, tendo em vista que, com a palavra, o ser humano se faz humano e, ao dizê-la, assume conscientemente sua condição de humanidade, desconstruindo situações de subalternidade, de invisibilidade e de silenciamento. Reside aqui, portanto, a razão pela qual a pedagogia do oprimido é também uma pedagogia do subalterno, pois permite aos oprimidos e subalternizados o direito à voz, à escuta e à visibilidade como elementos necessários à emancipação individual e coletiva.

E essa visibilidade dada às ideias, lutas e histórias periféricas, permite revisar e relativizar o papel da modernidade centrada na Europa no discurso dos direitos humanos, reconhecendo e respeitando todos os seres humanos, sem qualquer dicotomia ou hierarquização (BRAGATO, 2014). Ao rejeitar qualquer possibilidade de novas universalizações, o pensamento decolonial se compromete com as mais variadas formas de ser, saber e bem viver, proporcionando a desconstrução de estruturas racistas, patriarcais e heteronormativas (PIRES, 2020), o que proporciona uma reinvenção dos direitos humanos em torno de uma proposta educativa que se compromete com uma verdadeira convivência intercultural.

Para isso, é “preciso que os sentidos (visão, olfato, paladar, tato e audição), sejam sentidos (enquanto “sentire”), de forma a darem novos sentidos (enquanto direções) para entendimento de direitos humanos” (BALDI, 2014, p.

14) de forma que sua promoção através da educação proporcione uma abertura ao sensível, na construção de conhecimentos aliados a sentimentos, numa visão mais holística de nossas vidas em sociedade (MONTEIRO, 2017).

Educar para os direitos humanos promove uma cultura de paz, colabora para uma sensibilidade frente ao outro, educa para o nunca mais, contribuindo para a formação de cidadãs e cidadãos conscientes e engajados na luta pela promoção, proteção e combate a qualquer forma de opressão (BARREIRO; SANTOS, 2021) e, além disso, permite reinventar a imaginação jurídica, ao permitir novas perspectivas de entendimento, acolher um pluralismo de concepções, em diálogos interculturais (BALDI, 2014).

Assim como Monteiro (2017) relata, podemos concluir que uma educação em direitos humanos precisa ser desenvolvida visando incomodar o hegemônico e que a universidade precisa assumir esse papel em diálogo com o “externo” a ela, através de vivências de extensão universitária como um processo contínuo junto às escolas como defendemos nessa reflexão. É nesse sentido que, mesmo questionando a palavra extensão, Paulo Freire (1983) propõe um esforço de conscientização que permite aos indivíduos se apropriarem criticamente da posição que ocupam com os demais no mundo. Esta apropriação crítica os impulsiona a assumir seu verdadeiro papel enquanto sujeitos de transformação da sociedade na qual se humanizam, e o feminismo decolonial abre clareiras nesse trilhar.

### ***Educação em direitos humanos e feminismo decolonial: caminhos possíveis***

Ao defendermos uma educação libertadora admitimos a necessidade de repensarmos e reinventarmos a dinâmica colonial existente na relação educador(a)-educando(a). Conscientes de que a formação e movimentação sociais são diretamente influenciadas pela educação, assumimos a posição de questionar os métodos de ensino e os conteúdos a serem trabalhados em sala de aula. Para resistirmos às práticas coloniais racistas, ao machismo e à homofobia é imprescindível que a educação seja transgressora e permita a emancipação do sujeito.

Romper com o discurso que perpetua a invisibilidade dos oprimidos é um passo indispensável na construção de uma sociedade plural e consciente de

direitos e deveres. O feminismo decolonial, construído sob a ótica de saberes e viveres plurais, representa uma proposta transformadora que busca estabelecer diálogos entre as lutas coletivas e a política, a sociedade, a economia e tantos outros sistemas (BARRAGÁN et. al., 2019). Sendo assim, o pensamento feminista decolonial transpõe barreiras e funciona como um pensamento crítico aplicável a qualquer área social, razão pela qual se faz possível apontá-lo como base fundamental ao sistema educacional, de modo que as salas de aula possam ser uma ferramenta de infiltração de ideais decoloniais e, portanto, transformadores.

De forma mais objetiva, o pensamento feminista decolonial levanta a necessidade de reconhecermos as opressões como fontes de um conhecimento colonial, portanto excludente, pautado nas questões de “raça”, gênero, sexualidade, classe etc. (CURIEL, 2020). Deste modo, uma educação feminista decolonial propõe questionamentos e críticas ao sistema opressor, abraça a diversidade e rompe com a invisibilidade do outro colocando-o em evidência, possibilitando, assim, uma avaliação mais profunda e concreta acerca das desigualdades.

Repensar a educação em direitos humanos sob a ótica do feminismo decolonial implica, então, na quebra de padrões metodológicos, bem como na revisão de conteúdos destinados a estudos. Em sala de aula, as metodologias devem dar mais visibilidade ao(à) educando/educanda, além de enfatizar a produção conjunta de conhecimento e estimular o pensamento crítico e compreensão internalizada do tema (hooks, 2017), o que pode ser feito através de metodologias ativas, como, por exemplo, a análise aprofundada de “O cortiço”, de Aluísio Azevedo, buscando compreender o local de fala de cada personagem, desconstruindo padrões coloniais à medida que o debate ocorre. O conteúdo programático, por sua vez, deve ser revisitado sob a mesma ótica, de forma que seja possível romper com o padrão eurocêntrico e colonial, aproximando o(a) educando/educanda de conhecimentos plurais, trazendo ao foco, por exemplo, a Revolução Haitiana (1804) e a Guerra Cabana (1835-1840), que representam grandes marcos na luta racial e de classe e que afetaram de forma sistemática a organização social brasileira e de outros lugares no mundo.

A abordagem do conteúdo programático de forma mais próxima ao indivíduo se torna essencial, sobretudo considerando que "os direitos humanos são difíceis de determinar porque sua definição, e na verdade a sua própria

existência, depende tanto das emoções quanto da razão" (HUNT, 2009, p. 24). Isto é, a aproximação do sujeito facilita o sentir e estimula o conhecimento em direitos humanos, visto que esses são compreendidos mais facilmente quando envolvidos à emoção, que viabiliza a identificação entre indivíduos e, conseqüentemente, a empatia. O racismo cotidiano, por exemplo, quando compartilhado e discutido em sala por meio do local de fala e das vivências, possibilita a identificação dos oprimidos bem como a empatia dos demais para com a luta antirracista.

A produção de conhecimento dentro dos limites da opressão é uma forma de transformar a dinâmica de poder e reajustar espaços, trazendo o oprimido para o centro e permitindo, assim, a descolonização dos saberes (KILOMBA, 2020). A educação em direitos humanos sob uma perspectiva feminista plural, entretanto, reforça que não basta a produção de conhecimentos. É necessário que os saberes desenvolvidos pelos oprimidos sejam acessados, ou seja, as produções das minorias sociais devem ser amplamente consumidas e debatidas, evitando, assim, o epistemicídio (RIBEIRO, 2020). Sendo assim, ao assistirmos Nataly Neri no *YouTube*, por exemplo, fazermos contato com as lutas de raça, classe e gênero, assim como ocorre ao ouvirmos Emicida ou quando acompanhamos a série *Pose* (2018), que ainda levanta debates da luta LGBTQIAP+.

A utilização de conteúdos artísticos como ferramenta de ensino na educação feminista decolonial também é uma forma de aproximar o(a) educando/educanda e a comunidade, traçando um paralelo entre teoria e realidade. Conhecer novos locais de fala por meio da arte é uma maneira de aproximar indivíduos que passam a estar conectados por um sentimento mútuo de prazer em consumir um conteúdo, seja ele um livro, uma música, uma dança ou uma obra de arte, que traz consigo uma carga histórica e cultural transgressora. Podemos assistir ao filme *O auto da compadecida* (2000), por exemplo, tentando destrinchar a história e buscando as fortes demonstrações de desigualdade social contidas no filme, no intuito de construir um debate decolonial e reforçar o pensar político do(a) educando/educanda.

Outro modo de promover a conexão do educando com o estudo em direitos humanos é a produção de histórias. A sugestão, aqui, é estimular a imaginação do aluno, ao qual é sugerida a produção de uma narrativa para um personagem criado e inserido em um cenário totalmente diferente daquele

conhecido por ele – por exemplo, o educador estabelece que o personagem será uma mulher-cis, LGBTQIAP+, negra, nos anos de 1960 (PALMA et. al., 2018). Esse processo de escrita instiga a associação entre cotidiano e direitos humanos, além de dar ao educando a possibilidade de construir a própria história, reforçando sua capacidade de produção e a completude do seu ser.

Ainda trabalhando com a linguística, a inserção de elementos de afirmação identitária e cultural na educação em direitos humanos é essencial. O pajubá, por exemplo, é um código linguístico símbolo de resistência da comunidade LGBTQIAP+ e uma ferramenta de identificação do sujeito dentro de uma comunidade específica. A parcela hétero da sociedade, em sua maioria, desconhece o código e, algumas vezes, acaba por reprimir a população LGBTQIAP+ por utilizar a linguagem (BARROSO, 2017). Utilizando o pajubá, sob a perspectiva feminista decolonial, no estudo de direitos humanos, porém, mais membros da comunidade poderiam se identificar com a linguagem e a boa recepção dos termos pela parcela heteronormativa seria menos trabalhosa, uma vez que o contato e entendimento do dialeto o torna mais familiar, causando menor estranhamento. Pensando na aproximação por meio da linguagem, o Nheengatu App foi criado com o intuito de reconectar-nos às línguas indígenas, fornecendo lições que possibilitam o contato com a Língua Geral Amazônica, o Nheengatu, e representando, então, mais uma alternativa transgressora à educação nas salas de aula.

Como dito anteriormente, o feminismo é uma forma de transgredir aplicável em diversas áreas de conhecimento. Dessa forma, utilizá-lo para repensar diversos conteúdos abordados – ou não, mas que deveriam – em sala de aula é uma tarefa completamente factível. Podemos citar, por exemplo, o ecofeminismo, que traz considerações decoloniais acerca do meio ambiente, do desenvolvimento e da economia, abordando lutas sociais e questões culturais, como a desvalorização da mulher (BARRAGÁN et. al., 2019), e o encarceramento em massa, reflexo colonial que aprisiona milhares de mulheres e homens negros em virtude de sua invisibilização e afastamento da sociedade (BORGES, 2019).

A humanização do sujeito é força motriz para a transformação e reparação social. A educação em direitos humanos decolonial, construída a partir das experiências de lutas e resiliência e/ou resistência dos grupos oprimidos, deve priorizar a voz da diversidade feminina nos espaços sociais,

sobretudo, no campo educacional, fazendo da sala de aula um local de fala para mulheres vítimas do sistema colonial opressor, contribuindo para a emancipação do gênero e criando o conhecimento não colonial capaz de potencializar o verdadeiro progresso social.

No intuito de alinhar-se com seus objetivos, a educação em direitos humanos deve ser repensada por um olhar sociopoético, dotado de sentidos e sentimentos, observando as pluralidades dos indivíduos nas diversas áreas de conhecimento, consolidando “a perspectiva de educação democrática, participativa, potencializadora do grupo e das experiências coletivas” (SILVA; ADAD, 2020, p. 6). A proposta de um olhar feminista decolonial como base da educação representa, então, uma nova perspectiva de humanidade, longe de ser definitiva, repleta de diversidade, sentimentos e liberdade.

### *Conclusões inconclusas*

Para buscarmos uma ressignificação dos direitos humanos precisamos primeiro contestar as estruturas de poder e de saber coloniais, incompatíveis com uma compreensão plural de sociedade e de construção de conhecimento. Devemos (re)pensar nossas formas de saber, aprendendo com as lutas dos movimentos decoloniais que contribuem para uma perspectiva emancipatória ao assumir um compromisso com a diversidade, interseccionalizando as diversas categorias que atravessam uma pessoa concreta, como a raça, a classe, a sexualidade e o gênero.

Trilhando esse caminho, a educação em direitos humanos, sob a perspectiva decolonial, se torna mais sensível e sensibilizadora, dando visibilidade e espaço para as lutas que visam superar um sistema que gera diversas formas de violências aos grupos subalternizados. Destarte, o papel dos direitos humanos figura como essencial, urgente e indispensável para construção de uma sociedade cada vez mais liberta dos padrões opressores originados pela supremacia moderna. Desse modo, ao criarmos uma consciência crítica de nosso lugar no mundo fortalecemos o nosso potencial transformador.

Sabemos que o caminho para implementar propostas educativas embebidas por feminismos decoloniais encontra percalços de ordem política, institucional ou até mesmo formativa. No entanto, aproximando Universidades,

escolas e sociedade, por meio de projetos e programas de extensão, imaginamos ser possível construir pontes nesse sentido. A utilização de metodologias diversificadas e a reavaliação do conteúdo programático, tal qual vimos nesse artigo, são passos imprescindíveis para buscarmos uma educação em direitos humanos emancipadora e transgressora. As possibilidades levantadas nesse texto, apesar de indicarem trilhas para a educação, não têm pretensão de esgotar o tema ou anunciar o fim do caminho, já que a pluralidade dos seres demanda uma constante reavaliação das rotas traçadas pela educação em direitos humanos. Passo a passo, caminhamos ao transgredir.

Estamos conscientes, ainda, dos limites presentes em nosso texto enquanto reflexão eminentemente teórica. Contudo, as propostas teóricas aqui delineadas estão permeadas de uma prática transformadora compartilhada por uma comunidade de educadores insurgentes. Deixamos como sugestão para pesquisas futuras relatos de atividades educativas, inspiradas nessas ideias, que compartilhem resultados e desafios cotidianos em torno das temáticas e metodologias apresentadas ao longo do artigo.

## Referências

- AKOTIRENE, C. *Interseccionalidade*. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. (Feminismos Plurais / coordenação de Djamila Ribeiro).
- BALDI, C. A. Descolonizando o ensino dos direitos humanos? *Revista Latino-Americana de Direitos Humanos – Hendu*, v. 4, n. 1, p. 8-18, 2014.
- BARRAGÁN, M. A. LANG, M. CHAVEZ, D. M. SANTILLANA, A. S. Pensar a partir do feminismo: críticas e alternativas ao desenvolvimento. In: DILGER, G. LANG, M. PEREIRA FILHO, J. (org.) *Descolonizar o imaginário: debates sobre pós-extratativismo e alternativas ao desenvolvimento*. São Paulo: FRL/Elefante, 2016. p. 88-121.
- BARREIRO, G. S. S.; SANTOS, R. N. V. Educação em direitos humanos. In: MAGALHÃES, J. L. Q. et al. (Orgs.). *Dicionário de Direitos Humanos*. Porto Alegre: Editora Fi, 2021.
- BARROSO, R. R. Pajubá: o código linguístico da comunidade LGBT. Dissertação (mestrado). Universidade do Estado do Amazonas, Escola Superior de Artes e Turismo. Programa de Pós-Graduação em Letras e Artes – Manaus, 2017, 153p.
- BEAUVOIR, S. *O segundo sexo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.
- BORGES, J. *Encarceramento em massa*. São Paulo: Jandaíra, 2019.

BRAGATO, F. F. Para além do discurso eurocêntrico dos direitos humanos: contribuições da descolonialidade. *Revista Novos Estudos Jurídicos*, v. 19, n. 1, jan./abr., p. 201-230, 2014.

CASTRO-GÓMEZ, S. Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da “invenção do outro”. In: LANDER, E. (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: Colección Sur Sur, CLACSO, 2005. p.169-186.

CURIEL, O. Construindo metodologias feministas a partir do feminismo decolonial. In: MELO, P. B. de [et al.] (Org.). *Descolonizar o feminismo: VII Sernegra*. Brasília: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, 2019.

DAVIS, Â. *Mulheres, cultura e política*. São Paulo: Boitempo, 2017.

\_\_\_\_\_. *Mulheres, raça e classe*. São Paulo: Boitempo. 2016.

DE CASTRO, S. O compromisso feminista com a luta decolonial antirracista. *Ekstasis: Revista de Hermenêutica e Fenomenologia*, Rio de Janeiro v. 8, n. 2, p. 63-71, 2019.

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

DUSSEL, E. *1492: El encubrimiento del otro: hacia el origen del mito de la modernidad*. Colección Académica, n. 1, La Paz: Plural Editores, 1994.

FREIRE, P. *Extensão ou Comunicação?* Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira. 7 Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

\_\_\_\_\_. *Professora, sim; tia não: cartas a quem ousa ensinar*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

GONZALEZ, L. *Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos*. Organização Flavia Rios, Márcia Lima. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

HOOKS, b. *O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras; tradução Ana Luiza Libânio*. – 1. ed. - Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.

\_\_\_\_\_. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade; tradução Marcello Brandão Cipolla*. - 2. ed. - São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

HUNT, Lynn, *A invenção dos Direitos Humanos: uma história*, São Paulo, Companhia das Letras, 2009.

KILOMBA, G. *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LIMA, J. G. S.; PERNAMBUCO, M. M. C. Horizontes pós-coloniais da Pedagogia do Oprimido e suas contribuições para os estudos curriculares. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 23, p. 1-24, 2018.

LUGONES, M. Rumo a um feminismo descolonial. *Rev. Estud. Fem. [online]*, Florianópolis, v. 22, n. 3, p. 935-952, 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ref/v22n3/13.pdf>>. Acesso em: 7 out. 2020.

\_\_\_\_\_. Colonialidade e Gênero. In: HOLLANDA, H. B. (Org.). *Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.

MAGALHÃES, J. L. Q. Direito à Diversidade e Infiltrações Transformadoras. *Revista Interdisciplinar de Direito*, v. 13, n. 1, 2017. Disponível em: <<http://revistas.faa.edu.br/index.php/FDV/article/view/61/41>>. Acesso em: 15 set. 2019.

MIÑOSO, Y. E. Fazendo uma genealogia da experiência: o método rumo a uma crítica da colonialidade da razão feminista a partir da experiência histórica na América Latina. In: HOLLANDA, H. B. (Org.). *Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.

MONTEIRO, N. L. Descolonizar os direitos humanos: estudo e vivência desde o Kariri Cearense. *Seminário Internacional Fazendo Gênero 11 (anais eletrônicos)*. Florianópolis, 2017.

OYĚWŪMÍ, O. Conceituando o gênero: os fundamentos eurocêntricos dos conceitos feministas e o desafio das epistemologias africanas. In: HOLLANDA, H. B. (Org.). *Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.

PALMA, D. et al. Produção de estórias e o gosto de afazer: exercícios de imaginação em escrita para a educação em direitos humanos. *Trabalhos em Linguística Aplicada [online]*. 2018, v. 57, n. 2. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/010318138651914365851>>. Acesso em: 10 fev. 2022.

PEREIRA, F. S. M.; SILVA, F. C. A.. Teoria e prática do ensino jurídico: diálogo entre decolonialidade do saber e pedagogia da libertação de Paulo Freire e Bell Hooks. *Revista de Direito da Faculdade Guanambi*, Guanambi, v. 6, n. 1, jan./jun., p. 1-20, 2019.

PINTO, C. R. J. Feminismo, história e poder. *Revista de sociologia e política*, Curitiba, v. 18, n. 36, p. 15-23, jun. 2010.

PIRES, T. R. O. Por uma concepção amefricana de direitos humanos. In: HOLLANDA, H. B. (org.). *Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.

RIBEIRO, D. *Pequeno manual antirracista*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SANTOS, B. S. *Um discurso sobre as ciências*. 7 ed. Porto: Edições Afrontamento, 1995.