

GIRO DECOLONIAL E EDUCAÇÃO NO CONTEXTO LATINO-AMERICANO

Decolonial Turn and Education in the Latin American Context

Vitor Hugo MENDES
GIR Helmantica Paideia (Universidad de Salamanca)
Correo-e: mendesvh90@gmail.com

Recibido: 20 de mayo de 2021
Envío a informantes: 30 de mayo de 2021
Aceptación definitiva: 13 de octubre de 2021

RESUMO: O que se convencionou chamar *giro decolonial latinoamericano* constitui hoje um *movimento* de muitas expressões cuja recepção, nas mais diversas áreas do conhecimento e das práticas sociais, tem provocado uma enorme multiplicação de produções. Trata-se de distintas iniciativas que possuem um perfil muito diversificado: congressos, seminários, livros, artigos, manifestos, debates, etc. É preciso reconhecer que a *proposta decolonial*, como toda corrente de pensamento emergente, não está imune à adesão fácil (modismo), tampouco, é o outro lado da moeda, aos críticos que tratam de impugná-la em bloco. Sabendo-se que trigo e joio crescem juntos, para avançar, chegada a hora da colheita, é preciso separar um e outro. Neste sentido, cabe sublinhar que ao longo de duas décadas de intenso trabalho, o *debate decolonial* demarcou um posicionamento crítico frente à discussão *pós-colonial*. À luz destas questões introdutórias, duas interrogações parecem inevitáveis: O que significa giro decolonial latinoamericano? Que implicações traz para a educação no contexto da América Latina e Caribe? Neste trabalho, mediante um estudo bibliográfico, tratamos de abordar e responder a estas indagações.

PALABRAS-CHAVE: giro decolonial; educação; contexto latinoamericano.

ABSTRACT: What has been called decolonial turn, constitutes today a movement of many expressions whose reception, in the most diverse areas of knowledge and social practices, has provoked an enormous multiplication of productions. These are distinct initiatives that have a very diversified profile: congresses, seminars, books, articles,

manifestos, debates, etc. It is necessary to recognize that the decolonial proposal, like every emerging current of thought, is not immune to easy adherence (fad), nor is it the other side of the coin, to the critics who try to impugn it in block. Knowing that wheat and tares grow together, in order to move forward, when the time comes for the harvest, it is necessary to separate one from the other. In this sense, it is worth emphasizing that over two decades of intense work, the decolonial debate has demarcated a critical position vis-à-vis the post-colonial discussion. In light of these introductory issues, two questions seem unavoidable: What does the Latin American decolonial turn mean? What implications does it have for education in the context of Latin America and the Caribbean? In this paper, through a bibliographical study, we try to approach and answer these questions.

KEY WORDS: decolonial turn; education; Latin American context.

1. Introdução

QUE SE CONVENCIONOU chamar *giro decolonial latino-americano* constitui hoje um *movimento* de muitas expressões cuja recepção, nas mais diversas áreas do conhecimento e das práticas sociais, tem provocado uma enorme multiplicação de produções. Trata-se de distintas iniciativas que possuem um perfil muito diversificado: congressos, seminários, livros, artigos, manifestos, debates, etc.

Muito embora a *perspectiva decolonial* se mostre realmente promissora e se preste para incrementar os mais diferentes debates sobre América Latina e Caribe, não deixa de ser inquietante essa profusão de temas, textos e autores que, em alguma medida, fazem sua ‘profissão de fé decolonial’. É preciso reconhecer que a *proposta decolonial*, como toda corrente de pensamento emergente, não está imune à adesão fácil (modismo), tampouco, é o outro lado da moeda, aos críticos que tratam de impugná-la em bloco. Sabendo-se que trigo e joio, como diz o ditado, crescem juntos, para avançar, chegada a hora da colheita, é preciso separar um e outro.

Nesta direção, cabe sublinhar que ao longo de duas décadas de intenso trabalho, o *debate decolonial*, sobretudo pela produção teórica dos pioneiros do grupo de investigação *Modernidade/Colonialidade*, demonstrou a necessidade de re-contextualizar o pensamento social crítico latino-americano assinalando continuidades-descontinuidades em termos de compreender a *colonização* e afrontar os efeitos da *colonialidade*. Por sua vez, dessa maneira, a *analítica decolonial* trata ainda de demarcar o seu posicionamento crítico frente à discussão *pós-colonial*. Como se pode notar, estamos diante de um debate interessante e qualificado que merece detida atenção e reflexão.

Tendo em consideração estas questões que dizem respeito à formulação do pensamento social latinoamericano, dada a sua importância, atualidade e impacto, neste trabalho buscamos compreender o *giro decolonial latinoamericano*, contudo, tendo em vista examinar um campo bastante específico deste debate que, progressivamente, está ganhando forma e consistência: a *problemática educativa decolonial*.

Grosso modo, um aspecto central no âmbito do *pensamento decolonial* é a sua crítica frontal à *modernidade* e sua contraface, a *colonialidade*. Como se sabe, a educação (*Bildung*), não obstante as diferentes ‘crises’ que historicamente acompanharam suas diferentes formulações pedagógicas, sempre representou a ‘filha predileta’ da modernidade. Foi em base à educação moderna que se constituiu os mais diversos ideais de

sociedade, de emancipação humana e social. Em boa medida, para não dizer exclusivamente, a educação, as propostas pedagógicas e os sistemas educacionais no contexto latinoamericano são tributárias destes fundamentos modernos que ‘nortearam’ o processo civilizatório ocidental.

À luz destas instigantes questões introdutórias, talvez duas interrogações pareçam inevitáveis: O que significa giro decolonial latinoamericano? Que implicações traz para a educação no contexto latinoamericano? Neste trabalho, de forma breve, tratamos de abordar e responder a estas indagações.

2. Buscando compreender o ‘giro decolonial’ latinoamericano

O termo *giro*, *quinada*, *virada* ou ainda *reviravolta* alcançou notoriedade quando, a meados do século xx, coligado ao vocábulo *linguagem*, a expressão (*giro linguístico*) passou a designar as diversas acepções da *virada linguística*¹ (sintática, pragmática, hermenêutica, etc.). Devemos lembrar que naquela altura, os estudos sobre a linguagem, iniciados ainda no final do século xix com F. Saussure e outros importantes autores, adquiriam força suficiente para indicar a emergência de um ‘novo paradigma’ calcado na linguagem (cf. Habermas, 1990, p. 22). Em base a isto, o *Linguistic turn*, como ficou amplamente conhecido na sua formulação em inglês, significou um movimento de grande impacto nos ambientes acadêmicos, basta lembrar sua gigantesca repercussão no âmbito da filosofia (correntes pós-estruturalistas, pós-modernas, etc.).

No que diz respeito ao *decolonial*² (sem ‘s’), mais recentemente, já no início do século xxi, vamos encontrar as primeiras referências ao termo nos escritos de Catherine Walsh e C. Sandoval (Maldonado Torres, 2006, p. 175), categoria que foi rapidamente incorporada ao debate público por conta da trajetória do grupo Modernidade/Colonialidade. Foi no bojo destas discussões que Maldonado Torres, filósofo porto-riquenho, trouxe com originalidade a expressão *giro decolonial* (2006) tratando de indicar o novo alcance pretendido no âmbito dos estudos sobre a *colonialidade*. No ano seguinte, como que ‘instituído’ a nova nomenclatura, deu-se a publicação do livro *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (2007), organizado por Castro Gómez e Ramón Grosfoguel.

Embora ainda não se sabe se a continuidade destes esforços, tratando do decolonial, configura de fato um *giro* com a magnitude que o termo suscita, parece evidente, de toda maneira, que se busca demarcar uma nova etapa para o pensamento crítico latinoamericano e seu conseqüente engajamento social (cf. Mendes, 2020). Não obstante, quiçá para compreender o real alcance do que se convencionou chamar *giro decolonial latinoamericano*, tendo em vista averiguar o seu impacto na educação, faz-se necessário considerar, mesmo que brevemente, diferentes eventos cuja trajetória se

¹ A origem do termo, em 1960, segundo RORTY (1990, p. 63, pie de página 11) é atribuída a Gustav Bergmann (1906-1987) e adquiriu popularidade com a obra *El giro linguístico. Dificultades metafísicas de la filosofía lingüística* (1967), de Richard Rorty (1931-2007).

² Como esclarece W. Mignolo, «el empleo de de-colonial, en vez de des-colonial (con o sin guión), lo propuso Catherine Walsh como manera de distinguir entre la propuesta de-colonial del proyecto modernidad/colonialidad, por un lado, del concepto de ‘descolonización’ en el uso que se le dio durante la Guerra Fría, y, por otro, de la variedad de usos del concepto de ‘post-colonialidad’» (MIGNOLO, 2008, p. 246, pie de página 3).

entretecem produzindo conexões e intercâmbios nem sempre fáceis de examinar em todos os seus afluentes e confluências teóricas e práticas.

Tendo presente o contexto histórico caracteristicamente intenso como foi o século passado, chama atenção, de um lado, o agitado processo de planificação da ‘ordem’ mundial no período pós-segunda guerra; de outro, os contínuos enfrentamentos contra aquele *establishment* que *norteou* o sistema sociocultural e político-econômico global. É interessante notar que estes eventos, enunciando uma *mudança de época* que se agudizou com o fim de século e de milênio, repercutiu significativamente no mundo acadêmico. *Grosso modo*, o campo teórico, sobretudo pelo predomínio do *giro linguístico* (estruturalismo, pós-estruturalismo, desconstrução, redescrição, pós-metafísico, etc.), se viu invadido não só pela insurgência de novas temáticas socioculturais, mas, na sequência, sobretudo pelo incremento de diferentes abordagens teórico-metodológicas que transgrediam os antigos cânones de ciência, conhecimento e verdade.

Nesta perspectiva cabe destacar, entre outros movimentos teóricos emergentes, o impacto causado pelo surgimento dos *cultural studies* (estudos culturais), nos anos de 1950, na Grã-Bretanha. Trata-se da conformação de um novo campo investigativo que, interagindo inicialmente com as ideias de F. R. Leavis (1895-1978), foi ganhando forma e originalidade sobretudo com os trabalhos de Richard Hoggart (1918-2014), Raymond Williams (1921-1988) e E. P. Thompson (1924-1983). Em 1964, dando grande visibilidade a este programa, Hoggart fundou o *Center for Contemporary Cultural Studies* (CCCS), junto à Universidade de Birmingham, assumindo o encargo de primeiro diretor. Fundamental no desenvolvimento ulterior dos estudos culturais, o CCCS contou logo de início com a destacada participação do britânico-jamaicano Stuart Hall (1932-2014), quem sucedeu a Hoggart na direção do centro (1968).

Reconhecido como um dos mais importantes representantes dos estudos culturais, a obra de Hall, interagindo com diferentes correntes de pensamento contemporâneo, forjou uma robusta participação no âmbito destes debates e alcançou uma influência que perdurou para muito além do fechamento do CCCS em 2002. Neste sentido, entrecruzando crítica literária e crítica sociocultural (cf. Jitrik, 2000), os *estudos culturais* se tornaram um importante campo de estudos interdisciplinares que, tratando da relação *cultura e sociedade*, se consolidou tanto mais se disseminou nos países de fala inglesa. Estados Unidos, de maneira particular, se tornou o principal centro de produção e difusão dos *cultural studies*.

Não por acaso, foi neste ambiente sociocultural sobrepujado pela influência anglo-saxã que, nos anos de 1980, se desenvolveu uma das perspectivas mais destacadas do *pós-colonialismo*. Trata-se, neste caso, de um posicionamento crítico frente ao colonialismo britânico que se sobressaiu, entre outros, sobretudo pelos trabalhos dos autores índios Gayatri Chacravorty Spivak (1942), Homi Bhaba (1949) e do palestino Edward Said (1935-2003). Embora, neste período, já vinculados a diferentes universidades norte-americanas, a produção teórica destes autores rejuntou distintas trajetórias do pensamento crítico para desconstruir a contínua hegemonia do discurso colonial. Os primeiros, a partir dos *estudos subalternos*, grupo que se organizou nos anos de 1970 em torno ao historiador Ranajit Guha, na Universidade de Sussex, Inglaterra, chamaram a atenção para a problemática do colonialismo britânico no sul asiático. E. Said, por sua vez, tratou de destrinchar o caráter profundamente ideológico com que o Ocidente procurou exercer o seu domínio colonizador mediante a invenção do Oriente pelo *Orientalismo*.

A partir destas iniciativas, identificados particularmente com esta renovada produção acadêmica, no alvorecer dos anos de 1990, nos Estados Unidos, surgiu o *Grupo de estudos subalternos latino-americanos*. Pouco depois dos primeiros anos de trabalho, ainda no final da década, alguns integrantes, distinguindo e defendendo particularidades que deviam constituir uma base teórica própria para os estudos latino-americanos, deixaram de participar daquela agremiação e, paulatinamente, deram origem a um coletivo chamado Modernidade/Colonialidade (M/C). Muito embora, inicialmente, os nomes de referência foram na sua maioria professores latino-americanos vinculados a universidades norte-americanas, durante as duas primeiras décadas do século XXI cada vez mais o Grupo M/C foi constituindo uma rede cuja diversidade dos membros, quase todos com carreiras acadêmicas já consolidadas, deram lugar a uma multiplicidade de novos núcleos em diferentes universidades latino-americanas e além-mar.

Como já foi indicado, a rede M/C foi responsável por cunhar o vocábulo *decolonial*, assim como, a expressão *giro decolonial*. Tratando de dar consistência teórica a essa proposta, ao longo de uma curta e intensa trajetória de trabalho a rede Modernidade/Colonialidade/Decolonialidade (M/C/D) logrou demarcar, no contexto do debate sobre o *colonialismo*, um horizonte analítico que foi se ajustando à situação latino-americana³ e, dessa maneira, pode posicionar (divergências-convergências) em relação às propostas *pós-coloniais*.

Enquanto abordagem teórica, o *pensamento decolonial* se nutre de uma constelação de autores e de perspectivas analíticas que, não obstante as diferenças dos elementos categoriais utilizados, convergem em reconhecer que a *colonização de Abya Yala* foi, na realidade, o começo de um complexo processo histórico que engendrou a autocompreensão do mundo moderno (*modernidade*). Neste sentido, aquela *incurção colonizadora* que teve início com as coroas ibéricas ao cruzar o Atlântico, e foi responsável por inventar a *América*, corresponde desde a sua origem ao *outro lado* da modernidade (cf. Mignolo, 2007, 2017). Portanto, desde esta perspectiva, afirma E. Dussel (2016, p. 60), «a modernidade teria cinco séculos de existência, igual ao ‘sistema-mundo’ [I. Wallerstein], e era coextensiva ao domínio europeu sobre o planeta, do qual teria sido o ‘centro’ desde 1492».

De acordo com A. Quijano, teórico que teve uma destacada contribuição na fundamentação do pensamento decolonial, se trata da constituição da *matriz colonial de poder* (MCP) cujo domínio, arbitrário e total, se apoderou dos cinco âmbitos da *existência social*: «1) o trabalho e seus produtos; 2) articulado com o anterior, a ‘natureza’

³ Cabe, todavia, lembrar que, este ‘novo’ enfoque, embora submetendo a um criterioso exame a tradição do pensamento crítico latino-americano, avança, sobretudo, por conta da radicalização daqueles impulsos fundamentais explicitados com a teoria da dependência, as teologia(s) e filosofia(s) da libertação, entre outros. Talvez o vínculo (continuidade-descontinuidade) com essa trajetória poderia explicar a rápida expansão que vem alcançando as correntes decoloniais no contexto latino-americano na última década. Vale a pena sublinhar que um aspecto característico na formulação do pensamento crítico latino-americano tem sido o seu caráter ‘coletivo’. Podendo ser expresso na linha de um *movimento social*, implicando *teoria e prática*, este se distingue daquela ‘estabilidade acadêmica’ que geralmente constitui uma corrente ou uma escola de pensamento. Em vista disso, é importante perceber que o Grupo M/C/D cada vez mais tem privilegiado a palavra *rede* para indicar uma proposta de trabalho que, na realidade, adquiriu tal autonomia que se expandiu para muito além daquele núcleo inicial de autores. Dado o seu inevitável crescimento e impacto, a perspectiva *decolonial* hoje tornou-se um marco indispensável nos diferentes debates latino-americanos.

e seus recursos de produção; 3) o sexo, seus produtos e a reprodução da espécie; 4) a subjetividade e seus produtos materiais e intersubjetivos, incluindo o conhecimento»; e, finalmente, «5) a autoridade e seus instrumentos, de coerção em particular, para assegurar a reprodução desse padrão de relações sociais e regular suas mudanças»⁴ (Quijano, 2014, p. 289).

Mediante essa conjunção de interesses em contínua articulação e refinamento, o *colonialismo*, pautado pela supremacia e a *diferença imperial*, se impôs como estratégia dominante e de modo a condicionar o sistema-mundo moderno em todo o seu alcance. Em razão disso, mesmo depois do fim do regime colonial, a *colonialidade do poder* continuou a subjugar, não obstante suas ‘independências’, as antigas colônias e o mundo. Em suma, a implantação da *matriz colonial de poder* conduziu ao modelo contemporâneo de sociedade, o atual sistema global/patriarcal/capitalista.

É importante salientar que baseado neste processo implacável que produziu concomitantemente modernidade/colonialidade, também se originou um terceiro elemento, a *decolonialidade*. Tal como explica W. Mignolo, «o pensamento de-colonial emergiu na fundação mesma da modernidade/colonialidade como contrapartida» à sua razão dominante. Neste sentido, segundo defende o professor argentino, o *de-colonial* possui um caráter insurgente e que busca significar todas as expressões do «movimento de resistência teórico e prático, político e epistemológico, à lógica da modernidade/colonialidade» (Mignolo, 2008, pp. 250 e 251). Seguindo este raciocínio, temos que o *pensamento decolonial*, enquanto se orienta a uma análise da colonialidade, «consiste no trabalho inevitável de desvendar como funciona a matriz [colonial de poder]» em todos os seus desdobramentos históricos. Por su vez, para além disso, reverbera uma *opção decolonial* que visa «o projeto inevitável de tirar a todos da ilusão da modernidade e da armadilha da colonialidade» (Mignolo, 2017, p. 10).

Para E. Dussel, este movimento crítico com pretensões de superar a inevitável *colonialidade* que se originou com a modernidade pode ser denominado de *trans-modernidade*, ou seja, a retomada de «todos os aspectos que se situam ‘mais-além’ (e também ‘anterior’) das estruturas valoradas pela cultura europeia e norte-americana, e que continuam vigentes nas grandes culturas universais não-europeias» (Dussel, 2016, p. 64). Tratando de acompanhar e contribuir com este debate, o sociólogo português B. S. Santos (cf. Santos e Meneses, 2014) desenvolveu o programa que ficou conhecido como *epistemologias do sul*, uma potente metáfora que busca o reconhecimento daquelas culturas, identidades e racionalidades que foram emudecidas e submetidas no itinerário civilizatório euro-ocidental.

Tendo em consideração estes elementos, podemos dizer que a passos largos identificamos algumas características principais do que se convencionou chamar *giro decolonial* no contexto latino-americano. Como se pode notar, à diferença das análises pós-coloniais que, em geral, se pautam por escudrinhar o colonialismo a partir dos seus impactos mais recentes nas colônias britânicas e francesas, a perspectiva *decolonial* se enfrenta com condicionamentos históricos não só anteriores, mas, que, destrinchados em seus fundamentos, explicitam a origem mesma do *sistema colonial moderno*. Dito de outra maneira, ao radicalizar (ir à raiz) as contradições da modernidade/

⁴ De acordo com Quijano, «nos últimos dois séculos, porém, e até a irrupção das questões da subjetividade e do gênero no debate, o olhar eurocêntrico não foi capaz de perceber todas essas áreas na configuração do poder, pois foi dominado pelo confronto entre duas correntes principais de ideias: uma hegemônica: liberalismo; e outro subalterno, embora de intenção rebelde: o materialismo histórico» (2014, p. 289).

colonialidade, a proposta decolonial, junto de ampliar significativamente os horizontes do debate pós-colonial, pôde retomar e ‘sulear’ os debates latino-americanos em um novo marco de compreensão.

Desde esta perspectiva crítica decolonial, são muitas as iniciativas que se põem a indagar e a investigar a situação histórica, passado e presente, da América Latina e Caribe, bem como, encontrar alternativas para superar os efeitos continuados da colonialidade. Entre outros, como veremos a seguir, se destaca os estudos no campo da educação que buscam tanto decolonizar a educação como prover uma educação decolonial.

3. Educação e perspectiva decolonial

A partir do que foi apresentado anteriormente sobre o *giro decolonial*, neste momento podemos passar a examinar a *situação educacional latino-americana*. De maneira geral, tratamos de evidenciar algumas irresoluções que acompanham os contínuos processos de ‘modernização’ implementados nos diferentes países da região tendo em vista apresentar os desafios relacionados com a questão educativa. Na sequência sublinhamos alguns âmbitos nos quais se destaca a *imprescindível tarefa de decolonizar da educação*.

3.1. A situação educacional na América Latina e Caribe

A *questão educativa*, no contexto latino-americano, representa historicamente um gigantesco desafio social. Para realizar esta tarefa, obviamente inconclusa e justificadamente interminável, e avançar, a problemática educacional tem sido retomada, analisada e discutida em seus mais diferentes aspectos históricos, pedagógicos, políticos... Uma busca rápida nas redes sociais com a chamada ‘educação na América Latina’ não deixa de surpreender pela quantidade, diversidade e até mesmo pela qualidade das informações disponíveis. Além disso, se a busca contemplar as diferentes disciplinas que mais diretamente conformam as *ciências da educação* (pedagogia, história, filosofia, sociologia, psicologia da educação...), vamos encontrar um elenco enorme de autores, textos, eventos... tratando de explicitar temas, afrontar problemas e advertir potencialidades que invariavelmente remetem a um multiverso campo educativo. *Grosso modo*, a educação em seu substrato moderno emerge como uma *práxis social emancipatória* e, portanto, indispensável para o desenvolvimento regional latino-americano.

Apesar desta inequívoca *movimentação educacional*, de acordo com Gentili (2017) a educação latino-americana, ao longo das últimas cinco décadas, viveu um intenso dilema. De um lado, sublinha o autor, estão os sistemas nacionais de educação que, na medida em que se desenvolveram, ampliando o seu alcance, permitiram incluir setores da população que antes não tinham acesso à escola. De outro, adverte Gentili, estes avanços, atravessados por uma progressiva segmentação e, portanto, incapaz de superar antigas segregações sociais, produziu «novas dinâmicas de exclusão endógenas, cada vez mais complexas e difusas». Na verdade, pondera o educador argentino, «a expansão da escolaridade se deu em um contexto de intensificação da injustiça

social», ou seja, «o avanço educacional teve, de fato, muito pouco impacto na redução dos efeitos da crise social produzida por um modelo de desenvolvimento excludente e desigual» (Gentili, 2017).

Dada a relevância destes dados, é interessante observar que *educação* e *desenvolvimento*, foram transformados em termos afins e inevitáveis na agenda político-econômica latino-americana. Sob este prisma, particularmente nas últimas décadas do século xx, foram efetivadas grandes reformas educacionais em boa parte dos países da América Latina e Caribe tendo em vista ‘reconstruir’ os sistemas educativos (cf. Krawczyk e Vieira, 2010; SENE, 2008). Como evidenciam diferentes estudos e análises deste período, tais reformas, sob o impacto crescente da globalização (econômica), buscaram sobretudo aplicar, no âmbito educacional, o receituário liberal que se tornou hegemônico na esfera da economia. Em suma, a educação se tornou um campo estratégico na implementação da retórica neoliberal no contexto latino-americano.

Não por acaso, as medidas de reforma, fomentadas e financiadas por organismos internacionais, trataram de condicionar o ‘modelo educativo’ regional aos parâmetros da nova ordem mundial, processo que vem se consolidando nas primeiras décadas do século XXI. Todavia, embora satisfazendo a lógica que se impõe, exigidos a mostrar progressos efetivos no ranking educacional internacional, chama atenção que a maior parte dos países da América Latina e Caribe se mantém seguidamente aquém do nível desejado em relação às metas estabelecidas. Via de regra, na condição de ‘países subdesenvolvidos’ ou ‘em vias de desenvolvimento’, se renova o círculo em nada virtuoso de pressões, ajustes e reajustes na política educacional dos Estados tendo em vista alcançar, em um futuro que nunca chega, os índices de aprovação.

Diante desta realidade, cabe destacar um outro dado ainda mais grave e preocupante: América Latina e Caribe, historicamente, representa a região com maior índice de desigualdade social do planeta (Bárcena e Byanyima, 2016). Segundo o relatório da OXFAM, *Privilegios que niegan derechos. Desigualdad extrema y secuestro de la democracia en América Latina y el Caribe* (2015, p. 3), «a desigualdade é endêmica e aparece praticamente em todas as dimensões» da organização social.

Como já havia alertado a UNESCO (2013, p. 17), «a incidência da pobreza na América Latina continua sendo um enorme obstáculo para a expansão e melhoramento da educação de sua população infantil e juvenil». O mesmo relatório demonstrou que as desigualdades sociais internas (marcadamente a classe social, a condição indígena e a zona de residência) indicam uma grave situação de iniquidade social em alguns países que afeta significativamente o acesso à educação para todos. E também chamou atenção para o desafio da qualidade da educação, um critério que deve considerar «não somente avanços, mas, também, condições e processos, não apenas aspectos acadêmicos, mas, também, psicossociais e de cidadania. Este, sem lugar a dúvida, é o aspecto em que a região se encontra cronicamente atrasada» (UNESCO, 2013, p. 17).

Muito embora estas contradições socioeducativas tenham sido amplamente comprovadas e criticamente escudrinhadas, tudo indica que estes impasses tendem a permanecer e a complicar-se ainda mais, sobretudo considerando os impactos deixados pela atual pandemia COVID-19. De toda maneira, como se pode notar, embora se trate de uma situação bastante complexa, parece evidente que o que ocorre na educação não é um fato isolado. Esta realidade, na verdade, não só questiona a ambivalência dos ideais emancipatórios modernos que secularmente ‘nortearam’ a educação latino-americana, mas, sobretudo, interroga os projetos de desenvolvimento regional que

se sucedem sem alcançar uma maior estabilidade social, econômica e educativa para a região.

Face a estes entraves que, em geral, continuam a requerer ‘mais modernidade’ a fim de superar antigas mazelas que debilitam o propalado ‘progressismo’, a *perspectiva decolonial* oferece uma contrapartida cuja opção, antes de tudo, trata de construir uma alternativa à *modernidade* e sua correspondente *colonialidade*. De acordo com Dussel (2015, p. 19), se trata de um *projeto global* que não ignora o moderno e nem mesmo o pós-moderno enquanto crítica daquele, mas, para além disso (*trans-moderno*), resgata e potencializa tudo aquilo que foi considerado *inútil*, descartado, desvalorizado, menos importante nas demais culturas. Desde esta perspectiva, *decolonizar* significa reencontrar com uma história que foi continuamente borrada e deformada por um *sistema de ficções ideológicas* (E. Said) naturalizado como *civilizatório*.

A respeito disso, cabe chamar atenção para o fato de que o pensamento educacional latino-americano, salvo raríssimas exceções, foi e continua sendo um debate acadêmico tutelado pela ‘colonialidade pedagógica’ protagonizada pelo ‘norte global’. Serve de exemplo o que se verificou até muito recentemente nas produções de história da educação⁵ que, durante muito tempo, se destacou sobretudo pela ausência das *fontes da pedagogia latino-americana* (cf. Streck, 2010, 2019). Desde esta perspectiva, não há dúvidas de que a educação tem consentido em ampliar as muitas dependências latino-americanas: pedagógicas, epistêmicas, culturais e um longo etcetera.

No dizer de Walsh (2013, p. 7), para vencer essa condição de submetimento, torna-se indispensável «questionar e desafiar a razão única da modernidade ocidental e o poder colonial ainda presente, rompendo com eles»⁶. No âmbito das práticas sociais e educativas, isso cobra optar por «pedagogias que incitam possibilidades de estar, ser, sentir, existir, fazer, pensar, olhar, ouvir e conhecer de outra forma, pedagogias orientadas e ancoradas em processos e projetos de caráter, horizonte e intenção decolonial».

À luz destes desafios que conformam a realidade social e educacional latino-americana, naquilo que segue fazemos constar alguns elementos que reflexionam a imprescindível tarefa de decolonizar a educação.

3.2. *A imprescindível tarefa de decolonizar a educação*

C. Walsh (2013, p. 33), ao buscar os vínculos entre o *pedagógico* e o *decolonial* na Ameríndia colonizada, cita os manuscritos do *Huarochiri* (Perú) e o *Popul Vuh* (Guatemala), do século XVI, como exemplos de «estratégias que subvertem a lógica civilizatória colonial na medida em que situam cosmologias próprias, fazendo pensar

⁵ É a mesma constatação de SEVERINO (2014, p. 160) no que se refere à Filosofia da Educação: «Não encontramos muitos registros, em nossas literaturas nacionais, de referências a pensadores latino-americanos que desenvolvam uma abordagem filosófica das questões educacionais. Esta ausência ocorre também no campo geral da educação, âmbito no qual as relações entre os países latino-americanos ainda são pouco desenvolvidas. Este desconhecimento é, sem dúvida, uma grave lacuna de nossa cultura filosófico-educacional, constituindo mais uma comprovação do parco intercâmbio cultural entre os países do continente».

⁶ É o mesmo parecer de Mignolo: «Não seremos capazes de nos livrar da colonialidade do poder se não soubermos como funciona. [...] O desprendimento implica o re-surgir, o re-emergir, o re-existir de culturas e memórias desacreditadas em nome de ideais modernos e pós-modernos» (GIULIANO e BERISSO, 2014, p. 62).

sobre o mundo [...] de uma maneira nada ocidental». A essa trajetória inicial reúne também a obra coetânea *Nueva Crónica e buen gobierno* (Perú), de Felipe Guamán Poma de Ayala (1534-1615), textos e desenhos que somam 1200 páginas. Para a autora (2013, p. 36), nesta obra, os *desenhos*, em particular, «são muito mais que uma obra artística. São ferramentas pedagógicas que dão presença à persistência, insistência e sobrevivência do decolonial, ao mesmo tempo que o constrói, representa e promove pedagogicamente. Assim, abrem uma janela na direção de práticas insurgentes [...]».

Entre outros exemplos recopilados, embora lembrando que não são os únicos, a autora fala de *legados* que permitem vislumbrar a conexão pedagógico-decolonial libertadora que se pode encontrar no exercício de recuperar a história esquecida e mal contada na perspectiva do(s) colonizador(es). Por fim, Walsh desenvolve com uma importante consideração a respeito de três contribuições contemporâneas: Paulo Freire (1921-1997), Frantz Fanon (1925-1961) e Manuel Zapata Olivella (1920-2004). Tal como pondera a autora (2013, p. 62), estes autores, «cada um a seu modo, oferecem pautas para tecer pedagogias como práticas de ações e metodologias indispensáveis para a aprendizagem, desaprendizagem e reaprendizagem necessários para direcionar o processo de decolonização». Em suma, estes autores «deslocam o pedagógico dos discursos tradicionais da educação e dos processos de escolarização, evidenciando [...] como as lutas sociais também são cenários pedagógicos».

Com base nesta memória condensada que nos brinda Walsh, uma das autoras que mais tem contribuído na reflexão sobre a decolonização da educação no contexto latino-americano, cabe sublinhar que o desenvolvimento de uma *pedagogia decolonial* não se restringe ao âmbito da educação formal (escolar, universitária...). Na linha do que propõe a autora, o sentido dado à *pedagogia* e ao *pedagógico* compreendem uma «metodologia imprescindível dentro de e para as lutas sociais, políticas, ontológicas e epistêmicas de libertação» (Walsh, 2013, p. 29). Dito de outro modo, o que interessa são «pedagogias que traçam caminhos para ler criticamente o mundo e intervir na reinvenção da sociedade» (Walsh, 2013, p. 31).

Obviamente que isso inclui uma enorme expectativa com as práticas educativas que tratam de decolonizar a realidade social desarmando as armadilhas da ‘dependência’, por sua vez, tal perspectiva não deixa de promover uma crítica aos contínuos reducionismos que operam na esfera educacional imobilizando inclusive aquelas pautas ditas ‘emancipatórias’, ‘cidadãs’, ‘sustentáveis’... Como vimos anteriormente, a política educacional vigente no contexto latino-americano incorpora uma ampla gama de promessas historicamente não cumpridas e que explicitam os efeitos continuados de uma perversa *colonialidade pedagógica*.

Desde esta perspectiva, *decolonizar a educação* implica tomar seriamente em consideração os diferentes níveis de articulação do trabalho educativo (as instituições educativas, as pedagogias e as filosofias da educação, os sistemas educativos e as políticas públicas para educação, entre outros), tendo em vista desconstruir sua lógica hegemônica. A respeito disso, é interessante notar que são cada vez mais frequentes os autores que, tratando da colonialidade existente, fazem referência à *resistência*, à *insurgência*... que, «superando sua forma de levantamento apenas, nos remete a sujeitos em luta contra o esquecimento» (Streck e Moretti, 2013, p. 38).

Seguindo esta perspectiva, quiçá uma das manifestações mais contundentes seja a de Severino e Tavares (2020, p. 101) ao denunciarem que «não há como não reconhecer que, até hoje, a universidade latino-americana vem desempenhando significativo

papel de consolidar a colonização epistemológica e cultural, cultivando e disseminando o conhecimento sob a perspectiva ocidentocêntrica». Tal como ressaltam os autores, esta situação «é apenas um exemplo do que ocorre num âmbito mais amplo da totalidade das expressões culturais no contexto histórico-social deste continente». Portanto, reverter este estado de coisas cobra estabelecer um patamar de debate e de embate político no qual se discute parâmetros outros de vida, de educação e de futuro para esta região continental e para o mundo. Nesta perspectiva, apesar do muito que já se fez, possivelmente ainda estamos no início de uma tarefa que continua sendo indispensável para avançar. De toda maneira, é promissor ver que a *decolonização da educação* vai encontrando uma importante ressonância no âmbito do discurso pedagógico e das práticas educativas.

4. Conclusão

Neste trabalho, como foi indicado, buscou-se responder a duas indagações principais: O que é o giro decolonial latino-americano? Que implicações traz para a educação no contexto da América Latina e Caribe? Como foi possível constatar, o que se convencionou chamar *giro decolonial latino-americano*, dado o seu crescente impacto no campo teórico, bem como, no âmbito das práticas sociais, representa uma importante renovação dos diferentes debates latino-americanos. Nisto estão implicadas continuidades-descontinuidades que, a partir do já consagrado pensamento social latinoamericano, adensaram a reflexão acadêmica com novos embasamentos teóricos e, na mesma medida, tem possibilitado ir redimensionando os processos sociais e as lutas políticas de libertação da América Latina e Caribe.

Desde esta perspectiva, a proposta decolonial, como se buscou demonstrar, possui um impacto bastante direto no que diz respeito a radicalizar criticamente a problemática educacional. De maneira notória, a educação, no contexto latino-americano, se constituiu reproduzindo os impasses da modernidade/colonialidade. Dessa forma se buscou ‘nortear’ os sistemas educativos, modelos escolares e universitários, formulações pedagógicas, entre outros, quase sempre se adequando aos ‘padrões civilizatórios’ hegemônicos. Por conta da manutenção dessas inúmeras ambiguidades, América Latina e Caribe continuou sempre atravessada não só por históricas contradições de invencíveis desigualdades sociais, mas, sobretudo, por uma ‘colonialidade pedagógica’ insatisfatória em termos de reconhecer, valorizar e promover a realidade pluricultural e multiétnica do continente.

Frente a estes enormes desafios por ultrapassar, a decolonização da educação tornou-se uma tarefa incontornável tendo em vista superar a colonialidade e construir uma alternativa à modernidade. Pode-se se dizer que nesta direção já há um importante caminho feito, no entanto, o que resta a ser trilhado exige ainda muito trabalho frente ao sistema imperante que transformou a educação em uma mercadoria rentável para o mercado.

5. Referências

- BÁRCENA, A. e BYANYIMA, W. (2016). *América Latina y el Caribe es la región más desigual del mundo. ¿Cómo solucionarlo?* CEPAL. 25 ene. Recuperado el 10 de febrero de 2021, de <http://www.cepal.org/es/articulos/2016-america-latina-caribe-es-la-region-mas-desigual-mundo-como-solucionarlo>
- CASTRO GÓMEZ, S. (1996). *Crítica de la razón latinoamericana*. Barcelona: Puvill Livros.
- DUSSEL, E. (2015). *Filosofías del Sur. Descolonización y transmodernidad*. México: Akal.
- DUSSEL, E. (2000). Transmodernidad e interculturalidad (interpretación desde la Filosofía de la liberación). Em E. LANDER (ed.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 45-71). Buenos Aires: CLACSO.
- GENTILI, P. (20221) *Educación*. Recuperado el 15 de marzo de 2021, de <http://latinoamericana.wiki.br/es/entradas/e/educacion>
- GIULIANI, F. e BERISSO, D. (2021). *Educación y decolonialidad: aprender a desaprender para poder re-aprender. Un diálogo geopolítico-pedagógico con Walter Mignolo*. Recuperado el 10 de enero de 2021, de <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/1961/1807>
- HABERMAS, J. (1990). *Pensamento pós-metafísico. Estudos filosóficos*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.
- JITRIK, N. (2000). Estudios literarios/estudios culturales. Em M. A. PEREIRA e E. L. de L. REIS (orgs.), *Literatura e estudos culturais* (pp. 29-41). Belo Horizonte: Faculdade de Letras UFMG.
- KRAWCZYK, N. R. e VIEIRA, V. L. (2010). A reforma educacional na América Latina nos anos 90. Uma perspectiva histórico-sociológica. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 1, 10-17.
- LANDER, E. (ed.). (2000). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. Buenos Aires: CLACSO.
- MALDONADO TORRES, N. (2006). Aimé Césaire y la crisis del hombre europeo. Em A. Césaire, *Discurso sobre el Colonialismo* (pp. 173-196). Madrid: Akal.
- MALDONADO TORRES, N. (2008). La descolonización y el giro des-colonial. *Tabula Rasa*, 9, 61-72.
- MENDES, V. H. (2020). *Liberación, un balance histórico bajo el influjo de Aparecida y Laudato si? El aporte latinoamericano de Francisco*. Tesis doctoral. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- MIGNOLO, W. (2007). *La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial*. Barcelona: GEDISA.
- MIGNOLO, W. (2008). La opción decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto y un caso. *Tabula Rasa*, 8, 234-281.
- MIGNOLO, W. (2017). Colonialidade. O lado mais escuro da modernidade. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 40, 1-18.
- QUIJANO, A. (2014). *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*. Buenos Aires: CLACSO.
- RORTY, R. (1990). *El giro lingüístico. Dificultades metafísicas de la filosofía lingüística*. Barcelona: Paidós.
- SANTOS, B. S. e MENESES, M. P. (eds.). (2014). *Epistemologías del Sur. Perspectivas*. Madrid: Akal.
- SENE, J. E. (2008). *Reformas educacionais na América Latina*. Recuperado el 11 de noviembre de 2021, de <http://www.ub.edu/geocrit/aracone/aracone-105.htm>
- SEVERINO, A. J. e TAVARES, M. (2020). Por um projeto insurgente e resistente de decolonialidade da universidade latino-americana. *Revista Lusófona de Educação*, 48, 99-116.

- STRECK, D. (org.). (2010). *Fontes da Pedagogia Latino-americana. Uma antologia*. Curitiba: Editora Autêntica.
- STRECK, D. e MORETTI, C. Z. (orgs.). (2013). Colonialidade e insurgência: contribuições para uma pedagogia latino-americana. *Revista Lusófona de Educação*, 24, 35-52.
- STRECK, D.; MORETTI, C. Z. e ADAMS, T. (orgs.). (2019). *Fontes da Pedagogia Latino-americana. Heranças (des)coloniais*. Curitiba: Appris.
- UNESCO. (2013). *Situación educativa de América Latina y el Caribe: hacia la educación de Calidad para todos al 2015*. Santiago: UNESCO.
- UNESCO. (2015). *La Educación para Todos 2000-2015, Logros y desafíos*. Paris: UNESCO.
- WALSH, C. (ed.). (2013). *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*, tomo I. Ecuador: Ediciones Abya-Yala.

