



---

## As Pedagogias Decoloniais em Catherine Walsh: um conceito outro

Flávio Rafael da Silva Brito\*, Antônio Joaquim Severino\*\*

### Resumo

Trata-se de pesquisa de cunho filosófico-educacional, de natureza qualitativa, com metodologia bibliográfica, cujo objetivo é apresentar o conceito de “Pedagogias Decoloniais” embasados no pensamento crítico de Catherine Walsh, a partir do capítulo de sua autoria, intitulado “*Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminhos*”, presente no livro “*Pedagogías Decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*”. Numa perspectiva epistemológica decolonial, a autora aponta caminhos outros para uma concepção pedagógica cujo objetivo não se prende aos aspectos instrumentalistas predominantes nas concepções formais do campo educacional, impregnados pelo colonialismo. Assim, a autora defende um modelo pedagógico praxista, pautado na dinâmica das e para as lutas sociais, políticas e culturais, como práticas insurgentes para resistir a hegemonia do pensamento moderno ocidental. Numa aproposta de pensar o decolonial pedagogicamente e o pedagogicamente decolonial, destaca, a partir de Freire, Fanon e Zapata, diferentes modos de pensar e agir para a libertação, para o conhecimento e para a humanização, evidenciando que as pedagogias decoloniais não configuram um novo campo de estudo no qual podemos nos aprofundar a partir de autores. Ao contrário, elas são construídas por meio das lutas, como uma necessidade epistêmica de ruptura e de transgressão para superação dos momentos políticos que entrelaçam o pedagógico e o decolonial. Nesse sentido, defende que a decolonialidade não pode ser entendida como teoria, mas como um projeto a ser assumido de forma prática, coletiva, individual, objetiva e subjetiva, movendo a engrenagem do caminhar pedagogicamente por meio de ações cotidianas insurgentes que permitam romper o falso paradigma da marginalização e da exclusão, distanciando-nos do multiculturalismo e aproximando-nos da interculturalidade.

**Palavras-chave:** Pedagogia Decolonial; Colonialidade; Interculturalidade.

### Decolonial Pedagogies in Catherine Walsh: Another Concept

### Abstract

This is a philosophical-educational research, of a qualitative nature, supported by bibliographic methodology, whose objective is to present the concept of "Decolonial Pedagogies" based on the critical thinking of Catherine Walsh, from the chapter of her authorship, entitled "*Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminhos*", present in the book "*Pedagogías Decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*". From a decolonial epistemological perspective, the author points out other paths for a pedagogical conception whose objective is not tied to the instrumentalist aspects predominant in the formal conceptions of the educational field, impregnated by colonialism. Thus, the author defends a praxist pedagogical model, based on the dynamics of and for social, political, and cultural struggles, as insurgent practices to resist the hegemony of modern Western thought. In a proposal to think about the pedagogically decolonial and the pedagogically decolonial, it highlights, from Freire, Fanon and Zapata, different ways of thinking and acting for liberation, knowledge and humanization, showing that decolonial pedagogies do not configure a new field of study in which we can delve into authors. On the contrary, they are constructed through struggles, as an epistemic need for rupture and transgression to overcome the political

---

\* Doutorando em Educação pela Universidade Nove de Julho (UNINOVE). Professor de Titular de Educação Básica nas prefeituras de Franco da Rocha (PMFR) e Francisco Morato (PMFM). Membro do Grupo de Pesquisa e Estudo em Filosofia da Educação (GRUPEFE). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4169-8663>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1238198899358284>. E-mail: flaviorafael2010@hotmail.com.

\*\* Doutor pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo São Paulo (PUCSP). Professor Livre Docente pela Universidade de São Paulo (USP). Professor do Programa de pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho (UNINOVE). Coordenador do Grupo de Pesquisa e Estudo em Filosofia da Educação (GRUPEFE). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7922-9021>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4415326563786783>. E-mail: ajseverino@uol.com.br.

moments that intertwine the pedagogical and the decolonial. In this sense, he argues that decoloniality cannot be understood as a theory, but as a project to be assumed in a practical, collective, individual, objective and subjective way, moving the gear of walking pedagogically through insurgent daily actions that allow us to break the false paradigm of marginalization and exclusion, distancing us from multiculturalism and approaching interculturality.

**Keywords:** Decolonial Pedagogies; Coloniality; Interculturality.

## **Las Pedagogías Decoloniales en Catherine Walsh: un concepto otro**

### **Resumen**

En esta obra presentamos el concepto de "Pedagogías Decoloniales" basado en el pensamiento crítico de Catherine Walsh, a partir del capítulo de su autoría presente en el libro "Pedagogías Decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir". Desde una perspectiva epistemológica descolonial, el autor señala otros caminos hacia una concepción pedagógica cuyo objetivo no está relacionado con los aspectos instrumentalistas prevalentes en la concepción de la educación formal impregnada por el colonialismo. Así, defiende un modelo pedagógico práctico, basado en la dinámica de y para las luchas sociales, políticas y culturales como prácticas insurgentes para resistir la hegemonía del pensamiento moderno occidental. Por tanto, pensar lo decolonial tanto pedagógica como pedagógicamente decolonial, destaca, de Freire, Fanon y Zapata, diferentes formas de pensar y actuar para la liberación, el conocimiento y la humanización, evidenciando que las pedagogías decoloniales no configuran un nuevo campo de estudio en el que podamos profundizar desde los autores. Al contrario, se construyen a través de luchas, como una necesidad epistémica de ruptura y transgresión para superar los momentos políticos que entrelazan lo pedagógico y lo decolonial. En este sentido, sostiene que la descolonización no puede entenderse como teoría, sino como un proyecto que debe asumirse de manera práctica, colectiva, individual, objetiva y subjetiva, moviendo el engranaje de caminar pedagógicamente a través de acciones insurgentes diarias que permiten romper el falso paradigma de marginación y exclusión, distanciarnos del multiculturalismo y acercarnos a la interculturalidad.

**Palabras clave:** Pedagogía Decolonial; Colonialidad; Interculturalidad.

## **INTRODUÇÃO**

Catherine Walsh é uma militante intelectual engajada nos processos de lutas por transformação social; inicialmente nos Estados Unidos, depois no Equador, onde se naturalizou e vive desde a segunda metade da década de 1990. É professora e diretora do Programa de Doutorado em Estudos Culturais da América Latina na Universidade Andina Simón Bolívar.

Walsh começou sua carreira na década de 1970, na Universidade de Massachusetts (UMASS) Amherst, em movimentos contra a máquina de guerra e o sistema racista-patriarcal do capital e do conhecimento. Em 1980, retornou à UMASS para realizar sua pós-graduação, orientada pelo ativista Meyer Weinberg. Em 1984, ao terminar o doutorado, permaneceu na mesma universidade como professora.

Ao longo das décadas de 1980-1990, trabalhou com ativistas de diversas nacionalidades, principalmente latinas, na organização de defesas em casos contra o racismo e a favor dos direitos culturais, educacionais e linguísticos. Teve contato direto com o patrono da

educação brasileira, Paulo Freire, atuando na linha de educação popular em universidades, na qual, juntos, iniciaram a primeira rede nacional de pedagogia crítica.

Foi na América Latina que ela consolidou sua militância intelectual e pensamento praxista, construindo uma longa história de ativismo e acompanhamento de movimentos étnicos e raciais, com organizações indígenas e afrodescendentes, principalmente na América do Sul. Durante esses anos, Walsh, contribuiu com diversos grupos com pautas de direitos afro-equatorianos e práticas interculturais, além de algumas comunidades indígenas locais.

Em sua obra escrita e investigativa tem se dedicado aos projetos políticos, epistêmicos, éticos e existenciais do conceito e da prática intercultural e decolonial, cujos eixos estão centrados na geopolítica do conhecimento; filosofias, lutas e práxis social, política, epistêmica e de (re)existência afrodescendente e indígena; pensamento/práxis feminista; e pedagogias/práxis (des)coloniais.

Este legado parece bastante instigante quando pensamos o atual contexto da educação latino-americana, sobretudo, no que diz respeito à educação brasileira, visto que o cenário nacional necessita, cada vez mais, de propostas pedagógicas insurgentes capazes de romper com as desigualdades sociais, valorizar as culturas dos povos subalternizados e efetivamente contribuir com uma educação humanizadora.

Nessa perspectiva, esse artigo de cunho filosófico-educacional, de natureza qualitativa, realizado com metodologia bibliográfica, objetiva tão somente apresentar, didaticamente, o conceito de “Pedagogias Decoloniais” proposto no pensamento crítico de Catherine Walsh, a partir do capítulo de sua autoria, intitulado *“Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminhos”*, presente no livro *“Pedagogías Decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir”*. Numa perspectiva epistemológica decolonial a autora aponta caminhos outros para uma concepção pedagógica cujo objetivo não se prende aos aspectos instrumentalistas predominantes nas concepções formais do campo educacional, por sua vez, impregnados pelo colonialismo.

## CARACTERIZANDO E ENTRELAÇANDO O PEDAGÓGICO E O DE(S)COLONIAL

"Somos como a palha da colina que é arrancada e cresce novamente e de palha da colina vamos cobrir o mundo".  
(Dolores Cacuango ou Mama Dulu, In: WALSH, 2013, p. 27, tradução nossa).

Em sua militância pela bandeira decolonial Catherine Walsh busca dialogar com muitos autores que teorizaram e teorizam a partir de sua prática e de sua própria existência. Para ela, a verdadeira teorização ocorre a partir das lutas sociais, políticas e culturais, como práticas coletivas e individuais, de forma objetiva e concreta, diretamente ligadas aos contextos aos quais estão inseridas. Nesse sentido, essa prática teórica não é dita do lugar do observador, mas do praticante. Não se trata, apenas, de uma situação corriqueira, essa teorização advém da prática mobilizadora, que reúne todo o arsenal possível de artefatos intelectuais para entender aspectos da vida em sociedade que nos afastam da própria humanização.

Nesse sentido, apoiada nos ideários de Stuart Hall (1992), intelectual jamaicano, entende essa dimensão prática a partir do dinamismo das lutas sociais, que estão engendradas em contextos políticos, ideológicos e culturais. Isso porque a maneira como nos comportamos e agirmos pode servir tanto para perpetuar quanto para superar qualquer que seja a forma de vida. Trata-se de um projeto que consiste em identificar, analisar e compreender, para aprender e transformar.

É preciso ter em mente que, em uma luta que marca mais de 500 anos, a população sul-americana vem travando suas batalhas paulatinamente contra as barbáries do colonialismo. Disfarçado numa roupagem de “emancipação”, por meio de um suposto processo de “descolonização dos povos”,

“o colonialismo sobreviveu com todos os seus instrumentos de opressão (FANON, 2001), pela sua extensão de colonialidade, no seu imaginário, nas estruturas de poder e micropoderes, nas subjetividades, nas relações intersubjetivas, nas representações sociais e nas dimensões ontológica e epistemológica” (Tavares e Gomes, 2018, p. 48).

Os dias atuais trazem consigo momentos políticos muito complexos, sugerindo uma crise “na ordem e nos padrões de poder” (Walsh, 2013, p.24, tradução nossa) ou, como chamado por Quijano (2008), crise na colonialidade do poder. Eclode, então, diversas manifestações, objetivas e subjetivas, em movimentos sociais na busca pela rachadura nos paradigmas sociais, como uma oportunidade de ascensão das minorias subalternizadas. Assim, movimentos dos mais variados povos e culturas situam-se num constante movimento de avanços e recuos, como movimentos de aprendizagem, constante e duradouro, que permitem

assimilar, (re) aproximar, criar, agir e intervir nesse processo de construção de um mundo outro (Walsh, 2013).

É importante destacar que, para a autora, esses movimentos não objetivam o desvelar de uma nova teoria crítica em detrimento de outra. Trata-se da construção de caminhos, de formas de sentir, pensar, agir, olhar e viver sob uma perspectiva que tenha num horizonte, próximo ou distante, um caráter de(s)colonial<sup>1</sup>, isto é, que permita as múltiplas manifestações do ser, da cultura e da existência, em suas formas objetivas, subjetivas e intersubjetivas, próprias da essência humana. Esses movimentos, por sua vez, dão origem a práticas, que se configuram como teóricas e pedagógicas, que visam transcender as barreiras do colonialismo e da colonialidade. Cabe ainda reforçar que a ideia de transcender não é sinônimo de esquecimento ou de reversão, mas de manifestações outras que permitam um sentimento de identidade, de pertença, de liberação e de autonomia, resultantes das rachaduras com os paradigmas axiológicos e epistemológicos da modernidade ocidental.

Segundo Catherine Walsh, é na ação da invasão “colonial-imperial”, na qual o conquistador, num ato político, epistêmico e ideológico, começa a disseminar sua cultura que surge a ligação entre o pedagógico e o decolonial. Nas formas de lutas, rebelião e resistência adotadas pelos “povos originários” (índigenas) e, depois, pelos “povos sequestrados” (negros), observa-se, claramente, a ação pedagógica como metodologias, práticas e estratégias, usadas para “resistir, transgredir e subverter a herança hegemônica colonial, para continuar a ser, sentir, fazer, pensar e viver – decolonialmente – apesar do poder colonial” (Walsh, 2013, p. 25, tradução nossa).

É nesse cenário histórico, de largo período, que as ações pedagógicas e decoloniais assumem uma postura política em sua razão de ser e entrelaçam-se. Configuram-se como ações enraizadas na vida, na comunidade, na memória coletiva dos povos que sempre viveram

---

<sup>1</sup> Cumpre-nos apontar o porquê da expressão. “Apagar o “s” é minha escolha. Não está promovendo um anglicismo. Pelo contrário, pretende marcar uma distinção com o significado em espanhol de “des” e o que pode ser entendido como um simples desarmes, desarmando ou revertendo o colonial. Ou seja, passar de um momento colonial para um não colonial, como se fosse possível para seus padrões e traços desistir em existir. Com este jogo linguístico, tento mostrar que não há estado nulo de colonialidade, mas posturas, posicionamentos, horizontes e projetos de resistência, transgressão, intervenção, insurgência, criação e influência. O decolonial denota, então, um caminho de luta contínuo no qual se pode identificar, visibilizar e encorajar “lugares” de exterioridade e construções alternativas” (WALSH, 2013, p. 25, tradução nossa). Essa opção de Walsh, também por nós assumida neste artigo, tem sido alvo de questionamentos. Romão (2024, p. 125, nota 62) vê inclusive uma contradição na escolha da autora, por entender que decolonialidade é uma terminologia idiomática colonizadora, dada sua origem na língua inglesa (*decoloniality*). Argumentação fraca, a nosso ver, pois esse processo de incorporação de elementos de línguas estrangeiras, ocorre se dando como uma apropriação legitimamente intercultural.

subjugados. Resgata-se, nessa perspectiva, os sábios, os líderes, homens e mulheres que, por meio de suas palavras e ações, por mais de 500 anos, ensinaram e perpetuaram nas gerações futuras sua cultura, sua identidade, sua cosmovisão, como forma de resistência, (re)existência e insurgência contra o poder colonial, “uma práxis político-pedagógica agarrada à possibilidade e à esperança, e direcionada para a justiça, dignidade, liberdade e humanização” (Walsh, 2013, p. 06, tradução nossa).

Essa prática social de resistência, de luta contra a opressão, exercida em vários contextos, que abrange desde os povos originários, incluindo os negros, somados aos movimentos sociais que deram origem a sindicatos, partidos, escolas, aldeias, entre outras, estiveram sempre voltadas para o que Walsh denomina “condições outras” ou caminhos outros que dão significado, identidade e sentido aos povos subalternizados, transformando e humanizando-os por meio do processo educativo – pedagógico – entendidos como ações políticas, que mantém vivo o projeto de vida desses povos a despeito das ações colonizadoras.

Infere-se, então, que o conceito de pedagogia, para Walsh, pode ser compreendido como

práticas que abrem radicalmente caminhos "para outros" e condições de pensamento, ressurgindo e insurgindo, levantando e edificando, práticas pedagogicamente compreendidas o – práticas como pedagogias – que, ao mesmo tempo, nos fazem questionar e desafiar a razão única da modernidade ocidental e do poder colonial ainda presente, desvinculando-se dela. Pedagogias que incentivam o pensamento de e com genealogias, racionalidades, conhecimentos, práticas e diferentes sistemas civilizacionais e vivos. Pedagogias que incitam possibilidades de ser, sentir, existir, fazer, pensar, olhar, ouvir e conhecer de outra forma, pedagogias voltadas e ancoradas em processos e projetos de caráter, horizonte e tentativa decolonial (Walsh, 2013, p. 28, tradução nossa).

É evidente que os termos “pedagógico” e “pedagogia” não estão enviesados pela concepção instrumentalista de ensino e transmissão do conhecimento, tampouco se limitam a concepção de educação escolar ou institucional. A concepção epistemológica aqui empregada está mais voltada ao pensamento de Paulo Freire – pedagogia crítica, ontológica –, que concebe a pedagogia como “uma metodologia essencial dentro e para as lutas sociais, políticas, ontológicas e epistêmicas de libertação” (Walsh, 2013, p. 29, tradução nossa). Essa concepção pedagógica desperta para a reflexão de que as lutas sociais são, também, cenários educativos

em que os agentes envolvidos aprendem, desaprendem, refletem e agem buscando mudar a “ordem do poder colonial”.

Trata-se de uma pedagogia popular, coletiva, voltada para reflexão de um projeto inacabado da de(s)colonização, para transformar os paradigmas do poder, do conhecimento e da própria existência humana. Uma pedagogia comprometida com um projeto epistêmico e ontológico ligados ao ser e a existência, que nos permita transpor as fronteiras fictícias da marginalização e da exclusão.

Segundo a autora, as pedagogias decoloniais convergem com os ideais da pedagogia crítica – iniciada por Freire, na década de 1960 –, movimento/rede de educação popular, e avança para um sentido mais abrangente que não está circunscrito apenas dentro das lutas de classes, mas, predominantemente, ligado a um projeto intencional de de(s)colonização, dirigido e articulado, extensivo ao continente latino-americano, que emerge dos povos subjugados, com ações e reflexões pedagógicas e políticas, éticas e morais, em torno do problema histórico da desumanização e da colonização.

São pedagogias pensadas a partir da realidade, da prática, da subjetividade e das histórias vivenciadas pelos povos e comunidades, como práticas de resistência e insurgência contra a opressão do poder, do saber, do sentir, do existir colonial. Pedagogias que entrelaçam caminhos outros para a (re)humanização. Caminhos esses que, por sua vez, não podem se deslocar da história e experiência subjetiva desses povos e comunidades.

## **ASPECTOS HISTÓRICOS DA PEDAGOGIA DE(S)COLONIAL**

Tendo como pressuposto que as “Pedagogias Decoloniais” não constituem uma linha teórica de pensamento, já que tem caráter praxista, acionário, é preciso refletir sobre suas possibilidades históricas de manifestações, a partir das práticas dos povos colonizados. Na tentativa de buscar esse elo, entre o pedagógico e o decolonial, Catherine Walsh faz uma breve revisão de alguns elementos históricos que caracterizam essas práticas. Para ela, embora seja evidente que as pedagogias decoloniais surgiram no exato momento da invasão “colonial-imperial”, esses elos são mais fortemente estabelecidos a partir da instauração dos vice-reinados hispânicos (Walsh, 2013).

A autora aponta que os manuscritos “*Huarochirí*” (Peru) e “*Popul Vuh*” (Guatemala) que foram compilados, no século XVI, por escribas indígenas, demonstram possibilidades

estratégicas dos povos andinos que subvertem a lógica do pensamento colonial, manifestando sua própria cosmovisão, na dimensão de suas relações com a natureza, com a metafísica, com seus pares e com os demais seres vivos. São manifestações outras que não são de todo ocidental. É na transcrição desses textos pelos espanhóis que se descaracteriza e se nega a cultura andina, estabelecendo, estrategicamente, e de forma coletiva, a autoridade hegemônica da ordem colonial.

Sobre isso aponta,

Embora sua escrita não tivesse maior significado ou uso para os povos indígenas na época, sua metodologia cosmológica, psíquica, analítica e organizacional foi reflexo de uma prática coletiva, estrategicamente pedagógica em si, que efetivamente deriva do que Aníbal Quijano (1992) descreveu como ‘os elos da racionalidade da modernidade com a colonialidade’, começando e construindo ao mesmo tempo uma postura e pensamento, sem dúvida, de sentido decolonial (Walsh, 2013, p. 33-34, tradução nossa).

Dessa forma, de acordo com o prisma que se vislumbra a história, nega-se ou evidencia-se a identidade dos povos. Por isso, Walsh aponta a obra do historiador e cronista, índio ladino, Felipe Guamán Poma, intitulada “*Nueva Corónica y Buen Gobierno*”, que narra a história a partir da cosmologia dos povos indígenas, contrastando com as demais literaturas cuja lógica era “epistêmica-civilizacional-colonial”. Nessa obra, inicia-se um diálogo conflituoso entre a cultura andina e a cosmologia cristã – dominicanos, jesuítas e franciscanos (Walsh, 2013). Trata-se de uma crítica que tentava identificar e fazer coexistir todos os tipos de povos que transitavam na colônia – castelhanos, índios, mouros, negros e judeus –, e a proposta de um “bom governo” com base em virtudes. Apesar das críticas que possam ser estabelecidas, o que importa na referida obra é seu caráter pedagógico e decolonial, com destaque a parte visual do texto.

São os muitos desenhos utilizados por Guamán Poma, segundo Walsh (2013), que promovem a ideação imagética que rompe com as regras gerais impregnadas na linguagem escrita e complementa a própria narrativa do texto, criando e mantendo uma dignidade visual dos andinos, desvelando sua natureza anterior e posterior aos europeus. Assim, os desenhos servem de relato “narrando as injustiças, a violência, os conflitos e as posições imperiais e coloniais, as complementariedades cosmológicas e suas próprias visões, e as alheias, para conceber, sentir, ser e estar no mundo” (Walsh, 2013, p. 35, tradução nossa).

E acrescenta,

Dessa forma, os desenhos são muito mais do que uma obra artística. São ferramentas pedagógicas que dão presença à persistência, insistência e sobrevivência do decolonial, ao mesmo tempo em que a constroem, representam e promovem pedagogicamente. Assim, abrem uma janela para práticas insurgentes políticas, sociais, culturais, epistêmicas e existenciais que ensinam a se rebelar, resistir, continuar, prosperar e viver apesar da colonialidade, não apenas de sua exterioridade — ou de autonomia total — mas também e, ao mesmo tempo, das fronteiras e subversão da própria colonialidade (Walsh, 2013, p. 36, tradução nossa).

Evidentemente que se pode acrescentar muitos outros movimentos de insurgência e resistência que fazem o elo entre o pedagógico e o decolonial, não só dos povos indígenas, aqui chamados de povos andinos ou originários das terras colonizadas, mas também dos povos da diáspora africana<sup>2</sup> que travaram inúmeras lutas para “recuperar e reconstruir a existência, a liberdade e a libertação das condições desumanas de escravidão e racialização” (Walsh, 2013, p. 36, tradução nossa), abrindo espaço e criando, por meio de ações práticas, caminhos outros de resistência e humanização, para não ter sua identidade erradicada pelo poder e conhecimento colonial.

Mesmo com poucas literaturas que relatam as histórias e experiências desses povos por seus próprios representantes, os ensinamentos de sua cultura permaneceram e permanecem vivos dentro dessas comunidades através da memória coletiva e da tradição oral. Este fato, certamente, configura uma pedagogia, seja ela da escuta ou da própria escravidão, articuladas a favor de um sentimento de pertença, de comunidade, de identidade, de cultura, de visão ética e de ser humano, como forma insurgente de sobrevivência, a despeito do sistema que tentava condicioná-los como animais selvagens – o colonialismo imperial (Walsh, 2013).

É nessa perspectiva histórica, de movimentos e ações, coletivas e individuais, que o elo pedagógico-decolonial vai se tecendo, promovendo e criando práticas e estratégias como formas de insurgir, (re)existir, ressurgir e viver, e como forma de humanização e esperança que persists até os dias de hoje, na perspectiva ontológica e existencial do ser. Assim sendo, a autora propõe a reflexão sobre os pensamentos, com ênfase nos aspectos pedagógicos, de Paulo Freire

---

<sup>2</sup> Catherine Walsh cita como exemplos de movimentos os palanques (quilombos), a *morroonage*, o *malungaje* e o *muntísmo* (Walsh, 2013, p.36).

e Frantz Fanon; e por fim, apresenta o pensamento do afro-colombiano Manuel Zapata Olivella, por considerá-los ativistas práticos, teóricos e intelectuais do pensamento decolonial.

## O PENSAMENTO E A PEDAGOGIA DE FREIRE E FANON NA LEITURA DE CATHERINE WALSH

### O pensamento político e pedagógico de Paulo Freire

Walsh considera Freire um dos maiores intelectuais do século XX, uma vez que ele, por meio da pedagogia crítica, iniciada nos anos 1960, possibilitou pensar as ações pedagógicas politicamente e as ações políticas pedagogicamente, promovendo uma leitura crítica do mundo e das organizações político-pedagógicas das classes e grupos populares. Com base na afirmação: “sou substantivamente político, e apenas adjetivamente pedagógico” (Freire, 2004 apud Walsh, 2013, p. 38), a autora infere que para Freire o ato de educar e educar-se é, genuinamente, político.

A educação, aqui concebida, é entendida como prática social política, que pode tanto alienar quanto libertar. Compreendida dentro da categoria de libertação, a educação pode denunciar e auxiliar na busca por novos caminhos, rumo à emancipação. Para Freire e Walsh, a educação não está restrita à educação institucional, formal. Ao contrário disso, ela é estendida e compreendida dentro dos diferentes contextos, políticos, sociais, culturais e epistêmicos de luta, como práticas que visam a conscientização, a revolução e a libertação das classes e povos oprimidos e na (re)humanização deles (Walsh, 2013).

A preocupação de Freire está circunscrita nas realidades existenciais dos oprimidos – classe pobre e excluída – que sofrem violência constante por parte dos opressores, levando-os ao processo de desumanização. Assim, ele propõe uma educação popular que consiste na conscientização das realidades/condições de vida que os colocam na condição de oprimidos. Para Freire, a consciência de classe, individual e coletiva, é condição *sine qua non* para a “politização, libertação e transformação humana” (Walsh, 2013, p. 39). Surge assim, a “pedagogia dos oprimidos” como resposta a dualidade conflitante da situação concreta de opressão – que, por vezes, impede a ação (emancipação) do oprimido –, incitando o pensamento crítico, a autoaprendizagem, a relação com os pares e com o mundo.

Walsh nos desperta para uma importante reflexão acerca das obras de Paulo Freire, pois tem a percepção de que, inicialmente, elas estão presentes apenas na dimensão das

classes sociais, isto é, numa perspectiva materialista-dialética, cuja cosmovisão abrange, predominantemente, o aspecto econômico. Felizmente, ela constata que nas últimas obras dele – por exemplo, “*A Pedagogia da Esperança*” –, possivelmente pela experiência na África, sua cosmovisão vai se ampliando de forma a abranger, também, os aspectos de racialização, gênero e colonização, potencializando sua concepção de opressão e de libertação, presente em sua discussão sobre o projeto neoliberalista, discutido em seu texto “*Pedagogia da indignação*”, em que Freire dialoga com Frantz Fanon de uma forma mais próxima do que nas obras anteriores (Walsh, 2013).

### **A proposta pedagógica de Frantz Fanon**

O ponto de partida da crítica e do modelo pedagógico de Fanon, para Walsh (2013), é sua própria história. Psiquiatra, revolucionário, Fanon tem um compromisso intelectual e político de dicado a história de seu povo, marcada pela escravização, externa e interna, que levou a alienação e desumanização do povo através do domínio colonial. Para ele, o “mundo antinegro governado pela algema do capitalismo, o eurocentrismo branco-branqueado, a colonialidade do poder, a desumanização, o racismo e a racialização estão, sem dúvida, entrelaçados” (Walsh, 2013, p. 42, tradução nossa).

Nesse sentido, estabelece que as próprias histórias dos autores em tela explicam a diferenciação do ponto de partida de suas problemáticas. Enquanto Freire parte do pedagógico e do econômico para conscientização de classes com vistas à transformação humana, Fanon parte da descrição narrativa da colonização para promover e revelar sua luta decolonial. Para ele, a de(s)colonização não se configura apenas como um problema político, mas como um processo em que os povos aprendem a ser “homens”, como uma prática intervenciva que resulta na criação do homem novo. A humanização, aqui defendida, é uma questão ontológica-existencial, onde vida e existência estão entrelaçadas.

Logo, a humanização é o eixo central da perspectiva fanoniana para a de(s)colonização, resultante no processo de libertação do homem. A de(s)colonização é compreendida, assim, como uma forma de (des)aprendizagem, um exercício que exige o reconhecimento da condição de colonização e da desumanização por ela causada. Nesse sentido, se aproximam os pensamentos de Freire e Fanon, no que diz respeito a importância da consciência da realidade, de forma coletiva e individual, para a transformação dela.

A decolonialidade assume forma por meio da educação e da ação coletiva, seja por parte dos homens e mulheres negros, com a alienação, seja na consciência dos brancos de cumplicidade no sistema racial do modernismo ocidental. É uma desconstrução e (re)construção da forma de pensar que envolve todos, principalmente os povos que sentiram, visceralmente, o peso do processo de “racialização-desumanização”<sup>3</sup>. Nesse cenário, a educação toma sua dimensão política e pedagógica, abrindo mentes e despertando o nascimento de sua inteligência, pois a de(s)colonização somente é possível se partir do colonizado.

A proposta pedagógica de Fanon parte do método socio-diagnóstico denominado “sociogênese”<sup>4</sup>, que alia filogenia e ontogenia. Ele parte desse método para

analisar a experiência, condição e situação de homens negros e mulheres negras como sujeitos racializados/colonizados em sociedades governadas por sujeitos brancos. A razão dessa análise é intervir e agir sobre essa experiência e sobre essas sociedades, para a transformação psíquica e estrutural e a libertação social (Walsh, 2013, p. 44, tradução nossa).

Com esse método, Fanon pretende evidenciar o elo entre o subjetivo e o objetivo; de um lado os sentimentos de inferioridade e subalternização, do outro, a estrutura hegemônica e opressora da sociedade impregnada do colonialismo. A pedagogia sociogênica constitui-se como uma importante ferramenta metodológica para analisar as formas, bem como os processos de humanização, desumanização e reumanização (Walsh, 2013). Esse modelo epistemológico é uma criação decolonial voltada para os estudos dos problemas raciais, destacando o vínculo decolonial e pedagógico, mais uma vez, a partir da prática acionária.

Para ele, a racialização não é apenas uma questão de educação, pois entende que não se trata de educar o negro, trata-se ensinar o negro a não ser escravo dos arquétipos estrangeiros, por meio da autorreflexão, da autodeterminação e da autoaprovação. Assim, é possível despertar o ser acionário, para realidades político-éticas outras – distante da racionalidade moderna-ocidental-colonial –, em direção à liberdade, por meio de um processo criativo, transformador e humanizante.

---

<sup>3</sup> Ver a obra “Os condenados da Terra” de Frantz Fanon.

<sup>4</sup> Ver Obra “Pele Negra, Máscaras Brancas” de Frantz Fanon.

## O processo de (des)colonização e (des)humanização em Freire e Fanon

Freire (1997) explicita que a preocupação com a humanização leva ao reconhecimento da desumanização, não só na perspectiva ontológica, mas também como realidade histórica. Isso quer dizer que a humanização e a desumanização são possibilidades para o homem incompleto e consciente de sua incompletude (Walsh, 2013). A desumanização é, por sua vez, entendida como o resultado de uma estrutura que gera a violência dos opressores e desumaniza os oprimidos.

Nesse sentido, despertar a consciência dessa subversão da condição humana, aliado a necessidade de lutar pela restauração da humanidade, consiste em um dos muitos passos para uma pedagogia que reúne ação e reflexão em direção a emancipação do homem. Essa práxis é uma realização processual, um devir, que permite o rompimento das correntes objetivas, políticas, econômicas, sociais, ideológicas e tantas outras impostas pelas estruturas de poder hegemônico. A emancipação, a libertação, vai se delineando em movimentos sinuosos de fazer e refazer historicamente; o que Freire chama de esperança.

A esperança move as ações humanas em direção ao novo, motiva e incentiva as muitas formas outras de possibilidade humana, buscando uma identidade e um lugar no mundo, sem deixar que as condições dele nos determine. “É um compromisso ético, político, cultural, social e epistemológico do conhecer e do fazer, dentro da complexidade do movimento dialético, da vida e da existência que vai nos direcionando para um movimento decolonial” (Walsh, 2013, p. 50).

A problemática levantada por Freire, segundo Walsh (2013), é de origem epistemológica, no que diz respeito ao saber e à compreensão da realidade. Isso, em certa medida, pode negar a questão ontológica do ser, não permitindo que a realidade racial e de gênero, por exemplo, sejam evidenciadas, uma vez que são tratadas como um problema do campo do conhecimento. Em contrapartida, ou complementarmente, Fanon parte da tensão corporal do colonial e sua exterioridade como forma de conhecimento. Aponta para as possibilidades do surgimento do sujeito crítico a partir das histórias de subalternidade, seja de classe, de raça, de gênero, entre outras possibilidades.

A concepção epistemológica de Fanon permite um aprofundamento das questões de vida e existência, refletindo sobre como o colonizado se apropria do processo de colonização. Muitas vezes esse processo compromete tanto a capacidade de criação e conhecimento do

sujeito, que o colonizado passa a pensá-lo como algo intransponível, cuja única solução para o negro fosse tornar-se branco.

Ao evidenciar as diferenças epistemológicas entre Freire e Fanon, Catherine Walsh não está superestimando uma em detrimento da outra, mas evidenciando maneiras diferentes de enxergar e criar pedagogias práticas vinculadas à de(s)colonização e humanização, como múltiplas formas e estratégias de subversão e resistência das estruturas do colonialismo moderno acidental – neocolonialismo. Certamente, essas novas epistemologias são uma necessidade política de produção de conhecimentos outros, de libertação do sistema e da condição opressora.

### **APRESENTAÇÃO DO ESCRITOR MANUEL ZAPATA OLIVELLA**

Escritor, romancista, médico, educador, antropólogo, pesquisador, folclorista e cientista social, Manuel Zapata Olivella, conta com uma obra, de mais de 50 anos de história, que atravessa diversos campos do conhecimento, estabelecendo um elo entre a realidade, a espiritualidade e o pensamento da diáspora africana. Walsh (2013) o descreve com um dos raros intelectuais conhecidos que lutaram para enfrentar o racismo e a “epidermização” de seu país natal – Colômbia.

Zapata Olivella se localiza dentro do padrão permanente do poder racial e colonial, da opressão e do esquecimento social, a partir de sua própria história de vida. Reconhecendo sua origem como uma mistura de vários povos, enxerga na racialização um potencial criativo, a partir do conhecimento ancestral perpetuado na memória coletiva. Ele usava a escrita como arma e ferramenta de transformação e, a partir de suas experiências, desenvolveu maneiras insurgentes, políticas, epistêmicas e culturais que contrariam a lógica colonial racista e excludente (Walsh, 2013).

Foi por meio da escrita, como proposta pedagógica-metodológica de resistência, que o autor desenvolve seu projeto decolonial, a partir de três eixos “chaves e transversais”. O primeiro é a “associação íntima da raça, do capitalismo e do colonialismo e sua contínua matriz de poder” (Walsh, 2013, p. 58, tradução nossa). Nesse eixo ele explica como a fase capitalista do colonialismo se estrutura em razão da exploração das forças e recursos dos povos indígenas e afro da América, Ásia e África; o que ele chamou de “relação econômica racial”. Numa nova perspectiva epistemológica, Zapata parece estabelecer uma interseção entre raça e classe e a

pigmentocracia das sociedades latino-americanas, além de ressaltar a violência “carnal” contra a mulher negra e indígena (Walsh, 2013).

O segundo eixo trazido pelo autor é a condição de desumanização e alienação. Esse eixo está fundamentado no pensamento de Fanon, que reflete sobre a introspecção do pensamento do colonizador no colonizado por meios das condições de vida, fazendo com que os colonizados se autoavaliem com o mesmo olhar do colonizador, como se essa condição exercesse uma determinação intransponível. Além disso, admoesta sobre os riscos da epidermização, como se a noção de negros e afros estivesse apenas na cor da pele e não na identificação social com a cultura ancestral. Essa concepção tem cindido a luta decolonial entre negros e índios, homens e mulheres (Walsh, 2013).

O terceiro eixo refletido por Zapata é o “nacionalismo excludente da Colômbia”. Ele experimentou na pele esse nacionalismo geopolítico, literário, artístico, racial, cultural e étnico, por ser de Lorica e não da capital. A falta de reconhecimento, que se estende aos dias atuais, prova e reforça a sua condição. Apesar disso, é um exemplo epistemológico e pedagógico de resistência e insurgência dos povos afrodescendentes e latino-americanos, unindo força e conhecimento ao poder crescente do movimento decolonial (Walsh, 2013).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Catherine Walsh, ao expressar o pensamento de Freire, Fanon e Zapata Olivella, busca dar diretrizes para se pensar o decolonial, tecendo caminhos para uma pedagogia das práxis humanas, como metodologias necessárias e essenciais para seguir em direção à de(s)colonização. Essas pedagogias contrariam a lógica racionalista moderna, presa aos discursos tradicionais da educação, tanto nas instituições formais de ensino quanto no campo ideológico social, ambos de matriz colonial. Assim, evidencia os cenários políticos e sociais como espaços de luta e, sobretudo, pedagógicos.

As pedagogias decoloniais estão interligadas no ser e no devir humano. Um processo político-pedagógico insurgente, que dura mais de 500 anos. Para além de teóricos, os autores apresentados no capítulo são mestres, professores, pedagogos e militantes compromissados com as práticas decoloniais, que lutaram e/ou lutam contra a opressão e os paradigmas fictícios da marginalização e exclusão impostos aos povos subalternizados.

A forma de pensar distinta em cada um deles evidencia e potencializa as inúmeras possibilidades epistemológicas para a decolonialidade do ser, do saber e do poder. A escolha de fundamentação teórico-epistemológica diz muito do lugar e das condições de vida à qual estamos inseridos. Além disso, o movimento decolonial prevê a ruptura dos paradigmas impostos pelo (neo)colonialismo, de forma que essa escolha não é, nem precisa ser, fixa ou canônica. As pedagogias desse modelo não são um campo de estudo, são metodologias práticas e ativistas, advindas das lutas sociais, das classes oprimidas, que sugerem a necessidade de um novo paradigma epistemológico, um novo conhecimento, que nos permita conhecer nossa condição de vida e nos permita desenvolver ações para quebrar o determinismo do colonizador.

São práticas insurgentes de resistência, de libertação, de criação e construção de caminhos outros. Esses caminhos buscam romper com a ideia do multiculturalismo, onde as diferentes culturas ocupam o mesmo espaço, mas vivem alheias umas das outras. A proposta de trilhar caminhos outros se dá na perspectiva intercultural, nos movimentos da e para as diferenças que se cruzam, criando possibilidades, como potências criadoras divergentes, que unem, se respeitam, valorizam e emancipam os colonizados das correntes e da escravidão da colônia.

Os diferentes momentos políticos são compreendidos, nesse viés, como momentos de (des)aprendizagem, de construção, desconstrução e (re)construção, estabelecendo o elo do pedagógico-decolonial, como uma forma de expressão coletiva, intercultural. Trata-se de recuperar, reviver e reconstruir a memória coletiva ancestral. Trata-se da troca de conhecimento produzido entre as gerações pensadas como práticas de resistência e insurgência, que apontam caminhos a serem percorridos rumo ao decolonial. Para Walsh, “a decolonialidade não é uma teoria a ser seguida, mas um projeto a ser assumido. É um processo acionário para caminhar pedagogicamente” (Walsh, 2013, p. 67, tradução nossa). As pedagogias desenvolvidas nessa perspectiva devem plantar sementes para tornar possível os processos libertação e de (re)humanização dos povos subalternizados.

Evidentemente, esta breve apresentação de elementos que compõem a concepção de Catherine Walsh de uma educação decolonizante ateve-se tão somente à retomada do capítulo escolhido e abordado. Sem dúvida, essa opção restringe uma visão mais completa do

pensamento da autora. Caberia agregar, ainda, outros aspectos de seu pensar como, por exemplo, a categoria de interculturalidade crítica, dimensão imprescindível para um entendimento mais completo de uma educação decolonizante.

A razão desta escolha deve-se ao fato de entender se tratar de obra pouco difundida no meio acadêmico, e dados os tensionamentos em que se encontram as concepções epistemológicas decolonizantes, optou-se aqui por uma abordagem descritiva, na tentativa de explicitar o pensamento de Catherine Walsh com o mínimo de interferência possível, apresentando e possibilitando ao leitor maior abertura para tecer suas próprias críticas e possibilidades de aprofundamento dessa abordagem pedagógica insurgente

Mas ainda que seja parcial a retomada feita a partir desse fragmento do pensamento de Walsh, fica bem caracterizada seu posicionamento na configuração de uma pedagogia fundamentada nos pressupostos de uma epistemologia outra, necessária no contexto da educação latino-americana. Em efeito, empenhados em manter o domínio sobre as terras colonizadas, os colonizadores não pouparam esforços para conduzir todo o processo “civilizatório” pautando-se nas epistemologias e no *modus vivendi* que lhes eram próprios. Nesse sentido, a colonização causou irrevogáveis supressões de saberes originários, declarando o desaparecimento de conhecimentos singulares relativos a inúmeras sociedades que se viram subjugadas e alocadas a uma realidade dissociada da compreensão originária sobre a própria realidade.

Catherine Walsh integra, com plena legitimidade, esse movimento epistemológico germinado a partir do sul colonizado, contribuindo na busca coletiva, de forma analítica e crítica, da decolonização epistêmica, teórica e política das regiões que foram submetidas os ditames coloniais, promovendo o levante e a ressignificação do sistema simbólico, epistêmico e representacional dessas localidades. Sua contribuição é destacada no âmbito educacional e na sua perspectiva, essa pedagogia decolonial se realizará também como prática educativa intercultural.

## REFERÊNCIAS

- QUIJANO, Anibal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina.** In: QUIJANO, Anibal. A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142.

ROMÃO, José Eustáquio. **Civilizações oprimidas: uma reinvenção de Paulo Freire no século XXI.** Brasília: Liber Livros; São Paulo:BT Acadêmica, 2024.

TAVARES, Manuel.; GOMES, Sandra Regina. **Multiculturalismo, interculturalismo e decolonialidade: prolegômenos a uma pedagogia decolonial.** *Dialogia*, São Paulo, n. 29, p. 47-68, mai./ago. 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.5585/Dialogia.n29.8646>>. Acesso em dez./2021.

WALSH, Catherine. ***Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminhos.*** In C. Walsh, *Pedagogias Decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. TOMO I. (pp. 23-68). Quito: Ecuador: Abya-Ayala, 2013.

**Recebido em:** Junho/2025.

**Aprovado em:** Novembro/2025.