

# Educação popular: uma pedagogia mobilizadora para a desconstrução do colonialismo

Jaqueline Rodrigues Ferreira  
Jessyca Eiras Jatobá Santos  
Leticia Florencio Vieira

**Como citar:** FERREIRA, Jaqueline Rodrigues; SANTOS, Jessyca Eiras Jatobá; VIEIRA, Leticia Florencio. Educação popular: uma pedagogia mobilizadora para a desconstrução do colonialismo. *In:* MIGUEL, José Carlos; BERSI, Rodrigo Martins (org.). **Educação de jovens, adultos e idosos:** questões teóricas, implicações práticas. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2024. p.37-56. DOI: <https://doi.org/10.36311/2024.978-65-5954-467-7.p37-56>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

# EDUCAÇÃO POPULAR: UMA PEDAGOGIA MOBILIZADORA PARA A DESCONSTRUÇÃO DO COLONIALISMO

Jaqueline Rodrigues Ferreira<sup>3</sup>

Jessyca Eiras Jatobá Santos<sup>4</sup>

Leticia Florencio Vieira<sup>5</sup>

## Introdução

*No conjunto, em seus quarenta anos de produção intelectual, Freire denunciou distintos aspectos do colonialismo e da colonialidade: a educação bancária, a cultura do silêncio, a invasão cultural, a violência, a desumanização, o patriarcado, o racismo, o latifúndio, o autoritarismo político, o assistencialismo, a situação de dependência dos países periféricos em relação aos centrais e o cientificismo.*

(MOTA NETO e STRECK, 2019, p. 214)

---

3 Professora na Educação Infantil na rede pública de Marília- SP. Formação em Geografia, Pedagogia, Mestre e Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação – Unesp-Faculdade de Filosofia e Ciências - Marília-SP, Linha de Pesquisa Filosofia e História da Educação do Brasil. e-mail: jaqueline.rodrigues@unesp.br

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001

4 Doutoranda em Educação - UNESP, Marília SP. Mestre em Filosofia - UNESP. Graduada em Filosofia - UNESP. e-mail: jessyca.eiras@unesp.br

5 Professora na Educação infantil, rede privada de Marília. Formação em Pedagogia - UNESP. Mestre em Educação pela UNESP. E-mail: leflovieira@gmail.com

No Brasil o acesso à escola para as classes populares se inicia de maneira restrita no início no século XIX, haja vista que neste período ainda vivíamos o processo de escravidão no país. No início do século XX, com o processo de urbanização em desenvolvimento, surge a necessidade cada vez maior de erradicação do analfabetismo. Logo, a constituição da escola brasileira não possui como preocupação a formação humana, conforme denota Gondra (2018, p. 23), ela se constitui como espaço de disseminação de determinados saberes que constituem um determinado patrimônio cultural, para atender as necessidades de uma nova economia industrial em ascensão, ou seja, saber ler, escrever, os conhecimentos aritméticos básicos, entre outros, sob a submissão e tutela do Estado, “de modo a assegurar a realização do projeto de modernização”. A instrumentalização do saber longe de refletir uma suposta neutralidade revela sua submissão às relações de poder.

Como aponta Boff (2015), a caracterização da educação como algo contraposto ao popular veicula um projeto de exclusão e dominação. Segundo o autor, a especificidade da categoria “povo”, que foi historicamente localizada entre a massa e a elite, denuncia a estrutura que coloca um grupo acima dos outros, em outras palavras há um grupo detentor do saber, e, portanto, do poder. Em suas palavras: “A elite possui o ethos, seus hábitos e sua linguagem. Face a ela, surgem os nativos, os que não gozam de plena cidadania, nem podem elaborar um projeto próprio. Assumem assim, entretanto, um projeto das elites.” (BOFF, 2015, p. 1)

Portanto, os saberes instituídos na escola brasileira se consolidaram para atender as necessidades de uma elite colonial e industrial em desenvolvimento no país, a qual valorizava um currículo com base no desenvolvimento tecnológico e em virtude da crescente “racionalização da vida” (GONDRA, 2018, p. 40), ao considerarmos

o avanço da modernidade e do desenvolvimento industrial no Brasil. Este processo de desfiguração e fabricação de uma escola para atender as necessidades de multinacionais e de um mercado internacional se consolidou com grande intensidade a partir da década de 1950, em virtude da abertura econômica e dos investimentos de países da Europa e dos Estados Unidos para a consolidação de uma indústria “brasileira”.

Neste contexto, de acordo com Paludo (2015) a Educação Popular assume o papel político e para a formação e emancipação humana, na consolidação de uma pedagogia decolonial<sup>6</sup>, bem como, no fortalecimento de um processo de luta e resistência das classes populares, no estabelecimento de um projeto de educação a partir da realidade dos sujeitos, ou seja, na constituição de uma prática educativa como instrumento para a liberdade e construção do conhecimento, frente ao projeto hegemônico a partir dos anos de 1970, com a mercantilização da educação no Brasil. Neste contexto, o que se afirmava como primazia da educação era o trabalhar *com* o povo e não *para* o povo – o que se equipara a trabalhar *sobre* ele – e incluí-lo em tudo o que favorecesse a formação da consciência, autoconsciência e autogoverno.

---

<sup>6</sup> Apesar dos ideais da decolonialidade já existirem, de acordo com Ballestrin (2013, p. 89) o conceito da decolonialidade passa a ser discutido em âmbito acadêmico no final da década de 1990 a partir do Grupo Modernidade/Colonialidade, constituído por um coletivo de pensadores e intelectuais latino-americanos de diferentes universidades do continente americano. De acordo com a autora, "o coletivo realizou um movimento epistemológico fundamental para a renovação crítica e utópica das ciências sociais na América Latina no século XXI: a radicalização do argumento pós-colonial no continente por meio da noção de “giro decolonial”.

## **Educação Popular: caminhos possíveis para uma pedagogia decolonial**

De acordo com Pinho, Soares e Silva (2020, p. 409) os movimentos de educação e cultura popular se fortaleceram durante o final da década de 1950, pois neste período o Brasil vivia grandes “preocupações dos intelectuais, políticos e estudantes com a participação política das massas em meio ao processo de tomada de consciência da problemática brasileira”. Ou seja, havia a preocupação de ruptura da dependência brasileira dos países do exterior, tanto economicamente, quanto no que tange à cultura e à educação.

Os diversos grupos lançam-se ao campo da atuação educativa com objetivos políticos claros e mesmo convergentes, embora cada um deles enfocasse o problema à sua maneira e mesmo lutassem entre si. Pretendiam todos a transformação das estruturas sociais, econômicas e políticas do país, sua recomposição fora dos supostos da ordem vigente; buscavam criar a oportunidade de construção de uma sociedade mais justa e mais humana (PAIVA, 2003, p. 258 apud PINHO; SOARES e SILVA, 2020, p. 409).

Desta maneira, podemos inferir que a Educação Popular surge como uma necessidade perante ao colonialismo moderno instaurado sobre o Brasil, pois, tendo em vista a subordinação política, cultural e econômica, isto é, de um modelo econômico a partir da industrialização, a qual “forjada no ideário do crescimento econômico e não no desenvolvimento humano e, portanto, social; nunca deixou de estar ligada aos interesses internacionais” (PALUDO, 2015, p. 222). Ou seja, no impedimento de uma autonomia nacional, que pudesse superar o colonialismo. Contudo, a despeito da efetivação de tal projeto de Educação Popular, retoma-se

o velho projeto de subordinação. Como aponta Paludo (2015), após o movimento de Educação Popular há o desenvolvimento de um novo projeto hegemônico, por meio de ideologias que fomentam a transformação da Educação em mercadoria.

Em 1970, segundo a autora, presenciou-se o surgimento de uma nova ordem internacional que emerge como consequência da crise do capital. O mercado se erige como instância reguladora da sociedade, onde se inclui a educação, que incorpora valores capitalistas tais como competitividade, meritocracia e individualismo.

Anteriormente a isso, encontramos o regime ditatorial que nos anos de 1960 nos países da América Latina foi utilizado como instrumento político de poder na sustentação dos ideários estrangeiros. No Brasil, este processo desencadeou ao mesmo tempo o processo de luta e resistência dos movimentos culturais e populares dos povos latino-americanos, entre eles, a Educação Popular, no questionamento da subalternização dos conhecimentos produzidos pelos grupos oprimidos, na proposição de um “paradigma outro” (MOTA NETO, 2018, p. 3) na inclusão de conhecimentos subalternizados e invisibilizados por valores culturais dominantes.

De acordo com Mota Neto (2018, p. 4) o fim do colonialismo não significou o término das desiguais relações de poder, com a industrialização e a tecnologia do capitalismo global, o que houve na verdade foi a ressignificação destas relações pelo capitalismo e mediante uma colonialidade global. Deste modo, para a superação das formas de opressão decorrentes da colonialidade e da modernidade, para este autor a perspectiva decolonial da Educação Popular desenvolvida a partir do pensamento de Paulo Freire traz à tona uma resposta perante a colonialidade “[...] e, sobretudo, por apresentarem elementos de descolonização do pensamento, do fazer científico e da pedagogia”.

A construção da perspectiva decolonial se dá mediante o diálogo com formas não ocidentais e não acadêmicas de conhecimento, mas também encontra inspiração em um amplo número de fontes teóricas produzidas no Sul global, como a América Latina, África e Ásia. Segundo Escobar (2003), algumas destas fontes são a teologia e a filosofia da libertação, a teoria da dependência, o grupo sul-asiático dos estudos subalternos, a teoria feminista chicana, a teoria pós-colonial e a filosofia africana. (MOTA NETO, 2018, p. 4).

A respeito da decolonialidade, Aníbal Quijano irá trabalhar a partir da colonialidade do poder, enfatizando “que as relações de colonialidade nas esferas econômica e política não findaram com a destruição do colonialismo” (BALLESTRIN, 2013, p. 99). Do mesmo modo, Ballestrin (2013) identifica as discussões realizadas na área da semiótica por Walter Mignolo, o qual irá considerar o problema da colonialidade do saber, de acordo com este autor, essa elaboração intelectual eurocêntrica se consolidou “associada à específica secularização burguesa do pensamento europeu e a experiência e às necessidades do padrão mundial de poder capitalista, colonial/moderno, eurocentrado, estabelecido a partir da América. (QUIJANO, 2005, p. 9, apud BALLESTRIN, 2013, p. 103-104).

Aníbal Quijano (2005) propõe o termo colonialidade para denunciar a dominação que persiste nos sistemas coloniais, mesmo depois do fim das colônias territoriais. A lógica capitalista, europeia, nortecentrada, impõe padrões de poder e de saber ao que se faz necessária – e urgente – uma perspectiva decolonial. Segundo Leite et. al., (2019) abordagens decoloniais são narrativas de denúncias dos processos de colonização engendrados pela Europa. Segundo os autores, dentre outros aspectos, tais processos se legitimam por discursos expressos sob dualismos: “cultos vs. incultos, civilizados, vs

incivilizados, modernos vs em estado de natureza [...]” (LEITE et al., 2019, p. 3).

O caráter do conhecimento que se coloca como referencial para todos, mas que parte de um grupo com interesses específicos está sendo cada vez mais denunciado pelos grupos que são oprimidos por esse conhecimento. Sendo de muita relevância a consonância dessas “contra-visões” no que diz respeito à captação dos padrões do discurso ocidental legitimadores de relações de opressão ou, na conceitualização de Joy (2019), das meta-narrativas de opressão).

Aníbal Quijano (2005), em suas reflexões sobre a colonialidade nos permite estender essa percepção às relações de dominação raciais. Ele compreende que o dualismo contribuiu fortemente para a classificação de raça e gênero. Este autor aponta que a separação entre corpo e alma, promovida por Descartes, na qual o corpo se torna objeto e a categoria de sujeito se torna exclusiva da razão sustentou a categorização europeia de outras raças como inferiores por não constar nesta categorização de seres racionais: São objetos de estudo, “corpo”, em consequência, mais próximos da natureza. Em certo sentido, isto os converte em domináveis e exploráveis. De acordo com o mito do estado de natureza e da cadeira do processo civilizatório que culmina na civilização europeia, algumas raças – negros (ou africanos), índios, oliváceos, amarelos (ou asiáticos), e nessa sequência – estão mais próximos da natureza que os brancos. (QUIJANO, 2005, p. 129).

É dessa maneira que, segundo o autor, a cultura europeia mantém uma relação com outras culturas como uma relação entre sujeito e objeto. Qualquer ser humano que não apresente o padrão de racionalidade da cultura europeia é automaticamente considerado mais próximo da natureza (um conceito de natureza/corpo completamente esvaziado) e, portanto, inferior. Em suma, na esteira



da separação e dicotomização da realidade se promove a desumanização de humanos não europeus. Pressupostos filosóficos, portanto, sustentam a dominação e por esse motivo Krenak afirma:

A ideia de que os brancos europeus podem sair colonizando o resto do mundo estava sustentada na premissa de que havia uma humanidade esclarecida que precisava ir ao encontro da humanidade obscurecida, trazendo-a para essa luz incrível. Esse chamado para o seio da civilização sempre foi justificado pela noção de que existe um jeito de estar aqui na terra, uma certa verdade ou uma concepção de verdade, que guiou muitas escolhas falsas em diferentes períodos da história (KRENAK, 2009, p. 11).

Segundo Quijano (2005) a própria noção de progresso é pensada em relação a uma narrativa da história humana como tendo saído do estado de natureza rumo à civilização – que é a Europa. Boaventura de Souza Santos (2007) ressalta que isso fez com que a cultura europeia e os próprios seres humanos europeus se concebessem como não contemporâneos de outras culturas e outros humanos – concebendo a si mesmos como mais avançados ou mais desenvolvidos (tecnologicamente, cognitivamente, humanamente). Quijano aponta que dessa maneira as diferenças entre os humanos passam a ser consideradas “de natureza” e compreendidas através do conceito de raça, que legitima o domínio de um grupo sobre os outros, uma raça superior que teria precedência em direitos sobre as demais – quando não responsável pelo auxílio das demais raças na evolução rumo a um ideal de humanidade.

Segato (2021) em comentário à perspectiva da colonialidade do poder de Aníbal Quijano, aponta como categorias epistêmicas hierarquizantes constroem-se sobre a racialização dos sujeitos, que é

por sua vez criada com a finalidade da exploração do trabalho. Há, segundo a autora, uma profunda relação entre a construção de uma certa concepção epistemológica e a colonialidade.

Paulo Freire (2021) veio ao encontro dessa compreensão ao refletir sobre a educação bancária, prática dominante nos sistemas escolares. Ele define a ação do educador que se coloca fora e acima do educando, lhe transmitindo conteúdos, como uma prática colonizadora. Freire compreende que, na prática educacional, a separação entre sujeito e objeto, determina educador (sujeito) e educando (objeto) dentro de uma relação de poder, gerando um ato de conquista, no qual: “[...] o sujeito da conquista determina sua finalidade ao objeto conquistado, que passa, por isso mesmo, a ser algo possuído pelo conquistado” (FREIRE, 2021, p. 186).

O professor colonizador transforma o educando em um hospedeiro de seus conhecimentos e assim o aliena, objetificando-o. A educação bancária reifica os sujeitos lhes roubando a liberdade. Nesse sentido, compreende-se que uma Educação popular, em consideração e respeito da subjetividade/cultura dos sujeitos envolvidos é motor de sua liberdade e emancipação, tanto individual como política.

Deste modo, compreende-se que a Educação Popular é composta pelos pressupostos de uma pedagogia decolonial, a qual é constituída por um conjunto de:

teorias-práticas de formação humana que capacitam os grupos subalternos para a luta contra a lógica opressora da modernidade/colonialidade, tendo como horizonte a formação de um ser humano e de uma sociedade livre, amorosa, justa e solidária (MOTA NETO e STRECK, 2019, p. 209).

Podemos citar alguns dos fundamentos teóricos e metodológicos da prática pedagógica da Educação Popular, entre eles, o diálogo e a cultura na ruptura da dicotomia entre sujeito e objeto na construção do conhecimento. Na escola atual o conhecimento possui um caráter instrumental, em que a cultura dos sujeitos educandos e o diálogo entre os mesmos são pouco valorizados na prática docente, haja vista o modelo hegemônico vigente da escola delimitado sob uma lógica mercantilista. De acordo com Sanceverino (2016, p. 468), “a educação dialógica é um momento mais que cognitivo e racional, pois engloba dimensões outras, como a afetividade, a sensibilidade, a intuitividade e as intencionalidades”. A educação dialógica valoriza a dimensão subjetiva promovendo a humanização. A mudança de foco do objetivo para o subjetivo no plano da educação é promotora da emancipação do ponto de vista político. Como aponta Kilomba:

*sujeitos* são aqueles que têm o direito de definir suas próprias realidades, estabelecer suas próprias identidades, de nomear suas histórias. Como *objetos*, no entanto, nossa realidade é definida por outros, e nossa história designada somente de maneiras que definem (nossa) relação com aqueles que são *sujeitos*. Essa passagem de *objeto* a *sujeito* é o que marca a escrita como um ato político (KILOMBA, 2015, p. 28).

A educação, portanto, não pode prescindir do entendimento de que somos seres socialmente criadores de cultura e, assim, dos significados de nossa inserção no mundo. Dessa maneira efetivarmos nossa liberdade. Nesse sentido, uma educação libertadora deve necessariamente avançar contrariamente à subalternização dos símbolos, valores, práticas e crenças dos povos inferiorizados ao longo da história. Ir contra a objetificação dos sujeitos significa realizar um

trabalho crítico no âmbito da cultura, tornando os sujeitos autônomos em sua apropriação do mundo (tanto o mundo objetivo como o mundo cultural). Nesse sentido, em substituição ao sujeito pensante universal (criador de dicotomias e relações de poder), faz-se necessário colocar subjetividades históricas e localizadas culturalmente. O engajamento na realidade acontece simultaneamente à libertação; liberdade e enraizamento não estão separados. Nesse sentido, quando nos voltamos à cultura dos povos, aquilo que demarca nossa identidade, em nosso território e história, pode ser elemento chave para a construção de uma educação emancipatória.

### **Decolonialidade e imersão no mundo da vida**

Para Kusch, segundo Carvalho e Tasat (2020) o desengajamento da realidade sob o ideal de universalidade expressa os símbolos de uma cultura que nega seu medo, sua vulnerabilidade escondendo-se por detrás de um conhecimento que torna tudo previsível, estático, no modo do passado, congelando tudo, “limpando” as contradições ou as partes que situam nosso olhar, para que possamos ser um “olho que tudo vê” descolado e acima do mundo. Esse olhar nega tudo o que é transbordamento da vida, aquilo que não se pode controlar ou prever, o novo, o absurdo, o imprevisto.

Assim resta-nos apenas *a coisa*. Sobra-nos para conhecer apenas o objetivo, ou o objetificável. Apagando contradições, cria-se o conceito, aquilo que de acordo com o ponto de vista moderno compõe o conhecimento. Carvalho e Tasat (2020) chamam-nos a atenção para o quanto aquilo que é compreendido modernamente como princípios da lógica ou da construção do conhecimento e do discurso científico e filosófico traz em si modos de relação e uma tessitura simbólica de interação social e com o mundo. Pensar que

algo deve ser igual a si mesmo anula a diversidade e o movimento, pensar que as coisas não podem ser e não ser ao mesmo tempo anula a imaginação. Como aponta Tasat (2020), para muitos povos originários, uma montanha é e não é uma montanha ao mesmo tempo, ela pode ser por exemplo, uma montanha e um avô.

Segundo o autor, contraposição à forma conceitual, Kusch evidencia a importância da forma simbólica de conhecer. Esta forma reflete os transbordamentos da vida, pois carrega em si aberturas, porosidades, elementos não racionais, a dimensão afetiva, de emoção, do sonho, do sensível. O símbolo também traz uma dimensão holística e cosmológica, de todo, de conectividade (em contraposição à forma analítica e parcial do conceito).

Segundo Tasat (2020), o movimento simbólico do viver põe um vínculo, pois, quando vemos a montanha como o avô, por exemplo, colocamos também um modo de relação que é vincular e não instrumental, a montanha não é uma coisa. Os símbolos, são as paisagens que habitamos. Os símbolos dizem respeito a cultura, modos de relação, literal e figurativamente o solo que habitamos. Sempre partiremos dos símbolos. Mesmo a cultura clara e esclarecida, tecnológica e cética tem seus símbolos. Seu solo, seus mitos, seu projeto histórico cultural: “a tecnologia salvará o mundo”, por exemplo.

A questão é que sempre somos parte de algo que não podemos claramente enunciar e achar que não temos ponto cego, é nos perdemos naquilo que somos. Nesse sentido devemos, como nos indica Kusch, ir muito além do óbvio. Olhar para o que já está assentado (e que assenta) em nossa realidade e observar isso como algo que foi colocado ali, como um modo possível de existir em contraposição a outros possíveis.

E é diante desses outros possíveis que Kusch busca o fundo comum das humanidades chamando atenção para algo que nós perdemos e que está preservado entre os povos originários. Um olhar para a diversidade epistemológica serve não apenas para questionar a hegemonia de uma forma de conhecer, mas pensar formas mais sintonizadas aos nossos processos de vida. Estas formas devem não apenas ser levadas em consideração, mas nos servir de exemplo. O filósofo propõe que nos voltemos às formas originárias de se viver, conviver e conhecer, formas essas que resistiram aos impérios. Como aponta Carvalho e Tasat (2020), a sabedoria que vem detrás das montanhas, que tem tanta força de vida, que às vezes a modernidade não entende, mas necessita para conviver.

Segundo Carvalho e Tasat (2020) conservamos, aquilo que entre os povos originários desabrocha, em nossos ritos cotidianos, sem, no entanto, perceber esta ligação. Quando, por exemplo, torcemos para nosso time, fazemos simpatias cotidianas, remetemos à essa dimensão primeira que emana a sacralidade e o rito. Em nossa própria vida encontramos o reflexo do ancestral. E isso reflete a densa unidade de onde se dá a vida. E por essa densa unidade se interessam os deuses. E em nossos processos viventes nos aproximamos mais de Deus, em um sentido que é ao mesmo tempo de sacralidade, diante do mistério e de criação. Permitir nos assombrarmos com a vida veicula processos criativos. O desencantamento da vida suprime esta parte de nós que pulsa e que cria. E cria uma dinâmica de enunciação cauterizante, mortificante e limitante. E não poderia ser diferente na paisagem pós apocalíptica do capitalismo. Quando refletimos acerca do projeto histórico vincular de humanidade do ponto de vista da educação, podemos perceber que há pouca afinidade entre ele e o que se realiza de forma predominante na educação escolarizada. Em diversas dimensões, aquilo que se realiza na escola separa os sujeitos,

os opõe, estabelece relações de comparação e hierarquia, os condiciona a propósitos alheios, a um tempo alienante, a atividades desconectadas de seu mundo próprio e antidialógicas.

Em contraposição, em contextos e interações sob a alcunha de cultura popular, onde os indivíduos, juntos, no mundo da vida interagem rumo a um propósito comum, onde compreendem aquilo que produzem como proveniente deles, há um forte senso de integração e cooperação. É, claro que em um sistema que cinde campos simbólicos, submetendo uns aos outros, os sujeitos têm sua capacidade de “navegação cultural” infiltrada, e vivem as ambiguidades da colonização, tendo, ao mesmo tempo, referências autenticamente suas e sendo “hospedeiro de outras”. Contudo, cabe ressaltar, que aquilo que emerge da liberdade e do verdadeiro vínculo humano nos povos ainda resiste em comunidades tradicionais em sua disfuncionalidade ao capitalismo. Sua invisibilização não significa sua morte, e sua persistente presença representa a grandeza de sua força.

Também significa que tais comunidades são educadoras no que diz respeito ao conjunto de sua densidade simbólica. Sua vincularidade é representada não apenas no que conseguem estabelecer em termos de relações humanas, auto-organizadas e horizontalizadas, mas em termos de suas relações próprias com a natureza. Se quisermos a verdadeira libertação de um sistema que desumaniza, precisamos pensar uma educação que estimule a conexão entre os humanos com o propósito de ampliação de sua liberdade e pensar uma educação que fomente a liberdade humana a partir da integração do humano a si mesmo e aos cosmos.

## **Considerações finais**

Na atualidade a constituição do conhecimento no espaço escolar ainda está atrelada a colonialidade. Logo, a Educação Popular desenvolvida tanto em espaços educativos oficiais, como nos movimentos sociais demonstra ser um caminho possível e promissor para uma formação humana, no reconhecimento da cultura e do diálogo para a emancipação dos sujeitos. A Educação Popular possui como práxis educativa a realidade social, na construção de um projeto político de sociedade mais igualitária, no reconhecimento do ser humano como sujeito histórico e produtor de cultura. O resgate daquilo que na década de 1970 foi a contramão de um sistema de desumanização, como um movimento de Educação Popular efetivando a conexão entre dimensão teórica e prática se revitaliza, hoje, com as reflexões propiciadas pela cada vez mais debatida crítica decolonial. Pensar a revitalização da educação tem por objetivo determiná-la como ferramenta para a autoconsciência e formação dos sujeitos. Para que sejam capazes do exercício de sua autonomia, e para que o conhecimento os liberte, ao invés de torná-los cativos do sistema de dominação. E isso necessariamente perpassa a problematização de uma epistemologia hegemônica que se coloca como referencial para todos, assim como dos paradigmas do pensamento ocidental, que dicotomizam a realidade hierarquizando modos de existir.

Fecunda para repensarmos práticas educacionais será a postura que amplia critérios epistemológicos em consonância com a diversidade de saberes, modos de existência, e símbolos humanos. É preciso que nos orientemos rumo a formas de pensamento que escapem ao paradigma ocidental; assim teremos um contraponto a partir do qual possamos observá-lo. Para que o modo de relação



dialógico possa ocorrer, precisamos pensar em formas de existência vinculares, que não objetifiquem o sujeito. A educação dialógica tem como pressuposto a existência de sujeitos vivos, imersos em suas experiências e habitantes de um mesmo mundo, diante do qual se colocam como igualmente humanos rumo à sua liberdade.

## Referências

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 11, p. 89-117, maio/ago. de 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcpol/a/DxkN3kQ3XdYYPbwwXH55jhv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 18 de abr. de 2023.

BOFF, Leonardo. **Povo em busca de um conceito**. leonardoboff.org, 2015. Disponível em <<https://leonardoboff.org/2015/01/29/povo-em-busca-de-um-conceito/> > Acesso em 22 de abr. de 2023.

CARDOSO, Carlos. Fundamentos para uma educação na diversidade. *In*: RODRIGUES, O. M. **Diversidade e cultura inclusiva**. Unesp: São Paulo, 2014.

CARVALHO, Alonso; TASAT, José A. **Pensar em movimento: pensadores latino-americanos para sala de aula**. Lutas Anticapital: Marília, 2020.

CARVALHO, Alonso. Os Deuses se Acabaram, Resta-nos o Número: uma contribuição de Rudolfo Kush à educação. *In*: CARVALHO, Alonso (org.) **Educação, ética, interculturalidade e saberes decoloniais**. – Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, p. 293- 312, 2022.

CARVALHO, Cassiana A. **Diversidade, democracia e cidadania: o multiculturalismo desenha o future através da prática cidadã.** Encontro Nacional CONPEDI: Ceará, 2010.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade.** 5. ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 80 ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2021.

GONDRA, José G. **A emergência da Escola.** São Paulo: Cortez, 2018.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação.** Episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro, Cobogó, 2019.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo.** Companhia das letras: São Paulo, 2019.

LEITE, Lúcia Helena; RAMALHO, Bárbara Bruna; CARVALHO, Paulo Felipe. A educação como prática de liberdade: uma perspectiva decolonial sobre a escola. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 35, p. 1-21, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/educ/a/BTkM85VrQWhbwZQ6N7NYChG/>. Acesso em 30 de maio de 2023.

MOTA NETO, José C.; STRECK, Danilo R. Fontes da educação popular na América Latina: contribuições para uma genealogia de um pensar pedagógico decolonial. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 35, n. 78, p. 207-223, nov./dez. 2019. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/65353/39857>. Acesso em 19 de abr. de 2023.

MOTA NETO, José C. Por uma pedagogia decolonial na América Latina: Convergências entre a educação popular e a investigação-participativa. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 26, n. 84, p. 1- 21, 2018.

PALUDO, Conceição. Educação Popular como resistência e emancipação humana. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 35, n. 96, p. 219-238, maio-ago., 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/CK6NyrM6BhKXbMmhjrmB3jP/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em mar. de 2023.

PINHO, Clarice Wilken de; SOARES, Leôncio; SILVA, Fernanda. Educação, Cultura Popular e Educação de Jovens e Adultos. **Rev. FAEEBA – Ed. e Contemp.**, Salvador, v. 29, n. 59, p. 403-416, jul./set. 2020.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. LANDER, Edgardo (org). Buenos Aires: Conselho latino americano de Ciências Sociais - CLACSO, 2005.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade y modernidade/racionalidade**. Perú Indígena, vol.13 n. 29, p. 11-20, 1992.

SANCEVERINO, Adriana. Mediação pedagógica na educação de jovens e adultos: exigência existencial e política do diálogo como fundamento da prática. **Revista Brasileira de Educação** v. 21, n. 65, abr.-jun., p. 455- 475, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/PmtDjXgVNZtGTjmh9XYHr4b/?lang=pt>. Acesso em 08 mar. 2023.

SANTOS, Boaventura, S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos estudos Cebrap**, São Paulo, n. 79, nov., 2007. Disponível em <http://www.br/scielo.php?script=sci-arttex&pid=S010-33002007000300004>. Acesso em: 5 maio 2023.

SEGATO, Rita. **Contra Pedagogías de la Crueldad**. 1 ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Promoter libros, 2018.

SEGATO, Rita. **Crítica da Colonialidade em oito ensaios**. Tradução: GONTIJO, D.; JATOBÁ, D. 1 ed. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.

TODOROV, Tzvetan. **A conquista da América, a questão do outro**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

