



A ESCOLA SUBSISTE A UM MUNDO COLONIZADO? REFLEXÕES FILOSÓFICAS ACERCA DA CONSTRUÇÃO DO SUJEITO POLÍTICO NO CONTEXTO ESCOLAR

DOES THE SCHOOL SUBSIST IN A COLONIZED WORLD? PHILOSOPHICAL REFLECTIONS CONCERNING THE CONSTRUCTION OF THE POLITICAL SUBJECT IN THE SCHOOL CONTEXT

Débora dos Santos Góis Gondim

Mestre em Filosofia Social e Política pelo PPGFil/UECE. Docente da Rede Municipal de Educação de
Fortaleza - SME
goisdebora@gmail.com

Karoline Torres Ferreira Sabry Monroe

Mestre em Linguística Aplicada pelo PPGL/UFC. Docente da Rede Municipal de Educação de Fortaleza –
SME
karoltorresufc@gmail.com

Resumo

O texto que se apresenta reflete um dos colapsos da existência humana: a perversidade da ideologia colonial que perpassa pela singularidade, direito e liberdade de seres humanos. Estes escolhidos para serem destituídos de seus corpos, culturas, saberes e humanidade. À vista disso, consideramos que a escola aparece como um espaço de experiência política no sentido de confirmação da pluralidade humana; de questionamento de práticas de manipulação, perpetuadas por décadas entre as relações humanas; de pensar o mundo sob diversas perspectivas, e de abandonar o caráter simplório formativo da escola, para o de propiciadora de experiências vivas. Nesse sentido, questionar a desumanização pela colonização, racismo e demais formas perversas de exclusão e de estranhamento humano, recai junto a uma reflexão da escola como espaço de ação política. Nossa compreensão, sugere que os saberes docentes também são colonizados necessitando transformar-se em discussões de mundos, ampliando o debate sobre a ação e experiência política do ser humano, visto que consideramos a escola como um dos principais cenários do exercício da decolonialidade.

Palavras-chave: Decolonialidade; Política; Escola; Pluralidade.

Abstract

The text presented reflects one of the collapses of human existence: the perversity of colonial ideology that permeates through the singularity, rights, and freedom of human beings. These individuals are chosen to be deprived of their bodies, cultures, knowledge, and humanity. Because of this, we consider that the school appears as a space of political experience in the sense of affirming human plurality; questioning practices of manipulation perpetuated for decades among human relations; thinking about the world from various perspectives, and abandoning the simplistic formative character of the school in favor of providing lively experiences. In this sense, questioning dehumanization through colonization, racism, and other perverse forms of exclusion and human estrangement, falls alongside a reflection on the school as a space for political action. Our understanding suggests that teaching knowledge is also colonized, needing to transform into discussions of worlds, expanding the debate on human political action and experience, since we consider the school as one of the main scenarios for the exercise of decoloniality.

Keywords: Decoloniality; Politics; School; Pluralidade.

1. Introdução

Uma reflexão acerca da temática que circunscreve a escola e as relações de colonialidade¹ No momento em que nos encontramos à crise planetária de relações humanas é de extrema relevância, pois a urgência do pensar a escola e sua possível manutenção de uma postura colonizadora, se insere em uma crise paradigmática atual. Crise esta, que se converteu, ou podemos afirmar, que se origina a partir de um problema político e de uma disputa ideológica.

Partimos do pressuposto que estamos vivendo em uma sociedade dita pós-moderna, onde os sujeitos desta tal “modernidade” têm alguns de seus direitos subtraídos, herdados do movimento de escravização e colonização. Importante salientar, que estes eventos não devem ser considerados como um fenômeno local, que diz respeito a uma região do país ou de um determinado Estado, ao contrário, é vivenciado em todo o planeta e que se apresentam não como um fato novo, mas como denúncias que vem sendo apontadas por séculos. Sendo assim, um evento que pode ser percebido em suas diversas facetas, de forma bastante complexa, que ocupam um segmento de lugares de decisão e de poder, que se manifestam nas estruturas (BENTO, 2022, p. 76). A partir deste contexto de análise, observamos a escola como um espaço, que por vezes, não oportuniza ações de liberdade dos sujeitos, pois educadores, separam a leitura de mundo da cultura dos sujeitos estudantes, de seus conhecimentos e das experiências trazidas com eles, apontando o que Freire (1987) nomeia de uma desumanização do ser enquanto sujeito, que vai perdendo sua singularidade por comportamentos impostos por uma ideologia² também no espaço escolar, a partir da negação e do apagamento dos saberes já existentes e que tornam-se irrelevantes na instituição de ensino que logo, adquire um caráter de exclusividade disciplinar.

Portanto, testemunhamos, contudo, uma escola que ainda busca a hegemonização, um currículo padrão, que tem raízes na cultura tradicional, colonizadora e

¹ Colonialidade é um conceito diferente de, ainda que vinculado ao Colonialismo. Este último refere-se estritamente a uma estrutura de dominação/exploração onde o controle da autoridade política, dos recursos de produção e do trabalho de uma população determinada domina outra de diferente identidade e cujas sedes centrais estão, além disso, localizadas noutra jurisdição territorial. Mas nem sempre, nem necessariamente, implica relações racistas de poder. O colonialismo é, obviamente, mais antigo, enquanto a Colonialidade tem vindo a provar, nos últimos 500 anos, ser mais profunda e duradoira que o colonialismo (QUIJANO, 2009, p. 73).

² De forma resumida podemos afirmar que a ideologia é uma dinâmica que é incorporada no inconsciente social para um projeto de minar a consciência de análise e reflexão dos cidadãos, obscurecendo a liberdade e a política.

eurocêntrica³, onde determina-se o comportamento e os direitos dos sujeitos oprimidos, que por vezes, nem se reconhecem como tal, onde suas relações ainda se encontram baseadas na submissão e aceitação de comportamentos impostos.

Freire (2004) afirma que não se pode ser educador (a) sem se decidir, contextualizando que a escola jamais pode ser neutra, especialmente quando se trata da escola pública municipal e/ou estadual, que tem como membros de sua comunidade escolar, pluralidades⁴ que se encontram, por vezes, impedidas da oportunidade de colocar-se no mundo como seres críticos e que exercem a liberdade da ação política. Para Martins:

Essa intenção é da classe dominadora, a manipulação, a *sloganização*, o “depósito”, a condução, a prescrição, como constituintes da prática de um professor elitista. Esse modelo de professor rouba a palavra dos outros por uma descrença neles, considerados como incapazes. Quanto mais diz a palavra sem a palavra daqueles que estão proibidos de dizê-la, tanto mais exercita o poder e o gosto de mandar, de dirigir, de comandar (MARTINS, 2015, p. 75).

Pensar a escola a partir da superação de uma educação de comunicação e relação tradicionais, onde os (as) educadores (as) assumem uma postura de “transmissor do conhecimento” é urgente e relevante, onde entendemos toda limitação desta prática, visto que essa perspectiva de educação, sustenta o caminho para a manutenção colonizadora, que muda com o passar dos anos somente por aspectos subjetivos, muitas vezes imperceptíveis às massas⁵ desatentas à postura de reprodução, assumindo assim, diversos rostos, meios de condução e manutenção de suas estruturas, ajudando contudo, na manutenção das figuras do opressor e do oprimido.

Freire (2004) afirma que o olhar do (a) professor (a) sobre sua prática diz a favor de quem é educador (a) e contra quem é educador (a). Ou seja, a ação de educar não é neutra, ela se coloca no mundo através de atos e palavras que jamais estão desvinculadas de uma posição política de aparecimento, portanto, de posicionamento no mundo. Logo, o olhar do

³ O eurocentrismo não é exclusivamente, portanto, a perspectiva cognitiva dos europeus, ou apenas dos dominantes do capitalismo mundial, mas também do conjunto dos educados sob a sua hegemonia. E embora isso implique um componente etnocêntrico, este não o explica, nem é a sua fonte principal de sentido. Trata-se da perspectiva cognitiva durante o longo tempo do conjunto do mundo eurocentrado do capitalismo colonial/moderno e que naturaliza a experiência dos indivíduos neste padrão de poder. Ou seja, fá-las entender como naturais, consequentemente como dadas, não susceptíveis de ser questionadas (QUIJANO, 2009, p. 75).

⁴ Hannah Arendt afirma que a pluralidade é “de viver como um ser distinto e único entre iguais” (ARENDT, 2020, p. 221) a condição humana que representa a manifestação dinâmica de ser igual na diferença, e se perfaz enquanto igualdade e distinção através do discurso e da ação. A pluralidade também se apresenta como condição da política e é a lei da Terra.

⁵ Segundo Duarte as massas são caracterizadas por apresentarem-se: desarticuladas e desinteressadas pelo mundo comum e por si mesmas, isto é, pela perda do interesse comum e do senso comum [...] não tem quaisquer relações comunitárias [...] o povo é tão comprimido entre si que parece ter se tornado um [...] sendo a massa portanto, um agregado numeroso de indivíduos atomizados, quer dizer, individualizados e isolados em função da dissolução das relações sociais costumeiras (DUARTE, 2000, p. 51).

qual Freire se refere, norteia exatamente o que o (a) educador (a) entende por educação e seu papel no mundo. Para nós interessa de forma particular, repensar e refletir sobre a prática ou ausência delas, de uma emancipação política dos sujeitos que compõem a escola pública. De acordo com Brandão (2006, p. 14) o pensar sobre a Educação Popular⁶ obriga a uma revisão da própria educação. A partir disso, compreendemos que pensar a Educação Popular em uma perspectiva de um pensamento pedagógico político, propicia um diálogo articulado com a desconstrução de uma cultura dominadora e colonizadora, caminhando na contramão dos processos de acomodação da cultura de narrativa vertical que esgota a possibilidade de pluralidades, liberdade e de ação política de alguns seres humanos escolhidos para ausentar-se da esfera pública, no sentido da aparição política e que tem suas existências suprimidas por um discurso e manutenção de uma hegemonia, buscando a manutenção das estruturas de poder centralizadas.

Neste sentido a decolonização⁷ do poder, do saber e do ser se colocam como questão fundamental no movimento de pensar uma educação política. Importante destacar que os processos de dominação se incorporam a todas as esferas do âmbito das relações humanas, podemos citar: a economia, política e a cultura, permeando os pontos centrais de movimento dos seres humanos. Contudo, a Educação Popular como um projeto educacional de experiência da liberdade, oportuniza a discussão e reflexão sobre o reconhecimento de singularidade e multiculturalidade existente na espécie humana.

2. Racismo e humanidade

Ailton Krenak (2019), indígena brasileiro, filósofo e escritor, nomeia de uma enorme praga e tragédia a ideologia colonial que perpassa pela singularidade, direito e liberdade de determinados seres humanos. A sobrevivência dessa ideologia que subjuga corpos e mentes, fazendo-as deixar de existir, para apenas estar no mundo, propagando os valores de uma cultura dominante, precisa ser questionada pelos novos seres humanos que nascem, e que se inserem no mundo que é velho para eles, mas novo diante de suas potencialidades e imprevisíveis ações. Um mundo onde crianças, jovens e adultos deparam-

⁶ Teoria não apenas da educação, mas de relações, a partir da cultura, trabalho político, transformação das estruturas (...) nova educação libertadora, instrumento político de conscientização e politização, ao contrário de mera transferência seletiva. (BRANDÃO, 2006, p. 47).

⁷ Superação e ruptura das estruturas de poder que norteiam e mantém uma configuração de relações de dominação e hegemonia centradas em princípios de povos superiores e inferiores.

se com a solidão⁸ do desamparo advinda da ausência de mundo, da falta dele, onde seus corpos e mentes são roubados por uma ideia perversa de inferioridade.

Não é segredo, ou deveras novidade alguma que a branquitude⁹, a bastante tempo, adquiriu como verdade que os seres humanos mais evoluídos, logo, inteligentes eram pessoas com a pele de cor branca, especialmente os homens. Sabe-se que os pretos e indígenas (chamados de selvagens) eram percebidos como seres de outra ordem, que poderia inclusive, ser questionada, sem espanto algum, em sua humanidade, pois, como mantinham uma relação de comunicação, respeito e manutenção da natureza e de seus diversos elementos, caracterizavam-se no entanto, como seres inferiores, inclusive por não vincularem-se a uma religião, especificamente a cristã, assim como por manifestar uma comunicação espiritual de pertencimento junto à natureza e seu território. Nesse sentido, eram vistos como seres por vezes infantilizados, portanto, incapazes de uma organização do pensamento.

Quanto à mulher, também podemos identificar diferenças que permeiam a cor de pele e o gênero. À mulher branca, sobejou a função de um objeto de procriação, ou de completude masculina, assim como para exclusividade de formação de um matrimônio e de boa administradora do lar. Já a mulher preta, existia sob o contexto de seu corpo forte, esbelto, restara-lhe, portanto, ser escrava, ama de leite, e ter seu corpo utilizado e vislumbrado para a satisfação do desejo sexual masculino.

A reflexão aqui destacada, aponta para uma história recente, acontecimentos que não ficaram no passado, mas que ainda reverberam intensamente nos dias atuais. Sendo assim, nós questionamos: até quando vamos permitir a continuidade de um projeto de práticas coloniais ou colonizadoras de relação, que permanecem por décadas, gerações e séculos? A quem estamos servindo permitindo que nossas ações, ou ausência delas, perpetuem o subjugar da pluralidade existente nos seres humanos em detrimento de uma ou poucas escolhidas para assumirem o papel de corretas e bem vindas? Estas são perguntas que nos inquietam como educadoras ao pensar sobre o afogamento das singularidades de seres humanos colonizados por uma cultura, por uma história e por um fazer que não os

⁸ A solidão, que é compreendida aqui como um fenômeno de massa do século XX, não é a solidão que somos direcionados a pensar, do sentimento do estar só, mas aparece como um sintoma do colapso do mundo, que vem na existência de um sentimento de exclusão e despertencimento, pois não encontra-se mais nada comum. A solidão organizada dissipa as condições possíveis de percepção e compreensão do mundo comum, logo, a experiência é substituída pelo motor da lógica ideológica que mantém a massa homogênea.

⁹ Para Bento (2022, p. 18) o pacto da branquitude possui um componente narcísico, de autopreservação, como se o “diferente” ameaçasse o “normal”, o “universal”. Esse sentimento de ameaça e de medo está na essência do preconceito, da representação que é feita do outro e de forma que reagimos a ele.

pertencem porque não tem sua ação, não tem suas vozes, ao contrário, as silenciam. De acordo com Bento (2022, p. 41) podemos afirmar, a existência do capitalismo racial, onde capital e raça se unem para afirmar a supremacia branca:

O capitalismo racial elucida como o capitalismo funciona por meio de uma lógica de exploração do trabalho assalariado, ao mesmo tempo que se baseia em lógica de raça, etnia e de gênero para expropriação, que vão desde a tomada de terras indígenas e quilombolas até o que chamamos de trabalho escravo ou o trabalho reprodutivo de gênero etc.

Nessa conjuntura, de afirmação de uma superioridade da branquitude como algo que se apresenta como “original”, inclusive em sua diversidade em cultura, idiomas, música etc. Somos interpelados por uma ideologia racista excludente e perversa quando nos referimos ao ser humano de cor preta, pois a branquitude constrói o imaginário de uma herança que unifica todos que possuem a cor preta, em outras palavras, o ser humano “de cor” como por vezes são chamados, vem carregada de uma característica única, de corpos fortes, por exemplo, mas que podem ser percebidos em diversos sentidos, como se todos os negros fossem iguais, isentos de qualquer singularidade, o que é impossível, visto que é a pluralidade humana é uma característica inegável de todo ser humano. Ao contrário, quando refletirmos sobre o termo “pessoa branca” ou sobre o ser humano de cor branca, somos orientados a concebê-los em sua mais repleta possibilidade de existir no mundo, visto que é “permitido” socialmente, que os brancos usufruam da singularidade, assim, estes tem garantidos os seus direitos de apresentarem-se por sua pluralidade, logo são reconhecidos, ao contrário, do corpo negro, que vem carregado com a marca identitária da limitação de pensamento, intelectualidade, inferioridade e servidão.

Acreditamos que a razão da criação e da permanência da ideia de raça e da separação entre os corpos humanos vem para justificar as diferenças sociais e a exclusão de direitos, buscando fundamentar a lógica escravista e colonizadora, alegando a existência de pessoas (como negros, indígenas, quilombolas, ciganos) despreparadas, menos capazes e que necessitam de tempo e convivência com seres humanos brancos reconhecidos como sábios, avançados cientificamente, logo, evoluídos, para que assim possam adquirir potencial de obtenção por uma colocação mais avançada na vida privada e no âmbito social.

Para tanto, torna-se uma demanda mais que urgente pensar na desumanização causada pela colonização da qual falamos. Nesse sentido, questionarmos sobre o que separa a humanidade? ou ao contrário: o que nos une como humanos? Quem ou o que define quem tem direitos humanos e quem não os tem? Não responderemos estas indagações, temos algumas hipóteses que perpassam esse artigo, mas que precisariam de diversas laudas para

serem de fato apontadas. Nossa intenção é destacar o debate e contextualizá-lo com nosso cenário moderno, que se choca às variadas crises como a sociedade do consumo, a economia do desperdício e com a sociedade de trabalhadores sem trabalho. Nesse sentido, compreendemos que a própria noção de humanidade é o que está em disputa no cenário atual.

Denunciamos e lutamos como educadoras para que seja retirada da experiência de muitos seres humanos o apagamento das singularidades e sua possibilidade de ação. O que é uma realidade ainda no século XXI. Interpretamos que o racismo não necessita de grandes esforços para que seja descoberto ou percebido, ele está para ser evidenciado, como ressalta Fanon:

O racismo salta aos olhos precisamente por fazer parte de um todo bastante típico: o da exploração desavergonhada de um grupo de homens por outro grupo, que atingiu um estágio de desenvolvimento técnico superior. É por isso que a opressão militar e econômica, na maior parte do tempo, precede, possibilita e legitima o racismo (FANON, 2021, p. 77).

A imposição de uma hegemonia de determinada cultura, religião ou de um estabelecido saber é uma agressão perversa de consequências severas que perduram gerações e a história de vários povos. A filósofa política alemã Hannah Arendt (2012, p. 268) cita que o conceito de raça, quer sob forma de conceito ideológico gerado na Europa, ou como explicação de emergência para experiências chocantes e sangrentas, sempre atraiu os piores elementos da civilização ocidental. A negação da existência de uma pluralidade humana, assim como de diversos pontos de vista do mundo, tornando-os totalmente desvinculados, faz nascer um verdadeiro estranhamento entre os seres humanos, as relações ao invés de ação para o bem comum, de acordos temporários para um bem estar coletivo, de ações políticas etc. Vão deixando de oportunizar novos começos e experiências plurais, para dar lugar a uma sociedade egocêntrica, meritocrática, racista e que retira o direito de ser do indivíduo em sua mais absoluta complexidade: a singularidade humana, desaculturando-o e o tornando apenas mais um ser humano fragmentado e ator de uma história que não é sua, mas de uma sociedade desarticulada, desumana e opressora.

Nossa compreensão é de que o mundo moderno assume uma característica de alienação em relação ao mundo constituído por seres humanos, que pode ser identificada pelo desvinculo do ser humano com o que o torna responsável e ativo junto ao mundo comum, logo, com os demais seres humanos. A atividade da ação, como algo diretamente

ligado à liberdade, afirma e faz coincidir o direito de existências individuais diversas e de uma comunidade democrática em seu sentido mais amplo.

Incomoda-nos o fato de presenciarmos uma opressão sistematizada de povos escolhidos para serem estigmatizados, desprezados, manipulados e exterminados, como no caso dos indígenas, jovens negros, população LGBTQIA+, etc. Podemos citar vários seres humanos que na modernidade do século XXI encontram-se ainda na busca da garantia de seus direitos em sua mínima expressão: o direito de existir. Testemunhamos, portanto, uma perspectiva que limita o vir-à-ser, desumanizando sujeitos que sofrem racismo ou qualquer tipo de preconceito, onde têm usurpado o direito humano, o não reconhecimento da sua história, do seu passado, valores culturais, de seu mundo, da língua, de sua arte e de tantos outros sentidos. Para Fanon:

A implantação do regime colonial, contudo, não ocasiona a morte da cultura autóctone. Pelo contrário, a observação histórica ressalta que o fim desejado é mais a agonia constante do que o desaparecimento total da cultura preexistente. Essa cultura, outrora viva e aberta ao futuro, se fecha, paralisada pelo estatuto colonial, esmagada pela carga da opressão. Na verdade, ela os define para sempre. A mumificação cultural acarreta uma mumificação do pensamento individual [...] (FANON, 2021, p. 72).

Torna-se significativo nesta reflexão que fazemos, trazer dois conceitos de esperança que julgamos relevantes para nosso diálogo: A esperança citada por Freire e Hannah Arendt. Ambos acreditavam em um aspecto fundamental da condição humana: a ação. Freire afirma que ser educador (a) desacreditando na mudança do ser humano, de nada vale, por isso a esperança e o amor pelo ser humano caminham juntos. A esperança, no entanto, está diretamente ligada ao agir e não ao esperar, mas ao unir-se pela liberdade e direito da palavra assim como da vida em seu sentido subjetivo de poder vir-à-ser. Portanto, a esperança na ação e na palavra como agentes de transformação e mudança de um mundo.

A filósofa Hannah Arendt cita que a esperança está, inclusive, no milagre do nascimento. Por esta razão, o milagre do começar pela natalidade humana é uma esperança, visto que continuamente novas pessoas chegam ao mundo, sendo estas únicas, capazes de iniciar algo completamente novo e impensado, com possibilidades de reinvenção, podendo agir, no contrafluxo de ações anteriores, capazes de uma atuação impensada e inédita.

A nossa esperança reside sempre na novidade que cada nova geração traz consigo. Mas, precisamente porque só nisso podemos basear a nossa esperança, destruímos tudo que tentarmos controlar o novo que nós, os velhos, pretendemos desse modo decidir o que virá a ser. É justamente para preservar o que é novo e revolucionário em cada criança que a educação deve ser conservadora. Ela deve proteger a novidade e introduzi-la como uma coisa nova no mundo velho, mundo que, por mais revolucionárias que sejam as suas ações, do ponto de vista da

geração seguinte, é sempre demasiado velho e está sempre demasiado próximo da destruição. (ARENDT, 2022, p. 280)

A presença ativa do ser humano no mundo não circunscreve, não tem mais espaço para uma construção de mundos isolados, individuais, desconexos e sem compartilhamento das pluralidades, antes, aponta para a emergência de reconstrução de formas políticas de relações entre os seres humanos e com o mundo natural, tomando, por fim, a consciência de possibilidades da ação e do recomeçar, do fazer diferente, o milagre do novo, marcando assim, a viabilidade de um novo começo, reafirmando a condição de uma autoria da própria história. Esse recomeço é a esperança para Arendt, o que a filósofa intitulava por milagre. O milagre do nascimento que transcorre na novidade.

3. Escola e liberdade

Partimos da premissa que a relação ensinar e aprender, deve permear a práxis do (a) educador (a), inserindo no cotidiano das experiências escolares o diálogo do qual se pode esperar denúncia de mundo¹⁰ (s) com compromisso de ação, discurso em palavras ativistas e libertadoras, características de um verdadeiro diálogo que gera reflexão-ação, ação-reflexão (FREIRE, 1987).

Nesse sentido, compreendemos que se torna inviável o diálogo entre os sujeitos que querem pronunciar-se e os que desejam mantê-los em silêncio, impedindo-lhes, uma ação transformadora. À vista disso, afirma-se que não há diálogo entre o opressor e o oprimido, nessa relação de não reconhecimento do outro (a) entre ambas as partes, torna-se imprescindível que ocorra uma mudança de paradigma educacional da *práxis*¹¹ pedagógica. Freire (1987) aponta a relação entre a ausência de amor pela vida e pelos seres humanos, e o não favorecimento do verdadeiro diálogo que liberta e incentivador de ação. Para o educador, o fazer dialógico, logo, a viabilidade de fala e do discurso como ação histórica é um ato

¹⁰ Aqui compreendido como espaço constituído por atos a palavras, diretamente ligado à ação humana. O mundo ligado às relações humanas, diferenciando-se de coisas, mundo como abrigo dos seres humanos. Utilizamos o plural, visto que em um mundo podem coexistir diversos a partir da posição que cada ser no mundo ocupa.

¹¹ Entendida como prática transformadora, possível de ser pensada e repensada através da teoria e esta também pensada e repensada através da prática, assumindo, assim, o caráter dialético de construção de uma pedagogia da práxis comprometida com as necessidades práticas de transformação das realidades vividas nos diversos cotidianos educacionais (BARREIRA, 2006, p. 175).

político e de amor. Como afirma Silva (2013, p. 29): “o diálogo é o lugar de encontro no qual os seres humanos podem se encontrar e pronunciar o mundo, para transformá-lo”.

Concebemos a necessidade de uma Educação Popular como uma prática, não apenas de educação, mas de relações a partir de diversas culturas e saberes. Uma educação da liberdade e vinculada ao mundo e não alheia a ele e seus problemas, uma educação fundamentada em uma experiência de pensamento crítico e de ação política. Figueiredo (2012, p. 120) situa a Educação Popular por uma identificação que não coincide com a educação para “pobres”, nem mesmo educação que ocorre fora dos muros das instituições de ensino ou espaços acadêmicos, não é compreendida como uma educação informal, Educação Popular é uma opção político-pedagógica.

Nesse cenário, se faz extremamente urgente refletir a profundidade das relações estabelecidas entre os seres humanos, assim como repensar a função da escola. Revendo a burocratização do conhecimento, que transferiu à instituição escolar apenas a atribuição e execução de uma ação formativa de um conhecimento pronto e ausente de reflexão, por vezes descontextualizado com os problemas e assuntos, que de fato merecem importância no âmbito de discussão e promoção de uma reflexão de crianças, jovens e adultos que ocupam estes espaços. Ao contrário, concebemos a escola como um local que precisa assumir seu caráter que vem extrapolar uma atuação meramente informativa, atribuir-se a função de organizadora de seus múltiplos espaços e possibilidades, tendo como um de seus princípios primordiais a criação de um saber e independência popular, assumindo nesse percurso de relações de experiências e um papel muito mais gestor que lecionador (Gadotti, 2007).

Em vista disso, alguns questionamentos movimentam a existência dos (as) educadores (as) conscientes de sua prática e de seu papel de incentivadores da ação política do ser e do vir a ser do sujeito que ocupa o espaço escolar. A pensadora política e filósofa Hannah Arendt acrescenta que:

Há, porém, uma dupla questão que é para mim importante: que aspectos do mundo atual e da crise se revelam efetivamente na crise da educação, isto é, quais são as verdadeiras razões pelas quais, durante décadas, foi possível falar e agir em tão flagrante contradição com o senso comum? E em segundo lugar, que podemos aprender com esta crise acerca da essência da educação {...} no sentido de reflexão sobre o papel que a educação desempenha em todas as civilizações, ou seja, da obrigação que a existência das crianças coloca a todas as sociedades humanas. (ARENDT, 2022, p. 270)

Jamais podemos esquecer, que como educadoras, precisamos estar atentas às intenções dos aparelhos de controle que venham a demonstrar uma postura perversa em sua

condução das grandes massas e da educação. A reflexão que Arendt traz e que nos instiga a pensar é sobre o que estamos fazendo em nossa prática, se problemas que já completam ciclos de décadas de anos, de centenas, reverbera no questionamento: o que estamos fazendo ou deixando de fazer? O que a educação está abrindo mão de questionar? Os desafios estão apresentados por anos, a perversidade da exclusão, da tentativa de apagamento, de uma submissão do ser já está posta e experienciada, como sendo algo natural por anos e décadas, nesse contexto indagamos: que perspectiva de comunidade vislumbramos para os alunos e alunas que ocupam os espaços educacionais que estão imersos neste mundo, posto a eles, muito antes de seu nascimento? Freire (2004) nos faz um alerta:

Ontem, precisando do fundamental para viver, não percebia o significado do ato arbitrário que fez muda uma estação de rádio ou silenciou um jornal ou proibiu a venda de um livro, ou interditou um espetáculo. A luta pela liberdade implica um mínimo de sentimento e de percepção da falta de liberdade. Esta luta vem dando sentido à minha prática como educador (FREIRE, 2004, p. 162).

Os impactos das ações colonizantes, afetam todos os setores da vida humana no planeta, Freire a conceitua de “interligação dos fatos”, alertando para a ausência de neutralidade dos acontecimentos, das direções que vamos tomando sem dar-nos conta. Concebemos, contudo, o ponto de partida de que somos educadores porque somos gente, gente no sentido de ser humano, do compartilharmos e reconhecimento recíproco de uma humanidade comum, que é plural na sua diversidade de singularidade. Por esta razão, acreditamos que nossa humanização se dá através de possibilitar caminhos de libertação de ideologias que dominam os pensamentos e apresentam-se como possíveis determinadores de futuros, consequentemente negando a arrogância, autoritarismo e perversidade da imposição de princípios, assim como de uma castração da liberdade, logo, o que entendemos como uma das formas de colonialidade do ser. Oliveira (2020, p. 84) afirma que a colonialidade busca se infiltrar na cultura do colonizado e conduzi-lo a reproduzir o legado histórico e cultural do colonizador, consequentemente, assimilar-se a partir de um imaginário epistêmico europeu. Portanto, a colonialidade se mantém, perpassando por séculos, apagando a experiência do segundo nascimento¹² que está imbricado na liberdade do aparecimento no espaço público e na construção de mundo. Sabemos, no entanto, que essa aparição da qual nos referimos, não se equipara à dos brancos, visto que os povos colonizados que nos referimos aqui, trazem desde o primeiro nascimento, em sua recém-

¹² Para Hannah Arendt o ser humano pode caracterizar a sua liberdade e aparição pública no sentido da ação e do discurso como sendo a segundo nascimento, pois esse movimento propicia ver e ser visto pelos demais, que no espaço que estabelecem as relações de debate e de aparição, podem apresentar-se uns aos outros na sua pluralidade de iguais na diferença.

chegada ao mundo, uma herança estrutural perversa e opressora, que já afirma as desigualdades no sentido de configurar a desvantagem e o preconceito, impossibilitando a construção da identidade e afirmação da singularidade livre desses sujeitos.

Ao fazermos uma breve análise pela história da escola brasileira, facilmente é possível destacar características que fastam a atuação crítica e política que permeiam as vivências e experiências próprias do ambiente escolar: o autoritarismo, discriminação, elitismo, imposições verticais e postura ocultadora do mundo (FREIRE, 2004). Isso nos remete a perpetuação de valores entre oprimidos e opressores, entretanto, parece-nos importante “traçarmos movimentos de compreensão sobre o singular das culturas humanas e o modo como, nelas, se dá o ponto de vista popular, enquanto construção da consciência ambiental.” (FIGUEIREDO, 2010, p. 24).

Nesse sentido, apontamos a relação entre o tempo e manutenção de uma estrutura que concentra apoio por um pacto da branquitude (BENTO, 2022), perpetuando e garantindo que essa linha não se quebre, já delimitando e determinando um ponto de partida da qual determinados corpos humanos, podem e devem colocar-se e mover-se no mundo, o que configura uma das mais cruéis manutenções de uma ideia de raça inferior. Ao contextualizarmos essa análise apresentada e a instituição escolar, o sentimento é de fracasso e de perplexidade, pelo fato, de ainda, após décadas estarmos discutindo direitos e equidade de vida entre seres humanos, essa realidade aponta de que algo está fora do lugar no ambiente escolar: nossa instituição, o currículo, postura política de educadores?

Slaughter *Apud* Guimarães (2006) explica que a carência de uma dimensão de futuros nos currículos escolares apresenta um caráter repressivo, antepondo às preocupações humanas um interesse para manter as estruturas do conhecimento (e por isso do controle). De acordo com o autor, “fazer que o futuro seja invisível, indigno de debate ou estudo, é despojar o presente de boa parte de significação humana” (GUIMARÃES, 2006). Aquela significação, que só pode ser ressignificada através da educação dialógica, afinal, como diz Figueiredo:

(...) Dialogicidade é compartilhar palavra plena de sentido, de vida, de experiência derivada da práxis social. Isso implica diálogo sobre atividades criadoras, contextualizadas, novas leituras, saberes elaborados em parceria (...) (FIGUEIREDO, 2016, p. 166).

(...) romper com a lógica: cognitivista; colonizante e opressora; individualista e individualizante de ensino; conteudista; da neutralidade científica; da formação por meio da transmissão de conhecimentos; de que alguém é o proprietário dos saberes essenciais à formação; autoritária ou liberal; da teoria da ação bancária; cartesiana e fragmentada; de uma educação tradicional focada no professor; escola

novista focada no aluno e avança em uma lógica eco relacional (FIGUEIREDO, 2010, p. 170).

Assim, evidenciamos que a *práxis* dialógica, em seu fazer e ser dialógico no espaço escolar por meio de uma visão e proposta crítica, democrática, eco relacional, decolonizante e política, ressignificando o papel dos educadores e educadoras da escola como um locus de mudança e de reconexão com a pluralidade e do direito de ser (que vem por séculos sendo extraviado), para com isso, oportunizar meios para uma construção dialética, objetivando um alargamento do ponto de vista e movimento de pensamento humanos.

A partir deste contexto de análise, torna-se necessário, que os educadores e atuem como agentes de uma educação que legitima o direito de ser subjetivo e único de cada ser humano, indo na contramão do que é sugerido pela sociedade moderna e por uma ideologia dominante, que busca desvincular a razão crítica e pensamento, escondendo os efeitos da alienação¹³, do capitalismo, discutindo assuntos de igualdade, de equidade de gênero, religião, cultura, como diversos assuntos que permeiam a existência humana que jamais podem ficar excluídos dos muros de uma instituição escolar. Em concordância com Mészáros (2008, p. 17) no seguinte questionamento: Para que serve o sistema educacional – mais ainda, quando público –, se não for para lutar contra a alienação? Para ajudar a decifrar os enigmas do mundo, sobretudo o do estranhamento de um mundo produzido pelos próprios homens?

O estranhamento, no qual chamamos atenção, não se restringe à relação do ser humano com o planeta ou com a natureza, mas inclusive, do ser humano com o outro e consigo mesmo. O desarticular do pertencimento do mundo, a superfluidade, como sendo uma característica de quem não é, mesmo existindo, pois já não escolhe, só vive, logo, não pode afirmar que é livre, configura o ser humano que experiencia o isolamento¹⁴ na grande parte do tempo.

Dito isso, nos questionamos? Destituindo-se de espaços de liberdade e de convivência, espaços de fala e de ação coletiva de pluralidades em meio a unidade de uma espécie, a espécie humana, de que maneira é possível pensar em decolonialidade e uma

¹³ A teórica política Hannah Arendt aponta para dois aspectos da alienação humana moderna: alienação da terra, isto é, do ambiente natural e, alienação do mundo, do ambiente artificial que são formados pela teia de relações e ações políticas, assim como pelos artifícios da obra e da ação.

¹⁴ De acordo com Hannah Arendt, o isolamento caracteriza-se como a perda da liberdade política e por uma impotência frente ao sentimento de estrangeiro no próprio mundo, gerado por um distanciamento das relações entre os seres humanos e da possibilidade de criação de mundo.

quebra de manipulação? Eis que compreendemos a escola como uma instituição que tem um papel único dentre todos os demais espaços públicos ou de convivência de multiplicidade, visto que a diversidade se encontra ali, ainda aprendendo a colocar-se no mundo, e educadores e educadoras que assumem a responsabilidade pelo existência deste mundo, tem o dever de apresentar e falar sobre ele, assim como de compartilhar perspectiva de que seres humanos juntos podem superar uma lógica de controle e domínio, mesmo que ainda não o tenham feito.

Conclusão

O olhar sobre a ação de seres humanos que estabelecem uma relação de domínio e opressão com determinado grupo em um contexto de uma sociedade pós-moderna, traz a reflexão da crise paradigmática séria e sobre o que estamos fazendo com o passar dos milhares de anos de nossa existência, visto que uma grande parte da população mundial acredita ser superior aos demais, autorizando-os e colonizando seu pensamento e seu ser no sentido mais íntimo da palavra. A complexidade da colonização perpassa desde a exploração desenfreada e irresponsável da natureza, apropriando-se do bem comum mundial e do que jamais deveria ser extinguido por mãos e ação humanas, pois sem Terra não existe mundo criado por seres humanos, a inviabilização da multiculturalidade, da pluralidade humana, assim como costumes de povos colonizados, fazendo-os deixar de ser, existir, de ter histórias e memórias.

Para nós, torna-se inseparável pensar a colonialidade do poder¹⁵ e questionar a quem serve a educação escolar diante desse contexto no qual estamos mergulhados. A colonização traz ao colonizado o desejo de ser além como eles, ao que se refere à obtenção de sua cor, de sua cultura, de seus costumes, sua língua. Nesse contexto, Freire cita que se não há libertação, o oprimido vislumbra o papel do opressor, e o sonho do oprimido jamais poderá ser o de tornar-se opressor, mas de tornar-se livre, libertando-o inclusive. Libertando,

¹⁵ Segundo Quijano (2005) a colonialidade do poder trata-se da constituição de um poder mundial capitalista, moderno / colonial e eurocêntrico a partir da criação da ideia de raça, que foi biologicamente imaginada para naturalizar os colonizados como inferiores aos colonizadores. Partindo desse pressuposto, instaurou-se um domínio do colonizador sobre os colonizados que persiste vigente mesmo após a descolonização. (MAIA and VICO, 2020, p. 232).

pois, deixando de existir quem oprime, não mais teremos consciências domesticadas pela perversidade de uma perspectiva de superioridade entre seres humanos.

É inaceitável que a escola restrinja seu campo de conhecimento e um único padrão de ser humano, que suas bases e orientações sejam de maioria branca, construída por homens, que nem do nosso sol pôde sentir o calor. Somos plurais, nessa perspectiva o Brasil são “Brasis” em seus diversos territórios de cultura e riquezas subjetivas de cada ser humano que ocupa determinado espaço e que ali vive exclusivas experiências. O que buscamos com a educação plural e olhar amplo do mundo é caminhar na contramão da colonização que ainda perdura, oportunizando ao estudante que adentra a instituição escolar, pensar sobre a realidade do mundo passado e presente, e com isso reconhecer o seu lugar, colocando-se e aprender a respeitar a diversidade de mundos e de pessoas, aprendendo inclusive, a identificar relações de persuasão, de coação, opressão, e ideologias colonizadoras.

O conhecimento a todo momento é colonizado, logo pensados, estruturados majoritariamente pelo perfil de ser humano que usufrui da estrutura racista e exclusiva da qual ajudam a manter. Por este motivo, que devemos ousar, como educadores, ultrapassar os livros didáticos, conhecer as diretrizes, os documentos oficiais que norteiam o currículo escolar e refletir sobre elas, avaliando de que maneira determinadas posturas ou práticas pedagógicas ampliam as perspectivas de olhares sobre o mundo, que possibilitam o reconhecimento da multiplicidade destes a partir de cada posição que diferentes seres humanos ocupam nele, e com isso, proporcionando o debate sobre estes mundos, seus problemas, desafios e seus desastres.

Nesse sentido, indagamos: O que estamos fazendo como educadores e educadoras, diante do esfacelamento da política, do colapso das relações sociais, da desigualdade econômica, dos desastres ecológicos e ambientais, assim como as perversidades de exclusão do sujeito de direitos, representados por preconceitos repassados de geração a geração, que se apresentam em todo o mundo? Para nós, é um questionamento que deve perpassar toda a prática pedagógica. A quem estou servindo com o repasse de determinada informação ou verdade? Esta indagação tornou-se uma razão, senão a maior, da função da educação.

Os processos educacionais e de reprodução, massificação, atomização e colonização humanas, caracterização de uma sociedade pós-moderna capitalista, estão intimamente ligados. Consequentemente, a reformulação da escola e seus reais objetivos, corresponde diretamente a um plano de mudança histórica de relações humanas e de

autorizações de determinados corpos subjugados historicamente. O discurso de que a função da escola é simplesmente compartilhar conhecimentos científicos e preparar para a vida (que vida? A do branco, a do negro? A de empresário ou a do empregado assalariado? A da diversidade ou da unicidade de comportamentos?) e mercado de trabalho é uma farsa já revelada a anos. Se pesquisarmos profundamente as instituições de ensino públicas, especificamente escolas dos anos iniciais e anos finais do ensino básico do nosso país, veremos claramente a quais máquinas produtivas estão vinculadas, a quem servem, que conhecimentos elas fornecem e repercutem, assim como para qual mercado de trabalho preparam jovens que saem dela. Compreensível, visto que durante a percepção e análise aqui proposta, apontam a necessitam de uma criticidade e pensamento alargado das diversas realidades vividas, pelas diferentes pessoas no mundo, assim como do reconhecimento do outro, como ser de direitos efetivos, não só de existir, mas de ser, com todo o aparato de respeito e oportunidades, logo, de equidade em todos as dimensões da vida humana, de forma que a equidade deixe de ser discurso e transforme-se em realidade.

Referências Bibliográficas

ARENDT, H. **Origens do totalitarismo**. Hannah Arendt; Tradução Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da tolerância**. São Paulo: UNESP, 2004.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

BALLESTRIN, L. **Para transcender a colonialidade**. Revista do Instituto Humano Unisinos. IHUOnline. Edição 431 | 04 Novembro 2013. Disponível em: <https://www.ihuonline.unisinos.br/artigo/5258-luciana-ballestrin> Acesso em: 19/11/2023

BARREIRA, S. de E. M. *O valor político da práxis docente*. In: **Congresso Internacional em Avaliação Educacional, 3.**, Fortaleza, 16-18 nov. 2006. Anais. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2006. p. 174-190. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/37595>. Acesso em: 05 de setembro de 2023.

DUARTE, A. **O pensamento à sombra da ruptura: política e filosofia em Hannah Arendt**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FIGUEIREDO, J. B. de A. *Contributos para a Formação d@ Educador (a) numa Perspectiva Freireana Descolonizante: um estudo de caso*. In: **Revista Visão Global**, v.15, n. 1-2, p. 115 – 134, jan./dez. 2012.

FIGUEIREDO, J. B. de A; VERAS, C. I. M.; LINS, L. T. (Orgs.). **Educação Popular e Movimentos Sociais: Experiências e Desafios**. Fortaleza: IMPRECE, 2016.

FIGUEIREDO, J. B. de A. *A educação ambiental popular e educação intercultural no contexto da formação docente*. In: **Visão Global**, v. 13, n. 1, p. 167-188, jan./jun. 2010. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2018/anais/trabalhos/7192.pdf> Acesso em: 13 de dezembro de 2022.

FANON, F. **Por uma revolução africana: textos políticos**. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

GADOTTI, M. **A Escola e o professor: Paulo Freire e a paixão de ensinar**. 1 ed. São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

GUIMARÃES, M. R. *A educação para a paz como exercício da ação comunicativa: alternativas para a sociedade e para a educação*. In: **Revista Educação**, ano XXIX, n. 2, v. 59, p. 329 – 368, Maio/Ago. 2006.

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

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. Tradução Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2008.

MAIA, B. S. R.; VICO, D. S. de M. *A colonialidade do poder e suas subjetividades*. In: **Teoria e Cultura**, v. 15, n. 2, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/TeoriaeCultura/article/view/30132>. Acesso em: 14 de fevereiro de 2023.

MARTINS, R. M. **Contextualização e a dialogicidade no contexto da educação física: fazeres docentes em ação no ensino médio**. 2015. Disponível em: http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/10949/1/2015_dis_rmmartins.pdf. Acesso em: 14 de fevereiro de 2023.

MIRANDA, E. O. **Corpo-território&educacaodecolonial: proposições afro-brasileiras na invenção da docência**. Salvador: EDUFBA, 2020.

QUIJANO, A. *Colonialidade do poder e classificação social*. In.: SANTOS, B. de S. MENESSES, M. P. (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo. Cortez, 2009.

SILVA, C. R. da. **Educação dialógica freireana na trajetória de formação de estudantes do curso de pedagogia da UFC: possibilidades e desafios**. Dissertação. Fortaleza: Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, 2013.

WALSH, C.; OLIVEIRA, L. F.; CANDAU, V. M. *Colonialidade e pedagogia decolonial: Para pensar uma educação outra*. In: **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 26, n. 83, 2018.

Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3874>. Acesso em: 14 de fevereiro de 2023.

Data da submissão: 30 Abr 2025.

Data do aceite: 01 Ago 2025.



Esta obra está licenciada sob licença Creative Commons Atribuição Não Comercial 4.0 Internacional (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/legalcode.pt>).