

## Educação para um projeto histórico vincular: compreendendo o feixe humanização e cultura

### Education for a linking historical project: understanding the humanization and culture beam

Jessyca Eiras Jatobá Santos<sup>1</sup>, Jaqueline Rodrigues Ferreira<sup>2</sup>

#### Resumo

---

O objetivo do presente trabalho é promover uma investigação acerca dos pressupostos culturais e paradigmáticos que sustentam a desumanização e objetificação dos sujeitos para, a partir disso, refletirmos acerca de uma educação libertadora por meio da cultura e de uma postura crítica em relação a ela. Por meio de um recorte de pensamento decolonial e uma pesquisa bibliográfica, procuraremos problematizar o conjunto de crenças e valores que sustentam as relações de dominação, evidenciando neste processo a importância de um projeto histórico/cultural vincular – enquanto contraposição e fonte de inspiração, presente nas comunidades tradicionais. Nesse sentido, procuraremos refletir a respeito da centralidade da cultura, com especial foco na cultura popular, para o exercício de uma educação humanizadora. Ressaltamos que tal educação deve integrar a liberdade no nível individual e social desvinculando suas práticas e conteúdos dos conjuntos de práticas e conteúdos provenientes do padrão colonizador, conectando a educação ao povo e às subjetividades e àquilo que da interação humana pode emergir conectando as liberdades.

**Palavras-chave:** Objetificação; Projeto histórico vincular; Educação humanizadora; Decolonial; Cultura.

#### Abstract

---

The objective of the present work is to promote an investigation about the cultural and paradigmatic assumptions that support the dehumanization and objectification of subjects so that, based on this, we can reflect on a liberating education through culture and a critical attitude towards it. By means of a decolonial thought clipping, and a bibliographical research focused on it, we will try to problematize the set of beliefs and values that sustain the relations of domination, highlighting in this process the importance of a historical/cultural project to link – as a counterposition and source of inspiration, present in traditional communities. In this sense, we will try to reflect on the centrality of culture, with a special focus on popular culture, for the exercise of a humanizing education. We emphasize that such education must integrate freedom at the individual and social level, detaching its practices and contents from the set of practices and contents from the colonizing pattern, connecting education to the people and subjectivities and to what human interaction can emerge by connecting freedoms.

**Keywords:** Objectification; Historic project bind; Humanizing education; Decolonial; Culture.

---

<sup>1</sup> Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), Marília, São Paulo, Brasil. *E-mail:* jessyca.eiras@unesp.br

<sup>2</sup> Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), Marília, São Paulo, Brasil. *E-mail:* jaqueline.rodrigues@unesp.br

## Introdução

Quando pensamos em transformação social, quase automaticamente temos nosso pensamento direcionado ao tema da Educação. Se dermos um passo além do clichê “educação para um mundo melhor”, e nos perguntarmos em que, propriamente, consiste esse “mundo melhor” – o que definirá o tipo de educação capaz de alcançá-lo – encontramos diferentes valores e ideais de felicidade humana. Sustentando tais ideais, assim como a própria educação que neles se fundamenta, encontramos o campo dos significados da cultura.

Diante disso, o problema que emerge é que muito do que se coloca pela cultura ocidental como ideal de plenitude humana erige a realização individual dentro de um universo de disputas e competitividade, remetendo à quantidade de poder que um sujeito é capaz de possuir, em detrimento de outros. De acordo com essa lógica, o poder se torna centro gravitacional, apresentando-se como símbolo de subjetividade e valor de existência. Quanto mais um sujeito submete o mundo (incluindo aí outros sujeitos) aos seus desígnios, mais valor ele e sua vida tem. Ora, parece absurdo conceber um “mundo melhor” dentro dessa dinâmica já que, quando utilizamos essa expressão, estamos nos referindo ao conjunto de sujeitos e, supostamente, à possibilidade de sua convivência harmônica.

Pensar uma educação para um mundo melhor, portanto, envolve, em primeiro lugar, refletir acerca de possíveis projetos históricos de humanidade. Em segundo lugar, na medida em que a educação emerge da cultura, problematizar a educação hegemônica em suas práticas e conteúdos – tendo em vista que ela se insere em uma cultura de dominação. Pois se ela não se cria de forma crítica, está fadada a reproduzir as violências do sistema e reiterá-lo. Dessarte, se estabelece o percurso do presente trabalho<sup>3</sup>. Por meio de pesquisa bibliográfica,

buscamos compreender de forma crítica as raízes culturais da desumanização, para a partir disso vislumbrarmos a possibilidade de uma educação para a liberdade. Nesse sentido, em nossa empreitada, serão indispensáveis referências tais como Paulo Freire, Rita Segato e o pensamento decolonial.

## Objetificação e colonialidade

Nosso tempo é violento. Hoje, já não é tão grande a surpresa frente a um mundo “desenvolvido tecnologicamente”<sup>4</sup> que promove violências reveladoras de um limitado desenvolvimento humano – violências essas que são, inclusive, muitas vezes institucionalizadas. A surpresa já não é mais bem-vinda porque torna-se cada vez mais clara a percepção de que esse mundo mesmo, do progresso e do desenvolvimento, do avanço e do domínio na natureza (não humana e humana), traz em seu cerne – em seus valores basilares e em seu modo de funcionamento – as sementes da desumanização.

Como aponta Rita Segato (2018), nosso tempo, em tudo o que tem de hegemônico, é prenhe de práticas, atos, valores e crenças que habitam e ensinam (ou programam) os sujeitos a transformar o vivo em coisa. A isso, Segato dá o nome de “pedagogias da crueldade”. Nas palavras da antropóloga:

Quando falo de uma pedagogia da crueldade me refiro a algo muito preciso, como é a captura de algo que fluía errante e imprevisível, como é a vida, para instalar ali a inércia e a esterilidade da coisa, mensurável, vendável, comprável e obsolescente, como convém ao consumo nesta fase apocalíptica do capital (SEGATO, 2018, p. 7).

Segundo a autora, “baixos umbrais de empatia” são requisitos necessários para o bom funcionamento do empreendimento predatório do sistema capitalista. E a repetição da violência em diversos níveis gera um efeito de normalização. A reiterada

<sup>3</sup> Parte do presente trabalho foi realizada com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES). Código de Financiamento 001.

<sup>4</sup> Cabe também problematizar esse “tecnologicamente desenvolvido” a partir de uma perspectiva de *cosmotécnicas*, como a de Yuk Hui (2020), compreendendo que a expansão da exploração e controle não necessariamente significa melhoria.

insensibilização em relação ao sofrimento alheio se torna cada vez maior, assim como o isolamento dos sujeitos. Correspondentemente a isso, as pessoas passam a “desfrutar” da existência através do consumismo e do prazer narcisista. O vínculo, a conexão, o amor como meta de felicidade humana são gradativamente substituídos por coisas: “coisas como forma de satisfação” (SEGATO, 2018).

Assim, cada vez mais, os sujeitos enxergam significado em sua existência na medida em que possuem – em sentido amplo, de poder sobre algo. O poder rege as relações, mas não um *poder com*, tal como o proposto por Freire (2021), resultante da união e dialogicidade entre os sujeitos – mediados pelo mundo com a finalidade da ampliação de sua liberdade – mas sim um *poder sobre*. Quando exercemos poder *sobre* alguém, negamos a dignidade desse alguém, negligenciamos o fato de que ele tem seus próprios fins (que estão em acordo com sua própria história) e o tratamos como meio para nossos propósitos. Existem diversas formas de exercer poder sobre alguém. Uma delas é exemplificada pela *educação bancária*, abordada e problematizada por Paulo Freire, e que é prática predominante nos sistemas escolares. Ela define a ação conquistadora do educador que procura colonizar outro sujeito. Nas palavras de Freire (2021, p. 186): “Todo ato de conquista implica um sujeito que conquista e um objeto que é conquistado. O sujeito da conquista determina suas finalidades ao objeto conquistado, que passa por isso mesmo, a ser algo possuído pelo conquistador.”

Freire aponta que esta forma de educar se para o conquistado, ou o colonizado, de si mesmo, fazendo com que ele se torne hospedeiro de outro. Separado de si mesmo, o sujeito se aliena e, na redução de sua consciência, ele é objetificado. A ação educacional colonizadora ajuda a compor aquilo que Segato denomina pedagogia da crueldade, pois para Freire: “[...] a ação conquistadora, ao reificar os homens<sup>5</sup>, é necrófila” (FREIRE, 2021, p. 186).

Ou seja, ama a morte, ou o não vivo, a coisa, aquilo que não sente, não tem alma, interior ou liberdade.

Segundo Joy (2019) o exercício de *poder sobre*, tão atuante em nossa sociedade, parte de uma noção fundamental: a crença em uma hierarquia de valor moral, ou seja, a ideia de que alguns grupos ou indivíduos valem mais do que outros. De que sua vida tem mais valor – mesmo que essa crença não apareça de forma clara e em primeiro plano. Como aponta Santos (2022), essa mentalidade legítima a violação da dignidade de alguns grupos ou indivíduos.

Melanie Joy (2019) procura evidenciar os danos que tal crença e condutas associadas podem gerar, já que isso configura uma profunda disfuncionalidade. A psicóloga social compreende que as vítimas do *poder sobre* não são as únicas afetadas, pois quando agimos de modo a anular a dignidade de alguém, negamos valores relacionais fundamentais para o nosso senso de integridade. Essa disfuncionalidade se deve ao fato de que nossa experiência psicológica, social e emocional é constantemente definida e redefinida por nossa relação, seja com seres humanos, com animais não humanos, o planeta ou nós mesmos.

Tal compreensão é compartilhada pela conceituação Ubuntu, que segundo Ramoses (1999) é a base da Filosofia africana. Segundo o filósofo, ela traz em seu cerne a ideia de que: “[...] ser um humano é afirmar sua humanidade por reconhecimento da humanidade de outros e, sobre estas bases, estabelecer relações humanas com os outros.” (RAMOSES, 1999, p. 3). É nesse sentido que a opressão pautada na negação da dignidade do outro e na violação de sua integridade é não relacional, isto é, impede que se estabeleçam relações de alteridade e empatia (SANTOS, 2022).

É por este motivo que Rita Segato aponta que a personalidade modal de nossa época – a “fase extrema do projeto histórico do capital” (SEGATO, 2018, p. 9) – é a personalidade de tipo psicopático.

<sup>5</sup> É importante salientar que o pretense genérico homem, ao erigir um gênero como representante da subjetividade/humanidade, reifica aqueles que exclui, ou os coloca na categoria de objeto. Estamos de acordo com que o termo humanidade represente a humanidade.

Tal personalidade é extremamente funcional aos propósitos do capital, mas disfuncional aos propósitos humanos. Por meio dela, as relações humanas são esvaziadas e transmutadas em relações de interesse, funções e utilidades. O esvaziamento humano reflete o esvaziamento da vida em todos os sentidos e o predador humano (do mundo e de si próprio) entre os extremos opostos amor e morte escolhe o contraditório amor à morte (ânsia necrófila) e cria para si o ambiente mortuário da falta de sentido.

Segato (2021) ao refletir sobre a perspectiva da colonialidade do poder de Aníbal Quijano, procura ressaltar a íntima relação que esta forma de hierarquizar mantém com a colonialidade, em suas palavras ela é “[...] hierarquia fundacional, baseada e construída sobre o cimento da raça e da racialização orientada para a exploração do trabalho” (SEGATO, 2021, p. 60). 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 e ser que se encontram arraigadas e remontam ao processo colonial.

Para além da própria estrutura do capital, o eurocentrismo se funda na exploração das raças colonizadas que por serem consideradas inferiores, no processo de colonização, tinham seu trabalho mal remunerado ou não pago. Como aponta Rita Segato (2021), para Quijano, a sustentação do sistema se deu a partir da racialização: a separação entre dois tipos de humanos (europeus e não europeus), colocando um como superior ao outro, permite que o sistema se reproduza e que se coloque como modelo de valoração para tudo – a partir do que surgem os pares avaliativos: cultos/incultos, civilizados/selvagens, tradicional/moderno, mito/ciência, racional/irracional, etc. Nas palavras da autora:

O referente de valor para essa hierarquia será sempre eurocentrado, resultante de um imaginário originado e sempre subliminarmente referido à racialização da mão de obra e à redução das populações não brancas ao trabalho servil ou escravo, que só se torna possível pela imposição de uma ordem colonial (SEGATO, 2021, p. 59).

Em suma, a exploração do trabalho em um contexto bem determinado – “[...] a partir da instalação desse cenário produtivo e heterogêneo de espoliações diversas [...]” (SEGATO, 2021, p. 58) – se coloca como pano de fundo de toda uma construção ideológica que verte para as diversas dimensões da existência social, cria hierarquias morais, legitimando e sedimentando relações de poder.

Tal compreensão reforça o entendimento do sentido genealógico das categorias de produção material para as construções simbólicas no nível social. Na esteira da compreensão proposta pelo materialismo histórico, Chauí (1988) aponta como o real consiste em um processo de constituição dos seres e de suas significações que depende da maneira como os seres humanos interagem entre si e com a natureza. Tais relações são produzidas pelos próprios seres humanos, mesmo que eles não tenham consciência disso. O real é a história, o movimento pelo qual os humanos instauram um modo de sociabilidade e procuram fixá-lo através das instituições. Dessa maneira, as diferentes formas de relação com a natureza são:

[...] mediadas por nossas relações sociais, são seres culturais, campos de significação variados no tempo e no espaço, dependentes de nossa sociedade, de nossa classe social, de nossa posição na divisão social do trabalho, dos investimentos simbólicos que cada cultura imprime a si mesma através das coisas e dos seres humanos (CHAUÍ, 1988, p. 18).

Como aponta Osowski (2008), o ser humano diante da natureza e seus desafios, pelo trabalho instala um processo de transformação que se torna mediação de seus modos de vida e significações. Fazendo roupas, utensílios, estabelecendo modos de cultivo da terra, de administração do tempo etc., cria modos de relação com outros seres humanos e com o cosmos. Além disso, se reconhece como sujeito que transforma o mundo de acordo com seus propósitos, no sentido de ampliação de sua potência ou liberdade e, dessa maneira, faz cultura ao “humanizar o mundo”. Conforme Brandão (2008, p. 129): “[...] uma cultura ou algumas culturas,

existem entre nós e em nós de forma subjetiva e objetiva. Elas estão em tudo aquilo que criamos ao socializar a natureza.” Segundo o autor, transformamos o mundo para adaptá-lo a nós e quando fazemos isso transformamos o próprio humano, pois criamos também símbolos, saberes e modos de relação. Nas palavras de Freire (1981, p. 35): “[o] processo de orientação dos seres humanos no mundo não pode ser compreendido, de um lado, de um ponto de vista puramente subjetivista; de outro, de um ângulo objetivista mecanicista.”

Freire (1981) apresenta a concepção da cultura como expressão do poder de criação humano, de sua potência a transpor condicionamentos rumo à realização de sua liberdade e ampliação de seu próprio ser. A criamos objetivamente por meio do trabalho e instauramos uma nova realidade e ampliação de nosso próprio ser/atuar. Entretanto, na medida em que não estamos conscientes de que somos seus criadores, ela exerce um poder tão condicionante quanto o de qualquer realidade objetiva.

Em sua obra “Ação cultural para a liberdade” Freire aponta que o processo de orientação dos humanos no mundo envolve a elaboração desse mundo, que acontece através da linguagem e do pensamento e da ação transformadora desse mundo – “trabalho-ação” (FREIRE, 1981, p. 36). É dessa maneira, segundo o autor, que os seres humanos se assumem como presenças no mundo, assumindo-se assim também como capazes de optar, decidir e valorar. Nesse sentido, a ação do ser humano no universo envolveria finalidades, a partir das quais ele busca concretizar sua liberdade, e cria a dimensão moral de seu mundo: “[...] A relação entre a consciência do projeto proposto e o processo no qual se busca sua concretização é a base da ação planificada dos seres humanos, que implica em métodos, objetivos e opções de valor.” (FREIRE, 1981, p. 35).

### *Educação Popular: reconhecer a cultura como matriz para o ato educativo*

A capacidade de nos compreender como seres socialmente criadores de cultura é precondição para o exercício de nossa liberdade e nossa

expressão enquanto sujeitos. Contudo, no sistema de dominação, bem como nos sistemas educativos dentro dessa lógica, a cultura se coloca como dimensão objetiva que legitima relações de poder e reitera o *status quo*. Como aponta Osowski (2008) os oprimidos são impedidos de interferir no mundo e transformá-lo rumo à sua autorrealização e tal realidade é desvinculada de sua própria cultura. Esse desvinculamento é efeito de ações político-culturais das classes dominantes, dando origem ao que Freire denomina *cultura do silêncio*. Criando uma cisão em uma possível unidade (diversa) da cultura humana como expressões de modos de existir. Hierarquizando a partir da divisão entre cultura erudita (dominante) e cultura popular.

Há uma subalternização dos símbolos, significados, valores, crenças e expressões dos sujeitos e grupos étnicos e sociais dominados ao longo da história. Nesse sentido, atuar contra a objetificação dos sujeitos, rumo à realização da liberdade humana implica, segundo Freire, um trabalho político no campo da cultura, para que os sujeitos se tornem autoconscientes em uma postura crítica diante dela.

E no que diz respeito à educação enquanto emergente da cultura, a reflexão crítica de seu desenvolvimento no Brasil evidencia seu serviço a propósitos colonizadores/exploratórios. Com base em Brandão e Fagundes (2016), ao analisarmos o processo de redemocratização do Brasil a partir do período pós-Guerra Fria, a cultura e a educação popular surgem no país a partir do tensionamento de modelos econômicos distintos, ou seja, a partir do desenvolvimentismo mediado pelos Estados Unidos e países europeus e em oposição o socialismo liderado por Cuba, China e União Soviética. No início de 1960 surge o Movimento de Educação de Base (MEB) que se preocupou com o desenvolvimento educativo das populações nas zonas rurais nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste do país. Todavia, a proposta da educação de base teria como princípio as concepções educacionais da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), pensadas para: “promover o desenvolvimento profissional e o progresso econômico” (BRANDÃO; FAGUNDES, 2016, p. 91-92).

Este modelo subordina a educação à geração de mão de obra. No entanto, ao compreendermos a educação como instrumento de subordinação aos interesses da indústria e do mercado, se evidencia nela a execução dos propósitos de dominação e a perversão de sua missão mais elevada. De acordo com Brandão e Fagundes (2016, p. 92), o ato educativo só se realiza se for possível a emancipação humana. Logo, a partir das discussões de cunho socialista na década de 1960, com base nos pressupostos do marxismo histórico e dialético, a partir da possibilidade de ruptura da cultura elitista predominante, “[...] as expressões *cultura popular*, *educação popular* e *educação de base* eram colocadas como bem cultural de acesso a todo povo”. Ou seja, “o povo vive a experiência de uma cultura imposta, ao lado daquela que, em suas margens liminares de liberdade ele logra criar como ‘sua cultura própria’” (BRANDÃO, 2017, p. 395-396).

A conscientização política das classes populares trazia a possibilidade de superação da dominação do sistema capitalista, já que o analfabetismo e a ausência de condições materiais para a produção de cultura possuem uma estreita relação com a condição de pobreza das populações das zonas rurais. Portanto, podemos compreender que há uma estreita relação “entre dominantes e dominados, seja de outros países sobre o Brasil ou mesmo nas relações internas, manifesta-se no plano político-econômico e cultural” (BRANDÃO; FAGUNDES, 2016, p. 93). Sintonizada a isso, se coloca a educação escolarizada que em um movimento de valorização da cultura dominante nega a potência criadora de cultura das subjetividades.

De acordo com Carvalho (2022) a escolarização tem negado a cultura e a subjetividade dos sujeitos, na substituição do sujeito cultural popular

pelo sujeito pensante universal. Conforme aponta Santos (2007), devemos evidenciar o caráter ideológico do saber que se coloca como neutro e universal e que promove e legitima, em um só golpe, as diversas opressões (a de gênero, racial, especista, etc.). Todorov (1993) chama a atenção para o quanto o suposto universalismo de uma forma de pensamento o desengaja da realidade e sustenta estruturas de poder. Tal pressuposto parece derivar de uma cultura que naturaliza sua predominância sobre as demais. Em seu texto *A descoberta das Américas*, o autor chama a atenção para como o ideal de universalidade se traduz em colonização para os povos oprimidos pelo eurocentrismo. Nas palavras de Boaventura de Sousa Santos: “a injustiça social global está intimamente ligada à injustiça cognitiva global, de modo que a luta pela justiça social global também deve ser uma luta pela justiça cognitiva global” (SANTOS, 2007, p. 7).

Como aponta Carvalho (2022), mediante o pensamento de Rodolfo Kusch, a racionalidade proveniente da matriz europeia está arraigada no pensamento hegemônico. Deste modo, torna-se necessária a desconstrução dessa estrutura na escola, ou seja, pensar a educação em uma perspectiva decolonial<sup>6</sup> significa: “levar em consideração as singularidades, o *ethos*, a cultura, os símbolos, os mitos, as crenças, os valores, etc., de um lugar situado que é a América Latina ou Abya Yala<sup>7</sup>” (CARVALHO, 2022, p. 295).

Consonante a isso, em contraposição à invasão da cultura hegemônica norte-americana e europeia no Brasil na década de 1960, surgiu a *Cultura Popular*, com a proposta de repensar “o processo da cultura e a prática da educação” (BRANDÃO; FAGUNDES, 2016, p. 96). De acordo com os autores a cultura popular é compreendida como um

<sup>6</sup> A perspectiva decolonial se contrapõe ao processo da colonização realizado principalmente pelos povos europeus sobre os territórios e sobre a cultura dos povos originários da América Latina, África e países asiáticos. De acordo com Ballestrin (2013, p. 89) as discussões em torno do pensamento decolonial surgem no final dos anos 1990. Este grupo se iniciou com a constituição de pensadores latino-americanos de diversas universidades, o qual “realizou um movimento epistemológico fundamental para a renovação crítica e utópica das ciências sociais na América Latina no século XXI”.

<sup>7</sup> Abya Yala refere-se à expressão utilizada pelos povos originários para se contrapor ao termo América, na construção política e identitária, em que coloca-se no centro do debate as epistemologias destes povos, as quais foram historicamente marginalizadas em virtude do processo de colonização.

projeto, em que há a ruptura de processos de marginalização e de injustiça social, desinvisibilizando a cultura de sujeitos e comunidades populares, na possibilidade de realizar “uma nova cultura, nascida de atos populares de liberação, que espelhe, na prática da liberdade, a realidade da vida social em toda sua transparência” (p. 96).

A cultura escolarizada como método de ensino na escola atual pouco tem contribuído para a constituição de uma leitura de mundo perspicaz, ou na compreensão da realidade de modo crítico, pois “a cultura alienada é o solo onde floresce no oprimido uma consciência alienada” (BRANDÃO, 2017, p. 402). A passividade em que os educandos são colocados diante da cultura dominante reflete a coisificação necessária à dominação do sistema. Como aponta Osowski:

Os homens e mulheres submetidos a uma acomodação, a uma massificação que provém das formas como as elites domesticam, mediante condições anti-dialógicas. Pela manipulação vão “anestesiando” os indivíduos, impedindo-os de conscientizar-se das situações opressoras vividas, silenciando vozes e gestos e, com isso, facilitando a dominação, resultado de ações culturais politicamente engendradas e que produzem essa cultura de silêncio (OSOWSKI, 2008, p. 131).

Essa consciência alienada resultante da cultura alienada, é “[...] um nevoeiro que o impede de ver e pensar a dominação tal como ela se reproduz e oprime” (BRANDÃO, 2017, p. 402). Desta maneira, um dos maiores desafios na escola é transpor a invasão cultural e hegemônica sobre a cultura e na prática educativa, na elaboração de realidades (vivências) que possam construir o pensamento na ação de maneira crítica.

Nesse sentido é importante ressaltar a dimensão política da cultura e a cultura como fundamento de ações sociais, inclusive as educacionais. Parte-se sempre de alguma cultura e é por isso mesmo que segundo Brandão e Fagundes (2016) a ação política através da ação cultural, se pretende ser libertadora, deve de maneira crítica ter como ponto de partida os símbolos e significados da

cultura popular: a arte popular, os saberes populares, as diferentes tradições populares em todas as suas dimensões, os costumes, etc. – repensando-as a partir da associação entre a sua experiência de vida e a autônoma interação com/entre os agentes e os recursos do movimento de cultura popular (BRANDÃO; FAGUNDES, 2016, p. 97).

Os círculos de cultura apresentam-se como uma das principais metodologias de ensino dentro da Educação popular. Este método educativo foi desenvolvido por Paulo Freire, principalmente na Educação de Jovens e Adultos, junto com sua equipe de trabalho nos estados do Nordeste no Brasil. Por meio deste método educativo podemos dizer que a prática educativa consegue realizar o que os pensadores que estudam a decolonialidade chamam de ‘giro decolonial’, pois a ‘aula’ torna-se um diálogo em que aquele que aprende, também é aquele que ensina, ou seja, a leitura de mundo do sujeito educando se realiza por meio de sua própria cultura e por meio da cultura do outro, na ruptura da sobreposição de saberes. Como aponta Carlos Rodrigues Brandão:

O ponto de partida era a ideia de que apenas através de uma pedagogia centrada na igualdade de participação livre e autônoma seria possível formar sujeitos igualmente autônomos, críticos, criativos e conscientes e solidariamente dispostos a levar a cabo três eixos de transformações: a de si mesmo como pessoa entre outras; a das relações interativas em e entre grupos de pessoas empenhadas em uma ação social de tipo emancipador/político; ou das estruturas da vida social (BRANDÃO, 2010, p. 69).

Deste modo, além da cultura, o diálogo se apresenta como elemento fundamental na prática pedagógica. Sanceverino (2016, p. 460) destaca esta interação no processo de construção do conhecimento a partir do termo *mediação dialógica*, em que “os sujeitos da aprendizagem produzem estratégias intelectuais que vão lhes permitir produzir ou apropriar-se de conhecimentos”. De acordo com esta autora, na perspectiva freireana o diálogo se caracteriza como “instrumento para a libertação” (p. 467), não é apenas uma metodologia, porém

um modo para que haja o respeito perante a cultura do outro.

São as experiências de aprendizagem mediadas pelo diálogo que possibilitam aos(as) alunos(as) a preparação para a captação do mundo, para que eles compreendam a realidade que os cerca e possam intervir nela, superando assim a situação de meros espectadores. (SANCEVERINO, 2016, p. 459).

Posto isto, a base da Educação popular dentro da proposta freireana expressa a crítica radical perante a educação bancária, ou seja, uma educação que imprima sobre o sujeito educando, uma relação de poder, na imposição de conteúdos escolares, pautados em propostas curriculares elaboradas sem correlação com os saberes e vivências dos educandos, no silenciamento da identidade e da cultura dos sujeitos. 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 tem como pressuposto a dignidade inerente aos sujeitos, que implica o reconhecimento de sua história e propósitos, com suas experiências próprias e ponto de vista, em suma, respeitando o princípio de *vida* com o sentido para si mesma, que todos os sujeitos possuem.

Para além disso, a educação dialógica remete a um princípio de vincularidade, da vida do sujeito enquanto parte de um todo, pois a construção da cultura/liberdade se faz coletivamente. No respeito das liberdades dos sujeitos em sua particularidade constrói-se a ampliação da liberdade coletiva. Nesse sentido, é inerente a uma concepção de realização humana por meio da vincularidade.

Segato (2018) nos traz a compreensão de que existem dois projetos históricos em andamento, orientados por duas concepções opostas de realização e felicidade humanas. O primeiro deles é funcional ao capital e apresenta *coisas* como meta de satisfação. Podemos acrescentar que gera formas de socialização pautadas na dinâmica do *poder sobre* (posse – simbólica ou real – sobre objetos/

objetificados). O segundo é projeto histórico dos vínculos. Ele tem como princípio e meta a reciprocidade e a vincularidade, e produz a comunidade. Tal forma gera dinâmicas sociais embasadas no *poder com*.

Rita Segato apresenta a compreensão de que, embora atualmente, socialmente, existamos de forma híbrida, em suas palavras: “[...] uma contrapedagogia da crueldade trabalha a consciência de que somente um mundo vincular e comunitário põe limites à coisificação da vida.” (SEGATO, 2018, p. 12). Segundo a autora, devemos buscar como uma fonte abundante de realização e resistência do segundo projeto histórico as comunidades tradicionais, que sobrevivem às investidas do capitalismo e da globalização. Segato aponta que nelas o entendimento de felicidade coloca o meio natural e as relações humanas no centro da vida:

[...] não pautam a existência por cálculos de custo/benefício, produtividade, competitividade, capacidade de acumulação e conseqüente concentração; e produzem, assim, modos de vida disfuncionais ao mercado global e projetos históricos que, sem se basear em modelos e mandatos vanguardistas, são dramaticamente divergentes do projeto do capital (SEGATO, 2022, p. 50).

Essa forma de existir, segundo a antropóloga, é protegida e alimentada por uma “densidade simbólica” (SEGATO, 2022, p. 51), que envolve mercados locais e regionais, valores, crenças, práticas espirituais que sobrevivem ao mais violento avanço da globalização. Nesse sentido, como aponta a autora, aprofundamos a compreensão da importância dessa densidade simbólica ancorada na cultura dos povos, sobretudo das comunidades tradicionais, que trazem em si as marcas de uma existência que integra e por isso liberta. Nesse sentido, devemos problematizar a faceta do materialismo histórico que compreende a integração humana em justaposição ao domínio da natureza, pois não pode haver verdadeira dialogicidade atrelada a uma racionalidade instrumental, que teria uma ancoragem etnocêntrica: “[...] tanto no liberalismo quanto no socialismo – atrelada às tendências de

tecnocratização crescente daquela racionalidade específica.” (SEGATO, 2022, p. 70).

Devemos partir, portanto, de uma compreensão de cultura não enquanto meio de domínio da natureza pelo humano, e ampliação da liberdade deste em detrimento da existência daquela. Mas como elaboração de relações, no sentido do desenvolvimento do *poder com*, ampliado a tudo que é vivo. Dessa maneira, nos sintonizamos com o projeto histórico vincular, presente na densidade simbólica das comunidades tradicionais, que põe limites não apenas à coisificação do humano, mas à de tudo o que é vivo.

### Considerações finais

O presente trabalho se debruçou sobre a temática da desumanização e objetificação dos sujeitos, cada vez mais presente em nosso mundo. Nele se sinalizou a educação como meio essencial de transformação desse estado de coisas. Encontramos, sobretudo a partir da perspectiva freiriana, o conceito de cultura como centro gravitacional, não apenas enquanto campo de significados nos quais o conjunto de práticas e valores sociais se sedimentam, mas enquanto realização do potencial de liberdade humana. No seio de uma cultura emergente do sistema capitalista e do padrão da colonialidade encontramos movimentos constituintes, simultaneamente, dos “baixos umbrais de empatia”, tal como proposto por Rita Segato, e da coisificação dos sujeitos, tal como elaborado por Freire. Nesse sentido, a “tomada de consciência cultural” enquanto meio de realização da educação libertadora é “desreificante”. Dessa maneira, a inversão dos pontos de vista permite que os oprimidos tomem para si a voz que lhes é de direito, permitindo a valorização de símbolos, valores e significados das classes subalternizadas ao longo do processo colonial/capitalista. Nesse sentido, tal como indicado por Brandão a transformação necessária para dar cabo ao projeto de humanização perpassa a valorização das culturas populares. Através desse resgate podemos, como nos aponta Segato, acessar aquilo que no seio do capitalismo resiste e que é a

potência mais alta de humanização em uma cultura: o *projeto histórico vincular*.

Quando refletimos acerca do projeto histórico vincular de humanidade do ponto de vista da educação, podemos perceber que há muito 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 antidualógicas. Em contraposição, em contextos e interações sob a alcinha 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, como nos indica Paulo Freire, que em um sistema que cinde campos simbólicos, submetendo uns a 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 capital. Sua invisibilização não significa sua morte, e sua persistente presença representa a grandeza de sua força. Também significa que tais comunidades são professoras 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 não apenas estimule a conexão entre os humanos com o propósito de ampliação de sua liberdade, ao passo que dominem a natureza. Precisamos sair da lógica objetificante e pensar uma educação que fomente a liberdade humana a partir da integração do humano a si mesmo e ao cosmos.

## Referências

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. *Revista Brasileira de Ciência Política*, Brasília, n. 11, p. 89-117, maio/ago. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcpol/a/DxkN3kQ3XdYYPbwwXH55jhv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 mar. 2023.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; FAGUNDES, Maurício Cesar Vitória. Cultura popular e educação popular: expressões da proposta Freireana para um sistema de educação. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 61, p. 89-106, jul./set. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/KmYHVqgFMPBfJTjXsRjFFvc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 6 mar. 2023.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Círculo de Cultura. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). *Dicionário Paulo Freire*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 69-70.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A educação como cultura. Memórias dos anos sessenta. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 23, n. 49, p. 377-407, set./dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ha/a/JXKXLMzzHtJCSDBJ74gqndF/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 5 mar. 2023.

CHAUÍ, Marilena. *O que é ideologia*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1988.

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, 2022. p. 293- 312.

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

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

HUI, Yuk. *Tecnodiversidade*. São Paulo: Ubu Editora, 2020.

JOY, Melanie. *Powerarchy: understanding the psychology of oppression for social transformation*. Oakland: Barret-Koehler Publisher, 2019.

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

SANCEVERINO, Adriana. Mediação pedagógica na educação de jovens e adultos: exigência existencial e política do diálogo como fundamento da prática. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 65, p. 455-475, abr./jun., 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/PmtDjXgVNZtGTjmh9XYHr4b/?lang=pt>. Acesso em: 8 mar. 2023.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Revista Novos Estudos Cebrap*, São Paulo - SP, n. 79, nov. 2007. Disponível em: <http://www.br/scielo.php?script=sci-arttex&pis=S010-33002007000300004>. Acesso em: 5 maio 2022.

SANTOS, Jessyca Eiras Jatobá. *Estudos sobre a condição animal: aspectos epistemológicos e éticos*. 2022. Dissertação (Mestrado em Filosofia) - Universidade Estadual Paulista, 2022. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/235575>. Acesso em: 24 fev. 2023.

SEGATO, Rita. *Crítica da colonialidade em oito ensaios*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.

SEGATO, Rita. *Contra pedagogias de la crueldad*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Promoter Libros, 2018.

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

Recebido em: 13 jan. 2023

Aceito em: 13 mar. 2023