ARTIGO

Ler o mundo de novo: alfabetização, juventudes, decolonialidade e fronteiras pastorais na educação popular contemporânea

Betânia Hoss Lunelli [1]
José Antonio Boareto [2]

RESUMO: Este artigo investiga como a educação popular se reinventa diante dos contextos contemporâneos, tomando o legado de Paulo Freire não como cânone a ser repetido, mas como matriz metodológica sujeita a tensionamento crítico. Distinguindo na pedagogia freireana o que é método e o que é produto de um tempo e lugar específicos, o texto percorre três eixos de reinvenção: o deslocamento da alfabetização para os multiletramentos contemporâneos, marcados pela cultura digital e pela desinformação; a pluralização da categoria de juventude, que reconhece as juventudes como sujeitos produtores de saber e não como público-alvo; e a crítica decolonial, que situa Freire como uma entre várias matrizes possíveis de pensamento pedagógico e o coloca em diálogo com epistemologias subalternizadas. Argumenta-se que a vitalidade da educação popular não reside na fidelidade a um cânone, mas na disposição permanente para reinventá-lo por meio do confronto entre tradições epistemológicas distintas.

Palavras-chave: Educação popular. Juventudes. Multiletramento.

Introdução

A educação popular ocupa, no campo educacional brasileiro e latino-americano, um lugar paradoxal. De um lado, é frequentemente invocada como tradição consolidada, associada de forma quase automática ao nome de Paulo Freire e aos círculos de cultura dos anos 1960. De outro, ressurge continuamente em contextos que pouco se assemelham àquele cenário original: nas periferias urbanas, nas lutas por letramento digital, nos movimentos juvenis autônomos, nas pedagogias indígenas e quilombolas que reivindicam epistemologias próprias. Essa tensão entre permanência e transformação é o ponto de partida deste artigo.

A pergunta que orienta a reflexão é direta: como a educação popular se reinventa diante dos contextos contemporâneos? Não se trata de perguntar se Freire ainda é atual, pergunta que tende a gerar respostas apologéticas ou reducionistas, mas de investigar o que, em seu legado, permanece como estrutura metodológica viva, e o que, sendo produto de um tempo e lugar específicos, precisa ser tensionado, ampliado ou mesmo confrontado por novas gramáticas teóricas e políticas.

Para isso, o artigo percorre cinco eixos articulados. Primeiro, recupera-se o núcleo conceitual da pedagogia freireana, distinguindo o que nela é método do que nela é contexto histórico. Em seguida, discute-se como a noção de alfabetização se desloca do texto escrito para os multiletramentos contemporâneos. No terceiro momento, a categoria de juventude é problematizada como campo plural e não homogêneo. Por fim, e como eixo central do argumento, de que maneira a perspectiva decolonial, juntamente com fronteiras pastorais, é mobilizada para tensionar criticamente os próprios fundamentos do pensamento freireano, apontando para pedagogias insurgentes que o ultrapassam. A tese defendida é que a vitalidade da educação popular não reside na repetição de um cânone, mas em sua capacidade de reinvenção permanente.

1 O legado freireano: o que é estrutural, o que é situado

O pensamento de Paulo Freire se organiza em torno de um conjunto de conceitos que continuam a operar como matriz para práticas educativas populares: a dialogicidade como forma de relação pedagógica; a

1. Programa de Pós-Graduação em Sistemas de Infraestrutura Urbana, Escola Politécnica, Pontifícia Universidade Católica de Campinas.
2 Observatório da PUC-Campinas, Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

conscientização como processo de tomada de consciência crítica da realidade; a distinção entre educação bancária (Freire, 1974), na qual o educando é depósito passivo de conteúdos, e educação problematizadora, centrada na produção coletiva de saber; e a ideia, sintetizada na fórmula da "leitura de mundo" que precede a "leitura da palavra", de que todo processo de alfabetização é também um processo político de leitura da realidade (Freire, 1989).

Esses conceitos não devem ser tomados como um sistema fechado, mas como um método: uma forma de conceber a relação entre educador e educando como horizontal, dialógica e situada na experiência concreta dos sujeitos envolvidos. É esse caráter metodológico, mais do que qualquer conteúdo específico, que permite à educação popular freireana ser retomada em contextos muito distintos daquele em que foi originalmente formulada. Ao mesmo tempo, é necessário reconhecer o que, nesse legado, é produto de um tempo e lugar específicos. A obra freireana emerge no Brasil das décadas de 1950 e 1960, em um contexto de alfabetização de adultos rurais e urbanos, fortemente marcado por um humanismo cristão de inspiração personalista e por categorias como "povo" e "oprimido" que, embora politicamente potentes, tendem a operar de forma relativamente homogênea, pouco atentas a diferenças internas de raça, gênero, geração e território. Reconhecer essa historicidade não diminui o valor do legado; ao contrário, é precisamente essa distinção entre método e contexto que abre espaço teórico para pensar as reinvenções contemporâneas discutidas nas seções seguintes, sem que isso implique abandono do projeto freireano, mas sim seu deslocamento crítico.

2 Alfabetização e multiletramentos contemporâneos

Se, para Freire, a alfabetização era compreendida como ato político de leitura do mundo, o problema contemporâneo é: o que significa "ler o mundo" em um ambiente saturado por telas, algoritmos, imagens e fluxos de informação constantes? A resposta a essa pergunta desloca a discussão da alfabetização, centrada historicamente no código escrito, para o campo dos multiletramentos, entendidos como a multiplicidade de linguagens, mídias e culturas que hoje compõem as práticas sociais de leitura e escrita. A pedagogia dos multiletramentos, tal como formulada a partir dos trabalhos do New London Group (1996) e desenvolvida no Brasil por autoras como Rojo (2012), parte da constatação de que a contemporaneidade exige competências que vão além da decodificação alfabética: leitura crítica de imagens, navegação em ambientes digitais, discernimento diante de conteúdos multimodais e híbridos. Esse deslocamento dialoga diretamente com a matriz freireana, na medida em que mantém o compromisso com a leitura crítica como ato político, mas amplia radicalmente o que conta como "texto" a ser lido. Esse deslocamento ganha urgência particular no contexto da desinformação e da polarização política mediada por redes sociais. Se a alfabetização freireana buscava desnaturalizar a realidade social para os sujeitos oprimidos, o desafio contemporâneo é desnaturalizar também os próprios circuitos de produção e circulação da informação, reconhecer como algoritmos, bolhas informacionais e economia da atenção moldam aquilo que se toma por "realidade". Nesse sentido, a educação popular contemporânea se reinventa ao incorporar o letramento midiático e crítico como extensão necessária, e não substituição do projeto freireano original de leitura de mundo.

3 Juventudes como sujeitos plurais

Uma segunda linha de reinvenção da educação popular diz respeito à categoria do sujeito educando. Se Freire falava, em termos amplos, do "povo" e do "oprimido", a produção contemporânea em sociologia da juventude, com autores como Juarez Dayrell e Paulo Carrano (2014), insiste na necessidade de pensar juventudes no plural: sujeitos marcados por diferenças de classe, raça, gênero, sexualidade, território e geração, que não podem ser tratados como categoria homogênea nem como mero "público-alvo" de políticas educativas. Essa pluralização tem consequências diretas para a prática da educação popular. Juventudes periféricas, negras, indígenas, LGBTQIA+ e rurais não são receptoras passivas de um método pedagógico formulado alhures; são, elas próprias, produtoras de saber, cultura e política. Coletivos culturais de periferia, movimentos estudantis autônomos, ocupações escolares e experiências de educação popular vinculadas a movimentos sociais evidenciam um deslocamento importante: o protagonismo juvenil não é apenas objetivo pedagógico a ser alcançado, mas ponto de partida metodológico a ser reconhecido. Esse reconhecimento dialoga com o próprio núcleo do pensamento freireano, a ideia do educando como sujeito, não objeto, do processo educativo, mas o radicaliza. Trata-se de levar a sério a horizontalidade dialógica proposta por Freire

não apenas como princípio ético, mas como reconhecimento efetivo de que as juventudes contemporâneas produzem formas próprias de leitura de mundo, muitas vezes à margem – ou mesmo em tensão, com os espaços escolares e institucionais formais.

4 Decolonialidade: tensionando Freire

É no diálogo com a perspectiva decolonial que a discussão sobre reinvenção da educação popular ganha seu contorno mais desafiador, e mais produtivo. O pensamento decolonial latino-americano, articulado por autores como Aníbal Quijano (2005), em torno do conceito de colonialidade do poder, e desenvolvido por Catherine Walsh (2019) e Nelson Maldonado-Torres (2007) no campo da pedagogia decolonial, com desdobramentos recentes no debate brasileiro sobre interculturalidade (Salles; Santos, 2025), parte da premissa de que a colonização não terminou com a independência política dos países latino-americanos: ela persiste como estrutura de poder, saber e ser que hierarquiza conhecimentos, sujeitos e formas de existência. Colocado sob essa lente, o próprio legado freireano, apesar de seu caráter indiscutivelmente crítico e emancipatório, pode ser tensionado. Autores decoloniais têm apontado que a matriz freireana, ancorada em um humanismo de inspiração cristã e numa dialética marxista de raiz europeia, opera categorias como "opressor/oprimido" e "consciência crítica" a partir de um universalismo que, embora politicamente progressista, ainda reproduz certas premissas epistemológicas ocidentais, sobretudo a ideia de que existe um caminho único, racional e progressivo, de conscientização. A crítica decolonial não propõe descartar Freire, mas reconhecê-lo como uma entre várias matrizes possíveis de pensamento pedagógico crítico, e colocá-lo em diálogo com epistemologias historicamente subalternizadas. Nesse sentido, a noção de ecologia de saberes, proposta por Boaventura de Sousa Santos (2011), é particularmente útil: ela propõe não a substituição de um saber por outro, mas o reconhecimento da coexistência de múltiplas racionalidades, sem hierarquia prévia entre ciência ocidental e saberes tradicionais, populares, indígenas ou afrodiaspóricos. No contexto brasileiro, esse tensionamento se manifesta de forma particularmente fecunda no diálogo com pedagogias insurgentes: as reflexões de Nilma Lino Gomes (2010) sobre educação e diversidade étnico-racial, e a noção contracolonialidade e de confluência desenvolvida por Antônio Bispo dos Santos (2015), apontam para formas de educação popular que não partem da dialética opressor-oprimido, mas de cosmovisões próprias, ancoradas em ancestralidade, circularidade, relação com a terra e com o coletivo, que não podem ser simplesmente incorporadas como variações do método freireano, mas que o expandem e, em certos pontos, o confrontam.

5 Fronteiras pastorais

O reflexo dessas pedagogias insurgentes se faz sentir na própria teologia latino-americana, e no próprio Magistério Católico por meio das novas orientações para os estudos teológicos e diante da emergência de um paradigma missionário em perspectiva decolonial. A "realidade é maior que a ideia" (Francisco, 2013), e justamente, em 1989, à luz das grandes mudanças no mundo, a Teologia da Libertação enfrentou uma forte crise. A queda do muro de Berlim e o colapso do "socialismo real" afetaram muitos cristãos leigos, que inspirados por sua fé, comprometeram-se com as lutas sociais e políticas. Houve preocupação e até mesmo silenciamentos por parte do Vaticano.

A crise foi positiva, pois ela forçou os teólogos da libertação a expandirem suas esperanças e perspectivas, como também os direcionou a verem o processo de libertação não só sobre a pobreza em nível socioeconômico-político, mas também em nível antropológico e cultural – sobre gênero, raça e etnia (Bingemer, 2017). O movimento inicia com a convicção de que tudo o que prejudica os seres humanos também é prejudicial ao planeta. No Brasil, Leonardo Boff desenvolveu uma reflexão sobre ecologia social e o cuidado da Terra, e Ivone Gebara, desenvolvendo o ecofeminismo latino-americano, reconheceu que nem a resolução da crise ambiental nem a opressão das mulheres devem ser tratados como problemas isolados. Conforme Bingemer (2017), a teologia latino-americana redescobre a partir da crise um novo redimensionamento das "pobrezas antropológicas".

O Papa Francisco, como herdeiro da tradição teológica e eclesial latino-americana, oferece a contribuição de tal redimensionamento à luz da educação popular e pastoral apreendida pela Igreja por meio de uma nova orientação para os estudos teológicos, que podem ser norteadores de uma nova perspectiva de educação a partir de uma visão poliédrica (Francisco, 2013; Mendonça, 2023). Os quatro critérios para os estudos teológicos refletem uma reconfiguração da relação fé e cultura, mas também de compromisso transformador da realidade, o qual se aproxima da perspectiva freireana, e já consolidada na metodo-

logia pastoral da Igreja latino-americana. Os critérios de encarnação da Igreja na realidade sofrida (enquanto compreensão do querigma); diálogo sem reservas, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade e criar redes, refletem o sentido da ecologia de saberes de Boaventura de Sousa Santos (2011) enquanto reconhecimento da coexistência de múltiplas racionalidades.

Tal perspectiva para a educação, em particular, dos estudos teológicos universitários, também encontram o seu redimensionamento no agir pastoral, ou ainda, na missão. O missiólogo Estevão Raschietti (2022) faz uma crítica à razão missionária demonstrando que a missão cristã como a designamos no imaginário missionário até os nossos dias, surge somente no século XVI como braço espiritual do colonialismo histórico, estreitamente vinculado ao movimento europeu de invasão, apropriação e depredação dos territórios do Novo Mundo e de suas populações. Raschietti (2022) propõe a emergência de um paradigma missionário em perspectiva decolonial e reconhece que desde o Concílio Vaticano II, a Igreja propõe-se realizar ensaios decoloniais por intermédio das posições assumidas pelo Magistério.

Considerando a realidade da Igreja latino-americana, o contexto das comunidades eclesiais de base, em que muitas vezes a educação popular se reinventa, Raschietti (2022) analisa a perspectiva decolonial ou de descolonização que a Igreja se pretende e como ela aparece em seus documentos oficiais, em particular, no Documento do Sínodo da Amazônia (2019), na qual se destaca a dimensão intercultural, na necessidade de um anúncio inculturado que gere processos de interculturalidade. A Igreja está incluída neste apelo a desaprender, aprender e reaprender, e superar assim quaisquer tendências a modelos colonizadores que causaram tantos danos no passado. O desafio que se coloca à missão, conforme Raschietti (2022), na tensão de não implementar os próprios projetos, mas de se propor como "aliada" dos projetos, das causas e das resistências dos povos originários, contra uma colonização que não para e a favor de um pedido de cidadania que nos pede descolonizar mentes, saberes, recuperar memória, fortalecer espaços e relações interculturais.

Essa perspectiva decolonial ao fortalecer relações interculturais precisa considerar a necessidade de pensar juventudes no plural: sujeitos marcados por diferenças de classe, raça, gênero, sexualidade, território e geração, que não podem ser tratados como categoria homogênea nem como mero "público-alvo" de políticas educativas. Do mesmo modo, a missão com as juventudes necessita contribuir para que os jovens sejam sujeitos também do seu processo evangelizador compreendido numa perspectiva decolonial como desenvolvimento humano integral, condições para viver com dignidade, por meio de um humanismo cada vez mais integral e solidário. No Brasil, a Igreja, por meio da Comissão Episcopal Pastoral para a Juventude da CNBB, elabora o Plano Trienal da Pastoral Juvenil (2024), que oferece pistas de reflexão-ação para que os jovens possam contemplar em seus projetos de vida uma compreensão mais global de desenvolvimento mediante o planejamento e elaboração de iniciativas de caráter formativo, missão, acompanhamento e cidadania.

Conclusão

Retomando a pergunta que orientou este artigo, como a educação popular se reinventa diante dos contextos contemporâneos, o argumento aqui defendido é que essa reinvenção não ocorre por ruptura nem por repetição, mas por um processo de tensionamento crítico e permanente. O legado freireano permanece como matriz metodológica relevante, sobretudo em seu compromisso com a dialogicidade e a leitura crítica do mundo, mas sua atualidade depende precisamente da disposição a confrontá-lo com os multiletramentos contemporâneos, com a pluralidade das juventudes e, de forma mais radical, com as epistemologias decoloniais que apontam para os limites de seu humanismo de origem.

Os eixos alfabetização, juventudes e decolonialidade não devem ser lidos como temas paralelos, mas como dimensões que se atravessam na prática concreta da educação popular contemporânea. Um círculo de cultura urbano organizado por um coletivo juvenil periférico, por exemplo, mobiliza simultaneamente letramentos digitais e midiáticos, protagonismo juvenil como princípio metodológico, e muitas vezes uma cosmovisão afro-brasileira ou indígena que tensiona os próprios pressupostos do humanismo freireano clássico. Essa articulação revela que a educação popular contemporânea não é um campo pacificado, mas um campo de disputa: entre diferentes tradições epistemológicas, entre diferentes concepções de sujeito educando, entre a fidelidade a um cânone e a abertura a novas gramáticas críticas. É justamente essa disputa, e não sua ausência, que garante a vitalidade do campo.

Educação popular hoje, portanto, não é sinônimo de fidelidade a um cânone, mas de disposição permanente para reinventá-lo.

REFERÊNCIA

BINGEMER, M. C. **Teologia latino-americana**: raízes e ramos. Rio de Janeiro: PUC-Rio/Vozes, 2017.

CNBB. Comissão Episcopal Pastoral para a Juventude. **Ao seu lado**. Plano de pastoral juvenil da Igreja no Brasil. Disponível em: https://jovensconectados.org.br/wp-content/uploads/2024/03/Livro_Ao_Seu_lado-2aed_jovensconectados.pdf. Acesso em: 9 jul. 2026.

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo. Juventude e ensino médio: quem é este aluno que chega à escola. *In*: DAYRELL, J. CARRANO, P.; MAIA, C. L. (Orgs.). **Juventude e ensino médio**: sujeitos e currículos e m diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

FRANCISCO. Papa. **Exortação Apostólica *Evangelii Gaudium***. Sobre o anúncio do Evangelho no mundo atual. 2013. Disponível em: https://www.vatican.va/content/francesco/pt/apost_xhortations/documents/papa-francesco_esortazione-ap_20131124_evangelii-gaudium.html. Acesso em: 9 jul. 2026.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 1ª edição brasileira: Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1974.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. 23ª edição. Cortez Editora, São Paulo, SP, 1989.

GOMES, Nilma L. Diversidade étnico-racial e educação no contexto brasileiro: algumas reflexões. *In*: GOMES, N. L. (Org.). **Um olhar além das fronteiras**: educação e relações raciais. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MALDONADO-TORRES, N. **Sobre la colonialidad del ser**: contribuciones al desarrollo de un concepto. El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global, p. 127-167, 2007. Disponível em: https://www.decolonialtranslation.com/espanol/maldonado-colonialidad-del-ser.pdf. Acesso em: 1 jul. 2026.

MENDONÇA, J. T. **Anunciar o Evangelho em contexto universitário**. L'Osservatore Romano. 2023. Disponível em: https://www.osservatoreromano.va/pt/news/2023-11/por-048/anunciar-o-evangelho-em-contexto-universitario.html. Acesso em: 9 jul. 2026.

NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. **Harvard Educational Review**, v. 66, n. 1, p. 60-92, 1996. Disponível em: A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures | Harvard Educational Review. Acesso em: 1 jul. 2026. DOI: 10.17763/haer.66.1.17370n67v22j160u.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

RASCHIETTI, E. **A missão em questão**. A emergência de um paradigma missionário em perspectiva decolonial. Petrópolis, RJ: Vozes, 2022.

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. *In*: ROJO, R.; MOURA, E. (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SALLES, F. A. S. C.; SANTOS, M. M. **Interculturalidade e decolonialidade**: vozes brasileiras. São Paulo: PimentaCultural, 2025. DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-332-5.

SANTOS, A. B. **Colonização, Quilombos**: modos e significações. Brasília: INCTI/UnB, 2015.

SANTOS, Boaventura de S. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2011.

SÍNODO DOS BISPOS ASSEMBLEIA ESPECIAL PARA A REGIÃO PANAMAZÔNICA. Amazônia: novos caminhos para a Igreja e para uma ecologia integral. Documento final. 2019. Disponível em: https://www.vatican.va/roman_curia/synod/documents/rc_synod_doc_20191026_sinodo-amazzonia_po.html. Acesso em: 9 jul. 2026.

WALSH, C. Interculturalidade e decolonialidade do poder: um pensamento e posicionamento "outro" a partir da diferença colonial. **Revista Eletrônica da Faculdade de Direito de Pelotas**, v. 5, n. 1, 2019. Disponível em: https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/revistadireito/article/view/15002. Acesso em: 1 jul. 2026. DOI: 10.15210/rfdp.v5i1.15002.