

# TERRITÓRIO, EDUCAÇÃO NÃO FORMAL E POPULAR: CULTURA, PERTENCIMENTO E DECOLONIALIDADE COMO PRÁTICAS DE SUBVERSÃO AO DESENVOLVIMENTO HEGEMÔNICO

Marina Sefrian Chiva<sup>1</sup>; Christiano Nogueira<sup>2</sup>;

GT: 7 – Educação, Saúde, Território e Sustentabilidade

## Resumo

Este ensaio propõe uma reflexão crítica sobre os impactos do modelo de desenvolvimento econômico hegemônico centrado na lógica capitalista, colonial e produtivista, nas comunidades historicamente marginalizadas, evidenciando seus efeitos sobre os territórios, identidades e culturas locais. Frente a esse contexto, o texto apresenta a educação, em especial as práticas não formais, populares e decoloniais, como campo de disputa e possibilidade para a construção de um desenvolvimento territorial sustentável, enraizado na valorização dos saberes coletivos, da cultura local e do sentimento de pertencimento. A partir de uma revisão teórica e analítica, este trabalho busca entender como a educação popular, como prática formadora de sujeitos éticos e coletivos, pode contribuir para romper com a colonialidade do saber e do ser, promovendo processos educativos libertadores, capazes de transformar realidades e fortalecer projetos de vida enraizados nos territórios. Este artigo se ancora em uma abordagem teórico-reflexiva, fundamentada em revisão de literatura crítica e decolonial.

**Palavras-chave:** Educação Popular; Educação Não Formal; Território; Desenvolvimento Sustentável; Decolonialidade.

## 1 INTRODUÇÃO

O modelo hegemônico de desenvolvimento econômico que está em vigor na contemporaneidade, fundado na lógica moderna-colonial, tem operado historicamente como um instrumento de dominação e apagamento de culturas, saberes e modos de vida pelo mundo (HOLANDA, 2024). Trata-se de um sistema que aprofunda desigualdades sociais e degrada de forma alarmante o meio ambiente, gerando efeitos catastróficos e irreversíveis como o desmatamento e extermínio da vida em larga escala, a

---

<sup>1</sup> Graduada em Licenciatura em Artes, especializada em Questões Sociais pela Perspectiva Interdisciplinar e mestranda no Programa de Desenvolvimento Territorial Sustentável; UFPR Litoral; Matinhos, Paraná, Brasil. E-mail: marinchiv300@gmail.com ORCID:

<sup>2</sup> Doutor em Educação Ambiental (UFRG), Mestre em Educação (UFPR) e Licenciado em Física (UFPR). Universidade Federal do Paraná, Setor Litoral. Matinhos, Paraná, Brasil. E-mail: christiano@ufpr.br ORCID:<https://orcid.org/0000-0003-2612-6624>

contaminação, o colapso dos ecossistemas e o agravamento das crises climáticas globais. Esses processos estão estruturados num modelo civilizatório que naturaliza a exploração da terra, dos corpos e dos saberes, em nome de um ideal de progresso que beneficia poucos e condena muitos à miséria.

Krenak (2019, p. 47) nos adverte, “excluimos da vida, localmente, as formas de organização que não estão integradas ao mundo da mercadoria, pondo em risco todas as outras formas de viver – pelo menos as que fomos animados a pensar como possíveis, em que havia corresponsabilidade com os lugares onde vivemos e o respeito pelo direito à vida dos seres, não só dessa abstração que nos permitimos construir como uma humanidade, que exclui todas as outras e todos os seres”.

Essa racionalidade criticada por Krenak (2019) se expressa na forma de um crescimento desigual, excludente e predatório, disfarçado de globalização, e que privilegia os interesses do capital em detrimento da vida. Sob o discurso da modernização e do progresso, consolidou-se uma estrutura que transforma territórios e ecossistemas em bens negociáveis, corpos em força de trabalho descartável e culturas em estereótipos folclorizados, deslegitimando formas outras de existência e de conhecimento (BRANDÃO, 1986). A devastação ambiental se soma ao racismo estrutural, à fome, ao desemprego e à negação de direitos básicos, compondo um cenário de múltiplas crises interligadas. Trata-se de um processo estruturante das desigualdades contemporâneas, que se perpetua desde os tempos da invasão colonial, atravessando séculos de violências físicas, simbólicas, epistêmicas e ecológicas, como apontam Santos (2007), Shiva (2003) e Mota Neto (2018).

Rufino (2021), ao refletir sobre os impactos do colonialismo ante a educação, contribui com uma importante definição: “[...] o colonialismo é entendido como um evento que primeiramente opera no ataque aos seres, produzindo assassinatos, encarceramentos, tortura, estupro, humilhação, subordinação, esquecimento e desvio existencial. Esses ataques vão desde os limites do corpo físico até as mais profundas e sensíveis camadas da existência. A colonização é uma grande engenharia de destruição de existências e corpos e de produção de um mundo monológico, adoecido pela ganância, escasso de beleza e poesia” (RUFINO 2021, p.11). Nesse contexto, a destruição dos ecossistemas e dos diferentes modos de vida anda lado a lado com o apagamento das identidades coletivas e dos vínculos afetivos com o território. Se torna mais que urgente

nesse momento em que vivemos, expandir a compreensão de meio ambiente para além da dimensão natural, reconhecendo-o como um organismo vivo de relações entre seres, culturas, saberes, espiritualidades e natureza.

Nesse sentido, o que Vandana Shiva (2003) denomina de monocultura da mente é expressão direta dessa lógica. A autora explica que, assim como a monocultura agrícola empobrece o solo e reduz a biodiversidade, a monocultura da mente elimina a pluralidade de saberes, uniformizando modos de pensar e viver conforme os interesses do mercado. Para Shiva (2003) e Krenak (2019), o empobrecimento ecológico e o empobrecimento cultural são indissociáveis, uma vez que a destruição das florestas, sementes e sistemas ecológicos é acompanhada pela erradicação de línguas, conhecimentos tradicionais e cosmologias que garantem a manutenção da vida. Esse mecanismo de homogeneização cultural e cognitiva que apontam os autores reforça a lógica de que apenas um modelo é válido: o ocidental, capitalista e industrial. Silenciando epistemologias plurais e sufocando a capacidade criativa e adaptativa da diversidade de povos e existências.

É nesse ponto que emerge a necessidade de repensar a concepção de Desenvolvimento, usando a educação na perspectiva decolonial como campo de transformação (HOLANDA, 2024). Frente ao esvaziamento de sentidos promovido por uma pedagogia padronizada, técnica, voltada em produzir mão de obra para um sistema insustentável, propõe-se aqui uma reflexão sobre a potência da Educação Não Formal, da Educação Popular e das Pedagogias Decoloniais como conceitos e práticas formadoras de sujeitos sociais e territoriais, que atuam coletivamente pela regeneração das relações com seus ambientes. Tais práticas educativas tem o poder de fortalecer identidades e pertencimentos e cultivar formas de viver no território valorizando suas potencialidades, constroem sentidos coletivos de Bem Viver.

Reconhecendo o território como espaço simbólico, político e ecológico, estas pedagogias são capazes de resgatar uma relação integrada entre cultura, natureza e comunidade, possibilitando uma mudança socioambiental baseada na sustentabilidade e na valorização da diversidade. Partindo da hipótese de que a educação, quando enraizada nos territórios e guiada por princípios ético-políticos, pode atuar como catalisadora de processos de desenvolvimento territorial sustentável, este ensaio tem como objetivo refletir criticamente sobre os caminhos possíveis para uma educação comprometida com o meio ambiente e a valorização dos saberes e culturas que resistem, criam e se

transformam nos territórios.

Metodologicamente, este artigo adota um percurso reflexivo-analítico, fundamentado em revisão bibliográfica crítica e interdisciplinar, com foco em conceitos de Educação Popular e Não Formal, Território, Cultura e Desenvolvimento. O trabalho estrutura-se em seções que dialogam entre si: inicialmente, apresenta uma crítica decolonial ao modelo hegemônico de desenvolvimento, analisando suas raízes históricas e impactos socioambientais; em seguida, aprofunda as noções de território, territorialidade e cultura local como dimensões políticas e simbólicas essenciais para o pertencimento e a preservação da diversidade; por fim, discute a Educação Popular e Não Formal como práticas de subversão e caminhos para a construção de um desenvolvimento territorial sustentável, incorporando aproximações com a Educação Ambiental Crítica. Assim, o artigo busca oferecer ao leitor uma reflexão teórica integrada, que relacione as dimensões socioeducativas e territoriais na perspectiva de uma transformação socioambiental.

## 2 PERCURSO METODOLÓGICO

Espera-se que este artigo contribua para reflexões e práticas educativas transformadoras, capazes de enfrentar as múltiplas crises socioambientais produzidas pela colonialidade. Para isso, metodologicamente, este trabalho se estrutura como um ensaio teórico de natureza qualitativa e crítica, que busca fundamentar uma leitura integrada entre Educação, Território e Desenvolvimento.

Inicialmente, desenvolve-se uma base epistemológica que problematiza o Desenvolvimento e a colonialidade do poder, do saber e do ser, destacando como estas dimensões sustentam um modelo hegemônico de desenvolvimento excludente e predatório. Esse primeiro movimento teórico recorre a autores como Boaventura de Sousa Santos (2010, 2020), Luiz Rufino (2019) e Ailton Krenak (2019) para evidenciar a necessidade de superar a monocultura do pensamento e valorizar uma ecologia de saberes.

Em seguida, o trabalho articula o conceito de Território como construção simbólica, política e afetiva, argumentando que a sustentabilidade territorial requer o

fortalecimento de vínculos de pertencimento, memória coletiva e identidade cultural. Para isso, são mobilizados aportes teóricos de Albagli (2004), Haesbaert (2004) e Raffestin (1993) e Vandana Shiva (2003), que sustentam a ideia de território como espaço vivo, marcado por relações sociais e disputas de poder.

A partir dessa ótica, o artigo se volta à análise da Educação Não Formal e Educação Popular como estratégias educativas que rejeitam a lógica homogênea e instrumental da educação moderna-colonial. Inspirado em autores como Arroyo (2009, 2017), Gohn (2006, 2014) e Brandão (1985,186), discute-se o papel dessas pedagogias na valorização dos saberes locais, na promoção da consciência e na construção de processos coletivos de transformação social.

Finalmente, o trabalho integra a perspectiva da Educação Ambiental Crítica como campo metodológico convergente com as pedagogias populares e decoloniais. A. Busca-se olhar e destacar caminhos educativos que formem sujeitos críticos e capazes de compreender e intervir nas contradições socioambientais de seus territórios, melhorando suas próprias condições de vida e valorizando seus modos de existência. Com isso, o artigo pretende contribuir para o debate sobre o desenvolvimento territorial sustentável, evidenciando a necessidade de processos educativos e culturais participativos e territorializados.

### **3 UMA CRÍTICA DECOLONIAL AO DESENVOLVIMENTO**

A noção moderna de desenvolvimento foi historicamente construída como um ideal universal de progresso, atrelado ao crescimento econômico, à industrialização e à racionalidade técnico-científica (ACOSTA, 2016). Contudo, essa concepção tornou-se um dos principais pilares da dominação ocidental, promovendo a homogeneização cultural e a destruição de modos de vida diversos (SANTOS, 2007; MOTA NETO, 2018). Após a Segunda Guerra Mundial, o discurso do desenvolvimento foi apropriado como instrumento de dominação, impondo uma lógica eurocêntrica de modernização que marginalizou povos, suas culturas e saberes. O próprio conceito de desenvolvimento operou como uma forma de apagamento epistêmico e existencial desses povos que foram colonizados (ACOSTA, 2016).

Centrado na lógica capitalista e produtivista, este sistema mercantiliza o meio ambiente e dissocia o trabalho humano de sua base ecológica. Como aponta Nogueira (2023), “os sujeitos em suas relações socioambientais devem promover o resgate da relação entre o trabalho e a natureza, com o intuito de possibilitar um novo paradigma de sociedade, que seja capaz de promover relações sociais efetivamente democráticas, e ao mesmo tempo respeitar os limites regenerativos dos ecossistemas terrestres” (NOGUEIRA, 2023, p. 160). Ainda para este autor, o paradigma econômico com um discurso desenvolvimentista dominante transforma recursos naturais em mercadorias sem considerar os limites termodinâmicos ou os resíduos gerados no processo produtivo, contribuindo para a perpetuação de um “estranhamento” das problemáticas socioambientais.

O chamado “fim do mundo” não é uma profecia, mas uma prática sistêmica que sustenta a modernidade e se perpetua ao longo de um tempo encapsulado pelas promessas de progresso e desenvolvimento civilizatório (RUFINO, 2019). Krenak (2019) denuncia essa lógica que atua sobre a natureza, consumindo subjetividades e a diversidade dos modos de existir. Vivemos em uma era que “cria ausência: do sentido de viver em sociedade, do próprio sentido da experiência da vida”, instaurando uma intolerância à diferença e à celebração da vida em sua plenitude (KRENAK, 2019, p.32). Esse paradigma opera uma cisão radical entre humanidade e natureza, reduzindo o meio ambiente a mero recurso explorável em nome do progresso, e ignorando sua condição de organismo vivo, interdependente e sagrado. as formas de organização que não estão integradas ao mundo da mercadoria, são excluídas, colocando em risco outras formas de vida e convivência que resistem à homogeneização imposta pela lógica colonial-capitalista (KRENAK, 2019). Trata-se de uma lógica que se sustenta na negação das diferenças e na destruição das existências que escapam à norma moderna, padronizando vidas e se apropriando de culturas e territórios historicamente subalternizados (RUFINO, 2019).

Diante disso, Boaventura de Sousa Santos (2010) propõe as Epistemologias do Sul como alternativa ao pensamento monocultural do Norte global, defendendo uma ecologia de saberes que combata a colonialidade ainda vigente. Essa colonialidade se manifesta em três dimensões entrelaçadas: a colonialidade do poder, que estrutura desigualdades políticas e econômicas; a colonialidade do saber, que inferioriza os

conhecimentos não ocidentais; e a colonialidade do ser, que desumaniza sujeitos que não se enquadram nos padrões hegemônicos da modernidade ocidental (SANTOS, 2010).

A crítica de Krenak (2019) revela que a crise ecológica global não pode ser dissociada das crises sociais e históricas. O desmatamento, a poluição, a escassez de água e a emergência climática são faces de um mesmo sistema que também produz a fome, a violência e a negação dos direitos básicos. Essas dimensões estão conectadas: não há justiça ambiental sem justiça social. Como propõe Satrústegui (2013), é preciso reconstruir os vínculos entre produção, cultura e natureza, reconhecendo que o distanciamento moderno entre economia e meio ambiente desfez o sentido de pertencimento e responsabilidade ecológica. Furtado (1974) já alertava para os riscos ambientais do crescimento desenfreado, destacando que a industrialização sem limites conduz à destruição irreversível dos ecossistemas. Sua análise crítica foi retomada por Cavalcanti (2012), que propôs uma compreensão mais ampla e ética de desenvolvimento, incorporando os valores da sustentabilidade, da equidade e da valorização dos saberes locais.

Com uma abordagem humanizada para o debate sobre desenvolvimento, Amartya Sen (1999) desloca o foco do crescimento econômico para a expansão das liberdades humanas. Em sua teoria das capacidades, Sen (1999) afirma que o verdadeiro desenvolvimento consiste em criar condições para que as pessoas possam levar a vida que valorizam, ou seja, uma vida digna, com oportunidades reais de escolha. Ele distingue entre os meios e os fins do desenvolvimento, argumentando que a renda, os bens e os recursos só têm valor se ampliarem as “liberdades substantivas” dos indivíduos, como o acesso à educação, à saúde, à alimentação, à segurança e à participação política. A ausência dessas liberdades, segundo o autor, constitui uma forma de privação econômica como uma negação da própria cidadania e humanidade. Em suas análises sobre as grandes fomes, Sen (1999) demonstrou que a ocorrência de mortes por miséria e fome decorrem de falhas estruturais de distribuição e de ausência de mecanismos democráticos que assegurem direitos básicos de sobrevivência, e não da escassez absoluta de alimentos. Este pensamento foi fundamental para a reformulação dos critérios internacionais de avaliação do progresso humano, sendo coautor da proposta do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), criado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) na década de 1990. O IDH passou a considerar além da renda per capita, indicadores de longevidade e escolarização, traduzindo a perspectiva de que o

desenvolvimento deve priorizar a dignidade e a liberdade humana. Em contextos de desigualdade estrutural, como os vivenciados na América Latina e em especial nas populações historicamente marginalizadas do Brasil, essa abordagem articula justiça social e ambiental como dimensões indissociáveis de um desenvolvimento verdadeiramente sustentável.

A noção de meio ambiente, por sua vez, precisa ser ampliada. Ela não se restringe à ideia de “natureza intocada”, mas compreende os territórios como espaços de vida, memória e pertencimento, atravessados por dimensões políticas, culturais e afetivas. Como propõe Albagli (2004), pensar o território nessa chave é reconhecer que ele carrega significados e disputas, e que o desenvolvimento sustentável só é possível quando articulado com a preservação da diversidade, tanto biológica quanto cultural.

Diante desse quadro, a crítica ao desenvolvimento não pode se limitar a diagnósticos econômicos. É preciso recorrer a abordagens decoloniais e interdisciplinares, que valorizem a pluralidade epistêmica e a justiça socioambiental.

#### **4 TERRITÓRIO, TERRITORIALIDADE E CULTURA LOCAL**

A compreensão crítica de território ultrapassa sua definição geográfica ou administrativa, passando a ser entendida como um espaço social, político e simbólico em constante disputa. Albagli (2004) propõe concebê-lo como um “campo de forças” no qual se expressam relações de poder, identidade e pertencimento. Nessa perspectiva, o território é construído socialmente a partir das práticas cotidianas, dos vínculos afetivos e das representações coletivas que um grupo produz sobre o espaço que habita, configurando-se como um espaço vivo, carregado de significados, memórias e afetos. Nogueira (2023) enfatiza que “os seres humanos, ao realizarem o trabalho, agem de forma intencional e consciente com a natureza, transformando-a, o que produz a sua historicidade, por meio da cultura, crenças e valores, envolvendo o conhecimento a respeito da realidade” (NOGUEIRA, 2023, p. 159).

A noção de territorialidade está intimamente ligada ao sentimento de pertencimento, à ação coletiva e ao enraizamento dos sujeitos em seus contextos sociais

e culturais (ALBAGLI, 2004). Para a autora, “a noção de comunidade remete a laços mais fortes do que aos de sociedade ou de coletividade [...] esta supõe adesão voluntária ou consciência desse pertencimento” (ALBAGLI, 2004, p. 20). É por meio da territorialidade que as comunidades constroem modos próprios de organizar a vida, cuidar do espaço e resistir às lógicas exógenas que buscam desconfigurar seus modos de existência. Haesbaert (2004) define a territorialidade como o conjunto de relações sociais que produzem e reproduzem o território enquanto lugar de luta e identidade, não se limitando ao domínio material, mas envolvendo a construção simbólica que os sujeitos elaboram sobre o espaço.

A cultura local desempenha papel central nesse processo, constituindo-se como linguagem, prática e memória coletiva. Em contextos de opressão, homogeneização e apagamento, atua como resistência simbólica, preservando modos de vida e saberes tradicionais diante das ameaças do desenvolvimento hegemônico. Brandão (1985) ressalta que as manifestações culturais populares são também formas de produção de conhecimento, pois carregam epistemologias próprias enraizadas no território, constituindo importantes ferramentas de afirmação identitária e de ação política. Denardin et al. (2023) contribui destacando a relevância das expressões culturais regionais, do senso de pertencimento e dos processos de sociabilização como elementos fundamentais para o fortalecimento do desenvolvimento sustentável em territórios específicos, reforçando que tais manifestações são componentes ativos na construção de identidades compartilhadas.

Nesse sentido, o território constitui-se também como espaço de cultura, no qual práticas como festas, rituais, modos de habitar e narrativas orais expressam e reforçam os laços simbólicos entre os sujeitos e o meio em que vivem (ALBAGLI, 2004; BRANDÃO, 1986). Esses vínculos, enraizados em experiências históricas e afetivas, sustentam formas de convivência comunitária integradas às dinâmicas socioambientais (DENARDIN et al., 2023; NOGUEIRA, 2023). Tal perspectiva evidencia que o espaço não é neutro, mas atravessado por marcadores históricos, culturais e políticos que condicionam sua percepção e apropriação. Conforme argumenta Raffestin (1993, p. 144), o território é “um espaço apropriado por um sujeito”, e essa apropriação envolve simultaneamente dimensões materiais e simbólicas.

É nesse cenário que o conceito de “monocultura da mente”, de Shiva (2003), manifesta-se como dispositivo central de controle e homogeneização, ameaçando a diversidade cultural e ecológica dos territórios. Para a autora, “quando o saber dominante declara que o saber local não existe, não somente o torna invisível e ilegítimo como também elimina as alternativas, [...] apagando ou excluindo a realidade que elas tendem a representar” (SHIVA, 2003, p. 25). Trata-se de um processo de epistemicídio que, assim como na agricultura industrial, “ao fazer desaparecer o espaço das alternativas locais, de forma muito semelhante à das monoculturas das variedades de plantas importadas, leva à substituição e destruição da diversidade local” (SHIVA, 2003, p. 25). Shiva (2003) alerta que, ao ocupar primeiro a mente e depois o solo, a monocultura impõe não apenas um modelo único de produção material, mas também um padrão hegemônico de sentir e viver o mundo. Essa lógica conduz ao empobrecimento biocultural, pois a degradação de ecossistemas caminha lado a lado com o apagamento de narrativas, línguas, espiritualidades, manifestações culturais e práticas comunitárias que mantêm a vitalidade dos territórios.

Essa reflexão também é desenvolvida por Krenak, que denuncia a forma como o projeto colonial e desenvolvimentista atua no apagamento das subjetividades e no esvaziamento da magia que sustenta o vínculo entre seres e territórios: “nos queremos convencer de que a vida é só isso, um intervalo entre o nascimento e a morte, para que a gente abra mão da nossa capacidade de encantamento” (KRENAK, 2019, p. 26).

O que esses autores evidenciam é que a monocultura da mente age sobre as dimensões simbólicas e afetivas da existência, substituindo a pluralidade por uma narrativa única. Tal operação fragiliza a territorialidade enquanto relação viva entre cultura e natureza, ameaçando a continuidade de modos de vida enraizados em saberes, cosmologias e práticas de cuidado que não separam a terra de quem a habita.

Historicamente instrumentalizada como aparato de regulação e normatização, a educação, segundo Rufino (2019), tem operado sob a lógica do projeto colonial moderno, cuja base está enraizada em estruturas de poder como o racismo, o patriarcado, o capitalismo e a normatividade cristã ocidental. Porém, quando compreendida a partir das perspectivas decoloniais, a educação revela-se como prática política fundamental na formação de sujeitos sociais, culturais, ecológicos, éticos e capazes de transformar as estruturas opressoras e exploratórias de suas realidades. O fio condutor das reflexões de Arroyo (2017) sobre Educação Popular é a tomada de consciência política dos grupos sociais marginalizados, questionando: em que processos formadores esses sujeitos aprenderam a afirmar seus direitos, cultivar suas culturas e resistir à opressão? Para o autor, esses Outros Sujeitos trazem consigo Outras Pedagogias que emergem da experiência histórica marcada pela dominação, segregação e negação de seus direitos mais básicos (ARROYO, 2017)

A Educação Popular, portanto, diferencia-se radicalmente da pedagogia tradicional centrada na transmissão unidirecional de conteúdos. Ela se constrói como prática de escuta, de diálogo e de reconhecimento dos saberes já existentes nos territórios. Para Arroyo (2017), as pedagogias que emergem desses contextos populares são inseparáveis das relações de dominação e subordinação em que tais sujeitos foram historicamente inseridos. Valorizar essas outras pedagogias produzidas nas resistências cotidianas: pedagogias do conflito, da escuta e da coletividade, é uma forma de reinventar a educação.

A emergência da Educação Popular no Brasil está intimamente ligada à organização dos movimentos sociais e às lutas por direitos que marcaram a segunda metade do século XX, especialmente durante o período da ditadura civil-militar (1964–1985) (FREIRE, 1987; GOHN, 2006; ARROYO, 2009). Inspirada pelas ideias de Paulo Freire, essa proposta educativa nasce no seio das comunidades empobrecidas e oprimidas, buscando promover a emancipação dos sujeitos por meio do diálogo, da conscientização crítica e da ação coletiva (FREIRE, 1987; GOHN, 2006). A Educação Popular se constitui, assim, como prática política que resiste ao silenciamento e à invisibilização das vozes subalternizadas, afirmando os sujeitos populares como protagonistas de suas próprias histórias, culturas e territórios (ARROYO, 2009; BRANDÃO, 1986; GOHN, 2014).

A Educação Não Formal pode ser compreendida como um processo educativo intencional, organizado e estruturado, que ocorre fora do sistema escolar formal, mas que visa à formação crítica, participativa e emancipatória dos sujeitos (GOHN, 2006). Diferentemente da educação formal, regida por currículos oficiais e normas institucionais, e da educação informal, que se dá de maneira espontânea no cotidiano, a educação não formal possui objetivos explícitos voltados à transformação social, à valorização de saberes locais e à construção de cidadania ativa.

Para Gohn (2006, p. 15), “a educação não formal está ligada a espaços de sociabilidade, redes de solidariedade, formação política e práticas participativas”, consolidando-se como um instrumento estratégico de empoderamento social e fortalecimento comunitário. Brandão (1986) complementa que essas práticas se realizam em comunidades, associações, movimentos sociais e centros culturais, funcionando como dispositivos pedagógicos que articulam cultura, território e saberes populares, fortalecendo a identidade, a memória coletiva e os vínculos sociais.

Nesse sentido, a Educação Não Formal está profundamente conectada à Educação Popular, pois ambas valorizam a experiência vivida, os saberes locais e comunitários, e promovem a participação ativa dos sujeitos em seus territórios (ARROYO, 2017; BRANDÃO, 1985).

Brandão (1986), por sua vez, vem reforçar que a cultura deve ser compreendida como um processo de libertação e não como adereço folclórico ou bem de consumo. As manifestações culturais populares são espaços de produção de saberes e memórias coletivas e de subjetividades resistentes. Elas são também dispositivos pedagógicos potentes que fortalecem a autoestima, a identidade e o pertencimento dos sujeitos a seus territórios. Nesse campo, as práticas educativas que se desenvolvem em comunidades, associações, centros culturais e movimentos sociais operam como experiências pedagógicas transformadoras, pois constroem laços de solidariedade, reafirmam os saberes locais e estimulam a ação coletiva.

Olhando para o território como lugar vivo, simbólico e político, compreende-se que esses processos educativos têm papel decisivo na construção de um desenvolvimento territorial sustentável, entendido aqui como um (des)envolvimento - no sentido de romper

com as amarras da colonialidade e do progresso predatório - e reatar os vínculos entre cultura, natureza e vida. As experiências educativas não formais, alinhadas com a cultura popular e a participação comunitária, são geradoras de pertencimento e fortalecem o senso de coletividade, criando assim condições para que as populações historicamente marginalizadas sejam protagonistas de seus projetos de vida e de território.

A Educação Popular e a Educação Não Formal muitas vezes se entrelaçam na prática. Ambas valorizam os saberes locais e comunitários, a experiência vivida, os vínculos com o território e as formas alternativas de aprender e ensinar que escapam à lógica mercantil da educação (BRANDÃO, 1985). É na vivência cotidiana, no corpo a corpo com as lutas sociais e nas trocas culturais dos coletivos populares que se forjam os verdadeiros processos formadores.

Pensar a Educação Não Formal em diálogo com os territórios é reconhecer que os processos formadores não ocorrem de forma neutra ou descontextualizada, eles são moldados pelas relações de poder, pela memória coletiva, pelos conflitos e pelas potências dos grupos sociais que habitam e produzem os territórios. A noção de território como expressão simbólica, afetiva e política, nos leva a entender como os processos educativos também são processos de enraizamento, de fortalecimento dos laços de pertencimento e de preservação das culturas locais. Deste modo tanto a Educação Não Formal quanto a Educação Popular, no campo teórico e prático, contribuem para pensar sobre o desenvolvimento territorial sustentável, à medida que promove o empoderamento das comunidades, incentiva a construção de soluções locais para os problemas socioambientais e fortalece a articulação entre identidade, cultura e meio ambiente. É uma educação que, ao rejeitar a lógica da homogeneização, assume o compromisso com a diversidade epistêmica e com a construção de mundos outros possíveis.

Nesse contexto, a Educação Ambiental Crítica oferece caminhos metodológicos convergentes com as pedagogias populares e decoloniais ao defender processos educativos que formem sujeitos críticos, questionadores e autônomos. Segundo Nogueira (2023), é fundamental “pensar sobre os direcionamentos metodológicos que a Educação Ambiental deve seguir, considerando-se a formação de sujeitos questionadores com capacidade crítica e com autonomia para tomadas de decisão que melhorem as condições socioambientais” (NOGUEIRA, 2023, p. 167). Inspirada na Abordagem Temática de base Freiriana, essa perspectiva prioriza os temas geradores e a investigação coletiva,

permitindo que comunidades reconheçam as contradições e problemáticas do cenário em que estão inseridas. A educação, nesse sentido, torna-se um espaço para discutir interesses, contradições e alternativas a partir da realidade local, promovendo o resgate de saberes comunitários, a valorização do trabalho como relação com a natureza e o fortalecimento de práticas sustentáveis.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O debate em torno do desenvolvimento territorial sustentável não pode prescindir de uma crítica profunda ao modelo moderno-colonial, que historicamente naturalizou a exploração de povos, territórios e ecossistemas em nome de um ideal homogêneo de progresso (FURTADO, 1974; CAVALCANTI, 2012; SATRÚSTEGUI, 2013). Esse modelo sustenta-se na colonialidade do ser, saber e poder, conforme discutem Santos (2010, 2020) e Mota Neto (2021), mantendo desigualdades sociais, promovendo a destruição ambiental e apagando saberes, culturas e práticas locais. Assim, a sustentabilidade territorial só pode ser compreendida de forma crítica quando reconhece as múltiplas formas de opressão e as epistemologias subalternas que resistem ao desenvolvimento hegemônico (ACOSTA, 2016; SHIVA, 2003; KRENAK, 2019).

Nesse contexto, o presente estudo mobilizou autores como Arroyo (2017), Gohn (2006) e Nogueira (2023) para discutir e configurar a Educação Popular, a Educação Não Formal e a Educação Ambiental Crítica como práticas pedagógicas decoloniais, capazes de confrontar as lógicas hegemônicas do desenvolvimento moderno-colonial. Conforme debatido aqui e vivenciado pelos autores, essas pedagogias e práticas atuam ao valorizar os saberes comunitários, fortalecer o pertencimento territorial fazendo um resgate na memória coletiva e nos despertando para a necessidade de construir alternativas ao modelo de desenvolvimento predatório. Dessa forma, promovem modos de viver e produzir diversos, enraizados nos solos e ambientados nos contextos locais, sustentados por relações sociais, culturais e ecológicas mais equilibradas e respeitadas com a diversidade epistêmica e socioambiental (DENARDIN et al., 2023; ACOSTA, 2016).

A reflexão proposta buscou destacar que repensar a educação a partir de abordagens decoloniais significa assumir seu caráter político e transformador, recusando a neutralidade aparente dos modelos tradicionais. Trata-se de compreender os territórios

como espaços vivos, simbólicos e políticos, em que cultura, natureza e sociedade se entrelaçam de forma indissociável. Somente a partir desse reconhecimento é possível propor processos educativos que fortaleçam a ação coletiva, crítica e sustentável.

Assim, pensar o desenvolvimento territorial sustentável implica reivindicar o direito à diferença, à pluralidade epistêmica e à produção de mundos outros possíveis, conforme apontam Santos (2010) e Acosta (2016), ao defenderem epistemologias e modos de vida alternativos aos padrões hegemônicos. Isso significa reconhecer e apoiar os projetos de vida e de território das comunidades, fortalecendo vínculos de solidariedade, reciprocidade e cuidado com os ecossistemas (ALBAGLI 2004; DENARDIN et al., 2023). A partir dessa perspectiva, constrói-se um horizonte ético-político que coloca a vida em toda sua diversidade no centro das escolhas e das práticas, valorizando saberes locais, experiências culturais e práticas de cuidado como fundamentos para um desenvolvimento realmente sustentável (BRANDÃO, 1986; SHIVA, 2003; KRENAK, 2019).

Em última instância, este trabalho pretendeu contribuir com o debate sobre os caminhos para uma educação comprometida com a transformação socioambiental e cultural chamando atenção para o papel essencial das práticas pedagógicas territorializadas, participativas e emancipatórias na construção de um futuro verdadeiramente sustentável e justo para todos os seres que habitam o planeta.

## REFERENCIAS

ACOSTA, A. **O bem viver: uma oportunidade para imaginar outros mundos.** São Paulo: Autonomia Literária, 2016.

ALBAGLI, S. Informação e conhecimento no território: o desafio de uma construção solidária. In: \_\_\_\_\_. **Território e territorialidades: conhecimento e práticas em múltiplos contextos.** Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 11-30.

ARROYO, M. G. **Outros sujeitos, outras pedagogias.** Petrópolis: Vozes, 2017.

ARROYO, M. G. **Educação popular, saúde, equidade e justiça social.** Cadernos Cedes, Campinas, v. 29, p. 401–416, 2009.

BRANDÃO, C. R. **Educação popular.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

BRANDÃO, C. R.; et al. **A educação como cultura.** São Paulo: Brasiliense, 1985.

CAVALCANTI, C. **Desenvolvimento sustentável: que desenvolvimento? Sustentável para quem?** *Revista de Economia Política*, São Paulo, v. 32, n. 1 (126), p. 82-100, jan./mar. 2012.

DENARDIN, V. F.; et al. **Índice Multidimensional da Ativação do Patrimônio Territorial: uma proposta de referencial metodológico para estudos territoriais.** *Desenvolvimento em Questão*, Ijuí, v. 21, n. 59, p. e14586, 2023. DOI: <https://doi.org/10.21527/22376453.2023.59.14586>.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FURTADO, C. **O mito do desenvolvimento econômico.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

GOHN, M. G. **Educação não formal e cultura política.** São Paulo: Cortez, 2006.

GOHN, M. G. **Educação não formal, aprendizagens e saberes em processos participativos.** *Investigar em Educação*, Porto Alegre, v. 2, n. 1, 2014.

HOLANDA, F. U. X. **Decolonizar é preciso: O desafio de um pensamento outro.** Rio de Janeiro: Bambual Editora, 2024.

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

MOTA NETO, J. **Educação e decolonialidade: pedagogias das encruzilhadas.** São Paulo: Editora Autêntica, 2021.

NOGUEIRA, C. **Contribuições para a Educação Ambiental Crítica.** *Revista Brasileira de Educação Ambiental*, São Paulo, V. 18, No 3: 156-171, 2023.

- RAFFESTIN, C. **Por uma geografia do poder**. São Paulo: Ática, 1993.
- RUFINO, L. **Pedagogia das encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019.
- RUFINO, Luiz. **Vence-demanda: educação e descolonização**. Mórula Editorial, 2021.
- SACHS, W. (org). **Dicionario del desarrollo: una guía del conocimiento como poder**. Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas. Peru, 1996.
- SANTOS, B. S. **A cruel pedagogia do vírus**. São Paulo: Boitempo, 2020.
- SANTOS, B. S. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.
- SATRÚSTEGUI, K. U. **Desenvolvimento, subdesenvolvimento, mau-desenvolvimento e pós-desenvolvimento: um olhar transdisciplinar sobre o debate e suas implicações**. *Revista Perspectivas do Desenvolvimento*, v. 1, n. 1, 2013.
- SEN, A. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
- SHIVA, V. **Monoculturas da Mente: perspectivas da biodiversidade e da biotecnologia**. São Paulo: Gaia, 2003.
- UNDP – United Nations Development Programme. **Relatório do Desenvolvimento Humano**. Nova York: PNUD.