

Volume 1

O CAMINHO SE FAZ

DIALOGANDO

PRÁXIS, CONSCIENTIZAÇÃO E
CRITICIDADE NA EDUCAÇÃO
CONTEMPORÂNEA

André Gustavo Ferreira da Silva
Joaquim Luís Medeiros Alcoforado
Maria Aparecida Vieira de Melo
Maria Erivalda dos Santos Torres
Marília Evangelina Sota Favinha
Marcia Regina Barbosa

(Orgs.)



FICHA TÉCNICA

Título

O Caminho se Faz Dialogando: Práxis, Conscientização e Criticidade na Educação Contemporânea

Orgs.

André Gustavo Ferreira da Silva
Joaquim Luís Medeiros Alcoforado
Maria Aparecida Vieira de Melo
Maria Erivalda dos Santos Torres
Marília Evangelina Sota Favinha
Marcia Regina Barbosa

Capa

Teresa Gonçalves

Publicação

Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora (CIEP-UE), Universidade de Évora, Portugal

© 2026

ISBN

978-972-778-561-2

O CIEP-UE é financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto com referência UID/04312/2025, e DOI <https://doi.org/10.54499/UID/04312/2025>.



PRÉ-COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE
**DIALOGICIDADE
CONSCIENTIZAÇÃO
CRITICIDADE**
O caminho se faz caminhando



COORDENAÇÃO GERAL
I COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE – COIMBRA
DIALOGICIDADE, CONSCIENTIZAÇÃO, CRITICIDADE: O CAMINHO SE FAZ CAMINHANDO
50 ANOS DE PAULO FREIRE NA UNIVERSIDADE DE COIMBRA

André Gustavo Ferreira da Silva
Joaquim Luís Medeiros Alcoforado
Maria Aparecida Vieira de Melo
Maria Erivalda dos Santos Torres
Márcia Regina Barbosa

COORDENAÇÃO DA COMISSÃO CIENTÍFICA

Maria Erivalda dos Santos Torres

COMISSÃO CIENTÍFICA

I Círculos de Cultura: Eixo 1. Educação de jovens e adultos na sociedade contemporânea

Allan Diêgo Rodrigues Figueiredo
André Gustavo Ferreira da Silva
Márcia Regina Barbosa

II Círculos de Cultura: Eixo 2. Educação socioambiental, ecologia integral e práticas emancipatórias

Alex Lins Ferreira
Luís Alcoforado
Mírian Patrícia Burgos

III Círculos de Cultura: Eixo 3. Formação de trabalhadores e trabalhadoras da educação: engajamento social, político e pedagógico

Márcia Regina Barbosa
Max Rodolfo Roque da Silva
Viviane de Bona

IV Círculos de Cultura: Eixo 4. Currículos, didáticas, práticas educativas e interculturalidade na perspectiva freireana

Fernanda da Costa Guimarães Carvalho
José Simão de Lima Neto
Maria Aparecida Vieira De Melo

Marília Evangelina Sota Favinha

COORDENAÇÃO DOS EIXOS

I Círculos de Cultura: Eixo 1. Educação de jovens e adultos na sociedade contemporânea

Claudia Alexandra Monteiro da Silva
Carla Filipa Ramalho Moreira Loução
Débora Suzane de Araujo Faria
Rahissa Oliveira de Lima

II Círculos de Cultura: Eixo 2. Educação socioambiental, ecologia integral e práticas emancipatórias

Laudicéia Leite Tatagiba
Fernanda da Costa Guimarães Carvalho
Maria Clara Marques Izidio
Marcondes dos Ramos Santos Filho

III Círculos de Cultura: Eixo 3. Formação de trabalhadores e trabalhadoras da educação: engajamento social, político e pedagógico

Kaline Maria Guimarães
Ricardo Santos de Almeida
Paolo Vottoria
Willis Tabosa

IV Círculos de Cultura: Eixo 4. Currículos, didáticas, práticas educativas e interculturalidade na perspectiva freireana

Maria Jorge Serra Ferreira Azevedo
Alessandra Maria dos Santos
Claudio Adão Santos Vitorio
Sara Ingrid Borba



CONSELHO EDITORIAL

CENTRO PAULO FREIRE – ESTUDOS E PESQUISAS

Agostinho da Silva Rosas - UPE e Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas

Ana Paula de Abreu Costa de Moura - UFRJ e Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas

Eliete Correia dos Santos - UEPB e Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas

Ana Maria Saul - PUC/SP e Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas

Inés María Fernández Mouján - Cátedra Paulo Freire, Universidad Nacional de Mar del Plata, Centro de Investigaciones y Estudios en Teoría Poscolonial, Universidad Nacional de Rosario, Argentina e Centro Paulo Freire-Estudos e Pesquisas

Joaquim Luís Medeiros Alcoforado - Universidade de Coimbra/Portugal e Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas

Luiza Cortesão - Professora Emérita da Universidade do Porto, Presidenta do Instituto Paulo Freire de Portugal e Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas

Maria Aparecida Vieira de Melo - UFRN e Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas

Maria Fernanda dos Santos Alencar - UFPE e Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas

Maria Erivalda dos Santos Torres - Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas e Universidade Federal de Pernambuco

Mírian Patrícia Burgos - Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas e Instituto Paulo Freire de Portugal

Ricardo Santos de Almeida – URCA e Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas

Dedico este livro a todos os *Freirianos De Ação* que se preocupam e se ocupam com a educação dialógica, conscientizadora e transformadora das realidades sociais.

AGRADECIMENTOS

Somos muitos! Nem tanto! Mas nem por isso, somos poucos! É com este sentimento de gratidão ao coletivo que esteve empreendido na realização do I Colóquio Internacional Paulo Freire – Coimbra, com tema: Dialogicidade, Conscientização, Criticidade: O Caminho Se Faz Caminhando. 50 Anos De Paulo Freire Na Universidade De Coimbra, externamos a nossa gratidão!

Inicialmente, agradecemos ao Centro Paulo Freire-Estudos e Pesquisas, na pessoa da Presidenta Maria Erivalda dos Santos Torres, que vem incansavelmente articulando as realizações de vários pré-colóquios, rumo ao XII Colóquio Internacional Paulo Freire, que se realizará nos dias 16 a 19 de setembro de 2026, na Universidade Federal de Pernambuco, a nossa gratidão!

No lastro de nossa gratidão, externamos ao professor André Gustavo Ferreira da Silva da Universidade Federal de Pernambuco que coordenou brilhantemente este evento, juntamente com o seu supervisor do estágio pós-doutoral, o professor Joaquim Luís Medeiros Alcoforado, ambos foram os proponentes do I Pré-Colóquio que culminou neste livro com as produções completas dos participantes que assim fizeram o evento, juntamente com a professora Marcia Regina Barbosa, que também esteve nesta planejamento. Um trio perfeito que ampliou a possibilidade da circulação do pensamento de Paulo Freire a nível internacional, gratidão aos mestres!

Gratidão a professora Marília Evangelina Sota Favinha, da Universidade de Évora, que igualmente acolheu este evento, e não veio sozinha, também trouxe suas orientandas do doutorado Cláudia Alexandra Monteiro da Silva Chambel e Carla Filipa Ramalho Moreira Loução e Maria Aparecida Vieira de Melo do pós-doc e Diretora Pedagógica do CPFreire que também esteve envolvida nisso tudo. Participando ativamente, endossou a reflexão que fez sobre Paulo Freire nas Universidades portuguesas na atualidade. E suas orientandas com trabalhos apresentados, que inclusive constam aqui. Nossa gratidão!

A todas as pessoas que participaram da programação e que fizeram um lindo evento acontecer, emprestando seu tempo, voz corpo e saber para nos fazer saber mais, como foi prazeroso ouvir cada um de vocês, nossa gratidão!

A todos os autores que aqui estão presentes que gentilmente acolheram o desafio de ampliarem os resumos expandidos para que pudéssemos ter esta obra realizada, nossa gratidão!

De modo geral e bem especial agradecemos a cada pessoa que assumiu a tarefa de organizar, articular, convidar, escrever, revisar, sonhar e insistir nesta possibilidade, a nossa gratidão!

E, para finalizar nossos agradecimentos, não menos importante, externamos a nossa gratidão a Editora do Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora que acolheu materializar o que antes era apenas uma ideia, nossa gratidão!

“Fazíamos alfabetização, mas também existiam reuniões de discussão de temas, teatro... muitas iniciativas diferentes, que envolviam pessoas das comunidades”
(Estudante Universitária e Alfabetizadora, com Método Paulo Freire, na Região de Coimbra, em 1970)

PREFÁCIO

Marília Evangelina Sota Favinha

APRESENTAÇÃO

Maria Aparecida Vieira de Melo

1 PARTE

**FORMAÇÃO DE TRABALHADORES E TRABALHADORAS DA
EDUCAÇÃO: ENGAJAMENTO SOCIAL, POLÍTICO E PEDAGÓGICO**

**1. EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DA LIBERDADE: PEDAGOGIA SOCIAL E
DEMOCRATIZAÇÃO DO SABER NO PROJETO SOCIALIZANDO
PEDAGOGIAS**

Jorge Luiz Marins de Souza

Felipe Ribeiro Coelho Torres

**2. DIÁLOGOS EM EDUCAÇÃO COM PAULO FREIRE: EXPERIÊNCIAS
FORMATIVAS EM UMA DISCIPLINA ELETIVA NO ENSINO SUPERIOR**

Ana Lucia Gomes de Souza

Liliane Neves Moura

**3. O POTENCIAL CRÍTICO DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: ANÁLISE DE
UMA EXPERIÊNCIA FORMATIVA COM ASSISTENTES SOCIAIS**

Luís Henrique Silva de Farias

Maísa Teixeira de Paula

Bruna Gabrielly da Silva

**4. LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN LA FORMACIÓN DEL
PROFESORADO EN CLAVE DECOLONIAL**

Alejandra Capocasale Bruno

Alexis Larrosa Melgarejo

**5. O PROEJA COMO SUSTENTÁCULO DA EDUCAÇÃO BÁSICA
INTEGRADA À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**

Débora Suzane de Araújo Faria

Maria Aparecida Vieira Melo

**6. ENTRE UTOPIAS E QUEFAZERES: PAULO FREIRE E A ESPERANÇA
DEMOCRÁTICA BRASILEIRA**

Yago Campelo de Lima
Daniel Henrique Diniz Barbosa

7. DOCÊNCIA SOB A ÉGIDE DA REPRESSÃO NA UNIVERSIDADE DO RECIFE (UR) DURANTE A DITADURA MILITAR

Joabe Gomes dos Santos

8. REINVENTAR A PALAVRA-GERADORA: A ESCRITA DO GLOSSÁRIO COMO EXERCÍCIO DE FORMAÇÃO DOCENTE

Rahissa Oliveira de Lima

2 PARTE
CURRÍCULOS, DIDÁTICAS, PRÁTICAS EDUCATIVAS E
INTERCULTURALIDADE NA PERSPECTIVA FREIREANA

9. FILMES-ENSAIOS COM PAULO FREIRE: ATO DE CRIAÇÃO, DIÁLOGO E FORMAÇÃO

Soymara Vieira Emilião

10. LUDICIDADE, DIÁLOGO E MATEMÁTICA: UMA EXPERIÊNCIA FREIREANA NOS ANOS INICIAIS

Ana Lucia Gomes de Souza

Isabel de Castro Aguiar

11. PEDAGOGIA DO DIÁLOGO E DA TERRA: FREIRE, KRENAK E A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Marcondes dos Ramos Santos Filho

Sheyla Farias da Silva Batista

Lucas Britto Paes Duque

12. EDUCAÇÃO QUILOMBOLA COMO EXERCÍCIO DA LIBERDADE: UMA LEITURA FREIREANA DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS

Lucas Britto Paes Duque

Marcondes do Ramos Santos Filho

Maria Aparecida Vieira de Melo

13. EDUCAÇÃO PERMANENTE EM PAULO FREIRE: TRAVESSIAS ENTRE O HUMANO E A HUMANIZAÇÃO

Cirlene Cristina de Sousa

Paula Fernanda Oliveira Souza

Liliane Silva Souza

14. DISCURSO SOBRE A INDISCIPLINA À LUZ DE FREIRE

Maria Aparecida Vieira de Melo

Marília Evangelina Sota Favinha

15. PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO NO CAMPO: FORMAÇÃO E PRÁXIS NO MST

Maria Clara Marques Izidio

16. INDÍGENAS URBANOS EM IMPERATRIZ (MA): DESLOCAMENTO FORÇADO, INVISIBILIDADE E RESISTÊNCIA NA ALDEIA BADÚ GUAJAJARA DO PARQUE AMAZONAS

Raimundo Carvalho Moura Filho

Fernanda Miler Lima Pinto

17. O RESGATE DA IDENTIDADE AFRO-BRASILEIRA NO COTIDIANO ESCOLAR: UMA ANÁLISE À LUZ DAS LEIS 10.639/03 E 11.645/08 E DA PEDAGOGIA FREIREANA

Claudio Adão Santos Vitório

18. DA DENÚNCIA AO ANÚNCIO: SITUAÇÕES-LIMITE E MEDIAÇÕES NA ALFABETIZAÇÃO

Viviane Lontra

Caroline dos Santos de Almeida

19. APROXIMAÇÕES ENTRE FREIRE E AS ABORDAGENS UNIVERSALISTAS: CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Ticiane Couto Rocchegiani

Marília Carollyne Soares de Amorim

Daniele Pinheiro Volante

20. ENSINO DE SOCIOLOGIA COMO PRÁXIS LIBERTADORA FRENTE À RACIONALIDADE NEOLIBERAL

Marcos Paulo Viana Campos da Cruz

Matheus de Souza Rodrigues,

21. AVANÇOS E CONTRADIÇÕES NO PROCESSO DE INSERÇÃO DE ASSISTENTES SOCIAIS NA EDUCAÇÃO POR MEIO DA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI Nº 13.935/2019 EM BELÉM/PA (BRASIL)

Glenda Giordana da Silva de Oliveira

Francisco dos Santos Neto

22. ENTRE GRADES E HORIZONTES: VOZES QUE ROMPEM MUROS NA EJA PRISIONAL NO DISTRITO FEDERAL

Thaís Romanelli Leite
Olgamir Amancia Ferreira
Marília Evangelina Sota Favinha

**23. INSPIRAÇÕES DE PAULO FREIRE AO TRABALHO ETNOGRÁFICO:
UM DIÁLOGO PRECIOSO**

Mariana Muniz Oliveira

**24. PRÁTICAS EDUCATIVAS NA APAE: CAMINHOS PARA A INCLUSÃO E
AUTONOMIA DE PESSOAS DEFICIENTES**

Luís Henrique Silva de Farias
Maísa Teixeira de Paula
Bruna Gabrielly da Silva

**25. CONVERGÊNCIAS TEÓRICAS PARA UMA DIDÁTICA CRÍTICA E
EMANCIPATÓRIA À LUZ DOS PRESSUPOSTOS FREIRIANOS**

Sara Ingrid Borba

PREFÁCIO

Escrever sobre Paulo Freire não é apenas resgatar a Memória de um dos pensadores mais influentes da história da educação mundial. É, acima de tudo, um ato de compromisso com o presente e um exercício de esperança no futuro. Em tempos de profundas transformações sociais, tecnológicas e políticas, a voz do patrono da educação brasileira continua a ecoar com uma urgência impressionante, desafiando-nos a repensar o papel da escola, do professor e do próprio conhecimento.

Esta coletânea resulta de um conjunto vasto de trabalhos realizados no âmbito do Pré-Colóquio Internacional Paulo Freire, com o tema: Dialogicidade, Conscientização, Criticidade: O caminho se faz caminhando, 50 anos de Paulo Freire em Coimbra, realizado em Coimbra, Portugal, nos dias 24, 25 e 26 de fevereiro de 2026. Organizado pelo Centro Paulo Freire - estudos e pesquisas (CPFReire), em parceria com o professor Luís Alcoforado, da Universidade de Coimbra e do ex-presidente do CPFReire, o professor André Gustavo Ferreira da Silva, conjuntamente com a diretora pedagógica do CPFReire, a professora Maria Aparecida Vieira de Melo, ambos do Pernambuco, Brasil.

O evento uniu pesquisadores de Portugal e do Brasil, para debateram e celebraram a vida e a herança de Paulo Freire, culminando nesta obra, que o leitor tem agora em mãos e que cumpre também, uma missão fundamental: a de descentralizar e tornar plural o olhar sobre o legado de Freire. Ao reunir um conjunto diversificado de textos, este livro não se limita apenas a homenagear Paulo Freire, por toda a sua contribuição para a atualidade das questões políticas, económicas e culturais, que atravessam o território luso-brasileiro, antes propõe um diálogo vivo e multifacetado com as suas ideias, na contemporaneidade. Cada autor e autora traz para estas páginas a sua própria bagagem, a sua realidade geográfica e o seu campo de atuação, demonstrando a diversidade e a universalidade do pensamento de Paulo Freire.

Os textos aqui apresentados cruzam fronteiras teóricas e práticas. O leitor encontrará análises profundas sobre a pedagogia da autonomia, a dialogicidade como ferramenta de emancipação e a crítica rigorosa aos modelos de ensino opressores e puramente bancários. Mas também, a aplicação contemporânea de Freire em contextos que, o próprio educador talvez não tenha testemunhado, mas que antecipou com a sua genialidade, como a inclusão digital, a diversidade cultural e as novas dinâmicas das lutas sociais urbanas e rurais.

Assim, o grande mérito desta coletânea é recusar a cristalização de Paulo Freire: o seu pensamento não é tratado como algo estático do passado, os seus escritos continuam a gerar debates pedagógicos atuais. Ler este livro é compreender que a educação é, intrinsecamente, um ato político e uma prática da liberdade, é compreender que, para Freire, ensinar nunca foi transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou construção.

A realização desta coletânea só foi possível devido ao trabalho incansável da professora Maria Aparecida Vieira de Melo (Universidade Federal do Rio Grande do

Norte), que organizou todos os textos e tornou possível a sua publicação. Cabe, também aqui, agradecer ao CIEP - Centro de Investigação em Educação e Psicologia, da Universidade de Évora, na pessoa do seu Diretor, o Professor Doutor Luís Sebastião, que acolheu desde o primeiro momento a ideia de publicar esta obra.

Que a leitura destas páginas sirva de inspiração para educadores, professores, estudantes, investigadores e todos aqueles que acreditam na transformação social através do conhecimento. Que este livro seja um convite à reflexão crítica e fundamentalmente à ação consciente, por meio da práxis que Freire tanto defendeu, pois, a educação sozinha não transforma a sociedade, mas sem ela tão pouco a sociedade muda (Freire, 1981).

Uma excelente e transformadora leitura!

Marília Favinha

(DPE- Departamento de Pedagogia e Educação/CIEP- Centro de Investigação em Educação e Psicologia, da Universidade de Évora)

APRESENTAÇÃO

“Após a Revolução dos Cravos, visito Portugal a convite do novo governo a que se junta igualmente a Universidade, onde falo a professores e a estudantes. Visito Coimbra, sua Universidade ...”
(Paulo Freire, Pedagogia da Esperança).

A obra “O caminho se faz dialogando: práxis, conscientização e criticidade na educação contemporânea” retrata bem os trabalhos que foram apresentados no I PréColóquio Internacional Paulo Freire – Coimbra, com tema: Dialogicidade, Conscientização, Criticidade: O Caminho Se Faz Caminhando. 50 Anos De Paulo Freire Na Universidade De Coimbra. Sistematizados em 4 eixos: 1. Educação de jovens e adultos na sociedade contemporânea; 2. Educação socioambiental, ecologia integral e práticas emancipatórias; 3. Formação de trabalhadores e trabalhadoras da educação: engajamento social, político e pedagógico e 4. Currículos, didáticas, práticas educativas interculturalidade na perspectiva freireana. Todos estes eixos acolheram os trabalhos em formato de resumos expandidos, os quais foram apresentados inicialmente no evento, e agora estão ampliados para que o leitor possa caminhar e dialogar com Freire, a partir da ressignificação que foi construída neste conjunto de coisas ditas, escritas e vividas. Destes eixos, faremos jus ao 3 e ao 4, pois são eles que endossam a práxis dialógica freireana.

A presente obra está organizada em duas partes, a primeira consiste nos desdobramentos enunciativos sobre Formação de Trabalhadores e Trabalhadoras da Educação: Engajamento Social, Político e Pedagógico, que articula experiências, pesquisas teóricas e práticas alinhavadas com a segunda que diz respeito sobre a essência da didática, fazendo jus aos Currículos, didáticas, práticas educativas interculturalidade na perspectiva freireana. Assim há retroalimentação da perspectiva da formação dos trabalhadores e de sua práxis pedagógicas.

Deste modo, os textos aqui apresentados emergem de diferentes territórios, que são eles: escolas, universidades, movimentos sociais, comunidades quilombolas, espaços urbanos e rurais, prisões, projetos de extensão e experiências internacionais, revelando a amplitude e a atualidade da pedagogia freireana.

Assim, temos o primeiro capítulo os autores Jorge Luiz Marins de Souza e Felipe Ribeiro Coelho Torres, que abordam sobre ‘Educação como prática da liberdade: pedagogia social e democratização do saber no projeto Socializando Pedagogias’ eles iniciam esta obra apresentando uma experiência de produção e circulação de conhecimento comprometida com a transformação social.

O segundo capítulo ‘Diálogos em educação com Paulo Freire: experiências formativas em uma disciplina eletiva no ensino superior’, as autoras Ana Lucia Gomes de Souza e Liliane Neves Moura nos trazem uma experiência formativa marcada pela dialogicidade e pela indissociabilidade entre teoria e prática. A disciplina “Diálogos em educação com Paulo Freire” promoveu encontros em círculo, leitura coletiva e partilha de vivências, valorizando a heterogeneidade dos estudantes.

Já no terceiro capítulo os autores Luís Henrique Silva de Farias, Maísa Teixeira de Paula e Bruna Gabrielly da Silva intitulam ‘O potencial crítico da extensão

universitária: análise de uma experiência formativa com assistentes sociais’ abordam sobre a extensão universitária analisada como espaço de práxis emancipadora diante do avanço do neoconservadorismo. A experiência com assistentes sociais é interpretada à luz de Pedagogia do Oprimido, articulando diálogo, conscientização e ação coletiva.

O quarto capítulo ‘La investigación educativa en la formación del profesorado en clave decolonial’ dos autores Alejandra Capocasale Bruno e Alexis Larrosa Melgarejo, abordam projeto de pesquisa em andamento no Uruguai, que analisa as materialidades das práticas educativas na formação docente. Em fase inicial, o estudo ancora-se em categorias como cultura escolar material e práticas educativas.

O quinto capítulo O PROEJA como sustentáculo da educação básica integrada à educação profissional, as autoras Débora Suzane de Araújo Faria e Maria Aparecida Vieira Melo, discutem os desafios do PROEJA e PROEJA-FIC na superação da dicotomia entre formação geral e qualificação profissional. Com base em Freire, critica a educação bancária e defende práticas docentes que integrem saberes científicos à realidade dos trabalhadores.

O sexto capítulo ‘Entre utopias e quefazeres: Paulo Freire e a esperança democrática brasileira’ os autores Yago Campelo de Lima e Daniel Henrique Diniz Barbosa, analisa a democracia brasileira como processo histórico inacabado, marcado por heranças autoritárias. Inspirado em Freire, compreende a democracia como um “quefazer”, que exige participação, diálogo e formação crítica.

O sétimo capítulo ‘Docência sob a égide da repressão na Universidade do Recife (UR) durante a ditadura militar’ do autor Joabe Gomes dos Santos, se ocupa em examinar as dinâmicas de repressão e controle político exercidas sobre o corpo docente da Universidade do Recife (UR) durante a ditadura civil-militar instaurada no Brasil a partir de 1964.

O oitavo capítulo ‘Reinventar a palavra-geradora: a escrita do glossário como exercício de formação docente’ a autora Rahissa Oliveira de Lima traz uma experiência formativa junto ao MST, este capítulo investiga a potência da palavra-geradora como metodologia de escrita e formação docente. O glossário surge como dispositivo que articula linguagem, memória e identidade coletiva.

Como vimos até então é inadmissível falar de formação de trabalhadores da educação dissociado da prática pedagógica, assim os autores nesta primeira parte desenvolvem reflexões teóricas/metodológicas articulando os saberes construídos no chão dos territórios formativos.

A segunda parte, como posto já aqui, trata-se dos Currículos, didáticas, práticas educativas interculturalidade na perspectiva freireana. Nesta parte, temos um conjunto de coisas ditas, escritas e vividas que desdobram e problematizam a complexidade que há nos processos educativos, que requerem didáticas, currículos e práticas sob a lente intercultural para atender as necessidades de aprendizagens dos estudantes que são atravessados pelas diferentes experiências.

Assim temos o nono capítulo ‘Filmes-ensaios com Paulo Freire: ato de criação, diálogo e formação’ da autora Soymara Vieira Emilião, utiliza o filme-ensaio como dispositivo formativo no campo dos Cotidianos Escolares. Inspirado na noção de (des) formação, o estudo valoriza o encontro, a narrativa e a estética como dimensões do conhecer.

O decimo capítulo ‘Ludicidade, diálogo e matemática: uma experiência freireana nos anos iniciais’ das autoras Ana Lucia Gomes de Souza e Isabel de Castro Aguiar, analisam a inserção de jogos matemáticos como estratégia de inclusão e engajamento no pós-pandemia. Fundamentado na práxis freireana, o estudo articula observação, diálogo e ação-reflexão-ação.

O decimo primeiro capítulo ‘Pedagogia do diálogo e da terra: Freire, Krenak e a Educação em Direitos Humanos’ os autores Marcondes dos Ramos Santos Filho, Sheyla Farias da Silva Batista e Lucas Britto Paes Duque, eles articulam Paulo Freire e Ailton Krenak para repensar currículos e práticas interculturais em Educação em Direitos Humanos. A crítica à racionalidade eurocêntrica e instrumental orienta a análise.

O decimo segundo capítulo ‘Educação Quilombola como exercício da liberdade: uma leitura freireana das diretrizes curriculares nacionais’ os autores Lucas Britto Paes Duque e Marcondes do Ramos Santos Filho e Maria Aparecida Vieira de Melo, identificam que efetivação das Diretrizes ainda é atravessada por racionalidades externas que subordinam os territórios quilombolas.

O decimo terceiro capítulo ‘Educação permanente em Paulo Freire: travessias entre o humano e a humanização’ os autores Cirlene Cristina de Sousa, Paula Fernanda Oliveira Souza e Liliane Silva Souza, exploram o conceito de Educação Permanente nas obras de Freire, entendendo o educar-se como condição ontológica vinculada à incompletude e à historicidade.

Já o decimo quarto capítulo ‘Discurso sobre a indisciplina à luz de Freire’ as autoras Maria Aparecida Vieira de Melo e Marília Evangelina Sota Favinha, mapearam como a indisciplina aparece nas obras de Freire, utilizando a análise arqueológica do discurso.

O decimo quinto capítulo ‘Processos de alfabetização no campo: formação e práxis no MST’ a autora Maria Clara Marques Izidio analisa práticas pedagógicas de alfabetização no contexto rural, destacando a luta histórica dos povos do campo por educação de qualidade.

O decimo sexto capítulo ‘Indígenas urbanos em imperatriz (ma): deslocamento forçado, invisibilidade e resistência na Aldeia Badú Guajajara do parque Amazonas’, os autores Raimundo Carvalho Moura Filho e Fernanda Miler Lima Pinto investigam a situação dos indígenas Guajajara na Aldeia Badú Guajajara Urbana, analisando deslocamento forçado, invisibilidade e resistência.

O decimo sétimo capítulo ‘O resgate da identidade afro-brasileira no cotidiano escolar: uma análise à luz das leis 10.639/03 e 11.645/08 e da pedagogia freireana’ de autoria Claudio Adão Santos Vitória, o qual faz uma reflexão aprofundada sobre o resgate da identidade afro-brasileira no contexto escolar, tomando como eixo analítico a implementação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que tornaram obrigatória a abordagem da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena no currículo da Educação Básica.

No decimo oitavo capítulo ‘Da denúncia ao anúncio: situações-limite e mediações na alfabetização’ de autoria de Viviane Lontra e Caroline dos Santos de Almeida abordam sobre a experiência de alfabetização após uma megaoperação policial no Rio de Janeiro. A escola torna-se espaço de acolhimento, elaboração simbólica e esperança.

O decimo nono capítulo intitulado ‘Aproximações entre freire e as abordagens universalistas: caminhos para uma educação inclusiva’ das autoras Ticiane Couto Rocchegiani, Marília Carollyne Soares de Amorim e Daniele Pinheiro Volante evidenciam as aproximações entre Freire e o Desenho Universal para a Aprendizagem, pois há o reconhecimento da diversidade humana e priorizam relações democráticas, oferecendo caminhos para uma educação inclusiva e crítica.

O vigésimo capítulo ‘Ensino de sociologia como práxis libertadora frente à racionalidade neoliberal’ dos autores Marcos Paulo Viana Campos da Cruz e Matheus de Souza Rodrigues, discutem o ensino de Sociologia como resistência à racionalidade neoliberal, que reduz a escola à formação de capital humano.

O vigésimo primeiro capítulo ‘Avanços e contradições no processo de inserção de assistentes sociais na educação por meio da implementação da lei nº 13.935/2019 em Belém/PA (Brasil)’ de autoria de Glenda Giordana da Silva de Oliveira e de Francisco dos Santos Neto tratam sobre discussão a presença dos assistentes sociais na educação básica constitui uma conquista histórica da categoria e um desdobramento das lutas em defesa da ampliação dos direitos sociais, mas que sua efetivação ocorre em um cenário marcado pela hegemonia do neoliberalismo e pela reconfiguração das políticas públicas sob a lógica da austeridade fiscal.

Já o vigésimo segundo capítulo ‘Entre grades e horizontes: vozes que rompem muros na EJA prisional no distrito Federal’ das autoras Thaís Romanelli Leite, Olgamir Amancia Ferreira e Marília Evangelina Sota Favinha, as autoras trazem as falas de educandos privados de liberdade, revelando demandas, expectativas e horizontes de formação e suas vozes rompem muros simbólicos e orientam a construção de políticas educacionais mais humanas.

O vigésimo terceiro capítulo ‘Inspirações de Paulo Freire ao trabalho etnográfico: um diálogo precioso’ autoria de Mariana Muniz Oliveira, consiste na retomar da *Pedagogia do Oprimido* (1987) e *Pedagogia da Autonomia* (1996), que evidenciam a dialogicidade, a escuta sensível, o respeito aos saberes dos sujeitos e compromisso ético-político como fundamentos potentes para uma etnografia comprometida com a compreensão crítica da realidade e com a valorização das experiências humanas.

O vigésimo quarto capítulo ‘Práticas educativas na APAE: caminhos para a inclusão e autonomia de pessoas deficientes’ dos autores Luís Henrique Silva de Farias, Maísa Teixeira de Paula e Bruna Gabrielly da Silva, destacam as práticas educativas na APAE embasadas nos valores freireano, como o pertencimento, a autonomia e participação de pessoas com deficiência, as quais promovem a valorização dos saberes e o fortalecimento dos vínculos, bem como por meio da educação popular fomentam a inclusão e humanização.

Nos encaminhando para o fim, concluímos a obra com o vigésimo quinto capítulo ‘Convergências Teóricas para uma Didática Crítica e Emancipatória à Luz dos Pressupostos Freirianos’ autoria de Sara Ingrid Borba, se ocupa em analisar a didática sob a perspectiva crítica, considerando os desafios contemporâneos marcados por profundas desigualdades sociais e educacionais, fundamenta sua pesquisa em uma abordagem qualitativa e bibliográfica, dialogando com três importantes referenciais teóricos da educação brasileira: Paulo Freire, Dermeval Saviani e José Carlos Libâneo.

Assim, concluímos esta obra que nos promove um mergulho no manancial de saberes inspirados em Paulo Freire. Saberes necessários para a nossa contemporaneidade. Que possamos assumir a posição de sujeitos curiosos e possamos fazer a penetração nisso tudo que está posto aqui para que te inspire a caminhar dialogando, e que tenhas uma práxis que promova conscientização e a criticidade dos sujeitos por meio de uma educação contemporânea.

Primavera portuguesa, abril de 2026
Maria Aparecida Vieira de Melo

1 PARTE

FORMAÇÃO DE TRABALHADORES E TRABALHADORAS DA EDUCAÇÃO: ENGAJAMENTO SOCIAL, POLÍTICO E PEDAGÓGICO

A formação dos trabalhadores
Permanente deve ser
Pois a nossa educação
Requer muito saber
E assim a formação
Emancipa bem você

Maria Melo

EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DA LIBERDADE: PEDAGOGIA SOCIAL E DEMOCRATIZAÇÃO DO SABER NO PROJETO SOCIALIZANDO PEDAGOGIAS

Jorge Luiz Marins de Souza, Graduando em História na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de professores, São Gonçalo, RJ, Brasil.
E-mail: jorgehistoriauerj@gmail.com

Felipe Ribeiro Coelho Torres, Graduando em História na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores, São Gonçalo, RJ, Brasil. E-mail: felipecoelhotorres@gmail.com

Introdução

A universidade pública desempenha papel fundamental na produção de conhecimento, na formação de profissionais e na promoção de práticas educativas socialmente comprometidas. No contexto brasileiro, marcado por profundas desigualdades sociais e educacionais, a democratização do acesso ao saber torna-se um desafio central para as instituições de ensino superior. Nesse cenário, iniciativas que ampliam a circulação do conhecimento produzido no ambiente acadêmico tornam-se estratégicas para fortalecer o diálogo entre universidade e sociedade.

É nesse contexto que emerge o projeto Socializando Pedagogias, desenvolvido no âmbito do grupo de ensino, pesquisa e extensão Fora da Sala de Aula, sediado na Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ), localizada no município de São Gonçalo, no Leste Fluminense. O projeto consiste em um site e repositório digital dedicado à organização e disseminação de textos acadêmicos relacionados à pedagogia social, à educação não escolar e às práticas socioeducativas desenvolvidas no interior do grupo de pesquisa.

Mais do que um simples arquivo digital, o Socializando Pedagogias configura-se como uma plataforma de difusão científica voltada à formação docente continuada e à socialização de produções acadêmicas. Ao disponibilizar gratuitamente textos teóricos, reflexões metodológicas e relatos de experiência, o projeto contribui para ampliar o acesso ao conhecimento pedagógico, especialmente para educadores que atuam em contextos sociais marcados por desigualdades e limitações institucionais.

O presente trabalho tem como objetivo analisar o projeto Socializando Pedagogias à luz do pensamento pedagógico de Paulo Freire, destacando sua relevância como prática educativa emancipatória e como instrumento de democratização do saber. Para tanto, parte-se da compreensão freireana de que a educação deve promover autonomia intelectual, consciência crítica e participação ativa dos sujeitos na construção do conhecimento.

Ao articular pedagogia social, educação não escolar e tecnologias digitais, o Socializando Pedagogias evidencia novas possibilidades de circulação do conhecimento acadêmico e de fortalecimento das redes de aprendizagem colaborativa. Assim, o estudo busca compreender como a iniciativa se insere no horizonte da educação como prática da liberdade, reafirmando o compromisso da universidade pública com a formação humana e com a transformação social.

1. Pedagogia social, educação não escolar e universidade pública

A pedagogia social constitui um campo de reflexão e intervenção educativa voltado à compreensão dos processos formativos que ocorrem para além do espaço escolar. Diferentemente das abordagens tradicionais centradas exclusivamente na educação formal, a pedagogia social reconhece a existência de múltiplos contextos educativos nos quais se constroem saberes, valores e práticas sociais.

Esses espaços incluem projetos sociais, movimentos comunitários, iniciativas culturais e experiências educativas desenvolvidas em territórios marcados por desigualdades sociais. Nesses contextos, a educação assume caráter profundamente relacional, sendo construída a partir do diálogo entre sujeitos e da valorização das experiências concretas da vida social.

A universidade pública desempenha papel relevante nesse processo ao articular ensino, pesquisa e extensão como dimensões indissociáveis da produção do conhecimento. A extensão universitária, em particular, aproxima a universidade das demandas sociais e possibilita que saberes acadêmicos dialoguem com experiências comunitárias e práticas educativas situadas.

O grupo de pesquisa e extensão Fora da Sala de Aula surge nesse horizonte, propondo reflexões sobre práticas educativas desenvolvidas em espaços não escolares. Sua atuação envolve atividades de pesquisa, formação docente, produção acadêmica e ações extensionistas voltadas à pedagogia social.

No interior desse coletivo, o projeto Socializando Pedagogias emerge como estratégia de sistematização e socialização das produções acadêmicas do grupo. A criação de um repositório digital permite reunir textos, pesquisas e reflexões que, de outro modo, permaneceriam dispersos em diferentes eventos ou publicações.

Ao organizar essas produções em um ambiente digital acessível, o projeto contribui para a construção de uma memória acadêmica coletiva e para a ampliação da circulação do conhecimento pedagógico.

A Pedagogia Social consolidou-se a partir do século XIX, na Alemanha, como uma resposta educativa estruturada para enfrentar as complexas demandas sociais de grupos em situação de vulnerabilidade. Ao ser introduzida no contexto brasileiro, essa área do conhecimento foi profundamente moldada pelas reflexões de Paulo Freire, que redefiniu suas bases ao propor: -“uma educação de caráter político e popular defendido pelo patrono da educação brasileira voltada democraticamente ao povo flagelado, aos esfarrapados do mundo se erguendo dentro dos grupos de educadores que forjava. com os educadores socialmente excluídos, ações socioeducativas pautadas na ação-reflexão.” (Dias; Silva. 2023).

Embora o termo "Pedagogia Social" não figure explicitamente na bibliografia freireana, sua práxis fundamenta os pilares desse campo no Brasil. O legado de Freire oferece o suporte teórico necessário para uma atuação que transcende o ensino técnico, consolidando um posicionamento político e um compromisso ético inabaláveis com a emancipação das populações oprimidas.

2. O pensamento de Paulo Freire e a democratização do conhecimento

A obra de Paulo Freire constitui uma das principais referências teóricas para a compreensão da educação como prática emancipatória. Para o autor, o processo educativo não pode ser reduzido à transmissão mecânica de conteúdos, mas deve promover a participação ativa dos sujeitos na construção do conhecimento.

Freire critica aquilo que denomina de educação bancária, modelo pedagógico no qual o educador deposita informações nos educandos, concebidos como recipientes passivos. Em oposição a essa lógica, o autor propõe uma educação dialógica, fundamentada na troca de saberes e na construção coletiva do conhecimento.

Nesse sentido, ensinar não significa transferir conhecimentos prontos, mas criar condições para que os sujeitos possam produzir e reconstruir saberes de forma crítica. Como afirma Freire (2003), ensinar implica criar possibilidades para a produção ou construção do conhecimento.

Essa perspectiva atribui centralidade ao diálogo como princípio pedagógico. O diálogo, para Freire, não é apenas uma técnica didática, mas uma postura ética e política que reconhece a dignidade e a capacidade intelectual de todos os sujeitos envolvidos no processo educativo. Além disso, a educação freireana está profundamente vinculada à ideia de emancipação humana. A formação crítica dos sujeitos permite que eles compreendam as estruturas sociais que produzem desigualdades e desenvolvam capacidade de transformá-las.

Outro elemento central do pensamento freireano é a crítica à mercantilização da educação. Freire afirma que a educação deve orientar-se por uma ética universal do ser humano, e não por uma ética restrita aos interesses do mercado. Nesse horizonte, o conhecimento não pode ser tratado como mercadoria, mas como bem público e direito coletivo. O acesso aberto ao conhecimento, portanto, torna-se elemento fundamental para a construção de uma educação democrática e socialmente comprometida.

3. O projeto Socializando Pedagogias como prática freireana

O projeto Socializando Pedagogias dialoga diretamente com os princípios da pedagogia freireana ao promover a democratização do acesso ao conhecimento acadêmico. Ao disponibilizar gratuitamente textos e produções científicas, o repositório rompe com barreiras institucionais que frequentemente limitam a circulação do saber.

Grande parte da produção acadêmica permanece restrita a periódicos especializados ou eventos científicos, muitas vezes inacessíveis para educadores que atuam fora do ambiente universitário. O acesso aberto promovido pelo projeto permite ampliar o alcance social dessas produções, tornando-as disponíveis para professores, estudantes e educadores sociais.

Nesse sentido, o repositório contribui para fortalecer processos de formação docente continuada. Educadores que atuam em contextos comunitários ou em projetos sociais podem acessar reflexões teóricas e relatos de experiência que dialogam com suas práticas pedagógicas. Além disso, o projeto favorece a construção de redes colaborativas de aprendizagem. Ao reunir produções de diferentes pesquisadores e estudantes, o site estimula o intercâmbio de ideias e experiências, aproximando sujeitos que compartilham preocupações comuns em torno da educação social.

Essa dinâmica dialoga com a concepção freireana segundo a qual quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. O conhecimento, nesse contexto, não circula de forma vertical, mas emerge das interações entre diferentes sujeitos.

Outro aspecto relevante do projeto é a valorização da produção acadêmica discente. Trabalhos desenvolvidos por estudantes de graduação e pós-graduação passam a integrar um acervo coletivo, contribuindo para a construção de novos referenciais teóricos no campo da pedagogia social. Assim, o Socializando Pedagogias transforma

produções muitas vezes consideradas periféricas em referências acadêmicas disponíveis para pesquisadores e educadores.

4. Paulo Freire, emancipação e a crítica à mercantilização do conhecimento

A reflexão proposta neste trabalho dialoga diretamente com o pensamento de Paulo Freire, especialmente no que diz respeito à compreensão da educação como prática da liberdade e como instrumento de transformação social. Para Freire, o processo educativo não pode ser compreendido apenas como transmissão de conteúdos, mas como uma prática política e ética voltada à formação de sujeitos críticos e capazes de intervir na realidade.

Ao criticar aquilo que denominou de educação bancária, Freire aponta para um modelo pedagógico no qual o conhecimento é tratado como algo pronto e acabado, sendo depositado pelo educador nos educandos. Nesse modelo, os estudantes são compreendidos como sujeitos passivos, cuja função é apenas memorizar conteúdos previamente definidos. Tal perspectiva reforça relações hierárquicas de poder e impede o desenvolvimento da autonomia intelectual.

Em oposição a essa lógica, Freire propõe uma educação fundamentada no diálogo e na problematização da realidade. O diálogo, nesse contexto, não é apenas uma técnica pedagógica, mas um princípio ético que reconhece a capacidade de todos os sujeitos de produzir conhecimento. Como afirma o autor, ensinar não significa transferir saberes, mas criar condições para que os educandos possam produzir e reconstruir o conhecimento a partir de suas experiências e de sua inserção no mundo.

Essa concepção dialógica da educação possui profundas implicações para a organização das práticas pedagógicas e para o papel da universidade na sociedade. Ao reconhecer o conhecimento como resultado de processos coletivos de construção, a pedagogia freireana rompe com a ideia de que o saber pertence exclusivamente às instituições acadêmicas ou a especialistas. Nesse sentido, a socialização do conhecimento torna-se um princípio fundamental para a democratização da educação. A circulação ampla das produções intelectuais permite que diferentes sujeitos se apropriem criticamente dos saberes produzidos e os utilizem como ferramentas para compreender e transformar suas realidades.

Outro elemento central do pensamento freireano é a crítica à mercantilização da educação. Em suas obras, o autor alerta para o risco de que o conhecimento seja subordinado à lógica do mercado, transformando-se em mercadoria acessível apenas àqueles que possuem recursos financeiros ou acesso privilegiado às instituições educacionais. Como menciona Freire, (2000,p.54), “As leis do mercado [...] estabelecem, com rigor, o lucro como seu objetivo precípua [...] ultrapassando a estreita e perversa ética do mercado e do lucro, [é necessário] falar na defesa da ética universal do ser humano.” Para Freire, a educação deve orientar-se por aquilo que denomina de ética universal do ser humano, uma ética que coloca a dignidade, a solidariedade e a justiça social acima dos interesses econômicos.

A educação, sob a perspectiva freireana tardia, deve se colocar como um ato de resistência contra a “ética do mercado”, que tenta reduzir o conhecimento e o ser humano a meras mercadorias submetidas ao lucro. Em oposição a esse fatalismo neoliberal, Freire defende uma ética universal do ser humano, que não aceita a exploração e a injustiça como dados imutáveis da realidade. Essa postura exige uma pedagogia que denuncie a mercantilização da vida e anuncie a possibilidade de uma sociedade pautada na solidariedade e na dignidade, onde a educação atue como prática da liberdade e do

cuidado com o outro. Segundo Freire (2000, p.21), a prática educativa deve ser um testemunho ético de resistência à malvadez neoliberal, orientando-se por uma ética universal que coloca a vocação ontológica do ser humano para a humanização acima dos interesses financeiros do mercado.

Para Paulo Freire, a educação não deve submeter-se à lógica mercantil, mas orientar-se por uma ética universal do ser humano, na qual o conhecimento é compreendido como direito coletivo e não como mercadoria. Nessa perspectiva, a democratização do saber constitui condição fundamental para enfrentar as desigualdades sociais historicamente produzidas. É nesse horizonte que iniciativas de acesso aberto ao conhecimento ganham relevância no campo educacional. Ao disponibilizar gratuitamente produções acadêmicas e materiais formativos, projetos dessa natureza contribuem para reduzir barreiras institucionais e ampliar o alcance social da produção científica.

O projeto Socializando Pedagogias insere-se precisamente nesse movimento de democratização do conhecimento. Ao organizar e disponibilizar textos acadêmicos em um repositório digital de acesso livre, o projeto possibilita que educadores, estudantes e pesquisadores tenham contato com reflexões teóricas e experiências pedagógicas que muitas vezes permaneceriam restritas a círculos acadêmicos específicos.

Dessa forma, o repositório não apenas difunde conhecimento, mas também cria condições para que novos processos formativos se desenvolvam a partir da leitura, da reflexão e do diálogo entre diferentes sujeitos. Essa dinâmica aproxima-se da perspectiva freireana de educação permanente, na qual a aprendizagem não se limita ao espaço escolar ou universitário, mas ocorre ao longo de toda a vida e em múltiplos contextos sociais. Assim, ao promover o acesso aberto às produções acadêmicas do grupo de pesquisa Fora da Sala de Aula, o Socializando Pedagogias contribui para ampliar as possibilidades de formação crítica e de construção coletiva do conhecimento.

5. Tecnologias digitais e a Hospitalidade digital voltada a educação

O avanço das tecnologias digitais tem transformado profundamente as formas de produção, circulação e acesso ao conhecimento. No campo educacional, essas transformações têm ampliado as possibilidades de interação entre sujeitos e instituições, permitindo que conteúdos acadêmicos ultrapassem as fronteiras físicas das universidades e alcancem públicos cada vez mais diversos. Nesse contexto, a criação de repositórios digitais de acesso aberto constitui uma estratégia relevante para fortalecer a democratização do saber. Ao organizar e disponibilizar produções acadêmicas em ambientes virtuais acessíveis, esses espaços contribuem para reduzir as desigualdades no acesso à informação e para ampliar as oportunidades de formação intelectual.

No entanto, a utilização das tecnologias digitais na educação não deve ser compreendida apenas como questão técnica ou instrumental. É necessário considerar também as dimensões pedagógicas, éticas e políticas envolvidas na construção desses ambientes virtuais de aprendizagem. A simples disponibilização de conteúdo online não garante, por si só, a democratização do conhecimento. Para que esses espaços cumpram efetivamente uma função educativa, é fundamental que estejam orientados por princípios de inclusão, acessibilidade e diálogo entre os sujeitos.

A pedagogia da hospitalidade, quando transposta para os meios digitais, deixa de ser apenas um conceito teórico para se tornar uma estratégia de humanização do ensino a distância, combatendo o isolamento do estudante através de um ambiente virtual acolhedor e inclusivo. Essa perspectiva é aplicada de forma concreta por meio de plataformas como o Socializando Pedagogias, que funciona como um elo de mediação

entre o saber acadêmico e o popular, utilizando ferramentas digitais acessíveis para garantir que a tecnologia não seja uma barreira, mas uma ponte para o cuidado e a alteridade. Como destaca Ferreira (2020), a hospitalidade é um dos fins da educação, pois ela "promove a identificação dos seres sociais, independentes de suas diferenças, em busca de um bem comum na diversidade". Assim, ao priorizar o suporte humanizado e o lugar de fala, a hospitalidade digital transforma a frieza das telas em um espaço de responsabilidade ética e vínculo entre educadores e educandos.

É nesse ponto que a noção de hospitalidade digital ganha relevância. Inspirada nas discussões sobre pedagogia da hospitalidade, essa perspectiva propõe a construção de ambientes virtuais que acolham os sujeitos e favoreçam a circulação de saberes de forma horizontal e colaborativa. De acordo com Souza (2024): -"A hospitalidade digital visa transformar o ensino a distância, proporcionando um espaço de aprendizado que considera as diferenças culturais e individuais como enriquecedoras do processo educativo". A implementação da hospitalidade em ambientes virtuais é fundamental para que o aluno perceba a existência de uma dimensão humana por trás das tecnologias, tornando a formação menos solitária e mais engajadora.

No contexto do projeto Socializando Pedagogias, a hospitalidade digital manifesta-se na organização de um repositório que busca tornar o conhecimento acessível a diferentes públicos. A disponibilização gratuita dos textos, a organização temática dos conteúdos e a valorização da produção acadêmica discente constituem elementos que contribuem para criar um ambiente digital de compartilhamento e diálogo. Ademais, o repositório desempenha um papel importante na preservação da memória intelectual do grupo de pesquisa. Ao reunir produções acadêmicas que muitas vezes circulam apenas em eventos científicos ou trabalhos universitários, o site contribui para evitar a dispersão dessas reflexões e para consolidar um acervo coletivo de conhecimentos.

Essa sistematização favorece não apenas o aprofundamento das pesquisas desenvolvidas no interior do grupo, mas também o acesso de educadores e pesquisadores externos interessados nas temáticas da pedagogia social e da educação não escolar.

Dessa forma, o Socializando Pedagogias evidencia como as tecnologias digitais podem ser utilizadas de maneira crítica e socialmente comprometida, fortalecendo práticas educativas voltadas à emancipação e à democratização do saber.

A reflexão sobre o Socializando Pedagogias também pode ser articulada ao conceito de hospitalidade digital, derivado das discussões sobre pedagogia da hospitalidade. Essa abordagem compreende os espaços educativos como ambientes de acolhimento, diálogo e construção de vínculos humanos.

No contexto das tecnologias digitais, a hospitalidade assume novas configurações. Plataformas virtuais podem tornar-se espaços de encontro e compartilhamento de saberes, desde que orientadas por princípios éticos de inclusão e acessibilidade.

A hospitalidade digital manifesta-se, por exemplo, no acesso aberto ao conhecimento, na linguagem inclusiva e na preocupação em tornar conteúdos acadêmicos compreensíveis para públicos diversos. Nesse sentido, a tecnologia deixa de ser apenas ferramenta instrumental e passa a atuar como mediadora de relações educativas.

O repositório Socializando Pedagogias materializa essa perspectiva ao criar um ambiente digital voltado à circulação de saberes pedagógicos. A organização dos textos, a acessibilidade da plataforma e a abertura à participação de diferentes autores constituem elementos que reforçam a dimensão acolhedora do projeto. Ao transformar o espaço virtual em ambiente de diálogo e formação, o repositório amplia as possibilidades de construção coletiva do conhecimento.

6. Considerações finais

A análise do projeto Socializando Pedagogias evidencia o potencial das tecnologias digitais para ampliar a circulação do conhecimento produzido no âmbito da universidade pública. Ao organizar e disponibilizar produções acadêmicas em acesso aberto, o repositório contribui para fortalecer a democratização do saber e para ampliar as possibilidades de formação docente continuada.

A iniciativa dialoga diretamente com o pensamento pedagógico de Paulo Freire ao promover práticas educativas fundamentadas no diálogo, na autonomia intelectual e na valorização do conhecimento como bem público. Nesse sentido, o projeto reafirma a educação como prática da liberdade, orientada pela ética universal do ser humano e comprometida com a transformação social. Outrossim, o Socializando Pedagogias evidencia o papel da universidade pública na construção de espaços de produção e socialização do conhecimento socialmente referenciado. Ao articular pedagogia social, educação não escolar e tecnologias digitais, o projeto contribui para fortalecer redes de aprendizagem colaborativa e para ampliar a visibilidade de saberes produzidos em contextos periféricos.

Dessa forma, o repositório consolida-se como um dispositivo pedagógico que ultrapassa a função de simples arquivo digital, configurando-se como espaço de encontro, diálogo e construção coletiva do conhecimento. Ao socializar produções acadêmicas e estimular práticas educativas emancipadoras, o projeto reafirma o compromisso da educação com a formação humana, a justiça social e a democratização do saber.

Referências

BAPTISTA, I. (2016). **Para uma fundamentação antropológica e ética da educação: a escola como lugar de hospitalidade**. EDUCA- International Catholic Journal of Education, n. 2, 2016.

DIAS, Thiago Simão; SILVA, Lucas de Paulo. **A Pedagogia Social e o Educador Social no Brasil**. In: FERREIRA, Arthur Vianna. [et al.] (org.) Os meios, os fins e os (re)começos da Pedagogia Social .Rio de Janeiro, RJ: Autografia, 2023.

FERREIRA, A. V., & Sirino, M. B. (2020). **Pedagogia social em tempos de pandemia: ações extensionistas do Fora da Sala de Aula**. EaD em Foco, Rio de Janeiro, v. 10, n. 3, n. p., 2020.

FREIRE, P. (1983). **Educação como prática da liberdade**. Paz e Terra, 1983.

FREIRE, P. (2003). **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Paz e Terra, 2003. Pg. 7 e 12.

FREIRE, P. (2000). **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. Editora UNESP, 2000. Pg. 21, 54.

FREIRE, P. (2022). **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Paz e Terra, 2022.

FREIRE, Paulo. **O caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança social**. 2 ed. Petrópolis: Editora Voz, 2003.

SOUZA, Jorge.; OLIVEIRA, Adam., CORDEIRO, Luis. (2024). **A hospitalidade digital: teoria, prática e conexões em um curso de extensão em pedagogia social**. <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/114721>

DIÁLOGOS EM EDUCAÇÃO COM PAULO FREIRE: EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS EM UMA ELETIVA NO ENSINO SUPERIOR

Ana Lucia Gomes de Souza. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Professora Adjunta do CAP-UERJ, Rio de Janeiro, RJ, Brasil, analucia.eja@gmail.com

Liliane Neves Moura. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Professora Adjunta do CAP-UERJ, Rio de Janeiro, RJ, Brasil, lilianenevesmoura@gmail.com

Introdução

Pensar a formação no ensino superior, especialmente em tempos de intensas transformações sociais, políticas e culturais, exige revisitar referenciais teóricos que compreendam a educação como prática social, histórica e ética. Nesse contexto, a obra de Paulo Freire permanece atual e provocativa, ao convocar educadores e educandos a assumirem uma postura crítica diante do mundo e de si mesmos.

Este artigo tem como objetivo apresentar e analisar as experiências vividas na disciplina eletiva “Diálogos em educação com Paulo Freire”, ofertada na Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ. Ao não se restringir às licenciaturas, a disciplina reuniu estudantes de diferentes áreas do conhecimento, como pedagogia, geografia, matemática, nutrição, artes, enfermagem e ciências sociais, constituindo um espaço formativo marcado pela diversidade de trajetórias, saberes e expectativas.

Partindo da compreensão de que “não há docência sem discência” (Freire, 1996, p. 25), estruturamos a disciplina com base em princípios dialógicos, buscando criar condições para que a leitura da obra freireana fosse mediada pela escuta sensível e pela valorização das experiências dos sujeitos. Mais do que transmitir conteúdos, tratou-se de construir um espaço de encontro, no qual os/as estudantes pudessem dialogar com o autor e entre si, produzindo sentidos a partir de suas vivências.

Em nosso texto, trazemos as nossas compreensões, a partir do diálogo mantido com este grupo de estudantes, da referida disciplina, sobre suas percepções e descobertas com os estudos freireanos. Nossa organização de escrita prevê, num primeiro momento, a abordagem teórica que nos inspira a refletir sobre a docência que experimentamos. No segundo tópico descrevemos o caminho percorrido no desenvolvimento da disciplina. O terceiro momento traz alguns enunciados dos estudantes durante nossos encontros, que demonstram suas descobertas a partir dos temas trabalhados.

Acreditamos que nosso artigo possa contribuir para o alcance das percepções entre professores e estudantes, ao revelar detalhes de uma organização pedagógica que se pretendeu freireana de princípio. Fazendo isto, pretendemos que outros diálogos ocorram para que a discussão sobre a relevância e necessidade de mais Freire nos currículos das licenciaturas e para além delas seja pautada.

2. Fundamentação teórica: diálogo, linguagem e formação

A perspectiva freireana de educação se fundamenta na compreensão de que o conhecimento não é algo a ser depositado nos sujeitos, mas construído na relação

dialógica entre educadores e educandos. Ao criticar a educação bancária, Freire (1981) afirma a necessidade de uma prática educativa problematizadora, na qual o diálogo se constitui como elemento central.

Para o autor, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (Freire, 1996, p. 47). Essa afirmação desloca o papel do educador, que deixa de ser o detentor do saber para se tornar mediador de processos formativos, reconhecendo os educandos como sujeitos históricos e inacabados. No deslocamento da centralidade do conhecimento para a relação dialógica entre os sujeitos, a noção de inacabamento ocupa lugar central na obra freireana. Ao afirmar que os seres humanos são inconclusos, Freire (1996) destaca que é justamente essa condição que nos torna educáveis, abertos ao diálogo e à transformação.

Em interlocução com essa perspectiva, a filosofia da linguagem de Mikhail Bakhtin contribui para aprofundar a compreensão do diálogo como constitutivo da experiência humana. Para Bakhtin (2003), a linguagem é essencialmente dialógica, sendo todo enunciado atravessado pela presença do outro. Essa relação nos é apontada quando o autor nos diz que a nossa existência é fundada em uma arquitetura tríplice do mundo real do ato: “eu-para-mim, o outro-para-mim e eu-para-o-outro” (Bakhtin, 2010, p.114). Na mesma página ele complementa: “todos os valores da vida real e da cultura se dispõem ao redor destes pontos arquitetônicos fundamentais do mundo real do ato”. É no ato, no encontro com o outro que a nossa humanidade se estabelece e nele que somos alterados.

E nessa alteridade e inseparabilidade do outro que nos constitui é que se dá a aprendizagem.

Nessa perspectiva, o conceito de dialogismo nos permite compreender que todo enunciado se constitui na relação com outros enunciados, sendo atravessado por vozes sociais e por diferentes posições valorativas que tensionam sentidos e alarga nossas compreensões. Tal perspectiva amplia a noção freireana de diálogo, ao evidenciar que a linguagem não apenas media a relação entre os sujeitos, mas constitui o próprio processo de formação humana.

Partindo desses pressupostos é que pretendemos, desde o planejamento inicial da disciplina, que, ao dialogarem com os textos freireanos, os/as estudantes não apenas interpretassem conteúdos, mas produzissem sentidos a partir de suas posições no mundo, inscrevendo-se ativamente na cadeia discursiva. As falas e escritas produzidas ao longo da disciplina puderam, portanto, ser compreendidas como enunciados responsivos, isto é, respostas ativas aos discursos com os quais entraram em contato e que descreveremos em seguida.

3. Caminhos metodológicos: o diálogo como prática

Para organizar a disciplina consideramos a indissociabilidade entre prática e teoria, logo o diálogo seria o eixo central dos encontros, realizados em uma sala de aula em que as cadeiras e mesas eram dispostas em formato de círculo, potencializando a escuta, o olhar e a interação entre todos os participantes. Essa organização foi pensada buscando se aproximar dos círculos de cultura realizados por Paulo Freire. Foram realizados dez encontros ao longo do semestre, nos quais leituras, diálogos e experiências se entrelaçaram.

O planejamento consistiu em obras de Freire, vídeos e diálogos com autores e atores sociais. Não iniciamos o semestre com ele pronto e definido por nós, docentes. No primeiro encontro, priorizou-se a escuta dos/das estudantes, identificando conhecimentos prévios, expectativas e dificuldades. A percepção da complexidade da

escrita freireana emergiu como elemento recorrente, orientando a adoção de leituras compartilhadas, reafirmando o caráter coletivo da compreensão.

Então é que partimos para a seleção das obras *Ação cultural para a liberdade* (1981) e *Pedagogia da autonomia* (1996), além do *Almanaque histórico* (Vale et al., 2005), que possibilitou uma aproximação contextualizada com a trajetória do autor. Também utilizamos vídeos, curtas-metragens, dinâmicas interativas e contamos com a participação de professoras convidadas, com os temas: Paulo Freire e bell hooks e Paulo Freire em diálogo com os Movimentos Sociais em uma Escola Comunitária.

Os/as estudantes a todo momento foram convidados a escrever sobre suas aprendizagens, reflexões e/ou descobertas a partir de nossos encontros e estudos realizados sobre Paulo Freire. Todas as leituras buscavam o encontro com a vida de cada e as perspectivas profissionais que tinham. As propostas de escrita acadêmica tiveram seus gêneros alargados e composições em poesia, narrativa e carta traziam os saberes que foram sendo construídos ao longo do semestre. O gênero carta foi o escolhido para o trabalho final, por ser aquele que possibilita uma narrativa sobre as aprendizagens endereçado para alguém, neste caso a turma, de forma livre e utilizando a primeira pessoa.

No último encontro elas foram lidas em sala de aula, quando, em círculo, foi possível perceber as sensações e emoções expressas em cada um dos escritos. Assim, participamos juntos de um momento de revelação de saberes e compreensões, ainda não ditos entre nós e que tiveram grande importância, até mesmo como retorno sobre o que os estudantes conseguiram constituir como saberes a partir dos nossos encontros. Partilharmos parte destes escritos no próximo tópico.

4. Vozes, experiências e aprendizagens em gênero epistolar

A heterogeneidade do grupo constituiu-se como um dos elementos mais potentes da disciplina. Ao reunir estudantes de diferentes áreas: pedagogia, geografia, matemática, nutrição, artes, serviço social e enfermagem, criou-se um espaço no qual múltiplos saberes puderam se encontrar, ser tensionados e ampliados. Os enunciados escritos dos/das estudantes revelaram que a leitura da obra freireana, inicialmente percebida como difícil, foi ressignificada ao longo dos encontros. Esse movimento evidenciou que a compreensão não se dá de forma isolada, mas na relação com o outro, como também nos ensina Bakhtin (2003). Observamos, nesse processo, um deslocamento de uma postura inicialmente receptiva, resquício de uma educação bancária (Freire, 2014), para uma posição ativa diante do conhecimento, na qual os/as estudantes passaram a assumir-se como sujeitos do processo formativo. Tal deslocamento é central na perspectiva freireana, onde indica a necessidade de romper com práticas educativas centradas na transmissão e afirma a construção compartilhada do saber.

Considerando o caráter formativo que a Universidade tem, acreditamos que esse é um elemento essencial nesse processo, pois o/a estudante vai sendo provocado a se deslocar e não apenas teorizar sobre esse deslocamento. Para além de dizer com Freire que não acreditamos em uma educação em que “O educador, que aliena a ignorância, se mantém em posições fixas, invariáveis. Será sempre o que sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem” (Freire, 2014, p. 81), buscamos provocar ações que evidenciavam esta maneira de viver a formação universitária.

4.1 Força transformadora da palavra

Trazemos aqui alguns exemplos desses enunciados, compreendendo-os não apenas como registros de aprendizagem, mas como produções de sentidos que evidenciam processos formativos em curso. Uma das estudantes, ao dialogar com a seção “Cidadão Nordestino” do *Almanaque Histórico* (Vale et al., 2005), afirma a importância de compreender o lugar para além do espaço físico. Outra estudante, ao refletir sobre a mesma seção, aponta que o diálogo entre a vida pessoal e a acadêmica é fundamental para compreender aquilo que defendemos. Já o estudante de nutrição, ao dialogar com a seção “Cidadão brasileiro”, destaca a possibilidade de pensar a atuação do educador alimentar a partir do contexto sociocultural dos sujeitos.

Esses enunciados testemunham o desenvolvimento da curiosidade epistemológica e da criticidade, construídas coletivamente a partir das leituras e dos debates (Freire, 1996). Mais do que compreender conceitos, os estudantes passam a mobilizá-los em suas áreas de atuação, revelando um movimento de apropriação ativa do conhecimento.

Uma das estudantes escreveu uma carta para si mesma, compreendendo-a como “*um exercício de travessia, um mapa de afetos e saberes que se entrelaçam*”. Ao recuperar os temas trabalhados ao longo da disciplina, a estudante produz um texto que articula memória, reflexão e projeção de si, sinalizando um processo formativo que ultrapassa o espaço da sala de aula. E quando enuncia que “*a construção mais importante é a de si mesmo, e ela só se completa quando se torna um alicerce para a construção do nós*”, a estudante demonstra uma compreensão de formação que se dá na relação com o outro, em consonância com a perspectiva de Paulo Freire de educação como prática coletiva e ética.

Outra narrativa, escrita como uma carta projetada para o futuro, revela a incorporação de valores centrais do pensamento freireano. Ao desejar a si mesma que não perca “*a esperança na educação e na humanidade*”, a estudante mobiliza a esperança como categoria fundamental, articulando-a à luta contra as injustiças. Nessa dinâmica, podemos observar que conceitos como esperança, curiosidade e gentileza deixam de ser abstrações e passam a constituir orientações para a vida, dando-lhe sentido, e trazendo a dimensão ética da formação.

Do mesmo modo, quando uma estudante destaca “*a curiosidade em aprender e a gentileza em lidar com o outro*”, é possível considerarmos a emergência de dimensões éticas da formação, que ultrapassam o domínio cognitivo e se inscrevem nas relações estabelecidas no processo educativo. Nesse sentido, a aprendizagem não se restringe à apropriação de conteúdos, mas envolve a constituição de modos de ser e estar no mundo.

Temos ainda a carta de uma estudante que dialoga diretamente com a obra *Pedagogia da autonomia*. Ela enuncia que a leitura “*foi como abrir uma janela para uma educação que faz sentido*”. A estudante indica sua identificação e ressignificação do texto freireano. Esse processo se aprofunda quando relaciona os conceitos do autor com sua própria trajetória, especialmente quando menciona as palavras do autor, de que “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos” (Freire, 1996, p. 30) dialoga com sua história pessoal.

Ao afirmar que “não há docência sem discência” (Freire, 1996, p. 23), a estudante reconhece a aprendizagem como processo relacional, assumindo-se como sujeito que ensina e aprende. Esse enunciado caracteriza a incorporação de uma concepção de educação fundamentada na dialogicidade, na qual o conhecimento se constrói na interação entre sujeitos.

De forma semelhante, ao nos dizer que “*somos sujeitos inacabados, construindo saberes juntos*”, a estudante revela seu entendimento para a concepção de educação fundamentada na dialogicidade. Tal enunciado expressa não apenas a compreensão de um

conceito, mas a vivência de uma prática educativa na qual o conhecimento se constrói coletivamente, em um movimento contínuo de interação entre sujeitos.

Outras narrativas reforçam, de maneira ainda mais explícita, a dimensão ética, política e transformadora dessa experiência formativa. Uma das estudantes destaca que a disciplina contribuiu não apenas para sua formação profissional, mas também para sua formação pessoal, afirmando que passou a *“enxergar o mundo com outros olhos”*, de forma mais *“generosa, sensível e humana”*. Tal enunciado apresenta um deslocamento no modo de se relacionar consigo e com o outro, em consonância com a perspectiva freireana de educação como prática de humanização.

Na carta endereçada às professoras, a estudante afirma que *“educar é um ato político”* e que *“o diálogo é ferramenta e caminho”*. Assim, ela testemunha sua apropriação de princípios centrais do pensamento de Paulo Freire. Ao reconhecer que *“ninguém se forma sozinho”*, corrobora a dimensão coletiva da formação, bem como a importância da escuta e da reflexão como formas de participação. Nesse movimento, é possível observarmos uma ampliação do entendimento de diálogo, que passa a ser compreendido não apenas como fala, mas como postura ética diante do outro.

Ao afirmar que sai da disciplina *“mais consciente, mais preparada e mais conectada com o projeto ético-político”* de sua profissão, a estudante concorda que os aprendizados construídos passam a orientar sua atuação futura, reafirmando a indissociabilidade entre formação acadêmica e compromisso social.

A carta endereçada ao próprio Paulo Freire amplia esse horizonte ao articular educação e saúde como campos indissociáveis. Ao reconhecer-se como *“multiplicadora de conhecimento”*, a estudante assume uma posição ativa no processo educativo, destacando a importância de ensinar de forma acessível, humana e situada na realidade dos sujeitos. E quando enuncia que educar é *“um encontro entre mundos, histórias e experiências”*, entendemos sua compreensão profundamente dialógica da educação.

Por fim, a carta do estudante de nutrição, dirigida a si mesmo no passado, traz elementos singulares que articulam sua formação acadêmica com as experiências culturais, como o rap. Ao nos dizer que seu primeiro contato com ideias próximas às de Paulo Freire ocorreu *“quando a sala de aula se estendeu ao fone de ouvido”*, amplia-se a noção de espaço educativo, reconhecendo aprendizagens que se dão para além das instituições formais. Ao destacar que *“não existe emancipação sem luta, nem emancipação sem gerar conhecimento, reflexão, práxis”*, o estudante nos revela uma apropriação crítica e situada das ideias freireanas.

À luz da filosofia da linguagem de Mikhail Bakhtin, compreendemos essas produções como enunciados responsivos, constituídos na relação com múltiplas vozes: os textos de Paulo Freire, as experiências vividas, os diálogos estabelecidos na disciplina. Assim, as cartas não apenas expressam aprendizagens, mas revelam processos de constituição de sujeitos que, ao se apropriarem das palavras do outro, produzem novos sentidos para si e para o mundo.

Nesse contexto, as narrativas dos estudantes não podem ser compreendidas apenas como registros de aprendizagem, mas como produções que nos mostram processos formativos complexos, nos quais se articulam dimensões cognitivas, éticas, políticas e afetivas. Ao colocá-las em diálogo com os referenciais teóricos adotados, reafirmamos a potência de práticas pedagógicas que reconhecem os estudantes como sujeitos de palavra, capazes de produzir sentidos e intervir no mundo.

4.2 Aprendizados entre a discência e a docência

Ao nos comprometermos com a ministração desta disciplina sabíamos que não queríamos apenas dizer sobre Freire, mas responder à sua obra com as nossas próprias vidas, transformando e sendo transformadas em nosso fazer na docência.

As articulações realizadas pelos estudantes áreas de formação diferentes das licenciaturas nos indicaram que foi possível relacionarem conceitos freireanos com práticas da nutrição, das artes ou da saúde, ao demonstrarem a capacidade de produzir leituras situadas e críticas, evidenciando o desenvolvimento da curiosidade epistemológica (Freire, 1996). Os registros das cartas escritas por todos os discentes indicaram muitos aspectos para nós, educadoras com mais de 20 anos de experiência com a educação. Elas nos movimentaram e ensinaram, junto com os/as estudantes, que a compreensão crítica da obra freireana deve ultrapassar uma leitura superficial e descolada da realidade; pois os processos formativos são marcados pela reflexão e construção coletiva do conhecimento a partir do lugar que ocupamos no mundo.

O movimento avaliativo não podia ser diferente, nele buscamos propor uma escrita com destinatário, através do gênero carta, e não um texto acadêmico sem interlocutor. Com tempo e espaço para a apreciação das produções dos estudantes sobre suas compreensões dos estudos realizados pudemos ver acentuados e valorados em seus tons falas expressivas sobre o encontro com o autor, através desta disciplina: a consolidação de *“uma forte base para a sua constante evolução como educadora”*; *“a curiosidade em aprender e a gentileza em lidar com o outro”*; *“A sua Pedagogia da Autonomia não é um manual, mas um convite à insurgência do saber”*; *“A escola comunitária não é apenas um edifício; é um ato político-pedagógico. É o espaço onde a autonomia individual, cultivada no silêncio do caderno e teorizada por Freire, se funde na práxis coletiva.”*; afirmações como *“não é um manual, mas um convite à insurgência do saber”* ou *“somos sujeitos inacabados, construindo saberes juntos”*

5. Considerações finais

As experiências vividas evidenciam a potência de práticas pedagógicas fundamentadas no diálogo, na escuta e na valorização dos saberes dos sujeitos. A disciplina constituiu-se como um espaço de formação plural, no qual a obra de Paulo Freire foi não apenas estudada, mas vivida e ressignificada. A articulação com Bakhtin permitiu compreender os encontros como espaços de produção de sentidos, marcados pela interação entre vozes diversas e alteritárias. Nesse processo, a leitura se tornou prática coletiva, e o conhecimento, construção compartilhada.

As produções no gênero carta constituíram-se como um espaço privilegiado de expressão desses processos. Nelas, emergiram enunciados que evidenciaram deslocamentos nos modos de compreender a educação, a si mesmos e o outro.

Neste sentido, é possível reafirmamos, assim, a atualidade da obra freireana na formação universitária, destacando a importância de sua presença para além das licenciaturas. Em tempos de desafios complexos, sustentar o diálogo como princípio educativo é também afirmar a educação como prática de esperança (Freire, 1996), reafirmando seu caráter ético, político e transformador.

Nesse horizonte, reafirmamos, igualmente, a necessidade de práticas formativas que reconheçam os estudantes como sujeitos de palavra, capazes de ler, interpretar e intervir no mundo. Ao assumirem-se como participantes ativos desse processo, os sujeitos ampliam suas possibilidades de ação e reflexão, fortalecendo uma educação comprometida com a transformação social e com a construção coletiva de novos sentidos.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. *Para uma filosofia do ato responsável*. 1. ed. São Carlos: Pedro & João editores, 2010.

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

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 28. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 57. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

VALE, Maria José et al. *Paulo Freire: educar para transformar – almanaque histórico*. São Paulo: Mercado Cultural, 2005.

O POTENCIAL CRÍTICO DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: ANÁLISE DE UMA EXPERIÊNCIA FORMATIVA COM ASSISTENTES SOCIAIS EM UMA UNIVERSIDADE DA AMAZÔNIA À LUZ DA TEORIA SOCIAL CRÍTICA

Luís Henrique Silva de Farias / Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), E-mail: luis.hfarias@ufpe.br

Maísa Teixeira de Paula / Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). E-mail: maisa.tpaula@ufpe.br

Bruna Gabrielly da Silva / Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). E-mail: brunagabrielly.silva@ufpe.br

Introdução

O interesse pelo artigo emerge da necessidade de compreender o papel da extensão universitária no contexto da educação superior brasileira, especialmente quando orientada por uma perspectiva crítica e comprometida com a transformação social. Tal interesse se intensifica diante dos desafios contemporâneos impostos pelo avanço do neoconservadorismo e pela regressão de direitos sociais, que impactam diretamente o exercício profissional do Serviço Social, particularmente na região amazônica. Nesse cenário, a experiência extensionista analisada apresenta-se como uma possibilidade concreta de articulação entre formação, produção de conhecimento e trabalho profissional.

Destaca-se que a extensão universitária, enquanto dimensão constitutiva da educação superior brasileira, assume papel estratégico na articulação entre universidade e sociedade, sobretudo quando orientada por uma perspectiva crítica e comprometida com a transformação social. Nessa direção, a experiência extensionista desenvolvida pelo Grupo de Estudos, Pesquisas e Extensão em Serviço Social e Política Social na Amazônia, vinculado a uma Universidade Federal da região Norte do Brasil, insere-se no campo das práticas educativas que articulam formação profissional, produção de conhecimento e intervenção social, tendo como referências o Projeto Ético-Político do Serviço Social brasileiro e a teoria social crítica.

Nesse sentido, o problema de investigação consiste em analisar em que medida a experiência extensionista desenvolvida por um grupo vinculado à uma Faculdade de Serviço Social na Amazônia se aproxima dos pressupostos da pedagogia freireana, especialmente no que se refere à concepção de educação como prática de liberdade, contribuindo para processos formativos críticos e emancipatórios junto a assistentes sociais atuantes em políticas públicas.

Para tanto, o presente trabalho tem como objetivo analisar a experiência extensionista deste grupo à luz da Pedagogia do Oprimido, de Paulo Freire, evidenciando as aproximações entre os pressupostos freireanos e a proposta formativa desenvolvida pelo grupo junto a assistentes sociais atuantes em políticas públicas em diversos municípios do Estado do Pará/Amazônia. A relevância da análise reside na compreensão da extensão universitária como prática político-pedagógica emancipatória, especialmente em um contexto marcado pelo avanço do neoconservadorismo e pela regressão de direitos sociais, que impõem desafios significativos ao exercício profissional do Serviço Social no Brasil, especialmente na Amazônia.

Do ponto de vista metodológico, trata-se de um estudo de natureza teórico-reflexiva, fundamentado na análise crítico-dialética de uma experiência extensionista desenvolvida desde 2019 em uma Universidade Federal. O método de análise ancora-se na teoria social crítica de tradição marxiana, que sustenta o Projeto Ético-Político do

Serviço Social brasileiro, articulada às categorias centrais da pedagogia freireana, como diálogo, conscientização, práxis e educação como prática de liberdade, compreendidas em sua relação com a totalidade e as contradições da sociabilidade capitalista.

Os principais resultados indicam que a experiência extensionista analisada se configura como um espaço privilegiado de práxis, no qual se efetiva a articulação entre ensino, pesquisa e extensão de forma socialmente referenciada. Evidencia-se a coerência entre discurso e prática, em consonância com o pensamento de Paulo Freire, reafirmando a educação como instrumento de emancipação. Além disso, o projeto contribui para o fortalecimento de sujeitos coletivos, para a defesa dos direitos sociais e humanos e para a construção de uma prática profissional crítica, comprometida com os interesses da classe trabalhadora, especialmente no contexto de profundas desigualdades que caracterizam a Amazônia brasileira.

2. Fundamentos teórico-críticos do processo formativo: contribuições para emancipação política no Serviço Social

Para Paulo Freire, a educação constitui um ato político, no qual educador/a e educando/a se afirmam como sujeitos históricos em permanente processo de formação, por meio da leitura crítica da realidade e da ação transformadora sobre ela. Nessa perspectiva, a superação da condição de opressão exige processos educativos que rompam com a lógica da educação bancária e promovam a construção coletiva do conhecimento, enraizada na realidade concreta dos sujeitos.

Tal concepção é proveniente da perspectiva marxiana de totalidade concreta e com a compreensão de que a formação profissional crítica é condição fundamental para o fortalecimento da luta coletiva da classe trabalhadora. A experiência extensionista aqui apresentada materializa uma prática pedagógica afinada com os fundamentos da pedagogia freireana ao assumir a formação continuada de assistentes sociais como um processo dialógico, crítico e comprometido com a transformação da realidade social e com a emancipação política da classe trabalhadora.

Iamamoto (2014) reitera a necessidade de radicalização do Serviço Social a partir da perspectiva de ir a raiz nas análises em qualquer momento da formação profissional, incluindo a continuada. A autora considera que o próprio processo de construção e amadurecimento do Projeto Ético-político profissional é exemplo deste avanço na profissão. Assim, ela demarca que, a leitura e análise profissionais abrange a relação entre os determinantes históricos e sociais do processo de constituição do Ser Social.

As ações desenvolvidas pelo projeto — como oficinas, minicursos, aulas expositivas e dialogadas e espaços de socialização de experiências — rompem com a lógica verticalizada da transmissão de saberes e valorizam o conhecimento produzido a partir das experiências profissionais das/os participantes nos diversos espaços sócio-ocupacionais das políticas públicas. E visam, ratificar a tendência crítica da profissão no enfrentamento das defesas conservadoras que afirmam a “[...] dicotomia entre teoria e prática devido ao seu caráter generalizante, que não dá conta do “micro”, “esquece o sujeito” e é “dogmático”.” (SANTOS, 2007, p. 111).

A perspectiva formativa do projeto de extensão apresentado visa superar essa dualidade conservadora trazendo para o debate a contradição e particularidades do processo de materialização das relações sociais instituídas nesta sociedade que, em suas mais diversas manifestações, evidenciam o processo de opressão e dominação do capital em detrimento do desenvolvimento do Ser Social ontológico. Com o objetivo de contribuir para a superação histórica da decadência ideológica instituída pela Burguesia

em defesa da perpetuação do modelo produtivo, a partir do escamoteamento da realidade, o conservadorismo, na atualidade, teima em desempenhar papel de estímulo à desinformação, onde o Serviço Social se coloca no lugar de questionador.

[...] A diferença reside “apenas” em que os ideólogos anteriores forneceram uma resposta sincera e científica mesmo se incompleta e contraditória, ao passo que a decadência foge covardemente da expressão da realidade e mascara a fuga mediante o recurso ao “espírito científico objetivo” ou a ornamentos românticos. Em ambos os casos, é essencialmente acrítica, não vai além da superfície dos fenômenos, permanece no imediatismo e cata ao mesmo tempo migalhas contraditórias de pensamento, unidas pelo laço do ecletismo. (LUKÁCS, 2010, p. 61).

Assim, a formação crítica de assistentes sociais defende o aprofundamento teórico, histórico e político com o objetivo de superar a inaptidão de intelectuais conservadores em desfavorecer o processo do conhecimento do real. Assim, a formação continuada que aqui se apresenta assume o compromisso de, radicalmente, aprimorar a análise da realidade social entre assistentes sociais a partir do método materialista, crítico e dialético, visando superar análises falaciosas, ecléticas e acríticas que contribuem apenas com o aumento da subserviência da população às ideologias conservadoras.

A centralidade do diálogo, elemento fundante da Pedagogia do Oprimido, manifesta-se na construção coletiva dos processos formativos, nos quais educadoras/es e educandas/os compartilham saberes, experiências e reflexões críticas sobre o exercício profissional. Conforme Freire (2022), o diálogo é condição indispensável para a humanização dos sujeitos e para a construção de uma consciência crítica, pois “não há diálogo se não há um profundo amor ao mundo e aos homens” (Freire, 2022, p. 91).

Considerando que, o trabalho de assistentes sociais envolve tensões do processo de produção e reprodução da forma de vida no capital, a formação continuada e permanente reascende as motivações coletivas e em vias de emancipação política tão necessárias para nosso cotidiano diante da contradição existente entre o processo de ruptura, historicamente determinado na profissão eo avanço do neoconservadorismo e suas armadilhas ideológicas de subsunção da classe trabalhadora ao processo de desenvolvimento do capital.

Com a plena convicção marxiana de que para que a sociedade seja transformada é necessário conhece-la em profundidade. Analisando assim, suas formas de reprodução das relações sociais a partir do processo produtivo estrutural de existência e sobrevivência. Evitando, assim, através do método crítico, a manipulação de informações e manifestação de comportamentos que imediatistas e rasos.

O sujeito não apreende a essência do objeto de forma imediata, e sim sua aparência. Por isso é necessário que o sujeito, no plano do pensamento, busque a essência do fenômeno. [...]Diferentemente do modo de compreensão das ciências sociais, onde o sujeito investiga o objeto de forma a classificá-lo, captando apenas a sua expressão aparente, a teoria social procura apreender a estrutura e o movimento do objeto, e suas determinações, sendo que o sujeito que investiga, mesmo sendo um sujeito individual, é constituído socialmente, do que se deduz a necessária perspectiva de classe, na sociedade atual, na construção teórica. Por outro lado, o objeto, que não é produzido

idealmente pelo sujeito, mas que pré-existe a ele, é construído na vida social, inclusive pelo próprio sujeito. Contudo, a relação sujeito-objeto é mediada. Há mediações políticas; há concepções ideológicas, de classe; há mediações culturais (valores, instituições); mediações científico/teóricas (quando o pesquisador não tem ou tem pouco conhecimento teórico, este fato interfere na apreensão do objeto). Todas essas mediações permeiam a compreensão do objeto pelo sujeito. Vale destacar ainda que o objeto, ao anteceder o sujeito que busca conhecê-lo, indica o caminho que permite esse conhecimento. Assim, “é a singularidade do objeto que determina o encaminhamento metodológico, do mesmo modo que a escolha do método não se reduz ao arbítrio do sujeito, mas constitui-se na angulação mais adequada à apreensão da estrutura do objeto pelo sujeito”. (GUERRA, 1999, p. 82) (Ferreira; Santana, 2016, p. 287).

O Serviço Social crítico defendido na formação continuada do projeto de extensão trata da materialidade de análise do ser social como sujeito da história, como ser que constrói a história no próprio desenvolvimento da mesma, sendo, por isso, a matriz da compreensão desta realidade. Por isso, o trabalho profissional e as experiências trazidas pelas/os profissionais que participam do curso são tão valorizadas.

Sendo assim, Iamamoto (2014) dá grande destaque para o processo de formação profissional no que diz respeito às Diretrizes Curriculares e com a implementação e defesa do Projeto Profissional com alinhamento entre as perspectivas éticas em seus princípios. Este projeto profissional coloca o Serviço Social brasileiro no bojo da defesa consciente e fundamentada da cidadania, da democracia, direitos humanos, pluralismo, equidade, justiça social e contra todas as manifestações de opressões estruturantes nesta sociedade. Ele é fruto do processo crítico que ancorou a formação profissional na história da profissão, por isso, todo processo de formação continuada no âmbito do Serviço Social deve dar continuidade ao aprofundamento desta postura.

Assim, o processo formativo em Serviço Social a partir de sua perspectiva histórica se particulariza na demarcação da formação em todos os níveis articulada com as dimensões constitutivas (teórico-metodológicas, ético-políticas e técnico-operativas) tendo em vista a necessidade de respostas à realidade social excludente, com rigoroso trato teórico, histórico, ético para enfrentar as contradições do recrudescimento do processo de exploração e opressão da sociedade de classes.

Assim, Iamamoto (2014) frisa alguns desafios que precisam ser enfrentados cotidianamente no processo de formação continuada com quem este projeto de extensão se compromete em todas as suas ações: o aperfeiçoamento do estudo do método crítico como forma de demarcar a criticidade da profissão; a articulação constante entre os núcleos de formação profissional em suas materialidades; conjunção de análise do trabalho profissional como trabalho assalariado, vislumbrando a perspectiva de classe diante da dualidade entre trabalho assalariado e a pseudoliberalidade do capital; a apreensão particular do desenvolvimento do trabalho social nas mais diversas esferas de atuação profissional; as implicações entre as contradições entre a venda da força de trabalho, os princípios éticos e a capacidade de atuar coletivamente, principalmente diante da caracterização da dimensão pedagógica e de educação de base que o Serviço Social desenvolve.

Nessa direção, a extensão desenvolvida constitui-se como espaço de escuta, problematização da realidade e produção coletiva do conhecimento, reafirmando o caráter político da prática educativa. Outro aspecto central da experiência analisada refere-se à articulação entre reflexão e ação, isto é, à práxis. Ao estimular assistentes sociais a

refletirem criticamente sobre as determinações estruturais das políticas públicas, sobre os limites impostos pela ordem capitalista e sobre os desafios colocados ao Projeto Ético-Político do Serviço Social, o projeto contribui para o fortalecimento da autonomia intelectual e política das/os participantes. Esse movimento converge com a compreensão freireana de que a libertação dos oprimidos constitui um processo histórico e coletivo, construído na ação consciente e organizada.

Além disso, a experiência extensionista reconhece assistentes sociais como sujeitos pertencentes à classe trabalhadora, igualmente atravessados por processos de exploração, precarização e alienação. Tal compreensão rompe com visões idealizadas da profissão e reforça a necessidade de uma formação crítica permanente, capaz de instrumentalizar os sujeitos para o enfrentamento das expressões da “Questão Social”.

3. Considerações finais

Como destaca Freire (2022), a coerência entre discurso e prática constitui uma exigência ética fundamental de uma pedagogia comprometida com a libertação, expressa na “simplicidade de quem, vivendo a coerência entre o que diz e o que faz, não necessita sequer de se esforçar para não se permitir cair no ‘ufanismo’ de si mesmo” (Freire, 2022, p. 107).

A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, princípio orientador do projeto, reafirma o compromisso da universidade pública com a produção de conhecimentos socialmente referenciados. Nesse sentido, esta experiência aproxima-se da concepção freireana de compromisso histórico, na qual o saber acadêmico se coloca a serviço da transformação social, sem abdicar do rigor teórico e ético-político.

Na particularidade do Serviço Social, que historicamente se consolidou como uma área de conhecimento orientada por um Projeto Ético-Político de matriz crítico-dialética, torna-se fundamental pensar processos de formação continuada que aproximem os profissionais da universidade, de modo que o exercício profissional se fundamente na produção crítica do conhecimento. Nessa perspectiva, afirma-se a necessária unidade entre formação e trabalho, entre os espaços sócio-ocupacionais e a academia, com vistas à qualificação das intervenções profissionais e à melhoria dos serviços prestados à população usuária das políticas sociais, em consonância com os princípios estabelecidos no Código de Ética Profissional do(a) assistente social.

Desse modo, o projeto de extensão analisado neste trabalho resulta dos esforços de um coletivo composto por docentes, discentes de graduação e pós-graduação, técnicos-administrativos e assistentes sociais, voltado à consolidação de uma formação crítica no Serviço Social, orientada pelas lutas emancipatórias. Trata-se de uma proposta que afirma a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, sustentando a articulação entre graduação, pós-graduação e experiências sócio-profissionais como elemento estratégico para o enfrentamento dos processos de precarização da formação e do trabalho profissional. Nessa direção, reafirma-se a unidade das lutas em defesa de uma formação e de um exercício profissional qualificados, comprometidos com os princípios do Projeto Ético-Político do Serviço Social.

Igualmente, compreende-se que a experiência extensionista analisada reafirma a extensão universitária como espaço privilegiado de práxis, no qual reflexão e ação se articulam na perspectiva da superação das relações de opressão, tendo como norte o desenvolvimento da emancipação política na perspectiva de construção da defesa da classe em si e para si. Em consonância com Paulo Freire, o projeto evidencia que a educação, quando comprometida com os interesses da classe trabalhadora, pode se constituir como prática de liberdade, fortalecendo sujeitos coletivos e contribuindo para

a defesa dos direitos sociais e humanos, especialmente em contextos marcados por profundas desigualdades, como o da Amazônia brasileira.

Além disso, é importante destacar que experiências desta natureza evidenciam o potencial da extensão universitária enquanto mediação concreta entre universidade e realidade social, permitindo não apenas a difusão do conhecimento, mas sua problematização à luz das contradições presentes na realidade social, bem como a construção de novas sínteses capazes de forjar soluções em termos de ciência e novas tecnologias sociais capazes de enfrentar problemas concretos postos pelas instituições empregadoras de assistentes sociais na perspectiva do atendimento as demandas da população usuária.

Tal movimento contribui para tensionar perspectivas pragmáticas e meramente instrumentais presentes no âmbito do Estado em tempos neoliberais, reafirmando a centralidade de uma formação comprometida com a leitura crítica da realidade e com a construção de respostas profissionais qualificadas. Portanto, ao promover espaços coletivos de reflexão e troca de conhecimentos entre profissionais, estudantes e docentes, a extensão fortalece dimensões fundamentais do trabalho profissional no Serviço Social, como a dimensão investigativa e a dimensão interventiva, compreendidas na perspectiva crítico-dialética como indissociáveis.

Nesse sentido, aponta-se a necessidade de ampliar propostas de formação qualificada, especialmente em territórios marcados por desigualdades estruturais, como a Amazônia, onde as oportunidades de qualificação profissional ainda são escassas, em grande medida devido à ausência de cursos públicos, presenciais e de qualidade em Serviço Social em cidades do interior de estados como o Pará (Pontes et al., 2023). Trata-se de contextos nos quais as expressões da questão social assumem particularidades que demandam rigor teórico-metodológico, compromisso ético-político e o fortalecimento das capacidades investigativa e interventiva dos profissionais.

Assim, ressalta-se que o fortalecimento da extensão universitária crítica requer condições institucionais, políticas e materiais que garantam sua continuidade e expansão, o que implica a defesa de uma universidade pública, gratuita, laica e socialmente referenciada, dotada de recursos orçamentários suficientes para o desenvolvimento propositivo e criativo de suas atividades, condição que tem sido comprometida pelos sucessivos processos de desfinanciamento (Santos Neto, Pontes e Ribeiro, 2025).

Por fim, reafirma-se que iniciativas dessa natureza não apenas contribuem para a qualificação da formação e do trabalho profissional, mas também se inserem em um projeto societário mais amplo, comprometido com a emancipação humana e com a construção de alternativas às formas de exploração e opressão vigentes, no qual a universidade pública pode assumir um protagonismo fundamental.

Referências

FERREIRA, Benedito; SANTANA, Joana Valente. Teoria social e compreensão da realidade social para uma práxis revolucionária. **Textos e Contextos** (Porto Alegre). V. 15, n.2, p.275-292, ago./dez. 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 74. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

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

IAMAMOTO, Marilda Vilela. **Formação e trabalho profissional do Assistente Social nos marcos do capitalismo contemporâneo: resistências, conquistas e desafios cotidianos**. YOUTUBE, 12 mai. 2014. 54:34m. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=zDOnXgCH_1Y>. Acesso em: 06 abr. 2026.

JORGE, Ediane Moura; PONTES, Reinaldo Nobre. SERVIÇO SOCIAL E EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: uma análise sobre o fortalecimento de conhecimentos e competências profissionais nas políticas públicas da Amazônia paraense. **Textos e Contextos** (Porto Alegre). V. 22, n.1, 2023.

LUKACS, Gyorgy. Marx o problema da decadência ideológica. In: **Marxismo e teoria da literatura**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

PONTES et al. GEPSS – Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Serviço Social e Política Social na Amazônia. ***A realidade dos(as) assistentes sociais no estado do Pará: estudo da formação e atuação profissional no contexto de avanço neoliberal e desmonte das políticas sociais pós-golpe institucional de 2016***. Coordenação: Reinaldo Nobre Pontes. Belém: Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências Sociais Aplicadas, Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, 2023. Relatório de pesquisa.

SANTOS NETO, Francisco dos; PONTES, Reinaldo Nobre; RIBEIRO, Sonia Mafalda Pereira. **Crise Estrutural do Capital e Suas Repercussões no Brasil: Um Estudo sobre a Disputa pelo Fundo Público de Educação em Tempos Neoliberais (2010-2024)**. Interações: Sociedade e as novas modernidades, n. 49, p. 129-153, 2025.

SANTOS, Josiane Soares. **Neoconservadorismo pós-moderno e Serviço Social brasileiro**. São Paulo: Cortez, 2007.

LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN CLAVE DECOLONIAL DESDE EL PENSAMIENTO FREIRIANO

Alejandra Capocasale Bruno, Consejo de Formación en Educación (ANEP) y EUCD-FADU (Udelar). E-mail: alecapocasale@gmail.com

Alexis Larrosa Melgarejo, Consejo de Formación en Educación (ANEP) y Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales Uruguay (FLACSO) E-mail: alexis.larrosa@docente.ceibal.edu.uy

“No hay enseñanza sin investigación
ni investigación sin enseñanza” (Freire, 2003, p. 14)

Introducción

Este capítulo se basa en nuestro proyecto de investigación, del cual somos los responsables científica/o, titulado: *La Investigación Educativa en la estructuración de las materialidades (tiempo-espacio) de las prácticas educativas de la formación inicial del profesorado en Uruguay a inicios del siglo XXI. Un estudio de caso*. Está enmarcado dentro del *Programa de estudios decoloniales sobre la formación humana y educación* que está anidado en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (Udelar, Uruguay) y tiene carácter interinstitucional (Facultad de Psicología, Escuela Universitaria Centro de Diseño de la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo, Facultad de Artes de Udelar y Consejo de Formación en Educación de la ANEP, Uruguay). Asimismo participan otras instituciones universitarias latinoamericanas. Es un Programa que atiende las tres funciones universitarias integradas de enseñanza, investigación y extensión. Su equipo de coordinación está liderado por la Dra. Andrea Díaz Genis y son co-coordinadoras la Dra. Magalí Pastorino y la Dra. Alejandra Capocasale Bruno. Cabe aclarar que el Programa está en su fase inicial pues se presentó a nivel institucional de manera formal en octubre del año 2025.

Dado que estamos procesando y definiendo el problema de investigación y, por ende, al mismo tiempo el marco teórico-conceptual en el que se sustenta, es sustantivo señalar que las categorías conceptuales y analíticas centrales son la cultura escolar material y las prácticas educativas. El contexto socioeducativo de referencia es la Educación Superior en Uruguay en el siglo XXI, específicamente en la formación inicial del profesorado.

Nuestro andamiaje conceptual en cuanto al marco teórico es la cultura escolar, entendida como el conjunto de teorías, ideas, reglas, rituales y prácticas docentes y educativas que de forma permanente se reiteran dentro de las instituciones educativas. Estas formas de ser, pensar y hacer dan cuenta de un “modo de vida” escolar contextualizado que se va reproduciendo en el tiempo y posibilita caracterizar las distintas instituciones y sistemas educativos. Cuando los/las estudiantes ingresantes pasan a formar parte de esas instituciones las incorporan a sus acciones y mentalidades a nivel cotidiano. Esto les permite su integración institucional dentro del marco de continuidad y persistencia institucional. Por lo tanto, es claro que el proceso de reproducción socio-cultural de toda cultura escolar contextualizada es la base de la permanencia institucional

más allá de las adaptaciones de acuerdo a las necesidades (Viñao Frago, 2002). Ahora bien, toda cultura escolar presenta dos componentes centrales: lo simbólico y lo material. Ambos mantienen una estrecha relación que es dialéctica. En este proyecto nuestro interés investigativo está en la cultura escolar material, y específicamente en cuanto a sus materialidades (objetos y artefactos) en relación con el espacio-tiempo escolar. En este sentido, nuestra propuesta investigativa toma en cuenta lo que Gonçalves Vidal (2007) desarrolla al establecer que no se puede conceptualizar la cultura escolar -incluidas sus materialidades-, sólo desde una perspectiva intra-institucional. Toda cultura escolar, simbólica y/o material, es resultante de un proceso de hibridación cultural (García Canclini, 1990) con el mundo extra-escolar, es decir, con el contexto de referencia. Desde y en las distintas culturas escolares los/las personas llevan adelante prácticas educativas que, a su vez, están permeando la cultura escolar que las contiene. La cultura escolar es la que colabora con la construcción de los distintos sentidos y significados que los/las personas le dan al mundo que los rodea en sus trayectorias educativas (Capocasale Bruno, 2021).

Cuando Escolano Benito (2010) escribe “En estas materialidades están impresas las prácticas de la cultura empírica y el habitus del oficio de enseñante, y también están implícitos los discursos y planteamientos teóricos que gobernaron su diseño y sus usos” (p.17), resulta evidente que está señalando la relación estrecha entre cultura escolar material y prácticas educativas. Las materialidades (objetos y artefactos) son objetos-huella que sirven como indicadores sustantivos de las permanencias y los cambios en la cultura escolar material. El objeto-huella es un informador que representa una marca o señal, y que ha ido configurando la producción y reproducción de cada cultura escolar contextualizada. A decir de Escolano Benito (2010a): “El acercamiento a los objetos de la cultura material de la escuela se concreta en este juego de silencios y palabras, de hipótesis y lecturas, de interpretaciones compartidas o debatidas” (p. 21). Este acercamiento se da a través de las prácticas educativas: “la atención a la cultura material de la escuela, la cual permite conocer las prácticas escolares y los saberes producidos en el interior de la misma” (Gonçalves Vidal, 2010, p. 2). Las relaciones e interacciones sociales que se dan dentro del marco institucional educativo son parte de los procesos de producción y reproducción de toda cultura escolar. Es decir, que sin prácticas educativas es imposible referirse a cultura escolar material, y viceversa. Esta correlación es la que posibilita que este proyecto de investigación, que tiene como objeto empírico de estudio al profesorado uruguayo en cuanto a su formación en Investigación Educativa, se desarrolle en clave de enfoque crítico.

1. El enfoque crítico como clave investigativa

Tal como se ha planteado este proyecto está en clave de enfoque crítico ante las prácticas educativas. Quizás lo más interesante es que se apunta directamente hacia las prácticas educativas hegemónicas actuales en la formación de profesorado nacional. Este aspecto permite su articulación directa con el pensamiento freiriano.

Toda práctica educativa se sitúa territorialmente generando una *praxis* que conjuga acción y reflexión. Según Freire (1983), el/la educador/a que no realiza una *praxis* que conjugue acción y reflexión condena a la reproducción y a la desigualdad, generando una matriz docente carente de autonomía profesional y acción transformadora. El analizar la formación inicial del profesorado en el Uruguay, su construcción identitaria y las prácticas profesionales que se llevan adelante, posibilita la comprensión de la relación dialéctica entre formación y trabajo docente. De esta forma se puede desarrollar la potencialidad de la resistencia y la transformación a partir de la agencia docente. Este

proceso crítico-reflexivo permite leer el mundo desde un nuevo lugar no hegemónico decolonizador. Este proyecto de investigación educativa sienta sus bases en la premisa freiriana de que la educación puede y debe (en su sentido ético-político) dejar de ser un instrumento de reproducción y dominación, para convertirse en una práctica para la libertad.

A partir de lo antedicho se han propuesto dos objetivos específicos principales, a saber: 1. Profundizar en la cultura escolar que da cuenta de nuevas formas y contenidos en la *praxis* educativa desde una perspectiva decolonial en la formación del profesorado en Uruguay a inicios del siglo XXI; y 2. Desarrollar desde las dimensiones analíticas epistemológica y metodológica desde una Investigación Educativa decolonial en la formación del profesorado a nivel nacional a inicios del siglo XXI. Específicamente, explorar comprensivamente las concepciones que los/las futuros/as docentes han desarrollado desde sus formaciones dentro de la carrera de grado en relación a sus expectativas y las posibles proyecciones en su futuro trabajo docente en la enseñanza de nivel secundario nacional.

El punto de partida es el abordaje material, en tanto implica las materialidades espacio-temporales que se plasman en los *curriculum*. En este sentido, la Investigación Educativa y las prácticas educativas han sido componentes sustantivos de la construcción de una formación docente uruguaya. En cuanto a la formación inicial del profesorado, los procesos de apropiación *práxica* por parte de los/las estudiantes resulta clave para su proyección de su trabajo docente. En el pensamiento de Freire aparece como fundamental el comprender las prácticas educativas desde el reconocimiento de su entramado de condicionamientos espacio-temporales-contextuales en tanto las materialidades son expresiones socio-histórico-políticas y encarnan concepciones humanas que configuran toda la estructura social situada. El/la profesor/a al vincularse con el *curriculum* desde la interrogación y la problematización teórico-práctica que se da desde la Investigación Educativa impregna sus prácticas educativas de sentido crítico-reflexivo desde una dialéctica para la resistencia a lo hegemónico colonial hacia una transformación decolonial profunda.

Otro aspecto sustantivo en este giro decolonial es la autoevaluación docente como parte del *ethos* del/de la educador/a, y según Freire (2003), habilita a la revisión de supuestos, y la toma de decisiones pedagógicas-didácticas. Específicamente, en cuanto a la Investigación Educativa como disciplina de las Ciencias de la Educación y al mismo tiempo herramental metodológico (Capocasale Bruno, 2015) representa una posibilidad de hacer un enfoque en clave decolonial para estudiar el campo educativo. Esto supone una nueva forma de conceptualizar la relación sujeto-objeto en el proceso de investigación que cobra más relevancia si quien investiga forma parte del colectivo docente -en formación, novel o de experiencia-. Es una nueva forma de hacer ciencia y por ende, ciencia de la educación que implica una ruptura con la colonización ideológica y epistémica de los procesos de subjetivación (que tienen como base la colonización material, por ello la importancia de analizar la cultura escolar material). Lander (2000) explica que “La decolonización o decolonialidad es una teoría social que critica los componentes esenciales del proyecto moderno” (p. 20).

Este movimiento epistémico-metodológico va de la mano con la dimensión política y pedagógica cuando tiene que ver con la Investigación Educativa en la formación docente. En este sentido, emergen nuevas epistemología y metodologías sobre una base decolonial que genera metodologías desde una horizontalidad, diálogo y reciprocidad que da cuenta de nuevas reflexiones de la formación docente desde lo ético-político.

2. Los supuestos que sustentan el problema de investigación

En la etapa que estamos transcurriendo de este proyecto de investigación, se puede establecer algunos supuestos a partir del andamiaje teórico que sucintamente se ha elaborado. Para lograr explicitar estos supuestos, es imprescindible comprender como base epistémica que, para explorar comprehensivamente el papel que tiene la Investigación Educativa en la formación del profesorado uruguayo en la actualidad, resulta necesario descubrir y caracterizar las distintas concepciones que los/las futuros/as profesores/as han desarrollado desde y en su formación docente. Asimismo, también es esencial lograr describir y presentar el lugar curricular que tiene la unidad curricular Investigación Educativa en las carreras de profesorado, dado que toda cultura escolar simbólica y material se plasma en el *currículum*. De acuerdo a Freire (1983) todo programa educativo tiene que ser elaborado dialógicamente, con enfoque humanista, y sustento científico. Su permanente referencia a que los currículos y sus componentes de planificación, sus contenidos temáticos dentro de las unidades curriculares tienen que ser un fiel reflejo de la *praxis* situada, contextualizada y a ser pensada desde la horizontalidad. El diálogo es la base de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje para el pensador. Por lo tanto, esta base epistémica es la que sostiene todo nuestro proceso investigativo, incluidos nuestros supuestos.

Los supuestos tienen que ver con que los/las docentes que se desempeñan como responsables de la enseñanza Investigación Educativa en la formación docente uruguaya y han sido desarrollados por Capocasale Bruno (2025), a saber: 1) la confusión generalizada de la enseñanza de la disciplina Investigación Educativa con la enseñanza del componente herramental metodológico-técnico para el diseño de proyectos de investigación, que es tomado de las ciencias sociales. Por este motivo no se le otorga un estatus epistémico disciplinar a la Investigación Educativa; 2) la no formación para la enseñanza de esta disciplina como parte de su trabajo docente, lo que resulta que sus prácticas docentes son reproductoras simples de sus prácticas educativas dentro del sistema educativo uruguayo (en enseñanza primaria y media) y de sus experiencias formativas de posgrados; 3) tienen pocas experiencias investigativas dentro de sus trayectorias docentes profesionales, lo que produce una enseñanza de la Investigación Educativa, en la mayoría de los casos, fundamentalmente desde su conocimiento teórico disciplinar; y 4) reproducen cultural y académicamente una concepción acerca de la Investigación Educativa que fueron construyendo desde sus propias trayectorias escolares y desde su formación dentro del sistema educativo formal acerca de lo que es investigar dentro del campo educativo. Esto genera un isomorfismo acerca de la enseñanza de la Investigación Educativa. Estos supuestos evidencian la prevalencia del modelo que disocia docencia e investigación, lesionando directamente la autonomía docente, propiciando lo que Contreras (2011) denomina una autonomía ilusoria.

En este marco, el docente es desplazado de toda intervención activa en el proceso de enseñanza, quedando reducido a un rol de mero intérprete o reproductor de teorías elaboradas por otros. Ante la emergencia de problemáticas educativas, la necesidad de nuevos formatos y prácticas de enseñanza y la urgencia de transformar, su accionar se restringe a la aplicación de reglas preestablecidas y técnicas previamente validadas, configurando una práctica donde la autonomía se limita a un “conjunto de destrezas y reglas que se han de seguir” (Contreras, 2011, p. 72). Estas destrezas son incorporadas durante la formación de manera mecánica, sin habilitar espacios para la problematización, la revisión ni la creación. A su vez, esta relación de dependencia epistémica reproduce lógicas y valores de raigambre colonial, en tanto consolida una división entre quienes producen conocimiento y quienes lo aplican, situando al docente en una posición

subordinada. De este modo, se refuerzan jerarquías que deslegitiman el saber pedagógico situado y la experiencia docente, alejando la práctica educativa de una perspectiva crítica y emancipadora. En consecuencia, esta configuración se distancia del proyecto freireano, en la medida en que anula o debilita las posibilidades de resistencia, reflexión y transformación de la realidad educativa, obstaculizando la constitución del docente como sujeto crítico, capaz de leer el mundo y reescribirlo junto a otros.

Estos supuestos son la base epistémica necesaria para continuar avanzando hacia una nueva cultura escolar en la formación docente uruguaya en la que el binomio investigación-enseñanza una comunidad educativa dialógica, autónoma, autogestionada, crítica y autocrítica en honor a Freire

3. Consideraciones finales

A esta altura se podría afirmar que la Investigación Educativa a pesar de haber logrado una primera etapa de institucionalización como disciplina de las Ciencias de la Educación, dentro de la formación docente uruguaya aún tiene un camino por recorrer en cuanto a las prácticas docentes cotidianas que son la base de una cultura escolar simbólica y material. A pesar de ello, las condiciones simbólicas y materiales están dispuestas para que se inicie una nueva cultura escolar simbólica y material en la formación docente nacional. Hay evidencia empírica de que está gestándose un nuevo modelo de cultura escolar instituyente en la formación de profesores/as en Uruguay desde inicios del siglo XXI (Capocasale Bruno, 2021).

Este modelo tiene características propias que dan cabida a ciertos objetos materiales que se revalorizan como producto patrimonial de la memoria institucional. Un modelo de cultura escolar material es instituyente cuando es emergente pero aún no institucionalizado. Es un modelo nuevo que pretende transformaciones que trasciendan la matriz fundacional (en este caso normalista y cientificista), y que se plasmando paulatinamente en el espacio-tiempo a través de las materialidades asociadas a las prácticas educativas. Muchas veces el proceso de institucionalización de lo instituyente es invisibilizado por lo instituido, pero no significa que no esté presente. Lo instituido y lo instituyente coexisten, entran en conflicto y consensos. Son conceptos configuradores de base de los modelos identificados.

Este proyecto de investigación pretende enfrentar el gran desafío de esta comunidad que consiste en lograr comprender su propio proceso socio-histórico del desarrollo de la Investigación Educativa y su enseñanza en relación con la construcción de sus posiciones docentes emergentes dentro del modelo cultural emergente instituyente mencionado; comprender qué papel tiene la Investigación Educativa para cada uno de los/las actores sociales involucrados.

En este sentido, este proyecto de investigación permitirá sistematizar las prácticas educativas asociadas a las materialidades con vínculo en los discursos docentes que generan sus posiciones docentes, y proyectar líneas de acción orientadas a la construcción de una formación docente en clave decolonial. Porque los procesos de sistematización no son un mero ejercicio descriptivo-analítico sino que se constituyen en una práctica crítica de producción de conocimiento situado, capaz de interrogar las condiciones históricas, políticas y epistemológicas que configuran las posiciones docentes.

Desde esta perspectiva decolonial se busca habilitar procesos de resignificación de las prácticas educativas en su carácter *práxico* que reconozcan al/a la docente como sujeto epistémico/a, productor/a de saberes y no simple reproductor/a de teorías externas impuestas producto de procesos colonizadores enmascarados. Asimismo este proyecto de investigación aspira a contribuir a la desnaturalización de las lógicas de dependencia y

subordinación propias de matrices coloniales, promoviendo formas de formación humana que valoren los saberes vernáculos, locales, las experiencias contextualizadas y las voces históricamente silenciadas.

Se concibe y proyecta una formación docente comprometida con las transformaciones sociales y educativas con la finalidad de recuperar el horizonte emancipador de la educación, fortaleciendo la capacidad crítica, la autonomía profesional y académica y la construcción colectiva de alternativas pedagógicas decoloniales no hegemónicas. Toda historia humana es tiempo de posibilidad y no de determinación (Freire, 2022), por lo tanto, la construcción de un nuevo enfoque representa una nueva posibilidad. En nuestro caso se plasma en este proyecto de investigación educativa incipiente.

Referencias

Capocasale Bruno, A. (2015). ¿Cuáles son las bases epistemológicas de la investigación educativa? En Abero, L., Berardi, L., Capocasale Bruno, A., García Montejó, S. y Rojas Soriano, R., *Investigación Educativa. Abriendo puertas al conocimiento* (pp. 32-47). Edición Contexto S.R.L.

Capocasale Bruno, A. (2021). *La cultura escolar material en la formación de Magisterio y de Profesorado en Uruguay* [tesis de doctorado, Universidad Nacional de La Plata]. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=tesis&d=Jte1975>

Capocasale Bruno, A. (2025). *La institucionalización de la Investigación Educativa en la formación docente uruguaya a principios del siglo XXI desde las experiencias docentes* [trabajo final postdoctoral, Universidad Nacional de La Plata]. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.7421/pm.7421.pdf>

Contreras, José. (2011). *La autonomía del profesorado*, Morata, Madrid.

Escolano Benito, A. (2010) Patrimonio material de la escuela e historia cultural. *Revista Linhas*, 11(02), 13-28.

Freire, P. (1983). *Educação como prática da liberdade*. Paz e Terra.

Freire, P. (2003). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.

Freire, P. (2022). *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Paz e Terra.

García Canclini, N. (1990). *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Grijalbo.

Gonçalves Vidal, D. (2007). Culturas escolares: entre la regulación y el cambio. *Revista Propuesta Educativa*, 28(16), 28-37.

Gonçalves Vidal, D. (2010). Cultura escolar. Una herramienta teórica para explorar el pasado y el presente de la escuela en su relación con la sociedad y la cultura. Clase 1.

Diploma Superior en Currículum y prácticas escolares en contexto. FLACSO Virtual Argentina.

Lander, E. *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. Buenos CLACSO.

Viñao Frago, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*. Morata.

O PROEJA COMO SUSTENTÁCULO DA EDUCAÇÃO BÁSICA INTEGRADA À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Débora Suzane de Araújo Faria. Universidade de Coimbra. E-mail: debora.faria@ifrn.edu.br

Maria Aparecida Vieira Melo. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. E-mail: maria.aparecida.melo@ufrn.br

Introdução

O enfrentamento dos dilemas da contemporaneidade impõe ao exercício docente uma reconfiguração paradigmática necessária à retomada da sua legitimidade, privilegiando a dialogicidade e o estabelecimento de um canal de interlocução efetivo entre o professor e os sujeitos aprendentes. Sob a égide da globalização neoliberal, cujos ditames exigem uma força de trabalho cada vez mais especializada, emergiu no cenário educacional brasileiro o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Secundário na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Esta iniciativa, de carácter inédito, propõe a convergência tridimensional entre a educação básica, a formação profissional técnica e a EJA, visando assegurar aos trabalhadores oportunidades de escolarização que transcendam visões reducionistas focadas exclusivamente na alfabetização desarticulada da formação humana.

Contudo, a implementação desta proposta acarreta implicações substantivas para a prática docente, uma vez que exige a mediação de exigências complexas, originadas pelas políticas públicas, sem que haja uma formação compatível com tais especificidades. A transição para este modelo demanda que o professor atue com jovens e adultos trabalhadores que carregam marcas de exclusão, exigindo a mobilização de saberes pedagógicos que superem a educação bancária e valorizem o saber de experiência (Arroyo, 2017).

Por sua vez, a necessidade de inclusão manifesta-se a partir da internalização da própria exclusão, pois, conforme refere Freire (2023, p. 74), “é porque é capaz de perceber-se enquanto percebe a realidade que lhe parecia em si inexorável, que é capaz de objetivá-la”. É perceptível que o trabalho com esta tipologia de público implica a mobilização de recursos e saberes pedagógicos diferenciados, uma vez que o significado das marcas da exclusão remete para a condição de não pertença a uma determinada cultura que não deixa de ser a escolar. O adulto da EJA desenvolveu aprendizagens ao longo da vida, em cada uma das suas fases, dado que, de acordo com Freire (2021), a aprendizagem é lógica, histórica e dialógica.

Neste contexto, o presente artigo tem como objetivo geral analisar as políticas que nortearam a implementação do PROEJA nos Institutos Federais, bem como as suas implicações políticas e pedagógicas. Nesta perspectiva, definem-se como objetivos específicos: identificar as singularidades normativas e curriculares dos cursos PROEJA de ensino secundário no IFRN; e analisar as tensões e potencialidades na integração entre a educação básica e a qualificação profissional nos cursos PROEJA FIC, em contraposição ao modelo de integração curricular do PROEJA de nível secundário.

Assim, o presente estudo estrutura-se em dois eixos fundamentais: inicialmente, discute-se o arcabouço normativo que orientou a institucionalização do PROEJA na Rede Federal, bem como os seus reflexos políticos e pedagógicos no cotidiano docente. Num segundo momento, apresenta-se o PROEJA-FIC, fundamentado nas experiências e percepções dos diversos atores que integram o processo educativo.

1. Os Impasses Curriculares na Integração entre Saberes Propedêuticos e Técnicos: Desafios ao Exercício da Docência

A temática da Educação de Jovens e Adultos (EJA) vivencia um estágio de transformações dinâmicas, orientadas pela busca de novos marcos nas políticas públicas que fomentem a democratização do acesso ao saber formal. Observa-se um esforço deliberado no sentido de transmutar o carácter historicamente compensatório e supletivo da modalidade numa proposta equalizadora e qualificadora, estritamente vinculada à educação profissional, sob o prisma da integração entre a formação básica e a técnica.

No âmbito deste movimento, os Institutos Federais incorporaram o PROEJA, no cerne do Decreto n.º 5.840/2006, com a finalidade de elevar os níveis de escolaridade através de uma perspectiva de formação integral e profissionalizante (Brasil, 2006). Nesse sentido, a formação no âmbito do PROEJA, institucionalizada pelo referido Decreto, deve estar pautada pelo compromisso ético com o sujeito trabalhador, garantindo a exequibilidade de ações que respeitem as dimensões sociais e culturais dos estudantes (Brasil, 2006).

Tal perspectiva alinha-se pelo direito público e subjetivo à educação básica, consagrado pela Constituição Federal de 1988 e pela LDB 9.394/96, evocando a necessidade de uma formação que promova a dialogicidade como elemento central. Portanto, a consolidação de uma educação que seja, de facto, a prática da liberdade, exige que o arcabouço normativo e a prática docente mantenham coerência com o discurso da inclusão, valorizando o saber de experiência e a dignidade do adulto cidadão (Freire, 2021).

Como sustenta o Documento Base do PROEJA (Brasil, 2007), o trabalho deve ser entendido como uma prática humana vital, sendo através dele que o homem produz os bens necessários à vida e, nesse mesmo movimento, se constitui como ser social, conferindo um sentido ético e político à sua formação escolar e profissional. Assim, conforme declara o Documento Base do PROEJA (Brasil, 2007, p. 13):

[...] nesse sentido, o que realmente se pretende é a formação humana, no seu sentido lato, com acesso ao universo de saberes e conhecimentos científicos e tecnológicos produzidos historicamente pela humanidade, integrada a uma formação profissional que permita compreender o mundo, compreender-se no mundo e nele atuar na busca de melhoria das próprias condições de vida e da construção de uma sociedade socialmente justa. A perspectiva precisa ser, portanto, de formação na vida e para a vida e não apenas de qualificação do mercado ou para ele.

A proposta do PROEJA, do ponto de vista do Documento Base (Brasil, 2007, p. 11), anuncia a rutura com políticas que se restringem “[...] à questão do analfabetismo, sem articulação com a educação básica como um todo, nem com a formação para o trabalho, nem com as especificidades setoriais [...]”, sustentando-se num currículo integrador que toma como eixos centrais o mundo do trabalho e a prática social dos discentes. Procura, deste modo, articular saberes de diversas áreas do conhecimento para atender às dimensões epistemológicas, sociais e cognitivas dos sujeitos (Brasil, 2006).

O foco recai sobre um público-alvo historicamente marginalizado, excluído tanto do ensino secundário propedêutico quanto da oferta técnica profissionalizante. Torna-se, por isso, imperativo reconhecer que estes estudantes possuem perfis heterogêneos e trazem consigo saberes produzidos na vivência quotidiana, os quais devem ser legitimados e incorporados na dinâmica curricular (Arroyo, 2017).

Uma vez que a aprendizagem é um processo lógico, histórico e dialógico, os conteúdos não devem ser meramente transferidos, mas sim reconstruídos a partir da realidade do aluno. Neste contexto, a atuação docente deve transpor a lógica da educação bancária para assumir uma postura ética e crítica, na qual o professor atua como mediador, contextualizando o conhecimento científico com a realidade de vida dos jovens e adultos trabalhadores, de forma a garantir a sua permanência e a efetivação da educação como prática da liberdade (Freire, 2021).

Conforme assevera Freire (2021, p. 95) “a educação deve começar pela superação da contradição educador-educando. Deve fundar-se na conciliação de seus polos, de tal maneira que ambos se façam, simultaneamente, educadores e educandos.” Com base no exposto anteriormente, e de acordo com a perspectiva freiriana, ninguém educa ninguém, tal como ninguém se educa a si mesmo, uma vez que os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo. Se o educador se mantém num pedestal superior, a aprendizagem configura-se como domesticação; todavia, se houver conciliação, a aprendizagem transmuta-se em libertação.

Nesta acepção, Santos (2007) assevera que a manutenção do vínculo de jovens e adultos com o contexto escolar está intrinsecamente ligada à condução da prática docente, a qual constitui um campo de investigação complexo que transcende a dimensão técnica. Sob esta ótica, ratifica-se que recai sobre o trabalho do professor a incumbência de arquitetar uma dinâmica metodológica capaz de fomentar o empenhamento discente, situando a permanência do aluno como uma responsabilidade mediada pela atuação pedagógica.

Contudo, para o enfrentamento desta questão, é imperativo que a análise não se restrinja à dimensão individual do educador, exigindo um escrutínio das intencionalidades políticas que estruturam os programas educativos. Isto deve-se ao facto de o êxito da formação de jovens e adultos transcender a mera execução técnica em sala de aula, demandando a compreensão de como as políticas públicas são formuladas e de que forma os papéis do Estado e da sociedade civil se articulam no reconhecimento das necessidades específicas.

Alerta-se para o facto de o PROEJA se manifestar como uma resposta institucional do Estado brasileiro às premências de inclusão social, emergindo das dialéticas entre a necessidade de formação qualificada para o trabalho e as reivindicações de diversos atores sociais, políticos e intelectuais.

No entanto, a institucionalização de uma política não garante que o anunciado a priori se converta em prática efetiva, uma vez que o processo de implementação é permeado por contingências e interpretações dos sujeitos envolvidos. Tal dinâmica pode fragmentar a linearidade entre o plano idealizado e a realidade operacional, comprometendo, por vezes, o pleno atendimento das exigências que motivaram a ação pública.

Nesse sentido, a institucionalização desta política nos atuais Institutos Federais (IFs) ocorreu de maneira célere e, por vezes, desprovida de aportes financeiros suficientes ou de novos concursos para quadros docentes específicos. Este cenário resultou na incorporação compulsória de professores oriundos do ensino técnico regular, os quais passaram a atuar no PROEJA sem o devido acesso a uma formação voltada para as especificidades da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Conforme asseveram Moura e Pinheiro (2009), a ausência de um planejamento temporal adequado e de pessoal qualificado impediu a consolidação de um projeto de curso alinhado com a identidade da educação de jovens e adultos. Tal cenário corrobora a tese de que a modalidade foi instituída sob uma lógica de urgência que, por vezes, ignora a complexidade do sujeito educativo. Segundo os autores, “[...] os planos de cursos são

semelhantes aos do EMI [Ensino Médio Integrado] para os adolescentes. A principal diferença reside na carga horária, que para os alunos da EJA é significativamente menor do que nos dirigidos aos adolescentes” (Moura; Pinheiro, 2009, p. 102).

A realidade demonstra que a proposta do PROEJA, embora considerada uma experiência inovadora, não logrou romper com a organização dos conteúdos “[...] fundamentada em uma concepção de conhecimento rigorosamente formalizada [...] que ao construir seu próprio campo, se automatizava, desvinculando-se das demais e perdendo o seu vínculo com as relações sociais e produtivas” (Kuenzer, 2023, p.07).

A oferta desta modalidade demanda um esforço hercúleo de adaptação das instituições federais de ensino, cujo paradigma formativo se consolidou na instrução técnica de nível secundário. Para que o PROEJA se efetive, é imprescindível promover o empenhamento e a capacitação dos quadros docentes, visando à superação de resistências e à clarificação dos pressupostos teóricos que sustentam a integração entre a educação básica e a profissional para o público da EJA.

Tal transição gerou um ambiente de estranheza pedagógica, uma vez que o trabalho com jovens e adultos trabalhadores exige a mobilização de saberes que reconheçam tanto as marcas de exclusão, quanto as trajetórias de vida destes sujeitos. Neste contexto, a educação de adultos no Brasil permanece vulnerável a obstáculos estruturais persistentes, tais como o carácter assistencialista de determinadas ações, a descontinuidade de políticas públicas e a carência de uma formação contínua para os docentes.

A consolidação de uma prática educativa efetiva demanda uma reconfiguração que privilegie a dialogicidade e a reflexão crítica sobre a prática, permitindo que o docente atue como um mediador capaz de valorizar o saber de experiência do aluno trabalhador, numa perspectiva de prática da liberdade.

Não obstante os desafios estruturais e pedagógicos apontados, o PROEJA consolida-se como um importante vetor de inclusão social para jovens e adultos historicamente privados do acesso à educação básica e à qualificação profissional, pautando-se pelo paradigma da formação integral.

Assim, o projeto educativo orienta-se para a criação de possibilidades de produção do conhecimento, permitindo que o educando se perceba como um sujeito capaz de objetivar e transformar a sua própria realidade “além de segmentações e superposições que tão pouco revelam das possibilidades de ver mais completamente a realidade” (Brasil, 2006, p.30).

No âmbito do PROEJA, torna-se imperativo transcender a visão reducionista que circunscreve a educação profissional à mera empregabilidade. É necessário assegurar ao educando, cujas especificidades demandam um olhar pedagógico diferenciado, a compreensão do trabalho na sua dimensão de princípio educativo, articulando a formação técnica com a constituição do sujeito como ser político e social. Depreende-se, portanto, que a sólida base de educação geral é indissociável do acesso à cultura, exigindo que a instituição escolar estruture um projeto político-pedagógico em estrita consonância com as singularidades destes jovens trabalhadores.

No cerne das discussões sobre o PROEJA, emergem tensões dialéticas que demandam análise, pois observa-se que a proposta de integração entre o ensino secundário e a formação técnica, de forma contraditória, tem encontrado óbices na superação do dualismo histórico entre a formação propedêutica e a profissionalizante. Tal limitação decorre, em grande medida, da implementação de programas cujas ações carecem de intencionalidade pedagógica e de profundidade operacional, dificultando a materialização de um currículo efetivamente integrado.

2. Fragmentações e Tensões no PROEJA FIC

A implementação dos cursos de Formação Inicial e Contínua (FIC), integrados na educação de jovens e adultos no âmbito dos Institutos Federais, representa um desafio pedagógico de natureza complexa. Isto deve-se ao facto de, contrariamente ao PROEJA de nível secundário técnico, o modelo FIC lidar com uma temporalidade mais restrita e, frequentemente, com um público em situação de maior vulnerabilidade social e educativa.

O PROEJA FIC, especificamente na sua vertente voltada para o ensino básico (PROEJA FIC/Ensino Básico), fundamenta-se na articulação entre a elevação da escolaridade e a qualificação profissional de curta duração. Procura, deste modo, romper com a lógica de ações educativas focadas estritamente no mercado, que negligenciam o direito à educação e à formação humana integral.

Fundamentando-se em Diniz e Moura (2015), os principais eixos que conferem coesão a esta proposta são: o trabalho como princípio educativo, o qual adota a concepção de trabalho como atividade vital e ontológica, distanciando-se do utilitarismo e da pedagogia taylorista/fordista, cujo objetivo é que o trabalhador reconheça que as técnicas aplicadas na sua prática derivam de conhecimentos teóricos e culturais construídos historicamente; a indissociabilidade entre escolarização e qualificação, uma vez que o PROEJA FIC propõe que a qualificação não ocorra de forma isolada em favor apenas do ensino profissionalizante, visto como uma redução da função social da educação; a integração curricular epistemológica, procurando uma articulação de conteúdos e práticas que supere a dicotomia entre o trabalho manual e o intelectual; e a formação humana integral, por intermédio de uma formação plena que permita ao estudante ampliar a sua leitura de mundo e participar efetivamente nos processos sociais. Esta noção de integralidade aproxima-se do conceito de omnilateralidade, contemplando o ser humano em todas as suas dimensões históricas.

Diniz e Moura (2015) asseveram que a integração, muitas vezes, fica restrita ao plano documental, uma vez que, na prática, ocorre uma justaposição de conteúdos, em que a EJA segue um caminho e a qualificação profissional (FIC) segue outro. Neste contexto, insere-se a dificuldade de realizar a integração epistemológica, na qual o trabalho deveria constituir o eixo que dá sentido às ciências e às artes. Sem esta articulação, o FIC corre o risco de ser apenas um curso de treino inserido numa escola regular.

Para o efeito, infere-se que existe uma contradição nas expectativas quanto ao PROEJA e ao PROEJA FIC enquanto as diretrizes do PROEJA defendem a formação omnilateral (integral), muitos estudantes procuram no FIC apenas a empregabilidade imediata. Focam-se, deste modo, exclusivamente no aprender a fazer para sobreviver, o que pode acabar por reproduzir a subalternidade da classe trabalhadora, em vez de promover a consciência crítica e a autonomia política.

Segundo Moura e Silva (2021), a espinha dorsal desta modalidade deve ser o trabalho como princípio educativo, o que significa que a qualificação profissional não pode ser reduzida ao mero treino instrumental para o mercado. Pelo contrário, deve servir como um nexos que permite ao educando compreender a produção da vida social e de si mesmo.

No entanto, na prática dos cursos FIC, observa-se uma tensão constante, ou seja, a necessidade de oferecer uma certificação rápida versus o compromisso com uma formação humana integral (Diniz e Moura, 2015). Esta dicotomia é acentuada pela herança do dualismo estrutural na educação brasileira.

Conforme Frigotto, Ciavatta e Ramos (2024), a separação entre o saber-fazer (técnico) e o saber-pensar (propedêutico) ainda permeia o imaginário institucional. No PROEJA FIC, o risco reside em que a integração se torne apenas uma justaposição de disciplinas, na qual a educação básica e a profissional caminham em paralelo, sem que haja uma verdadeira fusão curricular que contemple a omnilateralidade do sujeito.

A arquitetura do currículo integrado pressupõe a superação da fragmentação do conhecimento por intermédio da centralidade do trabalho como princípio educativo. Como assevera Ramos (2024), esta abordagem é a que permite ao educando compreender as raízes históricas e políticas da produção científica e tecnológica. Assim, o projeto de uma educação politécnica deve estar organicamente vinculado à análise das transformações nas relações de produção (Marx, 2017).

A partir das contribuições de Saviani (2023) e das premissas de Marx e Engels (2021), depreende-se que a união entre instrução e trabalho visa tanto a qualificação técnica quanto a formação de um sujeito capaz de atuar conscientemente na totalidade social, garantindo que o saber acadêmico e o saber produtivo sejam patrimônios acessíveis a todos.

Portanto, a trajetória do PROEJA FIC no IFRN exige uma análise que transcenda as métricas de acesso, sendo imperativo investigar se os projetos pedagógicos conseguem romper com a lógica do aligeiramento e se as práticas docentes estão, de facto, fundamentadas nas singularidades destes jovens e adultos. Tal investigação deve verificar se lhes é garantido não apenas o direito à profissão, mas o pleno acesso ao capital cultural e à consciência política.

[...] a integração entre a EJA e os Cursos FIC não pode ser reduzida a uma estratégia de 'aligeiramento' da formação profissional, mas deve se pautar na articulação entre a elevação da escolaridade e a qualificação profissional, tendo o trabalho como princípio educativo e a formação humana integral como horizonte (Diniz; Moura, 2015, p. 136).

Com base no exposto anteriormente, no tocante ao risco do aligeiramento, uma vez que os cursos FIC têm uma carga horária reduzida, a tendência institucional pode ser a de simplificar excessivamente os conteúdos da base comum. Nesta matéria, Diniz e Moura (2015) são categóricos ao afirmar que integrar não é reduzir, pois a formação humana integral exige que o acesso à cultura e ao conhecimento acadêmico seja garantido com a mesma qualidade do ensino secundário técnico regular.

Alerta-se para o facto de que, caso a prática educativa se distancie da perspectiva ontológica do trabalho, o programa corre o risco de reforçar a dualidade que, historicamente, destina aos trabalhadores uma formação instrumental e aligeirada, negando-lhes o direito à omnilateralidade.

A proposta marxista de articular trabalho e educação fundamenta-se na premissa de que o trabalho é o meio pelo qual o sujeito produz a si mesmo e a sua realidade, visando romper com a alienação imposta pelo sistema capitalista (Marx; Engels, 2021). Neste sentido, a análise pedagógica deve partir da relação intrínseca entre o ensinar e o produzir, compreendendo-os como processos históricos vinculados à reprodução da existência humana (Marx, 2017).

A articulação entre a formação do intelecto e a atividade produtiva, conforme destaca Saviani (2023, p. 162) leva a “unificação da instrução com a produção material; nas Instruções como instrução politécnica que transmita os fundamentos científicos gerais de todos os processos de produção; e n’ O capital, se enuncia como instrução tecnológica, teórica e prática”.

Neste sentido, a educação politécnica apresenta-se como a estratégia fundamental para sintonizar a formação humana com as mutações históricas do trabalho, sendo o seu

objetivo primordial a constituição de um sujeito integral, cujas capacidades laborais, intelectuais, ético-estéticas e políticas sejam desenvolvidas de forma harmônica e indissociável. Para Saviani (2023, p. 161) “politecnia significa aqui especialização como domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas utilizadas na produção moderna”.

Partindo deste pressuposto, cabe ao ensino do PROEJA FIC esmiuçar a complexidade dos arranjos produtivos e tecnológicos. A escola cumpre a sua missão pedagógica ao tratar o binómio educação-trabalho de forma intencional, permitindo que o estudante compreenda o conhecimento científico como uma construção autónoma, ainda que originada das necessidades práticas da existência humana.

Todavia, o hiato entre a conceção de politecnia e a sua execução prática revela a necessidade de transformações profundas, tanto nas políticas indutoras quanto nas relações de produção vigentes. A dualidade histórica da educação brasileira, fruto de uma sociedade estratificada, opõe-se ao projeto de formação humana integral.

Para que o PROEJA FIC cumpra o seu papel emancipatório, a educação profissional deve ser ressignificada como um direito ao desenvolvimento omnilateral, proporcionando ao jovem e ao adulto os instrumentos intelectuais e políticos necessários para a compreensão crítica da realidade e a consolidação da sua trajetória cidadã.

Embora o atual marco histórico reserve à escola o papel de aparelho ideológico para a reprodução do capital, esta missão é tensionada pelas contradições subjetivas dos sujeitos em formação. Este embate permite que o processo de escolarização seja ressignificado como uma práxis de resistência e um mecanismo de luta pela redistribuição da riqueza social. A defesa de uma educação pública de excelência, sob a ótica da politecnia e da omnilateralidade, apresenta-se, assim, como o caminho para a superação da lógica mercantilista e para a consolidação de um projeto humano emancipador.

Sob esta perspectiva dialética, a escola não apenas reproduz a ordem vigente, mas constitui-se como espaço de resistência e de construção da omnilateralidade. É neste terreno de disputas e contradições que se insere a trajetória do PROEJA FIC no IFRN. A análise deste percurso permite investigar como as políticas de integração curricular e a formação profissional de curta duração dialogam com os anseios de emancipação dos educandos, revelando os limites e as possibilidades de uma prática educativa que se pretenda politécnica num contexto de precarização do trabalho.

3. Considerações finais

A efetivação do PROEJA e do PROEJA-FIC como uma prática da liberdade depende intrinsecamente de uma postura docente mediadora e ética. O professor deve ser capaz de reconstruir os conteúdos científicos a partir da realidade histórica e dos saberes de experiência dos estudantes trabalhadores, superando a educação bancária para garantir não apenas o acesso, mas a permanência e a formação humana integral.

Um dos principais impasses é a superação do dualismo histórico entre a formação propedêutica (geral) e a técnica. Conclui-se que a integração, muitas vezes, permanece apenas no plano documental, resultando numa mera justaposição de disciplinas em vez de uma fusão curricular real que contemple a omnilateralidade do sujeito.

Devido à carga horária reduzida e ao público em situação de maior vulnerabilidade, existe um risco real de aligeiramento da formação profissional, sendo imperativo que a integração não signifique redução de qualidade, tendo em vista que o acesso à cultura e ao conhecimento científico deve ser garantido com o mesmo rigor do

ensino regular, evitando que o programa se torne apenas um treinamento instrumental para o mercado.

A espinha dorsal destas modalidades deve ser o trabalho entendido na sua dimensão ontológica e vital, e não apenas como empregabilidade imediata. A educação profissional deve permitir que o aluno compreenda as raízes históricas e políticas da produção, promovendo a consciência crítica e a autonomia política.

Apesar das limitações estruturais, como a implementação célere e a carência de formação específica para os quadros docentes nos Institutos Federais, a escola é reafirmada como um espaço de resistência. O processo de escolarização no PROEJA pode ser ressignificado como um mecanismo de luta pela redistribuição da riqueza social e pela superação da lógica mercantilista na educação

Em suma, se conclui que o sucesso destes programas exige que as políticas públicas e as práticas pedagógicas estejam em estrita consonância com as singularidades dos jovens e adultos trabalhadores, assegurando-lhes o direito ao pleno desenvolvimento humano e à cidadania

Referências

Arroyo, Miguel G. *Passageiros da noite: do trabalho para a EJA*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

Brasil. *Decreto n. 5.840, de 13 de julho de 2006*. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, e dá outras providências.

Brasil. *Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006*. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2006]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5840.htm. Acesso em: 4 abr. 2026.

Brasil. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, [2024]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 4 abr. 2026.

Brasil. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [2024]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 4 abr. 2026.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. *PROEJA: Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação de Jovens e Adultos: documento base*. Brasília, DF: MEC, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf. Acesso em: 4 abr. 2026.

Diniz, Manoel de Oliveira; Moura, Dante Henrique. *PROEJA FIC: entre a formação integral e o aligeiramento da qualificação profissional*. Holos, Natal, RN, ano 31, v. 6, p. 131-149, 2015. Disponível em: <https://www3.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/3807>. Acesso em: 4 abr. 2026.

Freire, P. (2021). *Educação como prática da liberdade* (45. ed.). Paz e Terra.

Freire, P. (2021). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa* (71.^a ed.). Paz e Terra.

Freire, P. (2023). *Pedagogia da esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido* (31.^a ed.). Paz e Terra.

Freire, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 77. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2023. p. 95.

Kuenzer, A. Z. (2023). Contrarreforma do Ensino Médio: Uma regressão e uma traição aos jovens do país. In V. C. Motta & G. Frigotto (Orgs.), *Ensino Médio no Brasil e sua (im)possibilidade histórica: Determinações culturais, econômicas, políticas e legais* (pp. 444-478). LPP-UERJ; Expressão Popular.

Kuenzer, A. Z. *O Ensino Médio no Plano Nacional de Educação 2011-2020*. Educação & Sociedade (Impresso), v. 112, p. 851-874, 2010.

Marx, K. (2017). *O capital: Crítica da economia política*. Livro I: O processo de produção do capital (R. Enderle, Trad.; 2. ed.). Boitempo.

Marx, K., & Engels, F. (2021). *Textos sobre educação e ensino* (J. P. Netto, Trad.; 2. ed.).

Moura, D. H.; Pinheiro, R. A. *Currículo e formação humana no ensino médio técnico integrado de jovens e adultos*. Em Aberto, v. 22, p. 91-108, 2009.

Moura, Dante Henrique; Silva, Caio S. T. *A reforma do Ensino Médio e a Educação Profissional e Tecnológica: retrocessos e resistências*. Revista Trabalho Necessário, v. 19, n. 38, 2021.

Ramos, M. N. (2024). Ensino médio integrado: Concepção e contradições. In G. Frigotto, M. Ciavatta, & M. N. Ramos (Orgs.), *Ensino médio integrado: Concepção e contradições* (4. ed., pp. 53-84). Cortez.

Ramos, M. N. Possibilidades e Desafios na Organização do Currículo Integrado. In: Ramos, M. N. (Org.); Frigotto, G. (Org.); Ciavatta, M. (Org.) *Ensino Médio Integrado: Concepção e Contradições*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

Saviani, D. (2023). *Trabalho e educação: Fundamentos ontológicos e históricos* (2. ed. rev. e ampl.). Autores Associados.

ENTRE UTOPIAS E QUEFAZERES: PAULO FREIRE E A ESPERANÇA DEMOCRÁTICA BRASILEIRA

Yago Campelo de Lima. Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais - CEFET-MG. E-mail: yagocampelo2018@gmail.com

Daniel Henrique Diniz Barbosa. Departamento de História do CEFET-MG - Campus Nova Suíça. E-mail: danieldiniz@cefetmg.br

Introdução

Refletir sobre a democracia no Brasil contemporâneo exige, antes de tudo, encará-la não como conquista pacificada, mas como processo histórico instável e inconcluso. Entre o discurso que a celebra como regime que se vai consolidando e a experiência cotidiana que revela suas fragilidades, abre-se um hiato revelador: declaramo-nos democráticos, mas ainda tateamos na aprendizagem concreta da convivência democrática.

A formação social brasileira — atravessada por colonização violenta, escravidão prolongada, elitismo oligárquico e sucessivas rupturas institucionais — produziu uma cultura política na qual a participação popular foi historicamente limitada, quando não, abertamente reprimida. Herdamos não apenas desigualdades estruturais, mas também uma pedagogia do silenciamento: um mutismo histórico em que a palavra pública se converteu em privilégio de poucos. E direito de alguns. Desde a empresa colonial portuguesa, instaurada a partir do século XVI, o território que viria a se chamar Brasil organizou-se como espaço de exploração e não de constituição de um povo. Povo sem decisão no processo de sua própria destinação histórica. A colonização não foi um projeto de comunidade política, mas de extração: de pau-brasil, de ouro, de açúcar, de vidas (Prado Júnior, 2004). A nossa história constituiu-se, inicialmente, como um apêndice da história do comércio europeu; reflexo dele, movido por ele.

A ordem social estruturou-se sob o signo da grande propriedade, da monocultura e do trabalho escravizado, compondo uma sociedade rigidamente hierarquizada, fundada na violência como método de manutenção e na desigualdade como princípio e credo.

A escravidão — uma das mais longas da história moderna — não foi apenas sistema econômico, mas matriz cultural e política: ensinou a naturalizar o mando, a obediência forçada, a subserviência e a desumanização do outro. Preencheu imaginários, comandou práticas. Segue compondo, orientando. Nesse contexto, o espaço público não se constituiu como espaço de deliberação entre iguais, mas como extensão do poder privado dos senhores, donos das coisas e das gentes brasileiras.

A experiência escravista brasileira “nos legou uma sociedade autoritária, a qual tratamos de reproduzir em termos modernos. Uma sociedade acostumada com hierarquias de mando”, privilégios, arbitrariedades e exclusões, e que usa ainda de “uma determinada história mítica do passado para justificar o presente, e que lida muito mal com a ideia da igualdade na divisão de deveres, mas dos direitos também” (Schwarcz, 2019, pp. 35-36).

É nesse sentido que Paulo Freire, em *Educação como prática da liberdade*, descreve nossa formação como a de uma “sociedade colonial, escravocrata, sem povo, reflexa e antidemocrática” (Freire, 2018, p. 89). “Sem povo” não porque aqui não houvesse gente, culturas e resistências, mas porque as majorias foram sistematicamente excluídas da condição de sujeito político na vida nacional. Reflexa porque dependente, voltada para fora e não para si, moldada por interesses metropolitanos e, mais tarde, por elites internas que reproduziram a lógica da dominação colonial. Antidemocrática porque incapaz,

durante séculos, de reconhecer o conflito como legítimo e a participação como direito; e de permitir que cada um e uma pudesse dizer a sua palavra.

A Independência não rompeu essa estrutura profunda; reorganizou-a sob novas roupagens. O Império manteve o voto censitário e a escravidão; a República, proclamada sem mobilização popular ampla, nasceu sob o signo do acordo entre elites regionais. A Primeira República consolidou o poder oligárquico, restringindo a cidadania, os direitos e perpetuando práticas coronelistas.

Mesmo os ciclos de modernização do século XX ocorreram sob forte centralização e autoritarismo, como no Estado Novo de Vargas e, posteriormente, na ditadura militar iniciada em 1964, quando direitos foram suspensos, vozes dissidentes silenciadas e a repressão institucionalizada como política de Estado.

Ainda após a redemocratização e a promulgação da Constituição de 1988 — marco inegável de ampliação de direitos — persistem traços dessa longa duração autoritária. A desigualdade extrema, o racismo estrutural, a violência estatal nas periferias, a desconfiança em relação à participação popular e a recorrente tentação de soluções de força revelam que a democracia entre nós permanece inacabada. Como sugeria Freire, somos herdeiros de uma “sociedade fechada”, avessa ao diálogo e à experiência da palavra compartilhada, na qual o espaço público foi historicamente capturado por interesses privados.

Contudo, essa história não é feita somente de dominação, mas também de contestações: revoltas escravas, lutas abolicionistas, movimentos operários, mobilizações camponesas, insurgências estudantis, movimentos indígenas, negros, feministas e populares que, ao longo do tempo, tensionaram as estruturas de exclusão e ampliaram o horizonte democrático.

Se a marca autoritária é profunda, também o é a insistência histórica em superá-la. Pensar a democracia no Brasil, portanto, exige reconhecer essa herança ambígua: uma tradição de mando e silenciamento que nos forjou, mas também uma vocação inacabada de fala, de participação e de reinvenção coletiva. A democracia, entre nós, não é dada — é tarefa histórica, sempre por fazer, um *quefazer*.

Interessa-nos, aqui, analisar as linhas fundamentais dessa marca autoritária e dessa *inexperiência democrática* que atravessam a formação sócio-cultural e política brasileira, configurando-se como elementos persistentes na trajetória histórica do país. Trata-se de tentar compreender como tais traços se constituíram e se reproduziram ao longo do tempo, tornando-se um dos “pontos de estrangulamento de nossa democratização” (Freire, 2018, p. 89).

Nesse sentido, a apreensão da materialidade da experiência democrática brasileira exige um exame atento e crítico de sua história, uma vez que é no interior dos processos históricos que se revelam as continuidades, tensões e limites que condicionam a construção democrática. Afinal, é bem certo que a História não é “bula de remédio nem produz efeitos rápidos de curta ou longa duração. Ajuda, porém, a tirar o véu do espanto e a produzir uma discussão mais crítica sobre nosso passado, nosso presente e sonho de futuro” (Schwarcz, 2019, p. 26).

Sob tal horizonte a pedagogia-filosofia de Paulo Freire emerge como referência ética e política incontornável. Isto porque, em sua obra, a democracia não é concebida como forma institucional acabada, mas como prática histórica, cultural e também pedagógica. Ela não se reduz a procedimentos eleitorais nem a arranjos jurídico-formais; constitui-se como experiência ética que exige aprendizagem, exercício cotidiano e compromisso com a dignidade humana. Democracia, para Freire, é *quefazer* — verbo antes de substantivo, processo antes de estrutura, aponta para a práxis.

Nesta direção, sendo a práxis a unidade indissociável entre reflexão e ação transformadora (Freire, 2021), a democracia se efetiva precisamente nessa dinâmica: ao refletirem criticamente sobre sua realidade e agirem para transformá-la, os sujeitos não apenas participam da democracia, mas a produzem continuamente. Ela, como um “sempre quefazer”, exige a práxis como uma de suas condições de existência, pois é na ação-reflexão-ação das mulheres e homens, em diálogo e compromisso com o mundo, que a democracia deixa de ser abstração e se concretiza como prática histórica de liberdade - uma tentativa.

De acordo com o professor Ezir George, os gregos, “a quem devemos quase todas as categorias do nosso tempo, diziam que Práxis é vontade que atravessa e percorre o próprio círculo até o seu limite; é desejo que se exprime na ação, isto é, trazer do não ser ao Ser, da ocultação à plena luz da vida” (Silva, 2025, p. 45). Em sua compreensão, a essência da práxis seria “a *Poíesis*, pois, seu estatuto remete a condição humana, tanto o ato, quanto a potência de saber-se construtor de mundos e agente transformador de realidades” (Silva, 2025, p. 45). É nessa concepção de práxis que se fundamenta o pensamento de Paulo Freire, ao reconhecer a radical capacidade humana de pensar e agir dialeticamente. Assim, a práxis constitui-se como aquilo que nos situa de alguma forma no mundo, enquanto sujeitos históricos.

Sob esse prisma, o pensamento de Paulo Freire não apenas se mantém atual, mas se mostra *urgente*. Sua pedagogia crítica não se limita a uma teoria educacional; pois é, sobretudo, uma ética do compromisso com a libertação humana, com a justiça social e com a construção de uma sociedade verdadeiramente democrática, por isso se fez universal, e rompeu os limites e as geografias humanas do Brasil (De Lima, 2025).

Paulo Freire propõe uma concepção de democracia que vai além da institucionalidade: ela é vivida no cotidiano, construída na relação com o outro, forjada na força mobilizadora do diálogo e sustentada pela esperança ativa. Esperança enquanto categoria ontológica e política. Sua pedagogia, ao centrar-se na escuta, no respeito às diferenças e na valorização do saber popular que cada um e uma tem e traz consigo, em seus corpos, convoca educadores e educandos à participação política efetiva na (re)formulação da sociedade, daí seu pensar ser um pensar da *práxis*, porque incide sobre a transformação do próprio mundo e de suas estruturas condicionadoras e opressoras.

Cabe-nos aqui mencionar que a defesa dos princípios democráticos entre nós se coloca hoje como uma exigência radical, sobretudo, diante de seus recorrentes ataques e esvaziamentos; *no entanto*, tratá-la como panaceia seria incorrer em uma leitura ingênua e despolitizada da realidade. A democracia, tal como historicamente configurada em moldes burgueses e predominantemente representativos, revela limites concretos que não podem ser ignorados, pois frequentemente se distancia das necessidades e vozes populares que afirma representar. Nesse sentido, mais do que defendê-la de forma abstrata, é preciso tensioná-la lucidamente, interrogando suas bases e contradições, para que possa ser reinventada como prática efetivamente participativa, orgânica e solidária. Trata-se, portanto, não apenas de preservar a democracia existente, mas de radicalizá-la em direção a formas mais substantivas de participação e emancipação coletiva.

1. A democracia como um quefazer

A noção de *quefazer* desloca a democracia do campo da estabilidade para o da historicidade. Não há democracia pronta; há democracia em construção, sempre. Movida pela práxis, ela exige sujeitos capazes de reconhecer-se como históricos e responsáveis pelo mundo comum. Nesse ponto, o diálogo freiriano com Norberto Bobbio é fecundo: se Bobbio (2014) compreende a democracia como ideal histórico de igualdade, e tarefa

de justiça, Freire radicaliza essa compreensão ao vinculá-la à prática pedagógica transformadora.

Prática pedagógica que, ao constituir-se e experimentar-se cotidianamente de modo democrático, se projete como caminho para o nosso aprendizado e amadurecimento também democráticos. É nessa direção que Freire nos diz: “na verdade, se há saber que só se incorpora ao homem experimentalmente, existencialmente, este é o saber democrático” (Freire, 2018, p. 122).

Para ele, tal saber só se efetiva na ingerência, na intromissão, na participação e na tomada de decisão — por parte do povo — nos destinos de sua própria sociedade e de sua destinação histórica, isto é, em democracia. Na medida em que a experimenta. Isso se torna possível precisamente porque o ser humano é um “ser aberto [...] Essa transitividade do homem faz dele um ser diferente. Um ser histórico. Faz dele um criador de cultura” (Freire, 1959, p. 8). Sendo criadores de cultura, os homens e as mulheres tornam-se igualmente capazes de produzir outras realidades históricas. Outras existências possíveis.

No contexto brasileiro, tal radicalização mostra-se urgente. Os acontecimentos de 8 de janeiro de 2023, por exemplo - quando as sedes dos Três Poderes foram violentamente atacadas por grupos golpistas - evidenciaram que forças autoritárias permanecem ativas em nossa cultura política. Não se trata de evento isolado, mas de *sintoma* histórico sempre presente. Tal como no sintoma descrito por Freud (1920), aquilo que retorna de modo insistente aponta para um ponto ainda não elaborado, que busca, pela repetição, alguma forma de simbolização. A recorrência do autoritarismo na história brasileira pode, nesse sentido por analogia, ser lida como um sintoma que insiste: manifestação de um impasse histórico que, não simbolizado, reaparece reiteradamente.

Se a *pulsão de morte* designa, em Freud (1920), a tendência à repetição que conduz à destruição e ao esvaziamento das formas de vida, o autoritarismo pode ser compreendido, por analogia, como sua expressão no plano histórico — uma força que retorna ciclicamente entre nós, corroendo instituições, interditando a diferença e ameaçando a própria experiência democrática em sociedade. Em termos próximos aos de Jacques Lacan, trata-se de um sintoma que insiste porque ainda demanda elaboração. Lembra-nos Paulo Freire: a opressão - que o autoritarismo possibilita e perpetua - “que é um controle esmagador, é necrófila. Nutre-se do amor à morte e não do amor à vida” (Freire, 2021, p. 169).

A resposta freiriana a esse cenário não seria o desencanto com a democracia - como ele reflete em seu *Cartas a Cristina* (1994) - mas seu aprofundamento crítico. Em vez de apedrejá-la por suas falhas, é preciso torná-la mais radicalmente inclusiva, mais coerente com a justiça social, mais fiel à dignidade humana - tão negada e atacada contemporaneamente pelo neoliberalismo -, porque a democracia em Freire é mais que um regime político, é uma forma de experimentar e organizar a vida em sociedade.

É a partir dessa compreensão que, em 1959, em sua tese de concurso para a cadeira de história e filosofia da educação na Escola de Belas Artes de Pernambuco (hoje o CAC da Universidade Federal de Pernambuco-UFPE), com o título de *Educação e atualidade brasileira*, Freire nos dizia que “teríamos então de nos servir de toda a força democratizadora do diálogo” (Freire, 1959, p. 14) para enfrentar as marcas autoritárias do passado e presente brasileiros. Mediante os obstáculos - persistentes - ao *diálogo* no atual cenário brasileiro de polarização política e de *ressentimentos históricos*, sua máxima continua oportunamente atual. O diálogo entre nós não se faz opção, constitui-se como necessidade.

O diálogo, aqui e em Freire, não é mera técnica comunicativa; é fundamento ontológico da convivência democrática. É o que funda a educação como prática da

liberdade e a pedagogia do oprimido que, antes de ser livro, é prática pedagógica - como o próprio Paulo Freire afirma em sua *Pedagogia da esperança*, inclusive. Ele supõe reconhecimento do outro como sujeito legítimo, abertura à alteridade, disposição à transformação recíproca e ao diálogo como experiência existencial.

A democracia, portanto, não se sustenta sem sujeitos que se reconheçam como históricos e culturais. A educação aparece, assim, como mediação essencial da experiência democrática: é nela que homens e mulheres aprendem a ler o mundo, a dizer sua palavra e a assumir-se como autores da (sua) história.

Paulo Freire nos diz:

e isto só a educação faz, mas uma educação em relação de organicidade com o seu tempo e o seu espaço e não superposta a eles - livresca e vazia como a nossa, em grande parte. A escola de que precisamos, assim viva, assim democrática - assim formadora de hábitos e não meramente propedêutica - não é escola que apareça por acaso” (Freire, 1959, p. 103-104).

2. Educação, testemunho e compromisso ético-político

Se a democracia é quefazer histórico, a educação é uma de suas práticas fundantes. Para Freire, não há neutralidade possível na prática educativa. Em *Educação como prática da liberdade* (1967) e, mais tarde, em *Pedagogia da autonomia* (1996), o autor insiste que ensinar exige rigor, ética e compromisso. Já em *Educação e mudança* (1979), afirma com clareza que a educação é ato de coragem. Coragem para tomar posição, lugar. Determinação para não se omitir diante da injustiça que mata e ofende a vida humana e tudo que move-se na Terra, coragem para testemunhar daquilo que se proclama.

Ensinar democracia não é apenas falar sobre ela verbosamente; é vivê-la na prática pedagógica. A coerência entre discurso e ação constitui critério ético fundamental no pensar freiriano. A escola não pode ser espaço de reprodução acrítica de hierarquias e autoritarismos enquanto proclama valores democráticos. Gestão participativa, valorização dos saberes populares, escuta ativa de educandos e educadores e construção coletiva do conhecimento são expressões concretas da democracia como forma de vida.

Nessa perspectiva, a pedagogia freiriana continua extraordinariamente atual. Ela não pertence ao passado; continua interrogando e interpelando nosso tempo e tramando possibilidades de futuros outros. Em diálogo com Henry Giroux (2021), pode-se afirmar que, diante de regressões democráticas globais, torna-se urgente reafirmar pedagogias comprometidas com a formação de sujeitos críticos e participativos, contra essa “pedagogia esvaziada, despojada de qualquer elemento crítico de ensino e aprendizado” pretendida pelo neoliberalismo (2021, p. 183). A democracia não se sustenta apenas por instituições; depende de uma cultura política que precisa ser construída e aprendida.

Em *Tempo que nos ensina: ensaios para uma pedagogia do agora* (De Lima, 2025), buscamos aprofundar a relação entre educação e democracia como um compromisso histórico com o presente. Nessa obra, defendemos que não há pedagogia neutra diante da injustiça: toda prática educativa se inscreve em disputas de sentido. A democracia, nesse horizonte, não se apresenta como promessa abstrata, mas como tarefa cotidiana que exige formação crítica permanente. A escola torna-se, assim, um espaço privilegiado de experimentação democrática.

Na mesma obra, observa-se que educar é participar da invenção do mundo comum. A pedagogia precisa responder às ameaças autoritárias não com silêncio, mas com uma decisão lúcida. Não se trata de uma partidarização simplista da escola, mas de assumir sua dimensão pública e ética. A democracia, como quefazer, exige educadores e educadoras comprometidos com a dignidade humana e com a ampliação dos direitos, e

contra os modelos político-econômicos que minam a própria experiência democrática e a vida humana, a exemplo do neoliberalismo.

3. Neoliberalismo e regressão democrática

Entretanto, as democracias contemporâneas enfrentam um adversário estrutural poderoso: o neoliberalismo. Mais do que política econômica, trata-se de racionalidade que reorganiza a vida social - e também psíquica - sob a lógica da mercantilização. Direitos transformam-se em produtos, cidadania reduz-se a consumo, e a educação é pressionada a converter-se em treinamento técnico voltado à empregabilidade e à produtividade, apenas. Em síntese a educação sob o neoliberalismo converte-se em insumo econômico.

O trabalho nesta ideologia constitui-se apenas como uma ocupação no modelo produtivo, diferente da concepção freiriana, que transcende a dimensão produtiva e o aspecto tecnicista, colocando-o como uma prática humana fundamental para a construção da autonomia, da consciência crítica e da emancipação social dos sujeitos. Sujeito este entendido, também, como “um ser de trabalho” (Freire, 2021, p. 30), trabalho com que transforma a si mesmo e o mundo que experimenta.

Freire, especialmente em seus últimos livros — *Cartas a Cristina* (1994), *À sombra desta mangueira* (1995) e *Pedagogia da autonomia* (1996) — não poupou críticas a essa lógica neoliberal. Sua leitura do neoliberalismo não era superficial nem só retórica; era fruto de compreensão profunda das transformações globais que precarizavam vidas, esvaziavam o espaço público e reduziam a educação a mero insumo econômico. Ele denunciou em seu tempo a naturalização da desigualdade, a culpabilização dos pobres por sua própria pobreza e “fracasso” e a redução da política à administração técnica de interesses de mercado, ideias que permanecem vivas e fortes em nossos dias.

O neoliberalismo inviabiliza a democracia como forma de experimentar a vida. Ao enfraquecer políticas de bem-estar social e submeter o Estado às exigências do capital financeiro, amplia desigualdades e fragiliza direitos fundamentais, sobretudo, os *esfarrapados do mundo*. Os mais pobres, tornam-se os mais prejudicados nessa ordem. A promessa de liberdade transforma-se em liberdade para competir em condições estruturalmente desiguais, levianas e desumanas. Hoje, a retórica neoliberal opera por meio de uma sofisticada sutileza linguístico-ideológica, tornando-se aparentemente mais eficaz, “naturalizada” e quase “imperceptível” em seus efeitos sobre o sujeito do que em períodos anteriores. Ao se infiltrar no cotidiano e nos modos de pensar, ela não apenas molda discursos, mas também reconfigura sensibilidades e formas de subjetivação, dificultando o reconhecimento crítico de suas implicações.

Nesse contexto, a pedagogia freiriana revela-se ainda mais necessária. De acordo com Henry Giroux (2021) é precisamente esta relação “entre democracia e pedagogia que é tão ameaçadora para tantos líderes educacionais e porta-vozes, hoje em dia”, e para ele, assim como para nós, é também a razão “pela qual as obras de Freire sobre pedagogia crítica e alfabetização são ainda mais relevantes hoje que quando foram publicadas pela primeira vez” (2021, p. 187).

A filosofia-pedagogia de Freire insiste que a educação e a democracia não podem ser reduzidas ao mercado nem a formalismo jurídico-institucional. Sua defesa da educação como prática de liberdade constitui resistência à captura neoliberal da escola. Ao reafirmar a centralidade do diálogo, da consciência crítica e da solidariedade, Freire oferece instrumentos políticos e epistemológicos para enfrentar regressões democráticas e reinventar o horizonte do comum. Não se trata de idealizar e romantizar a pedagogia

freiriana, ou de julgar ingenuamente que ela tem resposta a todos os nossos desafios atuais, mas de apostar na atualidade crítica de sua proposição, e em sua limitação, avançar com ela.

4. Considerações finais

Entre utopias - que o neoliberalismo intencionalmente julga mortas e “fora de moda” - e *quefazer*es, a democracia brasileira permanece experiência inacabada. Reconhecer essa incompletude não significa resignar-se, mas assumir responsabilidade histórica. A esperança freiriana não é ingenuidade; é postura ética que articula denúncia das opressões e anúncio de possibilidades. Ela exige ação transformadora. Nos convoca a ela!

A atualidade da pedagogia de Paulo Freire reside precisamente nisso: ela continua interrogando nosso tempo. Em meio a crises políticas, regressões autoritárias e mercantilização da vida, sua obra insiste que a história é possibilidade, nunca determinismo. Não há determinismo que nos condene à barbárie; há escolhas coletivas que podem ampliar ou restringir a democracia.

A escola, nesse processo, ocupa lugar estratégico. Não é panaceia, mas tampouco é irrelevante. Sem formação crítica, a democracia esvazia-se. Sem educadores comprometidos, o diálogo transforma-se em retórica vazia. Radicalizar a democracia significa ampliar a participação, aprofundar a justiça social e sustentar a dignidade humana como princípio inegociável. A dignidade humana!

Que a democracia seja, como o pão nosso de cada dia, prática viva, partilhada e defendida. Que educadores e educadoras assumam, com coragem ética, o testemunho da liberdade. E que, entre utopias e quefazeres, continuemos apostando na possibilidade histórica de futuros outros — não como sonho distante, mas como tarefa cotidiana inscrita no presente.

“Como nos adverte Paulo — não o Freire, mas o apóstolo — em Romanos 12:2, “não vos conformeis com este século, mas transformai-vos pela renovação da vossa mente”.

Referências

- Bobbio, N. (2014). *Qual democracia?* (3ª ed.). Edições Loyola.
- De Lima, Y. C. (2025). *Tempo que nos ensina: ensaios para uma pedagogia do agora*. Cancioneiro.
- De Lima, Y. C. (Org.). (2025). *Paulo Freire em nós: a atualidade de um legado crítico*. Diálogo Freiriano.
- Freire, P. (2019). *À sombra desta mangueira* (12ª ed.). Paz e Terra.
- Freire, P. (2021). *Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis* (4ª ed.). Paz e Terra.
- Freire, P. (2018). *Educação como prática da liberdade* (44ª ed.). Paz e Terra.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.

Freire, P. (2021). *Pedagogia do oprimido* (Edição especial centenário). Paz e Terra.

Freire, P. R. N. (1959). *Educação e atualidade brasileira* [Tese de concurso, Escola de Belas Artes de Pernambuco].

Freud, S. (2011). Além do princípio do prazer. In *Obras completas* (Vol. 14, 1923–1925). Companhia das Letras.

Giroux, H. A. (2021). Paulo Freire e a promessa de uma pedagogia crítica em tempos sombrios. In A. M. A. Freire (Org.), *Testamento da presença de Paulo Freire, o educador do Brasil*. Paz e Terra.

Prado Júnior, C. (2004). *Formação do Brasil contemporâneo*. Brasiliense.

Schwarcz, L. M. (2019). *Sobre o autoritarismo brasileiro*. Companhia das Letras.

Silva, E. G. (2025). Paulo Freire: faces e interfaces da pedagogia da esperança. In Y. C. de Lima (Org.), *Paulo Freire em nós: a atualidade de um legado crítico*. Diálogo Freiriano.

DOCÊNCIA SOB A ÉGIDE DA REPRESSÃO NA UNIVERSIDADE DO RECIFE (UR) DURANTE A DITADURA MILITAR

Joabe Gomes dos Santos. Universidade Federal de Pernambuco
E-mail: joabegomes111@gmail.com

Introdução

A década de 1960 foi um período marcado por grandes agitações na América Latina. A partir do aquecimento da Guerra Fria, os Estados Unidos não poderiam permitir que o que aconteceu na ilha de Cuba voltasse a se repetir, naquilo que era tido pelos estrategistas estadunidenses como “o curral dos Estados Unidos”. Para tal foi empregado um gigantesco esforço em conjunto com diversas forças do Estado Norte Americano para suprimir toda e qualquer força política de esquerda pujante na América Latina. Mediante esse paradigma, foram patrocinados diversos golpes por toda a região Sul Americana, inclusive no Brasil, que estava à beira de reformas sociais significativas, no então governo de João Goulart. O golpe civil militar enfim foi concretizado em 31 de março de 1964, com amplo apoio da burguesia brasileira e da imprensa, que viam na luta pelas conquistas sociais uma grande ameaça à sua hegemonia política, econômica e social. Sobre essa questão, Montenegro (2010) afirma que:

A luta dos trabalhadores por direito à cidadania era transformada por grande parte da imprensa e diversas instituições da sociedade civil em um grande medo, em um grande perigo que ameaçava a todos. Assim, de forma gradativa eram elaboradas as condições que justificariam a ruptura do pacto constitucional. (p. 24)

Observa-se que essa ruptura constitucional que o autor aborda desembocou em um período conturbado da história brasileira, no qual os direitos foram suprimidos, as liberdades políticas foram suplantadas, sangue foi derramado, perseguições foram patrocinadas, violências e torturas cometidas. Nessa perspectiva, para legitimar os empreendimentos de repressão e perseguição política, os militares formularam Atos Institucionais e Constitucionais como forma de alcançar a aprovação moral para justificar as ações do estado policial brasileiro. Outro fator importante para o pleno funcionamento e legitimação da máquina de repressão, era a adaptação do sistema judiciário à nova realidade. Posto isso, Pereira (2010) afirma que essa adaptação jurídica foi feita em toda América-Latina:

Os líderes dos governos militares do Brasil e do Cone Sul preocupavam-se com a legalidade de seus regimes. Apesar de todos eles terem chegado ao poder pela força, esses governantes despenderam grandes esforços para enquadrar seus atos num arcabouço legal, uma mistura do antigo e do novo. Em todos esses regimes houve, por um lado, uma esfera de terror estatal extrajudicial e, por outro, uma esfera de legalidade rotineira e bem estabelecida. (p. 53)

Desta forma, o Estado brasileiro tornou-se uma máquina de repressão e censura a qualquer elemento tido como subversivo. A partir desse pressuposto, os professores foram um dos alvos do regime, visto o caráter questionador e combativo da docência frente às rupturas sociais e democráticas que estavam acontecendo no país naquele momento. Em sua obra sobre a repressão no Estado de Pernambuco, Marília Gama chegou à conclusão de que o objetivo da polícia política era “ter o controle da vida dos

indivíduos, produzir, apreender, divulgar, fantasiar e manipular informações reais ou imaginárias” (Silva, 2007, p. 58). Nesse contexto, a Ditadura baseou-se no pressuposto da lei de Segurança Nacional, desenvolvida pela Escola Superior de Guerra, que tinha como lógica pétrea o combate ao inimigo interno.

Nesse cenário, o Serviço Nacional de Informações (SNI) foi o órgão que geriu o sistema de vigilância durante o período militar, articulado a uma rede de centenas de agências e agentes civis e militares pelo Brasil. O SNI dividia-se em vários departamentos, como o de Informações Internas e Psicossociais, que se fragmentava em setores conforme a área vigiada. Nessa rede, destacavam-se a Divisão de Assuntos Psicossociais, responsável pela educação, e a Divisão de Assuntos Ideológicos, que tratava de atividades consideradas subversivas (Rodrigues, 2016).

Nesse contexto, a Universidade do Recife (UR) foi um dos alvos prioritários dos órgãos de repressão da ditadura devido à sua importância na articulação política regional. Nessa linha de pensamento, Cunha e Góes (1985) argumentam que a repressão contra o sistema educacional superior brasileiro tornou-se mais brutal a partir da promulgação do Ato Institucional nº 5, pois os órgãos de repressão obtiveram mais poderes jurídicos para realizarem as operações. A partir disso, os autores ainda pontuam que o Decreto-Lei n. 477, de fevereiro de 1969, representa a mais acabada ameaça de repressão política e ideológica às universidades brasileiras. Isso ocorre pois a lei supracitada enquadrava qualquer tipo de manifestação ou atividade que comprometesse o funcionamento da instituição como "infração disciplinar", o que levava a uma série de punições conforme o cargo do infrator. No caso dos docentes, seriam demitidos e proibidos de serem contratados por qualquer instituição de ensino superior por um prazo de cinco anos; se fosse aluno, seria desligado do curso e proibido de se matricular em qualquer outra universidade por três anos. Além disso, os docentes eram vistos como possíveis elementos subversivos, sendo requisitado para sua admissão o "atestado ideológico", emitido pelas Delegacias de Ordem Política e Social (DOPS).

Em paralelo a isso, um dos controles aplicados pelo regime contra os docentes e a sua formação na universidade estava na infiltração de alunos como “olheiros” dos órgãos de repressão, aulas gravadas sem consentimento e ainda a cooptação de outros docentes e gestores de departamentos dentro da Universidade. Consequentemente, a missão desses estava em denunciar ao regime os conteúdos das aulas, as metodologias e os debates que trouxessem uma crítica à Ditadura (Ferreira Jr & Bittar, 2006).

Somado a isso, Soares (2020) argumenta que o meio de repressão mais utilizado na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) era a vigilância, visto que esta promovia o medo, a autocensura e o controle social. Desta forma, era imprescindível para o regime a criação de métodos e mecanismos de controle para os docentes, como os já supracitados. Essa prática, contudo, não foi exclusiva do período da ditadura militar, sendo datada de momentos anteriores. Nesse contexto, a obra *Pernambuco na mira do golpe* (2021) explicita que o processo de repressão aos professores ocorria desde as décadas de 1940 e 1950, período em que diversos docentes — como Manoel Correia de Andrade, Luiz Pinto Ferreira e Amaro Soares Quintas — foram monitorados pelo Estado brasileiro. A obra também afere que a formação desses profissionais era encarada como um ambiente para a construção de possíveis elementos subversivos. Sobre isso, Kushnir (2006) aborda:

A prática específica de vigiar e reprimir politicamente, implementada em certos períodos pelo Estado brasileiro, teve início há, pelo menos, 80 anos, com os primeiros decretos de estruturação de uma polícia política, que abrigava departamentos de investigação e repressão à vadiagem e aos “estrangeiros perigosos” – muitas vezes anarquistas ou organizadores do embrionário movimento sindical. (p. 44)

No que se refere ao período da ditadura, a obra também argumenta que a Associação dos Docentes da UFPE (ADUFEPE) esteve sob vigilância constante dos órgãos de repressão. Da mesma forma, eventos científicos promovidos na universidade e as próprias aulas eram monitorados pelos órgãos de controle do regime. O objetivo central era identificar elementos que pudessem potencializar a formação de supostas células subversivas de orientação comunista (Soares, 2020).

Nessa perspectiva, a formação docente na UR/UFPE esteve sob a mira da repressão protagonizada pelo Estado policial brasileiro em Pernambuco. Portanto, torna-se elementar discutir a história da educação no ensino superior para compreender as nuances políticas presentes em sala de aula. Nesse prisma, Padilha e Nascimento (2016) argumenta sobre a importância da pesquisa nos desdobramentos dessa área, afirmando que a "pesquisa histórica é uma importante ferramenta para que se entenda as relações pessoais, cultura, história e espaço" e que, no campo da história da educação, ela traz à "[...] tona as contradições existentes em cada contexto histórico". (p. 131)

Dessa forma, o período de 1964 a 1975 é permeado por movimentos políticos que visavam ao desmonte e ao estrangulamento da formação do professorado, seja mediante repressões na universidade, seja na redução do tempo de formação dos cursos das áreas sociais. Nesse contexto, Fonseca (1993) debate que uma das formas de ataque à formação de docentes foi a redução de determinados cursos das ciências humanas, como história, geografia e ciências sociais. Em consequência disso, o autor afirma que esses cursos foram reduzidos a uma licenciatura curta de três anos a partir da criação do curso de estudos sociais. Essa medida tinha como objetivo destruir a formação de novos agentes pensantes e críticos, a partir da aglutinação e superficialidade curricular pretendida pelo regime. Nesse cenário, não cabia apenas o silenciamento e a repressão; era preciso desintegrar a base formativa na universidade, representando não apenas um retrocesso formativo, mas também um apagamento de uma formação crítica e progressista.

Nesse contexto, Chartier (1990) em sua obra aborda que as representações incluem-se “em um campo de concorrências e de competições cujos desafios se enunciam em termos de poder e de dominação” (p. 17); em outras palavras, são produzidas aqui verdadeiras “lutas de representações”. Nesse contexto, o presente trabalho vem contribuir com a plubicização e a democratização do conhecimento produzido em ambientes acadêmicos, propondo romper com os paradigmas conservadores, e a manter a disputa pela narrativa histórica. Em paralelo a isso, o autor insere que as lutas pelas representações geram diversas “apropriações” segundo os interesses sociais, imposições e resistências políticas motivados pelos discursos políticos em circulação no meio social. Nessa perspectiva, o estudo da História da Educação se propõe a disputar o espaço histórico e político dos processos sociais que ocorreram no Brasil no período de 1964 a 1975, combatendo através da produção historiográfica os revisionismos falsificadores.

Além disso, outra percepção que o autor tem a contribuir com nosso trabalho, é a noção do poder dos discursos reproduzidos. Nesse cenário, sobre a falsa ideia de neutralidade, o autor pontua:

As percepções do social não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, políticas, escolares) que tendem a impor uma autoridade às custas de outras, por elas menosprezadas, a legitimar um projeto reformador ou justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas. (p.17)

A partir dessa perspectiva, o autor demonstra que não há neutralidade no discurso, mas sim intencionalidade na construção de uma percepção social. Tal conceito aplica-se à realidade brasileira presenciada desde 2016, com o golpe contra a presidente Dilma Rousseff, momento em que a disputa pela memória histórica tornou-se central no discurso

político. Nesse cenário, forças reacionárias buscam não apenas legitimar o golpe, mas também criminalizar a atuação de grupos de oposição, em especial os professores e sua formação. Observa-se que essas percepções revisionistas valem-se de estratégias como a difusão massiva de materiais digitais para cooptar a opinião pública a uma perspectiva distorcida, visando justificar interesses conservadores liberais.

2. Perseguição a Paulo Freire e a difamação do seu método alfabetizador

O governo João Goulart, a partir de um projeto progressista, pretendia encarar um dos problemas históricos do Brasil: o analfabetismo. Nesse cenário, o governo Goulart, influenciado por um desenvolvimentismo com maior participação popular, propôs-se a criar programas que visavam a reduzir a alta taxa de analfabetismo da população brasileira.

Nesse contexto, o Método Paulo Freire foi desenvolvido enquanto ele era diretor do departamento de extensões culturais da UR; contudo só foi aplicado publicamente na periferia de Recife. Posteriormente, baseado na experiência adquirida, Paulo Freire aplicou seu método em Angicos, no Rio Grande do Norte, formando grupo de trabalhadores rurais, e depois em São Paulo, Brasília e Rio de Janeiro. Consequentemente, o êxito do seu método fez com que o então presidente João Goulart o convidasse para participar do Plano Nacional de Educação, que tinha como objetivo alfabetizar 2 milhões de pessoas em diversos círculos de cultura. Nessa perspectiva, Fávero (1983) comenta:

A Alfabetização no Sistema Paulo Freire é uma consequência da conscientização. Uma vez introduzido no “círculo de cultura” e iniciado nas atividades pela discussão do que é cultura e mais adiante dialogando a respeito de problemas vitais e sociais, sente-se o analfabeto, além de profundamente motivado, desinibido, inclusive pela dimensão nova que adquire de ser capaz de criar. Torna-se autoconfiante e comporta-se já diferentemente. (p.168)

Apesar da comprovação da eficiência de seu método, não houve tempo para a sua implementação, pois, logo em seguida, o plano foi abruptamente encerrado pelo golpe civil-militar de 1964. Em paralelo, iniciou-se uma forte campanha de desinformação contra Paulo Freire por parte da grande mídia, encabeçada por Gilberto Freyre, a partir de falsas denúncias sobre o uso de projetores poloneses e de uma cartilha subversiva que doutrinaria a comunicação. Nesse contexto, o então Ministro da Educação, Flávio Suplicy de Lacerda, enviou para as universidades brasileiras o Aviso n. 705, de 22 de abril de 1964, que estabelecia procedimentos para a "apuração da responsabilidade dos servidores, docentes e administrativos". (Motta, 2014, p. 51)

Nesse cenário, o reitor da UR, João Alfredo, reuniu o Conselho Universitário para tratar das novas deliberações do Ministério da Educação. Não tardou para que a apuração se concentrasse nas atividades do Serviço de Extensão Cultural (SEC), que estava sob a direção de Paulo Freire. Com o andamento do inquérito, Freire defendeu-se das acusações a ele atribuídas (Freire, 1964, como citado em Veras, 2021):

Ora, um dos objetivos fundamentais de todo o nosso esforço pedagógico era exatamente este. O de contribuir para o desenvolvimento de uma mente democrática, por isso flexível, crítica, plástica, somente como poderia e poderá, ninguém se engane, o homem brasileiro aprender a democracia, que, repetimos, antes de ser forma de governo, é forma de vida. É disposição mental. Todo o nosso empenho era o da superação das posições emocionais puramente instintivas, pelas críticas. Era pôr o homem diante das mudanças, capaz de optar.

Instrumentalizá-lo para esta opção. Jamais doutriná-lo, porque então assim não optaria. Seria domesticado. Massificado. Seria objeto e não sujeito. E a isto se chamou de ‘lavagem cerebral’ [...] E há quem diga que não adianta alfabetizarmos esses trinta e seis milhões de brasileiros, porque talvez ‘papagaio velho não aprende a ler’. Como se estas legiões de analfabetos não constituíssem, para nós, seus irmãos letrados, uma prova de nosso desamor. (Freire, 1964, p. 10)

Após a defesa de Freire, algumas pessoas foram convidadas a depor, destacando-se a professora Maria do Carmo e o escritor Gilberto Freyre. Nesse contexto, sobressai o depoimento do procurador de Gilberto, Antônio Pimentel Filho, que apresentou cópias autênticas das denúncias publicadas por Freyre. Evidentemente, tais denúncias estavam lastreadas em fatos inverídicos e caluniosos, sendo utilizadas pelas autoridades contra Paulo Freire durante o processo (Veras, 2024).

Contudo, apesar de toda a armação para condenar Freire, o resultado da sindicância foi publicado em maio de 1964, apresentando um parecer favorável aos docentes e não encontrando indícios de subversão em nenhum professor da UR. Porém, houve protestos por parte de apoiadores do regime, como Gilberto Freyre, o que levou a uma intensificação da campanha contra o reitor João Alfredo (Veras, 2021).

Entretanto, apesar de a sindicância não ter apontado qualquer infração pretendida pelo regime, Freire foi preso e interrogado diversas vezes em condições insalubres e desumanas (Veras, 2023). Além disso, os Inquéritos Policiais Militares (IPMs) — dispositivos da justiça militar baseados nos atos institucionais e na Lei de Segurança Nacional — caminhavam paralelamente às prisões de Freire. Nesse cenário, Veras (2018) aborda que, após ter sido expurgado a partir da lista da Comissão Geral de Investigações (CGI) e ter sido vítima de diversas violações, Freire exilou-se na embaixada da Bolívia, partindo para um exílio que duraria 16 anos.

3. ADUFEPE, as lutas durante a ditadura militar e a busca pela redemocratização

Segundo Ferreira (2019), organizador da obra *O Rumo das Identidades: 40 anos da ADUFEPE*, a criação da associação concretizou-se em um cenário de resistências, repressão, prisões e precarização da docência na UFPE. Nesse contexto, a ditadura civil-militar foi um momento de grande ingerência do aparato repressivo na universidade, atingindo estudantes, técnicos-administrativos e professores. A partir disso, houve ataques contra direitos e salários, valendo-se do autoritarismo no ambiente acadêmico. Nessa perspectiva, a Assessoria de Segurança e Informações (ASI), que funcionava junto à reitoria, respondia diretamente ao Serviço Nacional de Informações (SNI), alimentando uma vasta e intrincada rede de suspeitas e desconfiança. No entanto, as estruturas da ditadura começaram a se fragilizar a partir da década de 1970, em um contexto de grave crise econômica e de crescente insatisfação das bases de apoio do regime. Esse cenário marca o início da abertura política do país, caracterizado pelo crescimento de ações contra o governo Geisel (1974-1979), que tentava manter o controle sobre a transição política.

Dessa maneira, em meio a essa atmosfera de mobilização contra o regime civil-militar, foram criadas quase todas as associações de docentes nas universidades, em concomitância com o processo de democratização e o enfraquecimento da ditadura (Ferreira, 2019). A partir desse contexto, em 26 de março de 1979, a fundação da associação obteve ampla adesão de diversos atores políticos. Desse modo, nota-se que a ADUFEPE constituiu-se como um movimento de ampla defesa da UFPE e da docência universitária.

Nessa linha de pensamento, articulada com as associações de docentes em todo o país, em 12 de junho de 1980, ocorreu uma assembleia no Centro de Artes com o intuito de cobrar do Ministério da Educação (MEC) a liberação de verbas e o abono salarial, além da reestruturação da carreira do magistério superior (ADUFEPE, 1980). A partir desse cenário de agitação, a associação organizou a primeira greve em setembro de 1980, com reivindicações salariais perdidas durante os anos da ditadura militar. Apesar do clima de efervescência, muitos professores ainda estavam receosos em participar, visto que, à época, era vedado a qualquer funcionário público participar de organização sindical. Diante desse cenário, Perrusi (2016, como citado em Moura, 2016) afirma que a ADUFEPE convidou um quadro de juristas objetivando a elucidação jurídica do movimento. Esse movimento desencadeou uma sequência de greves por todo o Brasil; em Pernambuco, a associação organizava debates sobre a crise econômica, condições de ensino e pesquisa na universidade (*Diário de Pernambuco*, 1980).

Desse modo, Perrusi (2016, como citado em Moura, 2016) aborda que a primeira greve foi para os professores um salutar aprendizado político, advindo da prática do debate e da vivência do rito democrático. Sob essa ótica, em 22 de setembro de 1981, foi eleita a terceira diretoria da ADUFEPE, que entregou uma carta aberta com solicitações administrativas à UFPE, para que a instituição retomasse o lugar que ocupou outrora na destinação orçamentária das Instituições de Ensino Superior (IES) (Ferreira, 2019). No entanto, a devolutiva foi negativa, ocasionando uma segunda paralisação dos professores na universidade, em 13 de novembro de 1981. Essa segunda paralisação contou com a adesão de outras IES, desencadeando um movimento nacional de debate sobre os problemas da educação brasileira (*Diário de Pernambuco*, 1981). Apesar do movimento nacional, o então Ministro da Educação, General Rubem Ludwig, ameaçava os professores caso mantivessem a greve. Nesse cenário, a ADUFEPE, em articulação com outras associações, organizou-se e conseguiu manter o movimento até 20 de dezembro (*Diário de Pernambuco*, 1981). Nesse sentido, Lithg (1989) aborda que a greve não obteve ganhos salariais imediatos, mas foi vitoriosa na resistência contra a privatização e na luta pela reestruturação da universidade brasileira.

Apesar dos avanços obtidos em 1981, o ano de 1982 foi permeado por expectativas a respeito da primeira eleição direta para governador, deputados federais e estaduais, além de prefeitos das capitais, após um período de vinte anos de ditadura. Nessa perspectiva, Ferreira (2019) aborda que esse clima de eleições e reivindicações aflorou ainda mais o debate na UFPE pelas pautas educacionais universitárias, o que resultou na deflagração da terceira greve em novembro de 1982. Em contraste às reivindicações, o MEC, coordenado pela ministra Esther de Figueiredo Ferraz, apresentou uma negativa, apesar do amplo apoio popular que os docentes detinham. Contudo, as ações truculentas do ministério não paralisaram os professores, que organizaram manifestações na Praça da Independência, no Recife, munidos de cartazes e cordéis que relatavam a realidade da universidade (*Diário de Pernambuco*, 1982). Em consequência disso, Ferreira (2019) afirma que essa greve serviu para ampliar as bases de representação social da docência universitária no ambiente político, conquistando o recuo do governo na interferência na universidade.

Cabe mencionar que, em 1984, o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES) realizou seu III Congresso Nacional, tendo como pontos principais o reajuste salarial e a possível deflagração de greve. Nesse cenário, Ferreira (2019) afirma que a greve foi decretada na UFPE em meio a uma ebulição social, impulsionada pelo movimento Diretas Já e pela Proposta de Emenda Constitucional Dante de Oliveira, o que levou esse debate para o núcleo do movimento grevista. Com o prolongamento da paralisação, houve desgaste em boa parte do

movimento; entretanto, Ferreira (2018) pontua que a ADUFEPE conseguiu, a partir de parcerias e estratégias, manter a greve por mais dias sem prejudicar os docentes. Por fim, a greve encerrou-se deixando um marco de aprendizado na docência universitária e um exemplo de luta pelas reivindicações sociais.

4. Conclusão

A partir dos pontos discutidos, compreende-se que, desde a década de 1960, o Brasil, influenciado pelas tensões da Guerra Fria, sofreu um severo golpe com a instalação da ditadura militar em 1964. Nesse contexto, o regime desenvolveu uma série de ações que visavam ao combate à “ameaça comunista” e ao temor de uma revolução brasileira. Nessa linha, foram gerados mecanismos de combate a qualquer elemento que representasse um perigo à segurança nacional — esta última fundamentada na perspectiva de combate ao “inimigo interno”. Com base nos moldes norteadores da Doutrina de Segurança Nacional, o Estado brasileiro criou órgãos, departamentos e divisões destinados à vigilância, ao controle e à repressão de elementos considerados subversivos, protagonizando violações aos direitos humanos, como perseguições, torturas, assassinatos e desaparecimentos forçados.

Nesse contexto, a UR tornou-se um dos alvos do aparato repressivo em Pernambuco, devido à sua importância na formação política e à existência de um professorado atuante e combativo aos ideais do regime. Exemplo disso foi Paulo Freire, preso no Departamento de Ordem Política e Social (DOPS-PE) em razão de seu método de alfabetização, considerado subversivo pelas autoridades. A partir de então, tanto os docentes quanto a própria formação de professores tornaram-se alvos centrais das estratégias de repressão e vigilância dos militares em Pernambuco desde o início do regime.

Nesse cenário, as estratégias desenvolvidas pelos órgãos de repressão não se limitavam à prisão e à tortura, mas também se ramificavam para dentro da universidade. Nessa linha, a vigilância e a autocensura mostraram-se fortes elementos dissuasores. Isso ocorreu devido à existência de alunos infiltrados, aulas gravadas, cooptação de docentes e até mesmo à cooperação de gestores de departamentos dentro da instituição. Para além dos elementos supracitados, havia também um projeto de desmonte dos cursos da área de Ciências Humanas, mediante a aglutinação de vários cursos em um único, com uma formação reduzida e superficial.

A repressão alcançou Paulo Freire, que teve seu método de alfabetização difamado, tendo sofrido perseguições sumárias, prisões e interrogatórios, o que resultou em seu exílio de dezesseis anos. Nesse cenário, a alta cúpula militar utilizou todo o seu aparato para perseguir e eliminar grupos e pessoas que fossem consideradas subversivas.

Nessa perspectiva, a ADUFEPE teve um papel singular na defesa do magistério superior. Por meio de greves, debates, politização e movimentos organizados, a associação consolidou-se como uma importante instância de representação e conquista para a docência universitária, lutando por melhorias salariais, pela reestruturação da universidade e pela redemocratização do sistema político.

Portanto, compreende-se que a docência durante a ditadura civil-militar no Brasil foi um dos alvos principais do regime autoritário. Nesse contexto, a trajetória dos docentes durante esse período foi marcada por lutas e embates em diversas esferas da sociedade civil, motivados pela busca incessante pela redemocratização do país.

Referências

ADUFEPE. (1980). *Atas de Posse da Associação de Docentes da UFPE*. Recife, PE. (Original publicado em 1980, consultado em 2003).

Chartier, R. (1990). *A história cultural: Entre práticas e representações*. Bertrand Brasil.

Cunha, L. A., & Góes, M. de. (1985). *O golpe na educação*. Jorge Zahar.

Diário de Pernambuco. (1980, 7 de setembro). [Notícia sobre a greve docente]. Hemeroteca Digital Brasileira.

Diário de Pernambuco. (1981, 13 de novembro). [Notícia sobre a paralisação na UFPE]. Hemeroteca Digital Brasileira.

Diário de Pernambuco. (1981, 20 de novembro). [Notícia sobre o movimento nacional]. Hemeroteca Digital Brasileira.

Diário de Pernambuco. (1982, 15 de dezembro). [Notícia sobre manifestações na Praça da Independência]. Hemeroteca Digital Brasileira.

Fávero, O. (Org.). (1983). *Cultura popular e educação popular: Memória dos anos 60*. Edições Graal.

Ferreira, A. (Org.). (2019). *O rumo das identidades: 40 anos da ADUFEPE* [Recurso eletrônico]. Editora UFPE.

Ferreira Jr., A., & Bittar, M. (2006). *A ditadura militar e a proletarização dos professores*. Educação & Sociedade, 27(97), 1159–1179. (<https://doi.org/10.1590/s0101-73302006000400005>)

Fonseca, S. G. (1993). *Caminhos da história ensinada*. Papirus.

Lithg, M. C. C. (1989). *Convencer/Vencer: A dimensão pedagógica do movimento docente na UFPE*. Editora Universitária da UFPE.

Melo Junior, A. B. de. (2021). *Pernambuco na mira do golpe: Educação, arte-cultura e religião* (Vol. 1) (M. G. da Silva & T. N. Soares, Orgs.). Editora Fi.

Montenegro, A. T. (2010). *História, metodologia, memória*. Contexto.

Motta, R. P. S. (2014). *As universidades e o regime militar*. Zahar.

Padilha, L. M. de L., & Nascimento, M. I. M. (2016). A pesquisa histórica e a história da educação. *Revista HISTEDBR On-line*, 15(66), 123–134. (<https://doi.org/10.20396/rho.v15i66.8643706>)

Pereira, A. W. (2010). *Ditadura e repressão: O autoritarismo e o Estado de direito no Brasil, no Chile e na Argentina*. Paz & Terra.

Rodrigues, V. A. C. (2016). *Documentos (in)visíveis: Arquivos da ditadura militar e acesso à informação em tempos de justiça de transição no Brasil* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio de Janeiro].

Silva, M. G. da. (2007). *Informação, repressão e memória: A construção do Estado de exceção no Brasil na perspectiva do DOPS PE (1964-1985)* [Tese de Doutorado, Universidade Federal de Pernambuco].

Silva, M. G. da, & Soares, T. N. (Orgs.). (2021). *Pernambuco na mira do golpe: Educação, arte-cultura e religião* (Vol. 1). Editora Fi.

Soares, T. N. (2020). *Um clima de agitação criado por alunos esquerdistas: Vigilância, militância política e lutas pelas liberdades democráticas na UFPE (1973-1985)* [Tese de Doutorado, Universidade Federal de Pernambuco].

Veras, D. B. (2018). *Palácios cariados: A elite universitária e a ditadura militar – o caso da Universidade Federal de Pernambuco (1964-1975)* [Tese de Doutorado, Universidade Federal de Pernambuco].
(<https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/32872>)

Veras, D. B. (2021). *A queda do reitor João Alfredo: Ação midiática conservadora e a repressão aos dirigentes universitários no Golpe de 1964*. *Topoi* (Rio de Janeiro), 22(46), 228–248. (<https://doi.org/10.1590/2237-101x02204611>)

Veras, D. B. (2024). *Paulo Freire e a Operação Limpeza: Repressão e resistência ao golpe de 1964 na Universidade do Recife*. *Revista Docência do Ensino Superior*, 14, 1–19. (<https://doi.org/10.35699/2237-5864.2024.52837>)

REINVENTAR A PALAVRA-GERADORA: A ESCRITA DO GLOSSÁRIO COMO EXERCÍCIO DE FORMAÇÃO DOCENTE

Rahissa Oliveira de Lima. Universidade Federal de Pernambuco
E-mail: rahissa.oliveira@gmail.com

Introdução

O glossário a seguir inspira-se em um processo de formação que contribuiu fundamentalmente para a feitura de minha tese doutoral. Diante da necessidade de redirecionar algumas concepções centrais de minha tese, o retorno a um formato quase que de iniciante na vida escolar mostrou-se frutífero. Na dúvida, é sempre ao dicionário que recorremos. Decidi, porém reunir as concepções que me marcaram e que se mostram frutíferas para o estudo de uma formação a partir da literatura, da experiência e dos movimentos sociais.

Se formos parar para observar, criar um glossário é criar uma constelação própria nossa. Muitas estrelas brilhantes, mas só viram desenho em um ligar de pontos que é só nosso. E que é de todos aqueles que nos atravessam. É um movimento singular de coleta e de desenho ligar estrelas. Em minha constelação, os três grandes pontos de luz fazem um elogio à palavra, cada um a sua maneira: Paulo Freire, com o ato de ler o mundo, Jorge Larrosa com a leitura e escrita como movimento de experiência e sentido em formação, e o MST com seu elogio à alfabetização, ato político e generoso de cada professor alfabetizador, que dá a falar e ver de outra forma um universo inteiro ao aluno. Proponho algumas palavras sobre meu referencial teórico metodológico. Trago em seguida o glossário e algumas palavras de considerações finais

2. Metodologia e referencial teórico

Fundar uma palavra é recriar o mundo. É reconfigurá-lo. É ver o que um dia foi sonho, virar língua e ganhar materialidade. É se ver renascer. E, para criar, é preciso, segundo o movimento (MST, 2023), cantar, celebrar, lutar, sacralizar os significados. O MST é um movimento que tem engendrado em seu modo de fazer um projeto de futuro. Ser Sem Terra é um processo que não depende de ser assentado ou não. Formar-se Sem Terra é acreditar e assumir a responsabilidade na luta pelo sonho de uma sociedade que se opõe à ordem vigente de trabalho precarizado e de mercantilização do homem. Sua cultura é uma cultura do sonho, mas não do sonho desenraizado. Trata-se do sonho que se canta, que se materializa a cada mística, a cada novo poema criado. Trago um exemplo concreto: não havia *sem terra* antes do MST (CALDART, 2000). Havia o trabalhador rural, mas não *Sem Terra*, invariável em gênero e número. E não foi apenas essa palavra que o movimento fundou. Fundou também o que hoje denominamos em Educação como Educação do Campo e não Educação Rural. Há muito o que se aprender com um corpo coletivo capaz de fundar palavras.

É próprio da literatura fundar mundos. Esse ato original de dar nome ao que ainda não é, mas que se ensaia é a terra propícia para a semente ser cultivada. Não é à toa que Paulo Freire chama a palavra primeira de cada lição de geradora. A partir dela tudo brota. E aprendi tudo isso durante a formação de professores junto ao MST durante o Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo em áreas de Reforma Agrária no Nordeste em 2024. Após a realização de uma oficina de formação de alfabetizadores, que buscava fazer conversar as concepções de palavra-geradora, literatura e letramento, me perguntei:

poderia a concepção de palavra-geradora contribuir para uma nova linguagem de formação docente a partir do exercício da escrita?

Que palavras colocaria em questão? Minha tese doutoral aborda a literatura, enquanto experiência, que trata de uma linguagem outra que pode proporcionar ao professor uma formação que foge às intencionalidades mercadológicas do neoliberalismo na educação (*accountability*, padronização, avaliação, política de resultados). Para essas concepções de formação e experiência docente através do exercício da leitura e da escrita, convocamos Jorge Larrosa (2003), que propõe a leitura - sobretudo de textos literários - e a escrita como os caminhos de fundação de uma linguagem de formação pedagógica que desprograme jargões voltados para o léxico do que hoje conhecemos como Educação de Qualidade, um slogan que representa uma captura e aparelhamento neoliberal de nossos meios de fazer e de nos reconhecer enquanto uma comunidade. O conceito de experiência de Larrosa (2003) seria aquilo que nos acontece, nos perpassa, nos provoca e se impõe buscando uma linguagem que não caberia nos moldes de pesquisa atuais. Seria então a partir da literatura - da palavra grávida de múltiplos sentidos - e de seus alargamentos de horizonte que surgiriam as inquietações que nos fariam escrever. Uma escrita com intenção que parte de um professor que entende que no exercício da palavra (leitura e escrita) há a possibilidade de formação.

A concepção de palavra-geradora de Freire (2001) enquanto uma palavra grávida de sentido nos serviu como norteameto metodológico neste exercício de escrita, mas também foi revisitada pelo próprio MST (2023) em sua Cartilha de Metodologias Literárias, sendo chamadas então de palavra-semente. Partimos da afirmação de Freire (2001) de que aprender a ler em uma sociedade grafocêntrica é um ato político e não apenas etapa de aprendizagem escolar. Ensinar a ler é fundar um novo mundo através da fundação da imagem da palavra escrita na vida de alguém. Ler semeia um novo mundo e reaprender as palavras que achamos que já conhecemos é dar ao mundo o tom de maravilha que ele precisa atualmente em um mundo esterilizado. Larrosa (2021) afirma que precisamos retomar o olhar maravilhado das coisas e que um dos caminhos é aprender a ler o mundo a partir da leitura. Assim, ler é um ato político também no sentido de assumir um lugar anteriormente negado por quem deveria garantir o direito. Trata-se de um ato de conhecimento, ou talvez ainda de reconhecimento do mundo ao seu redor, afinal, quando se aprende a ler e a escrever, relemos e revemos o mundo de outra forma.

3.Resultados

A

ACCOUNTABILITY

Diz-se da responsabilização dos professores por todo o processo de aprendizagem dos alunos. Conjunto de mecanismos que traduzem na prática o projeto neoliberal de privatização da educação. Não mais um bem, um direito do cidadão, a educação torna-se mais uma mercadoria pela qual se paga. Alguns dos mecanismos empregados são: padronização através de bases curriculares nacionais, testes censitários (avaliações externas), responsabilização verticalizada (premiação e punição de acordo com os resultados obtidos).

C

CULTURA

Dimensão dos processos de formação de novos sujeitos sociais e parte de determinadas formas históricas da luta de classes (CALDART, 2000, p. 42). A concepção de cultura da qual Roseli Caldart lança mão para explicar e discutir a Pedagogia do Movimento Sem Terra é ancorada na tradição marxista. Ela não supera e nem rejeita a ideia da cultura segundo a antropologia, que trata todas as práticas e produções materiais, de valores, comportamentais, mas a amplia para a cultura como um modo de vida e no caso do movimento social, trata-se de uma cultura social, um modo de vida de um grupo movido por uma dimensão particular, a dimensão de um projeto.

A cultura para os Sem Terra é caracterizada por seus modos de vida em função de um projeto, de um futuro. Ser Sem Terra é sonhar, projetar.

E

EDUCAÇÃO

“*Práxis* que direciona a formação humana para determinadas finalidades e em determinado tempo histórico em que essa formação se realiza.” (CALDART, 2023, p. 24). A definição de educação não se restringe às práticas escolares, ela abrange outros processos formativos, mas sempre com intencionalidade formativa.

EDUCAÇÃO DO CAMPO

Trata-se de um vocábulo que surgiu da luta dos movimentos dos povos do campo, em especial o Movimento Sem Terra, para diferenciar-se da designação de Educação Rural. Esta, mantida pelos proprietários das terras, servia apenas aos interesses dos latifundiários e suas metodologias eram desvinculadas da realidade dos trabalhadores, importando um modelo urbanocêntrico para uma realidade camponesa.

A Educação do Campo é uma modalidade de ensino pautada nos pilares da educação popular, a saber: 1) a escola como um espaço de emancipação; 2) valorização dos saberes populares; 3) respeito aos tempos e espaços de aprendizagem; 4) o desenvolvimento sustentável; 5) autonomia e colaboração entre sujeitos do campo e o sistema nacional de ensino.

EDUCAÇÃO POPULAR

Movimento de cunho popular nascido da luta das classes oprimidas, inspiradas pelos debates propostos por Paulo Freire sobre a educação bancária. Visa à valorização dos saberes populares em suas intencionalidades educativas através dos pilares de emancipação, participação social, fortalecimento das coletividades, valorização dos saberes populares e seus modos de fazer. Apresenta-se como modelo de oposição à proposta de educação como uma mercadoria, imposta pelas engrenagens do braço político do neoliberalismo.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Modalidade de ensino para quem não concluiu ou teve acesso negado ao Ensino Fundamental e Médio. Dentro do dispositivo de accountability (listado anteriormente neste glossário), a EJA é vista como uma recuperação de tempo perdido ou até mesmo como uma forma de recipiente para receber uma espécie de “limpeza” feita pelas escolas de alunos fora da faixa etária estabelecida nas turmas consideradas regulares. Ou seja, como em toda corrida de competição típica da livre concorrência, limpa-se o irregular, a idiosincrasia.

Para o MST, a EJA ganha a dimensão da luta por acesso ao que consideram um direito: aprender a ler e ter direito de ir à escola. A EJA é um espaço que os permite não apenas construir conhecimento, mas também compreender através do diálogo o porquê de estarem em uma sala de aula para serem alfabetizados, ou para concluir a escolarização. A sala de aula é lugar de conscientização para os direitos que são negados, para compartilhar vivências. A sala de aula da EJA é um lugar de diálogo, de aprender com o outro.

ENRAIZAMENTO

Necessidade de fazer parte, de sentir-se parte de algo, de um grupo, de uma coletividade, compartilhando valores e modos de fazer de forma ativa e compromissada. O enraizamento é uma concepção de Simone Weil (2001). Caldart (2000) alia esse conceito ao de projeto, criando assim um enraizamento projetivo: O MST lança o olhar para o horizonte sem esquecer de seus valores e modos de fazer. Valores estes que se opõem à ordem neoliberal de mercantilização do ser humano.

ESCREVIVÊNCIA

Diz-se da escrita nascida no seio das mulheres negras pobres que, ao se insurgir no exercício da palavra escrita passam a ocupar os espaços dos quais eram excluídas: o lugar de falar de si. Concepção da autora negra brasileira Conceição Evaristo, a Escrivivência trata de uma escrita simbiótica à vida de quem escreve. Diferencia-se, entretanto, da escrita de si, da autobiografia, da ego-história, ao colocar que a voz que escreve não escreve sobre si, ensimesmada em seu próprio mundo. Ao escrever, a voz de um ecoa a voz de muitos. A escrevivência é então entrelaçar o eu com o outro. É intencionalidade de crítica e nascedouro de um novo reflexo no espelho. Um espelho em que, apesar de ser um que se olha, a muitos reflete.

Em suas próprias palavras, a autora explica:

Creio mesmo que o lugar nascedouro da Escrivivência já demande outra leitura. Escrivivência surge de uma prática literária cuja autoria é negra, feminina e pobre. Em que o agente, o sujeito da ação, assume o seu fazer, o seu pensamento, a sua reflexão, não somente como um exercício isolado, mas atravessado por grupos, por uma coletividade (EVARISTO, 2020,p. 38).

Em 2023, o MST assume tal definição de escrevivência em seu primeiro festival literário, o I Festival Literário do MST - Escrivivências Sem Terra - Luta e Construção. Em sua Cartilha de Metodologias Literárias, define o ato de compartilhar dessa concepção de escrever sobretudo por também terem sido negados o ato de falar e escrever sobre si:

Há muito que nosso povo produz e partilha suas escrevivências, respira e transpira arte, que embala nossas lutas e alimenta a esperança. É preciso coletivizar e celebrar nossa poética, para que a façamos seguir brotando pelas mãos de cada assentada(o) e acampada(o) Sem Terra deste país. Escrever a nossa história como povo que luta; nossas memórias, nossas conquistas, nossas dores, nossos prazeres, nossos sonhos, nossa percepção de mundo, é também escrever a história do nosso país. (MST, 2023, p. 6).

EXPERIÊNCIA

Maneira particular de sentir e de organizar seus processos formativos no mundo através do registro pela palavra. A experiência é aquilo “que nos acontece”. Não se trata do que acontece no mundo, não se trata de estar informado ou de saber científico, não se trata do experimento científico. Não se trata de ter opinião. Trata-se do que faz com que o sujeito pense, sofra, goze e que às vezes se traduz em linguagem (LARROSA, 2003, p. 10).

A experiência é algo visceral, que não pode ser programado, planejado. Não se trata de uma metodologia, de um conceito fechado. A experiência demanda que estejamos abertos a sentir, algo cada vez mais complexo e impossível em nossa sociedade da informação, da técnica, que transforma o tempo em mercadoria, o trabalho em prisão e a experiência em algo desassociado da subjetividade. No que concerne à formação através da leitura, Larrosa (2023, p. 39) alerta que a experiência pode ou não acontecer. Não há um modelo, não há uma lei, mas sim as idiossincrasias de cada experiência. A pluralidade de leituras de um mesmo texto literário deve ser celebrada nos registros sobre o mesmo. Não há metas, não há objetivos, ou seja, a experiência vai na contramão da ideia de formação planejada e controlada baseada na linguagem dos experimentos científicos, esta última tão celebrada pelos movimentos neoliberais na concepção da educação como uma empresa.

F

FORMAÇÃO DE EDUCADORES

Encontros com a finalidade de debater e fortalecer a coletividade dos agentes educadores do MST nos diversos setores do mesmo. Os momentos de formação focam em metodologias caras à educação popular, momentos de diálogo e partilha, assembleias para tomadas de decisão e encaminhamentos de ações conjuntas.

FORMAÇÃO HUMANA

Mais amplo que a educação, a formação humana compreende os processos que levam os indivíduos a se desenvolver e se transformar e através do qual nos realizamos como seres humanos. As vivências ocorrem de forma individual e coletiva e são inseridas em suas relações históricas, independentemente de intencionalidades especificamente pedagógicas para formarem ou deformarem o ser humano.

L

LEITURA

Ato de ler o mundo a partir de sua codificação escrita, colocando-se diante do lido com uma atitude de compromisso. Celebrada por Jorge Larrosa (2003) e por Paulo Freire (2022) como um sinônimo do próprio ato de estudar. Para Freire (2022), a postura crítica diante de um texto é o que caracteriza o estudo comprometido e que visa à autonomia do sujeito, que por fim resulta em um ato de escrita. Larrosa (2003, p. 12) afirma: “Estudar: ler escrevendo (tradução nossa)”. Apesar de não utilizar o termo “crítica” para caracterizar a leitura perante o texto, não se trata de uma postura passiva defendida pelo autor. Ele prevê que após alguns exercícios (ler, repetir, ruminar, copiar, recompor, confirmar e contradizer), o texto passa a fazer parte do sujeito leitor e o mesmo se deixa transformar por ele. E assim, o sujeito escreve. O ato de ler também é sacralizado pelo MST, como um direito. Em uma sociedade grafocêntrica, saber ler determina sua classe de exercício de cidadania.

Há então a luta pela alfabetização dos não alfabetizados. Chamamos à atenção para não utilizarmos o termo analfabetos, pois o não alfabetizado é aquele a quem foi negado o direito de aprender a ler enquanto que o analfabeto é um termo que determina uma condição perene, ocasionada por vontade do sujeito ou por falta de competência do mesmo, uma linha de raciocínio própria da competitividade neoliberal. Acima, empregamos o termo “sacralizar” para falar da relação do movimento com o ato de ler. Em seus modos de fazer e sonhar o futuro, o MST realiza rituais de apresentação e recordação de seus símbolos. Livros erguidos nas mãos, canções, poemas, peças teatrais, sobre o ato de ler e em homenagem à Paulo Freire, tomam lugar no início do dia em suas atividades formativas: trata-se da mística do movimento, um exercício de memória dos elementos que enraizam seus sujeitos.

LITERATURA

Diz-se de uma cosmovisão, uma forma de se colocar no mundo e dar a vê-lo através da palavra e da reinvenção e ressignificação contínua da língua.

Assumimos aqui a definição de literatura primeiramente como uma fenda no mundo caído da esterilização da linguagem advinda do cisma entre homem e natureza. Explico-me através do que coloca Agamben (2018) em seu texto *O fogo e o relato*. Ao homem, após aprender a tudo explicar e a dobrar o mundo a sua vontade com o advento da ciência, restou-lhe apenas a capacidade de relatar e explicar cada mínimo princípio através de provas e contraprovas. Não há mais a relação imbricada entre a linguagem e os ritos que davam a ver a realidade permeada pelo mito e pelo mistério. A literatura seria então a celebração da morte desse mistério (o fogo), pois narra uma história, tornando-se assim relato, mas também uma tentativa de retorno a ele através da linguagem. Há um *tremor* que vai além do estilo do autor, vai além da tentativa de cobrir de forma técnica todos os elementos que compõem uma narrativa. O tremor seria a tentativa de exprimir através da linguagem esse mundo perdido traduzido em metáfora.

Agamben (2018, p. 33) apresenta o significado da palavra precário como o que se obtém através de uma prece, de um pedido, *praex*. Já a *quaestio* seria o pedido que faz através de todos os meios, inclusive o da violência. A literatura, ao ser requisitada como relato, seria então uma prece “aventurosa e precária”. Ao ser requisitada como forma de ver o mundo assume seus vazios, silêncios e contradições.

Literatura é erro e acerto. E por se configurar como tal, ela seria a linguagem que possibilitaria uma formação mais próxima da vida vivida, experienciada pelos sujeitos, por professores e alunos, pois “a vida humana parece uma novela” (Larrosa, 2003, p. 38). Tanto ler a literatura (obras literárias) quanto a escrita do que nos acontece - que nos forma e torna-se imbricado ao nosso ser podem contribuir para modificar a forma de ver e de narrar o mundo.

Adicionamos aqui Antonio Cândido (2023) com sua definição da literatura como um direito do ser humano, pois trata-se de uma das formas de conhecimento existentes no mundo, um bem da humanidade. Trata-se de uma produção com alto potencial humanizador por ser contraditório e imprevisível, e ao ser negada a determinada camada da sociedade, se mostra como ferramenta de exclusão e de determinação de elites. A literatura, tanto a leitura quanto a escrita é reivindicada pelos movimentos sociais, nomeadamente o MST (CALDART, 2017) como uma das bandeiras da luta, imbricando a vivência da luta pela terra, da narrativa de experiências e da dimensão para além da materialidade na formação dos sujeitos. Trata-se de enraizar a vivência formativa no trabalho que também forma a personalidade dos sujeitos. Um trabalho que não aliena, um trabalho que define, que dá chão firme para o ser humano se enxergar e se fazer como tal.

LUTA

Trata-se da primeira matriz pedagógica da Pedagogia do Movimento. Vivência que dá sentido à existência do MST, é a luta contra o latifúndio, contra o agronegócio, por escolas, por reforma agrária que é o motor do Sem Terra. “Tudo se conquista com luta e a luta educa” (CALDART, 2000, p. 335). O sujeito Sem Terra mantém-se em constante estado de luta, desde a pequena conquista até a maior conquista de tornar-se assentado. Mesmo com a posse da terra, o sujeito continua a ser Sem Terra, pois continuará lutando por outras bandeiras de justiça social. A luta move o sujeito Sem Terra, por se tratar de um elemento que replica a ideia de pertencimento e de ação por uma mudança de cenário de vida. Mais do que isso fortalece a ideia de que lutando coletivamente é possível ver o próprio mundo de outra forma. Já diria a palavra de ordem que tanto lhes é cara:

Essa luta é nossa
Essa luta é do povo
É só lutando que constrói um Brasil novo

M

MÍSTICA

Conjunto de ações e ritualísticas que tem como objetivo ancorar e sacralizar valores e símbolos importantes do Movimento Sem Terra. Vivência com canções, poemas, cenas teatrais e cortejo de símbolos. Trata-se de convocar esses símbolos para o real, materializar o projeto de futuro. É o motor de enraizamento do movimento, sua religião, no sentido etimológico de *religare*, religar, retomar. A mística é a semente do sonho plantada em coletivo, criada e recriada a cada novo encontro.

N

NARRATIVA DE EXPERIÊNCIAS

Trata da recomposição escrita de uma memória, o relato de forma narrativa de um acontecimento relevante no âmbito da formação pedagógica de alguém. A experiência, (LAROSSA, 2022) sendo o que nos atravessa, o que nos perpassa e nos transforma é diferente do acontecimento. Há o acontecimento, mas a experiência é uma tentativa de colocar em linguagem e recompor a reflexão em torno do acontecimento. Uma narrativa de experiências diferencia-se de uma contação de casos, pois possibilita a criação de uma nova rede de sentidos que são atribuídos ao narrado e que reconstituem o que naquele caso foi capaz de nos (co)mover (LIMA; GERALDI; GERALDI, 2015).

NEOLIBERALISMO

Doutrina que defende a absoluta liberdade de mercado e busca restringir - quase extinguir - a interferência do Estado. O livre mercado busca transformar todos os aspectos e circunstâncias da vida humana em mercadoria. Sua influência na educação tem sido responsável pela destruição da escola como um espaço de humanização, a transformando em uma empresa cujo produto - um conhecimento - que se apresenta como técnico, neutro - servirá para que os alunos ingressem no mercado de trabalho. A escola torna-se assim um lugar de competição e de prestação de contas.

P

PEDAGOGIA DO MOVIMENTO

A expressão Pedagogia do Movimento tem duas significações. A primeira é a reunião de metodologias e intencionalidades educativas que compõem o modo de educar e formar o sujeito Sem Terra. A segunda é que tendo um movimento social como sujeito pedagógico que forma e se forma em movimento, a Pedagogia do Movimento se apresenta como um processo sócio-histórico singular de formação humana e de sujeitos coletivos.

PROFESSOR

Ao consultarmos o dicionário, nos deparamos com a seguinte definição para professor: “aquele que ensina, que passa o conhecimento que possui acerca de um determinado assunto; docente” (DICIONÁRIO AURÉLIO, 2025). Destacamos o primeiro ato, o de ensinar. Larrosa (2003) afirma que o papel do professor é o de deixar aprender. Transferir, passar conhecimento de forma neutra, colocar-se acima dos alunos e querer com que aprendam apenas aquilo que o próprio professor já sabe não é deixar aprender. Não se trata então de deixar o aluno aprender sem guias, mas fazer com que o conhecimento seja antes fonte de partilha e de curiosidade para ambos os dois. No que concerne o contato com a leitura de textos literários, o autor afirma que o papel do professor não é o de antecipar interpretações ou de levar os alunos às conclusões prontas. Ele é o guardião de suas experiências como leitor. Ele é uma espécie de curador de experiências e seu papel deve ser o de compartilhar tais experiências de leitura com seus alunos.

PROJETO

Dimensão cultural de perspectiva de futuro que aflora em determinados momentos da história. Implica um posicionamento crítico e reflexivo diante de uma realidade que oprime e que incorpora ações modos de fazer para além da mesma. Ao buscarmos a etimologia latina da palavra projeto, *projectum*, significa “antes da ação”, o que está para ser lançado. O Movimento Sem Terra, com seu sonho aceso de luta por Reforma Agrária, apresenta-se como motor do que está para ser lançado: um movimento portador de esperanças e de propostas concretas que se opõem à ordem neoliberal. O MST apresenta um projeto popular de Brasil.

S

SEM TERRA

Sem Terra com letras iniciais maiúsculas e sem hífen, “sujeito constituído pelas lutas do MST” (CALDART, 2000,p. 24), militante do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Partidário e participante dos modos de vida, da cosmovisão engendrada pelo movimento. Fazemos essa distinção com as nomenclaturas *sem terra* e *sem-terra*, que tratam de forma generalizada o trabalhador rural que não possui terra para trabalhar.

SUJEITO PEDAGÓGICO

Papel assumido pela coletividade do MST ao educar para sua militância dentro de suas cosmovisões. Aprende-se em movimento e com o movimento, ou seja, aprende-se a ser Sem Terra agindo como Sem Terra e ensinando o outro a ser Sem Terra.

T

TERRA

Entidade. Lugar de onde vem e de onde se produz a vida, que produz o alimento que nutre o corpo, e que gera o alimento que sustenta o homem em sua dimensão humana: o trabalho. A terra, para os movimentos sociais do campo e comunidades tradicionais, é sagrada, pois é fonte de existência, grande educadora. Tal cosmovisão entra em conflito com a visão neoliberal, personificada no extrativismo e no agronegócio que vê a terra como mercadoria e como fonte de lucro.

TRABALHO

“*Atividade vital* do ser humano que garante sua produção e reprodução como ser natural e que o constitui como *ser social*” (CALDART, 2023, p. 29). É através do trabalho que nos relacionamos com a natureza e dela produzimos nossas condições de sobrevivência. De cunho social e histórico, o trabalho une pensamento e ação. O neoliberalismo desvincula o trabalho de sua alcunha de atividade vital e o indivíduo passa a não compreender as razões pelas quais trabalha, a não ser ter uma compreensão global do que produz, produzindo assim tempo alienado de sua vida.

4.Considerações Finais

Esse glossário configura-se como uma celebração desse aprendizado da palavra-geradora em um novo ato de aprender a ler o mundo ao refundar as velhas novas palavras. No que tange à metodologia de escolha das palavras-geradoras, o direcionamento da pesquisadora foi o de serem palavras não apenas relevantes, mas caras ao MST, que estiveram presentes durante toda a semana de formação dos formadores, e que também tornaram-se a tônica da pesquisa doutoral. Ou seja, palavras carregadas de afeto. As palavras giraram em torno de três eixos principais: literatura, formação e MST. O léxico escolhido gira em torno do trabalho, da terra, da luta, da leitura e da literatura. As definições apresentadas neste trabalho estão sempre em construção e buscam um apanhado de diferentes autores e suas contribuições para a escrita da tese.

Referências

AGAMBEN, Giorgio. **O fogo e o relato**. São Paulo: Boitempo, 2018.

CALDART, Roseli Salete. **Sem Terra com poesia** - A arte de recriar a história. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**: escola é mais do que escola. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

CALDART, R., PEREIRA, I. B., ALETEJANO, P., FRIGOTTO, G. (ORGS). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/publicacao/livro/dicionario-da-educacao-do-campo>.

CALDART, Roseli Salete. **Sobre as tarefas educativas da escola e a atualidade**. São Paulo: Expressão Popular, 2023.

CÂNDIDO, Antônio. **Vários escritos**. São Paulo: Todavia, 2023.

EVARISTO, Conceição. A Escrivivência e seus subtextos. In DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado (Orgs.). **Escrivivência: a escrita de nós** - Reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. Rio de Janeiro : Mina Comunicação e Arte, 2020.

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

FREITAS, Luiz C.. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

LANGER, Shirley. (2020). **A revolução de Anita**. São Paulo: Editora Expressão Popular.

LARROSA, Jorge. **La experiencia de la lectura** - Estudios sobre literatura y formación. México: Fondo de Cultura Económica. 2003.

LARROSA, Jorge. **Esperando não se sabe o quê**: Sobre o ofício de professor. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

LARROSA, Jorge. **Tremores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

LARROSA, Jorge ; RECHIA, Karen Christine ; CUBAS, Caroline Jaques (Org.). **Elogio do Professor**. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

LIMA, Maria Emília Caixeta de Castro; GERALDI, Corinta Maria Grisolia and GERALDI, João Wanderley. O trabalho com narrativas na investigação em educação. Educ. Rev. [online]. 2015, vol.31, n.1, pp.17-44. ISSN 0102-4698.

MST. **Festival Literário Escrivivências Sem Terra**. Disponível em <<https://mst.org.br/especiais/festival-literario-escrivivencias-sem-terra/>>, 2023. Acesso em 03 jan. 2025.

OLIVEIRA, Maria Jackeline dos Santos; SILVA, Alexandre Leite dos Santos. **Os princípios pedagógicos da Educação do Campo e o ensino de física**: uma revisão sistemática de literatura em teses e dissertações. ReBECER, Cascavel, (PR), v.6, n.2, p. 217-234, ago. 2022.

PROFESSOR. In: **DICIO**, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2020. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/professor/>>. Acesso em: 04/01/2025.

RAMOS, M. M. **Educação popular**: instrumento de formação, luta e resistência no projeto educativo do MST. Fractal: Revista de Psicologia, v. 32, n. esp, p. 233-238, 1 jul. 2020.

WEIL, Simone. **O enraizamento**. Bauru: Editora da Universidade do Sagrado Coração, 2001.

2 PARTE

CURRÍCULOS, DIDÁTICAS, PRÁTICAS EDUCATIVAS E INTERCULTURALIDADE NA PERSPECTIVA FREIRIANA

A formação humana
Complexa vem a ser
Um currículo não basta
Para todos envolver
Por isso nossa didática
Intercultural deve ser

Maria Melo

FILMES-ENSAIOS COM PAULO FREIRE: ATO DE CRIAÇÃO, DIÁLOGO E FORMAÇÃO

Soymara Vieira Emilião. Universidade do Estado do Rio de Janeiro- UERJ.

E-mail: emiliaosoymara@gmail.com

Introdução

Quanto mais metodicamente rigoroso me torno na minha busca e na minha docência, tanto mais alegre e esperançoso me sinto (Freire, 1996. p.28).

Este texto apresenta e discute uma pesquisa em andamento, no campo da formação de professores, a partir da criação e produção de filmes-ensaios. Trata-se de um caminho formativo com jovens bolsistas no âmbito de projeto extensionista, como um processo (des.) formativo (Emilião, 2017), no sentido da compreensão da complexidade do exercício docente e dos significados que os professores dão ao que vivem/sentem/fazem nos espaços escolares ao narrarem suas *experiênciaspráticas*. Neste sentido, busca enfatizar o papel político do educador e no processo de conhecimento e com isso, as possibilidades de desenhar um mundo outro. Para isso, investimos na dimensão estética e criadora a partir de Paulo Freire (1996), que compreende o ato de conhecer como ato de criação e diálogo.

A abordagem busca expandir os processos dialógicos e reflexivos, no entendimento freiriano de quanto mais estudamos com metodologia e seriedade, mais percebemos que a realidade pode ser transformada e ocorre no âmbito de pesquisa no campo dos Cotidianos Escolares e que utiliza das narrativas docentes como metodologia. Epistemologicamente, discute as heterobiografias, como modo de narrar a compreensão de si pela história do outro e a relação do tempo circular presente no processo.

A partir dessas discussões, aponta expectativas formativas desses estudantes de licenciatura, dos professores envolvidos para criação de *conhecimentossignificações* – escritos ou imagéticos –da/com/sobre as escolas voltadas para a reflexão e deslocamento de certezas e crenças.

A proposta de criação de filmes-ensaios ocorre para registrar os movimentos de criação, elaboração e implementação dos ateliês temáticos, desenvolvidos pelos bolsistas em articulação com os professores regentes. Neste sentido, é freiriano porque não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. A metodologia de registro abre a possibilidade de não apenas documentar as práticas educativas, mas também criar um espaçotempo de encantamento, como também uma reflexão crítica sobre as dinâmicas que permeiam o cotidiano escolar.

Todo processo que envolve a produção do filme-ensaio contribui para movimentos de formação dos bolsistas, dialogando com a noção de uma (des.)formação de professores (Emilião, 2017), que, ao contrário da concepção hegemônica de que há um momento em que a formação se cristaliza, entende que o processo formativo ocorre nos encontros entre/com professores nos diversos *espaçotempos* escolares, quando saímos de uma fôrma, de um modelo idealizado de “como é e o que é ser professora”, para assumir-nos docentes com as singularidades que nos compõem e reconhecer como (des.)formativas, das redes que tecemos nos cotidianos das escolas e salas de aula.

Neste sentido, a criação e produção de filmes-ensaios, baseadas nas reflexões de Machado (2020) vêm nos mobilizando pelas possibilidades de configurar uma pesquisa-formação, no sentido crítico-colaborativo, possibilitando que os bolsistas tenham entendimentos a respeito dos acontecimentos escolares e possibilitam reflexões dos sujeitos da escola quanto da sua exibição e da roda de conversa que ocorre após a apreciação do material fílmico.

São diversas etapas que antecedem o momento de apreciação estética do filme-ensaio, seja a entrada no campo, a tessitura de laços de afeto e afecção com os sujeitos da escola, a escolha a temática a ser abordado, estudo teórico do assunto, construção do roteiro, o processo de filmagem e edição do material coletado

Para Machado (2020), a criação fílmica avança os limites do documentário, podendo dispor de cenas ficcionais, na compreensão de que “[...]a sua verdade não depende de nenhum “registro” imaculado do real, mas de um processo de busca e indagação conceitual” (Machado, 2023, p.10). Trata-se do entendimento de que são as histórias simultâneas dos outros e da sociedade que vão dando existência ao mundo. Assim, ao escolher narrar imgeticamente alguma situação escolar, há a inclusão da história de si e, por conseguinte, dos espaçotempos sociopolíticos que se comunicam por aquela narração.

No diálogo com o campo da educação, buscamos fundamentação em Reis e Garcia (2014), entendendo que a “história real” é uma invenção e uma interpretação simultânea na mistura do desejo de uma realidade e da possibilidade dessa produção através de “[...] um discurso que represente a verdade sobre essa realidade (Reis, Garcia, 2024, p. 101). Assim, partimos do entendimento de que nos “micromundos” das escolas circulam muitos saberes, produzidos de forma abundante pelos sujeitos, predominantemente expressados na oralidade e, por isso, fugazes. Para que essa fugacidade criativa, original e inventiva não nos fuja e assim essas experiências não sejam desperdiçadas, é preciso atenção de todos os sentidos, para captá-las.

Por isso a escolha em trabalhar com narrativas, no sentido dos movimentos de mudanças, reflexões e tensionamentos que os materiais narrativos orais, escritos e fílmicos possibilitam e que vem interessando o campo dos Cotidianos Escolares, porque trabalhamos com o entendimento da cinesia como norma e da tessitura de conhecimentos em rede (Alves, Oliveira, 2008) como encaminhamentos para compreendermos a complexidade que são as escolas e seus sujeitos.

Trata-se de entendimentos que nos levam à ideia de processos, e não de objetos, com a dúvida e a incerteza permanentes, assumindo a impossibilidade de verdade absoluta e aceitando os pontos cegos e a incompletude de nossa compreensão. O mergulho (Alves, 2001) é nos múltiplos contextos cotidianos entendidos como espaços vivos e pulsantes de criação, no uso dos produtos e regras impostos pelo poder proprietário (Certeau, 1994). Nesse sentido, o filme-ensaio, baseado em narrativas dos sujeitos da escola, vem demonstrando uma possibilidade valiosa de compreensão da vida labiríntica das escolas no sentido que Paulo Freire nos indica, de que o ato de ensinar exige que respeitemos os saberes que os educandos trazem consigo forjados na prática social, e que emergem nos curtas-metragens que criamos.

2. Processos do Filmes-Ensaio e a movimentação dos jovens na pesquisa

A imersão dos jovens universitários no cotidiano escolar é o início de todo o processo extensionista, visando a pesquisa narrativa. Com o aporte teórico de Ricouer

(1994) e do campo de pesquisas dos Cotidianos Escolares, nos últimos anos, temos investido na produção e exibição de filmes-ensaios

Fazemos uso da metodologia errante (Machado Pais, 2003), no sentido que a entrada em campo não esteja direcionada a algum aspecto, sem que esteja estabelecido um objetivo determinado. Como Manoel de Barros aponta na epígrafe, a ideia é estar aberto para o achado, no que poderá ser pesquisado. Para Machado Pais (2003), esse passeio despretenso se harmoniza com a raiz etimológica da palavra “método”, originalmente entendido como “um caminho que se faz ao andar”, “o trotar pela realidade”, de forma metediza e indiscreta. Assim, metodologia é o “voo baixo”, atento às minúcias, não desprezando nada nessa paisagem, com atenção matreira, mas sem se deixar aprisionar pelos fatos, enfrentando o social numa obstinação miúda e teimosa.

Entretanto, está longe de ser um caminho linear e suave. Ao contrário, é feito com “pequenos solavancos”, perdas e recuperações. “É um trotar que não perde nada, correndo embora riscos de se perder do nada” (Machado Pais, 2003, p. 34), procurando os contínuos nos descontínuos. Assim, na errância, os jovens se colocam na convivência no dia a dia da escola, brincando com as crianças nos recreios, conversando com elas nos corredores, pedindo licença às professoras para entrar na sala de aula e auxiliar nas atividades, sentando juntos durante as refeições, estabelecendo vínculos, tecendo relações e convívios que abram espaço para que emergjam aspectos que poderiam passar despercebidos de outra forma.

Aproximação que possibilita aos bolsistas um mergulho com todos os sentidos (Alves, 2001) na escola é uns movimentos metodológicos do campo dos Cotidianos Escolares. Consideramos que o deslocamento no *espaçotempo* escolar possibilita a compreensão do exercício docente que, quanto exercida em periferias, exige um apuro da sensibilidade e empatia aos muitos desafios enfrentados pela população, que é desassistida pelo Estado, o que complexifica as ações no “chão da escola.”

Por tratar-se de uma pesquisa no campo de pesquisa dos cotidianos escolares, compreendemos que nos *espaçotempos* escolares, há necessidade desse mergulho para perceber as minúcias e a circulação de pluralidade, riqueza, multiplicidade de ações, assumindo o contraditório, e conflitante, o desafiador como parte do cotidiano, entendendo-os como criação e potência, tal qual Freire nos ensinou. Segundo Andrade, Caldas e Alves,

Trata-se de ir além deles, com o que aprendemos com eles, realizar “conversas” entre nós e com outras pesquisadoras/es, fazer aparecer modos outros de “fazer pensar” que atendam ao que ainda não foi “feitopensado” e que precisa ser “feitopensado”, entendendo que só assim nos é possível ir adiante.” (Andrade; Caldas; Alves, 2019, p. 26-27).

A partir do que designamos de um voo baixo e atento no campo, fazemos encontros de estudo, reflexão e elaboração de um roteiro inicial a partir daquilo que foi emergindo nas relações que foram estabelecidas na escola. Para tornar mais explícito o que ocorre, em uma das reuniões, um dos bolsistas relatou que havia observado que a maior parte das professoras da escola haviam nascido em periferias próximas ao local da instituição escolar e que o instigava a pensar o porquê retornavam em uma realidade que não trazia boas lembranças. Esse dado, nos despertou o interesse por entender o que a vivência como estudante das margens interferia, ajudava ou modificava as ações das docentes ao atuar em áreas periféricas. Foram as dúvidas, percebidas pelo jovem bolsista que nos mobilizou a produção de um filme-ensaio.

Em seguida, partimos para a seleção das narradoras, que se enquadravam no que estávamos pesquisando: professoras oriundas das periferias. Posteriormente, formalizamos o convite à participação, explicando a pesquisa e seus objetivos. Essa conversa mais direta sobre a investigação é fundamental porque colabora para adubar o esboço do roteiro inicial, tendo em vista que, como ensaio, abre a possibilidade para que o script inicial possa ser tecido, des-tecido e re-tecido à medida que dialogamos com as convidadas. Também são essas primeiras conversações que movem as primeiras captações de imagens na escola ou a pesquisa de cenas e da leitura de artigos acadêmicos que possam subsidiar teoricamente o material fílmico. Em um dos diálogos, na reunião de estudo, um dos bolsistas ponderou

Fiquei pensando em como podemos mostrar melhor como essas histórias individuais podem inspirar práticas em outras escolas periféricas. Talvez construir essa ponte ajude a ampliar o impacto. Outra ideia é aproximar isso de políticas públicas, para reforçar o alcance desse trabalho tão potente. Será que conseguimos articular algo assim? (Bolsista A)

Percebemos que na produção do filme ensaio, o jovem vai articulando ideias e possibilidades de modo a dar visibilidade ao que é vivido na escola, porém que não se aparta do desejo do que viver, o que se aproxima da noção de inédito viável de Paulo Freire, no sentido de estudar não é um ato de consumir ideias, mas de criá-las e recriá-las” (Freire, 2016b, p. 14). Quer dizer, atribui sentido positivo e relevante ao que vem sendo vivido na escola, porque o tempo de mergulho nos cotidianos possibilitou o estreitamento dos laços e a compreensão do que vem sendo tecido pelos professores. Da mesma forma, na mesma reunião, outra bolsista tece comentários demonstrando que compreendeu que a produção dos filmes-ensaios pode contribuir para ampliação de saberes das crianças da escola.

Essas experiências que estamos captando ampliam o repertório cultural e social das crianças também. Acho que elas promovem uma compreensão mais ampla e inclusiva das realidades, ajudando a construir uma relação mais próxima e afetiva com o conhecimento, tornando o aprendizado mais significativo. (Bolsista B)

O que percebemos é que, com a vivência ocorrida nos processos de aproximação com as professoras e estudantes, a jovem bolsista, reflete sobre o roteiro destacando às relações entre a afetação do outro e a produção de aprendizados que criem significação aos saberes que são mediados com os estudantes e que isso pode ser tecido no compartilhamento das experiências. Neste sentido, no que já apontamos, entendemos que as narrativas dos bolsistas estão inseridas passado experienciado, no presente vivido e no futuro desejado, fazendo que possamos perceber os contextos educacional vividos, em ação e aqueles ainda germinativos, os inéditos viáveis. Para melhor nos apropriar da concepção freiriana sobre o termo, trabalhamos a partir do verbete desenvolvido por Ana Freire (2014a), sugere-se a abrangência e, ao mesmo tempo, uma fluidez:

O ‘inédito-viável’ é na realidade, pois, uma coisa que era inédita, ainda não claramente conhecida e vivida, mas quando se torna um ‘percebido destacado’ pelos que pensam utopicamente, o problema não é mais um sonho, ele pode se tornar realidade (Freire, 2014a, p. 225).

Caminhamos nos amparando nos estudos freirianos e de Machado (2023) que descreve o filme-ensaio como um meio que transcende a comunicação tradicional de ideias, promovendo uma articulação entre subjetividade, liberdade criativa e expressividade estética.

[...] o filme-ensaio ultrapassa longinquamente os limites do documentário. Ele pode inclusive utilizar cenas ficcionais, tomadas em estúdio com atores, porque a sua verdade não depende de nenhum “registro” imaculado do real, mas de um processo de busca e indagação conceitual. (Machado, 2023, p.10)

Esse gênero híbrido age esborrando as fronteiras entre o documentário e a arte, funcionando como uma maquinaria, em que as imagens e as narrativas são sistemas simbólicos e não uma representação da “realidade”, acionando redes de *conhecimentossignificação*, que estabelecem diálogos com os significados dados pelos jovens produtores, pelas narradoras, e posteriormente, pelos espectadores. Assim, vão compondo possibilidades de compreensões ampliadas do que circulam nas escolas e que se tornam invisíveis “a olho nu”. A abordagem dialoga ainda com Adorno (1984), que afirma:

O ensaio devora as teorias que lhe são próximas; sua tendência é sempre a de liquidar a opinião, incluindo aquela que ele toma como ponto de partida. O ensaio continua sendo o que foi desde o início, a forma crítica par excellence; mais precisamente, enquanto crítica imanente de configurações espirituais e confrontação daquilo que elas são com o seu conceito, o ensaio é crítica da ideologia. (Adorno 1984, p.35)

Para Adorno, o ensaio é uma forma de pensamento que não busca sistematizar verdades, mas sim explorar a incerteza e abrir caminhos para novas compreensões. Dessa maneira, os filmes-ensaios não apenas documentam experiências, mas também criam realidades críticas e imaginativas que estimulam educadores a revisitar e reconfigurar suas práticas e contextos, no âmbito da formação docente, a convergência entre memória, narrativa e estética revela-se particularmente transformadora.

Segundo esse arcabouço teórico, as obras audiovisuais podem ajudar a acessar as singularidades dos sujeitos pelos sentidos da visão, da audição, do olfato, do paladar, do tato, e auxiliar na compreensão dos desafios cotidianos, ao criar conexões com campo de experiências do espectador, a partir das narrativas expostas. Ao se assumir o ensaio, o filme não assume uma transposição da realidade. Porém, dialoga com ela e com a singularidade de cada narrador, o que é um convite à reflexão.

Assim sendo, Mendonça et al. (2020) apontam que o uso de filmes cria espaços de ver, ouvir, sentir e pensar, onde experiências pessoais e coletivas se interconectam, possibilitando a construção de novos entendimentos sobre o cotidiano escolar, o que reforça a importância dos sentidos como argumento fílmico. Assim, filmes-ensaios não se dedicam a registrar o vivido, mas, tem ele como ponto de partida para imaginar futuros mais inclusivos e reflexivos. Como Pallasmaa observa, “a literatura e o cinema seriam destituídos de seu poder de encanto sem nossa capacidade de entrar em um lugar que lembramos ou imaginamos” (Pallasmaa, 2011, p.64). E, acrescenta:

Os sentidos não apenas mediam as informações para o julgamento do intelecto; eles também são meios de disparar a imaginação e articular o pensamento sensorial. Cada forma de arte elabora pensamentos metafísicos e existenciais com seus meios característicos e seu envolvimento sensorial. (Pallasmaa, 2011, p.43)

Essa prática encontra eco na argumentação de Freire (1996), sobre a educação como um ato político e emancipador, no qual o processo educativo transcende a mera transmissão de conteúdo para se tornar uma ferramenta crítica de transformação social. Freire argumenta que a educação está voltada a capacitar os sujeitos a questionarem suas realidades, e neste sentido, os sentidos, a poética e o desejo estão imbricados, rompendo com estruturas opressivas e promovendo a construção de uma sociedade mais justa. Nesse sentido, a articulação de narrativas heterobiográficas em formatos estéticos, como os filmes-ensaios, reforça a capacidade da educação de conectar as singularidades, os sonhos, as experiências vividas e inventadas às questões coletivas, convidando o expectador para uma experiência marcada pela ambiguidade, pelo entrelugar entre autobiografia e a ficcionalidades.

Assim, as produções fílmicas ao se assumir como o ensaio, sem o compromisso com uma linha cronológica, podendo partir do fragmento, dispensa uma pretensão de continuidade ou linearidade do discurso, de início-meio-fim. Assim, os jovens percebem que a escola é espaço potente para a criação. Na produção, eles têm a liberdade para criar e recriar um acontecimento ou episódio, recuperando, em pequenos “retalhos”, o tempo vivido. É possível ousar, misturar gêneros textuais, ou ser inteiramente autobiográfica, com uso da ficção, no sentido de que todo narrar de si é fabulação, como uma “história que, qualquer que seja o acúmulo de referências e sua precisão, nunca aconteceu na ‘realidade’, e cujo único lugar real é o discurso em que ela se desenrola” (Doubrovsky, 1988, p. 73).

a pulsão do eu, da expressão do eu, tão urgente que o faz ultrapassar todos os limites. Isto é, o neologismo parece avalizar autores, mas o que os move, e inspira, no fundo, em vários casos, é a urgência de sua situação pessoal – e do registro desta, que em geral supera o puro depoimento. (Martins A, 2013 p. 39)

Por conseguinte, essas especificidades dos filmes-ensaios, entendidas como auto ficcionais são potenciais para revelar aspectos que poderiam escapar se fossem entendidas como documentários. O uso da ficção é pensado como possibilidade de fazer emergir as sombras e entrelugares das singularidades que nos habitam, possibilitando que examinemos os abismos do nosso inconsciente. Segundo Pallasmaa (2011, p. 44), o olhar distraído penetra a superfície da imagem física e foca o infinito.

a experiência da psicanálise, possível somente desde Freud, é o primeiro esforço ou efeito de ruptura em relação ao dilema clássico de um autoconhecimento separado de si mesmo em sua dimensão do outro, uma vez que é da escuta do outro que a verdade retorna ao discurso no qual o sujeito tenta se entender. (Doubrovsky, 1988, p. 245)

Assim, para Doubrovsky (apud Martins, 2013) todo narrar de si é ficcionalizante, na compreensão da ficção como uma “história que, qualquer que seja o acúmulo de referências e sua precisão, nunca aconteceu na ‘realidade’, e cujo único lugar real é o discurso em que ela se desenrola” (Doubrovsky, 1988, p. 73). Nesse sentido, na escrita de si, o vivido e o narrado se amalgamam aos sentidos, rompendo as fronteiras temporais entre os acontecimentos, o que foi inventado, ressignificado, circunstanciado ou esquecido.

3. O tempo do narrador

Dialogando com as cosmopercepções africanas, podemos afirmar que o tempo do narrar ocorre no tempo de Ewá, também triplo como o tempo da narração de Ricouer (1983) criando sua presença no mundo. É o modo que uma das autoras, com Reis (2023), vem concebendo o que ocorre com o narrador, à medida que a elaboração da narração, oral ou escrita se relaciona com a imagem de um tempo espiralado (Martins, 2021), performático, que retorna, restabelece e transforma, e que em tudo incide, e por isso, com início, meio e início novamente. Assim, defendem que, no momento da composição narrativa, há a suspensão do tempo cronológico, no entendimento que o narrador vai tecendo a narratividade de um fato passado revisitando-o com as percepções do presente, lançando-as as aspirações de futuro, a partir desse presente., num movimento que o torna outro de si mesmo ao final da narração.

As autoras, ao defender o tempo da narração como de Ewá, conhecida como a orixá das possibilidades (Martins, 2019), evocam os conhecimentos de Bispo dos Santos (2023), no entendimento que, ao anunciar uma experiência, há sempre um deslocamento de suas certezas e crenças. É sempre um começo, um meio e um novo começo, que em Cronos seria o futuro e que, para o narrador, acontece como novo presente a cada elaboração narrativa.

Ao denominarem esse tempo como de Ewá, se inspiraram nas informações sobre a maestria do orixá (Martins, 2019), conhecida como uma divindade feminina que é a dona dos horizontes, da névoa, que conduz o arco íris e o ciclo da água, ambos sem-fim, apenas, começo e meio, tal qual o tempo da narração. Neste sentido, refletem sobre os domínios de Ewá e as modificações que ocorrem com o narrador ao final da narrativa, evocando o que ocorre no ciclo hidrológico, no movimento contínuo da água presente nos oceanos, continentes (superfície, solo e rocha) apesar de transformada em seu estado, continua água, mas não como a anterior, porque é afetada pelo processo. Ainda resgatam a lenda popular de que, quem passe por baixo do arco-íris, se transforma em outro, sem deixar de ser quem é.

A partir desse entendimento é que nos leva a investir nas possibilidades formativas da produção fílmica com os jovens licenciandos, em ação como bolsistas de projetos de extensão. Entendemos que filme-ensaio, como produto narrativo, está sob a égide de Ewá. Neste sentido, é que o próprio processo narrativo vai modificando o narrador, que ao final da narração de desloca para outros novos sentidos e compreensões do vivido e narrado que o modificam, tornando outro de si mesmo, a partir dos contornos que foi dando ao vivido.

Nessa perspectiva, a criação e produção de filmes-ensaios pode ser entendida como maquinaria formativa e reflexiva, ainda como meio de fortalecimento de laços de afetividade, de sensibilidades, da compreensão de si e do outro, que são fundamentais para que a educação se reafirme como um espaço de resistência, criatividade e transformação. Com Han, (2023) estamos compreendendo que

A fantasia narrativa é curativa. As preocupações são despojadas de suas facticidades opressivas ao serem colocadas em uma aparência narrativa. Elas são absorvidas por ritmos e melodias narrativas. A narrativa as eleva da pura facticidade. Elas se liquefazem no fluxo narrativo em vez de se endurecerem em um bloqueio mental (p.11)

Em um dos últimos curta-metragem que lançamos, com narrativas de docentes sobre as vivências em contextos de exclusão social, entre narradores e espectadores, foi possível, em primeiro plano, testemunhar a emoção dos bolsistas durante a filmagem das histórias. Posteriormente, o impacto que as narradoras tiveram ao se verem sua história

na tela, e de alguma forma, uma gratidão pela forma como essa história foi tecida pelos jovens bolsistas. Há, ainda, as colegas, de se reconhecem na história da parceira, encontrando pontos de consonância e/ou divergência, em comentários durante e após a sessão.

Em vista disso, o que vem ocorrendo entre os pares da escola pesquisada, a partir dos filmes-ensaio, coloca em pauta uma outra compreensão sobre a presença de bolsistas na escola. Antes visto como alguém para ajudar nas tarefas de sala de aula ou de um membro estranho à escola, que trazia desconforto, passou-se a serem entendidos como pessoas que estão na escola para acompanhar, registrar e dar contornos às histórias de vida, formação e de exercício docente, experiências e acontecimentos que são apagadas na correria do dia a dia não permite

Neste sentido, a noção de (des)formação de professores (Autora, 2017) se fortalece, que, ao contrário da concepção hegemônica, de que há um momento em que a formação se cristaliza, vai ocorrendo nos encontros entre/com professores nos diversos espaçotempos escolares, quando saímos de uma fôrma de “como é o que é ser professora”, imposta externamente, para assumir-se docente com as singularidades que nos compõem e reconhecendo como formativas (ou (des)formativas, como preferimos) as redes que tecemos nos cotidianos das escolas e salas de aula.

Entendemos que é nos encontros de planejamento, nas conversas nos corredores e salas de professores, nas trocas, nas incertezas que nos acometem e que buscamos apoio nos colegas, que há uma rica e dinâmica circulação entre diferentes saberes e não-saberes e que vai nos constituindo como docentes. Desta forma, as professoras ao narrarem sobre o que vem vivendo nos cotidianos escolares, traduzindo em palavras, os sentimentos, as expectativas, as frustrações, as aprendizagens e os desejos, acionam o tempo de Ewá, se tornando outra de si ao final de cada narração.

Nessa tessitura, os jovens bolsistas estão vivendo os processos (des)formativo, modificando compreensões do que atuar no magistério que, para além das mazelas e imagens demeritórias, que hegemonicamente circulam na sociedade, passam a compreender que, trata-se sim de uma profissão desafiadora, porém, não capsulável. Entendem que ela é habitada pela fluidez de Ewá, dos horizontes e da névoa. Assim, inventamos, combinamos, usamos sentidos, intuições, pistas, táticas gazeteiras e operações astuciosas para o exercício de nossa docência cotidiana. São movimentos de criatividade, desobediência e resistência que emergem para subverter e reconfigurar estruturas normativas.

A desobediência é muito mais do que essa faceta que é conferida pelo senso comum hegemônico. Ele passa, também e muitas vezes, pela recusa, mas ela não é necessariamente recusa, ela é o modo como o ser humano intervém no mundo. Desobedecemos, portanto, porque não somos capazes de não interferir naquilo que fazemos, ou seja, obedecer. (Oliveira, 2021^a, p.121)

Assim, as (des)formações ocorrem de modo singular e coletivo, no tempo e as redes de *conhecimentossignificação* de cada docente, em destaque para a presença feminina, tendo em vista que o Censo Escolar de 2023, apontou que 79,5% dos docentes da educação básica eram mulheres. Como ressalta Alves (2024), essas redes constituem espaços dinâmicos de co-criação de práticas e saberes que conectam experiências individuais a questões sociais mais amplas. Especialmente em contextos periféricos, tais redes representam um núcleo de resistência cultural e pedagógica, permitindo que educadoras superem adversidades ao mesmo tempo em que constroem abordagens inovadoras e significativas para o ensino.

São estas as redes educativas com que trabalhamos: a da formação acadêmico-escolar; a das pedagógicas cotidianas; a das políticas de governo; a das ações coletivas dos movimentos sociais; a de criações e “usos” das artes; a das pesquisas em educação; a de produção e “usos” de mídias; a das vivências nas cidades, no campo e à beira das estradas. São todas compreendidas como de ‘prácticasteorias’ pois, nas pesquisas com os cotidianos, entendemos que nelas são criadas, permanentemente, práticas necessárias e possíveis ao viver cotidiano, intimamente relacionadas à criação de formas de pensamento a que podemos chamar ‘teorias’. Elas são ‘espaçotempos’ de criação, permanente, de ‘conhecimentossignificações’, sempre em movimento (Alves, 2019, p. 115-133).

Recentemente, durante a produção de um material fílmico, na captação das narrativas de duas professoras, em *temposespaços* separados, emergiu entre suas falas, a compreensão da escola como espaço de reconstrução identitária e cultural, ao narrarem suas experiências enquanto estudantes, deixando circular memórias de exclusão em espaços sociais e familiares e da escola como o locus de valorização étnico-cultural e de fortalecimento da identidade e autoestima, o que chamou a atenção dos bolsistas. Ao levantarem essa questão como uma possibilidade de abordagem em um próximo filme ensaio, tensionaram os discursos hegemônicos obre os espaços escolares públicos, como lugar de violência. Um dos argumentos era a possibilidade de abordar a escola como território de pertencimento e cidadania para seus estudantes, a partir das narrativas das docentes. O que se confirmou como acertada, porque, ao elaborarem o roteiro e darem continuidade as conversas com as docentes e estudantes, encontraram outras narrativas que corroboravam com as iniciais e que apontavam a escola como locus de acolhimento e afeto.

Compreendemos que os movimentos (des) formativos e deslocadores dos bolsistas ocorrem desde o momento da entrada no campo, na criação de redes de *saberesafetos*, na produção do primeiro esboço de roteiro até o da exibição do filme-ensaio, o que tende a criar a compreensão de a trabalho escolar torna-se mais afável quando há a criação de laços de solidariedade entre os entes escolares, o que contribuiu para o exercício de uma prática pedagógica no sentido freiriano, da emancipação política e cognitiva dos estudantes, a partir de uma concepção de educação libertadora.

Assim, produção de filmes ensaio, por bolsistas que são estudantes de Biologia, Letras e Geografia, vem os aproximando das questões pedagógicas e da aspereza e beleza da ação docente na vida dos estudantes, ao compreenderem a importância da centralidade das vivências dos estudantes e no compromisso ético necessário aos professores, principalmente em contextos conflagrados, quando fica mais evidente o potencial da educação para reconfigurar realidades.

4. Consideração Final

O processo de criação e produção de filmes-ensaio segue o ritmo frenético dos acontecimentos da escola. Temos um curta finalizado e que vem refletindo nas possibilidades e limitações do processo educativo ao contrapor dois paradigmas distintos, a partir de uma crônica poética: o que liberta e o que oprime. Foram recolhidas narrativas de professores, funcionários, responsáveis e estudantes, na busca de ampliar o debate sobre a escola que queremos, ao opor, de modo metafórico, as possibilidades de atuar para a liberdade e a criatividade ou reforçando o controle, o que limita a autonomia discente.

Após sua finalização, os filmes-ensaio são disparadores de rodas de conversas em reuniões de planejamento escolar, reuniões com responsáveis e nas salas de aula, que contam com a participação dos bolsistas. Também, torna-se material pedagógico disponível aos professores disponibilizados na plataforma virtual de vídeos, o YouTube do projeto de extensão. Ainda, o material fílmico pode disparar ou anteceder ou suceder outras intervenções e produções do projeto de extensão, que seja em oficinas em sala de aula, na produção de livros, artigos, exposições fotográficas, participação em congressos e seminários.

O que buscamos com este artigo foi apresentar a possibilidade do filme-ensaio na (des)formação de jovens bolsistas, estudantes de Licenciatura, na compreensão das escolas e dos processos de ensinar e aprender, que extrapolam das relações com conteúdo curriculares, e se encaminham para tessitura de relações éticas e compromissadas com a formação completa dos estudantes. A proposição do ensaio na abordagem fílmica, ao esboroar as fronteiras entre a ideia de verdade e a ficção, entre o documentário e a arte, possibilita a criação de outros futuros possíveis no entrelaçamento das singularidades, e dentro deste, dos desejos e sonhos, de quem produz e de quem é convidada enredar sua narrativa. Nosso investimento vem se dando na dimensão estética e criadora a partir de Paulo Freire (1996), que compreende o ato de conhecer como ato de criação e diálogo. E que podemos compreender quando os bolsistas expressam sobre a experiência que estão vivendo.

Eu sempre tive problema em intitular as coisas que faço, pensar que faço Filme-ensaio, é difícil, porque para mim não é nada disso, sempre penso que o que faço não é nada tão importante para levar esse título, no meu ponto de vista. Sendo que, realmente, as coisas que nós fazemos em conjunto as filmagens as edições, mas misturas de todos os elementos mais a base da reflexão se torna um filme-ensaio, ele se torna, ele ganha esse título. Tenho aprendido muita coisa, principalmente com as professoras que falam sobre suas experiências e ver outro lado da escola que não é só o que a gente pensava, porque quando saímos da escola e vamos passando pela vida, pela faculdade, e depois voltamos novamente para a sala de aula, mas como professores, muda muita nossa perspectiva de tudo, eu diria, conversar com professora ainda mais experientes, da atenção às crianças, como no último vídeo. Conversar com professores que estão no meio da carreira, como no vídeo do ano passado...cada visão vai refletindo na gente e isso vai trabalhando, nos trabalhando a nossa reflexão, tornando a gente mais completo em si. Acho que, cada vez mais, quando a gente vai tendo essas experiências, e vamos trazendo para nós mesmos essas experiências, bem posso dizer que as experiências que nos cercam fazem parte do que somos. (Bolsista A).

Bom, eu sempre fui uma pessoa que gostei de mídias no geral, seja documentário, seja um filme. E essas produções que nós temos feito no projeto, eu tenho gostado acima de tudo. Mas me fazem refletir e me ajudam em alguns pensamentos na minha formação. Eu faço ciências biológicas, que é licenciatura. Mas, às vezes, nós ficamos muito presos no campo da ciência e acabamos deixando a educação um pouco de lado, sabe? E tendo esse contato e tendo essas experiências são importantes para mim e acredito que também agregam muito na minha formação docente. Porque nós temos contato direto com a trajetória de alguns professores. Quando nós perguntamos a elas, quando fazemos

algumas perguntas que estávamos montando para a nossa produção. E isso, acho que nada melhor, nada mais gratificante do que você escutar de alguém que esteve muitos anos na profissão, tem experiência para falar sobre. E você vê como, de fato, é ser um professor. Tem coisas que a gente não aprende só na teoria, só estudando. Tem coisas que a gente precisa desse contato, sabe? E eu acho que esse contato é muito importante para a gente. E a produção desses trabalhos que estamos fazendo tem nos dado esse contato. Tem nos dados contatos tanto com os professores quanto também com os alunos. E tendo esse contato com os alunos, eu, pelo menos, tenho aprendido a me... Como eu posso dizer uma palavra para isso? A me colocar mais no lugar do outro. Porque aquele aluno, ele não é só mais um. Ele é uma pessoa, ele é um indivíduo que tem as suas próprias características. Eu, como cresci em uma rede pública, é difícil você ver todo esse cuidado, sabe? Que eu tenho visto com alguns professores. E isso é importante para mim porque, em algumas atitudes, eu tiro como referência. Eu falo, poxa, essa abordagem ou esse jeito que essa tal professora tem com o aluno é uma coisa muito legal, é uma coisa muito bonita. É uma coisa que me dá inspiração. Então, eu acredito que esses filmes ensaios sejam benéficos para todo mundo que vai assistir. Mas é mais importante ainda para nós que estamos produzindo. Nos dá uma reflexão muito grande. (Bolsista B)

Assim, é nesse contexto, utilizamos dos estudos de Ricoeur (1994) na argumentação de que o tempo narrativo é triplo, ressignificando o passado e projetando futuros possíveis, abrindo espaço para novas configurações de sentido, como está explicitado nas narrativas dos bolsistas.

Também argumentamos que o narrador, ao produzir seu discurso, suspende o tempo cronológico e ativa o tempo de Ewá, do começo, meio e começo. Assim, ao final de sua narração, torna-se outro sendo o mesmo. Neste sentido, quem produz o filme ensaio também está sob a égide da Orixá das Possibilidades, saindo outro ao final de cada produção fílmica.

Assumimos ainda que os filmes-ensaio são uma co-criação entre as bolsistas e as narradoras, os cotidianos escolares, as experiências pedagógicas, que vamos conhecendo há medida que voamos baixo, atento às minúcias, como aprendido com Pais (2003). Entretanto, o que buscamos não é uma reprodução ou documentação do que experienciamos, e sim transcender as limitações do ambiente escolar e entretendo em modo ficcional, as vivências, os saberes, os desejos e aspirações dos habitantes da escola, empenhando-se para ser ponte para encontros significativos e potencialmente emancipadores.

A busca pela dimensão fílmica da narrativa vem da possibilidade da expansão plástica e imagética deste meio, o que colabora com as investigações com as experiências dos sujeitos que vivem os cotidianos escolares, possibilitando conexões, produzindo engajamentos significativos nos processos que passam a ser mais dialógicos e significativos. Pallasmaa (2011) destaca que “a sensação de identidade pessoal, reforçada pela arte e pela arquitetura, permite que nos envolvamos totalmente nas dimensões mentais de sonhos, imaginações e desejos” (p.11). Essa perspectiva, enredamos o processo educativo englobando arte, emoção, memórias, sonhos e desejos que podem tornar os movimentos escolares mais criativos e humanizadores.

O movimento dialógico freiriano que envolve a criação e produção dos filmes-ensaio vem permitindo que os jovens bolsistas revisitem suas convicções e crenças sob

uma lente crítica, a partir dos inéditos viáveis freirianos, conectando suas trajetórias aos desafios e potencialidades do cotidiano escolar. Como discutido por Larrosa (2004), o ato de narrar não apenas organiza a memória, mas também a transforma em um campo de possibilidades, onde o passado é reinterpretado à luz das necessidades do presente e das expectativas do futuro:

Trata-se não tanto da verdade subjetiva, como da verdade da subjetividade, na convicção de que o comunicável, o transmissível, o que vale a pena escrever, o que vale a pena pensar não é o real abstrato e nem o real empírico; não é a verdade mais ou menos definitiva do que são as coisas, mas a experiência viva de alguém, o sentido sempre aberto e móvel do que nos acontece. (Larrosa, 2004, p.37)

O processo de criação imagética, centrado na elaboração de filmes-ensaios, traz à tona a dimensão estética freiriana das práticas educativas. Segundo Dewey (1934), a estética está intrinsecamente ligada à experiência, sendo um elemento essencial para a construção de significados. Nesse sentido, os filmes-ensaios funcionaram como mediadores entre a experiência sensível e a reflexão crítica dos bolsistas e das narradoras, permitindo que ambos expressem ideias e sentimentos de maneira que transcende os limites das narrativas verbais tradicionais.

Na nossa concepção, uso do filme-ensaio vem se destacando pela capacidade de integrar múltiplas dimensões da experiência docente; a narrativa articula singularidade dos sujeitos, sua rede de conhecimento e significação ao trabalho sobre o tempo, como a aprendemos com Marilena Chauí (2023), aquele em que se deu o acontecido narrado e o que a narrativa está sendo tecida. Nesse sentido, as produções fílmicas vêm facilitando que os docentes reflitam sobre suas trajetórias e articulem novas possibilidades para a prática educativa.

Assim, vem atuando como catalisador de discussões sobre diversas temáticas, como desigualdades, identidade e subjetividade. A experiência estética possibilita que os jovens bolsistas e as docentes repensem seus papéis e abordagens, incorporando perspectivas interdisciplinares e críticas. Ao narrarem e compartilharem suas histórias, a equipe de produção do curta e os participantes encontram um espaço para validar suas experiências e reconhecer o impacto de suas ações no contexto escolar.

Com Ricoeur (1994), entendemos que as histórias de vida se entrelaçam, criando significados compartilhados. O autor aponta que o "emaranhamento" das histórias surge como uma espécie de "pré-história" da narrativa, cuja origem é escolhida pelo narrador. Essa pré-história conecta a narrativa a um todo mais amplo, fornecendo um "pano de fundo". Esse pano de fundo, por sua vez, é composto pela "imbricação viva" das histórias vividas, que se entrelaçam umas nas outras. É necessário que as histórias narradas se ergam nesse pano de fundo para que o sujeito implicado também se revele. Assim, "a história responde pelo homem", uma ideia que evidencia como o ato de narrar é secundário ao processo de "tornar a história conhecida".

A integração entre memória, narrativa e o desejo, potencializada pelo uso de recursos audiovisuais, vem demonstrando possibilidades na ampliação da compreensão dos desafios e as possibilidades da educação contemporânea. Como sugere Larrosa (2004), o ensaio é a escrita de um tempo inseguro e problemático, um pensamento em movimento que transforma o vivido em ponto de partida para novas práticas e reflexões, sem buscar respostas definitivas, mas abrindo possibilidades de compreensão e transformação.

Nesse sentido, os filmes-ensaios não apenas documentaram as experiências dos participantes, mas também podem oferecer caminhos para a construção de uma pedagogia

mais crítica, criativa e comprometida com a transformação social exercida por professores preparados por conhecerem o desafio inerente ao ofício.

Ao integrar narrativas pessoais, os desejos do que há de vir às reflexões teóricas, este estudo pode contribuir na formação docente de jovens licenciandos que ainda estejam na universidade, ao propor metodologias que valorizam a subjetividade, a criatividade e a pluralidade de experiências. Essa abordagem, que enfatiza as histórias de vida e as práticas pedagógicas é particularmente relevante para promover uma educação mais inclusiva e reflexiva no contexto educacional contemporâneo. Dessa maneira, reafirma-se que a educação, como ato político, voltado para a transformação social, conecta histórias individuais a projetos coletivos de mudança e justiça social.

Referências

Adorno, T. W. (1984). O ensaio como forma. In T. W. Adorno, *Notas de literatura I*. Editora 34.

Alves, N. (2001). Decifrando o pergaminho – o cotidiano na escola nas lógicas das redes cotidianas. In I. B. Oliveira & N. Alves, *Pesquisa no/do cotidiano das escolas, sobre redes de saberes*. DP&A.

Alves, N. (2019). *Sobre as redes educativas que formamos e que nos formam. Práticas pedagógicas em imagens e narrativas: Memórias de processos didáticos e curriculares para pensar as escolas hoje*. Cortez.

Alves, R. (2009). *Um mundo num grão de areia: O ser humano e seu universo* (7. ed.). Verus.

Bosi, E. (1994). *Memória e sociedade: Lembranças de velhos*. Companhia das Letras.

Certeau, M. (1994). *A invenção do cotidiano: Artes de fazer* (M. L. Teixeira, Trad.; 2. ed.). Vozes.

Dewey, J. (2009). *Arte como experiência* (S. Milliet, Trad.). Martins Fontes.

Dobrovsky, S. (1989). *Le livre brisé*. Grasset & Fasquelle.

Freire, A. M. A. (2017). Inédito viável. In D. R. Streck, E. Redin, & J. J. Zitkoski (Orgs.), *Dicionário Paulo Freire* (3. ed., pp. 223-226). Autêntica.

Freire, P. (1967). *Pedagogia do oprimido* (1. ed.). Paz e Terra.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.

Freire, P. (2016). *Conscientização* (T. J. R. Leme, Trad.). Cortez.

Giroux, H. (1988). *Professores como intelectuais: Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Artes Médicas.

Han, B.-C. (2023). *A crise da narração*. Vozes.

Larrosa, J. (2003). *Pedagogia profana: Danças, piruetas e mascaradas*. Autêntica.

Larrosa, J. (2004). A operação ensaio: Sobre o ensaiar e o ensaiar-se no pensamento, na escrita e na vida. *Psykhē*, 8(1), 1-10. <https://psykhebase.es/download/articulo/8086428.pdf>

- Lima Toledo, E. J., & Coutinho, H. N. (2020). Licenciatura: Escolha ou falta de opção. *Revista Exitus*, 10, e020029.
- Machado, A. (2020, 31 de julho). O filme-ensaio. *A Terra é Redonda*. <https://aterraeredonda.com.br/o-filme-ensaio/>
- Marker, C. (Diretor). (1983). *Sans soleil* [Filme]. Argos Films.
- Martins, A. F. (2009). Memória e autoficção em *A Casa dos Espelhos*, de Sergio Kokis. *Letrônica*, 2(1).
- Mendonça, M., et al. (2020). Cineconversas: A experiência audiovisual como prática formativa. In *Anais do Encontro Nacional de Educação e Cinema*.
- Oliveira, I. B. (2023). Da modernidade desencantada aos reencantamentos possíveis. *Revista Espaço do Currículo*, 16, 1-18.
- Pallasmaa, J. (2011). *The embodied image: Imagination and imagery in architecture*. Wiley.
- Reis, G., & Garcia, A. (2016). O cinema: Redes de prazeres e aprendizagens em imagens móveis. *Quaestio*, 18(1), 117-134.
- Ricoeur, P. (1994). *Tempo e narrativa – Volume 3: O tempo narrado* (R. de Almeida, Trad.). Papirus.

LUDICIDADE, DIÁLOGO E MATEMÁTICA: UMA EXPERIÊNCIA FREIREANA NOS ANOS INICIAIS

Ana Lucia Gomes de Souza. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. CAP-UERJ,
Rio de Janeiro, RJ, Brasil, analucia.eja@gmail.com.

Isabel de Castro Aguiar. Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
UERJ, Rio de Janeiro, RJ, Brasil isabelcastro.ag28@gmail.com.

Introdução

A aprendizagem da Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental tem se configurado como um dos grandes desafios da escola pública brasileira, especialmente no contexto pós-pandêmico, marcado pela intensificação das desigualdades educacionais e pela necessidade de reconstrução dos vínculos escolares. Este artigo apresenta reflexões decorrentes de um Projeto de Iniciação Científica desenvolvido com estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental de um Instituto de Aplicação vinculado a uma universidade pública do Estado do Rio de Janeiro, cuja proposta pedagógica articulou ludicidade, jogos matemáticos e diálogo na perspectiva da educação freireana.

Partimos da compreensão de que o ensino da Matemática não pode ser reduzido à transmissão mecânica de conteúdo ou à repetição de procedimentos, mas deve constituir-se como prática social e culturalmente situada. Inspiradas nas contribuições de Paulo Freire, compreendemos a educação como processo dialógico e emancipatório, no qual ensinar implica criar possibilidades para a produção do conhecimento e para a leitura crítica da realidade (Freire, 1991). Nesse sentido, o trabalho com jogos matemáticos é entendido não apenas como estratégia metodológica motivadora, mas como espaço de interação, problematização e construção coletiva de saberes.

Os impactos da pandemia da COVID-19 evidenciaram fragilidades estruturais do sistema educacional brasileiro, ampliando dificuldades de aprendizagem, sobretudo entre estudantes em situação de maior vulnerabilidade social. Como aponta Boaventura de Sousa Santos (2020), a crise sanitária tornou mais visíveis as desigualdades sociais historicamente produzidas, exigindo da escola respostas pedagógicas sensíveis às experiências dos sujeitos. No ensino da Matemática, tais desafios se expressam em sentimentos de insegurança, bloqueios cognitivos e distanciamento em relação ao conhecimento escolar, frequentemente associado a práticas pouco dialógicas e centradas na reprodução de exercícios.

Diante desse cenário, este estudo busca compreender em que medida a inserção de jogos matemáticos, mediada pelo diálogo e pela escuta pedagógica, pode contribuir para a reconstrução de percursos de aprendizagem matemática nos anos iniciais, favorecendo a participação dos estudantes e reafirmando a educação como prática libertadora. Para tanto, o artigo organiza-se em três momentos: inicialmente, discutimos fundamentos da pedagogia freireana e suas contribuições para o ensino da Matemática; em seguida, apresentamos o percurso metodológico e a experiência pedagógica desenvolvida; por fim, analisamos os processos de aprendizagem observados e suas implicações para a formação docente e para o cotidiano escolar.

2. Educação como ato político: aprendizagem matemática e fundamentos freireanos

É comum encontrarmos pensamentos negativos ou depreciativos entre os estudantes e professores sobre o ensino e a aprendizagem da matemática. Tais pensamentos se valem das experiências vividas com esta área do conhecimento, por vezes

desafiadoras, que deixam memórias de sofrimento tanto aos docentes, quanto aos discentes.

Carvalho (2011) tem abordado o tema, salientando dois aspectos principais para o descontentamento com a matemática: a concepção da matemática que o professor carrega ao ensinar e o desgosto desta área do conhecimento que a maioria dos estudantes apresentam. Sobre o primeiro aspecto, a autora menciona que a matemática é considerada como uma área do conhecimento pronta, acabada, perfeita, que pertence ao mundo das ideias e sua estrutura e sistematização é essencial para o modelo de outras ciências. Desta forma há uma imposição e certo autoritarismo, por parte dos docentes, ao presumirem que os estudantes aprendem de forma passiva. (Carvalho, 2011, p. 15)

Sendo considerada historicamente uma ciência nobre, que só pode ser compreendida por mentes brilhantes, a disciplina da matemática tende a ser vista como avaliador de inteligência dos discentes. E aqueles que não alcançam tal aprendizagem é rotulado por sua dificuldade e negligenciado em seu direito de aprender.

Carvalho (2011) sinaliza a distorção que ocorre com estas concepções que norteiam o processo ensino-aprendizagem sobre a matemática. Em sua visão, o conhecimento está sempre em construção e caminha com o processo de interação social. Neste sentido, a autora salienta que a sala de aula precisa ser este lugar onde ocorre a interação entre estudantes e professores que geram a compreensão.

Outrossim, compreendemos, a partir das contribuições de Paulo Freire, que a educação se constitui como um ato político, atravessado por valores, concepções de mundo e projetos de sociedade. Tal compreensão implica reconhecer que nenhuma prática pedagógica é neutra, incluindo o ensino da matemática. Ao afirmar que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (Freire, 1996, p. 22), o autor desloca o foco da centralidade do professor para a construção coletiva do saber, ressaltando o papel ativo dos estudantes nos processos de aprendizagem.

Nessa perspectiva, o ensino da matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental demanda práticas pedagógicas fundamentadas no diálogo, na problematização e no reconhecimento dos saberes dos educandos. Considerar as experiências concretas das crianças, seus modos de contar, medir, negociar e organizar o mundo, significa valorizar a infância como etapa marcada pela curiosidade, pela experimentação e pela produção de sentidos sobre a realidade. A ludicidade, nesse contexto, não se configura apenas como recurso motivacional, mas como possibilidade de criação de ambientes pedagógicos que favoreçam a participação, a interação e a construção coletiva do conhecimento.

Essa compreensão dialoga com estudos da Educação Matemática que defendem a importância dos conhecimentos prévios na aprendizagem. Kamii e DeClark (1990) destacam que o pensamento matemático se desenvolve a partir das interações sociais e das experiências vividas pelas crianças, sendo fundamental que o professor organize situações que permitam a exploração, a investigação e a formulação de hipóteses.

Caminhando na mesma direção, práticas como o uso dos dedos das mãos para contar e calcular, conforme aponta Yokoyama (2014), revelam-se significativas no desenvolvimento das habilidades numéricas e na construção das primeiras relações quantitativas.

Ao compreender a matemática como linguagem social e culturalmente situada, D'Ambrosio (2004) contribui para ampliar esse debate ao propor a valorização das práticas matemáticas presentes no cotidiano e nas diferentes culturas. Tal perspectiva aproxima-se da pedagogia freireana ao defender a autonomia dos sujeitos e a construção de aprendizagens contextualizadas, capazes de estabelecer relações entre o conhecimento

escolar e a vida social. A Etnomatemática, nesse sentido, possibilita reconhecer a diversidade de modos de pensar e fazer matemática, contribuindo para práticas pedagógicas mais inclusivas e sensíveis às diferenças.

Com autor entendemos serem necessárias as adequações de algumas práticas para o alcance de todos os estudantes. D'Ambrósio (2012) afirma que cada professor possui suas características e maneiras de ensinar. No entanto, é comum que sigam os procedimentos que observou de outros professores, acrescentando elementos que são só seus, como a emoção e a intuição. Assim, ele segue aprimorando sua prática, exercendo criticamente sua função, observando e aprofundando-se teoricamente. O ensino da matemática, na visão do autor, requer a demonstração de uma ciência dinâmica, que pode ser experimentada de outras maneiras e desenvolvida sob diversas condições de modo contínuo, sempre em busca de favorecer a aprendizagem.

Corroborando Paulo Freire, D'Ambrósio (2012), também considera a educação como um ato político. E nos diz que as atividades realizadas na escola como atividades dinâmicas, diálogos e debates em sala de aula, eventos e outras participações contribuem para a construção de uma educação emancipadora, promovendo a construção da consciência crítica e o desenvolvimento de cidadania. Ele afirma que “O conhecimento está subordinado ao exercício pleno da cidadania e, conseqüentemente deve ser contextualizado no momento atual, com projeções para o futuro” (D'Ambrósio, 2012, p. 79).

Entretanto, modelos tradicionais de ensino ainda presentes no cotidiano escolar tendem a reduzir a matemática à repetição de algoritmos e à memorização de procedimentos, produzindo sentimento de insegurança e distanciamento em relação ao conhecimento. Como argumenta Boaler (2018), tais práticas podem gerar ansiedade e limitar o desenvolvimento do pensamento crítico e criativo. Em contraposição, a Educação Matemática Crítica, conforme discutida por Skovsmose (2001), enfatiza a necessidade de compreender a Matemática como produção humana inserida em contextos sociais e políticos, destacando o potencial dessa área para a formação de sujeitos capazes de interpretar e intervir na realidade.

Nesse horizonte, os jogos matemáticos e as atividades lúdicas configuram-se como possibilidades pedagógicas que dialogam com a proposta freireana de educação problematizadora. Ao favorecerem a investigação, a troca de ideias e a construção coletiva de estratégias de resolução, tais práticas contribuem para a formação de estudantes mais autônomos, participativos e críticos, reafirmando o ensino da matemática como prática humanizadora e emancipatória (Kamii, 2012).

3. Pandemia, desigualdade e cotidiano escolar

A pandemia da COVID-19 produziu rupturas profundas no cotidiano escolar. A suspensão das aulas presenciais, a ausência de políticas públicas coordenadas e a desigualdade no acesso às tecnologias ampliaram defasagens de aprendizagem.

Conforme argumenta Santos (2020), o vírus não atinge a todos da mesma forma; ele evidencia e aprofunda desigualdades. No campo educacional, isso se traduziu em processos de exclusão digital, fragilização emocional e descontinuidade pedagógica.

No retorno presencial, observamos estudantes com dificuldades acentuadas na leitura, escrita e especialmente na Matemática. Além disso, identificamos insegurança, baixa autoestima acadêmica e resistência ao conteúdo matemático.

Foi nesse contexto que o projeto de Iniciação Científica se estruturou: como espaço de investigação teórico-prática comprometido com a reconstrução de percursos formativos.

4. Metodologia: pesquisa como práxis

A investigação desenvolvida em um Instituto de Aplicação assumiu uma abordagem qualitativa, compreendida não apenas como escolha metodológica, mas como posicionamento epistemológico frente ao objeto de estudo. Partimos da compreensão de que o cotidiano escolar constitui um espaço privilegiado de produção de sentidos, saberes e relações, no qual se configuram os processos de ensino e aprendizagem.

A pesquisa foi realizada em uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental, ao longo de 12 meses de acompanhamento sistemático das atividades pedagógicas. A inserção da bolsista de Iniciação Científica nesse contexto possibilitou observar de forma próxima as dificuldades apresentadas pelos estudantes no campo da matemática, especialmente em relação às operações básicas e à compreensão do sistema monetário. A produção dos dados ocorreu por meio de registros em diário de campo, observação participante das atividades com jogos matemáticos, diálogos com professores e estudantes, além de reuniões quinzenais de estudo e planejamento.

Assumimos a pesquisa como práxis, em consonância com o pensamento de Paulo Freire, entendendo o processo investigativo como movimento contínuo de ação-reflexão-ação. Nesse sentido, a investigação não se restringiu à descrição das práticas pedagógicas, mas envolveu intervenções orientadas pela problematização do ensino da Matemática e pela construção coletiva de estratégias didáticas fundamentadas na ludicidade e no diálogo.

A bolsista, ao participar ativamente das experiências formativas, não ocupou posição externa ao fenômeno investigado, mas constituiu-se como sujeito do processo, vivenciando aprendizagens relacionadas à mediação pedagógica, à escuta dos estudantes e à organização de situações de ensino mais participativas. Tal dimensão formativa dialoga com Freire (1996), ao compreender a docência como prática inacabada, marcada pela permanente possibilidade de aprender ao ensinar. Os jogos matemáticos, nesse contexto, configuraram-se simultaneamente como recurso pedagógico e como dispositivo de produção de dados, permitindo analisar as interações, as estratégias de resolução e os sentidos atribuídos pelos estudantes às aprendizagens matemáticas.

5. Ludicidade e Educação matemática: entre o cotidiano e o conhecimento sistematizado – os jogos matemáticos

A inserção dos jogos matemáticos como estratégia pedagógica não se deu de maneira aleatória. Partimos da compreensão de que o lúdico não é mero recurso didático, mas linguagem legítima da infância.

Autores como Tizuko Morchida Kishimoto defende que o jogo constitui espaço privilegiado de aprendizagem, pois articula regras, imaginação, interação social e construção de significados. Ao jogar, a criança elabora hipóteses, negocia sentidos, testa estratégias e desenvolve pensamento lógico.

Com Kishimoto (1994) compreendemos que a ludicidade na educação é essencial para o desenvolvimento infantil. Trabalhar o lúdico é considerar que a criança possui a necessidade de descobrir o mundo através da brincadeira e dos jogos educativos. Por meio das atividades lúdicas o estudante aprende, descobre, põe em prática a criatividade e expressa seus pensamentos, desenvolvendo cada vez mais a autoconfiança. Portanto, o lúdico e a aprendizagem não podem andar separados.

Os jogos, portanto, na visão da autora, são importantes na aprendizagem, pois, além de promoverem a aprendizagem individual, são capazes de fortalecer a socialização,

criatividade, afeto e a cultura. Eles também servem para desenvolver as habilidades cognitivas, sociais e físicas e ensinam a lidar com as regras e emoções.

Assim, entendemos que fazer o uso dos jogos ao ensinar matemática é fundamental, pois torna a aprendizagem mais prazerosa e interessante. Os alunos aprendem com mais dedicação e concentração. Neste sentido, a matemática não precisa ser aterrorizante quando se existem professores que se dedicam a ensinar de forma lúdica e suave.

No contexto observado da sala de aula, os jogos matemáticos foram pensados como dispositivos de inclusão. Muitos estudantes demonstravam resistência à disciplina, associando-a ao erro, à frustração e ao medo de não conseguir acompanhar os colegas. Ao inserir a ludicidade como mediação, deslocamos o foco da avaliação para a participação, da resposta correta para o processo de construção.

Um exemplo significativo foi a temática do “mercado”. A partir do cotidiano das crianças, compras com a família, troco, preços, promoções, desenvolvemos jogos envolvendo educação financeira, sistema monetário e operações matemáticas básicas. As crianças simulavam situações de compra e venda, calculavam valores, organizavam produtos e registravam resultados. Uma rica aprendizagem a partir da organização de material de sucata e sistematização de atividades no caderno.

Outro exemplo interessante foi o jogo Memória de 10 (figura 1), quando os estudantes precisam virar duas cartas que somam 10, como por exemplo $9+1$, $8+2$, $3+7$, $6+4$, $5+5$ e assim por diante. O jogo estimula a compreensão da formação da base 10. Brincando, através deste jogo da memória, os estudantes, aos poucos vão assimilando os números que juntos formam 10. Um grande passo para a compreensão seguinte, a centena. Além disso, trata-se de um jogo colaborativo, onde os estudantes que não conseguem virar a carta correta, recebem pistas dos colegas para que todos possam ter a oportunidade de ter em suas mãos uma dupla de cartas. Neste sentido, ganhar não é o maior propósito, mas sim aprender.

Figura 1 – Jogo Memória de 10

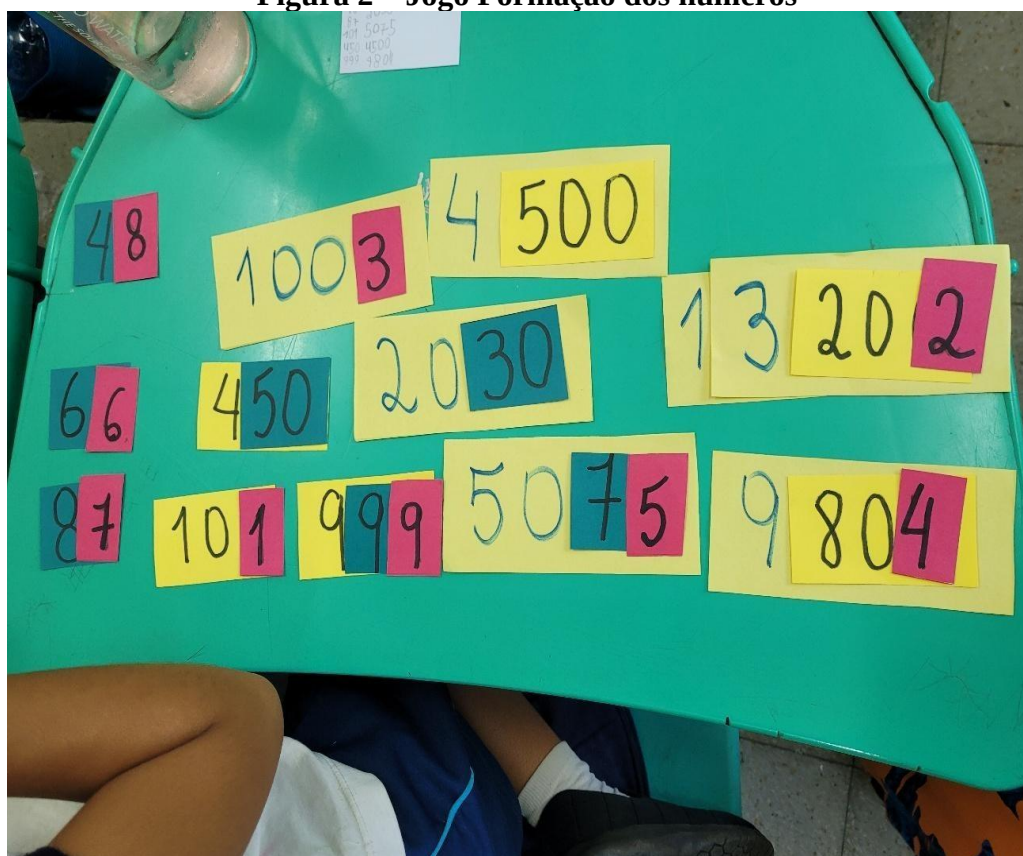


Fonte: Arquivo das autoras

Trazendo um novo exemplo de ludicidade na aprendizagem matemática, apresentamos o jogo Formação dos números (figura 2). Neste jogo trabalhamos as ordens

e classes dos números, com base no Quadro Valor de Lugar. Os números escritos em papéis coloridos, mostram as unidades, dezenas, centenas, milhares e milhões. A partir de um número ditado pela professora ou bolsista, os estudantes devem sobrepor os papéis, de modo a formar o número solicitado. Uma estratégia simples para o entendimento de cada casa numérica, o valor posicional dos algarismos e a formação dos números grandes, principalmente. Este é mais um jogo que requer colaboração entre uma dupla, onde trabalhamos a organização do material na mesa (antes e após a jogo), a espera pela sua vez de compor o número, a sintonia entre a dupla de jogadores e aprendizagem entre os pares. Toda a turma ganha com essa aprendizagem direcionada. A atividade segue com a sistematização de atividades no caderno ou na folha.

Figura 2 – Jogo Formação dos números



Fonte: Arquivo das autoras

Ainda sobre a compreensão da formação dos números e a utilização do Quadro Valor de Lugar – QVL, utilizamos uma cartela produzida pela professora do Departamento de Atendimento Educacional Especializado (figura 3), que temos utilizado em atendimento aos estudantes que apresentam neuro divergências e precisam de adaptação em suas atividades. O material tem colaborado significativamente para o crescimento no campo da matemática desses estudantes, bem como de outros que apresentam dificuldades de aprendizagem. Trata-se de uma cartela em papel plastificado, de visualização colorida, que permite ao estudante deslizar o algarismo entre as casas da unidade, dezena, centena e milhar, compondo assim o número solicitado. Desta forma é possível pensar em possibilidades da formação, errar e acertar, criando estratégias para o reconhecimento das ordens e classes numéricas.

Figura 3 – Quadro Valor de lugar adaptado



Fonte: Arquivo das autoras

Um último exemplo que trazemos neste artigo é o jogo Cubra e Descubra. Uma maneira lúdica de aprender sobre a sequência numérica, soma e quantidade. Temos uma planilha com números cobertos por um pequeno papel, que vão do 2 ao 12. Com dois dados lançados, forma-se o número que deve ser encontrado na planilha e retirada a cobertura do papel, sem errar. Os colegas podem fornecer pistas sobre a posição do número na sequência coberta e todos crescem com a atividade.

Importante mencionar, que aqui não trabalhamos o jogo pelo jogo. Para cada um deles há uma proposta didática coerente com o ano de escolaridade, cujo objetivo principal é o reconhecimento do sistema de numeração decimal. Nesse movimento, a partir da estratégia lúdica, a matemática deixou de ser abstrata e passou a fazer sentido para os estudantes. O conteúdo escolar foi aproximado da realidade vivida, reafirmando o princípio freireano de partir da experiência concreta dos educandos.

6. Diálogo, escuta e reconstrução de trajetórias

A ludicidade, por si só, não garante aprendizagem. O elemento central da experiência foi o diálogo. Inspiradas em Freire (1996), compreendemos que ensinar exige escuta sensível. Ao dialogar com os estudantes sobre suas dificuldades, medos e inseguranças, criamos espaço de acolhimento e pertencimento.

Em nosso Diário de campo, encontramos os registros de nossas observações, quando estudantes que, inicialmente evitavam participar, passaram a se envolver nas atividades. O erro deixou de ser motivo de exposição e tornou-se parte do processo investigativo do jogo. A socialização foi fortalecida, e o ambiente da sala tornou-se mais cooperativo. Os estudantes começaram a entender que o propósito não era vencer, mas sim aprender em cooperação e interação com os pares.

Além disso, identificamos avanços concretos no desempenho dos estudantes com maiores dificuldades. Ainda que não se trate de mensuração quantitativa, os registros no caderno de campo evidenciam maior autonomia na resolução de problemas, ampliação do vocabulário matemático e maior segurança nas operações básicas.

Nesse sentido, a ludicidade operou como instrumento de inclusão, reafirmando que todos podem aprender quando lhes são garantidas condições dialógicas e significativas.

Em diálogo com seis professores do terceiro ano de escolaridade, constatamos perdas pedagógicas importantes decorrentes do período pandêmico. A ausência de interação presencial comprometeu processos de alfabetização matemática, especialmente no que se refere à consolidação do sistema de numeração decimal.

Entretanto, também emergiram movimentos de reinvenção docente. Os seis professores relataram ter explorado mais recursos digitais e estratégias lúdicas durante o ensino remoto. O retorno presencial revelou a necessidade de manter essas práticas, não como exceção emergencial, mas como possibilidade pedagógica permanente.

Assim, o projeto reafirma que a crise sanitária, embora tenha aprofundado desigualdades, também provocou deslocamentos e aprendizagens institucionais.

7.Considerações finais

A experiência analisada nos permite afirmar que a inserção de jogos matemáticos, mediada pelo diálogo e fundamentada na perspectiva freireana, contribui significativamente para a aprendizagem nos anos iniciais.

Mais do que melhoria de desempenho, observamos transformação na relação dos estudantes com a matemática. O medo cedeu espaço à curiosidade; a resistência, à participação; a insegurança, à experimentação.

Reafirmamos, com Freire (1996), que ensinar é criar possibilidades. Ao reconhecer a ludicidade como linguagem da infância e a Matemática como prática social, ampliamos horizontes formativos.

O projeto também evidenciou o caráter formativo da iniciação científica na formação docente. A bolsista, ao vivenciar o cotidiano escolar de maneira reflexiva, constituiu-se como pesquisadora de sua própria prática, reafirmando a concepção de formação como processo permanente e inacabado.

Por fim, defendemos que a Educação Matemática, quando atravessada pelo diálogo, pela ética e pelo compromisso com a inclusão, torna-se espaço de humanização. Em tempos marcados por desigualdades ampliadas, reafirmar a educação como ato político é gesto de resistência e esperança.

Referências

- BOALER, J. *Mentalidades matemáticas: estimulando o potencial dos estudantes por meio da matemática criativa, das mensagens inspiradoras e do ensino inovador*. Porto Alegre: Penso, 2018.
- CARVALHO, D.Lucchesi. *Metodologia do Ensino da Matemática*. São Paulo: Cortez, 2011.
- D'AMBROSIO, Ubiratan. *Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- D'AMBRÓSIO, Ubiratã. *Educação Matemática: da teoria à prática*. São Paulo: Papirus, 2012.
- FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 1991.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- KAMII, Constance. *A criança e o número*. 39. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.
- KAMII, Constance; DECLARK, Georgia. *Reinventando a aritmética: implicações da teoria de Piaget*. Tradução: Elenice Curt; Maria Celia Moraes Dias; Maria do Carmo Dometh Mendonça. 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 1990.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *Jogo, brinquedo, brincadeira e educação*. São Paulo: Cortez, 1994.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *A cruel pedagogia do vírus*. São Paulo: Boitempo, 2020.
- SKOVSMOSE, Ole. *Educação matemática crítica: a questão da democracia*. Papirus editora, 2001.
- YOKOYAMA, L. A. *Matemática e Síndrome de Down*. Rio de Janeiro: Ciência Moderna Ltda, 2014.

PEDAGOGIA DO DIÁLOGO E DA TERRA: FREIRE, KRENAK E O DESAFIO DE ADIAR O FIM DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Marcondes dos Ramos Santos Filho
Doutorando em Direito e Sociologia na Universidade Federal Fluminense
(PPGSD/UFF). Marcondes.rsfilho@gmail.com

Sheyla Farias da Silva Batista
UNIFG - Centro Universitário dos Guararapes. E-mail: sheyla.fariass@gmail.com

Lucas Britto Paes Duque
UPE - Universidade de Pernambuco E-mail: lucas.bpduque@upe.br

Introdução

A presente investigação insere-se na linha de pesquisa “Currículos, Didáticas, Práticas Educativas e Interculturalidade na Perspectiva Freireana”, partindo da compreensão de que a educação constitui prática política, histórica e ética, comprometida com a humanização dos sujeitos e com a transformação das estruturas de opressão. O estudo articula criticamente a pedagogia de Paulo Freire ao pensamento de Ailton Krenak, tomando como mediação analítica o texto *Ideias para adiar o fim da Educação em Direitos Humanos*, no qual a Educação em Direitos Humanos é compreendida como prática de resistência frente às racionalidades coloniais e desumanizantes (Santos Filho & Melo, 2024).

O problema da pesquisa emerge do reconhecimento de que os currículos e as práticas educativas contemporâneas permanecem, em grande medida, capturados por lógicas eurocêntricas, instrumentais e autoritárias, produzindo o esvaziamento ético-político da Educação em Direitos Humanos. Nesse contexto, formula-se a seguinte questão problematizadora: como a pedagogia freireana, em diálogo com a crítica de Krenak (2020) à ideia moderna e colonial de humanidade, pode contribuir para adiar o fim da Educação em Direitos Humanos enquanto prática educativa intercultural e emancipatória? Tal indagação exige compreender a educação como espaço de disputa epistemológica, no qual se confrontam projetos antagônicos de sociedade e de humanidade.

O objetivo geral da investigação consiste em analisar as contribuições da pedagogia de Paulo Freire para a construção de currículos e práticas educativas interculturais em Educação em Direitos Humanos, em diálogo com a crítica contra-colonial de Krenak (2020). Como objetivos específicos, busca-se: identificar os fundamentos freireanos de diálogo, conscientização e práxis na constituição de práticas educativas humanizadoras; examinar a crítica de Krenak à noção hegemônica de humanidade e suas implicações para o campo educacional; e explicitar, a partir do texto *Ideias para adiar o fim da Educação em Direitos Humanos* (Santos Filho & Melo, 2024), como a articulação entre Freire e Krenak permite posicionar a Educação em Direitos Humanos como prática de resistência epistemológica.

A pesquisa é de natureza qualitativa e bibliográfica, adequada à análise de fenômenos sociais complexos e historicamente situados (Minayo, 2001). O corpus teórico é composto pelas obras de Freire (1967, 1970, 2007), pela obra *Ideias para adiar o fim do mundo* (Krenak, 2020) e pelo referido texto autoral. O tratamento analítico fundamenta-se na análise de conteúdo proposta por Bardin (1977), mobilizando as categorias diálogo, humanidade, educação, colonialidade e resistência.

Freire compreende a educação como prática de liberdade, fundada no diálogo e na construção coletiva do saber. Ao afirmar que “tanto mobilizar como organizar têm,

por natureza, a educação como algo indispensável” (Freire, 2007, p. 127), o autor evidencia que a formação humana implica sensibilidade histórica e enfrentamento das tensões constitutivas da vida social. Em consonância com essa perspectiva, o texto *Ideias para adiar o fim da Educação em Direitos Humanos* propõe compreender essa educação como prática que resiste à homogeneização colonial e reafirma a pluralidade de saberes, corpos e territórios.

Diferentemente de uma leitura abstrata dos Direitos Humanos, sustenta-se que adiar o seu fim significa mantê-los vinculados às experiências concretas dos sujeitos historicamente marginalizados, em consonância com a pedagogia freireana e com a crítica de Krenak (2020) às falsas universalizações. Espera-se demonstrar que a articulação entre Freire e Krenak permite reposicionar a Educação em Direitos Humanos como prática curricular intercultural, contra-hegemônica e comprometida com a dignidade humana em sua dimensão histórica e relacional. Adiar o seu fim, nesse horizonte, implica sustentar uma práxis educativa que resista à colonialidade do saber e reafirme a educação como espaço de humanização, diálogo e transformação social.

2.O diálogo: práxis, conscientização e resistência epistemológica

A categoria diálogo, central na pedagogia de Paulo Freire (1967, 1970), constitui o primeiro eixo estruturante para adiar o fim da Educação em Direitos Humanos. Em Freire, o diálogo é fundamento ontológico da formação humana, pois pressupõe reconhecimento do outro como sujeito histórico. A educação dialógica rompe com a lógica bancária e inaugura uma relação horizontal entre educador e educando, fundada na problematização da realidade.

Ao aproximar essa concepção da crítica de Krenak (2020), observa-se que o diálogo assume dimensão contra-colonial. Se a colonialidade impôs uma narrativa única de humanidade, o diálogo freireano abre espaço para a pluralidade de mundos e saberes. Nesse sentido, a crítica de Krenak à falsa universalização da humanidade encontra na pedagogia freireana um caminho metodológico: conscientizar é também desnaturalizar a hegemonia epistemológica.

O texto *Ideias para adiar o fim da Educação em Direitos Humanos* (Santos Filho & Melo, 2024) explicita que a Educação em Direitos Humanos só se sustenta como prática emancipatória quando atravessada pelo diálogo intercultural. A articulação entre Freire e Krenak permite compreender que a resistência se dá no plano jurídico, discursivo e da formativo. Dialogar é resistir à homogeneização colonial; é instaurar um espaço onde vozes historicamente marginalizadas se tornam produtoras de conhecimento.

Assim, o diálogo configura-se como prática de conscientização, pois revela as estruturas que sustentam desigualdades e silenciamentos. Ao reconhecer que “ninguém educa ninguém” isoladamente, mas que os sujeitos se educam em comunhão mediatizados pelo mundo (Freire, 1970), reafirma-se que a Educação em Direitos Humanos é construção coletiva, histórica e situada. Adiar o seu fim implica manter viva essa dimensão dialógica, capaz de confrontar racionalidades instrumentais e recolocar a dignidade humana como horizonte político-pedagógico.

A Terra: humanidade, natureza e reconfiguração curricular

O segundo eixo — a Terra — emerge da crítica de Krenak à separação moderna entre humanidade e natureza. Para o autor, a ideia hegemônica de humanidade legitimou processos de exploração, destruição ambiental e aniquilação cultural (Krenak, 2020). Ao denunciar essa ruptura, Krenak propõe uma reconexão ontológica entre seres humanos e Terra, deslocando o centro da racionalidade moderna.

Quando articulada à pedagogia freireana, essa crítica amplia a compreensão de Educação em Direitos Humanos. Freire (1967) já afirmava que a leitura do mundo precede a leitura da palavra; logo, educar para os Direitos Humanos exige interpretar as condições materiais e ecológicas que sustentam a vida. A Terra deixa de ser mero cenário e passa a ser dimensão constitutiva da dignidade humana.

O diálogo entre Freire e Krenak permite compreender que a colonialidade do saber também operou como colonialidade da natureza. A imposição de um modelo civilizatório único produziu tanto a marginalização de povos quanto a devastação ambiental. Nesse contexto, a Educação em Direitos Humanos precisa incorporar uma dimensão ecológica e territorial, reconhecendo que justiça social e justiça ambiental são inseparáveis.

Aplicando essa articulação ao campo curricular, evidencia-se que currículos interculturais não podem restringir-se à inclusão temática de conteúdos indígenas ou ambientais. É necessário redefinir seus fundamentos epistemológicos, deslocando a centralidade eurocêntrica e reconhecendo a pluralidade de cosmologias. A Terra, enquanto categoria política e pedagógica, desestabiliza a noção moderna de sujeito isolado e reforça a interdependência entre todos os seres.

Adiar o fim da Educação em Direitos Humanos, portanto, implica reinscrever a formação humana em uma ética da interdependência. A resistência epistemológica defendida por Santos Filho e Melo (2024) materializa-se quando a educação reconhece que humanidade é uma experiência relacional, histórica e situada na Terra. Nesse horizonte, a práxis educativa torna-se espaço de reconciliação entre humanidade e natureza, sustentando a possibilidade de outros mundos possíveis.

3. Metodologia

A presente pesquisa caracteriza-se como qualitativa e bibliográfica, adequada à análise de fenômenos sociais complexos e historicamente situados, conforme Minayo (2001). Parte-se da compreensão de que a investigação teórica, quando orientada por fundamentos críticos, possibilita problematizar estruturas epistemológicas naturalizadas e tensionar racionalidades hegemônicas.

O corpus analítico é composto pelas obras de Paulo Freire (1967, 1970, 2007), pela obra *Ideias para adiar o fim do mundo* (Krenak, 2020) e pelo texto *Ideias para adiar o fim da Educação em Direitos Humanos* (Santos Filho & Melo, 2024). A seleção dessas obras fundamenta-se na convergência temática entre pedagogia crítica, crítica contra-colonial da modernidade e Educação em Direitos Humanos como campo de disputa política e epistemológica.

O procedimento de tratamento dos dados teóricos orienta-se pela análise de conteúdo proposta por Bardin (1977), desenvolvida em três etapas: (a) leitura flutuante e organização do material; (b) definição das unidades de registro e construção das categorias analíticas; e (c) interpretação crítica dos sentidos produzidos no interior dos textos. A partir desse percurso, foram mobilizadas como categorias centrais: diálogo, humanidade, educação, colonialidade e resistência.

A análise, neste sentido, vence à mera descrição conceitual, e assume caráter interpretativo e articulador, buscando evidenciar como a aproximação entre Freire e Krenak permite tensionar universalismos abstratos e fundamentar uma concepção intercultural de Educação em Direitos Humanos. Nesse sentido, o método adota perspectiva crítico-dialógica, coerente com a própria matriz freireana, compreendendo o conhecimento como construção histórica situada e atravessada por relações de poder.

Assim, o desenho metodológico estrutura-se como análise teórico-crítica orientada por categorias emergentes do corpus, permitindo examinar como o diálogo entre pedagogia freireana e crítica contra-colonial pode reinscrever a Educação em Direitos Humanos como práxis emancipatória e resistência à colonialidade do saber.

4. Resultados e Discussão

A análise do corpus teórico evidenciou que a articulação entre a pedagogia freireana e a crítica contra-colonial de Krenak permite deslocar a Educação em Direitos Humanos de uma compreensão normativa e abstrata para uma perspectiva histórica, relacional e intercultural. A categoria **diálogo**, central em Freire (1970), revelou-se estruturante para compreender a educação como prática de humanização e como espaço de construção coletiva do saber. O diálogo, portanto, se constitui como método didático assim como é fundamento ontológico da formação humana, implicando reconhecimento do outro como sujeito histórico.

Ao mobilizar a categoria **humanidade**, a análise evidenciou que tanto Freire quanto Krenak tensionam a ideia moderna e universalizante do sujeito. Krenak (2020) denuncia que a noção hegemônica de humanidade operou historicamente como mecanismo de exclusão, autorizando a subalternização de povos, saberes e territórios. Em convergência, Freire (1967, 1970) afirma que a desumanização precisa ser vencida porque é o resultado de estruturas opressoras. A interlocução entre esses autores permite compreender que a Educação em Direitos Humanos só se sustenta quando reconhece a pluralidade de existências e rompe com universalismos abstratos.

A categoria **educação**, por sua vez, foi analisada como prática histórica situada. Em Freire (2007), a formação humana envolve sensibilidade crítica e enfrentamento das tensões sociais. Quando aproximada da crítica de Krenak, essa concepção amplia-se para incorporar a dimensão territorial, cosmológica e ecológica da existência. Assim, os resultados indicam que currículos interculturais em Educação em Direitos Humanos exigem transformação epistemológica.

No que concerne à **colonialidade**, a análise evidenciou que o esvaziamento ético-político da Educação em Direitos Humanos decorre de sua captura por racionalidades instrumentais e eurocêntricas. A leitura crítica do texto *Ideias para adiar o fim da Educação em Direitos Humanos* (Santos Filho & Melo, 2024) reforça que adiar o seu fim implica resistir à homogeneização epistemológica e reafirmar saberes historicamente marginalizados. A colonialidade do saber manifesta-se quando a educação reduz os Direitos Humanos a formalismos jurídicos desvinculados das experiências concretas.

Por fim, a categoria **resistência** emerge como síntese articuladora. Em Freire, a resistência concretiza-se na práxis — ação e reflexão transformadoras. Em Krenak, ela se expressa na recusa em aceitar a destruição de mundos plurais em nome de um projeto civilizatório único. A articulação desses referenciais demonstra que a Educação em Direitos Humanos, quando fundamentada no diálogo intercultural, constitui prática contra-hegemônica.

É importante percebermos que a Educação em Direitos Humanos é uma construção que alia saberes e práticas contra hegemônicas; como prática discursiva tem o poder de criar uma nova ordem epistemológica em torno da dignidade humana, da construção de sujeitos que estejam em contato com sua cidadania e promovam a justiça e humanização, que pense o ser humano como parte de

um todo, como fundamentou Krenak no que deve vir a ser uma real humanidade. Nós identificamos os avanços e recuos que acompanham o campo dos Direitos Humanos, revelando que o discurso de Ailton Krenak desafia as “verdades” imputadas e nos oferece saídas epistemológicas que se alinham a conhecimentos que resistem à positivação colonial. Além disso, ressaltamos que resgatar o discurso de Benevides fundamentado em Educação em Direitos Humanos: de que se trata? (1997) é posicionar o discurso sobre a humanidade enunciado por Krenak, valorizando uma pedagogia que pense a conexão com os direitos solidários e o meio ambiente (Santos Filho & Melo; 2024, p. 234).

Os resultados indicam, portanto, que o encontro teórico entre Freire e Krenak possibilita fundamentar criticamente a Educação em Direitos Humanos como prática curricular intercultural, comprometida com a dignidade humana em sua dimensão histórica e relacional. Não se trata apenas de ampliar conteúdos, mas de redefinir os fundamentos epistemológicos da formação. Nesse horizonte, adiar o fim da Educação em Direitos Humanos significa sustentar uma práxis educativa capaz de confrontar a colonialidade do saber e afirmar a educação como espaço de humanização e transformação social.

5.Considerações finais

A presente investigação teve como objetivo analisar as contribuições da pedagogia de Paulo Freire, em diálogo com a crítica contra-colonial de Ailton Krenak, para a construção de currículos e práticas educativas interculturais em Educação em Direitos Humanos. Ao retomar a questão problematizadora — como adiar o fim da Educação em Direitos Humanos diante de racionalidades eurocêntricas e instrumentais — evidenciou-se que tal tarefa exige mais do que atualização temática: demanda uma inflexão epistemológica nos fundamentos da formação humana.

A análise demonstrou que a articulação entre diálogo, humanidade e resistência permite deslocar a Educação em Direitos Humanos de um horizonte normativo abstrato para uma práxis histórica situada. O diálogo sustenta a construção coletiva do saber e o reconhecimento do outro como sujeito histórico; a crítica à noção hegemônica de humanidade tensiona universalismos excludentes; e a resistência emerge como síntese prática que articula reflexão e ação transformadora. Nesse sentido, a interlocução entre Freire e Krenak fortalece uma concepção intercultural de currículo, comprometida com a pluralidade de saberes, corpos e territórios.

No plano teórico, o estudo contribui ao evidenciar que a Educação em Direitos Humanos somente se sustenta como prática emancipatória quando enfrenta a colonialidade do saber e se vincula às experiências concretas de sujeitos historicamente marginalizados. No plano pedagógico, indica que currículos interculturais exigem redefinição epistemológica de seus fundamentos.

Contudo, por tratar-se de pesquisa qualitativa e bibliográfica, o estudo apresenta limites inerentes ao seu desenho metodológico. A análise concentrou-se em um corpus teórico específico, o que implica um recorte interpretativo situado. Não foram realizadas investigações empíricas em contextos escolares concretos, o que restringe a possibilidade de generalizações institucionais. Além disso, a análise de conteúdo privilegiou dimensões conceituais e discursivas, podendo não abarcar integralmente práticas educativas

efetivamente implementadas. Tais limites, entretanto, delimitam o alcance da investigação e indicam a necessidade de pesquisas futuras que articulem aprofundamento teórico e análise empírica de experiências interculturais em Educação em Direitos Humanos. Neste sentido:

Posicionar a Educação em Direitos Humanos é mais que proteger o momento atual; é vislumbrar o futuro. Em cada ato de educar para os Direitos Humanos, estamos adiando o fim, cultivando a possibilidade de um mundo onde a diversidade e a interdependência entre todos os seres sejam nossa essência e nosso compromisso. É essa ideia, resistente, que nos permitirá, talvez, adiar o fim do mundo que Krenak tanto nos adverte (Santos Filho & Melo; 2024, p. 235)

Adiar o fim da Educação em Direitos Humanos, nesse horizonte, significa sustentar uma práxis educativa contra-hegemônica, capaz de reafirmar a educação como espaço de humanização, diálogo e transformação social, no qual se disputam projetos de sociedade e se constroem possibilidades plurais de existência digna.

Referências

- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa, Portugal: Edições 70.
- Freire, P. (1967). *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra.
- Freire, P. (1970). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra.
- Freire, P. (2007). *O caminho se faz caminhando: Conversas sobre educação e mudança social*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Krenak, A. (2020). *Ideias para adiar o fim do mundo* (3ª ed.). São Paulo, SP: Companhia das Letras.
- Minayo, M. C. S. (2001). *O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde* (7ª ed.). São Paulo, SP: Hucitec.
- Santos Filho, M. R., & Melo, M. A. V. (2024). Ideias para adiar o fim da Educação em Direitos Humanos: A perspectiva Ailton Krenak. In J. M. Domingues (Org.), *Anais da II Jornada Nacional dos Direitos Humanos* (pp. 231–236). Projeto Direitos Humanos e Educação.
<https://www.researchgate.net/publication/387056566> Anais da II Jornada Nacional dos Direitos Humanos

EDUCAÇÃO QUILOMBOLA COMO EXERCÍCIO DA LIBERDADE: UMA LEITURA FREIREANA DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS

Lucas Britto Paes Duque. UPE - Universidade de Pernambuco. E-mail: lucas.bpduque@upe.br.

Marcondes do Ramos Santos Filho. Universidade Federal Fluminense (PPGSD/UFF)
E-mail: marcondes.rsfilho@gmail.com

Maria Aparecida Vieira de Melo. UFRN - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. E-mail: maria.aparecida.melo@ufrn.br

Introdução

Historicamente atravessado pela incorporação acrítica de referenciais eurocêntricos, o sistema educacional brasileiro consolidou-se como um espaço privilegiado de reprodução de violências epistêmicas, operando através do silenciamento sistemático de saberes outros e da deslegitimação de matrizes ontológicas não hegemônicas. Nesse cenário, os Povos e Comunidades Tradicionais foram reiteradamente posicionados à margem dos processos educativos formais, ao passo em que suas formas próprias de produção de conhecimento e referenciais socioculturais tentadas a subsumir a uma lógica homogeneizante.

A esteira desse processo, a realidade educacional que se afastava cada vez mais de uma concepção emancipatória (1983), passou a orientar-se pela adaptação dos sujeitos às estruturas sociais vigentes, em detrimento de uma formação crítica e conectada à realidade de um país rico em diversidade. Nessa infeliz naturalização no seio educacional, a proposta Freireana torna-se incontornável para a problematização crítica desse cenário, à medida em que propõe uma concepção de educação comprometida com a libertação dos sujeitos historicamente oprimidos e recusa, reiteradamente, uma educação Bancária (1987), cujo processo formativo reduz o ser educando à condição de recipiente passivo e reproduz de padrões sociais desumanizantes.

Assim, ao adotar uma perspectiva decolonial do processo formativo dos indivíduos, a proposta pedagógica de Freire afirma a centralidade do diálogo entre os saberes e da promoção da consciência crítica diante das tentativas históricas de apagamento (Freire, 1983). Esse movimento desloca o processo educativo para a valorização das experiências concretas e dos saberes situados. Em direta consonância, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 8/2012) instituem uma educação contextualizada, à medida em que propõe uma prática educativa comprometida com a valorização dos saberes tradicionais e com processos educativos vinculados à realidade sócio-histórico-territorial. Tensionando, no plano normativo, as bases históricas de homogeneização que marcaram a educação brasileira e, no campo social, reafirmam a legitimidade das comunidades quilombolas como sujeitos ativos na produção de conhecimentos e na condução de seus próprios processos educativos.

Diante dessa contextualização, formula-se o seguinte problema de pesquisa: como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 8/2012) incorporam princípios da pedagogia freireana, especialmente no que concerne à educação diferenciada como promoção da consciência crítica frente às estruturas históricas de opressão? O objetivo geral ficou definido em:

Discutir como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 8/2012) incorporam princípios da pedagogia freireana.

Orienta-se, também, pelos seguintes objetivos específicos: (i) examinar os fundamentos teórico-políticos da pedagogia freireana, com ênfase nas categorias de opressão, consciência crítica, diálogo e educação como prática da liberdade; (ii) analisar os dispositivos normativos da Resolução CNE/CEB nº 8/2012, identificando os princípios e orientações pedagógicas que expressam o reconhecimento dos saberes tradicionais e da interculturalidade; e (iii) refletir sobre as potencialidades das Diretrizes Curriculares para a efetivação de uma educação escolar quilombola emancipatória, considerando os desafios estruturais de implementação e a persistência de lógicas coloniais no campo educacional.

Portanto, ressalta-se que esta investigação se justifica no campo da Educação em Direitos Humanos, vinculando-se à linha do Grupo de Estudos e Pesquisas da Educação em Paulo Freire – GEPEPF (UFRN/CNPq), ao compreender a educação como uma prática política orientada à afirmação de direitos, à produção de autonomia epistemológica e ao enfrentamento de permanências coloniais que ainda operam no campo educacional, especialmente no que se refere aos Povos e Comunidades Tradicionais.

2. Metodologia

Quanto aos pressupostos metodológicos, adotou-se o método dialético, que se fundamenta na análise das contradições inerentes aos fenômenos sociais, compreendendo-os como processos históricos, dinâmicos e em constante transformação, permitindo a apreensão da realidade para além de suas aparências imediatas (Marconi; Lakatos, 2017).

Além disso, a investigação ergueu-se, sobretudo, por uma abordagem qualitativa, voltada à compreensão subjetiva e interpretativa dos fenômenos (Minayo, 2001). No plano teórico, recorreu-se à pesquisa bibliográfica como suporte conceitual da investigação (Severino, 2014). Por fim, empregou-se a pesquisa documental, mediante a análise sistemática das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 8/2012), com base na análise de conteúdo (Severino, 2024) e nos pressupostos teórico-metodológicos da pedagogia crítica de Paulo Freire (1983).

3. Desenvolvimento

Esta seção estrutura-se a partir da dialogicidade, princípio fundante da filosofia de Paulo Freire, que compreende o currículo como uma construção política, historicamente situada e atravessada por relações de poder, não sendo, portanto, neutro (Freire, 2003). Nesse sentido, desenvolve-se uma análise que articula os fundamentos teórico-políticos da pedagogia freireana às disposições da Resolução CNE/CEB nº 8/2012, com vistas a apreender seus princípios orientadores, especialmente no que tange ao reconhecimento dos saberes tradicionais e da interculturalidade. Ao final, tensionam-se as potencialidades dessas Diretrizes na promoção de uma educação escolar quilombola emancipatória, à luz dos desafios estruturais que ainda atravessam sua efetivação.

3.1 Currículo Vivo e Práxis Crítica: Categorias Estruturantes da Pedagogia de Paulo Freire e Interculturalidade nas Diretrizes da Educação Quilombola.

No contexto dos Povos e Comunidades tradicionais, refletir sobre a dimensão da educação implica reconhecer seu papel no processo de reafirmação dos povos quilombolas, assegurando-lhes o direito à aprendizagem formal, bem como o direito de educar-se com base em suas próprias referências históricas e culturais. Nesse sentido, a resolução nº 8/2012, do Ministério da Educação, que estabelece as Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, reforça essa perspectiva ao prever que a Educação Quilombola deve:

V - garantir aos estudantes o direito de se apropriar dos conhecimentos tradicionais e das suas formas de produção de modo a contribuir para o seu reconhecimento, valorização e continuidade; VI - ser implementada como política pública educacional e estabelecer interface com a política já existente para os povos do campo e indígenas, reconhecidos os seus pontos de intersecção política, histórica, social, educacional e econômica, sem perder a especificidade. (Ministério da Educação, 2012).

Diante do exposto, nota-se que essas diretrizes evidenciam que a Educação Quilombola é, simultaneamente, um direito fundamental e um mecanismo de resistência cultural, no qual permite às comunidades manterem a coerência entre práticas tradicionais e exigências do sistema educacional formal. Dessa maneira, ao traçar uma intersecção entre a educação e a valorização dos conhecimentos locais, as Diretrizes sinalizam que a escola quilombola deve atuar como mediadora de um processo de reconhecimento social e político, fortalecendo os vínculos comunitários e contribuindo para a preservação de territórios historicamente marginalizados.

Em congruência com essa linha de raciocínio, Melo (2020) e Chaves (2023) destacam que a educação em contextos de comunidades tradicionais deve ser concebida sob a perspectiva da interculturalidade crítica, na qual os saberes locais devem ser referências para a construção do currículo e para a prática pedagógica, promovendo uma aprendizagem que integra história, cultura e práticas cotidianas. Ressalta-se que essa abordagem é particularmente significativa, pois fortalece tradições culturais específicas, como religiões afro-brasileiras, modos comunitários de gestão e solidariedade, elementos esses, centrais na constituição identitária das comunidades quilombolas.

Percebe-se, então, que garantir a educação quilombola é atuar em múltiplos níveis: no plano legal, assegurando direitos previstos em normas nacionais; no plano pedagógico, promovendo currículos e metodologias que respeitem e valorizem os saberes locais; e no plano sociocultural, fortalecendo a identidade coletiva e o vínculo com o território. A educação, assim, deixa de ser um processo meramente transmissivo e passa a ser um instrumento de empoderamento comunitário, preservação da memória histórica e resistência cultural, contribuindo decisivamente para a perpetuação das tradições e da autonomia cultural (Freire, 1987).

À luz dessa construção, torna-se imprescindível, ao tratar da emancipação dos sujeitos e das diretrizes educacionais, analisar a temática sob a perspectiva freireana. Pois, a pedagogia freireana compreende o currículo como uma construção política, historicamente situada e atravessada por relações de poder, de modo que sua organização jamais é neutra (Freire, 2003). No contexto da educação escolar quilombola, isso implica afirmar um currículo vinculado aos saberes tradicionais e às territorialidades, operando como instrumento de afirmação e emancipação.

No Brasil, como forma de enfrentar as heranças coloniais e o apagamento histórico de saberes afro-brasileiros e indígenas, foram instituídas a Lei nº 10.639/2003 e a Lei nº 11.645/2008, que alteraram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) para tornar obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena na educação básica.

Tais normas, reforçam a necessidade de um currículo comprometido com o reconhecimento desses grupos como sujeitos produtores de conhecimento, em consonância com uma educação crítica e emancipatória. Além disso, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (2012) rompem com a lógica universalizante do currículo tradicional ao reconhecer os saberes comunitários como conteúdos legítimos do processo educativo (Marques, 2024). Ao fazê-lo, deslocam o eixo epistemológico da escola de uma matriz homogênea e eurocentrada para uma perspectiva plural, que compreende o território como espaço de produção de conhecimento e a comunidade como sujeito coletivo de saber.

Esse reconhecimento implica admitir que práticas culturais, modos de organização social, experiências de resistência e memórias ancestrais não constituem elementos periféricos do currículo, mas fundamentos estruturantes da formação escolar quilombola. Desse modo, as Diretrizes operam uma inflexão político-pedagógica ao afirmar que ensinar, nesses contextos, exige a incorporação crítica da história local, das dinâmicas comunitárias e das territorialidades específicas como dimensões constitutivas do processo educativo.

Tal ação desloca o currículo de uma função meramente adaptativa para um instrumento de leitura crítica da realidade, em consonância com a noção freireana de conscientização (Freire, 1987). Outrossim, as Diretrizes reafirmam o diálogo como princípio estruturante das práticas pedagógicas, compreendido não meramente como uma técnica didática, mas sim como prática político-pedagógica fundada na horizontalidade das relações educativas.

Essa perspectiva encontra respaldo na própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), que, ao tratar da organização curricular, estabelece a necessidade de uma base nacional comum complementada por uma parte diversificada, definida em consonância com as características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (art. 26). Tal previsão normativa abre espaço para a incorporação dos saberes territoriais e das especificidades históricas e culturais das comunidades quilombolas no currículo escolar, legitimando juridicamente uma educação contextualizada e socialmente referenciada.

Nesse horizonte, destaca-se ainda a pedagogia da alternância, metodologia consolidada em experiências da educação do campo, que articula tempos-escola e tempos-comunidade como estratégia de integração entre conhecimento sistematizado e experiência vivida. Ao valorizar a realidade concreta dos sujeitos como ponto de partida do processo formativo, essa abordagem aproxima-se da crítica freireana à educação bancária (Freire, 1987), ao propor metodologias que partem da experiência concreta dos sujeitos e de seus territórios, integrando história, memória coletiva, trabalho, cultura e identidade quilombola aos processos de ensino-aprendizagem. Desse modo, a organização curricular deixa de ser mera reprodução de conteúdos universalizantes e passa a constituir-se como prática político-pedagógica comprometida com o reconhecimento das territorialidades, com a valorização dos saberes tradicionais e com a efetivação do direito à educação em sua dimensão material e cultural.

Nesse sentido, a interculturalidade assume caráter crítico, afastando-se de uma compreensão funcional ou meramente celebratória da diversidade cultural. Conforme sustenta Catherine Walsh, a interculturalidade crítica não se restringe ao reconhecimento

formal das diferenças culturais, mas configura-se como um projeto político, ético e contra-epistêmico voltado à ruptura das estruturas coloniais de poder que organizam a sociedade e produzem desigualdades raciais, sociais e cognitivas (Walsh, 2009).

Trata-se, portanto, de uma perspectiva que tensiona as hierarquizações epistemológicas que historicamente legitimaram o saber eurocêntrico como universal, reivindicando a centralidade dos conhecimentos produzidos por comunidades subalternizadas nos processos educativos. Nessa chave interpretativa, a educação intercultural não se limita à inserção pontual de conteúdos culturais no currículo, mas exige a revisão das bases epistemológicas que definem o que é reconhecido como conhecimento legítimo. A interculturalidade crítica opera, assim, como prática de descolonização do saber e como estratégia de enfrentamento ao racismo estrutural presente nas instituições escolares.

3.2 Potencialidades Emancipatórias e Limites Estruturais: A Efetivação da Educação Escolar Quilombola

A partir do reconhecimento da centralidade da educação escolar quilombola enquanto expressão de um currículo vivo, orientado por princípios freireanos, impõe-se a necessidade de analisar, em perspectiva crítica, as condições concretas de sua efetivação. Para tanto, torna-se fundamental mobilizar as categorias de acesso, permanência e limites estruturais que atravessam a educação nas comunidades quilombolas.

Primeiramente, no que se refere ao acesso à educação, evidencia-se uma realidade persistente nas comunidades quilombolas: a ausência de instituições de ensino em seus territórios ou, quando existentes, a inadequação de seus projetos pedagógicos às cosmovisões, saberes e práticas locais. Tal configuração expressa uma lógica histórica de organização social. Nesse ponto, o conceito de colonialidade do poder, formulado por Aníbal Quijano (2005) torna-se central: trata-se da permanência de padrões de dominação originados no período colonial que continuam a estruturar as relações sociais, políticas e econômicas, hierarquizando sujeitos, saberes e territórios.

Em outras palavras, mantém-se uma lógica territorial que privilegia determinados espaços, como os centros urbanos, em detrimento de outros, a exemplo dos territórios quilombolas, evidenciando a reprodução de desigualdades estruturais que dificultam o acesso equitativo à educação e reafirmam a marginalização histórica dessas comunidades.

Ademais, a utilização do território como instrumento de segregação projeta-se sobre as condições materiais e simbólicas de permanência desses sujeitos nos espaços educacionais. A precarização de meios essenciais, como o transporte, aliada à insuficiência ou à ausência de circulação de informações acerca de políticas públicas — a exemplo das ações afirmativas e dos programas de permanência estudantil — constitui obstáculo verificável ao acesso e à continuidade de jovens quilombolas no ensino superior (Macedo, 2024).

Nesse contexto, as barreiras logísticas articulam-se a um processo mais amplo de produção de desigualdades, no qual a informação, enquanto recurso estratégico, é distribuída de forma desigual. Tal cenário contribui para a reprodução de uma historicidade marcada pela negação de pertencimento, atualizando a noção de não pertencimento a que esses sujeitos são reiteradamente relegados. A universidade, longe de se configurar como espaço de acolhimento e reconhecimento, é frequentemente percebida como um ambiente estranho e inacessível, atravessado por violências sistêmicas que operam no plano estrutural e simbólico (Chauí, 2003). Dessa forma, a

exclusão manifesta-se na dificuldade de ingresso e se prolonga na impossibilidade de identificação com o espaço acadêmico, reforçando dinâmicas de marginalização que tensionam a promessa constitucional de igualdade de acesso à educação.

Outro entrave que merece destaque diz respeito à permanência de currículos padronizados e à fragilidade da formação docente voltada à Educação Quilombola, fatores que comprometem a efetivação de uma prática pedagógica emancipatória. Como mobilizam Paulo Freire e Myles Horton (2011), o processo educativo não trata-se apenas de ensinar, mas, sobretudo, de educar. Nesse horizonte, a centralidade da formação docente — bem como a presença de educadores oriundos das próprias comunidades — aparece, no debate acadêmico, como um dos eixos a partir dos quais se problematizam os limites e as possibilidades da Educação Quilombola, especialmente no que se refere à mediação entre saberes escolares e saberes tradicionais.

Diante desse conjunto de elementos, observa-se que a efetivação da educação escolar quilombola se insere em um campo tensionado por múltiplas determinações, no qual aspectos normativos, pedagógicos e estruturais se entrecruzam de maneira complexa. As dificuldades de acesso, os desafios relacionados à permanência e as limitações na formação docente não se apresentam de forma isolada, mas articulam-se a dinâmicas históricas mais amplas que incidem sobre os territórios, os sujeitos e os modos de produção do conhecimento. Nesse cenário, a educação quilombola revela-se como um espaço atravessado por disputas, no qual coexistem, simultaneamente, possibilidades de afirmação e obstáculos concretos à sua materialização, evidenciando a densidade e a complexidade que caracterizam sua implementação no contexto brasileiro.

4.Considerações Finais

Chega-se à compreensão de que uma educação orientada pela cosmovisão quilombola, especialmente no que se refere ao seu acesso, configura-se como instrumento político relevante na reconstrução de um país que, historicamente, tem operado pela invisibilização e pela supressão dos direitos dos povos em seus territórios tradicionais. Nesse contexto, importa reafirmar que, embora estruturalmente desassistidas, essas comunidades não constituem meras construções do imaginário: os quilombos são realidades concretas, persistem e desempenham papel significativo no enfrentamento do racismo estrutural ainda presente na sociedade brasileira. Em uma chave Freireana (2003) , trata-se de reconhecer esses sujeitos como protagonistas de sua própria história, cuja existência e resistência já enunciam, por si, possibilidades de transformação social.

Assim, o problema de pesquisa que se propôs a investigar como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (2012) dialogam com os princípios da pedagogia freireana, especialmente na promoção da consciência crítica frente às opressões históricas, encontra-se devidamente respondido. O documento normativo, ao explicitar o reconhecimento dos saberes tradicionais, a valorização das territorialidades e a centralidade das identidades quilombolas na construção dos currículos e durante o processo educativo, dialoga diretamente com a pedagogia freireana, especialmente no que se refere à compreensão da educação como prática de liberdade e, sobretudo, na formação de sujeitos críticos capazes de ler e intervir na realidade.

Além disso, verificou-se que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (2012) incorporam elementos que se aproximam das categorias freireanas de currículo vivo e práxis crítica. Tal movimento evidencia uma inflexão em relação ao paradigma curricular homogêneo, ao passo que aproxima a organização pedagógica de uma perspectiva intercultural crítica, na qual o conhecimento é

compreendido como construção histórica, situada e atravessada por relações de poder, em consonância com a concepção de Paulo Freire.

Por sua vez, os achados indicam que, embora tais Diretrizes apresentem significativo potencial emancipatório, sua efetivação encontra limites estruturais concretos, expressos nas dificuldades de acesso, nas condições precárias de permanência e na fragilidade da formação docente. Esses elementos revelam a persistência de dinâmicas históricas de marginalização que tensionam a materialização de uma educação quilombola crítica e contextualizada, evidenciando o descompasso entre o plano normativo e as condições reais de implementação.

Referências

Brasil. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. (2012). *Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012: Define diretrizes curriculares para a educação escolar quilombola na educação básica*. <http://www.seppir.gov.br/portal-antigo/arquivos-pdf/diretrizes-curriculares>

Brasil. (2003). *Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm

Chauí, M. (2003). A universidade pública sob nova perspectiva. *Revista Brasileira de Educação*, (24), 5–15. <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/n5nc4mHY9N9vQpn4tM5hXzj/?format=pdf&lang=pt>

Freire, P. (1983). *Educação como prática da liberdade* (18ª ed.). Paz e Terra.

Freire, P. (2003). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa* (28ª ed.). Paz e Terra.

Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.

Freire, P., & Horton, M. (2011). *O caminho se faz caminhando: Conversas sobre educação e mudança social* (7ª ed.). Vozes.

Macedo, J. P., et al. (2021). Condições de vida, acesso às políticas e racismo institucional em comunidades quilombolas. *Revista Interinstitucional de Psicologia*, 14(1), 1–16. https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1983-82202021000100001&script=sci_arttext

Marconi, M. de A., & Lakatos, E. M. (2017). *Fundamentos de metodologia científica* (7ª ed.). Atlas.

Marques, C., & Leão, A. C. (Orgs.). (2024). *Ser quilombola: Novos caminhos para o acesso à justiça*. Pimenta Cultural.

Minayo, M. C. de S. (Org.). (2001). *Pesquisa social: Teoria, método e criatividade* (18ª ed.). Vozes.

Quijano, A. (2005). Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In E.

Lander (Org.), *A colonialidade do saber: Eurocentrismo e ciências sociais: Perspectivas latino-americanas* (pp. 117–142). CLACSO.

EDUCAÇÃO PERMANENTE EM PAULO FREIRE: TRAVERSIAS ENTRE O HUMANO E A HUMANIZAÇÃO

Cirlene Cristina de Sousa. Universidade do Estado de Minas Gerais. E-mail:
cirlene.sousa@uemg.br

Paula Fernanda Oliveira Souza. Universidade do Estado de Minas Gerais, UEMG. E-mail: paula.historiando@gmail.com

Liliane Silva Souza. Universidade do Estado de Minas Gerais. E-mail:
liliane.silva@uemg.br

Introdução

Ao analisarmos o conceito de Educação Permanente nas obras de Paulo Freire que compõem o *corpus* deste trabalho, evidencia-se que tal conceito não pode ser lido de forma isolada. Ele está entrelaçado a um conjunto de categorias que fortalecem o seu sentido de continuidade, quais sejam: inacabamento, esperança, dialogicidade, politicidade, amorosidade, liberdade e indignação.

Pela categoria inacabamento, a educação se coloca como um processo de conscientização do ser humano acerca de sua incompletude. Mulheres e homens não são apenas seres inconclusos, mas seres que se sabem incompletos. É dessa consciência que a educabilidade surge como necessidade. Refletir sobre a educação implica, portanto, interpretar a experiência humana de *ser* e *estar* no mundo.

Segundo Freire (2015), toda prática educativa tem um caráter político e está vinculada a contextos específicos de relações de poder. Por isso, Freire (2018) destaca que a educação por si só não garante a humanização. Ela se estrutura conforme o projeto de sociedade a qual a vinculamos, podendo se fazer humanizadora ou desumanizadora. Em *Pedagogia do Oprimido*, Freire (2021) destaca que a educação, no seu sentido de permanência, pode ser uma oportunidade que nos seres humanos temos de a transformar em um compromisso com a desocultação das opressões e, portanto, um compromisso com a dignidade de toda a pessoa humana.

Para este educador brasileiro, uma prática humana somente deve ser considerada educativa se ela produz esperança entre as pessoas envolvidas no seu fazer. Esperança compreendida como uma disposição ontológica que sustenta a ação humana transformadora do mundo. Um esperar que alimenta o ser humano para o enfrentamento das distorções da sua vocação de ser mais.

Para enfrentar essas possíveis distorções, a dialogicidade é também uma categoria importante. Segundo Freire (2021), não há prática educativa permanente sem diálogo, pois o diálogo expressa a própria natureza relacional do ser humano. É no diálogo que o conhecimento se realiza como práxis, unidade entre reflexão e ação, e é também nesse movimento que se exige rigor, entendido como atitude ética e epistemológica diante do conhecimento. Assim, a educação deve se pretender ou se propor sempre como uma prática política, amorosa e libertadora.

Para darmos conta da complexidade do conceito de Educação Permanente em Paulo Freire, estruturamos o eixo desenvolvimento em categorias que dão sentido a ideia da Educação Permanente, como continuidade e abertura do humano *no* e *com* o mundo, quais sejam: inacabamento e esperança; Dialogicidade; Politicidade e conhecimento; Amorosidade; e, Indignação e Libertação. Em seguida, fazemos algumas pontuações finais.

2.Desenvolvimento

Para Paulo Freire, mulheres e homens são seres histórico-sociais que vivem a tensão permanente entre o que são e o que podem vir a ser. A finitude e a consciência dessa finitude é o saber maior que coloca os seres humanos, como gentes caminhantes, como seres de abertura. Um autor que confere sentido a esta ideia da abertura como característica humana é Frantz Fanon, segundo Geni Núñez (2025, s/p), Fanon afirmava que, se tivesse de ser definido, gostaria de ser compreendido como “uma tensão absoluta de abertura”. Esta dimensão se coloca muito presente na discussão freireana sobre educação no seu sentido de permanência. Para Freire (2021), é pela sua abertura ao mundo que, mulheres e homens vão se conscientizando da necessidade da educabilidade e esta como singularidade humana.

Assim, um primeiro elemento importante para compreendermos a categoria Educação Permanente em Paulo Freire é entender a humanidade que a atravessa. Nas obras analisadas para esse trabalho, nota-se que o humano é um projeto e não uma certeza. É como andarilhos do mundo, que mulheres e homens vão se sabendo no mundo. Uma presença que implica participação e transformação do próprio humano e de seu entorno.

As experiências humanas no mundo são experiências conflitantes que interpelam, que inquietam, que desestabilizam qualquer neutralidade possível, é caminhando que mulheres e homens vão entendendo as belezas e as feiuras com que o humano vai se projetando como ser vivente. Se, por um lado, o fazer humano no mundo pode nos ensinar pela beleza, por outro, pode também nos ensinar pelas feiuras. Por isso, que para Paulo Freire a presença ética do humano no mundo exige que mulheres e homens aprendam a fazer circular mais suas belezas do que suas feiuras. Esta presença é sempre política, modos de anunciar esperanças possíveis e de denunciar imoralidades que desumanizam gentes e/ou destrói outros seres viventes.

Assim, aprender *no* e *com* o mundo é também posicionar-se diante dele. O humano é chamado à responsabilidade, à indignação e ao compromisso com a vida, e, para tanto, necessita de uma educação permanente. E sua educabilidade começa pelo reconhecimento de sua incompletude e no seu esperar como ser humano, como veremos a seguir.

2.1 Inacabamento e Esperança

Segundo Freire:

[...] é na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação, como processo permanente. Mulheres e homens se tornam educáveis na medida em que se reconhecem inacabados. Não foi a Educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou a sua educabilidade. (2018, p.64)

A educação permanente, portanto, não se sustenta em fixismos, mas na “futuridade revolucionária” (Freire, 2021).

Daí seja profética e, como tal esperançosa. Daí que corresponda à condição dos homens como seres históricos e à sua historicidade. Daí que se identifique com eles como seres mais além de si mesmos – como “projetos” –, como seres a quem o imobilismo ameaça de morte; para quem o olhar para trás não deve ser uma forma nostálgica de querer voltar, mas um modo de melhor conhecer o que está sendo, para melhor construir o futuro. Daí que se identifique com o movimento permanente em que se acham inscritos os homens, como seres que se sabem inconclusos; movimento que é histórico e que tem o seu ponto de partida, o seu sujeito, o seu objetivo. (Freire, 2021, pp.102-103)

Portanto, é no processo do humano de saber-se finito que a esperança assume papel central na educação. A esperança é a característica que desafia nós humanos aos enfrentamentos do mundo e, assim, a se educarem continuamente. Para Freire (2018) não há educação sem esperança, sem busca. Nesse sentido,

[...] este movimento de busca, porém, só se justifica na medida em que se dirige ao ser mais, à humanização dos homens. E esta é sua vocação histórica, contraditada pela desumanização que, não sendo vocação, é viabilidade, constatável na história. E, enquanto viabilidade, deve aparecer aos homens como desafio e não como freio ao ato de buscar. (Freire, 2021, p. 104)

Dessa forma, para Freire (2021), a educação permanente carrega uma dimensão profética e utópica. Neste aspecto, um processo educativo estará sempre em um movimento de anunciar libertações e denunciar opressões. Para Freire, “anúncio e denúncia” não são, palavras vazias, mas compromisso histórico” (2021, p. 102). Portanto, a esperança é o lugar em que nós, mulheres e homens, temos a oportunidade de nos percebermos enquanto existência, sermos agentes da vida e não da morte. Agentes em busca de bonitezas possíveis ou de combatentes a feiuras diagnósticas. Por isso, em suas produções, Paulo Freire está sempre a reforçar a perspectiva educacional da esperança, a qual fortalece a sua ideia de permanência. Em sua obra *Educação e Mudança*, por exemplo, Freire (2018, p. 21) destaca “eu espero na medida em que começo a busca, pois não seria possível buscar sem esperança. Uma educação sem esperança não é educação”. Nesse sentido, a esperança fortalece a ideia de educação permanente, pois, em sua caminhada para ser mais, o ser humano pode enfrentar situações de desesperança. Situações essas que podem produzir efeitos de imobilização e induzir a uma leitura fatalista da vida, na qual pessoas podem ser destituídas da possibilidade de intervir e promover mudanças no mundo. Não podemos nos esquecer de que, nas situações de imobilismo, a desesperança tende a cristalizar as desigualdades e reforçar as estruturas opressoras de uma determinada sociedade.

Por isso, que para Freire (2018) na esperança se encontra a abertura humana para aprender sempre, já que de acordo com este educador “é também na inconclusão de que nos tornamos conscientes e nos insere no movimento permanente de procura que se alicerça a esperança” (Freire, 2018, p.64). Com essas argumentações, Paulo Freire vai nos ensinando que o ser humano não é um teimoso esperançoso, mas que o seu esperar é um imperativo existencial e histórico. Sem a esperança, educar-se não faria sentido, bastaria mulheres e homens se adaptassem ao mundo.

Em *Pedagogia da Esperança*, Paulo Freire (2018a) aprofunda a ideia de que a esperança é fundamental para uma educação permanente, já que ela se alimenta da história como possibilidade e do sonho como projeto. Assim diz Freire:

A compreensão da história como possibilidade e não determinismo, a que fiz referência neste ensaio, seria ininteligível sem o sonho, assim como a concepção determinista se sente incompatível com ele e, por isso, o nega. (...) enquanto projeto, enquanto desenho do “mundo” diferente, menos feio, o sonho é tão necessário aos sujeitos políticos, transformadores do mundo e não adaptáveis a ele. (2018, p.130)

Segundo Paulo Freire, a nossa historicidade reforça a nossa necessidade de sonhar. Sonhos como algo concreto, como projetos. Projetos esses que sejam capazes de não se conformar com as indiferenças, com as guerras, com as opressões. Nesta perspectiva de educarmos sonhos, Freire nos dá um exemplo de um sonho necessário, a saber: o de não se conformar com a ideia de que há excelência nas transformações capitalistas do mundo, quando o que vemos são grandes projetos de desumanização. Assim, este educador se questiona e nos questiona:

Que excelência é essa que consegue “conviver com mais de um bilhão de habitantes do mundo em desenvolvimento que vivem a pobreza”, para não falar da miséria. Para não falar também na quase indiferença com que convive com bolsões de pobreza e “bolsos” de miséria no seu próprio corpo, o desenvolvimento. Que excelência é essa, que dorme em paz com a presença de um sem-número de homens e de mulheres cujo lar é a rua, e dele e dela ainda se diz que é culpa de na rua estarem. Que excelência é essa que pouco ou quase nada luta contra as discriminações de sexo, de classe, de raça, como se negar o diferente, humilhá-lo, ofendê-lo, menosprezá-lo, explorá-lo fosse um direito dos indivíduos ou das classes, ou das raças ou de um sexo em posição de poder sobre o outro. (Freire, 2018a, p.130)

Este fragmento da *Pedagogia da Esperança* nos desafia e nos convida a uma prática educativa que se coloque como um compromisso existencial e ético de mulheres e homens *no* e *com* mundo, de forma a fazer de suas vidas e do mundo uma ambiência sempre grávida de vida.

Nesse sentido, por mais desafiadora que seja, esta singularidade da educação como um fazer contínuo, ela se apresenta como uma oportunidade para mulheres e homens se conscientizarem de que há muita vida a ser vivida nas histórias de cada gente. Portanto, a ideia de continuidade é um convite para que todos nós seres humanos, aos nos fazermos gentes caminhantes, irmos construindo ou articulando o compromisso com um mundo menos feio. Principalmente, a feiura do sistema capitalista que nega a vocação humana para ser mais, desumanizando de forma cruel milhões e milhões de gentes.

Por isso, para Freire, o andarilhar pelo mundo não é uma escolha, mas um compromisso de gentes biófilas, que mesmo diante de muitos projetos destruidores de vidas, não perdem a esperança e continuam o seu andarilhar pelo mundo em busca de piscadelas de vida e de bonitezas possíveis. Nesse sentido, é que Paulo Freire diz que a educação não pode tudo, mas pode algumas belezuras.

É desse comprometimento ético com a vida de todos os seres vivos, que Paulo Freire (2018) sustenta que pensar a educação permanente implica, necessariamente, esta reflexão mais aprofundada sobre o existir-se como ser humano, sobre quais são as necessidades viventes para que a sua plenitude possa ser ao menos projetada. Conforme podemos notar a seguir:

A educação é permanente não por que certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de finitude. Mas ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí (Freire, 2015, p.25)

O *saber que pode ser mais* é tarefa de uma educação permanente esperançosa. Para Freire (2017), no seu sentido permanente, a educação colabora na construção da consciência humana de que sempre há possibilidades outras diante das ocasiões que negam a vida e que o educar-se humano se constitui como um projeto. Portanto, o cotidiano da vida não é repetição, mas possibilidades. Ou seja, a educação permanente se configura como um movimento contínuo de busca de gentes em vista do “ser mais”. Nesta busca, mulheres e homens se colocam em um processo permanente de construção de si e do mundo.

2.2 Dialogicidade e as palavras

Segundo Freire (2018), o movimento do humano *saber-se* não se realiza na esfera individual, mas na esfera coletiva, no encontro de gentes. Assim, é pela interação dialógica de gente com gente, gentes que se precisam, gentes conscientes da necessidade de comunhão, que a educação pode ser compreendida como um fazer contínuo. Há, assim, uma estreita relação entre educação e comunicação. Comunicação essa que para Freire (2021), necessita ser biófila, aquela capaz de pronunciar amor à vida a todas as gentes, a todos os seres vivos. Neste sentido, a educação permanente é também uma educação comunicacional, dialógica. O diálogo é entendido como um fenômeno humano pelo qual mulheres e homens vão se revelando como seres de palavras. Para Freire (2021), as palavras são parte constitutiva da nossa humanidade. Para ele, é pelas palavras que nós humanos conduzimos nossas posturas no mundo, ou melhor, são pelas palavras que nutrimos o mundo de vida ou de morte. Assim, diz Freire

[...] não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo. (...) A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tão pouco pode se nutrir de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar (2021, p. 107-108).

Nesse sentido, a educação como um processo permanente deve ser um arquivo vivo de palavras e de vivências, uma ambiência em que todas as gentes aprendem suas palavras e tenham direitos às palavras do mundo. Ainda em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, Paulo Freire (2021, p.109) diz que “[...] nenhum indivíduo pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-las para o outro, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra aos demais”. Mulheres e homens vão se educando pela troca de suas palavras com as palavras de outras gentes, num constante caminhar. Assim, “o diálogo é uma exigência existencial” e, portanto, educador.

2.3 Politicidade e conhecimento

Na obra *Política e Educação*, Freire reforça a ideia que a Educação Permanente não se faz sem politicidade, assim ele destaca “[...] não há educação neutra. O ato de educar é fundamentalmente um ato político” (2015, p. 10). O ato político atravessa o ato de conhecer, que é social e, portanto, produtor de engajamentos. Neste sentido, mulheres e homens nesta missão de se educarem cotidianamente vão também tendo a oportunidade de se libertarem de algumas opressões. Pois, no seu sentido político libertador, a educação se constrói coletivamente em busca da vocação humana de ser mais. Essa dimensão libertadora da educação permanente somente se realiza na sua politicidade.

Nota-se que, para Freire (2015), a politicidade da educação nos leva a compreender que a vocação humana para ser mais demanda o ter (pois não há educação em situações de indigência), demanda decisão (pois não há educação sem posicionamentos), demanda escolhas (pois não há educação neutra), demanda autonomia (pois não há educação sem criticidade) e, portanto, demanda liberdade, pois não há educação frente a essas e outras formas de opressão. Assim, para que os seres humanos sejam capazes de se mover no mundo em busca do seu crescer, do seu “destino” para ser mais, é preciso que haja envolvimento político em busca da liberdade de todas as gentes. Pois, a

[...] vocação humana para o ser mais, enquanto expressão da natureza humana fazendo-se na História, precisa de condições concreta sem as quais a vocação se distorce. (...) sem a luta política, que é a luta pelo poder, essas condições necessárias não se criam. E sem as condições necessárias à liberdade, sem a qual o ser humano se imobiliza (Freire, 2015, p.15)

Portanto, o ato de educar é um ato político, que envolve escolhas, engajamentos e luta por condições concretas de liberdade. Nesse contexto, o conhecimento é compreendido como construção coletiva. Não há saber absoluto, mas um movimento constante entre saber e ignorância. Ainda segundo Freire (2015), pelo seu caráter permanente, a educação não se sustenta em hierarquizações ou classificações que distingam gentes que sabem e gentes que não sabem. Ao contrário, este é um processo de afetação de conhecimentos plurais. Na educação permanente não se deve distinguir sujeitos “educados” de sujeitos “não educados”.

Na verdade, pela condição de seu inacabamento, que o ser humano se educa constantemente, sem jamais atingir um saber acabado. Aqui há um elemento central do entendimento de Paulo Freire do que é conhecer. Para este educador, a busca pelo conhecimento se constitui tanto a partir do que se sabe quanto do que não se sabe, nas nossas ignorâncias. Para Freire

A sabedoria parte da ignorância. Não há ignorantes absolutos. Se num grupo de camponeses conversamos sobre colheitas, devemos ficar atentos para a possibilidade de eles saberem muito mais que nós (...) Saber se faz através de uma superação constante. O saber superado já é uma ignorância. Todo saber humano tem em si o testemunho do novo saber que já anuncia. Todo saber traz consigo sua própria superação. Portanto, não há saber nem ignorância absoluta: há somente uma relativização do saber ou da ignorância. (2018, p.35)

Por isso, Freire (2018) entende o conhecimento humano como lugar de criação, de invenção e de luta. O conhecimento é o resultado das nossas aprendizagens, das nossas andarilhagens, da nossa permanente necessidade de aprender. Portanto, conhecer é um

ato de cumplicidade humana, consigo mesmo e com as outras pessoas, e com os demais seres vivos. Assim, este processo de conhecer precisa ser realizado como tarefa coletiva de mulheres e homens em “busca do ser mais”.

Nesse sentido, “[...] como processo de conhecimento, formação política, manifestação ética, procura da boniteza, capacitação científica e técnica, a educação é prática indispensável aos seres humanos” (Freire, 2018, p. 18-19). Ela necessita, portanto, de certa radicalidade, pois o ser humano, em sua condição histórico-social, vai experimentando continuamente a tensão entre estar sendo para poder ser e estar sendo não apenas o que herda, mas também o que adquire. Assim, o ser humano é um ser programado, mas programado para aprender, como nos ensina Paulo Freire, inspirado em François Jacob¹. Neste sentido,

[...] o ser “aberto” em que nos tornamos, a existência que inventamos, a linguagem que socialmente produzimos, a história que fazemos e que nos faz, a cultura, a curiosidade, a indagação, a complexidade da vida social, as incertezas, o ritmo dinâmico(...) tudo isso nos insere, como seres educáveis, no processo permanente de busca de que falei. O que eu quero dizer é que a educação, como formação, como processo de conhecimento, de ensino, de aprendizagem, se tornou, ao longo da aventura no mundo dos seres humanos, uma conotação de sua natureza, gestando-se na história, como a vocação (...). Em outras palavras e talvez reiteradamente, não é possível ser gente sem, desta ou daquela forma, se achar entranhado numa certa prática educativa. E entranhado não em termos provisórios, mas em termos de vida inteira. O ser humano jamais para de educar-se. (Freire, 2015, p.26)

Esta dimensão da educação como um projeto de uma vida inteira será, portanto, incompatível com uma pedagogia necrófila (aquela que tem amor às coisas sem vida), ela exige uma pedagogia biófila (aquela que tem amor às coisas com vida). Assim, a educação permanente deve ser libertadora, aquela que se compromete com a vida, como diria Freire (2021), é uma educação que não pensa em ideias, mas pensa em existências. Por isso, a educação pode operar mudança, ou seja: “[...] só existe no engajamento com a realidade, de cujas “águas” os homens verdadeiramente comprometidos ficam “molhados”, ensopados” (Freire, 2015, p.22), ensopados de amor. Portanto, a amorosidade é uma outra categoria da Educação Permanente.

2.3 Amorosidade

A educação caminhante não se faz sem amorosidade, para Freire (2017), o amor constitui-se como “uma intercomunicação de duas consciências que se respeitam”. Assim, o ato de educar-se não se dissocia da amorosidade, mas se constitui a partir dela, na medida em que implica o reconhecimento do outro e o compromisso ético-político com sua existência. Desse modo, educar pressupõe importar-se com o outro em sua condição de sujeito inacabado. Assim, Freire (2017) destaca

¹ Médico francês, ganhador do Prêmio Nobel de Medicina do ano de 1965. François Jacob fez importantes contribuições para a biologia molecular e também para o estudo filosófico da vida, da evolução e do papel da ciência na compreensão desses fenômenos. Embora suas obras não sejam estritamente filosóficas, elas propõem questões significativas sobre a natureza humana e a evolução.

Não há educação sem amor. O amor implica na luta contra o egoísmo. Quem não é capaz de amar os seres inacabados não pode educar. Não há educação imposta, como não há amor imposto. Quem não ama não compreende o próximo, não o respeita (Freire, 2017, p.15).²

Portanto, a educação no seu sentido permanente está imbuída de um caráter radical, crítico e libertador, que é o amor. Ela é uma educação progressista, faz-se biófila, faz opção pela vida e não pela morte; opção pela equidade e não pela injustiça; opção pelo direito e não pelo arbítrio; opção pela convivência com o diferente e não pela sua negação. Ela se constrói por uma pedagogia radical, aquela que aponta o caminho com lucidez e coragem. Ela é, portanto, uma educação dialética que perpassa pela indignação e também pela libertação, como veremos a seguir.

2.4 Indignação e Libertação

Por tudo que viemos trabalhando até aqui, podemos afirmar que a educação, no seu sentido permanente, é uma educação libertadora, aquela que tem uma prosa com a vida. Ela deve ser, como diz Paulo Freire (2016) em *Pedagogia da Indignação*, encarnação, atuação, um instrumento humanizador de cunho ao mesmo tempo prático e utópico. Uma educação que rejeita a neutralidade porque é consciente das lutas a serem travadas.

Nessa educação libertadora, as pessoas envolvidas são agentes e não objetos. Por isso, novamente, ela é esperança, denúncia, anúncio, profecia e sonho. Sua radicalidade tem base na indignação, momento em que ela mostra a sua legítima raiva, mas também sua amorosidade. Portanto, a pedagogia radical da educação permanente e libertadora é uma pedagogia da indignação, que está sempre a gritar: “[...] desrespeitados os fracos, enganando os incultos, ofendendo a vida, explorando os outros, discriminando o índio, o negro, as mulheres; não estarei ajudando meus filhos a ser sérios, justos e amorosos da vida e dos outros” (Freire, 2016, p. 23).

A partir dessa premissa, a noção de educação permanente, tal como formulada por Freire, não é um adjetivo acidental atribuído à educação, mas um conceito denso que revela sua natureza ontológica, histórica e política. Ao afirmar que educação permanente não é uma expressão neutra, coloca-se em evidência que o acréscimo do termo “permanente” desloca o próprio entendimento do que seja educar, levando-o ao entendimento de libertar. Não se trata de um tipo específico de educação, mas da compreensão de que toda educação, em sua radicalidade, é permanente porque responde à própria condição de existência humana e ao seu comprometimento com a libertação de todas as gentes.

² Sob esse viés, falar sobre amorosidade, especialmente em tempos sombrios e conflituosos como estes, se faz necessário. Diante do cenário internacional de guerras entre Irã e Israel/EUA, Rússia e Ucrânia, e tantos outros conflitos que estão acontecendo pelo mundo afora, e, no contexto nacional e internacional, da ascensão de uma ultradireita cada vez mais ligada à dimensão da necrofilia, torna-se fundamental refletirmos sobre uma Educação que esteja compromissada com o amor pela vida (biofilia) e com a transformação social.

3.Considerações finais

Nesse trabalho, compreendemos que a educação permanente se enraíza na vocação ontológica para o “ser mais”, constituindo-se como processo contínuo, histórico e relacional, que se realiza na comunhão com os outros e na leitura crítica do mundo. Ao mesmo tempo, não é uma prática homogênea ou fixa. Ao longo do percurso teórico deste artigo, evidenciamos que a educação permanente não pode ser pensada fora de suas múltiplas dimensões. Ela se constitui na tensão entre saber e ignorância, exigindo das gentes educadoras uma postura de humildade epistemológica; entre amor e desamor, afirmando a amorosidade como condição do ato educativo; e entre esperança e desesperança, compreendendo a esperança como força mobilizadora da ação transformadora.

Sob essa perspectiva, educar é sempre um ato ético, político e também estético, que se realiza na inteireza da experiência humana. A partir dessa compreensão, torna-se incontornável reconhecer o caráter não neutro da educação. Toda prática educativa implica escolhas, posicionamentos e lutas. Uma educação comprometida com a libertação se coloca, necessariamente, contra todas as formas de opressão, sejam elas de classe, raça, gênero ou quaisquer outras que neguem a dignidade humana. Assim, a educação permanente assume um compromisso ético com a vida, posicionando-se frente às imoralidades que historicamente produzem a desumanização.

Assim, compreender a educação permanente implica reconhecer que ela se realiza no movimento da história, como processo de conhecimento, formação política, manifestação ética e busca pela boniteza da vida. Trata-se de uma prática indispensável, que se faz na tensão entre condicionamentos e possibilidades, entre limites e superações.

Nesse movimento, o ser humano, como corpo consciente e curioso, se constitui na relação com o mundo e com os outros, sendo capaz de compreender, intervir e recriar a realidade.

A educação permanente, portanto, se coloca como expressão da própria condição humana: um fazer-se contínuo, coletivo e comprometido com a humanização de todas as gentes. Mais do que um conceito, ela é uma postura diante da vida, uma abertura crítica ao mundo, uma afirmação da esperança e um compromisso radical com a construção de uma sociedade mais justa, democrática, libertadora e profundamente humana.

Referências

- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. 77ª. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2014). *Educação e mudança*. Editora Paz e terra.
- Freire, P. (2014). *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Editora Paz e Terra.
- Freire, P. (2014). *Por uma pedagogia da pergunta*. Editora Paz e Terra.
- Freire, P. (2016). *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. Editora Paz e Terra.
- Freire, P. (2019). *Política e educação*. Editora Paz e Terra.
- Santos, P. et.al. (Ed.). (2025). *Pensar Fanon*. Ubu Editora.

DISCURSO SOBRE A INDISCIPLINA A LUZ DE FREIRE

Maria Aparecida Vieira de Melo. Universidade Federal do Rio Grande do Norte.
E-mail: maria.aparecida.melo@ufrn.br

Marília Evangelina Sota Favinha. Universidade de Évora. Portugal. E-mail:
mfavinha@uevora.pt

Introdução

O mapeamento do discurso sobre a indisciplina sob a ótica de Paulo Freire foi realizado em suas obras: 1. Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar (1997); 2. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa (1996); 3. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam (1982) e 4. Pedagogia: diálogo e conflito (1995). Estas obras nos ofereceram a possibilidade de fazer uma reflexão empreendida de natureza crítico/analítica, tendo por finalidade responder a curiosidade epistemológica: Como Freire compreendia a indisciplina?

Partimos do objetivo geral: analisar o posicionamento de Freire sobre a indisciplina e mais precisamente: 1) identificar os desdobramentos da prática discursiva sobre a indisciplina, 2) descrever os signos dos textos-fonte sobre a indisciplina a luz de Freire e 3) evidenciar as consequências da indisciplina tanto no ambiente escolar de modo particular quanto na sociedade de modo geral.

Para o procedimento metodológico foi utilizado a caixa de ferramenta da análise arqueológica do discurso de Michel Foucault (2007): enunciado, saber e prática discursiva, pois é o artefato metodológico que melhor comunica os achados através do mapeamento e da escavação realizados nos textos fontes, sobre a indisciplina a luz de Freire.

O aporte teórico desta investigação foi eminentemente as obras de Paulo Freire: 1. Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar (1997); 2. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa (1996); 3. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam (1982) e 4. Pedagogia: diálogo e conflito (1995), as quais fomentaram a teoria arqueológica do discurso (TAD) de (Foucault, 2007) sobre o enunciado: indisciplina.

No conjunto das coisas ditas e escritas por Paulo Freire sobre a indisciplina corrobora para a necessidade permanente de formação dos professores para que estejam mais aptos a intervir assertivamente na mediação de comportamentos disruptivos dos estudantes que acarretam a indisciplina, inclusive compreendendo as suas causas diante das suas consequências nefastas como a morte.

Portanto, a indisciplina escolar é uma questão que atravessa o cotidiano pedagógico historicamente. E que a ação pedagógica deve estar voltada para emancipação e transformação social dos educandos tanto no ambiente escolar quanto na sociedade, contribuindo, para um mundo mais solidário, pacífico, justo e humanizado.

2. Andarilhagem Metodológica

O Percorso metodológico está assinalado pela Teoria da Análise Arqueológica (TAD) de Michel Foucault (2007). A caixa de ferramenta que opera com o saber, a prática discursiva e o enunciado. Estas ferramentas mobilizaram o mapeamento dos textos-fonte: 1. Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar (1997); 2. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa (1996); 3. A importância do ato de ler: em três

artigos que se completam (1982) e 4. Pedagogia: diálogo e conflito (1995). Nelas, foram realizadas a escavação do conjunto das coisas ditas e escritas sobre a indisciplina.

Justifica-se este procedimento metodológico dada a natureza da pesquisa qualitativa ser com o procedimento metodológico da Arqueologia do Saber, pois “a questão é saber se a unidade de um discurso é feita pelo espaço onde diversos objetos se perfilam e continuamente se transformam, e não pela permanência e singularidade de um objeto” (Foucault, 2007, p. 37). O objeto de análise aqui é a indisciplina enunciada por Freire no conjunto de suas obras escavadas. Assim, foi possível “transformar em saber discursivo o que fora esboçado como hipótese ou como exigência” (Foucault, 2007, p. 45).

A essência do saber está concatenada com o enunciado, pois “É preciso saber a que se refere o enunciado, qual é seu espaço de correlações, para poder dizer se uma proposição tem ou não um referente (Foucault, 2007, p. 106). O signo presente no referente do enunciado é que consubstancia o saber. Sendo que “A esse conjunto de elementos, formados de maneira regular por uma prática discursiva e indispensáveis à constituição de uma ciência, apesar de não se destinarem necessariamente a lhe dar lugar, pode-se chamar saber” (Foucault, 2007, p. 206). Portanto, a prática discursiva materializa o saber.

Foucault (2007, p. 206) conceitua o que seria o conjunto de elementos que consubstanciam o saber, eis:

Um saber é aquilo de que podemos falar em uma prática discursiva que se encontra assim especificada: o domínio constituído pelos diferentes objetos que irão adquirir ou não um status científico (...) [**Ciência psiquiátrica**].

(...) um saber é, também, o espaço em que o sujeito pode tomar posição para falar dos objetos de que se ocupa em seu discurso (...) [**lugar**].

(...) um saber é também o campo de coordenação e de subordinação dos enunciados em que os conceitos aparecem, se definem, se aplicam e se transformam (...) [**novidade**]

(...) um saber se define por possibilidades de utilização e de apropriação oferecidas pelo discurso (...) [**articulação das áreas de saber**]

(...) não há saber sem uma prática discursiva definida, e toda prática discursiva pode definir-se pelo saber que ela forma (...) [**prática discursiva**] (Grifos nosso)

Percebe-se que o saber é inerente a cientificidade do campo da psiquiatria e medicina e de suas outras tantas áreas, bem como é também a posição que o sujeito assume que lhe confere a legitimidade para dizer o que diz, não para repetir o dito, mas para anunciar o novo em meio ao conjunto das coisas ditas e escritas sobre, fazendo jus a ramificação dos saberes que são interdependentes de seus campos de domínio, ou seja, o saber das ciências sociais e humanas se bastam, mesmo que seja necessário recorrer aos saberes das outras áreas e assim a prática discursiva é creditada pelo saber posto. Pois “O saber não está contido somente em demonstrações; pode estar também em ficções, reflexões, narrativas, regulamentos institucionais, decisões políticas” (Foucault, 2007, p. 210).

No que concerne a prática discursiva é importante saber o que não é, “A prática discursiva não coincide com a elaboração científica a que pode dar lugar; o saber que ela forma não é nem o esboço enrugado, nem o subproduto cotidiano de uma ciência constituída” (Foucault, 2007, p. 211). Neste sentido, “A análise das formações discursivas, das positivities e do saber, em suas relações com as figuras epistemológicas e as ciências, é o que se chamou, para distingui-las das outras formas possíveis de história

das ciências, a análise da episteme” (Foucault, 2007, p. 219). Portanto, depreende-se que a prática discursiva corrobora para análise do objeto investigado: a indisciplina, ser posto como fora por Freire em seus escritos.

É importante ressaltar que “Quando se descreve a formação dos objetos de um discurso, tenta-se identificar os relacionamentos que caracterizam uma prática discursiva” (Foucault, 2007, p. 219). Assim, a análise do objeto é ordenada a partir do conjunto de coisas ditas e escritas sobre, e por conseguinte, a prática discursiva “é um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa” (Foucault, 2007, p. 131). As regras da formação discursiva estabelecem, portanto, a sua prática sobre o objeto em análise.

Por conseguinte, “Analisar positivamente é mostrar segundo que regras uma prática discursiva pode formar grupos de objetos, conjuntos de enunciações, jogos de conceitos, séries de escolhas teóricas” (Foucault, 2007, p. 208). Eis a essência da TAD nos fazer positivar por meio das regras uma prática discursiva sobre o objeto em análise, a partir dos conjuntos de enunciações, jogos de conceitos e escolhas teóricas, por isso, a nossa escolha teórica foi Freire sobre o saber: indisciplina assim enunciado.

3. Achados Discursivos

Adentrando ao discurso/enunciado sobre a indisciplina, Freire evidencia que “Falta-nos disciplina em casa, na escola, nas ruas, no tráfego. É assombroso o número dos que morrem, nos fins de semana, por pura indisciplina, o que o país gasta nesses acidentes, nos desastres ecológicos” (Freire, 1997, p.78). A consequência nefasta da indisciplina das pessoas não somente na escola, em casa, na rua e no tráfego leva tanto a morte quanto aos desastres ecológicos. Neste sentido podemos associar a indisciplina a comportamentos disruptivos que, conseqüentemente, levam a morte em sua última instância.

A indisciplina também é acionada ao desrespeito, eis o enunciado “Outra falta de respeito ostensivo aos outros, tão nefasta quanto a maneira como vimos sendo indisciplinados, é a licenciosidade, a irresponsabilidade com que se mata impunemente neste país (Freire, 1997, p.79). O desdobramento enunciativo da indisciplina é a licenciosidade, isto é, pessoas que levam a vida totalmente desregrada, achando que podem tudo e que são elas as donas do mundo, eu sou a minha própria lei, sendo irresponsável por seus atos e atitudes, fazendo de conta ou brincando de matar gente.

A questão do bullying no ambiente escolar, por exemplo, quase sempre é tido como uma brincadeira e não como um ato de violência, causa esta que já levou a morte vários jovens e crianças no ambiente escolar, muitas vezes noticiados nos jornais das redes abertas, como a Globo que no Fantástico trouxe a matéria que a mãe tinha perdido o filho na escola por causa do Bullying, uma vez que é tido como uma simples brincadeira, a violência naturalizada. Porém, o fato é que hoje temos a criminalização do Bullying e o Cyberbullying porque evoluímos conscientemente e não podemos conceber em hipótese alguma que seja apenas uma brincadeira, uma atitude que tira a vida não pode ser uma brincadeira. Assim temo a “Lei 14.811/24 [que] criminaliza o bullying e o cyberbullying, altera o Código Penal, o Estatuto da Criança e do Adolescente e a Lei de Crimes Hediondos” (Site do Jus Brasil, 2026).

Neste conjunto de coisas ditas e escritas sobre a indisciplina, temos os seus correlatos enunciativos: irresponsabilidade, desrespeito, licenciosidade, morte. Portanto,

precisamos estar atentos a quaisquer manifestações comportamentais no ambiente escolar que assinalem vestígios da indisciplina, a equipe pedagógica precisa ter uma ação interventiva assertiva para que o ambiente escolar seja eminentemente o lugar para a formação humana em sua plenitude.

Já na obra *Pedagogia da Autonomia*, dentre os saberes que Freire elucida, destaca-se este: “Outro saber indispensável à prática educativo-crítica é o de como lidaremos com a relação autoridade-liberdade, sempre tensa e que gera disciplina como indisciplina (Freire, 1996, p.46). Deste modo, o saber posto sobre a indisciplina está evidenciado como a dialética entre autoridade-liberdade tendenciam concomitantemente tanto para disciplina quanto para a indisciplina.

Deste modo, o enunciado liberdade pode vir a ser compreendido como licenciosidade. Esta última é a que mantém o sujeito no pleno gozo de suas fantasias, agindo como tanto fez e como tanto faz, pois ele acha que a liberdade lhe permite tudo fazer, daí a consequência da licenciosidade, a indisciplina praticada em nome da liberdade.

Já, a autoridade mantém a disciplina, ao menos parte-se deste pressuposto. Entretanto, é possível que o sujeito em nome desta autoridade se revolta e aja indisciplinarmente só para contrariar a ordem, o equilíbrio e o bem-estar estabelecido, diante de sua percepção de que o que está presente é o autoritarismo e não a autoridade? Eis o limbo que a autoridade provoca, mas evidentemente que, em última instância se pretende com a autoridade o comportamento disciplinado, regrado, de acordo com os acordos acordados em comum acordo pelos sujeitos firmados.

Portanto, é preciso que haja um equilíbrio entre autoridade (que não é autoritarismo) e liberdade (que não permissividade/licenciosidade), mas sim “harmonia ou equilíbrio entre autoridade e liberdade, a disciplina implica necessariamente o respeito de uma pela outra, expresso na assunção que ambas fazem de limites que não podem ser transgredidos” (Freire, 1996, p. 46). O limite deve ser estabelecido entre os seres humanos a fim de que todos vivam harmonicamente em um ambiente que gere bem-estar, satisfação, prazer, alegria e sobretudo contentamento, ou seja, a felicidade.

Por tal razão, “Autoritarismo e licenciosidade são formas indisciplinadas de comportamento que negam o que venho chamando a vocação ontológica do ser humano” (Freire, 1996, p.46). A condição humana exige limites, sem hierarquia, promovendo a humanização. Não somos criaturas descontroladas; normas e regras facilitam a regulação das relações entre pessoas e podem ser mediadas pelo diálogo.

Ademais, a formação humana carece de limites estabelecidos através da autoridade e da liberdade. Pois do contrário, “Licencioso teria sido se tivesse permitido que a indisciplina de uma liberdade mal centrada desequilibrasse o contexto pedagógico, prejudicando assim o seu funcionamento” (Freire, 1996, p. 54). Quando não há um contrato didático em sala de aula, acordos, combinados em nome da liberdade, que estabeleça as normas, as regras e os limites, ocorre o que Freire nos alerta “a indisciplina que prejudica o contexto pedagógico” (Freire, 1996, p. 46). Por isso, os professores carecem de formação permanente para que estejam atentos aos comportamentos disruptivos e assim possam fazer a intervenção pedagógica que corrobore para o vir a ser mais dos estudantes em seu estado pleno de existir humanamente, ou seja, a sua vocação ontológica de ser humano (Freire, 1996).

A educação arraigada na práxis pedagógica que visa a liberdade, evidentemente corrobora para a necessidade de “Uma educação que não favoreça a mentira, as ideias falsas, a indisciplina (Freire, 1982, p.58). A formação humana em sala de aula deve ser autêntica, voltada para a condição do ser mais, sem mentira, sem falsidade e sem

indisciplina, uma formação que vise o pleno desenvolvimento humano em sua integralidade.

Na obra *Pedagogia do conflito*, os autores põem em circulação o saber sobre a disciplina em outra prática discursiva, eis “Não dá para a classe dominada amolecer diante da classe dominadora. Porque não será pela moleza, pela indisciplina, pela malandragem que nós vamos conseguir conquistar o poder da classe dominante” (Gadotti, Freire e Guimarães, 1995, p.52). Desta feita, a luta de classe precisa de organicidade, de planejamento e de seriedade, não será com atitudes de vandalismo, por exemplo, que podemos conquistar os nossos direitos, mas sim com manifestações culturais que ponham o povo na rua para manifestar e reivindicar os direitos pelos quais estão a lutar, isso de modo geral, é preciso animação popular e cultural, pois o processo de tomada de consciência carece de sensibilidade. Neste sentido, a marcha se faz com palavras de ordem, com músicas, com poesias e com convicção de que o mundo melhor pode e deve ser construído por todos nós.

Pois, “Os educadores conscientes, que têm um compromisso político com essa classe, têm a preocupação de saber como se comportar, como ser professor no sentido não-metafísico, ou seja, no sentido do compromisso do professor hoje para com a sociedade, para com a classe trabalhadora” (Gadotti, Freire e Guimarães, 1995, p.52). Eis o ofício social do ser professor: transgredir currículo prescrito, transgredir o quadrado da sala de aula, ensinar para o nunca mais das barbáries que violam a dignidade humana, combater todas e quaisquer violações de direitos humanos, o professor é um ser humano que junto com os demais em sala de aula vai se humanizando e assim favorece outro mundo possível. O ser professor é ser vocacionado a ser o transformador da realidade historicamente construída.

Diante das escavações realizadas nos signos das fontes-textos, não encontramos as causas da indisciplina evidenciadas por Freire, mas sim as suas consequências: Morte, licenciosidade, mentira, falsidade, malandragem, moleza, desrespeito e irresponsabilidade. Não iremos adentrar a cada enunciado destes, pois como diz Foucault (2007, p. 107): “Em compensação, o que se pode definir como correlato do enunciado é um conjunto de domínios em que tais objetos podem aparecer e em que tais relações podem ser assinaladas.” Portanto, não é pretensão da autora fazer nem a exegese e muito menos esgotar o enunciado e seus correlatos acerca da indisciplina. O que se pretendeu aqui realizar foi explicitar como Freire concebe o enunciado indisciplina em suas obras analisadas.

Assim, a indisciplina em Freire está contida na falta de limites estabelecidos, liberdade confundida com licenciosidade e os mais conhecidos: desrespeito e irresponsabilidade. E sua consequência pode levar a morte, desastres ecológicos e desequilíbrio do contexto escolar. Portanto, aí está o maior gargalo da docência manter o ambiente escolar estável para que o pleno desenvolvimento humano possa ir paulatinamente se formando.

Portanto, a formação humana autêntica exige de nós professores o compromisso político e social para com os estudantes que estão em sala de aula e que exercerão o seu papel social na sociedade. Destarte, a escola assume uma dupla função: formar para a cidadania e transformar a sociedade, o que suscita dos professores uma busca constante por saberes para ampliar cada vez mais as possibilidades de emancipação e transformação social dos seres humanos implicados diretamente nela, elidindo com práticas disciplinares emergentes em sala de aula e corroborando para a construção de uma sociedade mais humanizada e plena de seus direitos.

4.Assinalações Conclusivas

O teórico que consubstanciou a análise e descrição do enunciado sobre a indisciplina foi Paulo Freire. Com ele escandimos o enunciado indisciplina e seus correlatos são vários que ao permanecerem sendo desdobrados nos levariam para as áreas de saber: antropologia, psicologia, sociologia, filosofia e outras, já que tudo que nos constitui enquanto humano é o que nos torna humanos. Somos seres de relações e instituições, as quais requerem de nós determinados comportamentos e não outros. Daí, o lugar que Freire ocupa, o da educação nos faz entender os desdobramentos enunciativos da indisciplina. Portanto, a indisciplina é o desgoverno de si. Para que possamos nos autogovernar precisamos da convivência com os outros seres humanos, a fim de que possamos ir nos humanizando através de comportamentos respeitosos e éticos. Assim, por sermos seres de relações, em nossa coletividade vamos em busca do ser mais para nos humanizar.

A defesa inerente a disciplina não se trata de termos sujeitos assujeitados aos outros como se máquinas fossem para apenas obedecer a comandos. Não, não se trata disso. A disciplina que é o contrário da indisciplina que desejamos nos levará para a construção da sociedade que igualmente desejamos: democrática, dialógica, participativa, engajada/integrada com as causas que permeiam a desigualdade social para que juntos lutemos contra todas elas, e a educação é uma das chaves que abrem os portais dos saberes para que coletivamente possamos lutar juntos por esta sociedade menos desigual, injusta e capitalista. A fim de que tenhamos uma sociedade solidária, justa e equitativa, onde todas as pessoas tenham acesso aos bens sociais, como: saúde, educação, cultura, lazer, segurança, alimentação, moradia e tantos outros direitos básicos fundamentais. Pois numa sociedade indisciplinada como vimos as consequências são desastrosas, inclusive nos inclinam para a morte. É fato que todos nós iremos morrer, mas que a nossa morte não seja por causas banais. Daí as guerras, elas são oriundas de pessoas indisciplinadas, irresponsáveis, licenciosas, agressivas e violentas. Que por não serem seres de relações, são de divisões, e é isso também que acontece na escola com as práticas indisciplinadas como o bullying que por ser naturalizado como brincadeira, acaba levando a morte.

Portanto, através da TAD foi possível assinalar como Freire compreendia a indisciplina. Deixando-a, evidente para nós que ela é uma prática nefasta e que seus correlatos nos desumanizam. Daí a importância de investirmos permanentemente na formação docente para que melhores práticas sejam realizadas para intervir positivamente contra a indisciplina, sobretudo, no contexto escolar.

Concernente aos objetivos analisar o posicionamento de Freire sobre a indisciplina nos proporcionou entender seu posicionamento radical, denotando a gravidade da indisciplina, pois os seus desdobramentos enunciativos corroboram para a desumanização, foi possível descrever os signos dos textos-fonte sobre a indisciplina a luz de Freire, evidenciando assim as suas consequências nefastas.

Como a TAD não se ocupa nem da exegese do enunciado e nem de seu esgotamento, não cabe aqui falarmos em aprofundamentos outros, embora eles sejam possíveis, sobretudo para entendermos as causas da indisciplina já que Freire não as evidenciou nas respectivas obras analisadas, isso se configura como uma limitação desta pesquisa e pode simplesmente servir para que outros pesquisadores através de outras ferramentas metodológicas possam assim continuar a busca sobre as causas das indisciplinas no ambiente escolar.

Ademais, perspectivamos que por meio da compreensão apreendida sobre a indisciplina, possamos criar espaços de convivência no ambiente escolar, para experimentarmos o clube da paz, o cantinho do sossego, o espaço de descanso e lazer, que conscientes de que somos seres de relações, possamos estabelecer sobretudo relações

sadias e não tóxicas. E que assim, a cultura da disciplina que gera bem-estar e felicidade possa vir ser uma regra e não uma exceção não somente no ambiente escolar, mas na sociedade como um todo.

Referências

FOUCAULT, Michel. *A Arqueologia do Saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 2007.

FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. Editora Olho d'Água. 1997.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 21 ed. 4 Coleção Polêmicas de nossa época. Cortez, 1982.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

JUSBRASIL. Disponível em *Lei 14.811/24 criminaliza o bullying e o cyberbullying, altera o Código Penal, o Estatuto da Criança e do Adolescente e a Lei de Crimes Hediondos* | **Jusbrasil** Acesso em 07 de abril de 2026

GADOTTI, Moacir; FREIRE, Paulo & GUIMARÃES, Sérgio. *Pedagogia: diálogo e conflito*. 4. ed. – São Paulo: Cortez, 1995.

PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO NO CAMPO: FORMAÇÃO E PRÁXIS DE EDUCADORAS E EDUCADORES NO CONTEXTO RURAL

Maria Clara Marques Izidio. Universidade Federal de Pernambuco. E-mail:
mariaclara.izidio@ufpe.br

Introdução

Ao analisar a trajetória da educação no campo, observa-se que esta passou por um processo de intensa precarização das condições educacionais, exigindo dos movimentos sociais constantes mobilizações em busca de melhorias e reconhecimento Caldart (2004). Contudo, embora o número de escolas tenha aumentado ao longo dos anos, ainda persiste uma dificuldade significativa de acesso à educação, especialmente em função da localização geográfica dos sujeitos.

A partir da década de 1990, já no período de redemocratização, emergiu um movimento significativo de denúncia acerca da precarização da educação no campo. Tal movimento foi impulsionado por organizações e movimentos sociais que, de forma coletiva, passaram a evidenciar a realidade adversa vivenciada pelos habitantes das áreas rurais, bem como a ausência de políticas públicas que garantissem um acesso mais equitativo à educação (ARROYO; CALDART, 2004).

Foi nesse período que o cenário começou a se transformar, pois, segundo Arroyo e Caldart (2004), os(as) trabalhadores(as) do campo passaram a travar uma luta social em defesa de uma educação construída com eles(as), e não para eles(as). Pois as escolas para os filhos de camponeses e camponesas ofertava antes uma educação rural, na perspectiva de tirar essas crianças do campo, era uma educação que não dialogava com o contexto.

A educação no campo vem se contrapor a isso, colocando as experiências dos estudantes como essenciais para o seu processo, valorizando seus saberes e interagindo com a sua realidade. Nesse contexto, ouvir a voz desses sujeitos torna-se fundamental, para que a educação seja pensada e construída de forma coletiva. De acordo com Caldart (2004) essa mobilização gerou uma pressão significativa sobre o Estado, que passou a ser instado a reconsiderar e formular políticas educacionais específicas voltadas ao contexto rural.

É nesse cenário que emerge a Educação do Campo, com suas diversas modalidades, dentre as quais se destaca a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Embora a EJA integre uma política pública educacional, ela ainda se encontra à margem do sistema educacional, sendo frequentemente negligenciada pelo poder público. Os estudantes da EJA, em sua maioria, são sujeitos que buscam acessar o direito à educação escolar, uma vez que, por diferentes razões, não puderam frequentar a escola na idade considerada adequada, encontrando nessa modalidade uma oportunidade de retomada de sua trajetória educacional.

Quando se analisa a Educação de Jovens e Adultos (EJA), é importante compreender que, assim como as demais modalidades da educação básica, ela é ofertada pelas redes públicas de ensino, tanto municipais quanto estaduais, a depender da etapa ou do módulo em que o estudante esteja inserido.

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) possui uma concepção própria de EJA, tendo, inclusive, desenvolvido materiais específicos para essa modalidade, sistematizados em seus Cadernos de Educação. Como exemplo, destaca-se

o Caderno n. 11, que apresenta as diretrizes da Educação de Jovens e Adultos no âmbito do movimento e o caderno de n. 8 que traz os princípios da educação do MST.

O MST compreende a EJA como um espaço formador, uma vez que entende a educação como um processo de formação humana. A educação popular, que fundamenta a proposta educativa do movimento, desempenha um papel central ao possibilitar uma compreensão crítica dos mecanismos de precarização da vida impostos pelo sistema capitalista Caldart (1999).

Esta pesquisa busca mobilizar o campo conceitual da educação desenvolvida pelo MST. Para tanto, propõe-se um debate que parte das lutas do movimento pelo direito à educação, avançando até as práticas educativas realizadas atualmente nas salas de aula dos assentamentos, com o objetivo de compreender quais conceitos são acionados nessa proposta educacional que tem como perspectiva a formação humana integral.

2. Metodologia

Esta pesquisa adota uma abordagem qualitativa, por compreender que os fenômenos educacionais e sociais são atravessados por dimensões subjetivas, históricas e culturais que não podem ser reduzidas a dados quantitativos. A pesquisa qualitativa, segundo Denzin e Lincoln (2006), possibilita uma leitura aprofundada da realidade, ao articular teoria e prática e permitir interpretações mais densas acerca dos significados socialmente construídos.

Conforme destacam Lima e Mioto (2007), a pesquisa bibliográfica constitui um importante recurso metodológico, especialmente em temáticas que demandam maior aprofundamento teórico, possibilitando a formulação de hipóteses e interpretações que podem subsidiar investigações futuras. Neste estudo, os Cadernos de Educação do MST configuram-se como materiais político-pedagógicos que expressam a concepção educacional do movimento, sendo fundamentais para a compreensão de seus princípios formativos e de seus fundamentos filosóficos e pedagógicos.

3. Resultados e Discussões

Esta investigação parte do entendimento de que a formação humana no campo não pode ser desvinculada da luta política, da organização coletiva e da valorização dos saberes populares. Ao dar centralidade à experiência vivida pelos sujeitos do campo e à produção de conhecimento a partir da prática, o MST afirma a educação como instrumento de transformação social.

A Educação de Jovens e Adultos proposta por um movimento como o MST configura-se, assim, como um horizonte para essa modalidade, ao articular a educação à luta social e à formação política dos sujeitos. Essa abordagem educativa promove uma perspectiva alinhada aos princípios democráticos, fortalece os vínculos que os sustentam e reafirma a importância da educação na construção de uma sociedade mais justa e consciente (MST, 2003).

É isso que os documentos orientadores da educação do movimento vêm apontando. Eles buscam pensar numa educação que tenha compromisso com o desenvolvimento da “consciência de classe e consciência revolucionária, tanto nos educandos como nos educadores” (MST, 1996, p. 6). É uma educação pensada para os trabalhadores e trabalhadoras no intuito de fortalecer essa classe, formando militantes engajados com a luta da classe (MST, 1996).

As práticas educativas do MST também buscam construir uma educação que busca desenvolver uma “consciência organizativa”, que é aquela onde as pessoas conseguem

passar da crítica à ação organizada de intervenção concreta na realidade” (MST, 1996, p. 7). Conseguindo observar problemas relacionados ao seu território e possíveis formas de solucioná-los de forma concreta a partir da ação (MST, 1996).

É preciso que educadores e educadoras tenham uma visão ampla do mundo, que busquem fazer um bom acúmulo de conhecimentos, dessa maneira poderão trabalhar os conteúdos de maneira ampla, sem estarem limitados, podendo fazer boas escolas para trabalhar com seus estudantes (MST, 1996). O investimento em formações também é de suma importância pois ajuda a realizar essas escolhas a partir de trocas coletivas. (MST, 1996).

Pois a educação é um direito garantido por lei, ela contribui para a transformação social e por esse motivo “não podemos cair na visão romântica de que as pessoas não alfabetizadas, por serem cidadãs, não precisam saber outras coisas nem estudar: o saber é um direito; o estudo é um, direito” (MST, 2023, p.31).

Nesse contexto, educadores e educadoras mobilizam suas concepções pedagógicas e se apoiam nos materiais produzidos pelo movimento para organizar práticas docentes que sejam significativas para educandos diversos e plurais. Contudo, muitas vezes, nem mesmo esses materiais estão disponíveis, o que acaba dificultando o trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas do campo.

A EJA no MST está inserida em uma realidade marcada por disputas políticas, ideológicas e culturais relacionadas à educação no meio rural. Nesse sentido, desafia a lógica do “latifúndio do saber” e confronta os modelos tradicionais de ensino, propondo práticas educativas em consonância com uma formação humana ancorada na vivência da luta social e na construção do bem-estar coletivo Caldart (2004).

Para Arroyo, “o aprendizado dos direitos pode ser destacado como uma dimensão educativa. Os movimentos sociais colocam a luta pela escola no campo dos direitos, na fronteira de uma pluralidade de direitos: a saúde, a moradia, a terra, o teto, a segurança” Arroyo (2003, p. 30). Trata-se de uma concepção de educação que ultrapassa o processo de alfabetização, não se limitando ao ensino formal, mas buscando a formação integral dos sujeitos, por meio da articulação entre conhecimento, prática social e luta política.

Arroyo destaca ainda uma ideia central desse processo de formação humana ao afirmar que, para os movimentos sociais, “o componente para o pensar e fazer educativos é reeducar-nos para pôr o foco nos sujeitos sociais em formação. Eles nos lembram sujeitos em movimento, em ação coletiva” Arroyo (2003, p. 33).

Nascimento (2020) enfatiza que a educação do campo deve ser construída com base na realidade dos estudantes, rompendo com o ensino mecânico e promovendo uma prática dialógica. Sua proposta educacional é pautada na “dinâmica da luta social e da organização coletiva da classe trabalhadora, vinculada a um projeto de sociedade” (Santos; Marques, 2025, p.18).

Na perspectiva de uma formação humana consciente, que “coloca os movimentos sociais como sujeitos pedagógicos” (Santos; Marques, 2025, p.18). A educação no campo não é uma identidade substancial, ou seja, não é dada a priori. Para Laclau (1985) a identidade não é algo natural, mas é construída a partir dos discursos, das lutas.

Os movimentos sociais ao lutarem por educação vão também construindo sua identidade nesse processo. É nesse sentido que o MST tem pautado sua luta e contribuído com a construção de uma nova educação no Brasil. A educação defendida pelo movimento é popular, contra hegemônica e construída com o povo (MST, 1996). Parte dos saberes comuns, do cotidiano das pessoas, e se estrutura a partir de palavras e experiências significativas que ajudam a construir o conhecimento (MST, 2003).

Existem alguns princípios educativos nas escolas vinculadas ao MST e Bastos (2019) destaca três: “a pedagogia do movimento, que entende a educação como processo

de formação humana; a pedagogia do oprimido, que visa à liberdade dos sujeitos; e a pedagogia socialista, que aponta o trabalho como método educativo” (2019, p. 49).

A educação popular que é pautada pelo MST entende a importância da arte e da cultura como prática de emancipação ao proporcionar e estimular a arte, a criação e a imaginação, através das canções, das poesias, das místicas proporcionam aos participantes um prazer pela vida e a possibilidade construir trabalhos em conjunto nos quais uns cooperem com os outros e percebam a força da coletividade (Santos; Marques, 2025)

Conforme aponta Freire (2005), a educação deve ser contextualizada. Não se trata apenas de aprender que “Eva viu a uva”, mas de formar o ser humano em todas as suas potencialidades, enquanto sujeito capaz de refletir criticamente e de intervir na realidade, transformando seu território e a sociedade em que está inserido.

Como aponta Garcia (2009) mesmo com a ampliação das formações docentes, ainda existe um hiato entre teoria e prática. A autora destaca que é necessário não apenas adaptar práticas, “a prática pedagógica transformadora não ocorre por si só, se não estiver acompanhada pela elaboração de metodologias associadas às necessidades de cada escola, respeitando seu contexto, suas particularidades” Garcia (2009, p.220).

É importante que os educadores conheçam seus estudantes. Nesse sentido é importante entender “A pessoa, como sujeito, não é objeto vazio. Essa análise é fundamental para entender a cultura, os saberes que cada sujeito possui. As ações educativas partem de uma reflexão sobre qual situação, ambiente, identidade encontra o sujeito” Gomes (2019, p. 65). Para que a partir dessa compreensão os educadores possam organizar suas aulas, levando em consideração o sujeito, seu território e sua história, para que assim a educação possa fazer sentido.

Faz parte da educação no campo estimular a reflexão e criticidade sobre o combate “a todas as formas de trabalho escravos, exploração de mão de obra; cultivo da terra e preservação da mesma, defendendo o princípio da soberania alimentar, produção de alimentos saudáveis, e abolição do uso de agrotóxicos” Gomes (2019, 69). Esses são temas que precisam e devem ser discutidos em sala de aula, pois existe todo um sistema capitalista que corrobora para a exploração das pessoas e destruição do meio ambiente.

O movimento tem uma grande preocupação com a educação a pensando a partir da “dimensão do cuidado da terra: alfabetizar-se na linguagem da agricultura orgânica, da agroecologia. Nossa educação está ligada às linguagens da terra, das águas, das plantas, dos animais, da cultura camponesa e das histórias do campo” (MST, 2003, p. 34).

Também existe uma grande preocupação com a questão do trabalho que na “educação do movimento está ligado ao processo produtivo ao jeito de organizar o trabalho, ao jeito de cuidar da terra e de como trabalhar a terra, aos manejos, às técnicas agrícolas” (MST, 2003, p. 34). Todas essas dimensões envolvem a educação do movimento pois ela pensada para trabalhadores e trabalhadoras rurais.

Os educadores que lecionam na educação no campo vêm de diferentes percursos, nem todos são ligados a militância dos movimentos sociais, nesse sentido a interpretação a respeito do currículo muda. Em seu artigo Cruz e Pinheiro (2016) destacam como as vivências dos professores os ajudam a refletir sobre suas práticas. Considerando as condições desfavoráveis de trabalho e os diferentes olhares sobre a prática docente, observa-se diferentes entendimentos a respeito do currículo, Cruz e Pinheiro (2016).

As práticas pedagógicas devem levar em consideração os diferentes sujeitos que compõem a sala de aula da escola do campo, por isso é importante que os educadores consigam ajudar os educandos a compreenderem a educação “como processo formativo que desenvolve em vários espaços, tais como: na família, convivência humana, no

trabalho, nas instituições de ensino, no movimento social, nas manifestações culturais” Gomes (2019, p. 70-71).

A EJA já enfrentou muitos desafios como a inadequação das salas de aula, a falta de um financiamento que consiga sempre manter seus educadores, o que acontece é que muitos não conseguem permanecer sem receber uma bolsa e acabam precisando sair (MST, 2003). Dessa maneira, muitos educadores vão se formando no processo para assumir suas turmas. Então isso acaba dificultando mais esse processo (MST, 2003).

A educação do campo deve estar articulada com a preservação do território, fazendo com que os educandos compreendam a relevância da agricultura familiar, pois muitos estudantes são agricultores e agricultoras, então levar para sala de aula temas que tratem do perigo dos agrotóxicos, da importância de produção de alimentos saudáveis “têm como intencionalidade educar e ao mesmo tempo reeducar o povo que vive no campo, no intuito de que seja vigilante da terra, que possa dela cuidar e retirar dela o alimento, com qualidade” Gomes (2019, p. 73-74).

Pois pensar o currículo da educação no campo é pensar ele articulado com a história do território e as vivências dos estudantes nesse sentido o currículo deve incluir práticas pedagógicas que se constituem como situações de diversos aprendizados, capazes de “dar conta da complexidade do processo de formação que é construído coletivamente” Gomes (2019, p. 69). Dessa maneira ele precisa estar articulado com a comunidade e seus saberes.

Outra dificuldade que a educação no campo ainda enfrenta é a falta de acesso as formações pois como destaca Garcia (2009) muitos professores do campo buscam formação, mas enfrentam dificuldades de acesso e, quando existem, os cursos frequentemente não têm foco nas especificidades do campo. É preciso garantir que a escola chegue ao campo e que as formações que dialoguem com essa realidade também cheguem.

Bastos destaca que a educação do campo se contrapõe com a educação rural pois esta que não valoriza as práticas pedagógicas dos povos do campo (2019). Como aponta Caldart (2012), na educação do campo, o movimento social deve ser protagonista, e suas propostas educativas devem ser colocadas em prática. O objetivo da educação do campo, nesse sentido, não é ser conteudista, mas construir saberes a partir da comunidade Bastos (2019).

O movimento entende que existe uma disputa de poder, e essa disputa também se reflete na educação. A escola pública, muitas vezes, segue modelos tradicionais e está excessivamente focada nas questões burocráticas, adaptando-se aos moldes empresariais Lima (2018). O autor ressalta que embora exista a perspectiva de uma gestão democrática, ela é raramente implementada de maneira efetiva, pois os sujeitos não participam das escolhas e decisões de forma verdadeira Lima (2018).

Como apontado por Lima (2018), teoria e prática muitas vezes estão desconectadas e são essas formações que podem ajudar nesse alinhamento. Pois elas precisam estar articuladas para que o estudo seja realizado “a partir de situações concretas” (MST, 2002, p. 34). É importante reconhecer que o cerne dessa discussão está na formação humana dos sujeitos e nas subjetividades que estão sendo constituídas nesse processo.

Para aprofundar essa compreensão, recorre-se aos estudos de Freire acerca da subjetividade. Segundo o autor, a subjetividade é construída no diálogo, a partir da produção de sentido, sendo concebida como aquilo que se constitui e se transforma na relação que o sujeito estabelece com sua própria verdade (FREIRE, 1997, p. 13).

A educação configura-se, assim, como um espaço privilegiado de construção de novas subjetividades. Freire (1997) destaca que essas subjetividades são produtoras de “outras verdades”, o que torna a problematização do mundo um elemento central em sua

perspectiva teórica. Assim, amplia-se a leitura de mundo e promove-se a problematização da realidade posta, fomentando uma educação transformadora.

Esse processo possibilita uma leitura crítica da realidade e contribui para a emancipação dos sujeitos, colaborando para uma formação humana integral e para a constituição de um coletivo cada vez mais consciente das lutas dos trabalhadores. Trata-se da construção de uma subjetividade que impulsiona os sujeitos à ação transformadora no mundo, rompendo com estruturas e verdades historicamente estabelecidas (FREIRE, 1987).

A educação do campo possui uma cultura própria e um modo específico de organização, profundamente ligados ao modo de vida das pessoas que ali vivem. Essas pessoas são, ao mesmo tempo, produto e produtoras de cultura Hall (1999). Durante muito tempo, prevaleceu a ideia de que era necessário sair do campo para estudar e ter acesso a uma educação que possibilitasse melhores condições de vida. Porém a educação é um direito e deve chegar em todos os territórios.

É preciso garantir que a escola chegue ao campo. É nesse sentido que o MST tem pautado sua luta e contribuído com a construção de uma nova educação no Brasil. A educação defendida pelo movimento é popular, contra hegemônica e construída com o povo (MST, 1996). Parte dos saberes comuns, do cotidiano das pessoas, e se estrutura a partir de palavras e experiências significativas que ajudam a construir o conhecimento (MST, 2003).

4.Considerações Finais

A taxa de analfabetismo no campo permanece alta, e a qualidade da educação ainda não é uma realidade em muitas regiões. Nas áreas de reforma agrária, essa desigualdade se torna ainda mais evidente. É urgente pensar em uma educação que permita aos camponeses e camponesas estudarem no próprio campo, é nessa perspectiva que esse estudo vem trazer a EJA proposta pelo MST como um horizonte, pois é um a educação pensada e organizada na perspectiva dos trabalhadores e trabalhadoras do campo.

O estudo nos apontou que existem muitos desafios enfrentados pela educação no campo a estrutura das escolas, a falta de financiamento, os educadores e educadoras ainda precisam se formações mais adequadas a sua realidade e é preciso um investimento maior em formação continuada para que esse entendimento a respeito da educação no campo em todas as suas dimensões seja melhor compreendido, pois como encontramos dos materiais do MST, essa educação é pensada na perspectiva da formação humana (MST, 2003).

Os currículos que compõem a educação no campo precisam ser elaborados de acordo com a realidade de cada território, levando em consideração a história do seu povo e buscando fazer com que os educandos se sintam pertencentes aquele espaço. Os conteúdos devem ser pensados a partir do dia a dia dos estudantes, para que a educação possa fazer sentido.

Por fim sabemos que ainda há um longo caminho a ser percorrido, para que possamos ter uma educação de qualidade, com acesso e que articule teoria e prática as vivências dos estudantes do campo, mais já podemos perceber que existiram muitos avanços a partir das lutas dos movimentos sociais que fizeram com que a educação chegasse ao campo com mais qualidade.

Referências

ARROYO, Miguel G. ***Pedagogias em movimento: o que temos a aprender dos movimentos sociais***. Currículo sem Fronteiras, v. 3, n. 2, jul/dez 2003.

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete & MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BRASIL. ***Constituição da República Federativa do Brasil de 1988***. Brasília, DF: Presidente da República, 2016

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). ***Acervo e memórias: História do MOBREAL***. Arquivo Histórico do INEP. Disponível em: <https://arquivohistorico.inep.gov.br/>. Acesso em: 28.dez 2025.

BASTOS, Delsuita. *Por uma educação do campo: lutas, conquistas e desafios de uma escola da Rede Estadual de Ensino em área de assentamento vinculado ao MST, no município de Lagoa Grande do Maranhão – MA. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2019.*

CALDART, Roseli Salete. **Escola é mais do que escola na pedagogia do movimento Sem Terra**. Porto Alegre/RS, PPGE-UFRGS. (Tese de doutorado). 1999.

CALDART, Roseli Salete. ***Por uma educação do campo***. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2004. Disponível em: <https://permuta.bce.unb.br/produto/por-uma-educacao-do-campo/>. Acesso em: 03. mai. 2025.

CRESWEL, J. W. ***Projeto de pesquisa: método qualitativo, quantitativo e misto***. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CRUZ, Divoene Pereira; PINHEIRO, Rosa Aparecida. CURRÍCULO, SABERES E VIVÊNCIAS DOS PROFESSORES DA EJA: RECONFIGURAÇÕES EM UMA ESCOLA DE ASSENTAMENTO. Revista Teias, Rio de Janeiro, v. 17, n. Ed. Esp., p. 59–74, 2016. DOI: 10.12957/teias.2016.25029. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/25029>. Acesso em: 30 dez. 2025.

DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. (Orgs.). ***O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens***. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Professora, sim; tia, não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'Água, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

GARCIA, Fátima Moraes. ***A contradição entre teoria e prática na escola do MST***. 2009. Tese (Doutorado), 2009.

GOMES, Maria José de Souza. *Práticas educativas da educação do campo na Escola Estadual Madre Cristina, Assentamento Roseli Nunes*. 2020. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Nome da Universidade, Cidade, 2020.

LIMA, T. C. S. de., MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálýsis**, p. 37–45. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rk/a/HSF5Ns7dkTNjQVpRyvhc8RR/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 18. out. 2023.

MST. **Educação MST**. 2024 Disponível em: < <https://mst.org.br/educacao/> > Acesso em: 15 ago. 2024.

MST. *Educação MST*. 2024. Disponível em: <https://mst.org.br/educacao/>. Acesso em: 15 ago. 2024.

MOVIMENTO SEM TERRA. *Princípios da educação no MST*. Caderno da Educação n. 8. São Paulo, 1996.

MOVIMENTO SEM TERRA. *Educação de Jovens e Adultos: sempre é tempo de aprender*. Caderno da Educação n. 11. São Paulo, 2003.

NASCIMENTO, José Adérico. Autonomia da EJA: Desafios e Construção da EJA Campo em Simão Dias. 2020. Trabalho apresentado no GT Educação do Campo da ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2024,

SANTOS, J. M. dos, & Marques, L. de S. (2025). “**Educação se faz em movimento**”: a campanha de alfabetização do MST no sertão de Alagoas. *Educação*, 50(1), e76/1–30. Acesso em 24 de nov. 2025 Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/90066>.

SILVA, Divoene Pereira Cruz. **O currículo da EJA em uma escola de assentamento: diálogos, saberes e vivências**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

INDÍGENAS URBANOS EM IMPERATRIZ (MA): DESLOCAMENTO FORÇADO, INVISIBILIDADE E RESISTÊNCIA NA ALDEIA BADÚ GUAJAJARA DO PARQUE AMAZONAS

Raimundo Carvalho Moura Filho. Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL) e da Universidade Estadual do Tocantins (UNITINS). E-mail: raimundo.filho@uemasul.edu.br / raimundo.cm@unitins.br
Fernanda Miler Lima Pinto. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Email: fernandamlp1206@gmail.com / fernanda.ml@unitins.br

Introdução

O fenômeno da presença indígena nas cidades brasileiras configura uma realidade em expansão e ainda pouco reconhecida pelo poder público e pela sociedade de modo geral. De acordo com o Censo Demográfico de 2022, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), uma parcela expressiva da população indígena do país reside em áreas urbanas, afastada de seus territórios ancestrais e, com frequência, privada do acesso pleno aos direitos garantidos pela legislação vigente. Tal fenômeno não decorre de uma escolha livre ou de um processo voluntário de integração à modernidade urbana, mas resulta, em grande medida, de dinâmicas de expropriação territorial, violência e desorganização dos modos de vida tradicionais, intensificadas pela expansão de projetos econômicos sobre territórios historicamente ocupados por povos indígenas.

No município de Imperatriz, segundo maior centro urbano do Maranhão, essa realidade se materializa na Aldeia Badú Guajajara Urbana, situada no bairro Parque Amazonas. Nesse espaço urbano, marcado por precariedades estruturais e múltiplas disputas, convivem integrantes de diversos povos indígenas, com predominância do povo Guajajara, que ali constroem relações de pertencimento, desenvolvem estratégias de sobrevivência e afirmam práticas de resistência cultural. Ainda assim, a aldeia permanece caracterizada pela invisibilidade política e pela insuficiência de políticas públicas direcionadas. Essa situação é agravada por uma concepção equivocada, ainda presente tanto no imaginário social quanto em práticas institucionais, segundo a qual o indígena que vive em contexto urbano deixaria de ser reconhecido como indígena.

O objetivo central deste artigo consiste em analisar o processo histórico de constituição da aldeia urbana do Parque Amazonas, as condições de vida de seus moradores, os limites dos marcos normativos de proteção aos povos indígenas diante das dinâmicas do neoextrativismo e das políticas neoliberais, bem como as estratégias de resistência e afirmação identitária desenvolvidas por esses sujeitos. Para tanto, recorre-se a um referencial teórico que articula contribuições da sociologia, da antropologia e dos estudos críticos do desenvolvimento, com destaque para autores como Svampa (2013; 2019), López (2022), Larsen (2016) e a CEPAL (2014), entre outros.

2. Indígenas em contexto urbano: entre dinâmicas de expropriação e luta por direitos

A Aldeia Badú Guajajara Urbana, localizada no bairro Parque Amazonas, em Imperatriz, Maranhão, constitui uma das expressões mais visíveis da presença indígena no contexto urbano da região sul do estado. Sua formação remonta a fluxos migratórios iniciados especialmente a partir das décadas de 1980 e 1990, período marcado pelo

acirramento dos conflitos fundiários no interior do Maranhão e de estados vizinhos, impulsionados pela expansão do agronegócio, pela construção de grandes obras de infraestrutura e pela desestruturação de modos de vida em territórios indígenas de referência, como as Terras Indígenas Araribóia e Bacurizinho.

O processo de ocupação da área pelos indígenas não ocorreu de forma planejada nem contou com suporte institucional adequado. Tratou-se, antes, de uma resposta improvisada e coletiva a situações de vulnerabilidade extrema, nas quais famílias e indivíduos, muitas vezes expulsos de seus territórios por ameaças diretas ou por pressões crônicas de empobrecimento, buscaram nas periferias da cidade condições mínimas de subsistência. Com o tempo, a aldeia foi se consolidando como espaço de convivência, de afirmação identitária e de articulação política, ainda que sua existência permaneça marcada pela precariedade habitacional, pela ausência de saneamento básico adequado e pelo não reconhecimento formal por parte do poder público municipal.

A história da aldeia é, portanto, uma história de resistência: resistência à assimilação forçada, à invisibilidade imposta e à negação de direitos. É também uma história de recriação cultural, na qual práticas, saberes e formas de organização social originárias foram sendo reelaborados e adaptados ao contexto urbano, sem que isso signifique a dissolução da identidade indígena. Pelo contrário, a aldeia funciona como um território de referência simbólica e afetiva, um ponto de ancoragem para sujeitos que, embora distantes de suas terras ancestrais, não abdicaram de sua condição de indígenas.

2.1 Território, deslocamento e identidade indígena no contexto urbano

A terra e o território são para os indígenas pilares fundantes e geradores. A terra e o território são o fundamento de sua existência física e simbólica. A esse respeito, as reflexões engajadas da escritora e ativista Moira Millán (2025), weychefe (vem do *weychan*, significa lutar, em *mapudungu*) mapuche, são esclarecedoras, quando articula a desapropriação como instrumento da burguesia empresarial/latifundiária com o consentimento da máquina estatal. A busca por revinular-se à terra "encarna o resgate de nossa própria historiografia e a reafirmação de uma verdade negada pelo Estado e desvirtuada pelos beneficiários do despojo, que, impondo suas mentiras, justificaram seus crimes" (Millán, 2025, p.45). Millán refere-se ao território de *Futa Anekon*, na *Puelmapu* (Patagônia), que foi reocupado pelos mapuches em 1999, que estava sob domínio *wingka* (dos brancos), representados pela Polícia da Província de Chubut.

O fato que deve ser enfatizado é que embora possam haver diversas razões para o deslocamento forçado de populações tradicionais, em particular indígenas e povos racializados, notadamente razões econômicas atreladas ao desmantelamento de seus modos de sobrevivência tradicional no seguimento do avanço do agrohidromineronegócio sobre as terras e territórios, esses povos continuam afirmando e exercendo sua existência como indígenas, mantendo sua língua, adaptando práticas de cultivo e buscando brechas de negociação. Estão afirmando sua existência como seres humanos, sujeitos sociais, sujeitos culturais e sujeitos políticos.

A destinação urbana é uma necessidade, não uma pura escolha. É nessa realidade crua que esses atores sociais buscam respostas políticas, municipais principalmente, e ali se fixam, passando a habitar um novo espaço onde precisam coexistir e negociar com outros sujeitos e organismos: a escola, o hospital, as secretarias, a justiça, articulando táticas de resistências. Entre si, estabelecem roças, vendem seus artesanatos e, quando preferem conversar de maneira a não serem decodificados pelo branco, a quem chamam de *Karai karay*, empregam sua língua deixando-nos destonteados. Não há, portanto, uma dissolução indiscriminada no contexto urbano; há estratégias de adaptação, usos de

símbolos ocidentais, é verdade, mas que estão a serviço da processualidade de uma cultura milenar e dinâmica que responde, agora, a um contexto desconhecido, hostil e segregacionista.

Pelo que se pode observar, a história dos indígenas da aldeia urbana do Parque Amazonas é uma história de invisibilização. As tensões com o poder político, que tem demonstrado ação e gestão de negação em relação ao reconhecimento da existência dos indígenas citadinos, reverberam em imaginários coletivos sobre o status ontológico do ser indígena. Esse status, que historicamente foi ancorado no critério do território, tem excluído outras comunidades que a ele não estão vinculadas. Com efeito, indígenas sem território são tratados como um problema, inclusive para si mesmos, porque, sem o território, estariam sujeitos a toda sorte de mazelas e pressões modernas.

Ainda que conceituações sobre identidade tenham apontado sua relacionalidade (Hall, 2003; Bhabha, 1998), tem-se observado certa dificuldade, e mesmo indisposição, em aceitar que os indígenas urbanos são indígenas tanto quanto aqueles que vivem em suas terras ancestrais. Aliás, essa ancestralidade talvez não deva se restringir a este ou àquele território, mas ao próprio processo de ocupação e de construção de pertencimento realizado pelas comunidades. O processo de adaptação e recriação de novos espaços de territorialidade pelos diaspóricos, expulsos ou forçados a deixar suas florestas e cerrados, principalmente por causas originadas no agronegócio, enfrenta dificuldades políticas em escala local, regional e nacional, no compasso da “privação de proteções consagradas em leis, sistematicamente sabotadas por atos burocráticos e pela falta de vontade política” (López, 2022, p. 72).

A Convenção nº 169 da OIT sobre Povos Indígenas e Tribais (1989), aprovada pela Conferência Geral da Organização Internacional do Trabalho e ratificada pelo Brasil, afirma a necessidade de manutenção e fortalecimento das "identidades, línguas e religiões, dentro do âmbito dos Estados onde moram" (ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO, 1989). Isso significa que, conforme a própria redação explícita, a consciência da identidade indígena deve ser considerada critério fundamental para determinar o *status* de indígena. No que se refere às responsabilidades governamentais, o documento estabelece, no artigo 2º, que cabe aos Estados promover a "plena efetividade dos direitos sociais, econômicos e culturais desses povos", respeitando sua identidade social e cultural, seus costumes, tradições e instituições (ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO, 1989). Além disso, assegura-se o gozo, sem discriminação, dos direitos gerais de cidadania, com o reconhecimento de seus valores e práticas sociais, culturais, religiosas e espirituais próprios. Também se prevê o dever estatal de adotar, "com a participação e cooperação dos povos interessados, medidas voltadas a aliviar as dificuldades que esses povos experimentam ao enfrentar novas condições de vida e de trabalho" (ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO, 1989). É preciso, contudo, analisar criticamente essa formulação, pois a ideia de "aliviar as dificuldades" pode sugerir intervenções pontuais e mitigatórias, de caráter assistencialista, que não enfrentam as causas estruturais das desigualdades históricas que atravessam esses povos:

Em caso de pertencer ao Estado a propriedade dos minérios ou dos recursos do subsolo, ou de ter direitos sobre outros recursos, existentes na terras, os governos deverão estabelecer ou manter procedimentos com vistas a consultar os povos interessados, a fim de se determinar se os interesses desses povos seriam prejudicados, e em que medida, antes de se empreender ou autorizar qualquer programa de prospecção ou exploração dos recursos existentes nas suas terras. Os povos interessados deverão participar sempre que for possível dos benefícios

que essas atividades produzam, e receber indenização equitativa por qualquer dano que possam sofrer como resultado dessas atividades (OIT, 169, Art. 15)

Alguns questionamentos iniciais tornam-se necessários diante da finalidade que a própria redação da Convenção assume ao afirmar que a consulta deve servir para “determinar se os interesses desses povos seriam prejudicados”. Quais seriam, afinal, os limites dessa consulta? Trata-se de um procedimento meramente informativo, destinado apenas a comunicar previamente às comunidades indígenas a realização de empreendimentos em seus territórios, ou configura um mecanismo dotado de efeitos políticos e jurídicos mais robustos, capaz de interferir efetivamente na decisão estatal? Em outros termos, a consulta constitui apenas um espaço formal de escuta ou envolve a possibilidade de recusa por parte das comunidades, aproximando-se de um verdadeiro poder de veto? A própria Convenção introduz uma ambiguidade interpretativa que alimenta esse debate. Por um lado, estabelece que a consulta deve ser realizada de boa-fé, mediante procedimentos apropriados e com a finalidade de alcançar um acordo ou obter o consentimento dos povos interessados. Por outro, ao tratar da exploração de recursos naturais em terras indígenas, admite que tais atividades possam ocorrer desde que os povos sejam consultados, participem dos eventuais benefícios e recebam indenização equitativa pelos danos sofridos. Essa formulação sugere que a consulta pode operar simultaneamente como instrumento de reconhecimento de direitos e como mecanismo de gestão de conflitos decorrentes da expansão econômica sobre territórios indígenas. Desse modo, permanece aberta a tensão entre duas leituras possíveis da consulta: uma interpretação restritiva, que a compreende como procedimento não vinculante, e outra mais substantiva, que a aproxima do princípio do consentimento e da possibilidade de recusa frente a empreendimentos que comprometam os territórios, os modos de vida e as condições de reprodução física e cultural dos povos indígenas.

Um projeto pautado nas aspirações de autodeterminação e voltado a transformações efetivas precisa ser construído mediante consulta prévia, livre e informada (a partir de agora, CPLI), inclusive quanto à decisão de permanecer no território ou, em caráter excepcional, considerar o traslado para outra área. Esse projeto deve relacionar um diagnóstico não apenas ecológico, mas também social e político, contemplando preocupações vitais como a insegurança de meios de vida, a ausência de oferta de educação escolar indígena e a negação de direitos trabalhistas.

A negligência governamental e o desinvestimento público, ao desconsiderarem o trabalho de cuidado, potencializam a opressão étnico-racial, a violência de gênero e a violência sexual. A despossessão, que frequentemente assume a forma de expulsão, não pode ser tratada como uma escolha livre e descontextualizada. O projeto deve considerar, ainda, o caráter histórico e social desse deslocamento em termos de diáspora, abrangendo tanto motivos aparentes, como ameaças diretas, quanto pressões crônicas decorrentes da diminuição dos recursos naturais nas terras e territórios indígenas. Nesse sentido, a política estatal de gestão territorial e ambiental deve orientar-se pela proteção, recuperação, conservação e promoção do uso sustentável desses recursos, assegurando a integridade do patrimônio indígena, a melhoria da qualidade de vida e as condições plenas de reprodução física e cultural das gerações presentes e futuras, com respeito à autonomia sociocultural dos povos indígenas (Brasil, 2012).

No mais, a Convenção nº 169 da OIT não trata da questão dos indígenas urbanos, embora considere a possibilidade excepcional de que o "traslado e o reassentamento desses povos sejam considerados necessários, só poderão ser efetuados com o consentimento dos mesmos, concedido livremente e com pleno conhecimento de causa".

É problemático que a Convenção não preveja a expulsão forçada de povos indígenas, o que talvez seja explicado por uma falsa ideia de harmonia social e ecológica da humanidade que é veiculada por esses instrumentos. As práticas de produção hegemônicas atenuam, ao invés de harmonizar e ecologizar, os conflitos no campo, contribuindo para processos de racialização e subalternização de populações tradicionais, entre as quais podem ser incluídos os indígenas da Aldeia Badú.

2.2 Resistência, diversidade étnica e direitos negados

Dados do Censo Demográfico de 2022 registram 535 (quinhentos e trinta e cinco) indígenas em Imperatriz, distribuídos entre Borari (1), Bororo (1), Gavião Kykatejê (2), Gavião Parkatêjê (6), Gavião Pykopjê (9), Guajajara (228), Kamakã (1), Kanela (13), Kanela Apanyekrá (5), Karajá (3), Kaxarari (2), Krenyê (2), Krikati (20), Makuxí (2), Munduruku (1), Pataxó (3), Pitaguari (1), Potiguara (2), Tamoio (1), Tapajós (1), Tapuia (1), Timbira (10), Tremembé (1), Tukano (1), Tupi-Guarani (1), Tupinambá (7), Tupinambarana (1), Wapixana (1), Wayana (2) e Xavante (5), além de registros classificados como "mal definida" (17), "não determinada" (6), "não sabe" (53) e "sem declaração" (125) (IBGE, 2022).

A convivência bastante heterodoxa de sujeitos de povos distintos indica uma situação sociocultural que, além de diversa, leva a permanentes diferenças, confrontações, negociações e fricções de cosmovisões, imaginários, simbologias, usos e costumes. Essa convivência, que não está isenta de tensões nem de rupturas, não é algo exclusivo do contexto brasileiro. Miguel H. López (2022), que estudou os assentamentos indígenas no Paraguai, observou que no seio das comunidades convivem também não indígenas (paraguaios), constituindo um espaço interétnico e intercultural onde as relações sociais e culturais são constantes e intensas. Para o autor:

Alguns casos destacados são: a comunidade Cerro Poty, em Assunção, onde originalmente desenvolviam suas vidas e hábitos, em conjunto, grupos pertencentes aos povos Ava e Mbya, ambos de origem linguística guarani, com suas variantes socioculturais; alguns poucos do povo Angaité, de língua maskoy, da região do Chaco; e não indígenas (paraguaios), de cultura ocidental e idioma guarani e castelhano. Por fim, os Mbya abandonaram o lugar por desavenças consuetudinárias e atualmente encontram-se instalados na comunidade Tarumandymi, área urbano-rural da cidade de Luque. Outro caso é o da comunidade Nueva Esperanza, em Luque, onde convivem integrantes dos povos Yvytoso e Ayoreo, da mesma família linguística zamuco, do Chaco, com suas variantes socioculturais; Ava, de língua guarani, da região Oriental; Nivaclé, de raiz linguística matak-mataguayo, da região do Chaco; e não indígenas (paraguaios), constituindo um espaço interétnico e intercultural onde as relações sociais e culturais são constantes e intensas (López, 2022, p. 75).

À complexidade sociocultural da convivência soma-se o entorno: a sociedade envolvente não indígena, no qual se inserem os assentamentos e com o qual mantêm relação permanente, nem sempre amigável. Essas interações podem ser, e frequentemente são, marcadas por agressões e por formas de violência simbólica que acompanham a estigmatização de indígenas citadinos, em uma relação assimétrica de poder com a sociedade e com o Estado. Com efeito, a discriminação se dá em várias frentes: por outros moradores da cidade, que não os veem como munícipes, e pelos órgãos federais, ainda muito atrelados ao cânone da Terra Indígena (TI). Logo, o indígena que se encontra na

cidade é percebido ou como um estranho, ou como alguém que não é mais indígena. O cenário de ausência de políticas públicas, a exclusão por origem étnica (racismo) e por condição socioeconômica (aporofobia) constituem fatores decisivos na precarização das condições de vida da Aldeia Badú Guajajara Urbana. Durante a pandemia de COVID-19 (Coronavirus Disease 2019), por exemplo, o acesso desses sujeitos às estratégias de imunização foi restringido ou mesmo negado, sob o argumento de que não seriam "aldeados" e de que não residiriam em Território Indígena (TI). Somente após deliberação do Supremo Tribunal Federal esses coletivos passaram a ser formalmente contemplados nas diretrizes de priorização da vacinação contra a COVID-19.

Em sua pesquisa de mestrado, Clayton dos Santos (2022) concluiu que, no campo da saúde, persiste uma lacuna institucional que produz descontinuidade e desigualdade no acesso: enquanto a política federal de saúde indígena foi estruturada prioritariamente para atender populações residentes em Terras Indígenas, os indígenas em contexto urbano acabam "desencaixados" do sistema, com disputas de competência e transferência de responsabilidade para os municípios e para o SUS.

Na prestação do Direito à Saúde, por exemplo, há uma desarmonia entre o atendimento à saúde indígena em suas terras tradicionais e na cidade. Criada em 1991, a princípio para atender nas Terras Indígenas, a Fundação Nacional da Saúde (FUNASA) foi sucedida em 2011 pela Secretaria Especial de Saúde Indígena (SESAI), subordinada ao Ministério da Saúde, mas demonstra um descompasso quanto à assistência aos indígenas urbanos. A alegação por parte dos representantes desses órgãos é que, por serem "desaldeados", ou seja, estarem fora da Terra Indígena, não estariam cobertos pelo atendimento daquela autarquia, atribuindo aos municípios e ao Sistema Único de Saúde (SUS) a responsabilidade por esse atendimento de um Direito Social previsto na Constituição Federal de 1988 (Santos, 2022).

A Convenção nº 169 da OIT prevê assistência médica e social, segurança e higiene, habitação, trabalho e todos os benefícios da seguridade social e demais benefícios derivados do emprego, assegurando que os trabalhadores pertencentes a esses povos gozem de igualdade de oportunidades e de tratamento entre homens e mulheres no emprego. Pela sua própria condição de existência, enquanto instrumento de estabelecimento de padrões internacionais, a OIT entra em conflito com arranjos locais e, particularmente na América Latina, com a perpetuação de padrões de desigualdade ligados ao neoextrativismo como fundamento das relações ecossocioeconômicas. Essa categoria designa as interações entre processos ecológicos, sociais e econômicos que estruturam a apropriação capitalista da natureza. Na prática, tais dinâmicas frequentemente violam direitos muito mais do que os garantem. Evidência disso são as desvantagens enfrentadas pelos povos indígenas em campos como educação, proteção social, saúde e acesso a serviços públicos (Larsen, 2016, p. 2). Essas desigualdades são registradas em diversos estudos e relatórios. Em 2014, a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe publicou o relatório *Os Povos Indígenas na América Latina: Avanços na Última Década e Desafios Pendentes para a Garantia de seus Direitos*, no qual foram destacados, ao lado de avanços como crescimento econômico, redução da pobreza e melhorias em indicadores sociais, também limites importantes, entre os quais os elevados níveis de desigualdade que continuam afetando essas populações. Além de constituírem, do ponto de vista estatístico, os coletivos menos favorecidos por tais avanços, os territórios indígenas continuam sendo alvos privilegiados de projetos de exploração econômica e expansão de fronteiras produtivas. Desse modo, evidencia-se a

incongruência entre a lógica desenvolvimentista predominante e o bem-estar das nações indígenas em seus territórios:

Na última década, o auge na demanda internacional de bens primários (minerais, hidrocarbonetos, soja e outros produtos básicos agrícolas) se traduziu num maior dinamismo econômico nos países da América Latina, mas à custa de um número crescente de conflitos ambientais, sociais e étnicos em torno das indústrias extrativas situadas em territórios indígenas ou nas suas proximidades. A competição dos governos da região para atrair investimento com o objetivo de explorar os recursos naturais e exportar matérias-primas gerou incentivos para a indústria extrativa e a orientação do aparelho estatal nesta direção. A maioria das concessões e projetos que estão em andamento se efetua sem processos de consulta adequados, o que contribuiu para a exclusão dos povos indígenas afetados. A pressão de projetos extrativos em grande escala ou construção de infraestruturas incide no desfrute dos direitos econômicos, sociais, culturais, civis e políticos destes povos (CEPAL, 2014, p. 56, grifo nosso).

A gravidade dos conflitos desencadeados por megaprojetos neoextrativistas em territórios situados nas proximidades de comunidades indígenas foi evidenciada, por exemplo, pelo Mecanismo de Peritos sobre os Direitos dos Povos Indígenas (2013). No documento, os especialistas chamam atenção para os danos específicos sofridos por mulheres e meninas indígenas em contextos marcados por tensões e disputas entre povos indígenas e empresas. Além disso, sublinham a relevância da construção de canais de diálogo em escala nacional e regional, envolvendo Estados, setor empresarial, organizações da sociedade civil e os próprios povos indígenas, como condição para ampliar o entendimento e a efetivação dos direitos indígenas diante da expansão das indústrias extrativas (CEPAL, 2014).

O avanço de distintas modalidades de extrativismo em grande escala, no contexto da consolidação do neoliberalismo e da globalização, trouxe consequências profundas para os povos indígenas. Nesse processo, observa-se uma dinâmica contraditória: ao mesmo tempo em que se ampliou, no plano jurídico e normativo, o reconhecimento de direitos coletivos, como o direito ao território, à autodeterminação, à identidade cultural, à consulta prévia e à preservação de seus modos de vida, também se intensificou o movimento de expansão do capital sobre terras indígenas. Assim, a ampliação formal desses direitos, prevista em constituições nacionais e em marcos internacionais como a Convenção 169 da OIT e a Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas, teve como contraface o aprofundamento da pressão econômica sobre esses territórios e o consequente agravamento da conflitualidade socioterritorial (Svampa, 2019).

O avanço das frentes petrolífera, mineradora, energética e do agronegócio, cujos impactos se expressam com especial intensidade no MATOPIBA, insere-se em um movimento mais amplo de expansão do neoextrativismo na América Latina. Trata-se de um processo marcado pela incorporação crescente dos territórios à lógica de mercantilização da natureza e de exploração intensiva dos bens comuns. Um mapeamento das indústrias extrativas na região indicou que, em todos os países latino-americanos com presença de territórios indígenas, registram-se conflitos socioambientais (Cepal, 2013). Esse quadro revela que, embora o direito internacional tenha consolidado o princípio da CPLI, sua aplicação concreta permanece profundamente limitada. Na prática, muitos Estados latino-americanos têm autorizado concessões e empreendimentos extrativos sem

assegurar processos adequados de consulta aos povos indígenas, nem estabelecer previamente garantias efetivas de proteção territorial, social e cultural.

Nesse contexto, a intensificação da exploração de bens naturais e a expansão das monoculturas voltadas ao mercado global têm produzido processos sistemáticos de desapropriação territorial, deslocamento compulsório e desestruturação dos modos de vida indígenas e camponeses. No caso do MATOPIBA, tais processos assumem contornos ainda mais agudos em razão da financeirização da terra, fenômeno que converte o território em ativo econômico e o insere em circuitos globais de valorização financeira, ampliando a concentração fundiária, o desmatamento e os conflitos socioterritoriais. Como demonstram Moura Filho, Pinto e Lima (2025), a atuação de fundos de investimento e de agentes econômicos transnacionais na região tem promovido profundas transformações nas dinâmicas fundiárias e socioambientais do Cerrado, deslocando o sentido da terra de espaço de existência coletiva para objeto de especulação e valorização patrimonial. Essa dinâmica pode ser compreendida no interior do chamado Consenso das Commodities, conceito que designa a consolidação, no início do século XXI, de um padrão de acumulação sustentado pela exportação em grande escala de bens primários e pela expansão das fronteiras extrativas sobre territórios indígenas e tradicionais, intensificando, como observa Svampa (2013), a pressão do capital sobre os bens naturais e ampliando a conflitualidade socioterritorial em diferentes regiões da América Latina. Nesse horizonte mais amplo, a tese aqui proposta é a de que a situação dos indígenas Guajajara do Parque Amazonas, em Imperatriz, pode ser compreendida como expressão local dessas transformações estruturais, nas quais processos de expropriação territorial, direta ou indireta, estão vinculados à expansão das fronteiras do capital sobre territórios historicamente ocupados por povos indígenas.

Tabela 01: Terras indígenas com maior área desmatada no Brasil em 2024.

Fonte: MapBiomass. Relatório Anual do Desmatamento no Brasil 2024.

Ran k	Nome da Terra Indígena	Código da Terra Indígena	Número de Alertas em 2024	Área (ha) desmatada em 2024
1	Porquinhos dos Canela- Apãnjekra	36602	23	6.208
2	Cachoeira Seca	7601	228	1.463
3	Sararé	42101	62	962
4	Kayapó	23001	409	689
5	Wedezé	73601	1	402
6	Kanela Memortumré	20702	8	353
7	Tenharim Marmelos (Gleba B)	62901	18	344
8	Aripuanã	4201	7	304
9	Andirá-Marau	2001	117	270
10	Trincheira Bacajá	46201	65	264
11	Bacurizinho	4902	9	251
12	Kapôt Nhinore	64501	6	241
13	Sepoti	42301	21	226
14	Amanayé	1701	5	217
15	Parque do Xingu	33801	138	171

16	Yanomami	50901	65	170
17	Sete de Setembro	43001	30	166
18	Cunhã-Sapucaia	10801	8	112
19	Xukuru	50801	34	112
20	Kaxuyana-Tunayana	68101	39	105
21	Nhamundá/Mapuera	30501	39	88
22	Apurinã Km 124 BR-317	2901	10	83
23	Xacriabá	49501	31	78
24	Waimiri-Atroari	37901	23	77

Na lista das 50 terras indígenas com maior área desmatada no Brasil em 2024, destacam-se a Terra Indígena Bacurizinho, situada nas proximidades do município de Grajaú, a aproximadamente 150 km de Imperatriz, e a Terra Indígena Araribóia, localizada na região de Amarante, a cerca de 110 km do município. A presença dessas terras indígenas no ranking evidencia que o avanço do desmatamento atinge também áreas relativamente próximas de Imperatriz, inserindo a região em um contexto mais amplo de pressão ambiental e territorial sobre espaços indígenas.

3. Considerações finais

Pelo presente exposto, pudemos constatar que: a) os avanços normativos no reconhecimento dos direitos indígenas na América Latina, especialmente a partir da incorporação de instrumentos internacionais como a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho, produziram um novo cenário jurídico-político marcado pela ampliação formal de direitos coletivos, pelo reconhecimento da diversidade cultural e pela previsão de mecanismos de consulta e participação; e b) tais avanços não foram acompanhados pela superação das desigualdades estruturais que historicamente marcam a condição indígena, persistindo processos de marginalização social, conflitos territoriais e pressões econômicas sobre seus territórios e modos de vida (Larsen, 2016; CEPAL, 2014; Hall; Patrinos, 2005).

A relação entre o Estado e os povos indígenas, especialmente aqueles que vivem em contextos urbanos ou em territórios submetidos à expansão de projetos econômicos, evidencia que a condição indígena e o alcance efetivo de seus direitos coletivos são atravessados por tensões e disputas entre diferentes racionalidades políticas, jurídicas e econômicas. Nesse cenário, sobressai a coexistência contraditória entre, de um lado, o discurso jurídico de reconhecimento de direitos e, de outro, a permanência de modelos de desenvolvimento baseados na exploração intensiva dos recursos naturais, característica observável não apenas no Brasil, mas em grande parte da América Latina (Larsen, 2016; Svampa, 2019). Embora os instrumentos internacionais constituam importantes terrenos de disputa e afirmação de direitos, os Estados frequentemente produzem interpretações particulares sobre os princípios da CPLI, oscilando entre uma leitura mais restrita, que reduz esse direito à mera consulta não vinculante, e outra mais ampla, que o aproxima da exigência de consentimento e do reconhecimento da possibilidade de veto por parte dos povos indígenas diante de medidas ou empreendimentos que afetem seus territórios e modos de vida.

Esse aspecto duplo, marcado simultaneamente pelo aprofundamento das políticas neoliberais e pela expansão do neoextrativismo, evidencia a discrepância entre os

objetivos emancipatórios dos padrões internacionais de direitos indígenas, como a Convenção 169 da OIT, e a persistência de desigualdades estruturais, invisibilizações políticas e conflitos socioterritoriais. Tal discrepância revela que o reconhecimento jurídico não se traduz automaticamente em transformação social, sendo frequentemente mediado por disputas institucionais, econômicas e políticas em torno da implementação desses direitos (Larsen, 2016). Numa perspectiva crítica, parte da literatura interpreta os instrumentos internacionais de direitos indígenas como dispositivos que, embora reconheçam formalmente direitos coletivos, podem ser incorporados pelas lógicas estatais e de mercado e funcionar como mecanismos de acomodação das demandas indígenas no interior da própria expansão capitalista, sobretudo em contextos de intensificação do extrativismo (Hale, 2002; Kirsch, 2012; Larsen, 2016). Nessa leitura, os direitos não operam necessariamente como meios efetivos de emancipação, mas podem assumir a forma de dispositivos de regulação e contenção política, ajustando reivindicações históricas ao horizonte da governabilidade neoliberal. Outra perspectiva, por sua vez, sustenta que tais marcos normativos representam avanços progressivos e potencialmente emancipatórios, ainda que limitados por déficits de implementação e pela persistência de estruturas institucionais incapazes de garantir plenamente sua efetivação (Aylwin; Tamburini, 2014; Espinoza, 2015; Stavenhagen, 2013). Sob esse prisma, o problema não residiria propriamente na linguagem dos direitos ou na existência dos instrumentos normativos, mas no descompasso entre o plano formal de reconhecimento e as condições concretas de sua aplicação, o que mantém aberta a distância entre as garantias legais e a experiência vivida pelos povos indígenas.

O caso da Aldeia Badú Guajajara Urbana, no Parque Amazonas, em Imperatriz, ilumina essas tensões em escala local. A persistência de processos de invisibilização, negação de direitos e ausência de políticas públicas adequadas para a população indígena urbana revela que a distância entre a norma e a realidade não é apenas técnica ou administrativa, mas profundamente política. Superar essa distância exige, portanto, não apenas aperfeiçoamentos normativos, mas uma reorientação das prioridades do Estado em direção ao reconhecimento pleno da diversidade étnica e cultural da sociedade brasileira e ao enfrentamento das desigualdades estruturais que a perpetuam.

REFERÊNCIAS

AYLWIN, José; TAMBURINI, Leonardo (Orgs.). **Desafíos para la implementación del Convenio 169 de la OIT en América Latina**. Copenhague: IWGIA, 2014.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

BRASIL. **Decreto nº 7.747, de 5 de junho de 2012**. Institui a Política Nacional de Gestão Territorial e Ambiental de Terras Indígenas — PNGATI. Brasília, DF: Presidência da República, 2012.

CEPAL — Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe. **Os povos indígenas na América Latina: avanços na última década e desafios pendentes para a garantia de seus direitos**. Santiago: CEPAL, 2014.

ESPINOZA, Doris Camas. **Avances normativos en derechos indígenas: entre la presión política y la implementación**. Lima: DAR, 2015.

HALE, Charles R. Does multiculturalism menace? Governance, cultural rights, and the politics of identity in Guatemala. *Journal of Latin American Studies*, v. 34, n. 3, p. 485-524, 2002.

HALL, Gillette; PATRINOS, Harry Anthony. **Indigenous peoples, poverty and human development in Latin America: 1994-2004**. Washington, D.C.: The World Bank, 2005.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

IBGE — Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2022: características gerais dos indígenas**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022.

KIRSCH, Stuart. Juridification of indigenous politics. In: ECKERT, Julia *et al.* (ed.). **Law against the state: ethnographic forays into law's transformations**. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

LARSEN, Peter Bille. The “New Jungle Law”: development, indigenous rights and ILO Convention 169 in Latin America. **Revue internationale de politique de développement**, n. 7.2, 2016. DOI: <https://doi.org/10.4000/poldev.2220> . Disponível em: <http://poldev.revues.org/2220> . Acesso em: 15 mar. 2026.

LÓPEZ, Miguel H. Poblaciones indígenas en contextos urbanos, identidad y poder político. **Estudios Paraguayos**, Asunción, v. 40, n. 2, p. 69–85, 2022. DOI: <https://doi.org/10.47133/respy2500203> . Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/385490246_Poblaciones_indigenas_en_contextos_urbanos_identidad_y_poder_politico . Acesso em: 31 mar. 2026.

MILLÁN, Moira. **Terricídio: sabedoria ancestral para um mundo alternativo**. Tradução de Livia Burgos Lopes Fonseca. São Paulo: Editora Mandaçaia, 2025.

MOURA FILHO, Raimundo Carvalho; PINTO, Fernanda Miler Lima; LIMA, Regina Célia Costa. Financeirização da terra no Cerrado: crítica antissistêmica e latino-americana a partir de Ailton Krenak, Antônio dos Santos e Nancy Fraser. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, v. 22, n. 64, p. 108–128, 2025. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.15257661> . Disponível em: <https://revistaboletimconjuntura.com.br/boca/article/view/6953> . Acesso em: 31 mar. 2026.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. **Convenção nº 169 sobre Povos Indígenas e Tribais**. Genebra: OIT, 1989.

SANTOS, Clayton Marinho dos. **Indígenas urbanos e direito à saúde: entre o desaldeamento e a exclusão institucional**. Dissertação (Mestrado) — UFMA, Imperatriz, 2022.

STAVENHAGEN, Rodolfo. **The challenge of indigenous rights in international law**. In: THORNBERRY, P. (Org.). *Minority rights in international law*. Oxford: Oxford University Press, 2013.

SVAMPA, Maristella. **Consenso de los commodities y lenguajes de valoración en América Latina**. Nueva Sociedad, n. 244, p. 30-46, 2013.

SVAMPA, Maristella. **Las fronteras del neoextractivismo en América Latina**. Guadalajara: CALAS/Universidad de Guadalajara, 2019.

O RESGATE DA IDENTIDADE AFRO-BRASILEIRA NO COTIDIANO ESCOLAR: UMA ANÁLISE À LUZ DAS LEIS 10.639/03 E 11.645/08 E DA PEDAGOGIA FREIREANA

Claudio Adão Santos Vitório. Universidade de Coimbra, Unigranrio-AFYA, CAPES –
Programa de Doutorado Sanduiche, E-mail: claudio.vitorio@rioeduca.net

Introdução

A necessidade de estabelecer legislações que promovam o fortalecimento da identidade étnica e cultural é essencial para fomentar a compreensão da formação do povo brasileiro nas instituições de ensino. Nesse contexto, a inclusão da história afro-brasileira no currículo escolar desempenha um papel crucial ao reconhecer as contribuições culturais do povo negro na construção do Brasil. Essa abordagem não apenas auxilia na desconstrução de estereótipos e preconceitos, mas também permite que os alunos afro-brasileiros se sintam representados em sua identidade cultural, fator fundamental para o fortalecimento de sua autoconfiança.

Além disso, a incorporação desses temas no ambiente escolar estimula o desenvolvimento do raciocínio crítico em relação a questões sociais e raciais, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Tais iniciativas representam avanços significativos na luta pela igualdade racial e na valorização da diversidade cultural.

A valorização da educação formal emerge como uma ferramenta poderosa para a ascensão social. Como afirma Freire (2002, p. 38), “ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo”. Assim, o presente estudo visa conscientizar sobre a importância do resgate histórico da identidade afro-brasileira nas escolas, promovendo a aplicação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 como mecanismos para a superação de preconceitos e desigualdades nos ambientes educacionais.

2. Referencial Teórico

A Lei 10.639/2003 estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira nas instituições de ensino fundamental e médio, reconhecendo a relevância das contribuições dos africanos e seus descendentes na formação da sociedade brasileira. Essa legislação implica que as escolas devem integrar ao currículo temas como a escravidão, as culturas africanas, as religiões afro-brasileiras e os movimentos sociais relacionados à população negra. Com a promulgação da Lei 11.645/2008, essa obrigação foi ampliada para incluir também a história e cultura indígena, promovendo uma visão mais abrangente e inclusiva da diversidade cultural do Brasil (BRASIL, 2003; 2008).

Conforme Freire (1987, p. 57), é fundamental que a educação possibilite a superação de situações-limite, definidas como “dimensões concretas e históricas de uma dada realidade”. O autor enfatiza a diversidade cultural como um tema central na educação libertadora.

Nesse contexto, é pertinente considerar que o desenvolvimento de um trabalho acadêmico que aborde a temática do resgate da identidade afro-brasileira na educação

requer uma análise minuciosa do marco legal e das bases pedagógicas que sustentam essa inclusão. Para tanto, é imprescindível compreender as implicações das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, assim como as contribuições do pensamento de Paulo Freire, que dialoga diretamente com uma pedagogia crítica e emancipadora.

A Lei nº 10.639/2003, considerada um Marco Legal de Reconhecimento e Inclusão, foi sancionada em 9 de janeiro de 2003 e representa uma ruptura no currículo brasileiro ao exigir que as escolas do Ensino Fundamental e Médio incluam em seu conteúdo a história e cultura afro-brasileira e africana. Essa legislação reconhece que a formação da identidade nacional está intrinsecamente ligada às contribuições dos povos africanos, cuja presença no Brasil remonta ao período colonial. Como destaca Brasil (2003), a lei não apenas visa promover o conhecimento histórico, mas também contribuir para a valorização da cultura negra, promovendo o respeito à diversidade e combatendo o racismo estrutural que historicamente marginalizou essa população.

A Lei nº 11.645/2008, sancionada em 10 de março de 2008, amplia o escopo da legislação anterior ao incluir a história e cultura indígenas, reconhecendo a importância de uma educação verdadeiramente plural que valorize a diversidade étnico-cultural do Brasil. Segundo Brasil (2008), essa lei reforça a necessidade de uma abordagem intercultural que promova o respeito às diferentes identidades e contribua para a desconstrução de estereótipos racistas e etnocêntricos presentes na sociedade brasileira.

Ambas as leis representam avanços significativos na política educacional, pois obrigam os sistemas de ensino a incorporar conteúdo que valorizem a história, as religiões, as manifestações culturais, as lutas sociais e as contribuições dos povos africanos e indígenas. No entanto, a implementação dessas legislações ainda enfrenta obstáculos, como a dificuldade em integrá-las na formação de professores, a escassez de materiais didáticos adequados e a resistência cultural de determinados setores da sociedade.

Nesse contexto, a pedagogia de Paulo Freire é considerada essencial para a educação como prática de libertação, uma vez que sua obra fundamenta a importância de uma educação que transcenda a mera transmissão de conteúdo, promovendo a conscientização crítica dos estudantes. Freire (1987) argumenta que a educação deve ser um instrumento de transformação social, capaz de libertar os oprimidos das condições de opressão e exclusão. Nesse sentido, o conceito de “educação libertadora” propõe uma pedagogia dialógica, na qual educador e educando participam de um processo colaborativo de construção do conhecimento, fundamentado em suas experiências de vida.

Para Freire (2002), a educação deve promover a “conscientização”, ou seja, a compreensão das condições sociais, econômicas e culturais que moldam a realidade. No contexto do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena, essa pedagogia assume um papel central, pois permite aos estudantes reconhecerem as raízes de suas identidades, questionarem estereótipos e se posicionarem criticamente em relação às desigualdades raciais. Dessa forma, a educação deixa de ser uma mera transmissão de fatos e transforma-se em uma prática de transformação social, capaz de desconstruir discursos racistas e promover a valorização da diversidade cultural.

Freire enfatiza que a educação deve ser uma prática de “diálogo”, na qual o professor atua não como transmissor de verdades absolutas, mas como mediador que estimula o pensamento crítico. Nesse sentido, a pedagogia freireana oferece uma base teórica robusta para a implementação de práticas pedagógicas inclusivas e antirracistas, que reconheçam e valorizem as identidades culturais dos estudantes.

No que diz respeito à dimensão da diversidade cultural na educação, Gomes (2019) afirma que a compreensão da “Africanidade” no Brasil e a valorização da cultura

afro-brasileira não se restringem ao reconhecimento de elementos culturais isolados, mas englobam uma percepção mais abrangente de que a matriz africana se manifesta em diversos aspectos do cotidiano, como na linguagem, nas religiões, na gastronomia, nas manifestações artísticas e nas práticas sociais. Essa perspectiva implica uma mudança de paradigma na educação, que deve transitar de uma visão assimilacionista para uma abordagem pluralista e intercultural.

Gomes (2019), argumenta ainda que o reconhecimento da diversidade cultural é fundamental para a construção de uma sociedade mais justa, onde as diferenças sejam vistas não como obstáculos, mas como potencialidades enriquecedoras. Nesse sentido, a escola deve funcionar como um espaço de diálogo intercultural, onde os conhecimentos tradicionais e as manifestações culturais sejam valorizados e integrados ao currículo.

A partir das obras de Freire e Gomes, pode-se afirmar que a educação antirracista não se limita à inclusão de conteúdo, mas representa um processo de transformação das práticas pedagógicas, da formação de professores e da reconfiguração da escola como espaço de convivência. É imprescindível que os educadores desenvolvam uma consciência crítica sobre o racismo estrutural e se preparem para promover aulas que desconstruam estereótipos e promovam o respeito às diferenças.

Por fim, é importante ressaltar que a educação antirracista deve promover a valorização da cultura negra e indígena como elementos constitutivos da identidade brasileira, contribuindo para uma sociedade mais democrática, plural e igualitária.

3.Desenvolvimento

Nesse contexto, buscou-se aprofundar os aspectos históricos, culturais e pedagógicos do papel dos africanos na formação do Brasil, bem como explorar as possibilidades de práticas pedagógicas que promovam a valorização dessa herança. Compreender essa realidade é essencial para consolidar a noção de que a história afro-brasileira não é meramente um conteúdo a ser ensinado, mas uma ferramenta de transformação social.

Apesar das adversidades enfrentadas, os africanos desempenharam um papel cultural significativo, impactando profundamente as vivências das populações com as quais interagiram no Novo Mundo. Embora o tráfico negreiro tenha sido inicialmente concebido para a escravização, acabou por africanizar o Brasil, enriquecendo a língua portuguesa com novas palavras e expressões culturais (GOMES, 2019).

Freire (1987, p. 25-26) afirma que “quanto mais as massas populares desvelam a realidade objetiva e desafiadora, tanto, mas se inserem nela criticamente”, destacando a importância da conscientização crítica. A contribuição africana na formação da sociedade brasileira, desde o período colonial, foi determinante na construção da identidade cultural, social e econômica do país. Os povos africanos, trazidos através do tráfico, não apenas participaram da força de trabalho nas plantações de açúcar, nos engenhos e nas minas, mas também deixaram uma marca indelével na língua, na religiosidade, na música, na dança e na gastronomia.

Segundo Gomes (2019), a Africanidade no Brasil é uma matriz de resistência, criatividade e transformação. A língua portuguesa, por exemplo, foi enriquecida com palavras de origem africana, como "fubá" (de origem bantu) e "moleque" (de origem iorubá). Essas expressões, que permeiam o cotidiano brasileiro, evidenciam a presença ativa dos africanos na cultura nacional.

Além disso, as manifestações religiosas afro-brasileiras, como o Candomblé e a Umbanda, representam uma resistência cultural à tentativa de apagamento dessa identidade. Essas práticas, frequentemente marginalizadas, preservam conhecimentos

ancestrais, rituais e valores que reforçam a personalidade comunitária, a conexão com a natureza e o respeito aos orixás e ancestrais. Historicamente, o povo africano resistiu à escravidão por meio de revoltas, fugas e formação de quilombos, que são exemplos de resistência ativa contra a opressão. Destacar essas ações é fundamental para compreender que a cultura africana no Brasil é marcada por uma trajetória de resistência e afirmação identitária.

O processo de "africanização" no Brasil promoveu a construção de uma identidade plural. Apesar de todo o processo de marginalização, a cultura africana foi incorporada ao cotidiano brasileiro de forma criativa e resiliente. Gomes (2019) argumenta que, na sua essência, o Brasil é uma nação africanizada, pois suas manifestações culturais, sociais e religiosas derivam de uma matriz africana adaptada às condições locais. Essa africanização se manifesta na música, como no samba, no maracatu e no ijexá; na culinária, com pratos como acarajé, vatapá e feijoada; e na religiosidade, com a presença marcante das religiões de matriz africana.

Contudo, essa Africanidade foi, por muito tempo, invisibilizada e estigmatizada. Políticas de branqueamento e a ideologia da "democracia racial" (que, na prática, ocultava as desigualdades raciais) contribuíram para a manutenção de uma narrativa que silenciava a contribuição africana. Hoje, com o reconhecimento legal e acadêmico, há uma tentativa de ressignificar essa história, promovendo uma identidade plural que valorize as diferentes raízes étnico-culturais. Essa ideia de pluralidade é fundamental para que a escola não seja apenas uma instituição transmissora de conhecimentos, mas um espaço de diálogo intercultural, onde as diferenças sejam reconhecidas como potencialidades.

A prática pedagógica deverá promover a superação de estereótipos. E para que essa valorização seja efetiva, é imprescindível que os professores adotem práticas que promovam a desconstrução de estereótipos e preconceitos. Segundo Freire (1987), o papel do educador é de mediador que deve promover uma leitura crítica da realidade, incluindo as questões raciais. Uma estratégia pedagógica eficaz é o uso de projetos interdisciplinares, que envolvem história, literatura, artes, música, geografia e ciências sociais. Por exemplo, ao estudar a história da escravidão, os alunos podem produzir trabalhos artísticos, dramatizações, ou visitar espaços culturais que resgatam a cultura afro-brasileira.

Outro aspecto importante é a formação continuada de professores, que deve incluir debates sobre racismo estrutural, epistemologias do sul e metodologias de ensino que valorizem as culturas negras e indígenas. A formação deve também promover a reflexão sobre o próprio currículo, questionando quais conteúdos estão sendo priorizados e quais estão sendo silenciados. A utilização de materiais didáticos que retratem de forma positiva e realista a cultura afro-brasileira é outro caminho para promover o respeito e o orgulho identitário. Além disso, a valorização de lideranças negras e de intelectuais afro-brasileiros nas aulas ajuda a fortalecer a autoimagem dos estudantes.

A valorização da cultura afro-brasileira na escola tem impacto direto na construção da identidade dos estudantes negros. Quando eles se veem representados na história, na literatura, na arte e na religiosidade, desenvolvem maior autoestima e sentimento de pertencimento. Isso é fundamental para combater o racismo internalizado e promover o empoderamento. Freire (2002) reforça que a educação deve estimular a consciência crítica e o reconhecimento do valor das próprias raízes culturais. Assim, a escola deixa de ser um espaço de reprodução de desigualdades para se transformar em um espaço de afirmação cultural, onde o estudante negro se reconhece como sujeito ativo na construção de sua própria história.

Outro quesito a ser considerado se refere ao aprofundamento do papel da arte e da literatura negras como formas de resistência cultural e valorização identitária. Essa parte

é fundamental para compreender como manifestações artísticas e literárias contribuem para o fortalecimento da autoestima e para a construção de uma narrativa de resistência. Considerando que a arte e a literatura negras desempenham um papel central na preservação, na valorização e na transmissão da cultura afro-brasileira. Essas manifestações culturais funcionam como formas de resistência contra o apagamento histórico, além de serem instrumentos de afirmação identitária e de denúncia das desigualdades raciais.

A produção artística negra no Brasil tem uma trajetória marcada por resistência e reivindicação de direitos. Artistas como Machado de Assis, Carolina Maria de Jesus, Abdias do Nascimento, e mais recentemente, nomes como Beatriz Nascimento, Lélia Gonzalez e de artistas contemporâneos como Emanuel Araújo e Sueli Carneiro, têm utilizado suas obras para problematizar o racismo, celebrar a cultura afro-brasileira e promover o empoderamento.

Na pintura, por exemplo, artistas como Carybé e Mestre Didi retrataram cenas do cotidiano afro-brasileiro, reforçando a importância de uma estética que valorize as raízes africanas. Na música, gêneros como o samba, o maracatu, o afoxé e o hip-hop têm sido veículos de resistência, expressando as dores, as alegrias e as lutas do povo negro. Parafraseando Abdias Nascimento (1968), a arte negra é uma forma de "resistência cultural" que desafia os estereótipos e valoriza as identidades plurais. Ela atua como um espaço de memória coletiva, de afirmação de valores ancestrais e de denúncia das injustiças sociais.

Através da literatura afro-brasileira se estabelece a construção de narrativas de resistência. Uma vez que a literatura negra brasileira, desde as obras de Machado de Assis até autores contemporâneos como Conceição Evaristo, Ana Maria Gonçalves, e Muniz Sodré, tem desempenhado papel crucial na construção de uma narrativa que reconheça as contribuições dos afrodescendentes e questiona os estigmas raciais. Por exemplo, as obras de Machado de Assis, que apesar de ter passado por processo de embranquecimento, abordam questões relacionadas à identidade, à condição social e à complexidade humana.

Dessa forma, a literatura afro-brasileira e as artes desempenham um papel crucial na construção de uma identidade brasileira plural. Autores contemporâneos, como Conceição Evaristo, abordam a experiência da mulher negra, o racismo cotidiano e as lutas por reconhecimento e direitos. A literatura atua como uma ferramenta de resistência, promovendo o reconhecimento das vozes marginalizadas e valorizando a oralidade, as histórias de resistência e as tradições culturais que foram transmitidas de geração em geração.

Nesse contexto, a educação deve ser um espaço de valorização da arte e da literatura negras. A inclusão dessas obras no currículo escolar é uma estratégia que promove o reconhecimento da cultura afro-brasileira e fortalece a identidade dos estudantes negros. A leitura de textos de autores afro-brasileiros, a análise de obras de arte e a realização de atividades culturais, como exposições e apresentações, contribuem para a desconstrução de estereótipos e para a construção de uma visão mais plural e respeitosa da história e cultura do país. Além disso, essas manifestações culturais podem estimular o protagonismo juvenil, incentivando os estudantes a produzir suas próprias obras e relatos, fortalecendo o sentimento de pertencimento e orgulho de suas raízes.

As práticas pedagógicas e políticas de inclusão podem transformar teoria em ação, promovendo efetivamente a valorização da cultura afro-brasileira e indígena no cotidiano escolar. A consolidação das leis 10.639/2003 e 11.645/2008 exige mais do que a simples inserção de conteúdos no currículo; é necessário repensar práticas pedagógicas, formação de professores e políticas institucionais para que essa valorização se torne uma realidade concreta e transformadora.

A formação de professores deve ser um catalisador para a inclusão. Para que as ações de valorização cultural sejam efetivas, a formação inicial e continuada deve incluir conteúdos e metodologias que abordem questões étnico-raciais de forma crítica. Segundo Freire (1987), essa formação deve promover a conscientização e o questionamento dos saberes tradicionais, muitas vezes eurocêntricos, que predominam na formação pedagógica. Professores bem preparados são capazes de criar ambientes de aprendizagem que respeitem e valorizem as identidades culturais dos estudantes, utilizando metodologias participativas e recursos didáticos que retratem a diversidade cultural.

A adoção de metodologias ativas é fundamental para promover uma aprendizagem significativa e contextualizada. Projetos interdisciplinares permitem que os estudantes explorem diferentes áreas do conhecimento, relacionando-as às suas experiências culturais. Um exemplo prático seria um projeto sobre a história dos quilombos, que envolvesse pesquisa histórica, produção de textos, criação de produções artísticas, visitas a museus ou comunidades quilombolas e debates sobre racismo estrutural. Essas atividades promovem o protagonismo dos estudantes, estimulando o pensamento crítico e o sentimento de pertencimento.

A escolha de materiais didáticos que retratem de forma positiva e realista as culturas afro-brasileira e indígena é crucial para combater o racismo na escola. É necessário questionar livros didáticos tradicionais, muitas vezes carregados de estereótipos, e buscar recursos que apresentem uma narrativa plural. A produção de materiais próprios pelos professores, como vídeos, cartazes e atividades culturais, pode contribuir para uma abordagem mais sensível e autêntica.

A transformação da escola em um espaço de valorização da cultura afro-brasileira e indígena também depende de políticas institucionais que priorizem a diversidade e inclusão. Isso inclui a elaboração de projetos pedagógicos que integrem as culturas dos povos originários e afro-brasileiros, a realização de eventos culturais e parcerias com comunidades e grupos culturais. Essas parcerias fortalecem o vínculo entre escola e comunidade, promovendo ações de valorização cultural em nível local.

A avaliação do processo de inclusão deve ir além de provas tradicionais. É importante desenvolver instrumentos que avaliem a compreensão crítica, a sensibilização e a participação dos estudantes nas atividades culturais. Avaliações formativas, portfólios e autoavaliações podem fornecer uma visão mais ampla do impacto das ações de valorização cultural na formação dos alunos.

4. Impactos e Resultados

A implementação de práticas pedagógicas voltadas para a valorização da cultura afro-brasileira e indígena, junto às políticas institucionais de inclusão, pode gerar impactos significativos na formação dos estudantes, na dinâmica escolar e na sociedade. Um dos efeitos mais evidentes é o fortalecimento da autoestima dos estudantes negros e indígenas. Quando esses alunos se veem representados nos conteúdos, referências culturais e atividades escolares, desenvolvem maior orgulho de suas raízes e identidade cultural. Segundo Silva (2008), esse reconhecimento contribui para a redução do racismo internalizado, promovendo maior confiança e protagonismo.

Além disso, a valorização cultural na escola fortalece o sentimento de pertencimento, essencial para o desenvolvimento de uma identidade positiva. Os estudantes reconhecem suas histórias, tradições e contribuições para a formação do Brasil, favorecendo a formação de cidadãos mais conscientes e críticos. Ao promover debates, atividades culturais e reflexões sobre o racismo estrutural, a escola contribui para a formação de uma consciência crítica entre os estudantes.

Essa criticidade é fundamental para que eles compreendam as desigualdades sociais, questionem estereótipos e atuem na transformação de uma sociedade racialmente desigual. Freire (2002) argumenta que a educação deve ser um espaço de libertação, onde os estudantes aprendem a questionar as estruturas de poder e lutar por justiça social. Assim, ações pedagógicas que abordam a história e cultura afro-brasileira e indígena estimulam uma postura de resistência e engajamento social.

As ações de valorização cultural também promovem uma mudança na atmosfera escolar, tornando o ambiente mais inclusivo, respeitoso e diverso. Essas práticas fomentam o diálogo intercultural, reduzem conflitos relacionados ao racismo e fortalecem o vínculo entre escola e comunidade. Projetos envolvendo lideranças locais, grupos culturais e familiares ampliam o impacto dessas ações, criando uma rede de apoio que valoriza as identidades culturais e promove resistência e afirmação.

Entretanto, diversos desafios persistem na implementação efetiva dessas ações. Entre eles, destacam-se: Resistência cultural e preconceitos arraigados - Algumas comunidades e professores ainda resistem a mudanças nos paradigmas tradicionais de ensino; Falta de formação adequada - Muitos professores não possuem formação específica para abordar conteúdos étnico-raciais de forma crítica e sensível; Escassez de materiais didáticos representativos - A ausência de livros e recursos pedagógicos que retratem positivamente as culturas afro-brasileira e indígena limita as possibilidades de ensino; Restrições de tempo e currículo - A carga horária e o currículo rígido dificultam a inclusão de temas culturais de maneira aprofundada.

Para que os impactos positivos se consolidem, é necessário fortalecer as políticas de valorização cultural, com ações contínuas de formação, produção de materiais e parcerias com comunidades. A sociedade civil deve atuar como aliada na luta contra o racismo, promovendo uma cultura de respeito e valorização da diversidade. A escola deve se tornar um espaço de resistência e transformação social, onde o reconhecimento e a valorização das culturas afro-brasileira e indígena sejam parte integrante do processo educativo, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e plural.

5.Considerações Finais

Ao abordar temas como raça, identidade e cultura, a educação desempenha um papel fundamental na formação de cidadãos críticos e engajados em questões sociais. A inclusão do ensino sobre a cultura negra no currículo escolar busca fomentar uma sociedade mais justa, onde todos os grupos étnicos tenham seus direitos reconhecidos e respeitados. Dessa forma, o ensino sobre identidade e cultura afrodescendente é essencial para a construção de um Brasil mais equitativo e respeitoso da sua diversidade cultural.

A valorização da cultura afro-brasileira e indígena no contexto educacional não é apenas uma exigência legal, mas uma necessidade moral e social para a promoção de uma sociedade mais justa e igualitária. As Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 são marcos legais fundamentais que reconhecem e promovem a inclusão das histórias e culturas afro-brasileira e indígena nos currículos escolares.

A análise crítica revela que práticas pedagógicas que valorizam essas culturas têm o potencial de transformar a autoimagem dos estudantes negros e indígenas, promovendo uma autoestima elevada e um fortalecimento da identidade cultural. Quando a educação é utilizada como ferramenta de conscientização crítica, os alunos desenvolvem uma postura ativa frente às desigualdades sociais, contribuindo para a formação de cidadãos engajados na luta por justiça e protagonismo.

Além disso, a arte e a literatura negras emergem como instrumentos poderosos de resistência e afirmação cultural. Essas manifestações proporcionam uma narrativa rica que desafia estereótipos e celebra a diversidade. A inclusão de obras e expressões artísticas no currículo escolar não só enriquece o aprendizado, mas também ajuda a construir um ambiente escolar mais inclusivo e respeitoso.

Entretanto, desafios persistem. A resistência cultural, a falta de formação adequada para os educadores e a escassez de materiais didáticos representativos são obstáculos que precisam ser superados. Para que a valorização cultural se torne uma realidade concreta, é imprescindível o comprometimento coletivo de educadores, gestores, famílias e da sociedade civil na promoção de uma educação que reconheça e celebre a diversidade étnico-racial.

A continuidade da luta pela implementação efetiva das políticas de inclusão e valorização cultural é essencial. O futuro da educação no Brasil deve ser construído sobre os pilares do respeito, da diversidade e da justiça social, garantindo que todas as vozes, especialmente as de grupos historicamente marginalizados, sejam ouvidas e valorizadas. Essa transformação é fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, onde todos possam se reconhecer e se sentir parte de um todo.

Referências:

BRASIL. Lei Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, n. 8, p. 1, 10 jan. 2003.

BRASIL. Lei Nº 11.645, de 10 de março de 2008. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, n. 48, p. 1, 11 mar. 2008.

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

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GOMES, Manoel Messias. *Africanidade: contemporaneidade, cultura e educação*. v. 19, n. 28. Rio de Janeiro: Revista Educação Pública, 2019. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/28/africanidade-contemporaneidade-cultura-e-educacao>.

NASCIMENTO, A. *A Arte Negra. Museu voltado para o futuro*. Galeria de arte moderna (GAM), Rio de Janeiro, n. 14, p. 21-22, 1968a.

SILVA, Pulo Vinicius B. *Racismo em livros didáticos: estudo sobre negros e brancos em livros de língua portuguesa*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. (Coleção Cultura Negra e Identidade).

DA DENÚNCIA AO ANÚNCIO: SITUAÇÕES-LIMITE E MEDIAÇÕES NA ALFABETIZAÇÃO

Viviane Lontra / Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro
(CAp/UFRJ)

E-mail: vivilontra@gmail.com

Caroline dos Santos de Almeida / Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

E-mail: carolinealmeidaufrj@gmail.com

Introdução: Quando o mundo chega sem pedir licença

A cidade, às vezes, amanhece sem chão. E há acontecimentos que chegam à escola antes do primeiro “bom dia”: entram pelas telas, pela conversa atravessada dos adultos, pela rua fechada, pelo medo que muda o trajeto, pelo corpo que enrijece antes mesmo de compreender.

Em 28 de outubro de 2025, uma megaoperação policial nos complexos da Penha e do Alemão, no Rio de Janeiro, produziu impactos imediatos na cidade: interrupções de circulação, suspensão de atividades escolares e ampla circulação de imagens e discursos nos meios de comunicação (Coelho, 2025; G1 Rio, 2025). Segundo dados divulgados à época, houve mais de uma centena de mortos, além de prisões e feridos, o que intensificou um clima de medo e insegurança no cotidiano urbano (G1 Rio, 2025). A retomada das aulas ocorreu sob essa atmosfera social, em que crianças e adultos já estavam “lendo o mundo” por fragmentos de notícias, conversas e silêncios. Assim, na escola não houve “volta ao normal”. Houve marcas: crianças impactadas por notícias, imagens e conversas de adultos, que passaram a integrar seu repertório de sentidos e afetos. E houve professoras e professores atravessados pela urgência de sustentar a rotina sem confundir rotina com esquecimento.

Dialogando com Paulo Freire, partimos do entendimento de que não existe neutralidade na educação, especialmente quando a violência se repete e corre o risco de virar rotina (Freire, 2016). Quando acontecimentos graves passam a ser percebidos como inevitáveis, algo se deteriora na sensibilidade pública: o horror perde estranhamento e o fatalismo passa a governar o cotidiano. Nesses contextos, ignorar o vivido no espaço educativo pode significar contribuir para a sua naturalização, isto é, deixar que a experiência permaneça sem palavra. Em Freire, esse silenciamento abre caminho para a desumanização (Freire, 2016).

Neste capítulo, analisamos uma experiência situada no ciclo de alfabetização, em uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública federal do Rio de Janeiro, na retomada das aulas após as interrupções daquele período. Nosso objetivo é compreender como uma prática pedagógica que articula roda de conversa, leitura literária e escuta musical, seguida de escrita e desenho, pode operar como mediação didática para acolher o vivido, problematizar leituras de mundo já em curso e sustentar um gesto de esperar: da denúncia ao anúncio, do medo ao inédito viável (Freire, 1989, 2014, 2016).

A escrita é produzida em coautoria entre a professora regente (coordenadora do projeto de pesquisa Casa Comum da Alfabetização) e uma estudante de Pedagogia, pesquisadora em formação vinculada ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC). Ao longo do capítulo, tratamos o que as crianças disseram, escreveram e desenharam não como “ilustração” de uma aula, mas como texto de campo: enunciados que tornam visíveis leituras de mundo em disputa e um exercício inicial de

autoria. É nesse entremeio - entre escola e universidade, cotidiano e pesquisa, palavra e mundo - que a formação docente também acontece como prática situada e implicada.

2. Horizonte freireano: Dialogicidade, situações-limite e a palavra que age

Freire nos oferece uma chave radical: educar é um ato político, e não há lugar confortável fora dessa implicação (Freire, 2016). Em contextos marcados por violência extrema e desigualdade histórica, “fazer de conta que nada aconteceu” não é um gesto neutro: pode ser um gesto de abandono. Por isso, ao discutirmos alfabetização em tempos de violência, não falamos apenas de método; falamos de presença ética, isto é, de como a escola se posiciona diante do mundo vivido.

A dialogicidade, aqui, não é técnica de comunicação, mas fundamento do ato educativo. Freire lembra que ela começa antes do encontro, quando o educador se pergunta “em torno do que vai dialogar” com os educandos (Freire, 2016). Essa inquietação é mais do que planejamento: é responsabilidade política sobre o conteúdo do encontro. Em outras palavras: perguntar “o que vamos fazer hoje?” é também perguntar “o que o mundo nos impôs, e o que não podemos naturalizar?”

Esse horizonte torna legível a operação policial e seus efeitos como situação-limite, categoria freireana que nomeia condições históricas duras, que tendem a se apresentar como intransponíveis (Freire, 2016). Situações-limite produzem a sensação de que não há saída e, por isso, alimentam o fatalismo. A pedagogia freireana, porém, não se detém na constatação do limite: ela aposta na passagem ao movimento, isto é, na possibilidade de produzir atos-limites, ações voltadas à superação e ao deslocamento (Freire, 2016). Esse deslocamento não precisa ser grandioso nem imediato, mas pode se dar no nível da linguagem, do encontro e do cuidado: quando a escola sustenta a palavra e abre caminhos de elaboração, cria condições para que o vivido não se congele como destino.

Nesse movimento, a educação se aproxima do que Freire chama de palavra verdadeira, aquela que articula reflexão e ação, e que se opõe tanto ao verbalismo vazio quanto ao ativismo cego (Freire, 2016). Palavra verdadeira não é “falar por falar”; é falar para compreender, para reposicionar-se e para agir com mais consciência. Quando crianças nomeiam o medo, o que viram, o que ouviram e o que desejam, elas deslocam a experiência do campo do indizível para o campo do elaborável.

É aqui que se ilumina o par denúncia/anúncio. Denunciar, em Freire, não é apenas lamentar: é recusar a naturalização do inaceitável (Freire, 2016). Anunciar não é fantasiar: é afirmar a possibilidade histórica de outro mundo e trabalhar por ele. Entre denúncia e anúncio, Freire situa a esperança como prática: esperar é agir com os outros, em favor do humano, mesmo quando o mundo insiste em seu contrário (Freire, 2014). O inédito viável emerge nesse horizonte, não como utopia abstrata, mas como possibilidade concreta que se desenha quando sujeitos leem criticamente a realidade e se reconhecem capazes de nomeá-la e transformá-la (Freire, 2016; Freire, 2014).

Em diálogo lateral e breve, podemos lembrar com Spinoza que o que circula na sala de aula não são apenas conteúdos, mas afetos que podem reduzir ou ampliar a potência de agir (Spinoza, 2013). Medo, indignação, indiferença e esperança modulam o que é possível pensar e fazer. A perspectiva freireana, porém, já nos oferece o critério ético-político decisivo: sustentar a palavra em comunidade é produzir condições para que o medo não governe sozinho o pensamento, e para que a esperança deixe de ser promessa e se torne trabalho (Freire, 2014, 2016).

Caminho metodológico: Pesquisa narrativa e coautoria como pesquisa-formação

O trabalho insere-se no campo da pesquisa qualitativa, ancorada na pesquisa narrativa e na perspectiva (auto)biográfica, compreendendo a escrita como modo de conhecer e de formar-se. Na pesquisa narrativa, o conhecimento se constrói no vaivém entre o vivido e a escrita: do acontecimento ao texto de campo e do texto de campo ao texto de pesquisa, num movimento em que a pesquisadora se reconhece implicada no “entremeio” das histórias (Clandinin & Connelly, 2015). Na perspectiva (auto)biográfica, narrar não é apenas relatar; é dar forma ao vivido, produzindo sentido para a experiência a partir de um presente e de um sujeito que se transforma ao narrar (Delory-Momberger, 2008).

Aproximamo-nos, ainda, do horizonte da pesquisa-formação ao assumir que investigação e formação não se separam: registrar, reler, discutir e reescrever são gestos que formam, ao mesmo tempo em que produzem conhecimento (Josso, 2004, 2010).

Mobilizamos três conjuntos de materiais: (a) excertos do diário de campo produzido pela estudante-pesquisadora, vinculada ao PIBIC no projeto de pesquisa Casa Comum da Alfabetização, durante a vivência em uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental; (b) produções infantis decorrentes da proposta pedagógica (escritas e desenhos); e (c) reflexões construídas em coautoria com a professora regente. Tratamos esses materiais como textos de campo situados, isto é, registros que guardam o acontecimento e, ao mesmo tempo, o elaboram.

Do ponto de vista ético, as produções infantis e as imagens foram utilizadas mediante autorização formal dos responsáveis legais para fins acadêmicos e de pesquisa. Por essa razão, alguns registros preservam a grafia e a assinatura das crianças tal como aparecem nos materiais originais. Ainda assim, evitamos a inclusão de informações adicionais que possam identificar famílias, endereços, turma/escola ou qualquer dado sensível, restringindo o uso ao necessário para a análise.

Organizamos a análise em duas cenas: a roda (a palavra como abrigo) e a janela (a imaginação como anúncio). Em seguida, dedicamos uma seção específica às produções infantis, lidas como enunciados de mundo e marcas de autoria em construção. Nessa leitura, a escrita infantil é tomada como gesto de palavra no mundo.

3.Duas cenas do retorno: abrir a roda, abrir a janela

Cena 1 - A roda: falar ou silenciar?

No diário de campo, a pesquisadora registra: “É claro que, diante do contexto, ninguém voltou ao normal. Eu cheguei na escola com medo de acontecer algum conflito novamente”. E acrescenta: “É muito difícil para nós, enquanto docente e futuras docentes, não falar sobre o que aconteceu. As imagens estavam presentes em todos os lugares, precisávamos ouvir as crianças”. O registro já explicita a bifurcação ética que atravessa a sala de aula: falar ou silenciar?

A professora regente inicia a aula com uma roda de conversa. O convite é feito com cuidado: as crianças poderiam falar “se se sentissem confortáveis”. Esse “poder” não é retórico: é pacto e limite. A roda se instaura como dispositivo de escuta que evita tanto o silenciamento quanto a exposição. Aos poucos, as mãos se levantam: “armas”, “fuzis”, “bandidos mortos”, “corpos”. As crianças contam o que viram na televisão, o que ouviram em casa, o que perceberam nos trajetos interrompidos. O mundo entra na sala como leitura já em curso, fragmentada, marcada por medo e por discursos prontos, atravessada por julgamentos socialmente ensinados.

Em chave freireana, essa cena evidencia a centralidade da dialogicidade como escolha anterior ao encontro: a professora se pergunta “em torno do que dialogar?” e

decide não fingir que a cidade ficou do lado de fora (Freire, 2016). A roda, então, funciona como ato político de sustentação da palavra: não para “explicar” o acontecimento às crianças, mas para reconhecer que elas já foram afetadas por ele e que precisam de linguagem para elaborar, estranhar e perguntar. Ao abrir espaço para dizer, a escola realiza um primeiro ato-limite: impede que a situação-limite se converta em silêncio naturalizado (Freire, 2016).

Nessa cena, a alfabetização se desloca do domínio estreito das letras para um horizonte mais amplo: a criança lê o mundo antes de ler a palavra e, por isso, precisa da escola para aprender a ler criticamente, nomear com cuidado e não ser capturada por discursos desumanizantes (Freire, 1989).

A roda não resolve o conflito, mas cria um lugar para que ele não seja vivido sozinho. E essa companhia é, em si, uma forma de humanização. Da roda, onde a palavra encontra abrigo, seguimos para a janela, onde a imaginação abre horizonte.

Cena 2 - A janela: imaginar para poder habitar

Após a roda, a professora propõe um deslocamento. Pede que as crianças fechem os olhos e imaginem como seria um mundo sem violências e armas. Nesse gesto, há uma recusa do fatalismo: se o medo tenta capturar o horizonte, a escola responde abrindo imaginação (não como fuga, mas como trabalho pedagógico de futuro). Em seguida, a professora lê o livro *Da minha janela* (Júnior, 2019), obra em que o olhar infantil sobre o mundo se compõe a partir do que se vê e do que se deseja ver. A música “A Paz” (Roupa Nova, 2007) acompanha o trabalho, modulando a atmosfera da sala como um convite à recomposição.

A escolha de “A Paz” não funcionou como “trilha sonora”, mas como mediação de sensibilidade: a canção sustenta um vocabulário de futuro: cuidado, esperança, responsabilidade com “os que ainda vêm”. Enquanto escreviam e desenhavam, a sala repetia um verso que condensava a tensão daquele retorno: “Quanta dor e sofrimento em volta a gente ainda tem” (Roupa Nova, 2007). Em leitura freireana, esse canto opera como passagem da denúncia ao anúncio: não apaga o real, mas ajuda a produzir linguagem para que o medo não ocupe sozinho o horizonte (Freire, 2016; Freire, 2014). Nesse clima, a música não ficou ao fundo: ela abriu o tempo da atividade e ajudou a sustentar o passo seguinte: imaginar e escrever.

A proposta é simples e radical: “o que eu gostaria de ver da minha janela?”. As crianças escrevem e desenhavam. Surgem desejos de convivência e vida comum: amizade, brincadeiras, futebol, prédios, céu, planeta Terra, figuras religiosas. Ao lado disso, aparecem marcas do discurso social: “sem bandidos”, “sem assaltos”. Não se trata de julgar a criança; trata-se de reconhecer que os enunciados infantis são atravessados pela história e pela linguagem do mundo adulto. As produções revelam, assim, uma leitura de mundo em disputa: entre a desumanização ensinada e o anúncio de uma convivência desejada.

À luz de Freire, a janela realiza o movimento do anúncio. Se a roda acolhe a denúncia (nomeia o medo, reconhece a violência), a janela abre horizonte (Freire, 2016). Denunciar não é paralisar: é recusar a naturalização do inaceitável. Anunciar não é negar o real: é afirmar a possibilidade histórica de outro mundo e ensaiá-lo, ainda que simbolicamente (Freire, 2016). Quando a criança escreve “amor”, desenha brincadeira, afirma amizade, ela não está ignorando o acontecimento: está produzindo contrapontos vitais, formas de habitar a vida sem sucumbir à lógica da guerra.

É nesse ponto que se densifica a ideia de inédito viável. Ainda que a atividade não altere diretamente a realidade externa, ela cria uma abertura concreta de consciência e

linguagem, um modo de reconhecer-se sujeito capaz de ler, nomear e projetar o mundo (Freire, 2016). O anúncio não é um “final feliz”; é esperar em ato: produzir palavra e imaginação em comunidade, recusando a captura da infância pelo medo como destino (Freire, 2014).

É a partir dessas escritas e desenhos (pequenos textos de mundo) que passamos, a seguir, a ler as produções infantis como enunciados e como marcas de autoria em construção.

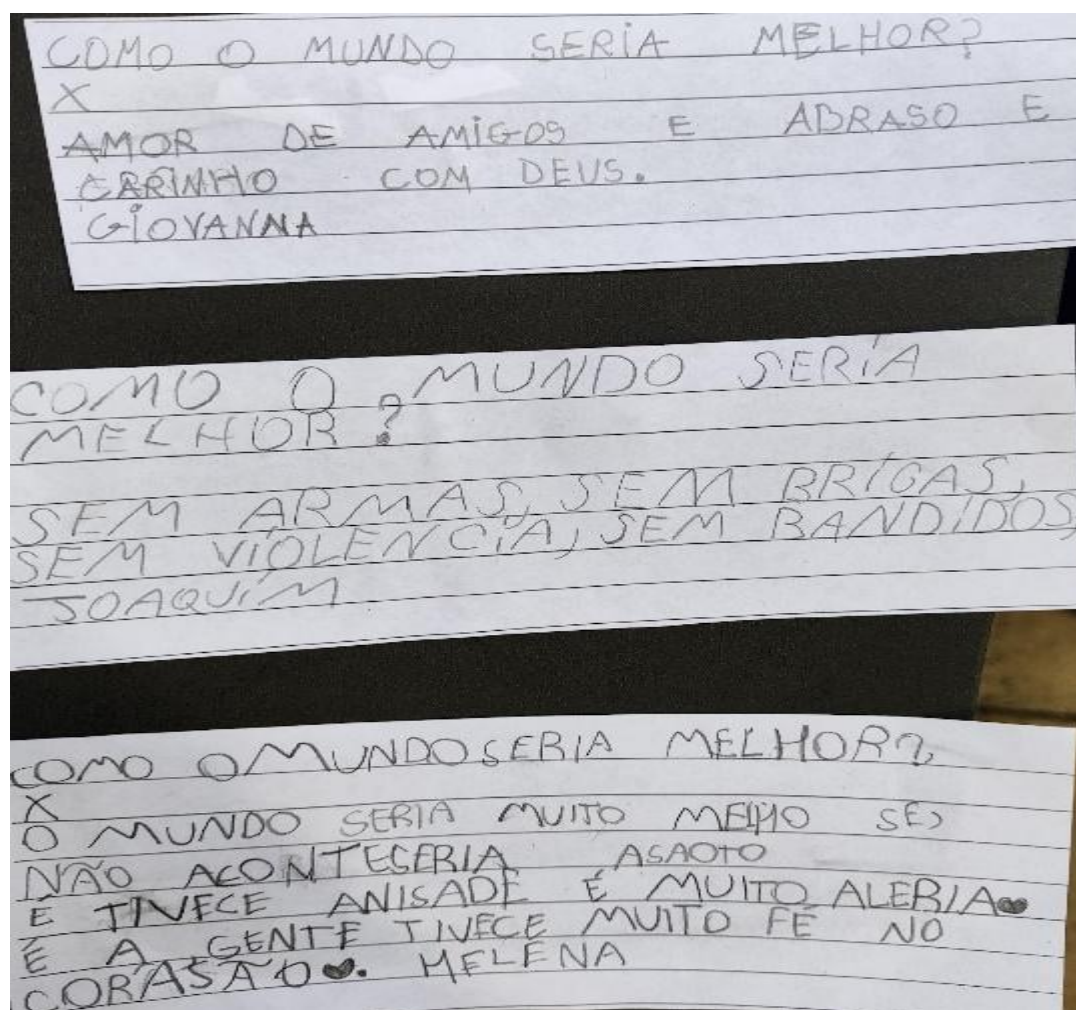
4. Produções infantis como texto de campo: enunciados de mundo, ensaios de futuro

Nesta seção, tratamos as produções infantis como material de pesquisa e de formação, tomado como texto de campo. Elas são, ao mesmo tempo, vestígios do vivido e operações de linguagem: as crianças dizem o mundo que chega e dizem o mundo que desejam. Ao escrever e desenhar, ensaiam autoria como modo de existir no comum. As imagens entram aqui não para “embelezar” a narrativa, mas para que a leitura se faça em diálogo com os enunciados das crianças, com aquilo que registram quando lhes perguntamos: “Como o mundo seria melhor?”

Antes de apresentar as imagens, explicitamos um cuidado de leitura. Mantemos a escrita tal como foi produzida pelas crianças, sem “corrigir” grafias ou ajustar formas. As grafias não convencionais, muitas vezes rapidamente nomeadas como “erros”, são lidas aqui como verdades provisórias: hipóteses que revelam como a criança está pensando a língua, experimentando relações entre som, letra e sentido, e buscando estabilizar modos de dizer por escrito. Preservar essas marcas é, portanto, uma escolha metodológica e ética: permite acompanhar o processo de alfabetização como construção, evita reduzir a produção infantil a desvio e sustenta a escrita como caminho, aquilo que se faz enquanto se aprende. Nesse gesto, a escola reconhece a criança como sujeito de palavra, e a escrita como forma de dizer e re-dizer o mundo.

Na escrita “SEM ARMAS, SEM BRIGAS, SEM VIOLÊNCIA, SEM BANDIDOS”, a criança organiza a experiência por negação: recusa aquilo que a atravessou como medo e como imagem. O “sem” funciona como marca de limite e de estranhamento, nomeia o que não deveria ser normal. Ao mesmo tempo, o enunciado revela discursos sociais sobre violência e criminalização, que podem reduzir pessoas a vidas “descartáveis”. A escola, ao acolher essa escrita, ganha a oportunidade de problematizar, com cuidado, o que está sendo naturalizado: que mundo se produz quando certas vidas passam a valer menos? (Freire, 2016). Como podemos visualizar na imagem abaixo:

Figura 1.: Como o mundo seria melhor? Mural coletivo (janela de anúncio) com bilhetes e desenhos do 1º ano, produzido após roda de conversa e mediações culturais.



Fonte: Acervo da pesquisa, outubro de 2025.

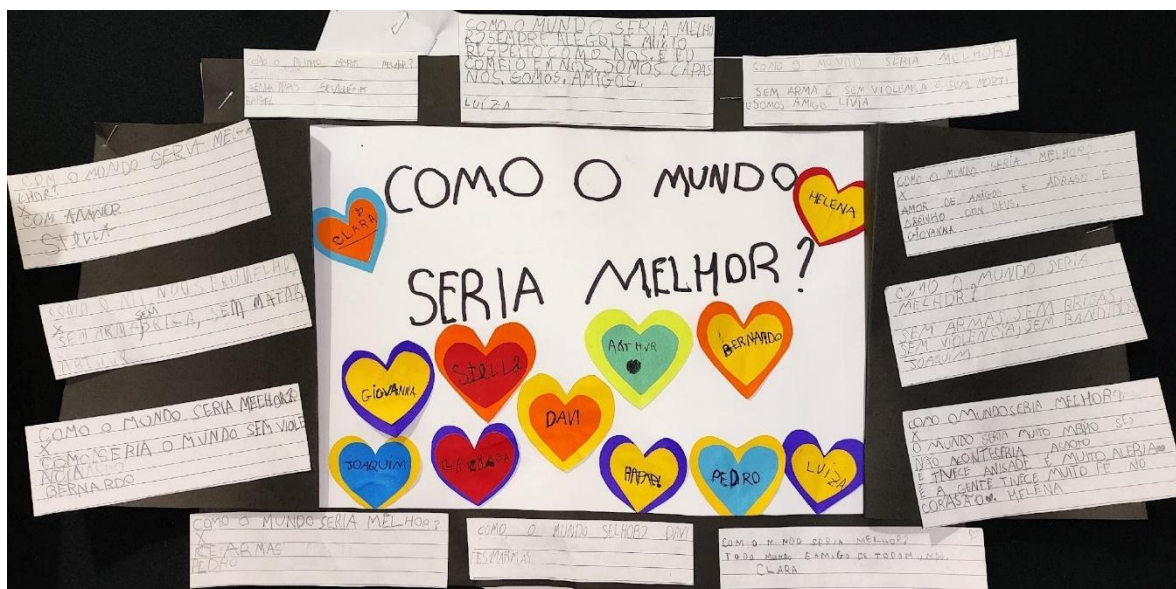
Na escrita “AMOR DE AMIGOS E ABRAÇO...”, aparece o anúncio do comum por palavras de vínculo. Amor, amizade e abraço apontam para uma pedagogia do encontro: um mundo melhor é, antes de tudo, um mundo de relações. Aqui, a linguagem não opera pela negação, mas pela afirmação do que sustenta. E, ainda que surja a referência religiosa (“COM DEUS”), o que se evidencia é a busca de proteção e sentido, um modo de dizer que o mundo precisa de amparo. Em leitura freireana, o anúncio não é ingenuidade: é a nomeação do necessário e a recusa do fatalismo (Freire, 2016).

Na escrita que fala de “MUITA ALEGRIA” e “FÉ NO CORAÇÃO”, vemos uma gramática afetiva de resistência. “Fé” pode ser lida como recurso simbólico que sustenta a vida em contextos de insegurança: fé como coragem, como confiança no possível, como recusa do desespero. A palavra “coração” desloca a discussão para a dimensão ética da experiência: o mundo melhor não é apenas ausência de violência; é presença de sentido, e presença de cuidado.

Esses enunciados mostram que a alfabetização se realiza em práticas sociais de linguagem: não se trata de “treinar frases”, mas de produzir escrita como forma de dizer e re-dizer o mundo (Freire, 2016). Na perspectiva freireana, a palavra se torna verdadeira quando articula reflexão e ação. Aqui, a ação não é “resolver o mundo” em uma aula; é sustentar o gesto de dizer e imaginar em comunidade, gesto que interrompe a naturalização e reabre horizonte. É nesse ponto que o anúncio se aproxima do esperar

como prática: um trabalho de linguagem que, sem negar o real, ensaia o inédito viável (Freire, 2014, 2016).

Figura 2: Como o mundo seria melhor? Mural coletivo (janela de anúncio) com bilhetes e desenhos do 1º ano, produzido após roda de conversa e mediações culturais.



Fonte: Acervo da pesquisa, outubro de 2025.

A Figura 2 reúne, em um único quadro, aquilo que a atividade buscou produzir: uma janela coletiva onde a palavra infantil deixa de ser resposta solta e passa a circular como texto público. Ao redor da pergunta “Como o mundo seria melhor?”, os bilhetes e corações compõem uma espécie de mural de anúncio: o “mundo melhor” aparece como recusa da violência (“sem armas”, “sem brigas”), mas também como afirmação de vínculos e cuidados (“amor”, “amizade”, “abraço”), isto é, como desejo de convivência. Essa composição transforma produções individuais em comum partilhado: cada enunciado mantém sua singularidade, mas ganha sentido novo quando se coloca ao lado do outro. Em chave freireana, o mural materializa a passagem da denúncia ao anúncio: a experiência deixa de ficar “presa” ao medo e encontra linguagem para imaginar o possível, um gesto de esperar que não apaga o real, mas recusa seu destino (Freire, 2016; Freire, 2014).

Não é apenas um registro “bonito” de aula; é uma tomada de palavra em comunidade, em que a alfabetização se enlaça a uma ética: aprender a escrever também é aprender a dizer o mundo e a ensaiar, juntos, futuros habitáveis. Como podemos assim visualizar:

Figura 3: Como o mundo seria melhor? Mural completo com janelas (desenhos) e bilhetes (escritas) do 1º ano, produzido após roda de conversa e mediações culturais



. Fonte: Acervo da pesquisa, outubro de 2025.

A Figura 3 amplia a cena e nos permite ver o anúncio em conjunto: não apenas bilhetes e frases, mas um mural composto por janelas - cada uma com sua moldura, sua cor e seu modo de dizer. Ao reunir desenhos e escritas no mesmo painel, a escola transforma a autoria infantil em presença pública: aquilo que foi imaginado e registrado deixa de ser tarefa individual e passa a circular como palavra comum. O conjunto desenha uma cartografia de desejos: brincar, amizade, cuidado, paz e, ao mesmo tempo, inscreve no espaço escolar a recusa da naturalização da violência. Em chave freireana, esse mural é um gesto de esperar: um anúncio que não apaga a denúncia, mas a atravessa com linguagem, vínculo e autoria, reabrindo horizonte no cotidiano da alfabetização (Freire, 2014, 2016).

5.Considerações finais — Da denúncia ao anúncio: alfabetizar é humanizar

O que esta experiência nos permite afirmar, ao final, é que a escola não é um território protegido do mundo: ela é um de seus lugares mais expostos e, por isso mesmo, um de seus lugares mais necessários. Quando a violência atravessa a cidade e chega à infância por imagens, discursos e interrupções, o silêncio não se apresenta como neutralidade, mas como risco (Freire, 2016). O trabalho pedagógico analisado — roda de conversa, leitura literária, escuta musical e escrita/desenho — mostra que a escola pode responder ao mundo pela via da linguagem como cuidado: acolher o vivido, sustentá-lo em palavra e criar condições para que as crianças elaborem o que as atravessa sem serem capturadas por isso como destino.

Em Freire, a dialogicidade não é ornamento; é fundamento político do ensinar (Freire, 2016). A cena da roda revela que dialogar começa antes, na inquietação sobre o conteúdo do encontro. Ao abrir espaço para a fala “se se sentirem confortáveis”, a professora reconhece a infância como sujeito de palavra — e, ao fazê-lo, recusa a naturalização da violência. A roda opera como ato-limite: não resolve a situação-limite, mas interrompe seu efeito de fatalismo ao oferecer linguagem e comunidade (Freire, 2016).

A cena da janela, por sua vez, realiza o anúncio. Ao articular literatura e música e convidar as crianças a imaginar um mundo sem violência, a escola ensaia um futuro possível, um inédito viável no plano simbólico e coletivo (Freire, 2016; Freire, 2014). As produções infantis mostram que o anúncio não é homogêneo: ele convive com marcas do

discurso social, com medos e julgamentos, com desejos de proteção e com afirmações do comum. E é justamente aí que a alfabetização se mostra como processo de humanização: sustentar a linguagem como espaço de disputa de sentidos, sem reduzir a criança ao que ela repete, e sem perder o compromisso ético de problematizar desumanizações (Freire, 2016).

Do ponto de vista formativo, a pesquisa narrativa em coautoria reforça que o conhecimento não é produzido “sobre” a escola, mas “com” a escola. O diário de campo não funciona como evidência neutra: é elaboração implicada e, por isso mesmo, dispositivo de formação (Clandinin & Connelly, 2015; Delory-Momberger, 2008). Ao registrar, reler e discutir as cenas, a pesquisadora em formação se constitui docente no próprio gesto de aprender a ver: ver o medo, ver a palavra, ver o anúncio; ver o que a escola sustenta quando decide não silenciar.

Por fim, este capítulo insiste em um gesto simples e radical: quando o mundo chega sem pedir licença, a docência se mede menos pelo controle e mais pela capacidade de sustentar presença - presença que escuta, nomeia, cuida; presença que recusa a indiferença e não romantiza a dor (Freire, 2016). Abrir a roda é abrir abrigo para a palavra. Abrir a janela é abrir horizonte para o anúncio. No entremeio desses dois gestos, alfabetizar é também esperar: produzir humanidade em comunidade, mesmo quando o mundo insiste em guerra (Freire, 2014).

Referências

Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2015). *Pesquisa narrativa: Experiência e história em pesquisa qualitativa* (2ª ed.). Editora da UFU.

Coelho, H. (2025, October 30). O que se sabe e o que falta esclarecer sobre a megaoperação nos complexos do Alemão e Penha, no Rio. G1. <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2025/10/30/o-que-se-sabe-e-o-que-falta-esclarecer-sobre-a-megaoperacao-nos-complexos-do-alemao-e-penha.ghtml>.

Delory-Momberger, C. (2008). *Biografia e educação: Figuras do indivíduo-projeto*. EDUFURN.

Freire, P. (1989). *A importância do ato de ler: Em três artigos que se completam*. Cortez.

Freire, P. (2014). *Pedagogia da esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.

Freire, P. (2016). *Pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.

G1 Rio. (2025, October 29). Mortos em megaoperação no RJ: governo confirma 121 óbitos, 4 policiais e 117 suspeitos. G1. <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2025/10/29/atualizacao-numero-mortos-operacao-rio-de-janeiro.ghtml>

Josso, M.-C. (2004). *Experiências de vida e formação*. Cortez.

Josso, M.-C. (2010). *Caminhar para si*. Vozes.

Júnior, O. (2019). *Da minha janela*. Companhia das Letrinhas.

Roupa Nova. (2007). A paz (Heal the World) [Canção]. Em Natal Todo Dia [Á

Spinoza, B. (2013). *Ética*. Autêntica.

APROXIMAÇÕES ENTRE FREIRE E AS ABORDAGENS UNIVERSALISTAS: CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Ticiano Couto Rocchegiani / Instituto Federal de São Paulo e Universidade
Federal de São Carlos, Brasil.

E-mail: ticianacouto@estudante.ufscar.br

Marília Carollyne Soares de Amorim / Prefeitura Municipal de Teresina e
Universidade Federal de São Carlos, Brasil.

E-mail: mariliaamorim@estudante.ufscar.br

Daniele Pinheiro Volante / Instituto Federal do Paraná e Universidade Federal
de São Carlos, Brasil.

E-mail: daniele.volante@estudante.ufscar.br

Introdução

Pensar em educação sob a perspectiva da educação inclusiva é compreender a educação não como um simples ato de inserir estudantes com deficiência em salas regulares, mas como a busca por caminhos que permitam uma reestruturação completa do ensino, de modo que ele seja acessível a todos, sem exceção (Capellini & Rodrigues, 2009). Este capítulo pretende analisar aproximações entre a Pedagogia Freireana e as abordagens universalistas, especificamente o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), com vistas a discutir medidas para a inclusão escolar.

No que tange a uma educação de fato inclusiva, Mendes (2023) destaca que esta precisa ser pautada em uma busca perene pelas estratégias mais adequadas e inovadoras para apoiar os estudantes em sua aprendizagem, considerando sua diversidade e especificidades. Em meio a essa concepção, surgem abordagens de ensino que buscam focar em planejamentos pedagógicos respaldados na variabilidade humana. Nesse sentido, abordagens pedagógicas com enfoque na acessibilidade e acessibilização do conhecimento a todos os estudantes vêm tomando espaço nas discussões e, no Brasil, são chamadas de abordagens universalistas (Mendes, 2023).

Com a finalidade de guiar o leitor na construção de uma reflexão sobre possíveis aproximações entre as abordagens universalistas, mais especificamente o DUA, e os pressupostos de Paulo Freire, optou-se por organizar as discussões aqui tecidas em quatro eixos temáticos, referentes às abordagens universalistas, ao DUA, aos pressupostos de Paulo Freire e, por fim, às possíveis aproximações entre as duas abordagens.

2.O planejamento pedagógico a partir das abordagens universalistas

Sob o prisma de um modelo social, a deficiência deixa de ser uma limitação funcional para ser compreendida como o resultado de barreiras impostas pela coletividade, transferindo a responsabilidade do indivíduo para o meio social e político (Piccolo, 2022). No contexto educacional, entende-se que toda e qualquer dificuldade de aprendizagem não está no estudante, mas em currículos e métodos inflexíveis, os quais tornam-se barreiras e dificultam a participação de todos os estudantes em classes comuns (Bonança et al., 2023; Mendoza & Gonçalves, 2023).

Nesse sentido, as abordagens universalistas surgem de uma Cultura Inclusiva que reorganize a escola para responder às diferenças de forma ampla (Mendes, 2023). Além do DUA, temática de interesse deste capítulo, outras abordagens são compreendidas desta forma, como a Aprendizagem Cooperativa (AC), o Ensino Diferenciado (ED), o Trabalho Colaborativo (TC) e o Sistema de Suporte Multicamadas (SSMC) (Mendes, 2023).

A AC consiste em um grupo de diferentes estratégias de ensino que consideram a interação entre os estudantes, sob a mediação docente, como um meio propício para o aprendizado, uma vez que reconhece na variabilidade discente um elemento facilitador da aprendizagem. São exemplos de AC a tutoria de pares, resolução de problemas e escrita em grupos e Jigsaw (Mendes, 2023). Também discutido por Mendes e colaboradores (2023), o ED é um conjunto de diretrizes para organização da prática pedagógica de modo a atender as necessidades educacionais dos estudantes com diferentes níveis de aprendizado dentro de uma mesma turma, possibilitando que docentes possam mesclar práticas de ensino individuais, para grupos pequenos e para grupos numerosos.

Enquanto a AC e o ED são consideradas estratégias de aplicação docente, o TC e o SSMC são apontados por Mendes (2023) como métodos de reorganização do ambiente escolar e trabalho pedagógico como um todo. O TC, segundo a autora, consiste em um modo de organização escolar pautado na construção de relações horizontais e democráticas entre os diversos agentes escolares, no compartilhamento da responsabilidade pelo trabalho pedagógico desenvolvido no ambiente escolar e no apoio mútuo entre esses agentes. Tal apoio pode ocorrer entre os docentes (Coensino), entre os docentes e profissionais das áreas de Educação, Psicologia, Saúde, Serviço Social e outros que integrem os sistemas educacionais (Consultoria Colaborativa Escolar) e entre docentes, profissionais diversos e a comunidade local (Redes de Apoio Escolar), visando garantir condições adequadas ao aprendizado de todos os estudantes por meio da reestruturação do trabalho pedagógico (Mendes, 2023).

De forma similar, o SSMC busca garantir uma diferenciação de estratégias e medidas para prevenção e, quando necessário, remediação de problemas de aprendizagem. Para isso, o SSMC preconiza a implementação de medidas universais para melhoria da qualidade de ensino nas salas comuns, o abandono de suportes padronizados a categorias específicas de estudantes da Educação Especial e a organização de serviços de apoio pautados na quantidade e intensidade das necessidades educacionais específicas demandadas pelos estudantes (Mendes, 2023).

Quanto ao DUA, compreende-se como um referencial teórico-metodológico que orienta o planejamento educacional a partir da oferta de múltiplos meios de engajamento, representação, ação e expressão, visando promover um ensino acessível a todos, independentemente de suas condições ou necessidades específicas. Nessa abordagem, ao considerar a diversidade nos modos de aprender, ampliam-se as possibilidades e as formas de expressão dos estudantes, favorecendo sua motivação no processo educacional (Mendes, 2023). Com esse propósito, o DUA prioriza a criação de ambientes de aprendizagem democráticos e acessíveis, nos quais os estudantes assumem um papel ativo em todo o processo, desde o planejamento dos objetivos pedagógicos até sua efetivação (Posey & Novak, 2020).

Logo, mesmo com suas diferenças, cada uma dessas abordagens visa remover barreiras, promover a autonomia dos estudantes e gerar práticas eficientes para que todos se tornem agentes de sua própria aprendizagem (Posey & Novak, 2020; Novak, 2022). Em suma, as abordagens universalistas propõem um planejamento pedagógico que transcende os estudantes da Educação Especial e busca a melhoria das condições de aprendizado a todos os discentes.

3.Princípios do DUA e o planejamento pedagógico

Como abordagem educacional, o DUA foi criado nos Estados Unidos da América em meados da década de 1990 e tem por fundamentação teórica três princípios básicos:

Engajamento; Representação; e Ação e Expressão. Nesses princípios, ao considerar a variabilidade humana nas respostas ao processo de ensino-aprendizagem, o professor é orientado por diretrizes específicas a delinear estratégias que tornem seu planejamento mais acessível e equitativo, visando a participação ativa de todos os estudantes (Zerbato & Mendes, 2018; Sebastián-Heredero, 2020; Sebastián-Heredero et al., 2022; Novak, 2022; CAST, 2024).

Dessa maneira, fundamentando-se na premissa da variabilidade humana no contexto escolar como uma regra e não como um aspecto isolado, o DUA reconhece a necessidade de estruturar um ensino que rompa as barreiras e evite um processo educacional excludente (Sebastián-Heredero, 2020; Sebastián-Heredero et al., 2022). Portanto, para efetivar o DUA em qualquer ambiente educacional, o planejamento pedagógico deve estar pautado em seus pilares.

No âmbito do Engajamento, deve-se prever uma variabilidade de estratégias e atividades com diferentes níveis de desafio, visando contemplar a diversidade do público ao qual a proposta se direciona, além de fornecer múltiplos meios para o envolvimento do estudante (Sebastián-Heredero, 2020). Esses meios precisam ser variados, incluindo grupos de estudo e metodologias colaborativas. Pretende-se que os estudantes se conectem e se envolvam ativamente na construção de um sistema de apoio mútuo, fortalecendo o desenvolvimento de competências socioemocionais e cognitivas, aspectos necessários para um caminho autônomo no processo de aprendizagem (CAST, 2024).

Quanto aos meios de Representação, planejar com o DUA é reconhecer a distinção nos ritmos de aprendizagem e as diferentes entradas para o conhecimento (Sebastián-Heredero, 2020; Sebastián-Heredero et al., 2022), além de orientar caminhos para o desenvolvimento do ensino (Rose & Meyer, 2002; Zerbato & Mendes, 2018). Sebastián-Heredero e colaboradores (2022) ressaltam as diferentes formas como os estudantes percebem as informações. Assim, no planejamento de ensino devem ser atendidas tanto as necessidades dos estudantes com deficiências sensoriais, dificuldades de aprendizagem ou origens culturais diversas, quanto as necessidades daqueles que, embora processem de rapidamente as informações sem a implementação de instrumentos variados, também serão beneficiados com uma proposta de ensino mais diversificada.

Nessa medida, para beneficiar todos a partir do princípio da Representação, o planejamento deve integrar materiais diversos, sem centralizar exclusivamente em um único formato, como os textos escritos. Isso inclui o uso de recursos audiovisuais e táteis, como vídeos, apresentações, áudios, recursos digitais e até a exploração de materiais manipuláveis (Zerbato & Mendes, 2018). Sebastián-Heredero (2020) enfatiza a inexistência de um modelo de representação ideal, o que justifica a necessidade de se adotar múltiplas formas para a apresentação dos conteúdos.

Ainda, referente aos meios de Ação e Expressão, o planejamento necessita oferecer múltiplas possibilidades para que o estudante demonstre o conhecimento que foi adquirido. Dessa forma, é imprescindível superar a dependência da avaliação escrita como único registro da aprendizagem e adotar instrumentos diversificados como boa prática docente, a exemplo de atividades orais, seminários, tarefas práticas e produções que explorem mapas mentais, entre outras alternativas. Sendo assim, ao planejar com os princípios do DUA, é necessário propor intervenções que facilitem que todos demonstrem o aprendizado por meio de possibilidades diversas (Zerbato & Mendes, 2018).

A aplicabilidade do DUA centra-se no planejamento de técnicas para promover avanços na aprendizagem, considerando a dinamicidade das necessidades e potencialidades dos estudantes nos contextos escolares. Assim, com essa abordagem, os professores desenvolvem propostas de ensino com objetivos bem definidos, entretanto, os meios para atingi-los tornam-se flexíveis, garantindo a todos os estudantes acesso ao

currículo e ao seu desenvolvimento (Sebastián-Heredero, 2020; Posey & Novak, 2020; Novak, 2022).

Para Zerbato e Mendes (2018), o planejamento pedagógico fundamentado no DUA direciona-se à construção de um ambiente educacional que se afasta de abordagens exclusivamente individualizadas ou remediativas. As autoras ressaltam ainda que o DUA orienta os profissionais na concepção de propostas pedagógicas com o objetivo de promover, por meio da utilização de materiais e métodos diversificados, a participação e o desenvolvimento de todos os estudantes (Zerbato & Mendes, 2018).

Desse modo, em vez de aguardar a manifestação de desafios para buscar soluções, o ato de planejar sob a perspectiva do DUA, considerando a variabilidade humana e de como o cérebro aprende, permite aos professores e profissionais de ensino antecipar demandas e diversificar, desde o princípio, materiais, métodos e o processo avaliativo (Posey & Novak, 2020; Novak, 2022; CAST, 2024). Essa postura coloca em prática ações pedagógicas que possibilitam não somente o desenvolvimento dos estudantes, mas também fomentam um movimento para tornar o ensino equitativo e de maior qualidade.

4. A pedagogia freireana

Inserida na prática pedagógica construtivista, a Pedagogia Freireana alia características inerentes ao construtivismo, presentes nos trabalhos de Piaget, Vygotsky e outros, com conceitos e concepções próprias. Desse modo, o reconhecimento da variabilidade humana, valorização dos conhecimentos prévios do estudante, a perspectiva dialética e a oposição à concepção do estudante como sujeito passivo à transferência do conhecimento detido pelo docente, conceitos típicos do construtivismo, são somados ao conceito freireano de educação para a transformação da realidade e construção de “um mundo melhor, mais justo, menos feio, mais substantivamente democrático” (Freire, 2020, p.30).

Para atingir o potencial transformador e libertador da educação, Freire (2019; 2020) aponta ser necessário um trabalho pedagógico que viabilize a estudantes e educadores meios para a compreensão da realidade, a construção do conhecimento e o estabelecimento de relações entre eles, a partir de uma visão crítica e consciente. Construção essa que ocorre a partir da leitura de mundo e reflexão dialogada com os pares, com os professores e demais educadores, em um movimento de produção, reconstrução e validação do saber por meio de sua partilha (Gadotti, 2000; Freire, 2020).

Conforme destacado por Gadotti (2000) e Saul e Giovedi (2016), a práxis docente deve ser baseada em quatro princípios inerentes à Pedagogia Freireana. O primeiro dos princípios mencionados pelos autores é o Princípio Político, segundo o qual a educação pode servir a um projeto de manutenção ou superação de uma determinada realidade. Diante dessa capacidade, Freire aponta que uma educação crítica e libertadora deve contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e democrática, assim como para a luta contra toda forma de opressão (Gadotti, 2000; Saul & Giovedi, 2016; Freire, 2019; 2020).

Segue-se a ele o Princípio Axiológico, que reconhece a educação como meio de produção e propagação de valores e, por consequência, determina o dever da educação em promover a reflexão crítica, o desenvolvimento humano em todas as suas potencialidades, o compromisso com a coletividade e a autonomia dos sujeitos, assegurando a responsabilidade em relação a si e ao coletivo (Saul & Giovedi, 2016; Freire, 2020).

O terceiro princípio mencionado por Gadotti (2000) e Saul e Giovedi (2016) é o Princípio Gnosiológico, que em muito se aproxima do construtivismo e aborda a relação

entre sujeitos e conhecimento. Para além do conceito de construção do conhecimento a partir da interação entre os sujeitos, Freire defende a valorização da agência dos sujeitos e das relações dialéticas estabelecidas em vivências culturais, políticas, sociais, econômicas e emocionais como fatores geradores dessa construção (Freire, 2020).

E o último dos princípios destacados por Gadotti (2000) e Saul e Giovedi (2016) é o Princípio Epistemológico, que trata da relação entre a valorização dos saberes prévios dos estudantes e uma práxis crítica e libertadora. De acordo com Freire (2019), esses saberes precisam ser aproveitados pelos educadores como meio de selecionar os conhecimentos sistematizados que melhor dialoguem com sua realidade e fomentem reflexões críticas que contribuam para a construção do aprendizado pelos estudantes.

Portanto, é possível afirmar que a educação, na perspectiva da Pedagogia Freireana, é um processo perene de leitura do mundo e reconhecimento crítico tanto de si mesmo nesse ambiente quanto das possibilidades de transformação da realidade, por meio da agência do indivíduo a partir do conhecimento construído na troca com o outro. Conforme aponta o educador, “ninguém educa ninguém, tampouco se educa sozinho; os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (Freire, 2020, p. 30).

5. Convergências entre a pedagogia freireana e o DUA

Nos dias atuais, a prática docente e tudo que envolve o planejamento pedagógico nas escolas, em grande maioria, persiste em métodos tradicionais que se apegam a modelos únicos de ensino (Novak, 2022; King-Sears et al., 2023). Esses métodos são rígidos e inflexíveis na forma como os currículos são introduzidos e implementados em sala de aula. Autores como Bonança e colaboradores (2023) afirmam, inclusive, que as dificuldades de aprendizagem não estão nos estudantes, mas nos currículos e métodos inflexíveis. Logo, esses métodos considerados tradicionais geram um planejamento pedagógico respaldado, do início ao fim, em dinâmicas centralizadoras e verticais, que colocam o educador no papel de transmissor ativo e o estudante, no de receptor passivo (Freire, 2020).

Ao opor-se à educação tradicional, Freire (2007; 2019; 2020) preconiza uma educação baseada no diálogo e na criticidade, que seja problematizadora e reconheça os estudantes como sujeitos ativos no processo de aprendizagem. Essa dialogicidade, base da Pedagogia Freireana, e a construção de relações horizontais e democráticas no espaço escolar são o fio condutor para a construção do conhecimento e a formação de uma realidade mais justa e igualitária.

Para o DUA e as demais abordagens universalistas, o principal objetivo de um ambiente de ensino precisa ser tornar os sujeitos ativos em seu processo de escolarização. Nesse sentido, planejar, para o professor, deve ser um ato que considera a participação do estudante em todos os momentos, desde a construção dos objetivos até o monitoramento de sua própria aprendizagem. Sendo assim, nessa concepção, o planejamento é centrado em acessibilizar o currículo, prevendo barreiras e eliminando desafios impeditivos para a aprendizagem (Sebastián-Heredero, 2020).

A oferta de múltiplas oportunidades por meio de ações para o engajamento, representação, ação e expressão faz com que a prática pedagógica seja diversificada, viabilizando e valorizando as diferentes potencialidades dos estudantes, materializando o que Freire (2020) define como o respeito indispensável à autonomia e à dignidade do estudante no processo educativo. Sem deixar de dizer que, ao ampliar as formas de interação e eliminar barreiras, não apenas se possibilita o protagonismo estudantil dos estudantes com deficiência ou com qualquer outra necessidade educacional específica,

mas, sobretudo, de outros grupos que, por longo tempo, foram deixados à margem do processo de aprendizagem.

Ao reconhecer que cada indivíduo é único em sua resposta ao processo de ensino e romper com a uniformização das práticas, como preconiza o DUA, são contempladas as necessidades de cada estudante, independentemente de suas capacidades iniciais (Posey & Novak, 2020; Sebastián-Heredero, 2020; Novak, 2022; CAST, 2024). É possível apontar que, assim como as ideias de Freire sobre o processo de escolarização, as estratégias universalistas tornam-se ferramentas viáveis e valorosas na superação de barreiras à aprendizagem, distanciando-se de uma lógica de ensino centrada na supervalorização de práticas tradicionais, as quais acabam por gerar limitações no aprendizado e manter parte dos estudantes à margem do processo de escolarização (Brandão, 2005; Mendes, 2023).

Quando Freire destaca que “o professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza [...] foge ao cumprimento de seu dever ético” (2020, p. 59), o teórico não somente reforça a ideia de valorização da singularidade que cada indivíduo traz, como também define que a diversificação da prática pedagógica é um dever ético. O que vem reafirmar o DUA como proposta de operacionalização necessária a este imperativo ético à prática e planejamento pedagógico.

Além disso, tanto a abordagem pedagógica-dialógica de Freire quanto o DUA consideram que os saberes prévios dos estudantes e a reflexão crítica sobre sua própria realidade são fundamentais para que educadores e estudantes assumam a agência na construção do conhecimento (Freire, 2007; 2019; 2020; CAST, 2024). O DUA, inclusive, busca a acessibilização do aprendizado por meio do cultivo de relações democráticas e do protagonismo estudantil (Posey & Novak, 2020; Mendes, 2023), mostrando que, apesar dos modos de implementação distintos, é possível reconhecer nas duas abordagens os mesmos objetivos para o planejamento do trabalho pedagógico escolar e a práxis docente.

6.Considerações finais

A partir das aproximações tecidas neste capítulo, percebeu-se que programas de formação de educadores que articulem os pressupostos freireanos e propostas educacionais universalistas, especialmente baseadas no DUA, podem favorecer a agência dos estudantes sobre sua própria aprendizagem, gerando autonomia e protagonismo no processo de desenvolvimento educacional e contribuindo também para sua formação social. Esse conjunto sintetiza toda a gama de ideias defendidas no que diz respeito à educação inclusiva, diversidade e inclusão escolar.

Em específico, o processo formativo que respalda um planejamento orientado pelos princípios do DUA é, conforme demonstrado na literatura, potente para romper as barreiras de práticas homogeneizadoras com organização do ensino fortemente transmissível, em detrimento da construção de um processo educacional dialógico, centrado na participação efetiva dos estudantes e que evidencia o princípio da inclusão escolar e de melhoria na qualidade do ensino para todos.

Na contramão dessa estrutura, o DUA e a Pedagogia de Freire convergem na crítica ao modelo de ensino tradicional que condiciona o estudante a um papel passivo no ambiente escolar. O DUA enfrenta a uniformidade, reconduzindo o ensino para afastá-lo da concepção de um estudante médio nos contextos escolares e de currículos inflexíveis e que reforçam barreiras educacionais. Especificamente, tanto a perspectiva freireana

quanto o DUA refutam o modelo excludente que ignora a variabilidade dos estudantes e os reduz a meros receptores no processo de aprender. Ao priorizarem o diálogo, a conscientização e a multiplicidade de meios de ensino, ambas as abordagens buscam romper com a invisibilidade dos educandos e impulsionar a construção de uma nova práxis profissional.

O objetivo das duas concepções consiste em uma organização do ensino que os estudantes assumam o protagonismo, tornando-se sujeitos ativos e partícipes, transformando, assim, a passividade em autonomia para construir o aprendizado. A partir de um ponto de vista mais contemporâneo, interseccionar os pressupostos freireanos e as abordagens universalistas, no que se refere a uma educação que reconhece e valoriza a variabilidade dos estudantes no contexto escolar, é contrapor-se aos modelos que limitam as possibilidades de atuação e protagonismo no processo de aprendizagem; reverberar o reconhecimento da pluralidade dos indivíduos em suas formas de se envolver, representar e expressar o conhecimento construído; bem como criar caminhos para melhorar a qualidade de ensino para todos, garantindo, conseqüentemente, uma educação de fato inclusiva.

Por fim, entende-se como alternativa promissora a aproximação da pedagogia freireana em conjunto a abordagens universalistas (tendo por foco o DUA para um planejamento pedagógico verdadeiramente inclusivo e de qualidade para todos os estudantes), visto que as duas abordagens se alinham na compreensão de que a educação deve acolher e potencializar a singularidade de cada estudante, garantindo-lhes não apenas o acesso, mas a permanência e o sucesso no processo de escolarização.

As intersecções entre a Pedagogia Freireana e as abordagens universalistas residem, fundamentalmente, no compromisso ético com a qualidade do ensino para todos, sem exceções. Enquanto Freire convoca o educador a superar a educação bancária em favor de uma prática que respeite a autonomia e a identidade do sujeito, o DUA fornece a estrutura metodológica para que essa intenção se transforme em realidade na sala de aula. Desse modo, ressalta-se a relevância de novos estudos que possam complementar ou suplementar a discussão teórica trazida neste capítulo.

Referências

Capellini, V. L. F.; Rodrigues, O. M. P. R. (2009) Concepções de professores acerca dos fatores que dificultam o processo da educação inclusiva. *Revista Educação*, 32(3), 355-364.

Brandão, C. R. (2005). *O que é Paulo Freire*. Brasiliense.

Bonança, R.; Madureira, C.; & Lima, L. (2023). O Desenho Universal para a Aprendizagem: Planear o Ensino-Aprendizagem-Avaliação para uma Escola Mais Inclusiva. *Cadernos de Educação Tecnologia e Sociedade*, 16(2), 293-306. <https://doi.org/10.14571/brajets.v16.n2.293-306>

Center for Applied Special Technology — CAST. (2024). *Diretrizes de Desenho Universal para Aprendizagem da CAST, versão 3.0*. <https://udlguidelines.cast.org>

Freire, P. (2007). *Educação e Mudança* (30ª ed.). Paz e Terra.

Freire, P. (2019). *Pedagogia do Oprimido* (91ª ed.). Paz e Terra.

Freire, P. (2020). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (74ª ed.). Paz e Terra.

Gadotti, M. (2000). *Saber aprender: um olhar sobre Paulo Freire e as perspectivas atuais da educação*. Instituto Paulo Freire, 1-8.

Herederro, E. S. (2020) Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 26(4), 733-768. <https://doi.org/10.1590/1980-54702020v26e0155>

Herederro, E. S.; Moreira, S. F. C.; & Moreira, F. R. (2022). Práticas educativas pautadas no Desenho Universal para a Aprendizagem. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 17(3), 1904-1925. <https://doi.org/10.21723/riaee.v17i3.17087>

King-Sears, M. E., Stefanidis, A., Evmenova, A., Rao, K., Mergen, R. L., Owen, L. S., & Strimel, M. M. (2023). Achievement of learners receiving UDL instruction: A metaanalysis. *Teaching and Teacher Education*, 122(103956), 1-15. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103956>

Mendes, E. G. (Org.) (2023). *Práticas Inclusivas Inovadoras no Contexto da Classe Comum: dos Especialismos às Abordagens Universalistas*. Econtrografia Editora.

Mendoza, B., & Gonçalves, A. (2023). Estruturação de planos de aula com princípios do desenho universal para a aprendizagem (DUA): contribuição para a educação inclusiva. *Educação: Teoria e Prática*, 33(66), 1-27. <https://doi.org/10.18675/1981-8106.v33.n.66.s16855>

Novak, K. (2022) *UDL Now! A Teacher's Guide to Applying Universal Design for Learning* (3ª ed.). CAST Professional Publishing.

Piccolo, G. M. (2022). Pelo direito de aprender: contribuições do modelo social da deficiência à inclusão escolar. *Educação em Revista*, 38 e 36926. <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/3051/5583>

Posey, A.; & Novak, K. (2020). *Unlearning: Changing Your Beliefs and Your Classroom With UDL*. CAST Professional Publishing.

Rose, D. H; & Meyer, A. (2002). *Teaching Every Student in the Digital Age: Universal Design for Learning*. Alexandria.

Saul, A., & Giovedi, V. M. (2016). A pedagogia de Paulo Freire como referência teórico-metodológica para pesquisar e desenvolver a formação docente. *Revista E-Curriculum*, 14(1), 211–233. <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/26570>

Zerbato, A. P.; Mendes, E. G. (2018). Desenho Universal para a Aprendizagem como estratégia para a inclusão escolar. *Educação Unisinos*, 22(2), 147-155. <https://doi.org/10.4013/edu.2018.222.04>

ENSINO DE SOCIOLOGIA COMO PRÁXIS LIBERTADORA PRENTE À RACIONALIDADE NEOLIBERAL

Marcos Paulo Viana Campos da Cruz, filiado à APLB-Sindicato e doutorando em Educação pela Universidade de Pernambuco/Campus Petrolina.
E-mail: mp27abril@yahoo.com.br

Matheus de Souza Rodrigues, filiado à ABECS-PE e doutorando em Sociologia pela Universidade Federal de Pernambuco
E-mail: matheus.srodrigues@ufpe.br

Introdução

O atual cenário educacional brasileiro é marcado por amplas reformas – a exemplo da Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), concluída em 2018. Esse contexto é atravessado pela racionalidade neoliberal, que introduz a pedagogia concorrencial (Santos, 2020), transformando a escola em um espaço determinante para o aprimoramento do “capital humano” e a formação do sujeito flexível e competitivo. Perante o recrudescimento de pensamentos e de comportamentos conservadores e de políticas neoliberais, o ensino de Sociologia emerge como uma forma de resistência que forma a subjetividade autônoma dos sujeitos autorrealizados.

Para compreender a relevância do ensino de Sociologia dentro da perspectiva que considera a educação um instrumento de transformação social na medida em que promove a autonomia e a emancipação dos indivíduos, propõe-se, com este trabalho, realizar uma articulação da teoria do reconhecimento de Axel Honneth com a pedagogia libertadora de Paulo Freire, a fim de reconstruir, normativamente, os fundamentos de práticas educativas emancipadoras. Assim, buscar-se-á: 1- explicar a atualização do conceito de reificação de Axel Honneth; 2- relacionar a crítica de Freire à “educação bancária” com o processo de reificação do educando; 3- demonstrar que a pedagogia de Paulo Freire é um dispositivo educacional que retira o sujeito da condição reificante, pois restaura a intersubjetividade; 4- argumentar que a essência do ensino de Sociologia é favorecer as atitudes críticas de estranhamento e desnaturalização da realidade social; e 5- criticar o lugar secundário da Sociologia na Reforma do Ensino Médio e na BNCC. Trata-se de um texto teórico-bibliográfico de caráter reconstrutivo.

A metodologia consiste na análise e na articulação de obras fundamentais de Freire (*Educação e Atualidade Brasileira*, *Pedagogia do Oprimido* e *Pedagogia da Autonomia*) e do ensaio de Honneth: *Reificação: um estudo de teoria do reconhecimento*. Além disso, recorre-se a textos de Marx, Engels e Foucault, bem como de autores(as) brasileiros(as) contemporâneos para contextualizar as reformas educacionais no Brasil.

2. Do reconhecimento à reificação: mecanismos sociais de negação do outro

No ensaio *Reificação: um estudo de teoria do reconhecimento* (2018), o filósofo e sociólogo alemão Axel Honneth empreende um trabalho de reconstrução normativa do conceito de reificação, a fim de atualizar as ideias originais de György Lukács sobre essa temática, que foram apresentadas em sua obra fundamental para a história do pensamento marxista *História e Consciência de Classe* (2018). De acordo com Butler (2018, p. 133),

Honneth realizou “o mais amplo e profundo ajuste de contas com Lukács visto nos últimos anos sobre o tema da reificação”.

A definição de Honneth (2018, p. 89) é precisa e cirúrgica ao afirmar: “reificação no sentido de um ‘esquecimento do reconhecimento’ significa deixar de dar atenção ao fato de que, na efetuação do conhecimento, o próprio ato de conhecer é tributário de um reconhecimento prévio”. Ou seja, para ele, as condições prévias necessárias à produção de qualquer saber objetivo é a interação intersubjetiva e o envolvimento existencial. Ora, todos os processos ou mecanismos sociais que promovem tal esquecimento são distorções patológicas no modo de pensar e agir dos sujeitos socializados (Honneth, 2008). Inclusive o interesse de Marx, segundo Honneth (2008, p. 69), sempre esteve voltado para:

[...] a compreensão das condições de vida de nossa sociedade como causa para uma deformação das habilidades humanas da razão; aquilo com que ele se ocupou, aquilo para o que ele voltou o seu olhar ao longo de toda a sua vida, eram patologias cognitivas ou existenciais que são produzidas pela forma específica de organização da sociedade capitalista.

Os conceitos marxianos possuem um caráter tanto explicativo, quanto normativo: iluminam a compressão objetiva e essencial da realidade social, que, uma vez atravessada pelos interesses de classe, sempre se apresenta de forma aparente, e “designam fenômenos comportamentais ou hábitos de pensar que são falsos porque eles expressam apenas de modo parcial ou distorcido os potenciais da razão que nos são característicos” (Honneth, 2008, p. 69).

No que diz respeito à constituição subjetiva dos indivíduos, podemos afirmar que a reificação também os conduz a perderem de vista que até mesmo as identidades sociais são formadas no interior de relações intersubjetivas. Dessa maneira, mecanismos sociais patológicos produzem identidades ressentidas ou assujeitas à estereótipos, porque o outro é coisificado, o que significa dizer que ele se torna alguma coisa “despida de quaisquer características ou habilidades humanas” (Honneth, 2008, p. 70). Portanto, reificar é muito mais que instrumentalizar o outro, já que aquilo que é instrumentalizado são elementos e propriedades dele que, uma vez utilizados, permitem alcançar certos fins estabelecidos. Entretanto, o sujeito que internaliza a lógica reificadora nega ao outro qualidades próprias do gênero humano que ele possui. O resultado disso é a adoção de posturas e hábitos que retiram do outro a sua dignidade de pessoa humana, a exemplo do racismo, da xenofobia e da estereotipia.

A normalização desses mecanismos patológicos pode, inclusive, levar sujeitos e coletivos vítimas da reificação aceitarem como natural a sua condição ou sua experiência sociocultural como inferior. Nesse aspecto, Albuquerque Júnior (2011, p. 30) afirma que o estereótipo (que neste texto estamos considerando um mecanismo social patológico que produz reificação) “é um olhar e uma fala produtiva, [...] [uma vez que] *se materializa ao ser subjetivado por quem é estereotipado*” [grifos nossos]. Além do mais, é muito comum que sujeitos que vocalizam preconceitos e marginalizam o outro direcionem a ele a culpa por seus eventuais “fracassos”, sobretudo em sociedades que normalizam a concorrência como norma de conduta (Dardot; Laval, 2016). De fato, a naturalização da competição é fator social que pode gerar ressentimentos.

Nesse cenário, a educação libertadora freiriana é, com toda certeza, um dispositivo político-pedagógico contra hegemônico, pois “busca a restauração da intersubjetividade” (Freire, 2012, p. 45), favorecendo, com isso, a mudança de percepção da realidade, o que promove um salto qualitativo na consciência dos estudantes. Ela problematiza a educação bancária, na qual o professor suposto detentor do saber deposita conteúdos e comunicados

nos alunos. A relação professor-aluno estabelecida nesses termos é toda ela caracterizada pela assimetria, fazendo do processo de ensino-aprendizagem um momento de produção da reificação, já que as experiências, os conhecimentos prévios, os sentidos e significados dos educandos são negligenciados ou mesmo invisibilizados por esse modelo educacional tradicional. Não há, portanto, um envolvimento existencial do educador com o mundo da vida dos estudantes. O conhecimento é imposto e não construído intersubjetivamente por meio da interação educador-educandos mediatizada pelo contexto de produção simbólica e material da existência.

3. A concorrência neoliberal: dispositivo de produção de sujeitos reificados

De acordo com Dardot e Laval (2016, p. 17), “o neoliberalismo é a razão do capitalismo contemporâneo”. O neoliberalismo é uma racionalidade hegemônica que generaliza a concorrência como norma de conduta e coloca a empresa como referência de subjetivação. Podemos afirmar, a partir dessas colocações, que o poder neoliberal produz sujeitos concorrenciais empresas de si. Para isso, recorre a um conjunto de dispositivos, práticas e discursos, “que determinam um novo modo de governo dos homens segundo o princípio universal da concorrência” (Dardot; Laval, 2016, p. 17).

O Estado que é produto das relações capitalistas neoliberais de poder funciona no sentido de criar as situações de concorrência para que sujeitos e empresas concorram entre si por recursos socialmente valiosos, mas que são escassos. As empresas que competem em um cenário cada vez mais disputado precisam se municiar de recursos financeiros e de informações corretas para vencer a disputa e conquistar credibilidade e a confiança de seus clientes. É assim que ela aparentemente obtém lucro.

Tendo como referência essa lógica de funcionamento das empresas, os indivíduos assujeitados ao princípio normatizador da concorrência e convencidos pela ideologia da meritocracia acreditam piamente que seu sucesso profissional e pessoal depende somente de seus esforços e dedicação. Sabedores que o mercado de trabalho é um campo de muita e acirrada disputa, esses indivíduos, da mesma forma que uma empresa que obteve êxito, necessitam investir tempo e dinheiro na própria qualificação. Eles precisam aprimorar os elementos de seu capital humano.

Segundo Foucault (2010), a noção de capital humano foi a principal contribuição do pensamento neoliberal nos Estados Unidos. Capital é fonte de renda. No caso dos seres humanos, quando eles colocam suas disposições físicas e psicológicas como recursos para gerar salário-rendimento, estão se convertendo em capital humano, o que significa tornar-se uma empresa.

Ocorre que, consideramos a concorrência neoliberal – que conduz os indivíduos a se converterem em capital humano – um mecanismo ou prática social potencializador de atitudes reificantes. Segundo Honneth (2018, p. 121), a reificação produz dois tipos de práxis social, a saber: “a mera observação do outro, [que] se tornou um fim em si mesma” e a “negação posterior do reconhecimento originário”. De fato, a lógica da concorrência implica uma observação instrumental e automática do outro, que é o rival na disputa. Isto é, o objetivo é coletar informações sobre o comportamento e as qualidades do outro como num jogo em que ganhar pressupõe saber como o rival joga. Em outras palavras, observar não visando um envolvimento existencial com o outro, identificando-se com ele enquanto membro do gênero humano, mas como uma entidade despida de dignidade – um alguém que precisa ser decifrado a fim de antecipar táticas que sejam capazes de neutralizar seus movimentos no tabuleiro da sobrevivência competitiva no qual as oportunidades são para todos apenas aparentemente, pois, na verdade, são sempre limitadas a poucos.

Quanto à negação posterior do reconhecimento originário, podemos avaliar que a concorrência produz nos sujeitos sentimentos ambivalentes com relação ao outro: amor e ódio; admiração e inveja. Isso porque o outro, que é um ser humano, possui características e qualidades que podem ser reconhecidas pelas regras do jogo que regulam o mercado de trabalho competitivo, sendo ele motivo de admiração, ao mesmo tempo que de inveja. Se o outro é preterido na disputa, cabe ao sujeito “vitorioso” – se é que podemos denominar assim – negar posteriormente tudo aquilo que ele admirava no outro para não se sentir culpado pelo “fracasso” dele. De fato, para o sujeito que vence a acirrada disputa, pior que a culpa seria a vergonha de si caso tivesse sido derrotado.

4.BNCC, Lei 13.415/17, neoliberalismo e o ensino de Sociologia

No Brasil, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que teve sua versão final apresentada em 2018, é um documento normativo que serve de referência para a definição dos conteúdos escolares e elaboração dos currículos. Além disso, direciona o percurso de formação dos professores, as avaliações e a montagem da infraestrutura das escolas. Tudo isso para garantir aos estudantes o acesso a um patamar comum de aprendizagem.

A BNCC define as diretrizes e competências que balizam as políticas educacionais nacionais, superando sua fragmentação, que foi vista, durante muito tempo, como um dos gargalos que contribui para a baixa qualidade e a existência de desigualdades no campo da educação. No que se refere às competências, a Base Comum estabelece dez, que serão alcançadas pelos estudantes mediante o acesso às aprendizagens essenciais. Dessa forma, os currículos, que podem ser diversos, precisam, porém, estar a serviço das aprendizagens por meio das quais se alcança os conhecimentos, habilidades, atitudes e valores do sujeito competente. Ou seja, o critério utilizado para a escolha dos conteúdos didáticos ensinados nas escolas é a sua utilidade para a formação desses indivíduos conforme os parâmetros definidos pela BNCC.

Em 2017, foi sancionada pela presidência da república a lei 13.415, que alterou a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), o que levou à reforma do Ensino Médio, última etapa da educação básica. As mudanças promovidas alteraram a concepção de formação e também a organização do espaço e do tempo escolares. A reforma alterou inclusive o próprio sentido do Ensino Médio. Foi apresentada como algo novo, necessário e inovador; entretanto, como afirmam Czernisz, Garcia e Pio (2022, p. 25), isso não passa de uma falácia, pois ela mantém diversas características normativas que foram aprovadas e entraram em vigor no contexto de avanço das políticas neoliberais na década de 1990, reforçando a formação escolar “alinhada ao mercado, numa perspectiva adaptacionista e reprodutora das desigualdades sociais”. Eles são taxativos ao dizer que:

A reforma que firmou efetivamente com a Lei 13.415/2017, alterou não apenas a organização curricular do ensino médio, como também o seu sentido. A partir de itinerários formativos, com forte apoio no projeto de vida a ser desenvolvido pelo/a estudante com o apoio pedagógico e a ênfase no itinerário profissionalizante, o ensino médio mostrou-se com cara de ‘novo’, mas com as vestes antigas do empreendedorismo vigentes desde a década de 1990 (Czernisz; Garcia; Pio, 2022, p. 27).

Marx e Engels (2004), que nunca escreveram um texto tratando especificamente da educação e do ensino, no decorrer nas suas respectivas produções comentavam sobre a ampliação do sistema de ensino burguês para atender os filhos e filhas da classe operária. Para eles, a compreensão essencial sobre o papel do ensino só é possível quando articulada à divisão social do trabalho. Com isso, a educação escolar, organizada pelo

Estado a serviço dos interesses da burguesia, cumpre a função de qualificar a mão de obra e promover a integração passiva dos filhos da classe trabalhadora ao sistema. A educação é, portanto, mais um instrumento de reprodução do capital.

Para Gaudêncio Frigotto e Vânia Motta (2017), concordando com as colocações de Marx e Engels, o real objetivo da reforma do Ensino Médio foi o de fornecer as condições adequadas, no âmbito da educação escolar, para o aprimoramento do capital humano, a fim de melhor atender as imposições normativas do mercado de trabalho capitalista neoliberal. Assim, a educação nada mais é que um mecanismo de administração da “questão social”. De fato, ao assegurar aos filhos e filhas da classe trabalhadora uma formação mínima de qualidade que possibilite a eles e elas terem um emprego, o sistema consegue resolver, de uma vez só, dois problemas: o “pauperismo” (que carrega consigo o potencial da revolta social) e a falta de mão de obra.

Acacia Kuenzer (2017, p. 340) afirma que o objetivo do novo Ensino Médio associado às diretrizes e competências da BNCC “é formar subjetividades flexíveis que se relacionem, produzam e consumam em uma sociedade cuja base técnica, a mover o mercado, é a microeletrônica”. Nesse cenário, a escola, sob a égide da racionalidade neoliberal, precisa ensinar conteúdos úteis e elaborar currículos associados aos interesses do mercado. Não à toa, o ensino das ciências humanas e sociais, em especial o da Sociologia, fica relegado a segundo plano, com poucas aulas disponíveis aos estudantes. Com a nova carga horária, os professores dessas disciplinas precisam completar suas aulas ministrando os conteúdos da parte diversificada ou trabalhando o projeto de vida. Como afirma Cruz (2021, p. 119),

As ciências humanas são vistas de maneira aparentemente ambígua: por um lado, são necessárias; por outro, inúteis. Necessárias porque convidam os educandos e educandas a problematizar a si próprios e o mundo, valorizando aquilo que de mais essencial há no ser humano, que é sua capacidade de refletir e dotar de sentido e significados a própria existência. Inútil porque, no mercado competitivo, o importante mesmo é adquirir as competências pragmáticas que favoreçam a vitória do indivíduo em disputa.

Nesse contexto marcado pela tentativa de consolidação de modelos educacionais reprodutores da ordem social, o ensino da Sociologia, ao favorecer o desenvolvimento de consciências transitivas predominantemente críticas (Freire, 2012), é deixado no lugar da quase insignificância. Ao capital que deseja somente se reproduzir “naturalmente”, não é oportuno o ensino de uma disciplina que tem como essência desenvolver, nos estudantes, as atitudes críticas do estranhamento e da desnaturalização dos fenômenos sociais.

5. Métodos, Resultados e Discussões

A leitura atenta, rigorosa e exaustiva da bibliografia selecionada para este estudo permitiu-nos chegar a articulações e conclusões que, acreditamos, podem contribuir com os debates sobre as políticas educacionais brasileiras e sua associação com a racionalidade neoliberal. Ademais, reafirma as intuições, reflexões e proposições da pedagogia freiriana e sua importância enquanto dispositivo emancipador contra hegemônico em cenários de recrudescimento de pensamentos e comportamentos conservadores aliados às políticas de caráter neoliberal. Por fim, considera que o ensino de Sociologia nas escolas, ao favorecer o desenvolvimento das atitudes do estranhamento e da desnaturalização, realiza o anseio da educação libertadora de Paulo Freire – que é ajudar a formar a consciência transitiva predominantemente crítica dos educandos/as em busca da realização do *Ser Mais* (Freire,

2017), condição ontológica do ser humano que se recusa a aceitar passivamente a suposta fatalidade das situações-limite que geram injustiças, opressões e marginalizações.

A seguir apresentamos um quadro que sintetiza as ideias que foram extraídas do material bibliográfico analisado e como elas ajudam a iluminar a compreensão dos efeitos do neoliberalismo no campo educacional e comportamental.

Quadro: Neoliberalismo: poder e resistências no campo educacional.

Ideia/Conceito	Efeitos
Reificação	O neoliberalismo potencializa as práticas sociais reificantes de mera observação do outro como um fim em si mesma e a negação posterior do reconhecimento originário.
Concorrência	O neoliberalismo generaliza, no tecido social, a concorrência como norma de conduta, favorecendo a produção de situações e comportamentos reificantes.
Capital Humano	O modelo de educação dedicado ao aprimoramento do capital humano, além de ser reprodutor de uma ordem social injusta, favorece comportamentos reificantes.
Administração da Questão Social	A educação enquanto mecanismo de administração da questão social é um instrumento que contribui para a manutenção de situações e comportamentos reificantes.
Subjetividade flexível	A educação dedicada a formar subjetividades flexíveis alimenta comportamentos reificantes, porque esse é o modo de subjetivação dos sujeitos concorrenciais.
Estranhamento e Desnaturalização	As atitudes críticas do estranhamento e da desnaturalização, que o ensino de Sociologia pretende desenvolver, favorece a superação de comportamentos e situações reificantes.
Restauração da intersubjetividade	O ensino de Sociologia associa-se ao objetivo da educação libertadora ao favorecer a restauração da intersubjetividade através do estranhamento e da desnaturalização de situações e comportamentos considerados normais.

Fonte: elaboração dos próprios autores (2026).

A compreensão, sistematização e articulação dessas ideias/conceitos nos esclarece como a racionalidade neoliberal se institucionaliza no campo educacional. Ela se espalha no tecido social, orientando práticas e comportamentos. Dessa forma, a concorrência se generaliza como norma de conduta, produzindo a subjetividade empresarial dos sujeitos concorrenciais, que compreendem a vida a partir da metáfora do jogo de ganha ou perde. Esse modo de existir potencializa comportamentos ou práticas reificantes, pois a relação de rivalidade entre as pessoas instrumentaliza as interações, fazendo-as perderem de vista o primado do reconhecimento e a intersubjetividade como o pressuposto que estrutura as relações humanas.

O ensino escolar que tem como finalidade última aprimorar o capital humano dos alunos para bem prepará-los para o concorrido mundo do trabalho é mais uma instituição a serviço da normalização das ideologias e relações capitalistas neoliberais. Esse contexto educacional caracterizado pela hegemonia da racionalidade neoliberal não ver com bons olhos disciplinas que incitam o pensamento crítico, que desloca a percepção da aparência para a busca do entendimento essencial dos fenômenos sociais. Por conseguinte, o ensino da Sociologia, componente curricular que contribui para o desenvolvimento das atitudes críticas do estranhamento e da desnaturalização desses fenômenos, tem sua carga horária reduzida em favor de outros conteúdos que são mais úteis aos interesses de reprodução do capital, a exemplo de mão de obra barata e acrítica.

Com esse estudo chegamos, portanto, aos seguintes resultados: 1- o ensino formal da racionalidade neoliberal produz “sujeitos” concorrenciais, focados em desempenho e eficiência para o mercado; 2- a Reforma do Ensino Médio e a BNCC priorizam “saberes úteis” e competências pragmáticas de acordo com as demandas e exigências do mercado

capitalista neoliberal; 3- o ensino das ciências humanas e sociais fica relegado ao segundo plano, por ser “crítico demais”; 4- o ensino da Sociologia fornece ferramentas cognitivas que auxiliam os educandos e educandas a desenvolverem as atitudes do estranhamento e da desnaturalização de fenômenos sociais cotidianos, possibilitando, assim, a transição da “consciência transitiva predominantemente ingênua” em direção à “consciência transitiva predominantemente crítica” (Freire, 2012).

5 Considerações Finais

Conclui-se que o ensino de Sociologia é crucial para formar sujeitos autônomos, autorrealizados e emancipados, que compreendem que a base da sociedade é o conflito e sua gramática é a luta por reconhecimento (Honneth, 2009). A Sociologia permite aos jovens imaginar novas formas de sociabilidade baseadas na valorização das diferenças, superando o medo e o ressentimento de classe. Seu objetivo, nas escolas, não é formar militantes – como tenta reproduzir setores ligados ao campo político da extrema-direita; entretanto, ela tem como objetivo propiciar uma compreensão científica, holística e desnaturalizada da realidade social através das atitudes críticas do estranhamento e do entendimento complexo dos fenômenos sociais.

Referências

- Brasil. Ministério da Educação. (2017). *Base nacional comum curricular*.
- Cruz, M. P. V. C. (2021). *Atualidade brasileira e o lugar do ensino de Sociologia na formação da subjetividade autônoma dos sujeitos autorrealizados* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Vale do São Francisco].
- Garcia, S. R. O., Czernisz, E. C. da S. ., & Pio, C. A. (2022). ‘Novo’ Ensino Médio? Customização neoliberal da formação integral. *Retratos Da Escola*, 16(34), 23–38. <https://doi.org/10.22420/rde.v16i34.1469>
- Dardot, P., & Laval, C. (2016). *A nova razão do mundo: Ensaio sobre a sociedade neoliberal*. Boitempo.
- Engels, F., & Marx, K. (2004). *Textos sobre educação e ensino*. Centauro.
- Foucault, M. (2010). *Nascimento da biopolítica*. Edições 70.
- Freire, P. (2012). *Educação e atualidade brasileira* (3ª ed.). Cortez.
- Freire, P. (2012a). *Pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.
- Freire, P. (2017). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
- Frigotto, G., & Motta, V. C. da. (2017). Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). *Educação & Sociedade*, 38(139), 355–372. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017176606>
- Honneth, A. (2008). Observações sobre a reificação. *Civitas: Revista De Ciências Sociais*, 8(1), 68–79. <https://doi.org/10.15448/1984-7289.2008.1.4322>
- Honneth, A. (2009). *Luta por reconhecimento: A gramática moral dos conflitos sociais*. Editora 34.
- Honneth, A. (2018). *Reificação: Um estudo de teoria do reconhecimento*. Editora Unesp.

Kuenzer, A. Z. (2017). Trabalho e escola: A flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. *Educação & Sociedade*, 38(139), 331–354. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017177723>

Lei de diretrizes e bases da educação nacional. (2018). (2ª ed.). Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas.

Muniz, A. D. J. (2011). *A invenção do Nordeste e outras artes* (5ª ed.). Cortez.

Santos, G. S. (2020). *Pedagogia concorrencial: Uma crítica sobre o lugar estratégico da educação básica na produção de valores neoliberais* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal da Paraíba].

AVANÇOS E CONTRADIÇÕES NO PROCESSO DE INSERÇÃO DE ASSISTENTES SOCIAIS NA EDUCAÇÃO POR MEIO DA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI Nº 13.935/2019 EM BELÉM/PA (BRASIL)

Glenda Giordana da Silva de Oliveira. Universidade Federal do Pará
E-mail: asglendaufpa@gmail.com

Francisco dos Santos Neto. Universidade Federal do Pará
E-mail: Francisco.neto2013@hotmail.com

Introdução

O interesse que orienta a presente investigação emerge de experiência profissional e acadêmicas vinculada à temática da inserção do Serviço Social na educação básica, em especial no contexto da implementação da Lei nº 13.935/2019, a qual visa garantir a prestação de serviços de Psicologia e de Serviço Social nas redes públicas de educação básica brasileira, tendo como finalidade contribuir para a promoção do desenvolvimento integral de estudantes, o fortalecimento do processo de ensino-aprendizagem, bem como o enfrentamento das expressões da questão social que incidem sobre o cotidiano da escola.

Ocorre que, em que pese a aprovação da Lei em 2019, frente aos históricos processos de luta das categorias profissionais de Psicologia e Serviço Social para a inserção desses profissionais no ambiente escolar, a implementação da legislação no Brasil enfrenta um campo de disputas políticas, institucionais e orçamentárias, no qual se expressam, de modo particular, os rebatimentos do neoliberalismo sobre as políticas sociais e o trabalho desses profissionais no referido campo. Nesse sentido, a relevância do estudo reside na necessidade de compreender como tais determinações incidem nas condições de trabalho, nas atribuições e nas competências de assistentes sociais inseridos na educação.

Ressalta-se que este artigo integra as atividades desenvolvidas no âmbito de um Grupo de Estudos e Pesquisa em Serviço Social e Política Social na Amazônia, vinculado a uma universidade pública da região Norte do Brasil. No interior desse coletivo acadêmico, o debate sobre as políticas sociais, o trabalho profissional e os processos de contrarreforma do Estado tem orientado investigações que buscam apreender criticamente as particularidades dos processos de implementação, gestão e trabalho com políticas públicas tanto em dimensões locais, quanto globais, o que pode favorecer a produção de conhecimentos críticos e comprometidos com a qualidade dos serviços prestados à população, conforme preconizado pelo projeto ético-político do Serviço Social brasileiro.

A análise desenvolvida fundamenta-se no materialista histórico-dialético, conforme elaborado por Marx, compreendido como mediação teórico-metodológico capaz de apreender a realidade em sua totalidade e historicidade, sem perder de vista as contradições e mediações que conformam o tempo presente (Pontes, 2018). Na visão de Prates (2017, p. 162) esse arcabouço teórico tem contemplado a “totalidade da realidade social, na sua dinâmica e estrutura, pautados em valores ético-políticos, que têm suas bases na garantia de direitos, no reconhecimento da diversidade, na perspectiva humano-genérica e em processos sociais emancipatórios”.

Parte-se do entendimento de que o método não se reduz a um conjunto de técnicas, mas constitui uma mediação essencial para a compreensão das determinações estruturais

do capitalismo e de seus rebatimentos sobre as políticas sociais e o trabalho profissional, permitindo apreender o fenômeno investigado para além de sua aparência imediata.

No que se refere aos procedimentos metodológicos, a pesquisa baseia-se em levantamento bibliográfico, por meio de revisão integrativa e análise crítica da produção teórica pertinente ao tema, articulados à pesquisa documental, baseada na Lei nº 13.935/2019, que dispõe sobre a inserção de profissionais de Serviço Social e Psicologia na educação básica e ao relato de experiência de uma das autoras, decorrente de sua atuação profissional na Secretaria Municipal de Educação de Belém no período de 2021 a 2024. Essa triangulação possibilita articular a reflexão teórica às mediações concretas da prática profissional, favorecendo uma leitura crítica do processo do objeto de investigação.

Quanto à organização, o artigo estrutura-se, inicialmente, em uma seção que contextualiza os desafios do processo de inserção do Serviço Social na educação à luz das transformações recentes do Estado e das políticas sociais em face do neoliberalismo. Em seguida, analisa-se a relevância do trabalho profissional de assistentes sociais nesse campo em tempos de crise do capital. Por fim, apresentam-se as considerações finais, nas quais se sintetizam os principais achados e se apontam implicações para o trabalho profissional e para o fortalecimento das lutas em defesa dos direitos sociais.

2 Os desafios do processo de inserção do Serviço Social na educação.

A cidade de Belém do Pará, localizada na Região Norte do Brasil, insere-se na Amazônia e constitui uma de suas principais cidades, exercendo papel estratégico como capital do estado do Pará. Fundada no período colonial, Belém destaca-se como importante centro histórico, político, econômico e cultural da Amazônia brasileira, além de polo regional de serviços, comércio, educação e administração pública.

Sua dinâmica urbana expressa, de forma particular, as contradições do desenvolvimento capitalista na região, marcadas por profundas desigualdades sociais, crescimento urbano desordenado e intensas demandas por políticas públicas. Atualmente, a conhecida metrópole da Amazônia brasileira, conta com 203 escolas municipais, distribuídas em oito distritos administrativos, conforme a divisão político-geográfica que abrange bairros, área continental e ilhas.

No que se refere a Lei 13.935/2019, destaca-se que o então deputado federal Edmilson Rodrigues, filiado ao PSOL, foi um dos apoiadores da aprovação enquanto esteve na Câmara Federal. Posteriormente, durante a campanha eleitoral para a Prefeitura de Belém, assumiu publicamente o compromisso de trabalhar pela implementação da referida Lei no âmbito municipal, em diálogo com a categoria de assistentes sociais e psicólogos(as). Após assumir a gestão do município, no período de janeiro de 2021 a dezembro de 2024, tiveram início as articulações institucionais voltadas à sua implementação, especialmente por meio da Secretaria Municipal de Educação (SEMEC).

Em janeiro de 2021, realizou-se a primeira reunião com assessores da Secretaria Municipal de Educação, contando com a participação de uma psicóloga e de uma assistente social que integravam a equipe técnica, além de representantes dos Conselhos Federal e Regional de Serviço Social (CFESS e CRESS 1ª Região), assim como do Conselho Regional de Psicologia (CRP/Pará e Amapá), com vistas a pensar as primeiras estratégias para construção desse processo na Região.

Posteriormente, foram realizadas outras três reuniões, nas quais se discutiu a minuta do projeto de lei municipal, no âmbito de um Grupo de Trabalho Interinstitucional constituído como encaminhamento deliberado em uma dessas reuniões. A proposta

encontra-se, atualmente (2026), em trâmite administrativo na Câmara Municipal de Belém, tendo sido protocolada em novembro de 2024 pelo gabinete do então prefeito.

No decorrer desse processo, a responsabilidade pela articulação interna foi atribuída à Coordenação Integrada de Educação e Saúde (CINES), que contava, em sua composição, com uma assistente social e uma psicóloga. As ações voltadas à promoção da saúde nas escolas da rede municipal tiveram início no contexto da pandemia de Covid-19 e foram ampliadas ao longo da gestão, culminando na criação oficial da referida coordenação.

Entre as metas estabelecidas no Plano Plurianual da Prefeitura Municipal de Belém, previa-se a inserção gradual de assistentes sociais e psicólogos, com vistas ao atendimento de 100% da Rede Municipal de Ensino, cabendo à equipe da CINES o desenvolvimento das estratégias e ações necessárias à efetivação dessa diretriz.

No início da gestão, foi realizado o primeiro Processo Seletivo Simplificado (PSS) da SEMEC, em 2021, ofertando oito vagas para assistentes sociais e oito para psicólogos, sendo o que foi possível naquele momento em face da conjuntura econômico-política de Belém e a emergência de efetivação do projeto-piloto de efetivação da inserção desses profissionais na Rede de educação.

Iniciava-se, assim, o projeto-piloto de inserção desses profissionais na educação municipal. Ainda com incertezas quanto ao processo, a coordenadora da CINES, psicóloga, e a assistente social que se tornou técnica de referência do Serviço Social nas escolas assumiram a condução da inserção, promovendo formações e reconhecimento dos territórios, considerando as particularidades geopolíticas de Belém, que incluem desde bairros centrais até áreas periféricas.

Foi estabelecido um calendário de meses de formação continuada com os profissionais das duas categorias, paralelamente à lotação nas escolas. Defendia-se a inserção direta nos espaços escolares, conforme prevê a Lei nº 13.935/2019, apesar das resistências iniciais da gestão, decorrentes do desconhecimento acerca das atribuições e competências profissionais. O processo foi respaldado por legislações e resoluções dos Conselhos Federais das duas categorias.

Após a definição da divisão das equipes, optou-se pela composição de duplas — assistente social e psicólogo — distribuídas nos oito distritos administrativos, lotadas em escolas com maior número de estudantes. Cada dupla atuaria prioritariamente em uma escola, o que gerou estranhamento inicial da gestão, que defendia equipes itinerantes. Entretanto, após diálogo em diversas reuniões, reconheceu-se a inviabilidade dessa proposta e foi acatada a distribuição definida, em respeito às condições éticas e técnicas de trabalho.

Outro desafio foi a garantia de espaço físico adequado para o desenvolvimento das atividades, uma vez que as escolas municipais não estavam preparadas para receber os profissionais. Conforme orienta o CFESS (2006), é necessário instituir condições normativas claras para assegurar o exercício profissional qualificado. Assim, iniciou-se um processo administrativo interno para a construção de salas destinadas ao Serviço Social e à Psicologia, incorporadas aos projetos de reforma das escolas. Paralelamente, a CINES e o Departamento de Manutenção da SEMEC foram ajustando os espaços disponíveis.

Apesar das dificuldades e resistências iniciais, inclusive quanto à aceitação dos profissionais em algumas unidades, foi necessária a mediação da coordenação da SEMEC. Progressivamente, consolidou-se a confiança e a parceria com as equipes escolares, fortalecendo o trabalho integrado e interdisciplinar, com ampla oferta de formações à comunidade escolar.

Outro aspecto relevante foi o esvaziamento progressivo das equipes em função da baixa remuneração, o que levou muitos profissionais a buscarem outros processos seletivos com melhores condições. Isso impactou a continuidade do projeto-piloto, exigindo novos PSS para recomposição das equipes, ainda que com baixa adesão.

Soma-se a esse cenário a disputa em torno do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), reconhecido como elemento central para o financiamento da contratação de assistentes sociais e psicólogos no âmbito da educação básica. Desde 2020, entidades representativas dessas categorias (CFESS e CRP) têm se mobilizado pelo reconhecimento desses profissionais como integrantes do conjunto de trabalhadores da educação, condição fundamental para sua inclusão no financiamento regular do Fundo.

Entretanto, em 2021, registrou-se um retrocesso com a desvinculação desses profissionais do percentual mínimo de 70% destinado à remuneração dos profissionais da educação, passando a serem enquadrados na rubrica de prestadores de serviços, o que reflete em contratações com menor remuneração e consequente precarização do trabalho. Diante desse cenário, intensificaram-se as articulações junto ao Ministério da Educação (MEC) com vistas à alteração do art. 61 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), resultando na elaboração de subsídios orientadores para a implementação da Lei nº 13.935/2019, em um processo que permanece em disputa e construção coletiva.

Portanto, os desafios da inserção de assistentes sociais nas unidades escolares são múltiplos e refletem o avanço do neoliberalismo, bem como as contradições da própria LDB. Tais elementos evidenciam a importância da mobilização dos trabalhadores da educação pela disputa do financiamento público, visando à universalização de uma educação pública e de qualidade. Atualmente, a Lei Municipal permanece sem tramitação efetiva na Câmara Municipal de Belém, em razão, sobretudo, dos entraves orçamentários e do avanço da direita de orientação neoliberal que passou a governar a cidade a partir de 2025.

3 A importância do Serviço Social na educação em tempos de crise do capital

A aprovação da Lei nº 13.935/2019 insere-se em um contexto histórico marcado pelo avanço do neoliberalismo, pela intensificação dos retrocessos sociais e pela fragilização da garantia de direitos. Trata-se de uma conjuntura própria da crise estrutural do capital, na qual, conforme assinala Santos (2019, p. 487), consolida-se “a sensação de que o capitalismo esgotou suas possibilidades civilizatórias”. Diante desse cenário, os países capitalistas recorrem à conhecida “receita neoliberal”, baseada na redução da proteção social pública do trabalho, no aprofundamento da exploração da força de trabalho e na privatização de setores essenciais com elevado potencial de lucratividade.

Conforme Heller (1986), na sociabilidade capitalista as necessidades humanas tendem a ser reduzidas à sua dimensão econômica, subordinadas à lógica da valorização e da acumulação do capital. Produz-se mais do que o necessário para a reprodução social, ao mesmo tempo em que se aprofundam as desigualdades, configuradas como expressões da questão social, cujas respostas passam a ser, cada vez mais, mediadas pelo mercado, em detrimento da proteção social pública.

É no interior do capitalismo que se originam as demandas sociais, posteriormente institucionalizadas pelo Estado por meio das políticas sociais. O enfrentamento das expressões da questão social ocorre, portanto, por meio de mediações institucionais que, embora respondam parcialmente às necessidades da classe trabalhadora, mantêm-se articuladas à lógica da reprodução do capital.

Nesse sentido, Barbosa (2015, p. 39) destaca que “é somente quando se evidencia o aspecto político da questão social, derivado do conflito entre classes antagônicas, que surgem novas demandas sociais requeridas pela classe trabalhadora”. Ainda assim, tais demandas, ao serem incorporadas pelas políticas sociais, tendem a ser reduzidas às requisições institucionais, limitando seu potencial transformador.

E, nesse contexto, a educação também passa a ser tensionada aos interesses de mercado, uma vez que nesse processo de expropriação da proteção social enquanto direito, observa-se o desfinanciamento das políticas sociais, em especial da educação. No âmbito da política educacional, esse processo se expressa em problemáticas como evasão escolar, dificuldades no processo de alfabetização, situações de violação de direitos e precarização das condições de permanência dos estudantes.

Deste modo, a inserção do Serviço Social na educação é de fundamental importância, uma vez que a atuação profissional do assistente social se insere, nesse contexto, na demanda social mais ampla pela efetivação do direito à educação escolarizada e pela garantia de sua qualidade social, ancorando-se na perspectiva de uma educação comprometida com a emancipação humana (CFESS, 2014).

A luta pela inserção do Serviço Social no campo da educação parte da compreensão da escola como espaço legítimo de atuação profissional. Conforme destaca Silva (2014), o trabalho do assistente social não deve se restringir ao atendimento do corpo discente, mas abranger o conjunto da comunidade escolar, incluindo docentes, servidores, famílias, estudantes e a comunidade do entorno. Assim, compreender a escola exige ultrapassar sua dimensão física e normativa, apreendendo-a como espaço social ocupado por sujeitos historicamente determinados, atravessados por múltiplas expressões da questão social.

Nessa direção, Bolorino (2012) ressalta a importância de apreender os determinantes sócio-históricos da inserção do Serviço Social na educação, a partir de uma leitura crítica inspirada na tradição gramsciana, voltada à transformação da sociabilidade capitalista e à luta de classes. Tal perspectiva contribui para o fortalecimento da intervenção profissional no interior das políticas educacionais, conferindo-lhe densidade teórico-política.

Compreende-se, portanto, que a educação integra o campo das políticas sociais e que as atribuições e competências do assistente social devem estar em consonância com o Projeto Ético-Político do Serviço Social, respeitando as prerrogativas da Lei nº 8.662/1993, que regulamenta a profissão. As expressões da questão social que emergem no cotidiano escolar são institucionalizadas sob a forma de serviços e encaminhadas aos profissionais, cabendo ao assistente social realizar a mediação entre as demandas institucionais e as requisições profissionais.

Essa mediação exige a construção de estratégias político-profissionais que respondam às necessidades da classe trabalhadora, ainda que tais demandas estejam vinculadas à reprodução das relações sociais capitalistas. Pensar a atuação do Serviço Social na área da educação implica reconhecer que, assim como em outros espaços sócio-ocupacionais, os assistentes sociais intervêm sobre as expressões da questão social, o que demanda a superação de respostas imediatistas e a qualificação das intervenções frente às demandas institucionais cotidianas (Costa; Maciel, 2018).

Destaca-se que as transformações no mundo do trabalho, próprias do capitalismo contemporâneo, incidem diretamente sobre o exercício profissional do assistente social. Conforme analisa Antunes (2000), tais transformações decorrem de profundas mudanças na sociabilidade humana, expressas na crise do capital, no avanço do neoliberalismo e nos processos de reestruturação produtiva.

Nesse contexto, conforme assinala Iamamoto (2019, p. 457), cabe ao assistente social recriar permanentemente o seu trabalho, articulando a prestação de serviços sociais de qualidade à defesa do exercício profissional, orientado por uma direção ético-política crítica e pelas prerrogativas legais que regulamentam a profissão. No campo da educação, esse desafio assume caráter particularmente desafiador, na medida em que os profissionais atuam em uma conjuntura marcada pelo avanço da racionalidade neoliberal, ao mesmo tempo em que buscam, por meio da dimensão pedagógica do trabalho profissional, contribuir para a formação de sujeitos orientada por valores emancipatórios.

4.Considerações finais

A implementação da Lei nº 13.935/2019 na Rede Municipal de Ensino de Belém/PA (Brasil) inaugura um campo de reflexões fundamentais acerca das requisições institucionais e sociais que emergem da comunidade escolar e de seus territórios, bem como sobre as formas pelas quais os(as) assistentes sociais vêm desenvolvendo suas atribuições e competências no âmbito da política educacional, à luz das prerrogativas da Lei nº 8.662/1993 que regulamenta a profissão de Assistente Social no Brasil.

Esse processo ocorre em uma conjuntura marcada pela ofensiva neoliberal e pelo desfinanciamento sistemático da educação, intensificado pelo avanço da extrema direita no Brasil, o que impõe limites estruturais à efetivação do direito à educação e à consolidação de equipes multiprofissionais na educação básica.

Nesse cenário, a precarização do trabalho e a expansão do desemprego estrutural, próprias das transformações do capitalismo contemporâneo, repercutem diretamente sobre o trabalho profissional do assistente social. Esse contexto impõe novos desafios à organização coletiva e à defesa de uma política educacional orientada pela universalização dos direitos sociais e pela ampliação da proteção social.

Deste modo, os(as) assistentes sociais, inseridos(as) nessa dinâmica contraditória, vivenciam a precarização de suas condições de trabalho e a instabilidade dos vínculos laborais, o que compromete a continuidade das ações e fragiliza os processos de intervenção profissional no interior das instituições escolares. A realidade de Belém expressa, de forma concreta, tais contradições, pois a experiência do projeto-piloto de inserção desses profissionais na Rede municipal de ensino evidenciou limites de uma política que não foi priorizada pela gestão pública, em que pese o processo ter sido iniciado pioneiramente na capital paraense.

Ressalta-se que a meta prevista no Plano Plurianual, de atendimento integral da rede com esses profissionais, não foi efetivada, sobretudo pela ausência de um plano estruturado de concurso público que garantisse vínculos estáveis e a continuidade do trabalho junto à comunidade escolar. Ainda que tenham ocorrido convocações pontuais por meio da Secretaria Municipal de Administração (SEMAD) o quantitativo de profissionais alocados mostrou-se insuficiente diante das necessidades reais da Rede. Portanto, o que se viu foi uma implementação relegada à um plano secundário no debate público municipal.

Para além dos limites institucionais e orçamentários, impõe-se destacar a importância estratégica do Serviço Social no campo da educação, especialmente no fortalecimento do projeto ético-político da profissão. A inserção do assistente social na escola não se reduz à execução de encaminhamentos ou à mediação de demandas imediatas, mas assume uma dimensão pedagógica fundamental, voltada à formação crítica dos sujeitos, à problematização das expressões da questão social no cotidiano

escolar e à construção de práticas educativas comprometidas com a emancipação humana.

Nessa perspectiva, o trabalho profissional contribui para a consolidação de uma educação pública que não apenas garanta o acesso e a permanência, mas que promova a formação de sujeitos conscientes de seus direitos e de seu papel na transformação da realidade social. Assim, o Serviço Social, ao atuar na política educacional, reafirma seu compromisso histórico com a defesa dos direitos sociais, com a democratização das políticas públicas e com a construção de uma sociabilidade orientada por valores de justiça social, equidade e emancipação.

O fortalecimento da dimensão pedagógica do trabalho profissional revela-se, portanto, elemento central para a materialização do projeto ético-político do Serviço Social brasileiro, ao possibilitar a articulação entre intervenção técnica, formação crítica e luta coletiva. Diante disso, a efetivação da Lei nº 13.935/2019 exige não apenas vontade política e financiamento adequado, mas também o reconhecimento do papel estratégico dos(as) assistentes sociais na construção de uma educação pública de qualidade, socialmente referenciada e comprometida com a transformação das condições de vida da classe trabalhadora.

Referências

Antunes, R. (2000). *Os sentidos do trabalho: Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho* (3ª ed.). Boitempo.

Barbosa, M. de Q. (2015). *A demanda social pela educação e a inserção do Serviço Social na educação brasileira*. Papel Social.

Bolorino, E. (2012). Educação e Serviço Social: Elo para a construção da cidadania. In E. Bolorino, *A política de educação brasileira: Uma leitura sob a ótica do Serviço Social* (pp. 76–113). Editora UNESP.

Conselho Federal de Serviço Social. (2006). *Resolução CFESS nº 493, de 21 de agosto de 2006*. https://www.cfess.org.br/arquivos/Resolucao_493-06.pdf

Conselho Federal de Serviço Social. (2023). *Diálogos do cotidiano – Assistente social: Reflexões sobre o cotidiano profissional* (Caderno nº 4). <https://www.cfess.org.br/arquivos/CFESS2023-DialogosCotidiano4.pdf>

Costa, R. M. P. da, & Maciel, M. do S. C. (2018). Desafios e perspectivas da dimensão técnico-operativa da instrumentalidade do Serviço Social na educação. In R. M. P. da Costa & M. do S. C. Maciel (Orgs.), *Trabalho e instrumentalidade do Serviço Social* (pp. 118–134). Editora UECE.

Ferreira, B. J. P., & Santana, J. V. (2018). A dialética conhecimento/transformação do mundo no legado marxista. *Argumentum*, 10, 70–83.

Heller, A. (1986). *Teoría de las necesidades en Marx* (2ª ed.). Ediciones Península.

Iamamoto, M. V. (2019). Renovação do Serviço Social no Brasil e desafios contemporâneos. *Serviço Social & Sociedade*, (136), 436–461.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2023). *Censo Demográfico 2022: Resultados do universo – Belém (PA)*. IBGE.

Pontes, R. N. (2018). *Mediação e Serviço Social: Um estudo preliminar sobre a categoria teórica e sua apropriação pelo Serviço Social*. Cortez.

Prates, J. C., & Carraro, G. (2017). “Na prática a teoria é outra” ou separar é armadilha do capitalismo?. *Argumentum*, 9(2), 161–171.

Santos, J. S. (2019). O enfrentamento conservador da questão social e desafios para o Serviço Social no Brasil. *Serviço Social & Sociedade*, (136), 484–497.

Santos Neto, F. D., Pontes, R. N., & Ribeiro, S. M. P. (2025). Crise estrutural do capital e suas repercussões no Brasil: Um estudo sobre a disputa pelo fundo público de educação em tempos neoliberais (2010–2024). *Interações: Sociedade e as Novas Modernidades*, (49), 129–153. <https://doi.org/10.31211/interacoes.n49.2025.a6>

Silva, M. M. J. da. (2014). O lugar do Serviço Social na educação. In M. M. J. da Silva (Org.), *Serviço Social na educação: Teoria e prática* (2ª ed., pp. 23–39). Papel Social.

ENTRE GRADES E HORIZONTES: VOZES QUE ROMPEM MUROS NA EJA PRISIONAL NO DISTRITO FEDERAL

Thaís Romanelli Leite.
PPGDH/UNB/CEAM, Bolsista CAPES, Mestrado Sanduíche na Universidade de
Évora- Portugal, e-mail: thaisromanelli@yahoo.com.br.

Olgamir Amancia Ferreira.
PPGDH/CEAM/UnB
E-mail: olgamancia@gmail.com

Marília Evangelina Sota Favinha.
Universidade de Évora.
Portugal. E-mail: mfavinha@uevora.pt

Introdução

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) não deve se limitar à alfabetização funcional, mas promover uma leitura crítica da realidade. A perspectiva de educação proposta por Paulo Freire (2000) pode ajudar a reconhecer essas opressões e agir para transformá-las, visto que o autor propõe um ensino oriundo da realidade dos educandos, o que significa trabalhar com temas de seus interesses.

À luz desse entendimento, a EJA deve assumir-se como um espaço de formação integral, em que o conhecimento não é apenas transmitido, mas construído coletivamente a partir do diálogo e da problematização da realidade vivida pelos educandos. Inspirada na proposta freiriana, essa abordagem valoriza os saberes prévios dos sujeitos, reconhecendo-os como protagonistas do processo educativo.

No contexto do sistema prisional, a escola assume um papel ainda mais complexo, porque além de promover simultaneamente escolarização e alfabetização, ela pode se tornar um espaço de escuta, acolhimento e ressignificação de trajetórias de vida marcadas por violações de direitos. Esse segundo papel auxilia a compreender em que medida a escola se constitui como um ambiente que efetivamente promove a escuta e o acolhimento dos educandos.

Partindo do pressuposto de que a EJA deve ser um espaço de garantia de direitos e valorização das histórias de vida dos sujeitos, onde as experiências dos educandos, muitas vezes atravessadas por violências estruturais e exclusão social, dialogam com as práticas pedagógicas em sala de aula, a pesquisa realizada também se justifica pela necessidade de se repensar a educação nas prisões para além de uma função meramente instrumental, reconhecendo-a como esse espaço de transformação social.

Assim, ao trabalhar com temas geradores extraídos do cotidiano, das experiências e das necessidades concretas dos educandos, o ensino torna-se significativo e capaz de estimular a consciência crítica. Dessa forma, a EJA no sistema prisional ultrapassa a dimensão instrumental da alfabetização, promovendo a emancipação dos sujeitos, o fortalecimento de sua identidade e a participação ativa na transformação social.

No Distrito Federal, a instituição de ensino na modalidade prisional é denominada Centro Educacional 01 de Brasília (CED 01) e funciona desde a década de 1980. Contudo, sua institucionalização ocorreu apenas em 2016, quando foi oficialmente reconhecida como escola regular da rede pública de ensino, passando a contar com organograma próprio.

Até o ano de 2025, não havia sido realizado um levantamento sistemático do perfil dos educandos dessa instituição. Considerando a relevância desse diagnóstico, e em articulação com uma proposta de atividade do Curso ProfSeja, a coordenação pedagógica, em conjunto com os educadores, propôs, durante reuniões pedagógicas, a realização de uma pesquisa para fazer esses levantamentos.

Esta busca foi realizada por meio de um questionário semiestruturado, composto por questões abertas e fechadas, com o objetivo de delinear o perfil dos estudantes da instituição e evidenciar seus anseios e dificuldades em relação ao espaço escolar. E, conforme Demo (1996), os objetivos desse mapeamento constituem um componente fundamental na construção do conhecimento sobre esses estudantes e as metodologias adotadas nesse processo são essenciais para assegurar a validade e a relevância dos resultados obtidos.

Diante desse contexto, foi publicado em um e-book elaborado pela SEEDF (Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal), um relato de experiência intitulado **“Abrindo janelas em muros altos: falas de pessoas em privação de liberdade como referência para projetos e programas na EJA nas prisões”** de construção coletiva de redes de fala como subsídio para a elaboração da matriz curricular da Educação de Jovens e Adultos (EJA) realizada nas prisões do Distrito Federal, no ano de 2026.

Tal proposta fundamentou-se em uma pesquisa participativa conduzida pelos educadores das escolas, com o intuito de utilizar as falas dos educandos como referência para a definição de temáticas orientadoras de projetos e programas voltados à escolarização desses sujeitos. Partindo do pressuposto de que os anseios expressos por eles podem contribuir significativamente para a proposição de um currículo específico, contextualizado e diferenciado, adequado às particularidades do processo de ensino e aprendizagem no contexto prisional.

A aplicação dessa proposta considerou que a EJA não deve se limitar à alfabetização funcional, mas promover uma leitura crítica da realidade e a perspectiva da educação freiriana contribui para pautar o reconhecimento das opressões e para a ação transformadora dos sujeitos participantes.

Sob essa realidade, Freire (1996) propõe que o processo de ensino parta da realidade dos educandos e que a EJA deve assumir-se como um espaço de formação integral, no qual o conhecimento não é meramente transmitido, mas construído coletivamente por meio do diálogo e da problematização da realidade vivida pelos educandos. A escuta realizada nessas unidades prisionais priorizou a realização de um trabalho com temas vinculados aos seus interesses e às suas vivências.

À luz desse entendimento, a abordagem utilizada busca valorizar os saberes prévios dos sujeitos, reconhecendo-os como protagonistas do processo educativo. Ao trabalhar com temas geradores extraídos do cotidiano, das experiências e das necessidades concretas dos educandos e tentar tornar o ensino mais significativo e capaz de fomentar a consciência crítica.

Dessa forma, a EJA ultrapassa a dimensão instrumental da alfabetização, promovendo a emancipação dos sujeitos, o fortalecimento de suas identidades e a participação ativa na transformação social.

Ademais, espera-se que os resultados desta pesquisa contribuam para reflexões sobre práticas pedagógicas mais inclusivas e sensíveis às trajetórias dos educandos em privação de liberdade, fortalecendo a escola como um ambiente de transformação social. Além disso, espera-se que as reflexões aqui suscitadas possam fomentar discussões educacionais que reconheçam a educação nas prisões como um direito humano fundamental, e não como um privilégio ou uma estratégia de disciplinarização, pois, ao

escutar os educandos, esta pesquisa pretendeu não apenas diagnosticar desafios, mas também apontar caminhos para uma educação que, mesmo em contextos de silenciamento e opressão, pode ser libertadora, emancipadora e acolhedora.

Destaca-se que a experiência apresentada aqui é parte de uma pesquisa mais ampla objeto de aprofundamento no âmbito do Grupo Insurgências, vinculado à Universidade de Brasília, do qual a autora participa como pesquisadora. Além de constituir parte do referencial teórico e empírico para a elaboração de sua dissertação de mestrado que recebe o nome de “**Vozes (des) silenciadas**: a cela de aula como espaço de acolhimento e escuta de educandos em prisões no DF, na perspectiva dos direitos humanos”.

A estrutura desse trabalho se compõe dessa introdução, seguida dos conceitos selecionados como pressupostos teóricos, metodologia e resultados, encerrando com as considerações finais.

2.A Educação de Jovens e Adultos (EJA) no sistema prisional: Direito à Educação, Cidadania e (Re) Inserção Social

O sistema prisional brasileiro, marcado por superlotação, violência e precariedade, reflete as desigualdades sociais e essa realidade poderá ser notada no decorrer dessa pesquisa, cuja maioria da população desse contexto é composta por pessoas jovens, com baixa escolaridade e da raça majoritariamente negra.

A educação no sistema prisional, é datada do início da década de 1950. Contudo, até o princípio do Século XIX, a prisão era utilizada unicamente como um local de contenção de pessoas, uma detenção. Não havia proposta de requalificar as pessoas privadas de liberdade. Esta proposta surgiu tão somente quando se desenvolveu dentro das prisões os programas de tratamento, alicerçados em uma proposta mais humanizada, com olhar mais integral, pautando a saúde, a assistência social e psicológica, reduzindo o processo meramente punitivo da pena.

Antes disso, portanto, não havia qualquer forma de trabalho, ensino religioso ou laico. Em meados dos anos 1950 constatou-se o insucesso deste sistema prisional, o que motivou a busca de novos rumos, ocasionando a inserção da educação escolar nas prisões. Um marco importante para a educação nas prisões brasileiras foi a promulgação da Lei nº 3.274, de 27 de dezembro de 1957, que autorizou o funcionamento de escolas primárias em estabelecimentos prisionais. Essa lei representou um avanço significativo, pois reconhecia formalmente a necessidade de oferecer educação básica às pessoas em privação de liberdade como parte do processo de reintegração social.

A lei refletia as discussões da época sobre a função ressocializadora da pena, influenciada por correntes criminológicas que defendiam a educação e o trabalho como meios de “recuperação”. A medida permitiu a criação das primeiras escolas dentro de presídios, principalmente para alfabetização e ensino fundamental, ainda que de forma incipiente. O Brasil acompanhava tendências globais, como as Regras Mínimas da ONU para o Tratamento de Reclusos (1955), que recomendavam acesso à educação para presos. A implementação foi lenta e enfrentou desafios como falta de estrutura, recursos e resistência cultural. Porém, a lei abriu caminho para políticas posteriores, como as Diretrizes Nacionais para Educação em Prisões (2010).

As Diretrizes Nacionais para Educação em Prisões (2010) foram estabelecidas por meio da Resolução CNE/CEB nº 2, de 19 de maio de 2010, em conjunto com o Parecer CNE/CEB nº 4/2010.

Essas diretrizes representam um marco na educação prisional no Brasil, integrando-se às políticas de direitos humanos e de inclusão social, onde reconhece a educação como um direito humano fundamental, mesmo em situação de privação de

liberdade. Elas também lançam luz nos impactos e desafios observados na educação prisional, como o avanço na institucionalização dessa modalidade de ensino, integrando-a ao sistema público. Essa política reforça o compromisso do Estado com a ressocialização por meio da educação, alinhando-se a normas internacionais como as Regras de Mandela (2015) da ONU. No DF isso só aconteceu no ano de 2016, tendo sido o último estado da federação a concluir seu processo de institucionalização.

Com base nos dados do SISDEPEN (ferramenta de coleta de dados do sistema penitenciário brasileiro), extraídos em 15/07/2024, do total de mais de 900 mil presos, cerca de 60% possuem faixa etária até os 34 anos, 54,8% não possuem o Ensino Fundamental completo e 70% se autodeclararam negros (dados referentes ao 2º Semestre de 2023).

Diante desse cenário precário, é possível considerar que a EJA pode se configurar não apenas como um direito fundamental, mas também, como um instrumento de resistência e ressignificação da identidade desses educandos que estão em privação de suas liberdades e mudar essa realidade, percebida através dos dados citados.

A EJA é uma modalidade do Ensino Fundamental destinada a jovens e adultos, com idade mínima de quinze anos, que não tiveram acesso ou não concluíram os estudos na idade apropriada. É uma modalidade da educação básica prevista na LDB, Lei nº 9.394/96, onde, em seu art. 37 prevê que “a educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida”.

Essa legislação prevê que a EJA deve considerar as experiências e necessidades dos educandos, adaptando-se às suas condições de vida. Contudo, a LDB garante o direito à EJA, mas sua efetivação depende de políticas públicas que assegurem qualidade, acesso e permanência, alinhando-se às demandas sociais e econômicas dos educandos, o que se torna um grande desafio.

A educação nas prisões do DF é desenvolvida na modalidade EJA, nela os educandos possuem a maioria e são majoritariamente do sexo masculino, como também será evidenciado mais à frente. Deste modo, a EJA “...possibilita aos sujeitos inseridos nesse contexto a retomada do processo educativo, proporcionando novas visões de mundo e permitindo a (re)inserção na sociedade” - PDE para Pessoas Privadas de Liberdade e Egressas do Sistema Prisional, Brasília (2021).

Em relação ao público feminino, a EJA também tem se constituído na perspectiva de emancipá-las, fazendo o recorte de gênero na efetivação das atividades curriculares, como parte dos avanços alcançados nos últimos tempos, em que se observa um processo, ainda que em construção, de superação a respeito das relações de gênero e aceitação da mulher na sociedade.

Hoje é possível encontrar um maior número de mulheres inseridas no mercado de trabalho, tendo melhores posições, sendo chefes de família e concluindo os estudos.

Quanto ao acesso à educação, além da média de escolaridade, hoje em dia, as mulheres também superaram os homens na proporção de pessoas que concluíram, ao menos, a educação básica obrigatória, ou seja, o ensino médio completo. Em 2024, 57,8% das brasileiras com 25 anos ou mais já tinham encerrado esse ciclo, contra 54,0% dos homens (Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD - divulgados pelo IBGE).

Além disso, há também as mudanças acerca dos estereótipos de servidão do lar e condicionamento ao trabalho doméstico e familiar destinado à mulher, passando a surgir movimentos de avanços sociais e políticas públicas a respeito dos direitos femininos, incluindo a inserção ou regresso das mulheres às instituições de ensino, as quais procuram

retornar à escolarização, almejando oportunidades de melhores empregos e autonomia financeira.

Não obstante, os sistemas educacionais tenham sido utilizados como proposta para o fortalecimento e debates afirmativos acerca da mulher, através do processo de conscientização social, na prática ainda há lacunas no que tange às construções de consciência de gênero, seja nos planos pedagógicos, seja nos livros didáticos, seja nos projetos e debates escolares.

Os mesmos aspectos podem ser observados nas mulheres privadas de liberdade, visto que a maioria, antes do encarceramento, era arrimo de família, mães e até avós e por várias circunstâncias da vida, foram parar nesse lugar. Porém, devido ao fato de na penitenciária feminina possuir outras atividades laborais e manuais como oficina de cabelereiro e confecção de laços para pets, muitas não enxergam na escola formal possibilidades de impactar suas vidas com novas vivências e isso pode ser um dos dificultadores do ingresso e permanência delas na escola.

Assim, ainda que os presídios masculinos possuam uma massa mais elevada, os educandos realizam menos ou nenhuma atividade laboral e manuais, o que facilita a permanência deles na escola pois, em geral, essa se torna uma opção possível fora das grades. O PPP (Projeto Político Pedagógico) da Instituição (2025), ao descrever as atividades da Penitenciária Feminina relata que “o público atendido apresenta um comportamento mais sensível durante as aulas, em virtude da realidade social imposta às mulheres em privação de liberdade, além do frequente abandono social, inclusive por parte de familiares” (p.25)

As educandas são, em sua maioria, curiosas, questionadoras e comprometidas com as atividades propostas. Em conversas durante reuniões e coordenações pedagógicas, grande parte dos educadores concorda com tais afirmações descritas no PPP (Projeto Político e Pedagógico).

É preciso evidenciar que estudantes de EJA, dentro ou fora das prisões, já trazem consigo um histórico de exclusão educacional. No caso dos privados de liberdade, essa situação se agrava ainda mais pelas condições adversas no cárcere, como a superlotação, a falta de infraestrutura adequada, a escassez de materiais didáticos, o isolamento e silenciamento a que são submetidos nesse espaço.

Com 649,6 mil pessoas privadas de liberdade e apenas 482,9 mil lugares no sistema, o cenário de superlotação nos presídios dificulta o processo de ressocialização. Dados da Secretaria Nacional de Políticas Penais (SENAPPEN) mostram que, desde 2003, a falta de vagas nas penitenciárias brasileiras sempre esteve acima de 100 mil. Outrossim, é preciso pensar e desenvolver uma educação de jovens e adultos em que o direito constitucional à educação seja garantia dos direitos fundamentais da pessoa privada de liberdade, em e para os direitos humanos (Alves-Bomfim,2023).

3.Metodologia

- Descrição da Experiência

A legislação prevê que a EJA deve considerar as experiências e necessidades dos alunos, adaptando-se às suas condições de vida. A LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) garante o direito à EJA, mas sua efetivação depende de políticas públicas que assegurem qualidade, acesso e permanência, alinhando-se às demandas sociais e econômicas dos educandos.

Levando em consideração esses preceitos, o ProfSEJA (percurso formativo nacional, também realizado à serviço da Secretaria de Estado de Educação do Distrito

Federal), propôs a realização de uma pesquisa participativa com os estudantes da modalidade prisional no DF. No caso do Centro Educacional 01 de Brasília, a investigação foi elaborada e conduzida pelos coordenadores centrais da instituição e educadores e seus educandos, envolvendo as sete unidades do sistema prisional local.

Os educadores aplicaram um questionário semiestruturado, composto por cinco perguntas fechadas e cinco abertas, dirigido aos educandos. As questões fechadas tiveram como objetivo delinear o perfil socioeconômico dos educandos, enquanto as questões abertas buscaram captar suas demandas, percepções e expectativas em relação à escola.

Para tentar chegar aos resultados qualitativos esperados, essa pesquisa também utilizou instrumentos pautados nas narrativas autobiográficas, que têm se consolidado como um gênero literário e uma metodologia relevantes no contexto acadêmico atual. Parte disso foi possibilitado pelas respostas abertas nos questionários, onde os educandos puderam escrever livremente suas respostas.

As narrativas permitem que os autores compartilhem suas experiências pessoais, reflexões e identidades. Nesse contexto, Rodrigo Matos-de-Souza (1980, 2022), escritor, pesquisador e professor da Universidade de Brasília, defende uma abordagem sobre a construção das narrativas próprias dos sujeitos, sendo uma ferramenta poderosa para investigar o silenciamento dos estudantes nas prisões. Tais narrativas permitem que os sujeitos, nesse caso em privação de liberdade, compartilhem suas histórias de vida, revelando como as vivências na prisão impactam em seus processos educativos, suas aspirações e suas identidades.

Portanto, ao coletar e analisar as narrativas dos estudantes do DF participantes da pesquisa, foi possível identificar padrões de silenciamento e resistência, bem como as estratégias que os eles utilizam para reivindicar suas vozes e serem escutados. Este perfil não se limita apenas à falta de acesso à educação, mas também se estende à ausência de espaços onde suas histórias possam ser contadas e ouvidas.

A prisão, como um ambiente de silenciamento e disciplina, frequentemente desumaniza os indivíduos, tornando difícil para eles expressarem suas identidades e experiências. Por isso, é importante considerar o contexto social e cultural que molda essas narrativas, reconhecendo que cada história é única e influenciada por fatores externos.

Após a coleta dos dados, foram discutidas nas coordenações pedagógicas metodologias para analisar os resultados dessa pesquisa participativa e a Análise de Conteúdo foi a ferramenta de análise escolhida, em consonância com a sugestão proposta pela coordenação do curso ProfSEJA.

Em seguida, as respostas foram organizadas em redes de fala e categorizadas em temas recorrentes, seguindo as etapas da Análise de Conteúdo: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados (Bardin, 2011). Baseadas nesses preceitos, foi possível estabelecer três etapas principais para essa:

1. **Pré-análise** – Etapa de organização do material, que incluiu a elaboração dos questionários pelos educadores e a leitura das respostas deles e os documentos a serem analisados.
2. **Exploração do material** – Nesta fase, realizam-se procedimentos de codificação e categorização, identificando temas recorrentes nas respostas abertas, tais como: finanças, direitos, cidadania e alfabetização, bem como a necessidade de que a escola contribua para a reinserção social desses sujeitos. A leitura foi destacada

como uma forma de escape e fortalecimento emocional, ao passo que problemas de saúde recorrentes, sobretudo dores físicas e sofrimento mental. Nessa fase, foram feitas as leituras atentas das respostas abertas dos educandos assim como a quantificação das respostas fechadas em um programa tecnológico elaborado pela coordenação pedagógica, onde foi possível traçar o perfil social, étnico-racial, gênero, orientação sexual, religião dos educandos.

3. **Tratamento dos resultados e interpretação** – Momento de análise crítica dos conteúdos extraídos, em que se busca compreender os sentidos subjacentes às narrativas dos educandos. A interpretação, nesse ponto, ultrapassa a simples descrição, assumindo um caráter hermenêutico, que permite compreender os significados simbólicos e os posicionamentos ideológicos que estruturam os discursos lidos nas respostas.

Aqui, foi feita a interpretação dos dados extraídos das respostas dos educandos, selecionadas na etapa anterior.

4. Resultados

Os resultados da pesquisa aplicada nas sete escolas de unidades prisionais e diferentes regimes de cumprimento de pena do DF revelaram por meio das respostas dos educandos que as escolas não dispõem de subsídios suficientes, seja em termos de materiais ou de pessoal, para atender plenamente às suas expectativas. Todavia, é importante refletir que isso não deve impedir as instituições de incentivarem ou criarem mecanismos de atendimento, apoio psicossocial ou continuidade dos estudos fora do ambiente prisional para esses educandos.

Outra reflexão relevante suscitada diante dos dados é a necessidade de reconhecer que a escolarização formal, uma das funções da escola nas prisões, constitui apenas uma das peças que compõem a engrenagem de empoderamento do sujeito, contribuindo para sua preparação e participação na vida social. Como ressalta Lourenço Filho (2010) “a educação no contexto prisional deve considerar não apenas a alfabetização, mas a formação integral do indivíduo, promovendo o respeito aos direitos humanos e a sua reintegração social”.

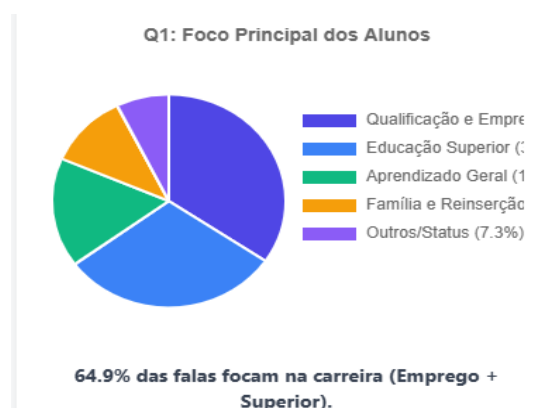
- Abrindo janelas em muros altos: em busca de uma rede de falas

As redes de fala propostas para organizar os dados foram sistematizadas de modo a permitir evidenciar, para os projetos e programas a serem implementados, os desejos dos educandos em relação ao emprego e à reconstrução da vida após o cárcere.

Nesse sentido, por meio das respostas dos educandos, identificaram-se interesses em temas como finanças, direitos, cidadania e alfabetização, bem como a necessidade de que a escola contribua para a reinserção social desses sujeitos.

A leitura foi destacada como uma forma de escape e fortalecimento emocional, ao passo que problemas de saúde recorrentes, sobretudo dores físicas e sofrimento mental, também foram sinalizados pelos educandos.

As redes de fala sumarizadas nos gráficos abaixo, permitem identificar quais áreas carecem de mobilização mais intensa nos projetos e/ou programas realizados nessas escolas:

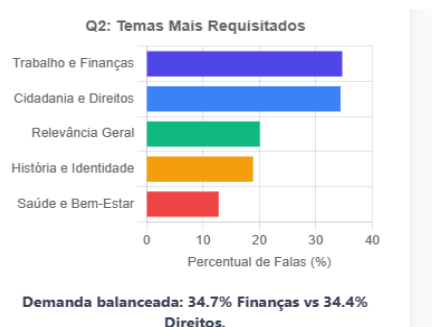


Fonte: Elaborada pela coordenação pedagógica

Nota-se por meios dos dados acima que os principais focos de interesse dos estudantes são:

- Desejo de emprego e reconstrução da vida após a saída;
- Interesse em temas como finanças, direitos, cidadania e alfabetização;
- Expectativa de que a escola apoie a reinserção social;
- Leitura como forma de escape e fortalecimento emocional;
- Problemas de saúde recorrentes, sobretudo dores físicas e sofrimento mental.

Do conjunto das redes de fala emergiram cinco expectativas-chave:



Fonte: Elaborada pela coordenação pedagógica

1. Preparação para o trabalho;
2. A escola como espaço de direitos;
3. Apoio psicossocial;
4. Reconhecimento das trajetórias de vida;
5. Continuidade dos estudos fora da prisão.

Ademais, por meio da abordagem de Bardin, foi possível realizar uma interpretação necessária que desse conta de traduzir com fidedignidade as falas e os relatos nos textos escritos, interligando à pesquisa narrativas autobiográficas. Mais notadamente, as expressões da produção das histórias de vida e dos instrumentos de coleta que privilegiam a extensão daquilo que cada sujeito tem a dizer, revelaram-se também

importantes mecanismos de escuta das minorias. Como também, um meio através do qual grupos minoritários, podem fazer com que suas narrativas reverberem no espectro mais amplo do estado-nação (Matos-de-Souza, 2022, p.20-21). Características que puderam ser claramente evidenciadas nessa pesquisa.

Essa abordagem permitiu também desvelar a riqueza dos sentidos presentes nas respostas escritas livremente, reconhecendo nelas o que Freire (2001) defende como uma escrita engajada, carregada de vivências e compromisso com a transformação da realidade.

Assim, a análise de conteúdo pôde contribuir para evidenciar como os educandos constroem e compartilham saberes, vivências e valores, atuando como sujeitos históricos e políticos do processo educativo.

5. Considerações finais

O sistema prisional, assim como qualquer outra escola, necessita de uma educação que se preocupe em desenvolver a capacidade crítica e criadora do educando, capaz de alertá-lo para as possibilidades de escolhas e a importância dessas escolhas para a sua vida e conseqüentemente a do seu grupo social. Isso só será possível por meio de uma ação conscientizadora capaz de instrumentalizá-los para que firmem um compromisso de mudança com sua história no mundo.

Sobre isso, Gadotti (1999, p. 62) diz que “Educar é libertar [...] dentro da prisão, a palavra e o diálogo continuam sendo a principal chave. A única força que move um preso é a liberdade; ela é a grande força de pensar”.

Como já mencionado, as análises desse processo de pesquisa participativa entre educandos e educadores foram subsidiadas por estudos sobre Educação e Direitos Humanos e Educação Popular, tendo como ferramenta dessa análise a proposta de Bardin (2011). Referenciar os programas e/ou projetos para Educação de Jovens e Adultos nas prisões, a partir das redes de fala das pessoas que vivem nesses espaços, era o objetivo da pesquisa realizada por professores junto aos seus educandos e, relatar esse processo, é a ideia central descrita nesse ao longo desse texto.

Se por um lado a proposta da pesquisa foi escutar os sujeitos a quem a escolarização formal se destina para referenciar os programas e projetos a serem desenvolvidos na escola, por outro, a investigação revelou a necessidade de pensar uma escola que, além de escutá-los, permita a construção de movimentos formativos e reflexivos capazes de ampliar o exercício da cidadania desses sujeitos dentro do sistema prisional, mas sobretudo após a conquista de sua liberdade. A educação, nesse sentido, não pode ser reduzida à mera transmissão de conteúdo, mas deve ser concebida como prática que fortalece os direitos humanos na vida concreta das pessoas que ali estão.

Nesse ponto, o pensamento de Abdias do Nascimento, especialmente em sua obra *O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado*, orienta uma reflexão crítica sobre as condições estruturais que atravessam a vida da população negra no Brasil. Nascimento também enfatiza que a reprodução de desigualdades em instituições sociais, como a educação, está inscrita em processos históricos de exclusão e marginalização que impactam também o acesso e a qualidade do ensino para grupos oprimidos, o que, em contextos como o prisional, torna a educação um espaço estratégico de afirmação de direitos e dignidade humana (Nascimento, 2016).

Acredita-se que ouvir os sujeitos e levar em conta suas expectativas em relação à escola e as relações que construirão depois da estadia no cárcere na construção desses projetos é o que Nascimento poderia chamar, em termos amplos, de resistência

epistemológica e emancipatória, ou seja, a necessidade de que os próprios atores sociais afetados pelos processos educacionais participem da definição das ações que os dizem respeito.

Assim, “abrir outras janelas em muros altos” significa criar oportunidades de reconstrução de vínculos sociais e fortalecimento pessoal que extrapolem o contexto prisional e atuem na promoção de igualdade, respeito e direitos humanos, em consonância com as lutas e propostas teóricas que atravessam o legado de Abdias.

Entender as nuances desse espaço educacional diferenciado requer disposição para rever conceitos, desnudar-se de preconceitos e entender que ali estão seres humanos cheios de contradições, como em qualquer outro ambiente da sociedade. Todos nós, em algum momento das nossas vidas, vivemos experiências ruins, fizemos escolhas erradas. Por isso, escutar os anseios, mostrar novas possibilidades e novos caminhos, deve ser o papel de um modelo de educação que busque enxergar os estudantes como seres de direito e garantir que esse direito lhes seja assegurado.

Não se trata de uma ação voluntária, mas de um serviço que lhes é ofertado e garantido pelos marcos legais e os educadores estão ali apenas ofertando seu labor, como estariam em qualquer outro espaço escolar. Dar a esses corpos ignorados, aviltados e marginalizados novas chances é uma mola movedora nesse lugar.

Essas pessoas que estão ali apenas coisificadas e esquecidas, reduzidas ao dia que ali adentraram, tornando suas memórias apagadas antes desse dia, é outro fato que desperta a querer apresentar a elas possibilidades e, essa educação precisa tornar esses corpos visíveis a ponto de serem capazes de se reinserir nessa sociedade que não os enxerga, nem antes os enxergou.

Referências

Abdias N. (2009). *O genocídio do negro brasileiro*. Perspectiva.

Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Lisboa: edições 70.

Demo, P. (1996). *Pesquisa: princípio científico e educativo*. São Paulo: Cortez

Freire, P. (2000). *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e terra.

Freire, P. (1974). *Pedagogia do oprimido*. 1. Ed. Rio de Janeiro: Paz e terra.

Gadotti, M. (1999). *Educação como prática da liberdade*. São Paulo: Cortez.

Lourenço, C. M. (2010). *Educação, prisão e direitos humanos*. MEC.

Matos-de-Souza, R. A. (2022). *desobediência epistemológica da pesquisa (auto)biográfica: outros tempos, outras narrativas e outra universidade*. Revista UFG, v. 22, n. 28.

Brasil. (1957). *Lei nº 3.274, de 27 de dezembro de 1957*. Diário Oficial da União, Brasília, 31 dez.

Brasil. (2025). *Lei de Execução Penal*. Brasília, DF, 13 jul. 1984. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17210.htm. Acesso em: 30 maio.

Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF.

Brasil. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm.

Brasil (2010). *Diretrizes Nacionais para a oferta de Educação para Jovens e Adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais*. Brasília, DF, seção 1, p. 18-19. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb004_10.pdf.

Brasil (2021). *Plano Distrital de Educação para Pessoas Privadas de Liberdade e Egressas do Sistema Prisional – PDE, 2021-2024*. Brasília: Ministério da Educação.

Brasil (2021). *Resolução CNE/CEB nº 1*. 28 de maio de 2021.

Distrito Federal (2021). *Anuário do Sistema Prisional do Distrito Federal, 2020-2021*. Brasília: Secretaria de Administração Penitenciária (SEAPE).

Distrito Federal (2015). Secretaria de Estado de Educação. *Portaria nº 239, de 30 de dezembro de 2015*. Disponível em: <http://www.dodf.df.gov.br>.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2023). *Censo Demográfico 2022*. Rio de Janeiro.

Ministério da Educação (2010). *Diretrizes Nacionais para Educação em Prisões*. Brasília. MEC.

Nações Unidas (1955). *Regras Mínimas das Nações Unidas para o Tratamento de Reclusos (Regras Nelson Mandela)*. Nova York: ONU, 2015. Disponível em: https://www.unodc.org/documents/justice-and-prison-reform/Nelson_Mandela_Rules-P-ebook.pdf.

PPP (2025). *Projeto Político Pedagógico da Instituição Prisional*. Brasília, DF.

SEEDF (2025). *Sobre a experiência de educar no limbo: Sujeitos e Currículo na Educação de Jovens e Adultos nas prisões*. CED 01 de Brasília. E-book.

Filho, S. L. (2025). *Pode soar sarcástico ver um letreiro ESCOLA*. Instagram. Disponível em: https://www.instagram.com/p/DAYxpEKpVAO/?utm_source=ig_web_copy_link&igsh=MXhvMHZqbWxneWR6aA.

INSPIRAÇÕES DE PAULO FERIRE AO TRABALHO ETNOGRÁFICO: UM DIÁLOGO PRECIOSO

Mariana Muniz Oliveira, Pontifícia Universidade Católica (PUC-Rio), Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE); E-mail: mariaanamuniz@gmail.com

Introdução

Este trabalho tem por objetivo discutir as possibilidades oferecidas pela Antropologia para a Educação. A organização textual, assim, apresenta duas abordagens distintas. Uma primeira seção traz a articulação dos dois campos de conhecimento por meio de alguns aportes teóricos. Uma segunda seção é dedicada a partilhar alguns eventos etnográficos vividos durante meu trabalho de campo em diferentes momentos, tendo sempre por ponto de partida e chegada as relações estabelecidas entre os/as sujeitos de escolas públicas de algumas favelas do Conjunto de favelas da Maré (RJ) e seu território.

Busco mostrar a inseparável relação entre teoria e prática em um contexto de pesquisa específico: a Maré. Seus mais de 140.000 habitantes (Censo Populacional da Maré, 2019), distribuídos pelas dezesseis favelas que compõem este espaço, desafiam conclusões apressadas e afirmam-se em sua potência criativa e de resistência em um cotidiano duramente atravessado pela violência e por formas outras de injustiça social.

Pensar acerca dos processos educativos, em suas muitas formas, bem como sobre as dinâmicas sociais e culturais presentes em espaços formais e informais de aprender-ensinar é um interessante caminho. Essa tarefa de desfrutar da interface entre os dois campos de conhecimento já faz parte de minha jornada de pesquisas há um tempo, conforme se verá.

É necessário, para o argumento aqui sustentado, fazer uma apresentação, ainda que breve, sobre o itinerário de pesquisa no mestrado e os passos iniciais da investigação a ser realizada no doutorado. Tal percurso comprova minha admiração pela Antropologia, em sua capacidade de desestabilizar as relações hierárquicas entre pesquisador/sujeitos de pesquisa. Estes últimos, aliás, nesta perspectiva, longe de serem objetos de pesquisa, assumem um papel ativo na produção de conhecimentos de múltiplas naturezas. Acredito, portanto, ser possível afirmar que o/a antropólogo/a toma para si uma perspectiva freireana, pois, assim como para o/a educador/a o movimento de aprender é indissociável ao ato de ensinar, para o/a pesquisador/a, o aprender também se dá no próprio fazer da pesquisa.

Nessa direção, Tim Ingold (2017) argumenta que a observação participante, método fundamental da Antropologia, deve ser compreendida, sobretudo, não apenas como um procedimento etnográfico, mas como um processo educacional: “trata-se de um modo de aprender — e esse aprendizado, como sabemos, pode ser profundamente transformador”. (INGOLD, 2017, p. 227). É frutífero aproximar as contribuições de Paulo Freire e Ingold, já que tanto a prática educativa quanto a prática antropológica se constituem como experiências formativas.

Compreender que ensinar, aprender e pesquisar são dimensões indissociáveis de um mesmo movimento forjaram as relações estabelecidas com minhas/meus interlocutores. No mestrado, foi feita uma etnografia que teve por principal intuito investigar a violência na Maré (RJ) em sua relação com a Escola Municipal da Paz. A referida escola foi tomada por epicentro, buscando-se analisar de que forma os objetos ou “coisas”, em sua agência, se afirmavam como marcadores de um estado de “paz” ou

“violência”, mediante um engajamento de percepção dos sujeitos envolvidos nesse contexto.

A fim de considerar as ações em rede, pensou-se em como coisas e pessoas se articulam nessa relação. A fim de ilustrar esse movimento, peço licença para citar um trecho de minha pesquisa:

Propomos investigar a escola, tomando de empréstimo a noção de “poroso” em Ingold (2012), entendido como lócus que é perpassado por múltiplas dimensões e do qual emanam diferentes relações em suas “formas emergentes” (INGOLD, 2012, p. 32). A escola estabelece-se, assim, como grande epicentro para se problematizar de que maneira a violência se faz presente e como é vivida pelos sujeitos que a constituem. (OLIVEIRA, 2021, p. 61).

Pais, alunos, responsáveis, professores, em sua relação com a violência presente na Maré e em seus trânsitos casa-escola, foram interlocutores privilegiados. Apesar de ter na escola meu lócus privilegiado de análise, não voltei meu olhar à educação formal, com seus tempos e práticas ou processos educativos mais institucionalizados.

“*A materialidade da violência em uma escola da Maré*” (2021) foi fruto da interlocução entre os dois campos do saber. Agora, no doutorado, continuarei nessa “veia aberta”, ao realizar uma etnografia em uma escola de ensino médio da Maré, lançando um olhar para as juventudes em suas relações com a escola, seus pares, a cidade e seu território.

Nessa nova jornada, por meio do trabalho de campo realizado em um Centro Integrado de Educação Pública (CIEP) de nome fictício Ciep Esperança, localizado em uma das dezesseis favelas do Conjunto de favelas da Maré (RJ), busco investigar *com* e não *sobre* as juventudes, sem, no entanto, ter a pretensão de delimitar uma identidade juvenil, entendendo que ser jovem é muito mais um atravessamento que um fim em si mesmo.

Nas próximas seções apresentar-se-ão as contribuições da Antropologia ao campo da Educação, bem como alguns eventos etnográficos que ilustram a relação estabelecida com as/os sujeitos de pesquisa em campo.

2. Antropologia & Educação

Antropologia enquanto uma prática de educação

Por que não usar a conjunção aditiva “e” em vez do lolograma “&” na construção do par de campos do saber que nomeia esta seção? A escolha, mais uma vez, não é arbitrária nem está sujeita apenas à escolha lexical, envolvendo antes um novo modo de ver a articulação profícua entre as disciplinas. Lave (2015), ao pensar em práticas de aprendizagem em que os sujeitos estão ativamente engajados, apresenta-nos “&” como expressando a conexão entre dois termos, em seu caso “cultura & educação”.

Para a autora a substituição, assim, faz com que: “o ‘e’ deixe de definir os termos que ele conecta como “ou/ou” e assume uma postura relacional”. (LAVE, 2015, p. 39). Assim também sigo desejosa por mostrar que há um movimento relacional e conectivo em educação & antropologia, em que uma se faz com a outra.

A Antropologia, assim, em sua potência investigativa, ajuda a desestabilizar o caráter universalista tão presente na educação. Cabe apontar, porém, o desafio presente no projeto de articulação entre as disciplinas, já que a primeira propõe a investigação de saberes presentes em diversas configurações sociais, em um claro movimento de

conhecimento e valorização de conhecimentos outros, ao passo que a educação apresenta um explícito projeto de modificação do cotidiano.

A atividade educativa é, portanto, a tarefa de inculcação de valores, em que uma geração mais velha atua sobre os mais jovens, segundo concepção de Durkheim (1975). Já a Antropologia apresenta o entendimento de que é necessário ir ao outro para conhecer. Tania Dauster (2007) afirma que:

O professor, de maneira geral, lucraria com a abordagem antropológica, olhando seu aluno com outras lentes, ou seja, analisando a heterogeneidade e a diversidade sociocultural e abandonando uma postura etnocêntrica que faz do `diferente` um inferior e da diferença uma privação cultural. (DAUSTER, 2007, p. 2).

Sem esquecer que, apesar das possibilidades que a Antropologia apresenta à Educação, essa relação ocorre em um espaço de tensão, Mylene Mizrahi (2021b) problematiza:

Como compatibilizar, de um lado, uma disciplina enraizada não apenas no conhecimento produzido pelo outro, mas em uma concepção de ciência que envolve um posicionar deliberado do cientista, do antropólogo, em uma posição hierárquica não apenas desigual, mas inferior ao nativo e, de outro, uma disciplina que, como a educação, assume de modo importante uma perspectiva intervencionista sobre os sujeitos de sua pesquisa? (MIZRAHI, 2021b, p. 3).

Nesse sentido, é impossível não ressaltar que a educação e sua agência maior, a escola, têm demonstrado sua ineficiência em lidar com os desiguais, reproduzindo as normas da sociedade que destina a alguns grupos sociais um impenetrável silenciamento.

Trata-se da filiação a uma visão etnocêntrica, sendo definida por Pierre Clastres em *Do etnocídio* (2004) como “vocalização de avaliar as diferenças pelo padrão da própria cultura” (CLASTRES, 2004, p.85). A escola, dessa maneira, ignora outras epistemologias, tentando considerar como únicos saberes válidos a cultura escrita, bem como os saberes dominantes que ajudam a legitimar e consolidar a inculcação das lógicas capitalistas.

O exposto é um convite ao diálogo, que, aliás, é atitude norteadora da prática e ação de Paulo Freire (1996). O educador brasileiro designa como Educação Bancária (1996), aquela que tem a premissa de que o aluno é um banco, no qual se depositam conhecimentos: “na visão ‘bancária’ da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber”. (FREIRE, 1997, p. 57).

Sob a ótica da Antropologia, enquanto disciplina que tem na alteridade seu grande pilar, são os sujeitos de pesquisa que detêm o conhecimento empírico, partilhados com o antropólogo por meio em uma relação não verticalizada e dialógica. Sobre as possibilidades da investigação antropológica, Velho (1978) afirma que “a observação participante, a entrevista aberta, o contato direto, pessoal, com o universo investigado constituem sua marca registrada. [da antropologia]. (VELHO, 1978, p. 123)

Fica nítida mais uma vez a contribuição da Antropologia à Educação, pois, a primeira exige do pesquisador o tempo todo o exercício do que Velho (1978) aponta como o estranhamento, ou seja, prescindir de suas lógicas e normas para desnaturalizar o que lhe é familiar e, ao mesmo tempo, buscar compreender o que é estranho ou diferente, suspendendo julgamentos e categorias prontas.

O estranhamento, nesta perspectiva, afirma-se como uma ferramenta metodológica essencial para evitar que o pesquisador caia em interpretações baseadas em senso comum ou em suas próprias experiências pessoais e preconceitos.

Ora, para realizar tal tarefa, é necessário que se considere a validade do conhecimento que os sujeitos de pesquisa carregam consigo. Isso deve ser feito em seu constante movimento de engajamento com os outros e com o ambiente que os cerca, em um claro deslocamento de saberes.

Por tudo que até aqui se apresentou, buscou-se demonstrar a potência da articulação entre duas áreas disciplinares, por acreditar que “ambas [Educação e Antropologia] têm como solo as relações entre o indivíduo e a sociedade e tratam da existência humana.” (DAUSTER, 2003, p. 8).

Pensaremos agora em Tim Ingold (2015) em sua proposição acerca do movimento de colocar atenção aos elementos do ambiente. O conhecimento que não é feito sobre as coisas, mas com as coisas, é de especial importância para o debate educacional, em sua discussão acerca do *educare* e *educere* em que o primeiro modelo traz o conhecimento para dentro da mente dos estudantes, ao passo que o segundo convida o aluno para um passeio lá fora, numa perspectiva de colocar atenção aos elementos do ambiente.

O autor faz ainda uma contraposição a *scholè*, no sentido grego de tempo livre e a escola, que “em sua história institucional, a escola tem se dedicado a conter a imaginação, a convertê-la numa capacidade de representar fins antes da sua consecução” (INGOLD, 2015, p. 32).

Observa-se, assim, as práticas sociais em um modelo de educação menos dirigido, menos intencional e mais atencional. Há ainda a interessante discussão acerca da o que Masschelein (2010a, p. 49) designou por “metodologia pobre”, da qual logo trataremos. “O conhecimento pula de cabeça em cabeça, mas as próprias cabeças – e os corpos aos quais elas pertencem – estão fixas no lugar” (INGOLD, 2015, p. 34).

A metodologia rica conta com um esquema bem organizado, com caminhos prontos a conduzir os estudantes a um fim. A metodologia pobre, por sua fluidez, possibilita que os aprendizes estejam atentos à experiência. Acreditamos que a contribuição do antropólogo seja essencial para um modelo de educação rumo à superação de itinerários que já estão dados, estimulando nos estudantes a percepção do ambiente, aguçando seus sentidos, buscando, assim “conduzir para fora, para o mundo.” (INGOLD, 2015, p. 34).

3.Estar em campo: Algumas interlocuções

É estando a atenta a todos esses “outros” presentes no caminho, levando-os a sério que sigo meu percurso investigativo. Acredito como Ingold (2019) que “o propósito da Antropologia é estabelecer um diálogo da vida humana mesma”, e que “nesse movimento todos que participam estão prestes a ser transformados” (INGOLD, 2019, p. 19)

Estando disposta a ser transformada, ou “afetada” (Favret-Saada, 2005), transformei um evento etnográfico em verdadeiro fio condutor da investigação em andamento. Durante uma roda de conversa, no Ciep Esperança, um estudante de 16 anos e que cursa o Ensino Médio, dirigindo-se a mim e a outros professores, lançou a seguinte provocação “*Vocês acham que só os adultos têm problemas, os jovens também têm problemas*”.

Entendi sua fala como um instigante chamado à desconstrução ou, ao menos, questionamento das certezas de que os jovens não têm problemas. Adultos que somos, frequentemente comparamos nossa realidade à dos jovens, usando a falta de “boletos” a serem pagos, a inexistência de uma casa a ser gerenciada ou ainda as tensões do mundo do trabalho, como comprovações de uma visão idílica de juventude.

O estudante sem querer, me fazia um convite que prontamente seria aceito, dando origem à presente pesquisa: “quais seriam os problemas desses jovens?” Era essa a pergunta para a qual queria encontrar não apenas respostas, mas que me levaria enquanto pesquisadora, a seguir a “trilha” construída e pavimentada por esses jovens, tendo a escola como ambiente privilegiado.

Quais seriam seus desejos, seus medos? Do que gostam? Que atividades realizam após a escola? Como lidam com sua realidade? O que esperam da escola? Como são seus arranjos familiares? Quais são suas mobilizações rumo a uma sociedade melhor? A fala de A, portanto, torna-se verdadeira inspiração à realização de minha pesquisa. Isso só foi possível porque, na rede de trocas estabelecidas com meu interlocutor, levei-o “a sério”. Ingold (2019), em seu empreendimento teórico de apresentar maneiras *Sobre levar os outros a sério*, pensa, para tal, na relação de mútuas e igualmente legítimas trocas estabelecidas entre pesquisador e sujeitos de pesquisa.

A Antropologia é um campo de estudos que pressupõe a negação da rigidez nos métodos de investigação e no objeto de investigação em si. Em etnografia não há nada pronto, antes há um todo a ser visto e compreendido, exigindo do pesquisador a capacidade de se deixar “ser afetado” conforme Favret-Saada (2005), estado muito ligado à disposição do pesquisador de participação ativa no contexto investigado.

Neste sentido, “praticar a observação participante é, portanto, juntar-se em correspondência àqueles com quem se aprendeu ou entre os quais se estudou, num movimento que, ao invés de voltar no tempo, segue em frente.” (INGOLD, 2016, p. 409). Assim, todo o engajamento com os sujeitos de pesquisa e com o ambiente exigem que estejamos a um mesmo tempo observando e participando, privilegiando, assim, a potência do conhecimento que se dá pela relação do vivido com o outro.

Destaco outro momento de preciosas trocas com minhas/meus jovens interlocutores que também ampliaram as abordagens teóricas presentes em minha investigação. Durante a Feira dos Saberes, realizada no Ciep Esperança em 2025, um aluno faz a seguinte reflexão: “*O funk só tem valor quando está fora da favela. O problema é a favela*”. Em meu diário de campo, instrumento indispensável ao trabalho antropológico, faço a seguinte reflexão:

Ainda muito jovens, portanto, as/os jovens têm consciência de que se a favela é um problema, tudo que lhe constitui também será. É impossível desconsiderarmos as favelas como lugares da diáspora africana, afinal, após três séculos de escravidão, sem nenhuma política

de reparação, negras e negros veem os morros, becos e vielas como únicas opções possíveis de moradia.

Tomando a frase “o educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala com ele” (FREIRE, 1996, p. 58), peço licença a Freire para colocar o pesquisador no lugar do educador e, os sujeitos de pesquisa no lugar do aluno.

Assim, naquele momento em que ouvia meu interlocutor, pude perceber que jovens estudantes estão o tempo inteiro capturando as múltiplas nuances das tensões raciais/sociais/culturais presentes em nossa sociedade. Esse fato assumiu grande importância em minha pesquisa, levando-me a considerar e “colocar atenção” às elaborações feitas pelos jovens sobre o espaço em que vivem e que pode (e deve!) levá-las/os a construir uma sociedade mais justa e igualitária. A reflexão do estudante é um lembrete a todas/os educadores acerca da necessidade de propor e estimular atividades que permitam a “inserção crítica dos oprimidos na realidade opressora, para que, objetivando-a, simultaneamente atuam sobre ela”. (FREIRE, 1987, p. 21).

As experiências em campo apresentadas também reafirmam a certeza advinda de quase uma década como docente em uma escola da rede pública de que o amor constitui fundamento das relações educativas, uma vez que “sendo fundamento do diálogo, o amor, é também diálogo” (FREIRE, 1987).

4.Considerações finais

Essas linhas são escritas por uma professora-pesquisadora que encontra em Paulo Freire sua grande inspiração para a construção de um mundo mais justo, lançando mão da educação como sua principal ferramenta. Durante todo o texto, a um só tempo, borro algumas fronteiras como objetividade/subjetividade, pesquisadora/pesquisadas/os, 1ª e 3ª pessoas do discurso. Neste movimento intencional sou tomada pela liberdade advinda da perspectiva freireana, pois foi nosso mestre quem propôs a ruptura revolucionária entre quem ensina e quem aprende.

Ao longo deste trabalho, busquei, por meio da apresentação e discussão das pesquisas de cunho etnográfico realizadas, evidenciar a potência da interseção entre Antropologia e Educação. Neste exercício, as contribuições de Paulo Freire à discussão assumiram papel de destaque, sobretudo, porque o *lócus* de tais investigações são escolas públicas voltadas às classes populares e situadas em um grande conjunto de favelas do RJ.

Finalizo este texto com as reflexões de Nego Bispo (2023) sobre confluências. Acredito que este movimento de compartilhamento deve guiar nossas vidas e as relações entre Antropologia e Educação, educador e educando, pesquisador e interlocutor:

Um rio não deixa de ser um rio porque conflui com outro rio, ao contrário, ele passa a ser ele mesmo e outros rios, ele se fortalece. Quando a gente confluencia, a gente não deixa de ser a gente, a gente passa a ser a gente e outra gente – a gente rende. (SANTOS, 2023, p. 4).

Referências:

BANNELL, Ralph Ings; MIZRAHI, Mylene; FERREIRA, Giselle. (orgs.). **Deseducando a educação: mentes, materialidades e metáforas**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2021.

CENSO POPULACIONAL DA MARÉ/Redes da Maré- Rio de Janeiro: Redes da Maré, 2019.

CLASTRES, Pierre. **Do etnocídio**. Arqueologia da violência, p. 81-92, 2004.

DAMATTA, Roberto. O ofício do Etnólogo, ou como ter “Anthropological Blues” in NUNES, Edison de O. **A aventura sociológica**, Rio de Janeiro: Zahar, 1978. páginas 23-35.

DAUSTER, Tania. **Um saber de fronteira: entre a Antropologia e a Educação**. Rio de Janeiro: Forma & Ação, 2007, p. 13-35.

FAVRET-SAADA, Jean. **Ser afetado**. Cadernos de campo, n. 13: 155- 161, 2005.

FREIRE, Paulo – **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Basic Blues Inc Publishers, Estados Unidos, 1978.

- INGOLD, Tim. 2019. **“Sobre levar os outros a sério”**. Em: *Antropologia. Para que serve?* Rio de Janeiro: Editora Vozes.
- INGOLD, Tim. **Trazendo as coisas de volta à vida: emaranhados criativos num mundo de materiais**. Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, ano 18, n. 37, p. 25-44, jan./jun. 2012.
- INGOLD, 2015. **O dédalo e o labirinto**. Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, ano 21, n. 44, p. 21-36, jul./dez. 2015.
- INGOLD, 2016, p. 408. **Chega de etnografia**. Educação (Porto Alegre), v. 39, n.3, p. 404-411, set.-dez. 2016.
- INGOLD, Tim. **Anthropology contra ethnography**. HAU: Journal of ethnographic theory, v.7, n. 1, pp.21-26, 2017.
- LAVE. **Aprendizagem como/na prática**. Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, ano 21, n. 44, p. 37-47, jul./dez. 2015.
- MIZRAHI, Mylene. A educação como relação: estética, materialidade, subjetivação – contribuições desde a Antropologia. n: BANNELL, R., MIZRAHI, M. e FERREIRA, G. **Deseducando a educação: mente, materialidade, metáfora**. Rio de Janeiro: Editora PUC, 2021b.
- MIZRAHI, Mylene. **A Estética Funk carioca: criação e conectividade em Mr. Catra**. Rio de Janeiro, 2010.
- OLIVEIRA, Mariana Muniz. **A materialidade da violência em uma escola da Maré**. Rio de Janeiro, 2021.
- PEIRANO, Mariza. **Etnografia não é método**. In: Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, ano 20, n. 42, p. 377-391, jul./dez. 2014.
- SAHLINS, M. 1997. **“O Pessimismo sentimental” e a experiência Etnográfica: por que a cultura não é um “objeto em via de extinção”**. Mana. Estudos de Antropologia Social, vol. 3, nº 1. pp: 41-75.
- SANTOS, Antônio Bispo dos. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu Editora/PISEAGRAMA, 2023.
- VELHO, Gilberto. Observando o familiar. In: NUNES, Edson de Oliveira (Org.). **A aventura sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978. 331 p., cap. 2, p. 36-46.
- VELHO, Gilberto. **A utopia urbana: um estudo de antropologia social**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 2002.
- WAGNER, Roy. **A Presunção da Cultura**. In: *A Invenção da Cultura*. São Paulo: Cosac Naify, 2010, p. 27-122

PRÁTICAS EDUCATIVAS NA APAE: CAMINHOS PARA A INCLUSÃO E AUTONOMIA DE PESSOAS DEFICIENTES

Luís Henrique Silva de Farias / Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE),

E-mail: luis.hfarias@ufpe.br

Maísa Teixeira de Paula / Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

E-mail: maisa.tpaula@ufpe.br

Bruna Gabrielly da Silva / Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

E-mail: brunagabrielly.silva@ufpe.br

INTRODUÇÃO

As pessoas com deficiência, ao longo da história, enfrentam não apenas limitações físicas, mas também barreiras sociais, culturais e educacionais que dificultam sua plena participação na sociedade. Essas barreiras não são naturais, mas construídas socialmente ao longo do tempo, sendo reforçadas por práticas excludentes e por uma visão limitada acerca das potencialidades desses sujeitos. Dessa forma, a exclusão não se restringe ao aspecto físico, mas se manifesta também nas relações sociais, nas oportunidades educacionais e na forma como esses indivíduos são percebidos e inseridos nos diferentes espaços sociais.

No campo educacional, essas dificuldades se expressam tanto no acesso quanto na permanência e na qualidade das experiências vividas pelos sujeitos. Muitas vezes, a escola não está preparada para lidar com a diversidade, o que contribui para processos de marginalização e desvalorização. Nesse sentido, a inclusão precisa ser compreendida como um processo mais amplo, que envolve não apenas a inserção física do sujeito no ambiente escolar, mas também sua participação ativa, o reconhecimento de suas capacidades e a valorização de suas diferenças, conforme discutido por Paulo Freire (1997).

A Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) se apresenta como um espaço significativo para essa discussão, pois desenvolve práticas que articulam educação, cuidado e convivência, considerando o sujeito em sua integralidade. Ao considerar essas dimensões, torna-se possível compreender a educação como um processo mais amplo e complexo, que envolve relações humanas, experiências compartilhadas e construção de sentidos no cotidiano.

Este estudo tem como objetivo compreender como as práticas educativas desenvolvidas na APAE contribuem para a construção do pertencimento, da autonomia e da inclusão, em diálogo com a educação popular. A fundamentação teórica se apoia principalmente em Paulo Freire (1997), ao entender a educação como prática de liberdade, além de dialogar com Jean Piaget (1932) e Carlos Rodrigues Brandão (1981), ampliando a compreensão sobre desenvolvimento, autonomia e relações educativas.

Além disso, é importante considerar que a inclusão não deve ser compreendida apenas como um direito legal garantido, mas como uma prática que precisa ser construída no cotidiano das instituições. Isso implica repensar metodologias, relações pedagógicas e concepções de aprendizagem, de modo que todos os sujeitos sejam efetivamente contemplados. A escola e os espaços educativos precisam se adaptar à diversidade, e não

o contrário, reconhecendo as singularidades como parte fundamental do processo educativo.

Nesse sentido, discutir a inclusão de pessoas com deficiência envolve também refletir sobre práticas sociais mais amplas, que historicamente contribuíram para sua exclusão. A superação dessas barreiras exige uma mudança de postura, tanto institucional quanto social, promovendo ações que favoreçam a equidade, o respeito e a valorização das diferenças. Assim, a educação assume um papel central na construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

2.Fundamentação Teórica

A fundamentação teórica deste estudo baseia-se em autores que discutem a educação em uma perspectiva crítica e inclusiva. Destacam-se as contribuições de Freire (1997), ao abordar a educação como prática dialógica e formadora da autonomia, e de José Carlos Libâneo (1994), ao compreender a didática como articulação entre teoria e prática. Também são consideradas as reflexões de Claudia Werneck (1997) sobre inclusão, de Tomaz Tadeu da Silva (2018) sobre pertencimento, e de Jean Piaget (1932) acerca do desenvolvimento da autonomia.

2.1 Práticas educativas, inclusão e desenvolvimento

O ensino, enquanto prática pedagógica, constitui-se como um espaço de construção de sentidos e de produção de conhecimento, no qual educadores e educandos estabelecem relações que vão além da simples transmissão de conteúdo. José Carlos Libâneo (1994) compreende a didática como mediação entre teoria e prática, destacando a importância da intencionalidade no processo educativo e da organização das ações pedagógicas de forma consciente e planejada.

Entretanto, ao pensar a educação a partir de uma perspectiva freiriana, é necessário reconhecer que não existe neutralidade na prática pedagógica. Freire (1997) afirma que ensinar exige compromisso com os sujeitos e com sua realidade, o que implica considerar seus saberes, suas experiências e suas formas de compreender o mundo. Essa perspectiva rompe com modelos tradicionais de ensino e propõe uma educação mais crítica, participativa e contextualizada.

Nesse sentido, a inclusão não pode ser reduzida à presença física do sujeito no espaço educativo, mas deve ser entendida como um processo que envolve diálogo, escuta, interação e reconhecimento. Respeitar os saberes dos educandos, como aponta Freire (1997), é um passo fundamental para a construção de uma educação significativa, pois valoriza as experiências individuais e promove o envolvimento ativo no processo de aprendizagem.

O pertencimento se constrói nesse movimento, quando o sujeito deixa de ser apenas um participante passivo e passa a se reconhecer como parte do processo educativo. Isso envolve não apenas estar presente, mas participar, interagir, ser ouvido e reconhecido em suas singularidades. Esse sentimento é essencial para o desenvolvimento integral dos sujeitos e para sua inserção social.

Tomaz Tadeu da Silva (2018) aponta que o pertencimento está diretamente relacionado à construção da identidade, enquanto Gastal e Pilati (2016) destacam a importância dos vínculos sociais nesse processo. Assim, práticas educativas que promovem o pertencimento contribuem não apenas para a aprendizagem, mas também para o fortalecimento da autoestima, da identidade e das relações sociais dos educandos.

A perspectiva da educação inclusiva também dialoga com a ideia de equidade, na medida em que reconhece que os sujeitos possuem necessidades diferentes e, portanto, demandam estratégias diferenciadas para garantir sua participação. Nesse contexto, o papel do educador torna-se fundamental, pois é ele quem media as relações de aprendizagem e cria possibilidades para que todos os estudantes se desenvolvam de forma significativa.

Além disso, a construção do pertencimento está diretamente ligada às experiências vividas no ambiente educativo. Quando o sujeito se sente acolhido, respeitado e valorizado, há um maior engajamento nas atividades propostas. Esse processo contribui não apenas para a aprendizagem, mas também para o desenvolvimento da autoestima e da identidade, aspectos essenciais para a formação integral do indivíduo.

2.2 Autonomia na perspectiva freiriana e na educação popular

A autonomia, na perspectiva de Freire, está diretamente relacionada à ideia de liberdade, consciência crítica e formação de sujeitos capazes de intervir na realidade. Para o autor, ensinar exige respeito à autonomia do educando, o que implica reconhecer sua capacidade de pensar, decidir, questionar e transformar o mundo ao seu redor (Freire, 1997). A educação, nesse sentido, não pode se limitar à transmissão de conteúdo ou à repetição de informações. Freire critica a educação bancária justamente por negar a participação dos sujeitos e por tratá-los como receptores passivos do conhecimento. Em oposição a esse modelo, ele propõe uma educação problematizadora, baseada no diálogo, na reflexão e na construção coletiva do saber.

Ao considerar essa perspectiva no contexto das pessoas com deficiência, torna-se fundamental romper com práticas que silenciam, infantilizam ou subestimam os sujeitos. A autonomia se constrói quando há espaço para expressão, escolha, participação e tomada de decisões, respeitando o ritmo e as possibilidades de cada indivíduo. Jean Piaget (1932) contribui ao afirmar que a autonomia se desenvolve nas relações de cooperação e interação social, enquanto Carlos Rodrigues Brandão (1981) reforça que a educação popular reconhece os saberes construídos nas experiências cotidianas. Dessa forma, a autonomia não é algo isolado ou individual, mas resultado de relações sociais, práticas educativas e contextos que favorecem a participação ativa dos sujeitos.

A autonomia, na perspectiva freiriana, também está profundamente relacionada à capacidade do sujeito de assumir-se como ser histórico e social, capaz de intervir na realidade. Para Freire (1997), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”, o que reforça a ideia de que o educando deve ocupar um papel ativo no processo educativo. Nesse sentido, a autonomia não se constrói de forma isolada, mas nas relações estabelecidas entre educador e educando, mediadas pelo diálogo e pela problematização da realidade.

Além disso, Freire destaca que a autonomia exige respeito à dignidade e à identidade dos sujeitos, sendo fundamental que o educador reconheça os saberes prévios dos educandos como ponto de partida para o processo de ensino-aprendizagem. Ao valorizar esses saberes, cria-se um ambiente mais democrático e participativo, no qual os sujeitos se sentem encorajados a expressar suas ideias e a desenvolver sua consciência crítica. Esse movimento é essencial para a formação de indivíduos mais autônomos e conscientes de seu papel na sociedade.

Outro aspecto importante na construção da autonomia é a relação entre liberdade e responsabilidade. De acordo com Freire (1997), não há autonomia sem a capacidade de assumir as consequências das próprias ações. Dessa forma, o processo educativo deve promover situações em que os sujeitos possam exercer escolhas, refletir sobre elas e

compreender seus impactos. Essa prática contribui para o desenvolvimento de uma postura mais crítica e participativa diante das situações do cotidiano.

Por fim, a autonomia também se fortalece quando o sujeito é inserido em práticas educativas que estimulam o diálogo, a escuta e o respeito mútuo. Freire (1997) afirma que a educação deve ser um ato de liberdade, no qual educadores e educandos aprendem em comunhão, construindo conhecimentos de forma coletiva. Nesse contexto, a autonomia deixa de ser apenas um conceito teórico e passa a se materializar nas práticas cotidianas, especialmente em espaços educativos que valorizam a participação e o protagonismo dos sujeitos.

3. Metodologia

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, desenvolvida a partir das experiências vivenciadas no contexto de uma unidade da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). A pesquisa qualitativa possibilita a compreensão de fenômenos sociais em sua complexidade, considerando os significados atribuídos pelos sujeitos às suas experiências (Minayo, 2001).

O estudo foi realizado por meio de observações no campo, permitindo analisar as práticas educativas no cotidiano institucional e suas contribuições para a inclusão, o pertencimento e a autonomia dos sujeitos. A observação direta favoreceu o contato com as dinâmicas do ambiente educativo, possibilitando a apreensão das interações, das estratégias pedagógicas e das relações estabelecidas entre educadores e educandos. Também foram realizadas entrevistas informais com uma professora, uma gestora e um estudante da instituição.

Além das observações, foram considerados relatos obtidos por meio de interações com profissionais da instituição e com os próprios educandos, o que contribuiu para uma compreensão mais aprofundada das práticas desenvolvidas. Esses registros foram analisados de forma descritiva e interpretativa, buscando identificar sentidos e padrões presentes nas experiências observadas.

A análise dos dados ocorreu em diálogo com referenciais teóricos da educação popular e da educação inclusiva, especialmente a partir das contribuições de Paulo Freire, que compreende a educação como prática dialógica e formadora da autonomia (Freire, 1997). Dessa forma, a interpretação dos dados buscou articular teoria e prática, valorizando os contextos, os sujeitos e as relações construídas no cotidiano educativo.

3.1 AS práticas educativas na APAE

As práticas educativas desenvolvidas na APAE evidenciam um trabalho que vai além do ensino tradicional, envolvendo dimensões pedagógicas, sociais e afetivas de forma integrada. As atividades realizadas contribuem para o desenvolvimento integral dos sujeitos, considerando suas especificidades, suas potencialidades e suas formas de interação com o mundo.

As observações realizadas no campo permitem perceber que há uma valorização das experiências dos educandos, o que se aproxima da proposta freiriana de respeito aos saberes. As relações estabelecidas são marcadas pelo diálogo, pela escuta e pelo reconhecimento, criando um ambiente mais acolhedor e propício ao desenvolvimento.

Os educandos são incentivados a participar das atividades, interagir com os colegas, expressar suas opiniões e construir conhecimentos coletivamente. Esse movimento contribui para o fortalecimento do pertencimento e para a construção da autonomia, ao possibilitar que os sujeitos se reconheçam como participantes ativos do processo educativo.

Essas práticas favorecem não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também social e emocional, promovendo a construção de vínculos e o fortalecimento das relações interpessoais. Além disso, a APAE se configura como um espaço de convivência, no qual os sujeitos compartilham experiências, constroem relações e desenvolvem sentimentos de pertencimento. As práticas observadas dialogam com a educação popular ao valorizar os saberes dos sujeitos, incentivar sua participação ativa e promover uma educação mais crítica e humanizada, em consonância com Freire (1997).

Durante as observações realizadas no campo, foi possível perceber que as atividades desenvolvidas na instituição vão além de um caráter meramente pedagógico, envolvendo também aspectos relacionados ao cuidado, à socialização e ao desenvolvimento emocional dos educandos. As práticas observadas demonstram uma preocupação constante com o bem-estar dos sujeitos, criando um ambiente acolhedor que favorece a participação e o engajamento nas atividades propostas.

Em diversos momentos, notou-se que os educadores incentivavam a interação entre os participantes, promovendo atividades em grupo que estimulavam a comunicação e a cooperação. Essas situações possibilitaram a troca de experiências entre os educandos, contribuindo para o fortalecimento dos vínculos sociais e para a construção do sentimento de pertencimento dentro do espaço educativo.

Outro ponto relevante observado foi a adaptação das atividades de acordo com as necessidades e limitações de cada sujeito. Os educadores demonstraram sensibilidade ao propor estratégias diferenciadas, respeitando o ritmo de aprendizagem de cada participante. Essa prática evidencia uma postura inclusiva, que busca garantir que todos tenham acesso às atividades e possam participar de maneira significativa.

Além disso, foi possível identificar momentos em que os educandos eram estimulados a tomar pequenas decisões durante as atividades, como escolher materiais, opinar sobre tarefas ou expressar preferências. Essas ações, ainda que simples, contribuem para o desenvolvimento da autonomia, na medida em que incentivam os sujeitos a se posicionarem e a se reconhecerem como participantes ativos no processo educativo.

Por fim, as práticas observadas revelam a importância do diálogo e da escuta no cotidiano da instituição. Os educadores mantêm uma relação próxima com os educandos, demonstrando atenção às suas necessidades e valorizando suas falas. Esse aspecto fortalece não apenas o processo de aprendizagem, mas também a construção de relações mais humanizadas, fundamentais para o desenvolvimento integral dos sujeitos.

4. Análise de dados

A análise dos dados foi realizada a partir das observações em campo e dos relatos obtidos por meio das entrevistas com a professora, a gestora e um estudante da instituição, buscando compreender como as práticas educativas se desenvolvem no cotidiano da APAE e de que forma contribuem para a inclusão, o pertencimento e a autonomia dos sujeitos. A interpretação dos dados foi orientada pelo diálogo com referenciais teóricos que discutem a prática educativa, a inclusão e a formação humana, permitindo uma leitura crítica das experiências observadas.

No que se refere às práticas educativas, evidenciou-se que estas se configuram como ações intencionais e dinâmicas, que articulam teoria e prática no cotidiano do ensino, conforme aponta José Carlos Libâneo (1994). As falas da professora indicam a utilização de diferentes estratégias pedagógicas, como atividades voltadas à motricidade

e ao uso de variados métodos de ensino, com o objetivo de favorecer a aprendizagem contínua dos educandos. Além disso, os relatos evidenciam que o trabalho desenvolvido vai além da alfabetização, envolvendo também aspectos relacionados à convivência, à higiene e à formação social dos sujeitos.

Ainda nesse sentido, observa-se que as práticas educativas desenvolvidas na instituição dialogam com a ideia de docência como prática reflexiva, aproximando-se das contribuições de António Nóvoa. A presença de atividades diversificadas e coletivas, bem como a valorização da participação dos educandos, também evidencia uma prática que incorpora elementos da escuta sensível e do compromisso com os sujeitos, conforme discutido por Allene Lage (2005). A fala do estudante, ao afirmar que gosta de participar de atividades como jogos, dança e estudo, reforça a percepção de que o ambiente educativo é vivenciado como um espaço de aprendizagem, mas também de interação e pertencimento.

Em relação à inclusão, os dados revelam que esta é compreendida na prática como um processo que envolve adaptação, acolhimento e respeito às diferenças. As falas da professora demonstram que as atividades são planejadas de acordo com as necessidades específicas de cada sujeito, evidenciando uma postura inclusiva que busca garantir a participação de todos. Essa perspectiva dialoga com a concepção de inclusão defendida por Claudia Werneck (1997), ao reconhecer a diversidade e a necessidade de adequação das práticas às particularidades dos indivíduos.

Essa compreensão também se aproxima do pensamento de Paulo Freire (1997), ao destacar a importância do diálogo, da escuta e da participação no processo educativo. A fala do estudante evidencia relações que favorecem o sentimento de pertencimento, aspecto fundamental no processo de inclusão. Nesse sentido, conforme aponta Tomaz Tadeu da Silva (2018), o reconhecimento e a aceitação social são elementos centrais para o desenvolvimento dos indivíduos.

No que diz respeito à autonomia, os dados analisados indicam que esta se constrói nas interações sociais e nas experiências vividas no cotidiano da instituição. As práticas pedagógicas observadas valorizam o trabalho coletivo, a cooperação e o apoio entre os sujeitos, em consonância com as contribuições de Jean Piaget (1932). Além disso, a autonomia também é percebida como um processo contínuo de construção, que envolve a participação ativa dos sujeitos. Essa compreensão dialoga com a perspectiva de Paulo Freire (1997), ao considerar a autonomia como um processo de libertação e conscientização.

5.Considerações finais

A análise das práticas educativas desenvolvidas na APAE permite compreender que a instituição contribui significativamente para a construção do pertencimento, da autonomia e da inclusão dos sujeitos. Ao valorizar suas experiências, reconhecer suas potencialidades e promover sua participação, a APAE desenvolve uma educação que vai além da transmissão de conteúdos, aproximando-se de uma perspectiva mais humanizadora.

A partir da perspectiva de Paulo Freire (1997), é possível compreender que a educação deve se fundamentar no diálogo, na escuta e no respeito aos saberes dos educandos. A autonomia constrói-se nas relações, nas experiências e nas oportunidades de participação oferecidas aos sujeitos, sendo resultado de práticas que incentivam o protagonismo. O pertencimento, por sua vez, fortalece-se a partir dos vínculos, do reconhecimento e da valorização das diferenças.

Dessa forma, pensar a educação de pessoas com deficiência implica reconhecer a importância de práticas educativas que promovam a participação, o desenvolvimento e a inserção social, contribuindo para a formação de sujeitos ativos, críticos e capazes de atuar na transformação da realidade.

Referências

Brandão, C. R. (1981). *O que é educação popular*. Brasiliense.

Freire, P. (1997). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.

Gastal, M. L., & Pilati, R. (2016). *Sentimento de pertencimento: revisão teórica e proposta de definição*. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 32(2), 1–9.

Libâneo, J. C. (1994). *Didática*. Cortez.

Minayo, M. C. S. (2001). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Vozes.

Piaget, J. (1932). *O julgamento moral na criança*. Summus.

Silva, T. T. (2018). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Vozes.

CONVERGÊNCIAS TEÓRICAS PARA UMA DIDÁTICA CRÍTICA E EMANCIPATÓRIA À LUZ DOS PRESSUPOSTOS FREIRIANOS

Sara Ingrid Borba. Universidade federal da Paraíba – UFPB. E-mail:

saraingridb@gmail.com

Introdução

Mediante novos desafios na contemporaneidade, marcados por desigualdades sociais e desafios educacionais complexos, torna-se necessário rediscutir sobre as práticas pedagógicas e quais as suas bases teóricas.

Neste texto procura-se, então, ressaltar alguns pontos de discussão sobre a didática na perspectiva crítica, estabelecendo um diálogo entre os principais estudiosos da teoria crítica e os pontos convergentes em suas afirmações. No entanto, não nos comprometemos a uma extensa análise, dadas as limitações de escrita para este texto, porém atenderemos ao preceito de anunciar estudos preliminares realizados sobre o tema, comprometendo-nos com pesquisa, que se fundamenta nos autores Demerval Saviani, José Carlos Libâneo e Paulo Freire, para evidenciar elementos comuns em suas abordagens teóricas, tendo como eixo central a didática, enquanto ciência, saber fazer.

2. Metodologia

O estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa de natureza bibliográfica, a partir de obras de Dermeval Saviani (1991), (1995); José Carlos Libâneo (1994), (1985); Paulo Freire (1974), (2003), (2005), bem como produções teóricas no campo da didática crítica. A análise consistiu na identificação de categorias conceituais comuns entre a didática apresentada por Libâneo e a pedagogia freireana, em consonância às categorias reflexivas em Savianni, visando evidenciar pontos de convergência teórica. Tomar Paulo Freire como referência a esta discussão se deve ao fato de que seus pressupostos teóricos alavancaram debates, mobilizaram pensamentos e ações propulsoras de mudanças nas relações sociais, bem como na prática pedagógica docente.

A pesquisa, de natureza teórica, resulta de estudos no Grupo de Estudos e Pesquisas em Paulo Freire (GEPEPF-UFRN). A análise sobre as aproximações teóricas entre os autores evidenciam a constituição de um campo teórico convergente no interior da didática crítica, ainda que marcado por diferentes matrizes epistemológicas.

3. Didática: concepções e perspectivas críticas

A didática pode ser compreendida sob várias perspectivas, inclusive se compararmos aspectos históricos de sua constituição desde os estudos Jan Amos Comenius (1592-1670), conhecido como autor da Didática Magna, em que defendia a Educação para todas as pessoas. Portanto aproxima-se e apresenta-se até hoje atual, no sentido fundamental as bases para uma educação democrática, como importante contribuição, mas não pode ser desconsiderado o seu papel fundamental no que diz

respeito a sua articulação entre a teoria e a prática, especificamente no processo de ensino e aprendizagem. Para ele, “Todo o homem nasce apto para adquirir conhecimento das coisas: primeiro, porque é imagem de Deus. Com efeito, a imagem, se é perfeita, apresenta necessariamente os traços do seu arquétipo, ou então não será uma imagem” Comenius (2001, p. 24). O viés religioso em sua formação aproximou-o de conceitos fundamentais como a igualdade no direito à educação, o qual defendia o direito universal à educação: “enviados às escolas não apenas os filhos dos ricos ou dos cidadãos principais, mas todos por igual, nobres e plebeus, ricos e pobres, rapazes e raparigas, em todas as cidades, aldeias e casais isolados” Comenius (2001, p. 38).

Tal perspectiva aproxima a didática Magna da didática atual, no entanto caminhamos para posicionamentos políticos mais definidos em educação quanto ao ensino e aprendizagem, colocando o saber fazer aliado à teoria e principalmente o reconhecimento dos sujeitos enquanto participantes do processo. Para Libâneo, a didática não pode ser reduzida a um conjunto de técnicas neutras, pois está intrinsecamente vinculada a concepções de sociedade, de homem e de educação, e afirma que:

A estrutura social e as formas sociais pelas quais a sociedade se organiza são em decorrência do fato de que, desde o início da sua existência, os homens vivem em grupos: sua vida está na dependência da vida de outros membros do grupo social, ou seja, a história da sua vida e a história da sociedade se constitui e se desenvolvem na dinâmica das relações sociais (Libâneo, 1994, p. 18).

Pós sociedade escravista e sociedade feudal, temos o modelo de sociedade capitalista atuante com a exploração, alienação, determinando as consequências na vida das pessoas, mediante a sua posição na sociedade, determinando também a educação que os mesmos devem receber, inclusive de acordo com a sua classe social, uma vez que “as relações sociais no capitalismo são, assim, fortemente marcadas pela divisão da sociedade de classes onde capitalistas e trabalhadores ocupam lugares opostos e antagônicos no processo de produção” Libâneo (1994, p. 21). Podemos destacar também que, baseada nessa divisão, vão se dando diferenciações, principalmente no que diz respeito aos direitos.

Propondo uma abordagem sobre a didática, adentramos no cerne da problemática social, a divisão de classes e sua natureza desigual, explicada nos pressupostos teóricos marxistas, dialógico, porque assim o exige. Porquanto, o mesmo autor defende que o ensino deve promover a apropriação crítica dos conhecimentos sistematizados, possibilitando aos educandos compreender e intervir na realidade social. Na contramão dessa perspectiva temos uma educação atrelada aos interesses e ideologias da classe dominante em que a “A educação socialmente determinada refere-se à prática educativa onde os objetivos e conteúdos do ensino são influenciados por fins e exigências sociais, políticas e ideológicas” (Libâneo, 1994, p. 16).

3.A didática na perspectiva democrática

Em sua importante obra Didática, o autor apresenta como um manual “aos professores de didática e aos alunos dos cursos de formação”, mas consideramos que vai além de uma manual, tal o alcance provocativo para o debate sobre a prática pedagógica e o processo de ensino e aprendizagem, fortalecendo a busca por conhecimentos na área educacional, na perspectiva de uma compreensão crítica de educação no âmbito do contexto econômico, político e cultural. Defende que nada está isolado e que “desde o

início da história da humanidade, os indivíduos e grupos travavam relações recíprocas diante da necessidade de trabalharem conjuntamente para garantir sua sobrevivência” (Libâneo, 1994, p. 19), o que destaca o importante papel da educação para a formação social e política dos sujeitos.

A organização da sociedade passa a exigir reestrutura de seus vários setores e a educação entra como uma ferramenta de instrução à população e de ensino e formação para burguesia, as elites. O direito à educação sempre foi delegado a poucos.

A busca de mudanças da sociedade foi se constituindo a partir de grupos e representações coletivas populares tendo como perspectiva a transformação social e a educação enquanto uma possibilidade de transformação e enquanto fenômeno social. “Ela é parte integrante das relações sociais, econômicas, políticas, e culturais de uma determinada sociedade” (Libâneo, 1994, p. 18).

Nesse cenário, o pensamento de Paulo Freire destaca-se como referência central para a construção de uma educação crítica, dialógica e comprometida com as mudanças de uma sociedade autoritária e antidemocrática para uma sociedade capaz de considerar seus sujeitos como participantes da produção e dos direitos sociais. Sua pedagogia rompe com modelos tradicionais e autoritários de ensino, numa visão bancária da educação, como posto por ele, propondo uma prática educativa fundamentada no diálogo, na problematização da realidade e na valorização dos saberes dos educandos. Freire (1987, p. 66) descreve sobre essa concepção: “Na visão 'bancária' da educação, o 'saber' é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação em que os primeiros se mantêm como se fossem donos de uma sabedoria que apenas comunicam à segundos”.

Paulo Freire e Libâneo representam pilares importantes na educação. Tanto um como o outro defendem que “Há uma intencionalidade, uma consciência por parte do educador quanto aos objetivos e tarefas que deve cumprir, seja ele o pai, o professor, ou os adultos em geral estes, muitas vezes, invisíveis atrás de um canal de televisão, do rádio, do cartaz de propaganda, do computador etc” (Libâneo, 1994, p. 17). Aqui, Libâneo ressalta que a educação é uma ação pedagógica com intencionalidades que envolvem a compreensão crítica da realidade na perspectiva da transformação; Freire (1996, p. 35) afirma que “A capacidade de aprender, não apenas para nos adaptar mas sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a [...]”. É com essa perspectiva que Freire avança em sua teoria.

As relações entre a didática e os pressupostos teóricos de Paulo Freire destacam-se enquanto suas convergências e contribuição para uma prática pedagógica crítica e emancipadora. A didática, enquanto campo de conhecimento pedagógico ocupa-se do estudo sistemático do processo de ensino e aprendizagem, articulando objetivos, conteúdos, métodos, estratégias e avaliação.

Durante muito tempo, predominou uma concepção instrumental e tecnicista de didática, fortemente influenciada pelo positivismo e pelas demandas de eficiência do sistema escolar, o que resultou em práticas pedagógicas centradas na transmissão de conteúdos e no controle do comportamento discente. Em contraposição a essa visão, autores como José Carlos Libâneo e Dermeval Saviani destacam-se por sua contribuição para a consolidação de uma didática de orientação crítica, compreendida como prática social intencional e historicamente situada. Para Libâneo (1994, p. 16), a didática “reúne em seu campo de conhecimentos objetivos e modos de ação pedagógica na escola”, portanto não pode ser reduzida a um conjunto de técnicas neutras, pois está intrinsecamente vinculada a concepções de sociedade, de homem e de educação.

As relações sociais historicamente vão se dando a partir da divisão desigual do produto do trabalho social do trabalhador, culminando com a realidade atual da competitividade, de outros sentidos em que o ser humano passa a ocupar lugares

diferentes na sociedade produtiva, de acordo com Libâneo (1994). Saviani, por sua vez, ao formular a Pedagogia Histórico-Crítica, compreende a educação como mediação no interior da prática social global. Nessa perspectiva, o papel da didática é organizar o ensino de modo que os conteúdos escolares, produtos históricos da humanidade, sejam apropriados pelos estudantes como instrumentos de compreensão e transformação da realidade. “A escola tem o papel de possibilitar o acesso das novas gerações ao mundo do saber sistematizado, do saber metódico, científico. Ela necessita organizar processos, descobrir formas adequadas a essa finalidade. Essa é a questão central da pedagogia escolar. (Libâneo, 1993, p. 75)

A didática assume um caráter político e emancipatório, ao articular o domínio do conhecimento científico com a formação da consciência crítica. Dessa forma, a didática crítica, fundamentada em Saviani e Libâneo, supera o tecnicismo e afirma o ensino como prática social comprometida com a democratização do saber e com a transformação das condições sociais desiguais, baseada em uma educação libertadora que em Freire (1987, p. 79) “[...] é um ato de conhecimento, um ato de criação, um ato político”.

As relações sociais vividas em nosso meio são baseadas em relações de antagonismo, em relações de exploração de uns sobre os outros, o que passa a exigir educadores e processos educativos de enfrentamento às desigualdades e à negação de direitos. Há de se buscar uma educação emancipatória, pois a humanização plena implica a transformação dessas relações, colocando a prática pedagógica, especificamente a docente, como resultante da prática social. É imprescindível considerar a educação com intencionalidade, proposição, objetivos, partindo de seus fundamentos enquanto educação dialógica, com vista a uma prática educativa libertadora em construção a um projeto social emancipatório das classes populares.

Em contraposição à educação bancária pode-se encontrar a educação problematizadora, que se coloca na perspectiva de pensar o mundo e a realidade dos sujeitos e suas problemáticas, sob bases da dialogicidade, a problematização da realidade, a práxis e a formação da consciência crítica. Esses princípios conferem à educação um caráter político e ético, orientado para a libertação e a humanização dos sujeitos. A compreensão de Libâneo converge com as ideias de Freire, à medida que se considere que a sociedade em que as relações sociais se baseiam em relações de antagonismo, em relações de exploração de uns sobre os outros, a educação só pode ter cunho emancipatório, pois a humanização plena implica a transformação dessas relações (Libâneo 2000, p. 22). Sendo assim, torna-se inevitável a compreensão da educação enquanto ato indissociável do fazer político e pedagógico Freire (1993a, pp. 46-47):

[...] Além de um ato de conhecimento, a educação é também um ato político. É por isso que não há pedagogia neutra. Não basta dizer que a educação é um ato político assim como não basta dizer que o ato político é também educativo. É preciso assumir realmente a politicidade da educação. Não posso pensar-me progressista se entendo o espaço da escola como algo meio neutro, com pouco ou quase nada a ver com a luta de classes, em que os alunos são vistos apenas como aprendizes de certos objetos de conhecimento aos quais empresto um poder mágico. Não posso reconhecer os limites da prática educativo-política em que me envolvo se não sei, se não estou claro em face de a favor de quem pratico. O a favor de quem pratico me situa num certo ângulo, que é de classe, em que diviso o contra quem pratico e, necessariamente, o por que pratico, isto é, o próprio sonho, o tipo de sociedade de cuja invenção gostaria de participar.

Se há educação em vários âmbitos sociais e sob várias formas, o movimento social, assim como a escola, a família e os grupos sociais, consistem em ato educativo político e como tal possuem intenções e essas intenções são denominadas por Libâneo (2000, p. 22) de intencionalidades, fazendo a diferença, colocando a prática pedagógica, especificamente a docente, como resultante da prática social na perspectiva de uma educação libertadora.

Os resultados apontaram que Paulo Freire compreende a educação como prática da liberdade, centrada no diálogo, na problematização da realidade e na formação da consciência crítica. Seu foco recai sobre os processos de humanização e emancipação dos sujeitos historicamente oprimidos, atribuindo à prática pedagógica um caráter ético-político explícito. Saviani, a partir da Pedagogia Histórico-crítica, enfatiza a centralidade dos conteúdos escolares enquanto mediações necessárias para a compreensão da prática social. Para ele, a apropriação dos conhecimentos sistematizados é condição indispensável para a emancipação humana, o que confere à didática a função de organizar intencionalmente o ensino em favor da transformação social. Podemos observar que Libâneo (1985) articula essas perspectivas ao defender a pedagogia crítico-social dos conteúdos, na qual o ensino deve garantir o acesso ao saber científico sem dissociá-lo da realidade concreta dos alunos.

O professor assume o papel de mediador consciente, responsável por articular conteúdos, métodos e contextos socioculturais, reafirmando a didática como prática social e política. Freire nos convida a uma educação dialógica “em que os que se encontrem negados no direito de dizer a palavra, reconquiste este direito” Freire (2005, p. 91), culminando com a recusa de um modelo educacional opressor, ressaltando que a quem interessa este modelo educacional, senão aos opressores, e propondo a luta por uma educação humanizadora com saberes autênticos que considerem homem e mulheres como sujeitos de sua práxis. A didática nessa perspectiva pressupõe em sua intencionalidade a superação de práticas autoritárias e tradicionalistas e passa a olhar os estudantes a partir de sua historicidade e suas vivências enquanto campo desvelador de saberes.

4. Conclusão

Como conclusão, destacamos que a pedagogia de Paulo Freire fundamenta-se em princípios que rompem com a educação bancária, caracterizada pela passividade do educando e pela centralidade absoluta do processo de ensino e aprendizagem na figura do professor. Pressupõe em seus processos de ensinar e aprender que estes convergem com os pressupostos teóricos de Libâneo e Saviani. É o fazer pedagógico que os aproximam de uma pedagogia libertadora com perspectivas dialética de educação que tome a educação como ato político e pedagógico que negue a neutralidade capaz de construir uma educação voltada à transformação da realidade a partir da participação ativa dos sujeitos históricos na sociedade em que vivem.

É necessária uma didática que valorize o contexto social e as experiências dos envolvidos no processo, tomando suas experiências de vida e o saber da experiência, sem anular os conhecimentos sistematizados na escola. Para Saviani, a apropriação dos conhecimentos sistematizados é condição indispensável para a emancipação humana, o

que confere à didática a função de organizar intencionalmente o ensino em favor da transformação social. Nessa dimensão até então apresentada, é pertinente ressaltar a didática enquanto elemento possível de transformação, libertação, na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, que atravessada pela dimensão cultural e política, trona-se reflexiva, intercultural e emancipatória.

Referências

Comenius, I. A. (2001). *Didáctica magna*. (J. F. Gomes, Trad.). Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

Freire, P. (1974). *Pedagogia do Oprimido*. 15a ed. Paz e Terra.

Freire, P. (1993). *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. Ed. Olho d'Água.

Freire, P. (2003). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. (28a ed.) Paz e Terra.

Freire, P. (2005). *Educação Como Prática da Liberdade*, 28 ed. Paz e Terra.

Libâneo, J. C. (1985). *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. Loyola.

Libâneo, J. C. (1994). *Didática*. Cortez.

Saviani, D. (1991). *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. Autores Associados.

Saviani, D. (1995). *Escola e Democracia*. Autores Associados.

SOBRE OS ORGANIZADORES



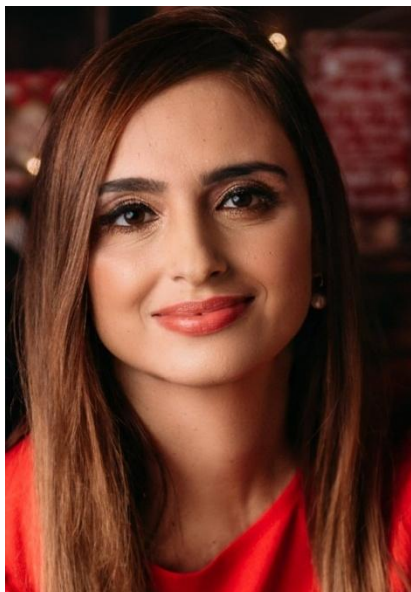
ANDRÉ GUSTAVO FERREIRA DA SILVA

Professor Associado da Universidade Federal de Pernambuco. Desenvolve pesquisas e trabalhos nas áreas de Filosofia e de História da Educação, respectivamente, as concepções de subjetividade que fundamentam os ideários filosóficos e seus impactos na Filosofia da Educação, as dinâmicas e práticas relacionadas à formação e educação vivenciadas por sujeitos políticos coletivos e movimentos sociais na história recente do Brasil. Membro Fundador da Sociedade Hegel Brasileira, Ex-Presidente do Centro Paulo Freire - Estudos e Pesquisas. Pesquisador do GEPIFHRI/CE/UFPE.



JOAQUIM LUÍS MEDEIROS ALCOFORADO

Doutor em Ciências da Educação pela Universidade de Coimbra. É Professor na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra e Investigador do Grupo de Políticas Educativas e Dinâmicas Educacionais (GRUPOEDE) do Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX (CEISXX), uma Unidade de Investigação da Universidade de Coimbra e da Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT). É Coordenador do Mestrado em Educação e Formação de Adultos e Intervenção Comunitária e Membro da Comissão de Coordenação do Doutoramento em Ciências da Educação, da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.



MARÍLIA EVANGELINA SOTA FAVINHA

Possui doutorado em Doutoramento pela Universidade de Évora (2007). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa: Currículo, Formação e Trabalho Docente e do Grupo de Estudos e pesquisas da educação em Paulo Freire (UFRN, CNPq). Professora Auxiliar, do Departamento de Pedagogia e Educação, (desde 2007). Atuando principalmente no seguinte tema: docência, saberes e praticas.



MARIA APARECIDA VIEIRA DE MELO

Profa. Do departamento de educação da UFRN/CERES
Professora Permanente do PPGDH/UFPE e do PPGNAP -UFRN/CERES. Profa. Da UAB/UFRPE. Membro titular da Comissão Nacional de Educação Jovens e Adultos - SECADI-MEC. Membro titular da Comissão de Avaliação do Prêmio Medalha Paulo Freire. Líder do grupo de estudos e pesquisas da educação em Paulo Freire pela UFRN/CERES. Diretora pedagógica do CPFreire estudos e pesquisas -Pernambuco
Coordenadora do Fórum Metropolitano de Educação de Jovens e Adultos - Pernambuco



MARIA ERIVALDA DOS SANTOS TORRES

Presidenta do Centro Paulo Freire-Estudos e Pesquisas/PE. Coordenadora do Fórum Regional da EJA do Agreste Centro Norte/PE. Pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea – PPGEduc.



MÁRCIA REGINA BARBOSA

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco, Técnica Superior de Segurança no Trabalho Nível VI, (Comunilogo LDA - Portugal), Pós-graduada em Segurança do Trabalho (Instituto Politécnico da Guarda - Portugal), Mestra em Educação pela Universidade Federal do Piauí (Educação e Linguagem), e Doutorada em Ciências da Educação pela Universidade do Porto (Educação de Jovens e Adultos). Pós Doutora pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Professora Associada 3 pela Universidade Federal de Pernambuco. É Docente e Investigadora do no Programa de Pós-Graduação em Educação, do Mestrado Profissional de Educação Básica da UFPE e Professora Colaboradora do Mestrado Profissional em Saúde da Família (PROFSAÚDE/FIOCRUZ/UFMA).