A SUSTENTABILIDADE ESTÉTICA DA CONDIÇÃO HUMANA



XXVI Fórum de Estudos

LEITURAS DE PAULO FREIRE

Anais XXVI Fórum de Estudos:

Leituras de Paulo Freire

A SUSTENTABILIDADE ESTÉTICA DA CONDIÇÃO HUMANA

Vol. I

2025

Comissão Organizadora Estadual

Fabiana Celente Montiel (IFSul)

Caroline Terra de Oliveira (UFPel)

Márcia Adriana Rosmann (IFFar)

Jaime Jose Zitkoski (UFRGS)

Rosane Oliveira Duarte Zimmer (PUCRS)

Julio Cesar Pires Pereira (UERGS)

Comissão Organizadora Local

Coordenação Geral

Fabiana Celente Montiel (IFSul)

Demais Integrantes

Ana Carolina Oliveira Nogueira (UFPel)

Caroline Terra de Oliveira (UFPel)

Danielle Müller de Andrade (IFSul)

Diana Paula Salomão de Freitas (UFPel)

Francilon Lima Simões (IFSul/SINASEFE)

Leonardo de Andrade (IFSul)

Patrícia da Rosa Louzada da Silva (FURG)

Rafael Blank Leitzke (IFSul)

Rafael Pereira Madruga (IFSul)

Taiane de Oliveira Volcan (SINASEFE)

Vanessa Büttow Signorini (IFSul)

Comissão Científica

Coordenação Geral da Comissão

Danielle Müller de Andrade (IFSul)
Caroline Terra de Oliveira (UFPel)
Diana Paula Salomão de Freitas (UFPel)

Demais Integrantes

Adriana Duarte Leon (IFSul)
Adriana Lessa Cardoso (Levante Feminino)
Alexandre Bandeira (NESol - IFSul)
Aline Accorssi (FaE/UFPel)
Amanda Machado Mugica dos Santos (UNIPAMPA)
Ana Carolina Oliveira Nogueira (UFPel)
Ana Cristina da Silva Rodrigues (UNIPAMPA)
Ana Lúcia Souza de Freitas (Coletivo de Leitoras de Paulo Freire na França)
Andrea Paz Genovese
Antonio Carlos Martins da Cruz (TECSol - UFPel)
Cátia Fernandes de Carvalho (UFPel)
Cíntia Rio Branco Pereira (IFSul)
Cleiva Aguiar de Lima (IFRS)
Cristiane Silveira dos Santos (IFSul)
Cristiano da Silva Buss (IFSul)
Danielle Monteiro Behrend (FURG)
Débora Rocha da Silva (UNIPAMPA)
Edson Ponick (UFPel)
Elena Mello (UNIPAMPA)
Fabiane Tejada da Silveira (UFPel)
Franciele Roos da Silva Ilha (UFPel)
Graciele Lopes Ribeiro (UNIPAMPA)
Hardalla do Valle (FaE/UFPel)
Heloisa Helena Duval de Azevedo (UFPel)
Ian Kelvin Mattos Costa (PPGE/FAE/UFPel)
Igor Radtke Bederode (IFSul)
Ingrid Simões Gross (IFSul)
Jara Lourenço da Fontoura (FURG)

Julia Guimarães Neves (FaE/UFPel)
Leonardo de Andrade (IFSul)
Ligia Cardoso Carlos (FaE/UFPel)
Lisiane Costa Claro (UNIPAMPA)
Luana de Oliveira Kurz (UFPel)
Lui Nörnberg (FaE/UFPel)
Márcia Adriana Rosmann (IFFar)
Márcia Madeira Malta (IFRS)
Maykon Gonçalves Müller (IFSul)
Mayra da Silva Cutruneo Ceschini (Secretaria Municipal de Ed. de São Gabriel)
Mônica Tavares Mazzina (IFSul)
Naraina Zerwes Gentil (PPGEdu/IFSul)
Natália Silveira Antunes (IFSul)
Nei Jairo Fonseca dos Santos Junior (IFSul)
Patrícia da Rosa Louzada da Silva (FURG)
Patrícia Mendes Calixto (IFSul)
Rodrigo da Silva Vital (FaE/UFPel)
Silvia Teixeira de Pinho (ESEF/UFPel)
Thiago Ingrassia Pereira (UFFS)
Tiago Ramires (UNIPAMPA)
Vania Grim Thies (FaE/UFPel)

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

Fórum de Estudos Leituras de Paulo Freire (26. : 2025 : Pelotas, RS)

Anais [recurso eletrônico] : XXVI Fórum de Estudos Leituras de Paulo Freire : a sustentabilidade estética da condição humana : Vol. I / coordenação geral Fabiana Celente Montiel. — Pelotas: Editora IFSul, 2025.

Modo de acesso: https://omp.ifsul.edu.br/
ISBN: 978-65-976869-0-2

1. Educação - Eventos. 2. Educação - Filosofia. 3. Pedagogia. 4. Estética. I. Montiel, Fabiana Celente. II. Título.

CDD 370

Bibliotecária responsável: Rosana Machado Azambuja - CRB 10/1576

Sumário

POSTAIS 14

Eixo 1 - PAULO FREIRE: EDUCAÇÃO POPULAR (EXPERIÊNCIAS, ESPAÇOS E SUJEITOS DIVERSOS) 33

A CRIAÇÃO DO AFETO NA EDUCAÇÃO INFANTIL 38

AS RELAÇÕES EDUCATIVAS E SUA UTOPIA NA EDUCAÇÃO POPULAR, NOS CONFLITOS E NO COMBATE À FOME 40

EXPLORANDO O MUNDO LITERÁRIO NA SOCIOEDUCAÇÃO, SOB A PERSPECTIVA FREIRIANA 45

DIREITO AMBIENTAL E PEDAGOGIA DA TERRA: EDUCAÇÃO JURÍDICA CRÍTICA INSPIRADA NA EDUCAÇÃO POPULAR DE PAULO FREIRE 49

CÍRCULOS DE CULTURA EM TEMPOS ON-LINE 52

CONSCIENTIZAÇÃO E PEDAGOGIA SITUADA: SUJEITOS DA PARTICIPAÇÃO NO MUNDO 57

PEDAGOGIA HOSPITALAR COMO PRÁTICA DE EDUCAÇÃO POPULAR 62

CARTA PARA INGRESSO NO DESAFIO PRÉ-UNIVERSITÁRIO POPULAR 66

EIXO 2 - PAULO FREIRE: EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS, ADULTAS E IDOSAS 71

AÇÕES PEDAGÓGICAS PERTINENTES À REALIDADE DOS ALUNOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – EJA 73

MULTICULTURALIDADE EM AULAS DE ESPANHOL NA EJA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA 78

GERENCIALISMO NA POLÍTICA EDUCACIONAL DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: PROCESSO DE ATUAÇÃO E RESISTÊNCIA 83

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS INTEGRADA À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA 85

LEITURAS DE PAULO FREIRE E A FORMAÇÃO INTEGRAL NA EJA-EPT 87

DESAFIOS ENFRENTADOS PELOS PROFESSORES DE JOVENS E ADULTOS DIANTE DAS MÍDIAS: COMO SUPERÁ-LAS? 92

POR DETRÁS DAQUELE MURO: RELATOS E COMPARTILHAMENTO DE ESTRATÉGIAS E METODOLOGIAS REALIZADAS DURANTE O ESTÁGIO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS. 97

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM ESPAÇO DE LUTA E POSSIBILIDADES 99

OS CÍRCULOS DE CULTURA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EJA 101

UM CONVITE AO DIÁLOGO SOBRE A EJA-EPT 107

EIXO 3 - PAULO FREIRE: EDUCAÇÃO E MOVIMENTOS SOCIAIS 111

ENTRE ENCONTROS E RESISTÊNCIAS: UM COLETIVO DE PROFESSORAS E PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA COMO ESPAÇO DE LUTAS E AFETOS 114

NO PASSO E NO COMPASSO COM O CENTRO DE EDUCAÇÃO "CUIDANDO DE NÓS": EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA CRÍTICA 119

EIXO 4 - PAULO FREIRE: EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO 121

PROGRAMA DE APRENDIZAGEM PROFISSIONAL RURAL: UMA APROXIMAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO SOCIAL E EDUCAÇÃO POPULAR NO CAMPO 124

FORMAÇÃO CONTINUADA DE EDUCADORES: A APROXIMAÇÃO NECESSÁRIA ENTRE EDUCAÇÃO DO POVO E EDUCAÇÃO DO CAMPO 129

DIALOGANDO COM A COMUNIDADE 134

EVENTOS PEDAGÓGICOS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO NA PERSPETIVA DOS ESTUDOS POS- COLONIAIS 138

CARTA AOS SONHADORES COMO EU: DE GARI A EDUCADOR. 140

ENSINAR NO CAMPO: UMA JORNADA DE TRANSFORMAÇÃO 145

A ESCOLA DO CAMPO COMO ESPAÇO DE RESISTÊNCIA DO CAMPESINATO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO POPULAR 150

MEMÓRIAS E APRENDIZADOS: A EDUCAÇÃO EM MEIO À ADVERSIDADE 155

VIDA NO CAMPO E A RESISTÊNCIA QUILOMBOLA SOB A PERSPECTIVA FREIREANA 160

A VOZ DO CAMPO EM SALA DE AULA 162

RECORDAÇÕES DE UMA VIVÊNCIA ESCOLAR 167

CARÍSSIMAS EDUCADORAS E EDUCADORES DA ESCOLA DO CAMPO OZIEL ALVES PEREIRA NO ASSENTAMENTO RENASCER 172

SEMEAR ESPERENÇA EM TEMPOS DE INUNDAÇÃO 177

HUMANIDADE E NATUREZA: LEITURAS DE MUNDO DE UMA EDUCADORA AMBIENTAL POPULAR 181

EIXO 5 - PAULO FREIRE: EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, TÉCNICA E TECNOLOGIA 186

EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: ANÁLISE DE UMA EXPERIÊNCIA COM A DISCIPLINA CORPO E ARTE À LUZ DO PENSAMENTO FREIREANO 189

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO CEARÁ: AFIRMAR A PEDAGOGIA FREIRIANA E NEGAR A PEDAGOGIA EMPRESARIAL 194

A BONITEZA E ALEGRIA DE ENSINAR E APRENDER NA PÓS-GRADUAÇÃO 199

“ARTISTAS QUE FORMAM ARTISTAS”: DIÁLOGO ENTRE O SISTEMA PEDAGÓGICO DA SP ESCOLA DE TEATRO COM O PENSAMENTO DE PAULO FREIRE 204

ACOLHIMENTO AMOROSO COMO POTENCIALIZADOR DA FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL 209

EIXO 6 - PAULO FREIRE E A EDUCAÇÃO SUPERIOR 211

CARTA PEDAGÓGICA INOVANDO A ESCRITA ACADEMICA 212

CONCEPÇÕES DE EXTENSÃO: CAMINHOS DE UMA DIMENSÃO FORMATIVA 219

UM LINGUISTA ANDARILHANDO PELA EDUCAÇÃO FREIREANA 225

CARTA-RESPOSTA AO ARTIGO DE ISABELA CAMINI: CARTAS PEDAGÓGICAS NA APRENDIZAGEM DE UMA VIDA 226

EDUCAR COM A VIDA: UMA CARTA DA PERIFERIA 232

CÍRCULOS DIALÓGICOS INVESTIGATIVO-AUTO(TRANS)FORMATIVOS: COM FREIRE, BUSCANDO A COERÊNCIA PEDAGÓGICA E EPISTEMOLÓGICO-POLÍTICA NA PRÁXIS 237

SOBRE CAMINHAR, ENSINAR E APRENDER COM FREIRE NA UNIVERSIDADE 242

A EXTENSÃO COMO PRÁTICA DA EDUCAÇÃO POPULAR FREIRIANA: OS DESAFIOS DA CURRICULARIZAÇÃO NA UFRGS 247

CARTAS PEDAGÓGICAS COMO ANÚNCIO DE UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: VOZES, SABERES E RESISTÊNCIAS 252

OS TRÊS MOMENTOS PEDAGÓGICOS COMO POSSIBILIDADE EM UM PROCESSO FORMATIVO: QUEM FORMA O(A) FORMADOR(A)? 257

EIXO 7 - PAULO FREIRE: DIÁLOGOS COM/NA EDUCAÇÃO BÁSICA 259

EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL NO ENSINO MÉDIO: UM PROJETO DE EXTENSÃO COMO AÇÃO DE POLÍTICA CURRICULAR 261

DESAFIOS NA PRÁTICA DOCENTE: UMA LEITURA SOBRE A REALIDADE DOS PROFISSIONAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA 266

EDUCAR EM DIÁLOGO: EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS NO PROJETO ELOS E LAÇOS 268

PARA ALÉM DOS MUROS DA ESCOLA: O POTENCIAL EDUCATIVO DA CIDADE EXPLORADO EM UM CLUBE DE CIÊNCIAS 273

EDUCAÇÃO ESTÉTICO-AMBIENTAL: VALORIZANDO OS SABERES DAS VIVÊNCIAS DOS/AS ESTUDANTES 278

O DIÁLOGO COM O ESTUDANTE: UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA 283

COMPREENSÕES PRÉVIAS SOBRE A DISCIPLINA DE SOCIOLOGIA: DO ENSINO BÁSICO AO DESAFIO PRÉ-UNIVERSITÁRIO POPULAR. 285

A POSSIBILIDADE VENCENDO A ESCASSEZ: EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE ESPANHOL NO PIBID 287

A ATUALIDADE DO PENSAMENTO DE PAULO FREIRE E DE DERMEVAL SAVIANI PARA A ANÁLISE CRÍTICA DO NOVO ENSINO MÉDIO 289

NOVO ENSINO MÉDIO GAÚCHO E A AUTONOMIA DA ESCOLHA DAS TRILHAS DE APROFUNDAMENTO CURRICULAR: ALGUNS APONTAMENTOS 292

ORIENTAÇÃO ESCOLAR: TRABALHANDO POR UMA ESCOLA PÚBLICA DEMOCRÁTICA 297

EDUCAÇÃO INTEGRAL: CAMINHOS PARA A TRANSFORMAÇÃO SOCIAL 302

AMBIENTES ESTÉTICO-AMBIENTAIS E SUAS IMPLICAÇÕES NA MOTIVAÇÃO DE ESTUDANTES 305

PROBLEMA PARA QUEM? O QUE UMA “TURMA-PROBLEMA” REVELA SOBRE A ESCOLA QUE (AINDA) EDUCA PARA O CONTROLE 310

LABORATÓRIO DE SOCIABILIDADES DEMOCRÁTICAS DO IFSUL, CÂMPUS CAMAQUÃ: PROJETO E PRIMEIRAS AÇÕES 315

EIXO 8 - PAULO FREIRE: EDUCAÇÃO AMBIENTAL, ÉTICA, SAÚDE E BEM VIVER 320

RESISTÊNCIA E SUSTENTABILIDADE: EDUCAÇÃO E MOBILIZAÇÃO SOCIAL NA COMUNIDADE DA RUA AÇUCENA 323

CARTA PEDAGÓGICA: A ESCRITA COMO TRAVESSIA DE SABERES E EXPERIÊNCIA 326

PROJETO ADOTE UMA ESCOLA: EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARTICIPATIVA NAS ESCOLAS DE PELOTAS 331

EDUCAR PARA O BEM VIVER E A ECOLOGIA INTEGRAL 333

O ENCONTRO DA QUÍMICA COM FREIRE NO DESAFIO PRÉ-UNIVERSITÁRIO POPULAR: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA 338

REFLEXÕES A PARTIR DOS ESTUDOS REALIZADOS NA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO ESTÉTICO-AMBIENTAL NO CONTEXTO ESCOLAR: PRESSUPOSTOS E EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS 343

O BEM VIVER E O CONVIVER 348

ESPERANÇAR UM FUTURO MAIS SUSTENTÁVEL 353

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO ENSINO FORMAL E AS CONTRIBUIÇÕES FREIREANAS 362

UMA EDUCAÇÃO QUE ENRAÍZA: MEMÓRIAS, AFETOS E ESPERANÇAS EM CIRANDA 367

REIVINDICANDO O ÓDIO: AFETOS POLÍTICOS NA EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA 372

PEDAGOGIA DE RESISTÊNCIA E CUIDADO COM A VIDA: EDUCAÇÃO DE FORMAÇÃO INTEGRAL 377

O LUGAR DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NAS CARTAS PEDAGÓGICAS 382

ESA (EDUCAÇÃO E SEGURANÇA ALIMENTAR) - DA LITERATURA À PRÁTICA DE LIBERDADE 387

O QUE É SER SUSTENTÁVEL? DIÁLOGO ENTRE PAULO FREIRE E IGNACY SACHS 389

EIXO 9 - PAULO FREIRE: CRIANÇAS E INFÂNCIAS 391

BRINCAR É A INFÂNCIA ACONTECENDO: UMA ETNOGRAFIA AUDIOVISUAL À LUZ DE PAULO FREIRE 394

A INVISIBILIDADE DA/O DOCENTE DE EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE O SILÊNCIO NOS ENSINA QUANDO INSISTE EM PREVALECER? 399

UMA CARTA DE ACOLHIMENTO 404

O CRIANÇAR DA COMUNIDADE: ENTRE BRINCADEIRAS E SABERES 409

FANZINE E TERRITÓRIO: A ARTE COMO TROCA DE SABERES ENTRE AS INFÂNCIAS DE PELOTAS. 411

PROTAGONISMO INFANTIL: DIÁLOGO COM FREIRE E ESTÉVEZ PARA UMA EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA 416

O TEMPO DA CURIOSIDADE: UM CONVITE PARA (RE)HABITAR A INFÂNCIA 421

ENTRE O AFETO E AS LETRAS: ESCUTAR O TEMPO DAS INFÂNCIAS 426

A EDUCAÇÃO ESTÉTICO-AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL 431

REFLEXÕES SOBRE O PAPEL DOCENTE PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA 436

A EDUCAÇÃO INFANTIL E SUAS IMPLICAÇÕES EM RELAÇÃO ÀS AÇÕES DE CUIDAR, EDUCAR E BRINCAR 441

PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DA PRÁTICA EDUCATIVA DE PAULO FREIRE 446

EIXO 10 - PAULO FREIRE: FORMAÇÃO DE PROFESSORES 451

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS FREIREANAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ESCOLA DO/NO CAMPO: EXPERIÊNCIAS DO PROGRAMA DE BOAS PRÁTICAS DE EMPREENDEDORISMO PARA A EDUCAÇÃO EM CANGUÇU/RS 454

POTENCIALIDADES DA EXPERIÊNCIA ESTÉTICA ATRAVÉS DO UNIVERSO GEEK, DIÁLOGOS COM JUVENTUDES ESCOLARES 459

INTERLOCUÇÕES DOS ESTUDOS PIBIDIANOS COM OBRAS DO PAULO FREIRE 465

FORMAÇÃO DOCENTE EM MOVIMENTO: A PRÁXIS FREIREANA NAS VIVÊNCIAS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO 469

ALÉM DOS MUROS DA ESCOLA: ESPERANÇAR EM ESPAÇOS NÃO FORMAIS ENSINO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO 474

A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E OS CONHECIMENTOS PROFISSIONAIS NO COMPONENTE CURRICULAR DE INTERAÇÃO UNIVERSIDADE-ESCOLA 479

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA INCLUSIVA 484

IDENTIDADES E PERSPECTIVAS ATRAVÉS DE OLHARES DOCENTES 489

TRABALHANDO COM METODOLOGIAS INOVADORAS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DOCENTE **491**

LETRAMENTO LITERÁRIO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: O PAPEL DA FORMAÇÃO DOCENTE **496**

E EU, NÃO SOU (OU POSSO SER) UMA PROFESSORA? **501**

APONTAMENTOS SOBRE AS PRIMEIRAS EXPERIÊNCIAS DA DOCÊNCIA DE EGRESSAS(OS) DA PEDAGOGIA NO CONTEXTO PÓS PANDEMIA **503**

QUANDO A VOCAÇÃO SE FAZ NO CAMINHO: SENTIDOS DA VOCAÇÃO DOCENTE NA TRAJETÓRIA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

A FORMAÇÃO EM SERVIÇO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS DESDE O OLHAR DA SISTEMATIZAÇÃO DE EXPERIÊNCIAS: NO ÂMBITO DO PACTO DA EJA, UM PRESENTE DO IFFAR RS **508**

INÉDITOS VIÁVEIS **510**

"DODISCÊNCIA" E PESQUISA: A CONSCIÊNCIA DO INACABAMENTO DE PROFESSORES E ESTUDANTES **517**

CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE PARA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA **522**

REDES DE SABERES, REDES DE ESCOLAS, REDES DE PESSOAS **527**

OS CÍRCULOS DE CULTURA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES **532**

OBSERVAR, OUVIR, SENTIR E ESCREVER: O ESTÁGIO DE OBSERVAÇÃO COMO PEDAGOGIA DO OLHAR SENTIPENSANTE **534**

PROCESSOS DE AQUILOMBAMENTO - CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE **539**

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA PROMOÇÃO DE UMA FORMAÇÃO MAIS ÉTICA **545**

JUVENTUDES E ESCUTATÓRIAS NA/COM A CIDADE: A ESCUTA COMO ELEMENTO ÉTICO, ESTÉTICO E METODOLÓGICO **551**

Postais



CARTÃO POSTAL

PEDAGÓGICO



Pré-Universitário Popular Alternativa, 25 anos de experiência em educação popular.

O pré-universitário popular alternativa (PUPA) foi criado no dia 07 de março de 2000 por estudantes da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), oriundos das ciências rurais e movimentos estudantis, inspirados pela iniciativa do projeto Desafio Pré-universitário Popular (DPP) da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), criado em 1993. O PUPA atingiu as comunidades mais socioeconomicamente vulneráveis de Santa Maria, que nunca foram contemplados como pertencentes dos espaços de ensino superior, trazendo assim, um sentimento de esperança para populares que almejavam uma graduação. Em seus primeiros anos o PUPA atuou em escolas estaduais, conquistou o direito a meia passagem aos educandos no ano de 2005 e se estabeleceu fixamente em um local central da UFSM em 2018. Historicamente dezenas de educandos inscritos no projeto alcançaram o ensino superior graças a metodologia freiriana. Você conhece alguém impactado pela educação popular? Conheça um pouco da nossa história coletiva.

Destinatário/a (os/as):
Educandos e educadores do P.U.P Alternativa

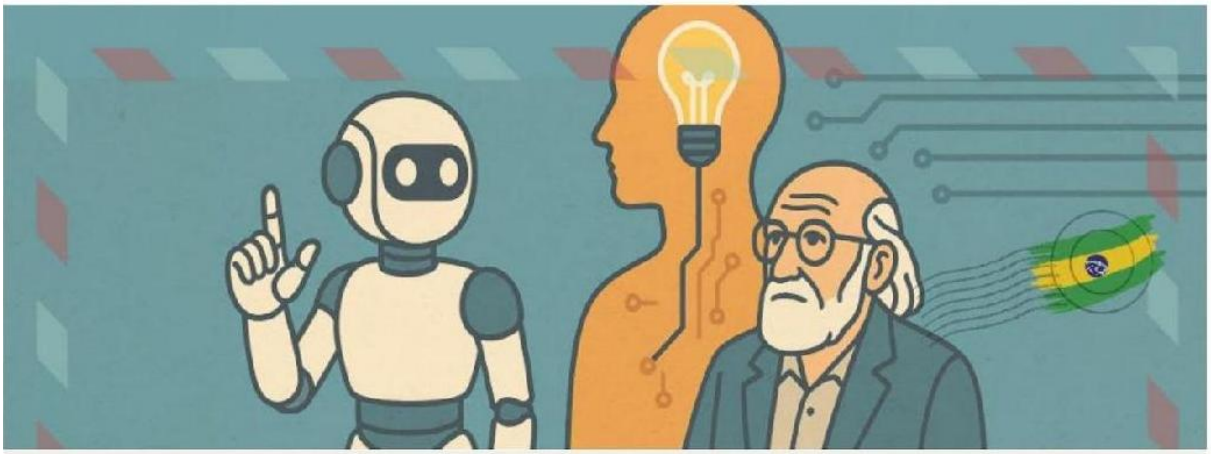
Remetente(es):
Arthur Fernandes Cordoni[1]

Data: 25/06/2025

Palavras-chave:
1.Educação,
2.Emancipação,
3.coletivo.

:EIXO 3 - PAULO FREIRE: EDUCAÇÃO E MOVIMENTOS SOCIAIS

Referências:
FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
FREITAS, Ana Lúcia Souza de. **Cartão postal pedagógico:** concepção e template. Encontro Franco-Luso-Brasileiro de Educação Popular. Paris, set. 2023. Disponível em: https://sites.google.com/view/coletivoleitorasdepaulofreire/postais-pedagogicos?authuser=0 Acesso em: 31 mar. 2025.



CARTÃO POSTAL

PEDAGÓGICO

TECNOLOGIA, ÉTICA E CONSCIÊNCIA CRÍTICA: UM DIÁLOGO COM FREIRE NA ERA DA IA

Estimado Paulo Freire,

Estamos vivendo na era dos algoritmos e da Inteligência Artificial, suas palavras continuam ecoando como um convite à curiosidade epistemológica e à reinvenção do humano frente às tecnologias. Como educadores tentamos replicar seu ponto de vista e tecer uma ideia crítica sobre o uso da tecnologia tentando também não divinizar ou diabolizar. Assim como o senhor alertava sobre os riscos de uma educação bancária e desumanizante, hoje refletimos sobre os perigos de uma tecnologia acrítica que reproduz desigualdades e cala vozes. Esperamos que a IA não seja um meio de excluir, mais sim um instrumento que potencialize as capacidades de cada educando respeitando sua pluralidade e contexto social, e pretendemos assumir o compromisso de sermos educadores mediadores conscientes e inquietos, capazes de interrogar o mundo digital e ensinar aos nossos educandos a fazerem o mesmo, com uma rigorosa formação ética.

Com gratidão e respeito,
Educadores do presente.



Destinatário/a (os/as):
Paulo Freire

Remetente(es):
Renata Florence dos Santos
Rodrigo Schmitz Leitão de Almeida

Data: 26/05/2025

Palavras-chave: Inteligência Artificial. **Formação.** Ética.

Eixo temático 20: PAULO FREIRE: EM DIÁLOGOS VIRTUAIS

Referências:
FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, ed.79, 202.
FREITAS, Ana Lúcia Souza de. **Cartão postal pedagógico:** concepção e template. Encontro Franco-Luso-Brasileiro de Educação Popular. Paris, set. 2023. Disponível em: https://sites.google.com/view/coletivoleitorasdepaulofreire/postais-pedagogicos?authuser=0 Acesso em: 26 de maio de 2025.



CARTÃO POSTAL

PEDAGÓGICO



Em sua bancada, sempre tenha como tempero fixo generosidade, comprometimento e liberdade!

Neste mês, há seis anos, você me disse: *'Continue refletindo sobre a tua cozinha!'*. Com 19 anos eu ainda não conseguia compreender direito o que falavas, Jamile. Bem... os anos passaram e nós deixamos de ser professora e aluno para sermos orientadora e orientando e, depois, colegas de profissão.

Vi você se tornar mestra e tu não só me viu, como fez com que me tornasse gastrônomo. Entrei para um mestrado e, agora, estou me tornando professor. Tu fizeste com que eu conseguisse trilhar meu caminho, com que pudesse sempre olhar para mim e para minhas ações, refletindo e tomando uma nova rota, se necessário fosse.

Hoje, estudando para me licenciar em gastronomia, questiono o que é a profissão Professor? Somente agora, dentro de uma sala de aula, com minha primeira turma, começo a entender o que tu fazias - e muito bem - conosco: sempre fazia com que olhássemos para nós mesmos, para nossos espaços, nos percebendo como detentores de saber e de poder. Criticamos, refletimos, criamos (Freire, 1996).

Agora eu posso perceber o porquê de tanto valorizares nossos saberes. O porquê a faca de serra ser tão importante quanto a faca do chef e o porquê do risoto de galinha de minha avó ser tão importante quanto o risotto alla millanese que fizemos juntos.

Tu és a grande responsável por fazer com que aquele Rangel de 2019 tivesse a ousadia de entrar para um curso de formação pedagógica. Agora me inspiro em você e tento fazer com que minha sala de aula seja um espaço de criação, de pessoas curiosas que questionam e, que com suas próprias respostas, possam transformar o seu próprio mundo (Freire, 1999).

Ainda não sei o jeito certo de ensinar. Essa pergunta talvez não tenha uma resposta... O único jeito de descobrir é redescobrindo novas formas de ensinar e aprender.

'Eu acredito numa gastronomia generosa e comprometida.', tu me disse. Hoje te respondo que eu também. Sempre estarás presente nas minhas memórias. Tu fizeste um bom trabalho, professora Mile!

Destinatária:
Mile <3

Remetente:
Rangel Carraro Toledo Borges; Jamile Wayne Ferreira

Data: 30/05/2025

Palavras-chave:
Formação de professores.
Prática docente.
Gastronomia.

Eixo temático 10:
Formação de Professores

Referência:
FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.



CARTÃO POSTAL

PEDAGÓGICO



Formação docente inicial no Pré-Universitário Popular Alternativa (Santa Maria/RS)

Caros colegas do XXVI Fórum de Estudos: Leituras de Paulo Freire, escrevemos com o intuito de problematizar a ideia de formação docente inicial através de nossas experiências no Pré-Universitário Popular Alternativa, programa de Educação Popular da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). No Alter, nossa formação inicial como educadores acontece de forma coletiva, com até 4 educadores por turma, o que significa que o planejamento, a metodologia e a atuação em sala de aula são realizadas em conjunto. Existem, também, momentos de troca entre equipes, o que fortalece nossa segurança ao longo do processo, pois sabemos que estamos juntos nessa caminhada — cada um com seus saberes, ajudando uns aos outros e trazendo mais leveza para um percurso que, muitas vezes, pode ser desafiador. Nossas equipes contam também com a presença de monitores, estudantes no momento inicial da graduação, que atuam mais ativamente à medida que se sentirem à vontade. Todo o processo é pautado na relação colaborativa entre educadores e educandos, tornando nossa atuação mais fluida, já que buscamos integrar seus interesses e encontrar formas de ensinar e aprender que façam sentido em suas realidades. Isso acontece porque entendemos que todos estamos em processo de formação permanente (Freire, 2004, 2013). Assim, a formação inicial docente não é uma etapa que se encerra em um determinado momento, mas sim um processo contínuo, permanente e profundamente colaborativo. E nos seus espaços educacionais, queridos colegas, como é vista a formação docente inicial?

Destinatário/a (os/as):
Colegas do XXVI Fórum de Estudos: Leituras de Paulo Freire

Remetente(es):
Rafaela de Souza Pereira
Luigi Bertoldo Squio

Data: 30/05/2025

Palavras-chave:
Educação Popular.
Formação docente.
Pré-Universitário Popular.

Eixo temático 10: PAULO FREIRE: FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS)

Referências:
FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 29. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.
_____. **Pedagogia da Esperança:** Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. 1. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.



CARTÃO POSTAL

PEDAGÓGICO

Educação Inclusiva: Um Convite Freiriano a Transformação

Envio este cartão como convite e provocação: como podemos, enquanto educadores/as, transformar a arte em um espaço genuinamente inclusivo e formador? Inspirados pelo legado freiriano, compreendemos a educação inclusiva como um movimento de abertura, escuta e reconhecimento das múltiplas expressões humanas.

A articulação entre História e Arte fortalece o reconhecimento das diversas expressões culturais e humanas, constituindo um caminho essencial para práticas pedagógicas que acolhem as diferenças e valorizam a participação ativa de todos(as) os/as estudantes, com ou sem deficiência, na criação estética, na fruição e na construção de sentidos.

Ao formar educadores(as) sensíveis e competentes para atuar nesse cenário, fortalecemos não apenas a dimensão técnica, mas sobretudo a dimensão ética da docência, tão valorizada por Paulo Freire.

Freire, em sua obra *Pedagogia da Autonomia* (1996), relata o episódio de um menino que apertou um pintinho, ilustrando como as crianças frequentemente reproduzem padrões de comportamento herdados do ambiente familiar e social, muitas vezes marcados pela violência simbólica. Essa narrativa evidencia o papel transformador da educação, que deve promover o diálogo e o respeito mútuo na formação dos sujeitos.

Mas como enfrentar, nesse percurso, os desafios da violência simbólica e física que permeiam as escolas, muitas vezes reflexo de relações familiares fragilizadas, onde, como Freire alertava, os filhos são agentes da cultura opressora? De que modo podemos restabelecer o diálogo e o respeito, superando a cultura do silêncio e da imposição autoritária?

Que novos caminhos podemos construir, juntos(as), para superar práticas excludentes ainda presentes na escola, resistir às violências cotidianas e ampliar o protagonismo dos sujeitos na educação básica?

[2] Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Profa. do Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) – *Campus* Erechim e do Domínio Conexo e de Pedagogia – Licenciatura da Universidade Federal da Fronteira Sul – *campus* Cerro Largo/RS.

Destinatário/a (os/as):
Isabella Camini
Isabel Rosa Gritti

Remetente(es):
Lucimara Espich[1]
Cleusa Inês Ziesmann[2]

Data: 28/05/2025

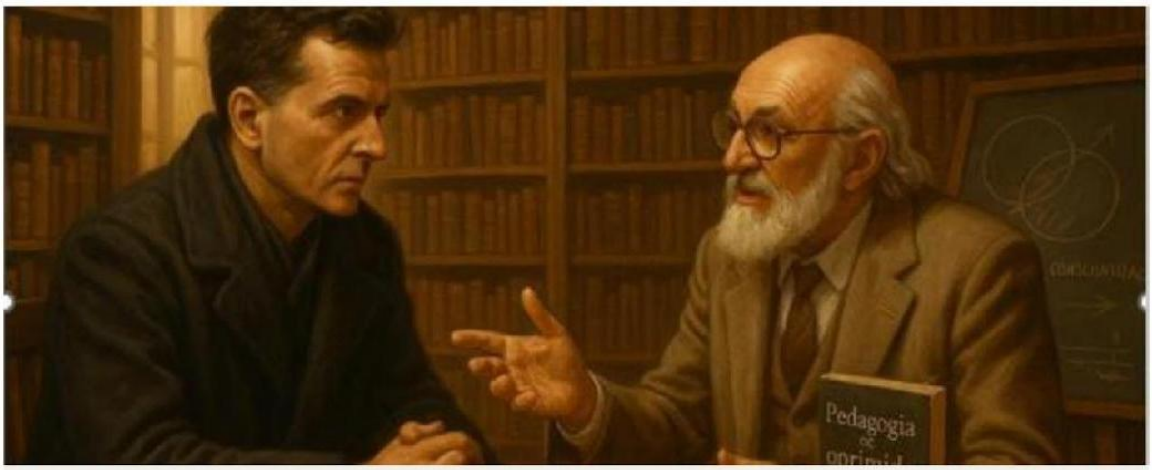
Palavras-chave:
Educação.
Inclusiva.
Formação.

Eixo temático XX:
EIXO 20 – PAULO FREIRE :EM DIÁLOGOS VIRTUAIS

Referências:

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. **Cartão postal pedagógico:** concepção e template. Encontro Franco-Luso-Brasileiro de Educação Popular. Paris, set. 2023.



CARTÃO POSTAL

PEDAGÓGICO

Um diálogo (im)possível (?)

Queridas colegas, espero que este postal as encontre bem!
Não sei por onde começar... na verdade, li pouco de Paulo Freire na minha graduação! Tenho esta lacuna em minha formação. Contudo, tenho curiosidade em aprender! De tanto ouvir falar em Freire, estou certo de que deve ser alguém que tenha muito a dizer!
Quero tentar, neste postal, aproximar Paulo Freire de Ludwig Wittgenstein, um filósofo da linguagem que tenho estudado com meus orientandos. A imagem acima foi gerada em IA e representa uma conversa entre eles – todavia, não sei se este diálogo seria possível... ou consonante. Acho que vocês conseguirão me ajudar a pensar nesta possibilidade.
Freire (1987) se refere a "leitura de mundo", que seria como os indivíduos interpretam a realidade à sua volta, antes mesmo de dominar o ato de ler e escrever. Essa "leitura de mundo" precede e está intimamente ligada à "leitura da palavra" e, por isso, a compreensão crítica do mundo, baseada nas experiências vividas, é fundamental para o processo educativo. Por sua vez, Wittgenstein é taxativo ao dizer: "Os limites da minha linguagem são os limites do meu mundo" (Wittgensteins, 2017, §5.6).
Esses pontos parecem consoantes ou dissonantes para vocês? Será que há sentido em pensar que, quanto mais expando a minha linguagem (Wittgenstein), mais expando o meu mundo e, portanto, será mais fácil lê-lo (Freire)? Aqui, claro, estou pensando linguagem e leitura de mundo para além da palavra escrita, considerando representações culturais que possam ser descobertas/experienciadas/significadas... Temos aí um ponto de partida para nos aprofundarmos?
Aposto que deixei-as "com a pulga atrás da orelha"... Beijos!

Destinatário/a (os/as):
Profa. Dra. Fabiana Montiel
Profa. Dra. Danielle Müller de Andrade

Remetente(es):
Rafael Montoito

Data: 28/05/2025

Palavras-chave:
Linguagem.
Leitura de mundo.
Filosofia.

Eixo temático 19: Paulo Freire: outros diálogos possíveis

Referências:
FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
WITTGENSTEIN, Ludwig. **Tractatus logico-philosophicus**. Edusp, 2017



CARTÃO POSTAL

PEDAGÓGICO

Ensaio da Revolução: encontro entre a Licenciatura em Teatro e Pedagogia

Queridos colegas,
Recordo dos nossos encontros com um brilho nos olhos, a cada pessoa que cruzo o caminho sou surpreendida sobre o quanto o exercício da docência pode ser inspirador. As trocas iniciais entre Teatro e Pedagogia representaram uma transformação significativa na minha jornada, a ponto de hoje ser impossível me ver longe desta prática específica. Foi no exercício de confiança diária que construímos um trabalho potente a partir de Augusto Boal com o Teatro do Oprimido. Eu que sou uma grande apreciadora da leveza da sala de aula e que nunca tinha levado uma reflexão densa para os meus discentes, percebi com vocês a transformação que o teatro pode causar em um grupo engajado. A sala de aula é palco de universos compostos por suas subjetividades, por este motivo não enxergo a separação com o fazer artístico.
Paulo Freire enriquece a minha reflexão quando diz que independente do espaço em que se contempla a educação, seja ele formal ou informal, se faz em caráter permanente e isto, necessariamente é um processo artístico; pois "é impossível participar desse processo de modelagem, que é como um novo nascimento, sem alguns momentos estéticos. Neste aspecto, a educação é, por natureza, um exercício estético" (Freire, 1986, p. 75).
É através da partilha de conhecimentos em comunhão com o exercício da arte, que nos tornamos coautores das histórias contadas dentro e fora dos ambientes de ensino convencionais. Se a educação é um ato de liberdade, o teatro é um dos pilares fundamentais para a realização desta, tendo em vista que o campo teatral "[...] não é revolucionário em si mesmo, mas certamente pode ser um excelente "ensaio" da revolução" (Boal, 1975, p.139). Com vocês aprendi a acreditar no que ainda está por vir, desejo que tenham sido contagiados da mesma maneira.

Destinatário/a (os/as):
Estudantes em Pedagogia que cursaram Artes nas Infâncias

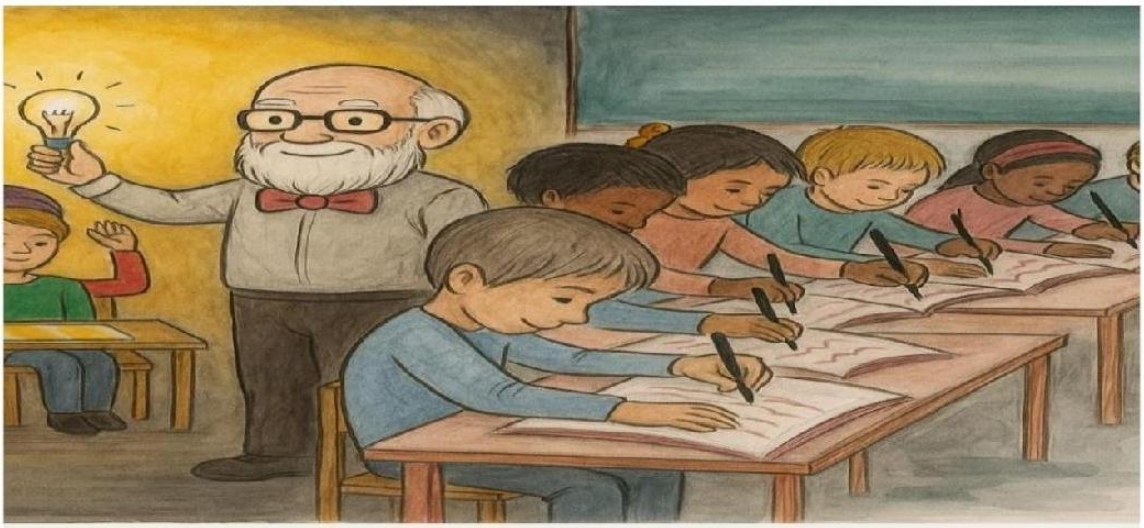
Remetente(es):
Nicole Pires Gonzales
Diana Paula Salomão de Freitas (orientadora)

Data: 28/05/2025

Palavras-chave:
Teatro. Pedagogia. Educação.

Eixo temático 13:
Paulo Freire: arte e cultura popular

Referências:
BOAL, Augusto. **Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.
FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia - O Cotidiano do Professor**. Tradução de Adriana Lopez; revisão técnica de Lólio Lourenço de Oliveira. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.



CARTÃO POSTAL

PEDAGÓGICO

Entre Fronteiras: Freire, o Exílio e a Educação das Infâncias Migrantes

Prezado Professor,

Paulo Freire dizia que antes de ser cidadão do mundo, era cidadão do Recife. Seu exílio o afastou de suas raízes, mas não de sua missão: transformar a educação em instrumento de libertação. Longe de casa, sofreu com a saudade, a língua, o clima e viu seus filhos enfrentarem o preconceito como imigrantes nas escolas dos EUA.

Mas foi também no exílio que Freire expandiu sua pedagogia, dialogando com povos, culturas e realidades diversas. Em Genebra, escutou trabalhadores imigrantes espanhóis que queriam criar uma escola para que seus filhos não perdessem sua cultura. Na América Latina e África, lutou ao lado dos oprimidos pela alfabetização crítica e pela dignidade.

Hoje, milhares de crianças chegam a nossas escolas vindas de outras terras. Como Freire, elas trazem consigo saudades, histórias, línguas e culturas. Elas não chegam vazias: vêm com seus corpos "molhados de memória". "Ninguém deixa seu mundo, adentrado por suas raízes, com o corpo vazio ou seco" (Freire, 1992, p.16-17). Sua presença nos convida a reimaginar a escola como espaço de acolhimento, escuta e diálogo.

Inspirados por Freire, podemos ver na criança imigrante não um problema a ser resolvido, mas um mundo a ser descoberto. A educação multicultural e popular é mais necessária do que nunca: uma educação que não apaga as diferenças, mas que as transforma em sinônimo de riqueza. Pense nisso.

Com esperança, seguimos juntos

Destinatário:
Prof. Dr. Almir Paulo dos Santos

Remetente(es):
Marli Klumb 1
Lucimara Espich 2
Luciana Espich 3
Izabel Rosa Gritti 4

Data: 28/05/2025

Palavras-chave:
Educação.
Freire.
Imigração

Eixo temático XX: EIXO 20 – PAULO FREIRE :EM DIÁLOGOS VIRTUAIS

Referências:

Freire, Paulo. Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1992.



CARTÃO POSTAL

PEDAGÓGICO

Círculo de Cultura: a Escolarização da Criança Imigrante

Aos Educadores do Mundo,

Envio este postal a vocês com uma reflexão sobre educação e acolhimento, inspirada na obra de Paulo Freire. Ele nos presenteou com o Círculo de Cultura, espaço horizontal de escuta, fala e troca de saberes. Não é uma sala de aula tradicional: nele, ninguém ensina para o outro — todos aprendem com todos. É nesse espaço vivo que nasce a pedagogia do diálogo, da escuta e do respeito às experiências.

No contexto da imigração, esse método tem muito a oferecer. Crianças imigrantes carregam histórias, culturas e línguas que, muitas vezes, não encontram espaço para existir na escola. O Círculo de Cultura nos convida a investigar os temas geradores — assuntos significativos que emergem da realidade dos estudantes — e problematizá-los em grupo, desenvolvendo uma consciência crítica da realidade vivida.

Ao aplicarmos essa metodologia com crianças imigrantes, não se trata apenas de ensinar uma nova língua ou cultura, mas de reconhecer e valorizar aquilo que elas já sabem. A avaliação não é somente uma prova, mas o acompanhamento do crescimento do grupo no diálogo, na participação, na tomada de consciência. Que nossas escolas possam ser espaços onde o Círculo de Cultura inspire rodas de conversa, contação de histórias, desenhos, músicas e partilhas dos mais diversos países. Que possamos ouvir o que cada criança tem a dizer sobre sua terra, seus medos, sonhos e esperanças. Educar crianças imigrantes por meio dos Círculos de Cultura é criar espaços de diálogo e troca para que cresçam em seus aprendizados. Pensem nisso.

Com admiração

Destinatário:
Aos Educadores do Mundo

Remetente(es):
Marli Klumb 1
Lucimara Espich 2
Luciana Espich 3
Almir Paulo dos Santos 4

Data: 28/05/2025

Palavras-chave:
Círculo de Cultura.
Freire.
Imigração

Eixo temático XX: EIXO 20 – PAULO FREIRE :EM DIÁLOGOS VIRTUAIS

Referências:
FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.



CARTÃO POSTAL

PEDAGÓGICO

As mulheres no "mesmo lugar" que o branco colocou

Olá querida Ancestralidade!! Estou a visitar várias Casas de Batuque no Rio Grande do Sul, religião linda de se ver. Pena ainda sofrer tantos preconceitos. Contudo, depois de tantas visitas, estou incomodada. Em pleno século XXI, em meio à tantas lutas feministas, assim como feminismo negro, percebi que são raras as mulheres tocando atabaques nos rituais! Andei perguntando aqui e acolá e o que ouço é que existem cargos dentro da Religião Batuque, e um deles é o de quem está no tambor chamado por *Alagbê*, tido como um cargo masculino, já o cargo de mulheres é na cozinha. Senti tanta estranheza em perceber ali uma diferenciação de gênero, numa religião que tem origem em um povo de resistência e que lutaram por liberdade. Isso estaria entre os ensinamentos que vocês deixaram? Ou de tanta opressão que sofreram acabaram aprendendo a mesma tática dos opressores (FREIRE, 2024) reproduzindo hoje o mesmo? Até vi algumas mulheres tocando, o que traz certo entusiasmo. Vou tentar conversar com pessoas das casas, apesar de ser um ambiente muito reservado, para entender onde isso se deu, se é ou não uma regra que veio de vocês ou se foi rompida, em qual momento isso aconteceu. Por hora é isso. Abraços!!

Destinatário/a (os/as):
Cara Ancestralidade

Remetente(es):
autor: Luciene de Bittencourt Martins
coautor : Luciana Dolci

Data: 06/05/2025

Palavras-chave:
Feminino
Alagbês
Opressão

Eixo temático 17 - PAULO FREIRE: FEMINISMOS E COLETIVIDADE
.

Referências:
FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 89ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2024.

1



CARTÃO POSTAL

PEDAGÓGICO

O artesanato como processo vivo, popular e feminista

Buscamos visibilizar o artesanato como um saber cotidiano que desafia hierarquias do conhecimento hegemónico, emancipa e valoriza experiências de mulheres em contextos de resistência, pois atravessadas por uma educação popular feminista, entendemos que esse saber se torna ferramenta de transformação social, criando espaços de troca e fortalecimento coletivo, de autonomia e afeto. Inspiradas no pensamento de Paulo Freire e nas contribuições de educadoras populares feministas da América Latina, defendemos que as práticas relacionadas ao artesanato são um processo vivo, algo que não está pronto e acabado, mas que se constrói a partir da prática e das vivências, compartilhadas em um idioma que nos foi ensinado principalmente às mulheres. Não se trata apenas de uma prática econômica ou estética, mas de um ato político, um fio que entrelaça memória, identidade e luta. Através da elaboração de artesanato em oficinas, por exemplo, a pedagogia do diálogo e da escuta se manifesta na construção de narrativas compartilhadas sobre precarização do trabalho, violências, domesticidade, memória, criatividade e resistências feministas, sem que necessariamente se pronunciem essas palavras. A educação popular feminista, então, se materializa não apenas como metodologia participativa horizontal, mas como caminho para transformar realidades a partir dos fios que nos conectam, tanto metaforicamente, como através de oficinas com mulheres, nas quais utilizamos o artesanato como facilitador de vínculos fortes, em linguagens que entendemos entre nós, procurando uma reflexão crítica sobre nossos modos de habitar o mundo e nos entendendo como parte de um fazer e saber coletivos.

Destinatário/a (os/as):
Mulheres artesãs da América Latina

Remetente(es):
Lissette Torres-Arévalo
Márcia Alves da Silva

Data: 03/04/2025

Palavras-chave: Artesanato. Educação Popular. Feminismos. **Eixo temático 17:** Paulo Freire: feminismos e coletividade

Referências:

FREIRE, Paulo. **Professora, sim; tia, não:** cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'Água, 1997.



CARTÃO POSTAL

PEDAGÓGICO

A Utopia da Transformação

É com imensa alegria que compartilho com vocês este cartão postal construído a partir de uma foto tirada no dia de hoje, que eu me encontro participando do Pré-Fórum nas dependências da Universidade Federal de Pelotas, no qual fomos provocados/as a partir da entrevista de Estévez (2024) e do espetáculo de dança e teatro "Inservíveis" a refletir sobre a sustentabilidade estética da condição humana. Esta imagem registra parte de integrantes do grupo UTOPIA, que estiveram presentes também no dia de hoje, denominado assim por ter em Paulo Freire a inspiração para estudar, refletir e dialogar sobre educação. Utopia para Freire implica em denúncia e anúncio "mas não deixa esgotar-se a tensão entre ambos quando na produção futura do antes anunciado e agora um novo presente" (Freire, 2018, p. 126). Para nós do Utopia, este Fórum que acontece neste ano de 2025 em Pelotas, é o anúncio do que temos tentado construir coletivamente, uma educação que seja verdadeiramente direcionada à formação mais integral. Acredito, enquanto educadora, que vê o sonho "tão necessário aos sujeitos políticos, transformadores e não adaptáveis a ele" (Freire, 2018, p. 126), que é possível transformar o nosso fazer nos ambientes dos Institutos Federais, incorporando mais sentimentos e significados, nos reconhecendo como seres condicionados, seres de decisão e ruptura (Freire, 2019), como seres que compreendem a importância da sustentabilidade estética como ferramenta do "*proceso de concientización y sensibilización de nuestros educandos, enfilado a una formación más integral*" (Estévez, 2024). É muito bom ter vocês neste Fórum! Estou aqui para crescer com as experiências e vivências de cada um/a, na expectativa de que este evento os/as mobilize a acreditar na utopia de um mondo com relações mais harmônicas.



Destinatário/a (os/as): Aos/Às Educadores/as dos Institutos Federias Participantes do XXVI Fórum Paulo Freire

Remetente(es): Fabiana Celente Montiel

Data: 26/05/2025

Palavras-chave: Paulo Freire. Educação. Anúncio.

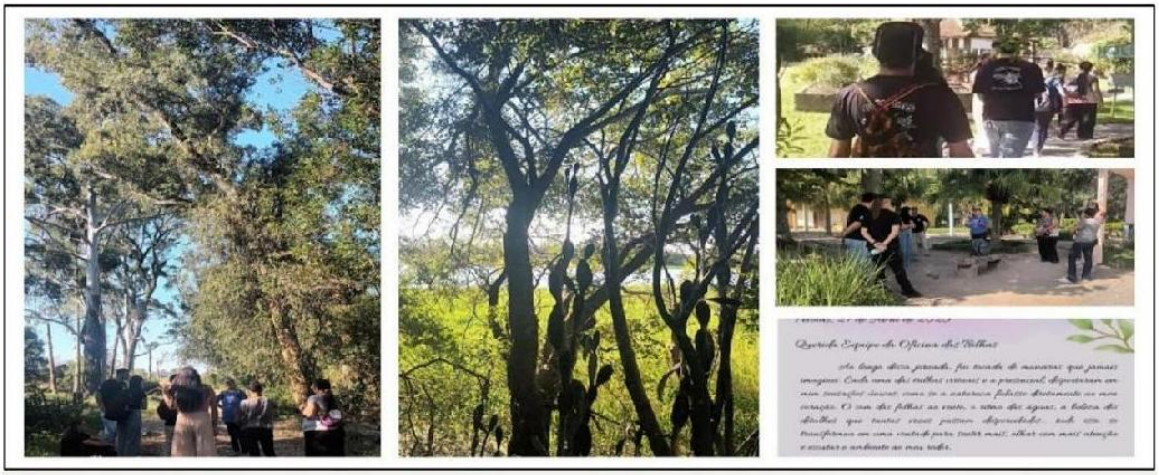
Eixo temático 5 - Paulo Freire: Educação Profissional, Técnica e Tecnológica.

Referências:

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança:** um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. 24 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. 5 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

SANTOS, Leontine Lima dos; RODRIGUES, Marcia Maria dos Anjos Gomes; PETY, Alana do Amaral. Entrevista com Pablo René Estévez: articulações entre a educação sensível e a Educação Estético-Ambiental. **Momento - Diálogos em Educação**, *[S. l.]*, v. 33, n. 3, p. 26–39, 2024. Disponível em: https://periodicos.furg.br/momento/article/view/17005. Acesso em: 27 maio. 2025.



CARTÃO POSTAL

PEDAGÓGICO

Trilha Freiriana

Como podem ver na imagem acima, com este cartão postal pedagógico temos a intenção de partilhar uma práxis estético-ambiental realizada com licenciandos/as do IFSul – campus CaVG, Pelotas/RS. A realização de trilhas interpretativas, ou seja, trilhas pedagógicas, faz parte da produção do corpus de uma pesquisa que desenvolvemos desde 2024. Ao estimularem reflexões estético-ambientais (Montiel; Andrade, 2023), que ocorrem quando pensamos a partir do que sentimos, as trilhas interpretativas podem ser consideradas como a práxis freiriana (1996) e, também, como proposta pedagógica alicerçada no pensamento de Freire a respeito de que ética e estéticas são indissociáveis e precisam estar presentes no cotidiano dos ambientes formativos (Freire, 1996). Como forma de estimular a reflexão sobre a experiência vivenciada, após a trilha os/as participantes escrevem cartas pedagógicas para expressarem os sentimentos, emoções, percepções e reflexões que estiveram presentes durante o percurso. A partir das cartas entendemos que a proposta pedagógica que realizamos engendra processos de problematização de temáticas socioambientais desde a sua dimensão estética, corroborando o entendimento de que a Educação Estético-Ambiental, uma modalidade inovadora de educação em valores (Estévez, 2025), ao estimular a percepção estética, promove uma educação mais integral do ser humano a fim da sustentabilidade estética do planeta.

Destinatário/a (os/as):
Trilheiros/as da Educação Transformadora

Remetente(es):
Danielle Müller de Andrade
Nathalia Cardoso Velasques

Data: 29/05/2025

Palavras-chave: Trilha. Reflexão. Educação Estético-Ambiental.

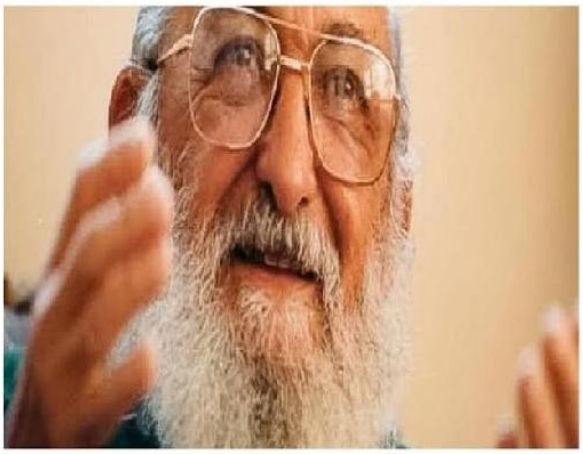
Eixo temático 8: Paulo Freire: educação ambiental, ética, saúde e bem viver

Referências:

ESTÉVEZ, Pablo René. **El abecé de la Educación Estético-Ambiental**. v.1. Chapecó: Ed. UFFS, 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

MONTIEL, FABIANA Celente; ANDRADE, Danielle Müller de. Trilhas virtuais no Ensino Médio Integrado: uma experiência pedagógica em Educação Física escolar. *In:* MARTINS, Vinícius *et al* (org.). **IFSUL no enfrentamento à COVID-19**. Pelotas: Editora IFSul, 2023.





CARTÃO POSTAL

PEDAGÓGICO

Dizer, escutar, transformar: o que pode um encontro entre Freire e Pêcheux no campo do discurso?

Como pensar a linguagem na educação para além da técnica e da transmissão? Esta proposta busca articular a pedagogia crítica de Paulo Freire com a Análise de Discurso materialista (AD), de Michel Pêcheux, para compreender o discurso como prática ideológica e espaço de disputa de sentidos na escola.

Ambos os autores, embora oriundos de tradições distintas, reconhecem o discurso como atravessado por relações de poder. Freire vê a linguagem como práxis — ação e reflexão sobre o mundo — e defende o direito dos sujeitos historicamente silenciados à palavra pública. Pêcheux, por sua vez, concebe o discurso como materialização da ideologia, onde sentidos se estabilizam e se deslocam, produzindo posições de sujeito.

Se a AD nos oferece ferramentas para analisar silenciamentos e interpelações, Freire nos provoca a perguntar: como romper com o "óbvio" do discurso dominante e criar espaços de escuta crítica e transformação na escola? Essa interrogação convida à construção de práticas pedagógicas que reconheçam o conflito simbólico como parte do processo educativo.

Este encontro teórico propõe à educação um compromisso com a linguagem que não se limite ao ensinar a dizer, mas também a escutar, desconfiar, resistir — e, sobretudo, reinventar sentidos.

Destinatári(as/os):
Pesquisadoras/es em Discurso

Remetente(es):
Cristina Zanella Rodrigues

Data: 30/05/2025

Palavras-chave:
Paulo Freire.
Michel Pêcheux.
Discurso.
Educação.

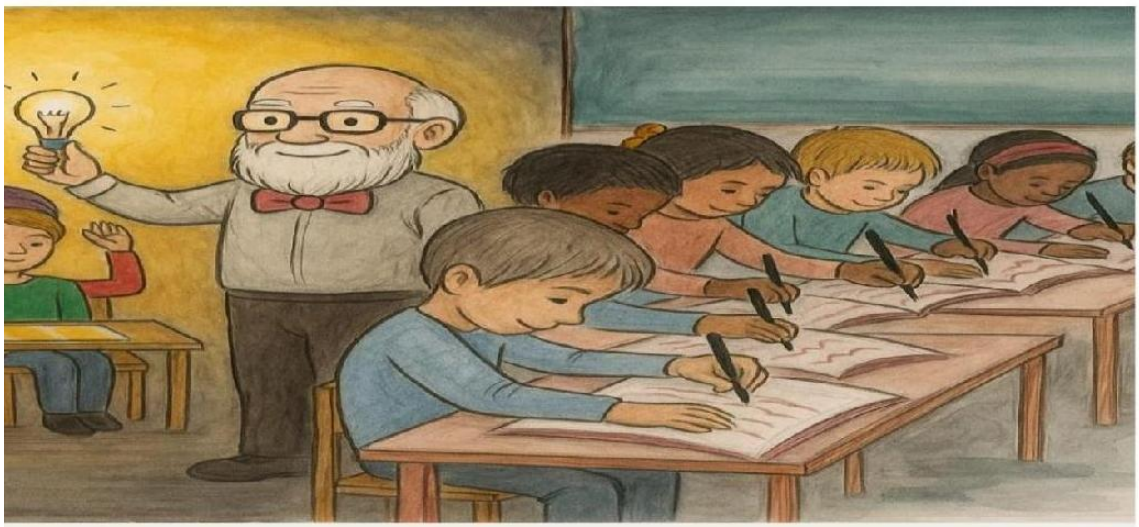
Eixo temático 10:
PAULO FREIRE: FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS)

Referências:

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

PÊCHEUX, Michel. Análise automática do discurso. UNICAMP, 1990.

_____. Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas: Editora da Unicamp, 1995.



CARTÃO POSTAL

PEDAGÓGICO

Entre Fronteiras: Freire, o Exílio e a Educação das Infâncias Migrantes

Prezado Professor,

Paulo Freire dizia que antes de ser cidadão do mundo, era cidadão do Recife. Seu exílio o afastou de suas raízes, mas não de sua missão: transformar a educação em instrumento de libertação. Longe de casa, sofreu com a saudade, a língua, o clima e viu seus filhos enfrentarem o preconceito como imigrantes nas escolas dos EUA.

Mas foi também no exílio que Freire expandiu sua pedagogia, dialogando com povos, culturas e realidades diversas. Em Genebra, escutou trabalhadores imigrantes espanhóis que queriam criar uma escola para que seus filhos não perdessem sua cultura. Na América Latina e África, lutou ao lado dos oprimidos pela alfabetização crítica e pela dignidade.

Hoje, milhares de crianças chegam a nossas escolas vindas de outras terras. Como Freire, elas trazem consigo saudades, histórias, línguas e culturas. Elas não chegam vazias: vêm com seus corpos "molhados de memória". "Ninguém deixa seu mundo, adentrado por suas raízes, com o corpo vazio ou seco" (Freire, 1992, p.16-17). Sua presença nos convida a reimaginar a escola como espaço de acolhimento, escuta e diálogo.

Inspirados por Freire, podemos ver na criança imigrante não um problema a ser resolvido, mas um mundo a ser descoberto. A educação multicultural e popular é mais necessária do que nunca: uma educação que não apaga as diferenças, mas que as transforma em sinônimo de riqueza. Pense nisso.

Com esperança, seguimos juntos

Destinatário:
Prof. Dr. Almir Paulo dos Santos

Remetente(es):
Marli Klumb 1
Luciana Espich 2
Izabel Rosa Gritti 3

Data: 28/05/2025

Palavras-chave:
Educação.
Freire.
Imigração

Eixo temático XX: EIXO 20 – PAULO FREIRE :EM DIÁLOGOS VIRTUAIS

Referências:
Freire, Paulo. Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1992.



CARTÃO POSTAL

PEDAGÓGICO

Círculo de Cultura: a Escolarização da Criança Imigrante

Aos Educadores do Mundo,

Envio este postal a vocês com uma reflexão sobre educação e acolhimento, inspirada na obra de Paulo Freire. Ele nos presenteou com o Círculo de Cultura, espaço horizontal de escuta, fala e troca de saberes. Não é uma sala de aula tradicional: nele, ninguém ensina para o outro — todos aprendem com todos. É nesse espaço vivo que nasce a pedagogia do diálogo, da escuta e do respeito às experiências.

No contexto da imigração, esse método tem muito a oferecer. Crianças imigrantes carregam histórias, culturas e línguas que, muitas vezes, não encontram espaço para existir na escola. O Círculo de Cultura nos convida a investigar os temas geradores — assuntos significativos que emergem da realidade dos estudantes — e problematizá-los em grupo, desenvolvendo uma consciência crítica da realidade vivida.

Ao aplicarmos essa metodologia com crianças imigrantes, não se trata apenas de ensinar uma nova língua ou cultura, mas de reconhecer e valorizar aquilo que elas já sabem. A avaliação não é somente uma prova, mas o acompanhamento do crescimento do grupo no diálogo, na participação, na tomada de consciência. Que nossas escolas possam ser espaços onde o Círculo de Cultura inspire rodas de conversa, contação de histórias, desenhos, músicas e partilhas dos mais diversos países. Que possamos ouvir o que cada criança tem a dizer sobre sua terra, seus medos, sonhos e esperanças. Educar crianças imigrantes por meio dos Círculos de Cultura é criar espaços de diálogo e troca para que cresçam em seus aprendizados. Pensem nisso.

Com admiração

Destinatário:
Aos Educadores do Mundo

Remetente(es):
Marli Klumb 1
Almir Paulo dos Santos 2

Data: 28/05/2025

Palavras-chave:
Círculo de Cultura.
Freire.
Imigração

Eixo temático XX: EIXO 20 – PAULO FREIRE :EM DIÁLOGOS VIRTUAIS

Referências:
FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade.* 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.



CARTÃO POSTAL

PEDAGÓGICO



25 anos engordando cascaveis em Santa Maria

Caros remetentes, a Gestão Educacional na Educação Popular não limita-se ao gerenciamento de atividades, demandas e recursos burocráticos, mas caracteriza-se como um exercício ético-estético-político de organização do coletivo, na construção de estratégias que buscam romper com as barreiras estruturais, que impedem o direito de acesso à educação. *"é preciso ter esperança, mas esperança do verbo esperançar" (FREIRE, 2019).* Após a semana de recepção dos Educandes do Pré - Universitário Popular Alternativa (PUPA) em abril de 2025, estamos felizes, repletas de ideias. Desejando que todos vivessem a Gestão do PUPA, que embora invisibilizada por políticas educacionais neoliberais e ataques diretos feitos por "Cidadãos de bem", resiste em seu compromisso com o direito de acesso à educação de qualidade, estando centrada em não apenas prepara para o acesso ao ensino superior, mas também de emancipar e formar sujeitos críticos. A frase "Ser Alternativa é para sempre" carrega história, afetividade e compromisso, com o antes e o que virá, se hoje estamos confiante e nutrindo o esperançar, é porque ao nosso lado estão companheiros lutando, nos fazem acreditar no que disse a atriz Fernanda Torres "A vida presta". Fomos cativadas pela construção de bem-estar que o PUPA representa para nós e para tantos. Nos encontramos mais do que esperançosas. E não esperançosas que esperam, uma vez que a práxis freiriana reside na combinação de reflexão e ação. Cansamos, remetentes, e agora optamos por esperançar enquanto verbo, agimos para que a implicação política dos que me antecederam se mantenha viva.

Destinatário/a (os/as): Sujeitos que acreditam no Esperançar

Remetente(es):
Beatriz Campanha Dos Santos[1]
Manuela Balchum Pinheiro[2]

Data: 30 de maio de 2025

Palavras-chave:
Esperançar.
Educação Popular.
Gestão Educacional.

Eixo temático 12: PAULO FREIRE: POLÍTICAS PÚBLICAS E A GESTÃO EDUCACIONAL

Referências:
CENCI, Angelo Vitório; PETRY, Cleriston. Para além da racionalidade neoliberal: o comum e a práxis instituinte como princípios ético-formativos. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 58, n. 56, p. 1–19, abr./jun. 2020. **Disponível em:** https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/21291. Acesso em: 20 maio 2025.
FREIRE, Paulo. Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. 22. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.
FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 65. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.
Seixas, R. Sociedade Alternativa. Letra da música, 1975. Disponível em: https://www.letras.mus.br/raul-seixas/48333/. Acesso em 30 de maior de 2025.

Eixo 1

Paulo Freire: Educação Popular

(experiências, espaços e sujeitos diversos)

Mediação:

Cristiane Silveira dos Santos
Andrea Paz Genoverse

Os textos apresentados no Eixo 1 - PAULO FREIRE: EDUCAÇÃO POPULAR (EXPERIÊNCIAS, ESPAÇOS E SUJEITOS DIVERSOS) do XXVI Fórum de Estudos Leituras de Paulo Freire discutem o pensamento freiriano em contextos diversos, como a superação da fome, o ensino de Direito Ambiental e a implementação de clubes de ciências no ensino médio. Exploram a pedagogia hospitalar como ferramenta de humanização e o uso de cartas pedagógicas e projetos de leitura para a emancipação de jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. No geral, os/as autores/as defendem uma educação dialógica e crítica que rompe com modelos passivos para promover a autonomia dos sujeitos. O conflito social e a realidade concreta de educandos/as são utilizados como pontos de partida para a construção da justiça socioambiental. Os textos reafirmam o compromisso ético-político de educadores/as na busca por uma sociedade igualitária e democrática.

Em, “A Criação do Afeto na Educação Infantil”, Abima dos Santos Lobo, Alice Braga da Silva e Sabrina Barrocas Milech, refletem sobre a importância da afetividade como componente central no primeiro contato da criança com o ambiente escolar. Baseado na "Pedagogia da Autonomia", propõe que o educar seja um processo dinâmico e interativo, onde educadores e educandos se reconhecem como seres em constante evolução. A conexão afetiva não apenas facilita a aprendizagem, mas reforça o sentimento de segurança e pertencimento da criança.

“Por um Currículo Emancipador: A Prática Transdisciplinar através da Pedagogia Crítica” é o relato de experiência escrito por Beatriz Campanha Dos Santos, Aline Guimarães Peres e Giulia Ercolin Zimmer. No texto tratam de equipes de Educação Especial e Multidisciplinar do cursinho popular PUPA, com o objetivo de construir um currículo que rompa com a lógica tradicional e fragmentada, utilizando o diálogo e a escuta para promover a inclusão social e combater práticas discriminatórias. A prática busca transformar a realidade dos sujeitos por meio de uma educação crítica e ética.

“As Relações Educativas e sua Utopia na Educação Popular, nos Conflitos e no Combate à Fome” foi escrito por Carlos RS Machado e Maria Rita L Seixas, defendem que as relações educativas cotidianas são atos políticos e éticos. O autor e a autora argumentam que os conflitos sociais e ambientais, bem como a luta contra a fome, devem ser o ponto de partida para uma educação popular libertadora. A

proposta é que os/as educandos/as se tornem protagonistas de sua própria libertação e da construção de relações de cooperação.

“A Inserção dos Clubes de Ciências como Trilha do Conhecimento no Novo Ensino Médio Integral: Um Diálogo Freiriano”, de autoria de Chamis Nédia Abdul Khalek, Gilson Valério Vicente e José Vicente Lima Robaina propõe a utilização dos Clubes de Ciências como espaços de inovação pedagógica no Novo Ensino Médio. Sob a ótica freiriana, os/as autores/as incentivam a investigação, a autonomia e o protagonismo dos/as estudantes, transformando a escola em um local de formação integral voltado para o exercício da cidadania.

“Explorando o Mundo Literário na Socioeducação sob a Perspectiva Freiriana” é o texto de Dirceia Cristiane Almeida Fajardo que relata o projeto "Leiturando", desenvolvido com jovens em medida socioeducativa na FASE. A iniciativa utiliza a literatura para despertar o interesse pela leitura e auxiliar no desenvolvimento cognitivo, promovendo a consciência crítica por meio de uma mediação pedagógica que valoriza a troca de saberes entre socioeducandos/as e educadores/as.

“Arte e Educação Popular em Ação: Experiência em uma Escola Municipal de Santa Maria – RS”, de autoria de Esther Costa Faria e Alexon Messias da Rocha, síntese: Descreve uma oficina de muralismo que visou promover a expressão criativa e coletiva de alunos em Santa Maria. A prática articulou arte e educação popular para transformar o espaço físico da escola, fortalecendo o senso de pertencimento, a autonomia e a capacidade criadora dos/as participantes.

“Direito Ambiental e Pedagogia da Terra: Educação Jurídica Crítica Inspirada na Educação Popular de Paulo Freire”, escrito por Felipe Schmals Silveira e Marcela Simões Silva, investiga como estudantes de Direito percebem problemas ambientais locais, buscando romper com visões normativas e acríticas da educação ambiental. O projeto propõe uma formação jurídica comprometida com a justiça socioambiental e o desenvolvimento sustentável, incentivando a mobilização política e a ação coletiva.

Em "Cartas Pedagógicas como Instrumento Metodológico da Educação Popular", Fernanda dos Santos Paulo, Cléia Margarete Macedo da Costa Tonin e Adriano Brum Fontoura, apresentam a carta como uma ferramenta de escrita política e reflexiva na formação de professores da EJA. Essa metodologia permite sistematizar experiências vividas, articular teoria e prática, e fortalecer o protagonismo de quem ensina e de quem aprende, resultando em um currículo mais contextualizado.

O texto, "Pedagogia Hospitalar como prática de Educação Popular", de autoria de Jaqueline de Matos Corrêa, Raquel Sanches Dutra e Hardalla do Valle, analisa a atuação pedagógica com crianças internadas no Hospital Escola da UFPel. O trabalho destaca que a ludicidade, a escuta e o brincar são fundamentais para humanizar o ambiente hospitalar, garantindo o direito à educação e tratando a criança como sujeito ativo em sua recuperação.

Em "Uma Carta aos que Também Educam", João Victor Oliveira de Oliveira e Dante Diniz Bessa, defendem o reconhecimento dos trabalhadores não-docentes (merendeiras, porteiros, etc.) como educadores/as essenciais no cotidiano escolar. O texto denuncia o apagamento histórico desses profissionais e anuncia a necessidade de incluí-los na construção de projetos pedagógicos democráticos e emancipadores.

Em "Educação Popular e Expressão Urbana: As Oficinas de Hip-Hop na Sociedade Espírita Assistencial Dona Conceição", Kauany Maske, Theles Cardoso Rodrigues e Jenis Roberta Ferreira de Azevedo, relatam atividades com jovens em Pelotas utilizando o Hip-Hop como ferramenta pedagógica. As oficinas promovem a leitura crítica do mundo e a afirmação da identidade de jovens em vulnerabilidade, conectando arte, resistência social e ancestralidade em um espaço de diálogo e acolhimento.

No texto "Círculos de Cultura em tempos on-line", Maria Teresinha Verle Kaefer, Liana Borges e Cléia Margarete Macedo da Costa Tonin, descrevem a reinvenção desta metodologia freiriana no contexto virtual para a formação docente na EJA. Os círculos ocorrem de forma síncrona e assíncrona, promovendo diálogos horizontais sobre temas como direitos humanos e práticas antirracistas, buscando dar visibilidade à modalidade nas políticas públicas.

Em "Pesquisa e Formação Crítica: Experiência Investigativa com o Centro de Educação "Cuidando de Nós"", Paola Lima de Oliveira, apresenta uma pesquisa-ação realizada na comunidade Passo dos Negros, em Pelotas. O destaque é a criação da Biblioteca Comunitária Maria Helena Vargas da Silveira, um território de resistência que valoriza a memória local, a cultura e o direito ao conhecimento como instrumentos de transformação social.

O texto "Conscientização e Pedagogia Situada: Sujeitos da Participação no Mundo" de autoria de Renata Emé Bellini Lopes foi escrito por uma acadêmica indígena Kaingang. O trabalho reflete sobre seu processo de formação na

universidade, a partir dos conceitos freirianos "diálogo" e "conscientização" para discutir a superação da opressão e a importância de uma pedagogia que valorize a realidade e os saberes dos estudantes.

Em "Processos Educativos em Contextos de Combate a Fome", Sinval Martins Farina e Carlos Roberto da Silva Machado, investigam como a distribuição de alimentos pode ir além do assistencialismo para se tornar um processo educativo emancipador. O estudo propõe o conceito de "injustiça alimentar" e defende a necessidade de politizar o acesso à comida, transformando a distribuição em um ato de fortalecimento da cidadania e justiça socioambiental.

Por fim, em "Carta para Ingresso no Desafio Pré-Universitário Popular", Théo Lahorgue Roscoff e Marielle Mendes Sacharuk, orientam novos educadores/as sobre a práxis de um cursinho popular que atua há mais de 30 anos. Destacam o uso de métodos dialógicos para viabilizar o acesso da classe trabalhadora à universidade, combatendo a "educação bancária" e promovendo a conscientização política e a formação crítica das/os cidadãs/ãos.



A CRIAÇÃO DO AFETO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Abima dos Santos Lobo[1]
Alice Braga da Silva[2]
Sabrina Barrocas Milech[3]

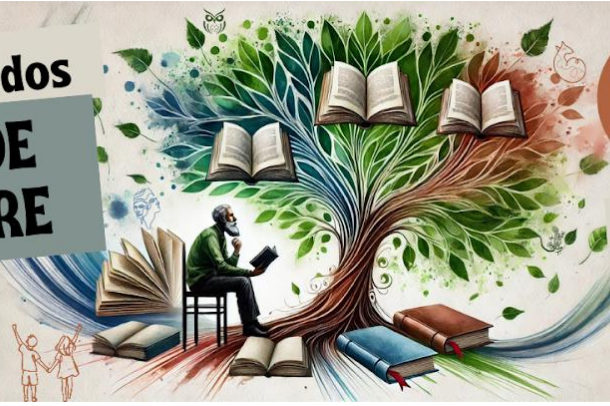
Este resumo surge a partir de uma pesquisa bibliográfica, que explora a relevância da afetividade e a criação do afeto, com base na obra “Pedagogia da Autonomia”, de Paulo Freire (2014), essencial para pensar o contato educacional institucionalizado que as crianças têm ao adentrarem a educação infantil, tendo como perspectiva a valorização do sujeito enquanto ser autônomo na percepção de si.

A primeira fase da educação caracteriza-se pela sensibilidade na construção de um ambiente de confiança, para estabelecer a relação da criança com o aprendizado e desenvolver a autonomia, reconhecendo suas subjetividades.

Enquanto educadores, devemos ter a consciência de que somos seres em evolução constante. Idealizamos um ambiente no qual educar, ensinar e aprender são aspectos interativos e autônomos, alinhados ao pensamento de que “ensinar exige consciência do inacabamento” (Freire, p. 49). Sonia Kramer (1999) destaca que a humanização no processo educativo permite à criança se perceber como sujeito histórico e cultural, desenvolvendo o reconhecimento de si no outro e gerando transformação.

É necessário questionar se os métodos e aproximações que se obtém com as crianças são agregadores às infâncias para possibilitar a criação do afeto em sua total potencialidade. Esta concepção parte de um “tempo de possibilidades, e não de determinismo” (Freire, p. 52), ou seja, atrela-se a perspectiva freireana, excluindo a

[1] Abima dos Santos Lobo, Universidade Federal de Pelotas, pedagogia, abimalobo@gmail.com.
[2] Alice Braga da Silva, Universidade Federal de Pelotas, pedagogia, alicesilva2692@gmail.com.
[3] Sabrina Barrocas Milech, Universidade Federal de Pelotas, pedagogia, sabrinabmilech@gmail.com.



inexorabilidade entre professor e aluno, trazendo para essa ligação as individualidades que se entrelaçam, construindo os saberes na prática educativa de ser docente.

O afeto entre professor e aluno possui significância para o processo de aprendizagem quando a criança adentra o ambiente educacional. Luana Silva (2023) contribui que o professor afetivo auxilia no contexto escolar, não adotando posturas "pegajosas", mas compreendendo os desafios e limitações do indivíduo, usando suas potencialidades como ferramenta, e tendo o afeto como facilitador para o aprendizado educacional. Essa conexão não só aproxima a criança dos saberes, mas também reforça seu senso de segurança e pertencimento ao ambiente.

Palavras-chave: Afetividade; educação Infantil; aprendizagem.

Referências:

KRAMER, Sonia. O papel social da educação infantil. **Revista textos do Brasil.** Brasília, Ministério das Relações Exteriores, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 49. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

SILVA, Luana Gonçalves da. **Educação e afeto:** a relevância da afetividade no período pré-escolar. 2023. 51 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual de Goiás, Unidade Universitária de Luziânia, Luziânia, 2023.



AS RELAÇÕES EDUCATIVAS E SUA UTOPIA NA EDUCAÇÃO POPULAR, NOS CONFLITOS E NO COMBATE À FOME

Carlos R. S. Machado[4]
Maria Rita L. Sexas[5]

As relações educativas que estabelecemos com os outros/as em espaços formais de educação ou informais produzem e/ou re-produzem o existente, e portanto, as injustiças e as desigualdades ao separar, de um lado, tal processo das relações sociais concretas em que vivemos e como nos relacionamos em nossas sociedades; e de outro, ao não considerar os conflitos decorrentes da ação rebelde do dominados, dos injustiçados e dos discriminados como ponto de partida na educação popular libertadora e/ou emancipadora. Portanto, pensar e agir na utopia da educação popular, significaria, desenvolver uma ação educativa conectada aos problemas sociais e ambientais concretos advindos das relações desiguais e das injustiças; e de que, tais desigualdades e injustiças se expressam através dos conflitos, os quais indicam que alguém (classe, grupo, comunidade etc.) está/estão sofrendo e vai às ruas exigir solução ao problema, que alguém está causando ou sendo negligente em sua solução.

O nosso objetivo neste trabalho é argumentar, a partir de reflexões de diferentes autores, de que os processos relacionais cotidianos são educativos e exigem do educador/a um posicionamento ético-político em sua ação partindo dos problemas concretos em que vivem os educandos/as, e de que isso só é possível, se considerar que tais problemas indicados pelo conflitos tem sua raiz/causa/origem na apropriação desigual da riqueza, das terra e dos espaços de poder por aqueles que se beneficiam de tais situações/condições.

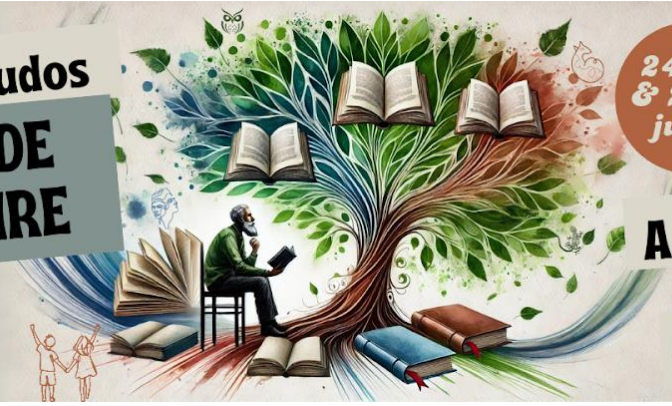
[4] Doutor em Educação, FURG, PPGEA, carlosmachado2004furg@gmail.com.
[5] Graduanda, FURG, IE, Pedagogia, bolsista de Iniciação Cientifica CNPQ, trabalhosescritosfaculdade@gmail.com

Decorrente disso, exige-se um posicionar do educador popular uma ação de indução/provocação/problematização na produção e a re-produção no processo educativo de possibilidades que contribuam na superação das condições de dominação, exploração e discriminação às quais sustentam o sistema realmente existente. Mas, destaca-se que, devemos considerar que é no cotidiano das relações concretas em que se relacionam as pessoas, sejam nos espaços formais de educação ou ensino; seja nos espaços informais da vida cotidiana é onde se está produzindo e re-produzindo a manutenção das injustiças e desigualdades ou, ao contrário, contribuindo à sua superação.

Para sustentar teoricamente nossa análise, apoiamos-nos em Reinaldo Fleuri (2008), que em estudo sobre Paulo Freire resgata reflexões e estudos relacionados à obra do autor dizendo que “O discurso não vem antes da prática. É preciso partir das necessidades urgentes do povo e, junto com ele, buscar caminhos para superar os problemas[...]”, e complementa que o “silêncio (...) só se rompe falando. E se fala autenticamente agindo!” (citando Freire, in Fleuri, 2008, p.12). Diz Fleuri que Paulo Freire “articula a militância nos movimentos sociais à coerência ética nas relações interpessoais” (Idem 2008, p.12).

Para que tenhamos um amanhã diferente do hoje, é preciso “reinventar o presente, uma vez que o amanhã (...) só se faz na transformação do hoje!”. E para transformar o hoje devemos partir do momento presente, das ações educativas e relacionais concretas que vivemos e estamos imersos, à qual implica ter/considerar a utopia “por transformar radicalmente a sociedade, a luta por criar e ampliar os espaços de liberdade exige coerência”, mas com tolerância que seria “a capacidade de conviver e discutir com os companheiros que têm opiniões diferentes, para poder lutar contra o antagônico” (2008, p.29, disse Freire conforme Fleuri).

Machado e Moraes (2016) ao refletirem sobre os conflitos sociais, políticos e ambientais como momentos de ruptura da hegemonia, a partir das contribuições teóricas de Henri Lefebvre, Pierre Bourdieu e outros autores e tendo suas pesquisas



sobre lutas socioambientais realizadas no extremo sul do Brasil e leste do Uruguai, mapeadas desde 2011, ampliam o papel e lugar dos conflitos como processos educativos. No artigo os autores fundamentam a tese de que o conflito, longe de ser um elemento negativo ou desestabilizador, representa uma oportunidade para questionar e romper a hegemonia imposta pelas elites econômicas, políticas e midiáticas, que perpetuam o status quo capitalista. Para eles, assim como para a Rede Brasileira de Justiça Ambiental, o conflito é visto como um indicador das injustiças, e expressam conforme reflexões do Observatório dos Conflitos do Extremo sul do Brasil a desigual apropriação de recursos (da riqueza produzidas pelo trabalho ao transformar a natureza); assim como da desigual apropriação dos territórios, e dos espaços de poder, e ao virem à tona, ao adentrarem no espaço público, os mesmos podem ser um motor para a emergência de novos sujeitos decorrentes da resistência e das lutas dos injustiçados.

Sinval Farina e Carlos Machado (2024), em artigo a partir da tese de doutorado pelo primeiro, realizada no PPGE educação ambiental da FURG, em 2023, mas encharcada pelas vivências de Sinval Martins Farina junto aos oprimidos que passam fome, contribui para nossa discussão sobre os processos educativos. Sua tese, resumida no artigo, investigou como as ações de distribuição de alimentos podem constituir processos educativos que contribuam para a superação da injustiça alimentar no Brasil, desenvolvidas por três entidades — CNBB, Ação da Cidadania e Observatório Luciano Mendes de Almeida (OLMA) —. A pesquisa identificou um processo educativo na distribuição de alimentos, que embora essencial para mitigar a fome imediata, não pode se restringir ao assistencialismo. Como processo educativo ela deve ir além, ao promover o fortalecimento da cidadania, a conscientização sobre os direitos sociais e a mobilização política dos sujeitos que sofrem com a fome; mas também, urge a necessidade de de políticas públicas e de geração de renda por diferentes entes governamentais.

A metodologia que deu origem a esse ensaio reflexivo apoiou-se nas pesquisas e reflexões realizadas no estudo da obra de Paulo Freire relacionando os conflitos e o diálogo, publicado no encontro na FURG em 2017; no referencial teórico de uma pesquisa sobre a auto gestão na educação ambiental, publicado na Revista Norus/UFPEL em 2016; nas reflexões de uma tese de doutorado sobre os processos educativos nas distribuições de alimentos e no combate à fome defendida em 2023 e publicada como artigo em 2024. Tais ensaios e artigos foram sistematizados, discutidos e identificados nestes os processos educativos visando conectar com as reflexões propostas por este evento.

Por fim, os resultados já consolidados deste estudo, e que já foram publicados em artigo (2016) sobre o papel dos conflitos na ruptura da hegemonia capitalista, a publicação (2017) de uma reflexão de Paulo Freire e os conflitos, uma tese de doutorado sobre o processo educativo na distribuição de alimentos (2023). Neste trabalho, sintetizamos ideias destes artigos para destacar a existência de um processo educativo em cada uma das pesquisas e das reflexões realizadas com o objetivo de provocar os participantes do evento, em particular no GT 1, no incorporar em seu agir pedagógico os problemas concretos em que vivem os educandos indicados pelos conflitos existentes na cidade (conflitos manifestos). A prática da educação popular, defendida nesta reflexão, se articula à utopia de buscar contribuir para a luta de libertação dos oprimidos, onde os educandos/as se tornem protagonistas do seu próprio aprendizado, das lutas e da produção e reprodução de relações sociais não discriminatórias, de não exploração e de cooperação. Tal educação que chamamos de educação para a justiça ambiental parte, seria produzida e reproduzida desde as experiências reais dos grupos oprimidos e explorados, colocando-os no centro do processo educativo. Nesta perspectiva, portanto, os conflitos são oportunidades valiosas para fomentar essa consciência crítica e indicadores das injustiças e das desigualdades.

Palavras-chave: Relações; educação popular; conflitos; utopia.



Referências:

FLEURI, R.M. **Reinventar o presente…pois o amanhã se faz na transformação do hoje**. Fortaleza: UFC (Universidade Federal do Ceará), 2008.

MACHADO, Carlos RS; MACHADO, Tainara F. O lobo (o opressor) em pele de cordeiro entre nós (os desiguais e diferentes): Os conflitos em Paulo Freire como contribuição aos processos educativos e produtivos. **REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, [S. l.], p. 60–78, 2017.

MACHADO, C. R. DA S.; MORAES, B. E. Os conflitos como momento de ruptura da hegemonia: Contribuições à sociologia e à educação ambiental a partir de Henri Lefebvre. **Novos Rumos Sociológicos**, v. 4, n. 6, p. 115, 10 dez. 2016.

MARTINS FARINA, S. Fome, distribuição de alimentos e educação: contribuição ao processo educativo na superação da injustiça alimentar no Brasil. **Novos Rumos Sociológicos**, v. 12, n. 22, p. 153–178, 24 fev. 2025.



EXPLORANDO O MUNDO LITERÁRIO NA SOCIOEDUCAÇÃO, SOB A PERSPECTIVA FREIRIANA

Dirceia Cristiane Almeida Fajardo[6]

Porto Alegre, 30 de maio de 2025.

Queridos(as) participantes, como vocês estão?

Venho aqui relatar uma das formas de despertar leitores adormecidos, quase que inexistentes, fazendo-os percorrer a trilha para o mundo literário, seguindo os preceitos freirianos. Tratam-se de adolescentes/jovens adultos privados de liberdade, conhecidos também como socioeducandos frequentadores de um espaço de leitura em uma das unidades pertencentes à Fundação de Atendimento Socioeducativo (FASE).

Os socioeducandos, quando vêm para a FASE, estão em evasão escolar há muito tempo. A maioria sequer leu um livro, no máximo gibis. Todavia, há um projeto conhecido como Leiturando, Resolução nº 01/2024, do 3º Juizado da Infância e Juventude de Porto Alegre. Esse projeto proporciona a remissão de um mês do cumprimento da medida socioeducativa (MSE). Além disso, ele auxilia no desenvolvimento cognitivo, no letramento, no exercício da leitura e da escrita do socioeducando.

Por isso, na remissão da MSE, eles se aventuram no mundo literário, desafiando-o. Não entendem direito, não sabem realmente do que se trata, mas se propõem a fazer, mesmo sendo desafiador. Trata-se de um mês a menos na sua privação de liberdade. Isso para eles é muito, pois o tempo tem uma percepção diferente para um

[6] Mestrado pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS/FACED). Pós-Graduação em Sociedade, Violência e Juventude em Risco, pela Universidade de Santa Maria. Licenciatura em História, pela Faculdade em Educação, Ciências e Letras (FAPA), e Licenciatura em Pedagogia, pela Uniasselvi, dirceia_fajardo@yahoo.com.br.

adolescente e/ou jovem, considerando que a noção de tempo para eles é muito distinta da nossa.

Freire (1967), na sua obra, nos faz perceber que o socioeducando, neste caso, demonstra a sua pluralidade de relações com o mundo, em face dos desafios com o contexto em que vive. Sabemos que ele responde a uma ampla variedade dos seus desafios e não existe um tipo padrão de respostas. Há momentos que a sua pluralidade é também em face de um mesmo desafio.

Grande parte dos socioeducandos querem participar do Projeto Leiturando. Porém, realizá-lo e finalizá-lo se trata de um desafio. Para quem convive no meio socioeducativo sabe que existe um abismo entre a leitura, a escrita e o letramento desses adolescentes e jovens.

Freire (1992) nos relata que não basta ter a ideia de se produzir o objeto, mas como produzir e fazer. Isso se torna radical, mas, ao mesmo tempo, instigador para o socioeducando, pois ao querer participar do projeto, antes, ele precisa aprender como participar e como aprender a fazer o Leiturando.

Para auxiliar neste processo, existem os mediadores de leitura, que são os funcionários da unidade, quase sempre um(a) socioeducador(a), que ensina, acompanha, explica para o socioeducando.

Ademais, existe a equipe de analistas, que é constituída por profissionais habilitados para o atendimento aos socioeducandos. Quanto à parte pedagógica, principalmente no Leiturando, tem-se a presença indispensável de um(a) pedagogo(a), que orienta o socioeducador(a) neste processo de ensino-aprendizagem.

Entretanto, qualquer analista pode auxiliar no processo de leitura e escrita do adolescente ou jovem que adere ao Leiturando.

No entanto, há obstáculos: evasão escolar precoce, distúrbios e/ou transtornos de aprendizagem, ocasionando limitações cognitivas para fazer o Leiturando, que deve ser entregue respeitando todas as regras, instruções e prazos.

Por isso, é necessária a inspiração e a apropriação da epistemologia e da filosofia de Freire como referencial teórico. É desafiador para todos, porque é algo novo e os socioeducandos, na sua trajetória de vida, quase sempre se encontram em vulnerabilidade social, refletindo nas suas capacidades cognitivas e psicológicas.

Diante do relato, a exploração do mundo literário no decorrer da medida (MSE) descortina um mundo que está encoberto. Para isso, “pegamos a mão” e guiamos esse socioeducando a dar os primeiros passos no mundo literário, com livros com ilustrações coloridas, letras grandes e poucas páginas.

Inicia-se, então, com gênero infantil, logo após infantojuvenil, para uma apresentação, depois são evidenciados outros gêneros, para ver com quais ele se identifica e têm preferência. Depois, abrimos o “guarda-roupa de Nárnia” e jogamos o socioeducando para dentro. Esse é um processo lento, porém possível. O Leiturando trouxe, nessa perspectiva, uma mudança no modo de olhar, de querer conhecer e de sentir-se tentado a desbravar esse universo literário.

Para Zitkoski (2022) e Freire (1992), o homem não é um homem isolado no mundo; ele tem a faculdade da consciência, mas também tem um corpo presente na realidade. Ele pensa, age, fala e se comunica com outras pessoas. Não é ele que fundamenta os seus pensamentos, mas é a presença das outras pessoas que faz o seu modo de pensar, ou seja, tem a participação das pessoas nesse processo.

Nesse ínterim, o socioeducador exerce a sua função de mediador de leitura e juntos realizam a troca de saberes. Há socioeducandos que aprendem rápido e se tornam multiplicadores de conhecimento, compartilhando-o com os demais e, assim, conjuntamente todos vão aprendendo e ensinando.

Por conseguinte, se ocorre o compartilhamento e a construção desse conhecimento, é porque os funcionários da FASE estão fazendo sua parte como educadores progressistas e libertadores, aplicando, dessa maneira, os pressupostos pedagógicos de Paulo Freire.



Em suma, encerro por aqui o relato desta experiência presente no meu trabalho na tratativa com esses jovens desde 2023 na Comunidade Socioeducativa (CSE), em Porto Alegre, no Bairro Cristal. Despeço-me com um forte abraço e até o próximo encontro.

Palavras-chave: Paulo Freire; leiturando; leitura; adolescentes e jovens privados de liberdade.

Referências:

BRASIL. **Resolução nº 01/2024 conforme art. 1°,III,"b", da Lei 11.419/2006** - 3º Juizado da Infância e Juventude (JIJ) da Comarca do Município de Porto Alegre. Disponível em: https://eprocg.tjrs.jus.br/eproc/externo_controlador.php?acao=consults_autenticidade_documentos. Acesso em: 17 maio 2025.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23. ed. Rio de Janeiro: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, P. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra Ltda, 1967.

ZITKOSKI, J. J. **Paulo Freire uma nova filosofia da educação**. Porto Alegre: CirKula, 2022.



DIREITO AMBIENTAL E PEDAGOGIA DA TERRA: EDUCAÇÃO JURÍDICA CRÍTICA INSPIRADA NA EDUCAÇÃO POPULAR DE PAULO FREIRE

Felipe Schmals Silveira[7]

Marcela Simões Silva[8]

A construção de um projeto societário alternativo e contra hegemônico exige fundamentos teóricos, metodológicos e éticos que possibilitem uma leitura crítica da realidade e de seus processos de reprodução social, marcados por apropriação, dominação e exploração humana e ambiental. Trata-se de reconhecer que instituições e sujeitos sociais concentram poder político, econômico, ideológico e cultural, contribuindo para a manutenção de uma ordem excludente e desigual. Desvelar essas relações é condição para uma prática emancipadora que enfrente a violência dos opressores e o medo da liberdade que atravessa os oprimidos, conforme nos ensina Paulo Freire. Ainda que marcadas por diferentes experiências étnicas, raciais, de gênero ou classe, amplas parcelas da população compartilham uma condição comum de subalternidade frente a um modelo de desenvolvimento predatório. A transformação estrutural, portanto, não se realiza por soluções individualizadas, mas por meio de ação coletiva, participação cidadã e fortalecimento da esfera pública, compreendida como espaço de produção social e política. É nesse contexto que se insere a presente pesquisa, fundamentada na Educação Popular de Paulo Freire, como elemento de uma Educação Jurídica Crítica voltada à justiça socioambiental. A investigação parte do relato de experiência no curso de Direito da Universidade Católica de Pelotas, especialmente no âmbito da disciplina de Direito Ambiental,

[7] Mestrando em Política Social e Direitos Humanos pela Universidade Católica de Pelotas; Graduado em Educação Física pela Universidade Federal de Pelotas; E-mail felipe.ss2009@gmail.com.

[8] Mestra em Direito e Justiça Social pelo Programa de Pós-Graduação em Direito e Justiça Social da Universidade Federal do Rio Grande; Especialista em Direito Agrário e do Agronegócio pela Fundação do Ministério Público; Bacharela em Direito pela Universidade Federal de Pelotas; E-mail marcela.silva@ucpel.edu.br.

buscando compreender como os discentes têm analisado e se envolvido com os problemas ambientais do município e da região. A partir de provocações docentes e da realidade concreta em que os estudantes estão inseridos, a pesquisa adota abordagem qualitativa e parte da hipótese de que essas vivências contribuem para superar visões reducionistas da Educação Ambiental, ainda dominadas por práticas conteudistas, normativas e despolitizadas. A metodologia envolve análise documental de bibliografia, legislações e mapas, além de uma simulação legislativa realizada na Câmara de Vereadores de Pelotas, em que os próprios discentes elaboraram e apresentaram propostas de projetos de lei com base em seus estudos. Na etapa seguinte, serão realizadas entrevistas com os participantes, visando compreender suas percepções sobre temas como áreas de preservação permanente, resíduos sólidos, saneamento básico, habitação e tutela de animais. A análise dos dados será guiada pelos princípios da precaução, da prevenção e pelo conceito de desenvolvimento sustentável, entendido não apenas como equilíbrio entre economia e meio ambiente, mas como prática política comprometida com a justiça social. Assim, esta proposta busca contribuir para o fortalecimento de uma educação popular crítica, emancipadora e enraizada nas realidades locais, formando sujeitos conscientes, politicamente engajados e comprometidos com a transformação da realidade em direção a um mundo mais justo, solidário e ecologicamente equilibrado.

Palavras-Chave: Educação Popular; direito ambiental; justiça socioambiental.

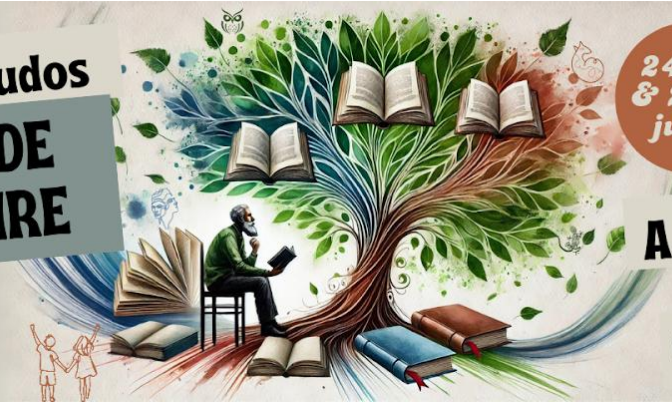
Referências:

ACSELRAD, Henri. **Justiça ambiental e cidadania.** Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2004.

BECK, Ulrich**. Sociedade de Risco: Rumo a uma outra modernidade.** São Paulo: Editora 34, 2011.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 62. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.



FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. Organização de Ana Maria Araújo Freire. 5. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernado; TORRES, Juliana Rezende**. Educação Ambiental: Dialogando com Paulo Freire.** São Paulo: Cortez, 2014.

SAITO, Kohei. **O Capital no Antropoceno.** São Paulo: Todavia, 2023.

SILVA, Marcela Simões; NETO, Francisco Verás Quintanilha. **O Necessário Diálogo Entre Educação Popular e Direito à Cidade: Análise da 6ª Conferência Municipal da Cidade Pelotas/RS**. Rio Grade, Rio Grande do Sul, 2017.

MOORE, Jason W. **Antropoceno ou Capitaloceno? Natureza, história e a crise do capitalismo.** São Paulo: Editora Elefante, 2022.



CÍRCULOS DE CULTURA EM TEMPOS ON-LINE

Maria Teresinha Verle Kaefer[9]

Liana Borges [10]

Cléia Margarete Macedo da Costa Tonin [11]

Tanto na formação docente quanto na sala de aula com os alunos da EJA, os Círculos de Cultura devem ser espaços onde as relações se dão de forma horizontal, dialógica, problematizadora das situações limites. Ao mesmo tempo, podem trazer alternativas de resolução da problematização vivida, com isso responsabilizar todos e todas na transformação desejada.

Segundo Freire (2000), os Círculos de Cultura funcionavam de maneira dinâmica, com a força criadora do diálogo e o aclaramento das consciências.

A reinvenção dos Círculos de Cultura em tempos on-line, no âmbito do ProfeEJA[12], tem sido um desafio gigante, considerando a abrangência e as características de todo o território brasileiro, envolve os 26 estados mais o distrito federal, com suas singularidades. É nesse contexto que os Círculos de Cultura acontecem de forma virtual e presencial, sendo organizados a partir da compreensão:

Círculo de Cultura Presencial - Acontece nos espaços dos territórios: escola, consiste em grupos de discussão onde todos os participantes contribuem com seus conhecimentos e experiências de vida, com temas que envolvem os fundamentos da EJA, como exemplo neste 1º semestre de 2025:

[9] Mestra em Educação, UFRGS, Rede Internacional Café com Paulo Freire/ Movimento Social Coordenadora da Formação em Serviço ProfEJA-Círculos de Cultura, Instituto Federal Farroupilha e Mec/Secadi, professora e educadora popular, mtksbg@gmail.com.

[10] Doutora em Educação, Rede Internacional Café com Paulo Freire/ Movimento Social, coordenação do Sistematização da Formação em Serviço ProfEJA-Círculos de Cultura, Instituto Federal Farroupilha e Mec/Secadi, lianaborges@cafecompaulofreire.com.br

[11] Doutora em Educação/UFSM. Professora do IFFar. Coordenadora da Formação em Serviço ProfEJA-Círculos de Cultura, Instituto Federal Farroupilha e Mec/Secadi cleia.tonin@iffarroupilha.edu.br

[12] Programa Nacional de Formação de Professores da EJA.



Quadro 1- Temáticas dos Círculos de Cultura Presenciais -1º semestre de 2025

Processo Formativo do Educador da EJA
EJA e Direitos Humanos
Ingresso, permanência e êxito de mulheres na EJA
Histórias dos Sujeitos da EJA no território
Currículo na perspectiva da Educação Popular para e com a EJA
Ressignificação da EJA
Novas diretrizes para a Educação de Jovens e Adultos e seus desdobramentos na organização do currículo
Aplicação na escola de uma metodologia participativa para conhecer a realidade local.

Fonte: Produzido pelas autoras.

Os temas são desdobrados com base em materiais pedagógicos organizados especificamente para a formação, a partir de cartas pedagógicas, promovendo uma relação de aprendizado dialógica e crítica.

Círculo de Cultura Virtual - Acontece via plataforma Youtube e Even3, é de responsabilidade do IFFar[13]. São convidados educadores populares, pesquisadores que têm experiências e pesquisas na temática a ser trabalhada. É organizado a partir de um círculo virtual e por meio de diálogos com 2 ou mais pessoas. Também são aplicadas metodologias interativas e participativas que tragam os participantes para este diálogo através da utilização de ferramentas como: Chat Pedagógico (diálogos virtuais síncronos), Google Docs, Google Forms (pesquisas e avaliações), Mentimeter (enquetes e nuvens de palavras), Padlet (mural interativo).

Os temas dos Círculos de Cultura Virtuais do 1º semestre de 2025 são:

[13] Instituto Federal de Ciência e Tecnologia Farroupilha.

Quadro 2- Temáticas dos Círculos de Cultura Virtuais -1º semestre de 2025

Concepção de Educação Popular e Círculos de Cultura
Razões do Analfabetismo no Brasil: acesso, permanência e elevação da escolaridade na EJA
Práticas Pedagógicas na e da EJA: Educação antirracista e contra todas as práticas de discriminação
O que é cultura**?** Qual é a Cultura do seu território**?** Como transformar a cultura em conhecimento sistematizado**?**
Cartas Pedagógicas como metodologia de Educação Popular
A juvenilização da e na EJA
EJA: contexto, políticas e atualidade – Novas Diretrizes Operacionais para EJA
Metodologias participativas como instrumento de leitura da realidade e construção de um currículo integrado
Currículo integrado na EJA e Totalidades de conhecimento

Fonte: Produzido pelas autoras.

Os Círculos de Cultura presenciais (CCP) têm indicação de serem desenvolvidos de 15 em 15 dias nas quartas-feiras (2x ao mês), duas horas (2h), efetivamente estão acontecendo de acordo com as características de cada território, no que diz respeito à periodicidade e ao dia da semana. Os círculos funcionam como formação em serviço, dentro do HTPC (horário de trabalho pedagógico coletivo). Algumas redes organizam os CCP de acordo com a indicação, outras o fazem de acordo com os critérios da secretaria a que estão ligados (CONSED, UNDIME).

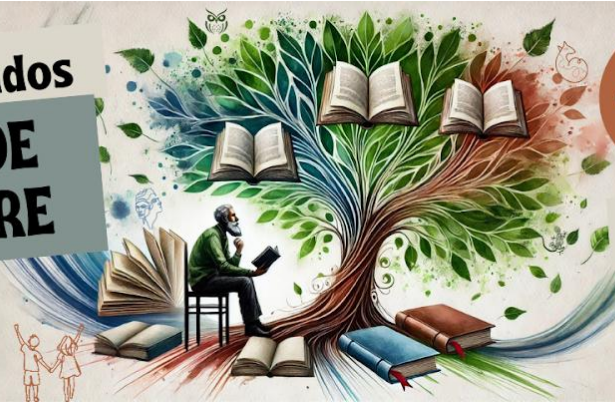
Os Círculos de Cultura Virtuais (CCV) acontecem quinzenalmente nas quartas-feiras, no horário das 19h às 21h30min. Pelo endereço eletrônico https://www.youtube.com/@CirculoCulturaEja e pelo canal do Youtube do MEC. Até o presente momento, foram efetivados cinco (5) CCV.

Quadro 3 - Círculos de Cultura virtuais realizados até o presente momento.

Razões do Analfabetismo no Brasil: acesso, permanência e elevação da escolaridade na EJA.	77 mil visualizações-1 mês 
Práticas Pedagógicas na e da EJA: Educação antirracista e contra todas as práticas de discriminação.	58 mil visualizações-1 mês 
O que é cultura**?** Qual é a Cultura do seu território**?** Como transformar a cultura em conhecimento sistematizado**?**	43 mil visualizações 2 semanas 
Cartas Pedagógicas como metodologia de Educação Popular	33 mil visualizações 04 dias 

Fonte: Produzido pelas autoras.

O quadro acima apresenta os CCV com suas temáticas (reduzidas, por questão de caracteres). O leitor pode verificar o quantitativo de visualizações no período de 1 mês a 04 dias. Salientamos que o 1º CCV não consta neste quadro, pois foi o



lançamento do ProfEJA - Círculos de Cultura e foi transmitido pela Web TV do Instituto Federal Farroupilha e pelo MEC.

Com os dados das visualizações, percebe-se que os Círculos de Cultura Virtuais têm sido assistidos por um número considerável de professores, formadores, gestores da EJA e de outras modalidades. A participação em tempo real online tem ficado entre 20 e 25 mil participantes, as demais visualizações se dão de acordo com o calendário organizado pelos territórios.

Sabe-se que há um longo caminho a ser percorrido, muitos desafios a serem enfrentados. A partir dos dados apresentados, dos comentários do chat pedagógico, os Círculos de Cultura, enquanto política de formação de professores, estão surgindo como um esperançar coletivo da modalidade e a possibilidade de tirar a EJA do lugar de invisibilidade nas políticas públicas de educação.

Palavras-chave: Círculo de Cultura; formação de professores; educação popular.

Referências:

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade.** 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

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



CONSCIENTIZAÇÃO E PEDAGOGIA SITUADA: SUJEITOS DA PARTICIPAÇÃO NO MUNDO

Renata Emé Bellini Lopes[14]

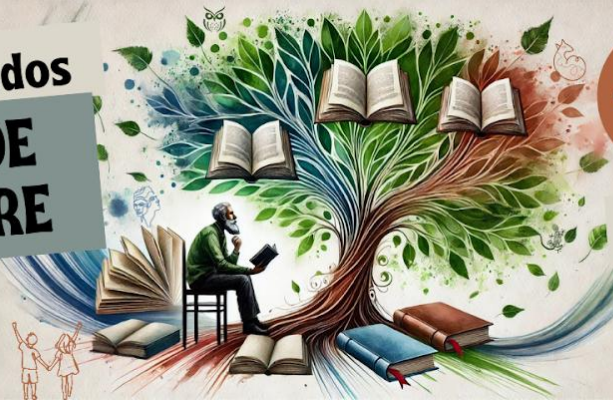
Erechim, 29 de maio de 2025.

Queridos, parentes acadêmicos!

Nesta carta gostaria de apresentar a importância de Paulo Freire no meu processo de formação, o estímulo que abriu horizontes para minha carreira e a importância de ter esperança por um mundo melhor. Mas primeiro gostaria de apresentar-me, sou estudante do curso de licenciatura em Ciências Sociais na Universidade Federal da Fronteira Sul-Campus Erechim, sou indígena do povo Kaingang, consequentemente venho de uma formação voltada à valorização da cultura e língua materna, mas também já tive a oportunidade estudar em escolas fora do contexto indígena.

Atualmente sou bolsista de Iniciação Científica do subprojeto “Fundamentos conceituais da obra de Paulo Freire: pedagogia situada e conscientização em debate no campo educacional” (PIBIC/CNPq), orientado por Thiago Ingrassia Pereira, ao qual sou grata por mostrar possibilidades a mim. Esta talvez tenha sido uma das maiores realizações enquanto acadêmica, mas reconheço que participar desse projeto dá um certo prestígio, pois a partir das minhas origens estar envolvida em assuntos que são pertinentes para viver em uma sociedade livre são impensáveis ou talvez um sonho impossível. Mas que ao escrever esses versos exponho alguns dos sentimentos que sinto uma por ser indígena, pesquisadora em formação e logo adiante professora comprometida em induzir aos alunos a pensar e refletir sobre sua

[14] Graduanda, Universidade Federal da Fronteira Sul-Campus Erechim (UFFS), Licenciatura em Ciências Sociais, Bolsista PIBIC/CNPq, E-mail: renatabellini33@gmail.com



própria realidade, objetivo que busco a partir da conscientização proposta por Paulo Freire e como metodologia para aplicar os conhecimentos a pedagogia situada, reconhecendo o contexto que os alunos vivem e aprofundar seus saberes a partir de teorias abstratas.

Por vir de uma formação fortemente voltada à educação indígena e por viver todo dia minha cultura, o ingresso na universidade foi um tanto quanto chocante por assim dizer. Reconheço que tive uma carência no ensino básico, mas principalmente por ser uma característica comum entre nós indígenas na universidade sempre fui retraída, a pessoa que se cala e ouve, não expõe suas ideias e nem se atreve a demonstrar sua reflexão em um debate, sei que dizer nossa palavra é sempre um desafio.

Lembro-me de uma aula na qual havia feito estudo do texto de referência para participar da aula. Demonstrei que tinha me envolvido com o conteúdo, (pela primeira vez me senti confortável em falar), o professor disse a seguinte frase “Você é muito perspicaz”, no momento não compreendi o sentido da frase, havia muita confusão e incerteza, pois não sabia se aquilo significava algo bom ou ruim, neste momento fiquei assustada, o que influenciou na minha ação de ficar calada, mas após a aula pesquisei a definição e senti um alívio, alívio de perceber que não significava algo ruim, que sim, deveria me expor mais, ocupar o espaço para apresentar ideias, contar sobre experiências e principalmente estar ciente de que o espaço aberto para o debate também é um espaço para errar.

Um conceito importante que gostaria de mencionar nesta carta, queridos parentes, é o conceito de diálogo e dialogicidade, muito presente nas obras de Paulo Freire como sendo um dos processos fundamentais para relação entre sujeitos. Devemos primeiramente reconhecer que o diálogo, esta relação de sujeito para sujeito, reforçado por Freire em sua obra *Medo e Ousadia* (2011), é algo da natureza histórica dos seres humanos, neste colóquio que refletimos sobre a realidade, mas também podemos transformar a realidade, consequentemente a transformação não se faz somente com um indivíduo, precisamos de outras pessoas, no coletivo fizemos

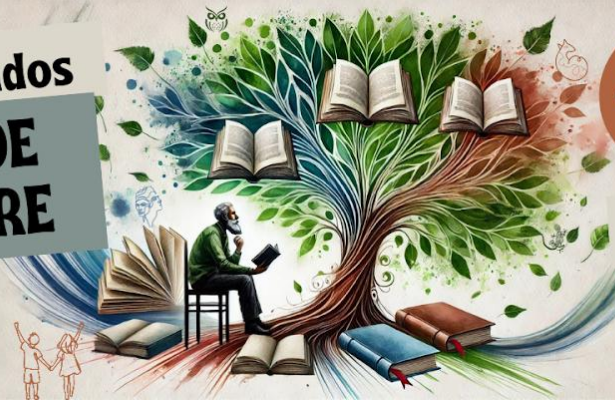


mudança, unindo-se e refletindo sobre determinadas posições presentes na nossa sociedade.

Detenho-me agora a apresentar a conscientização, processo contínuo de reconhecimento, o sujeito deve reconhecer-se como sujeito da ação do mundo, isto é, estar ciente da sua participação na construção da sociedade tal como ela é, compreendendo seu papel como fundamental na elaboração de estratégias de seguimento do mundo. O processo exige decisão e comprometimento, o indivíduo deve estar engajado em desvendar as amarras da sociedade na busca de “ser mais”. Porém não deve ser confundido com a percepção espontânea de algo, mas aprofundar-se na compreensão, analisá-la e refletir criticamente para fazer uma ação transformadora, processo que o autor chama de práxis.

Agora, baseado na obra *Educação e Mudança (2015),* apresento os três estados de consciência que existem na sociedade apontados por Paulo Freire, cada uma com características diferentes. Uma delas é a consciência intransitiva, não considerada fechada em sua totalidade, mas dá explicação aos fenômenos de forma mágica, nesta há um distanciamento da captação da realidade, tornando-a uma superstição. Para provocá-los uma frase que é comum neste estágio de consciência é “As coisas são assim, porque Deus quis assim” (no mínimo chocante), também funciona como uma justificação para sermos oprimidos ou pobres, como sendo um castigo divino ou falta de sorte, por isso devemos ter cuidados e superar esta consciência, pois devemos encontrar as causas da nossa condição de marginalização.

A outra é a consciência ingênua, compreendida como uma busca de compromisso, podemos dizer que não há um aprofundamento na compreensão da realidade, toma os fenômenos como simples, com explicações simples e respostas superficiais. Devemos ter cuidados com a consciência ingênua, pois tende a utilizar argumentos frágeis, desconsidera estudos e explicações científicas, tratando a experiência como único argumento válido, tomando a verdade como apenas uma e tende a impor aos demais, para este a realidade é uma só, que não podemos

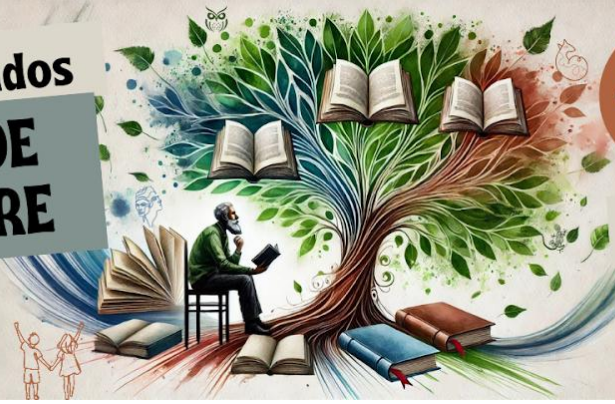


modificá-la, o que diverge comas mudanças que queremos no mundo.

Por final há a consciência crítica, considero este o objetivo desta carta, inspirada pela educação libertadora, chegarmos à compreensão crítica e reflexiva do nosso cotidiano. Ao desenvolver essa consciência não aceitamos tudo passivamente, mas analisamos profundamente os problemas na sociedade, também é importante considerar as causas do problema, tomando a realidade como possível de modificar, principalmente no diálogo entre sujeitos. Nesta fase chegamos à conscientização, novamente trago que neste processo precisamos ter comprometimento e posição, exige que compreendamos nosso papel na sociedade, podemos juntos transformar o mundo, podemos viver sem preconceitos e com uma sociedade justa.

Após esta breve explicação sobre conscientização, falaremos agora em Pedagogia situada, termo trazido por Paulo Freire na obra *Medo e Ousadia (2011)* para considerar a leitura de mundo, isto é reconhecer a consciência de mundo dos sujeitos. A pedagogia situada, é uma maneira de considerar o contexto em que o aluno vive, o professor deve fazer uma pesquisa sócio-antropológica, criando um diagnóstico da realidade dos estudantes, a partir disso, relacionar os conteúdos com o cotidiano dos alunos, induzindo-os aos assuntos teóricos e aprofundando sua percepção de mundo. Nas obras de Paulo Freire a experiência e os saberes das pessoas devem ser considerados uma ferramenta de conduzi-los aos pensamentos teóricos, conhecer sua realidade e partir dela apresentar conceitos abstratos também é uma forma de conscientizá-los, mas principalmente fazer com que se sintam participantes do mundo com o compromisso de desmistificar o que é posto e definido.

Para finalizar esta carta, convido-os a conhecer profundamente Paulo Freire, autor que nos reconhece como sujeitos participantes do mundo, reconhece nossa história, principalmente nos apresenta caminhos para nos libertar, seguir fazendo reflexões sobre nossa própria realidade. Quem melhor que nós para mudar a situação atual, onde somos expostos, massacrados, oprimidos por ideologias que perseguem nossos saberes, cultura e desejam nos expulsar de nossas casas por puro interesse em destruir nosso futuro enquanto humanidade. Mas principalmente



conscientizarmos para reconhecer que em nosso cotidiano e vivência também existe autoritarismo, machismo e intolerância contra nós mesmos, perceber quando algo nos oprime pode ser algo perigoso, mas que não desistimos por medo, devemos ser ousados, espero que compreendam que estas palavras são para demonstrar que podemos juntos transformar nossas realidades enquanto indígenas, mas também como sujeitos que constroem o mundo com outras pessoas.

Palavras-chave: Conscientização; pedagogia situada; transformação.

Referências:

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança.** 12 ed. Trad. Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia**: o cotidiano do professor. 13 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 62. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016



PEDAGOGIA HOSPITALAR COMO PRÁTICA DE EDUCAÇÃO POPULAR

Jaqueline de Matos Corrêa[1]
Raquel Sanches Dutra[2]
Hardalla do Valle[3]

O presente texto discorrerá sobre as vivências de crianças que estão passando pelo processo de internação no Hospital Escola da Universidade Federal de Pelotas (HE-UFPel). Objetivamos destacar que a atuação pedagógica no espaço de um hospital público, constitui-se, também, como uma prática de educação popular. Isso porque, o ambiente hospitalar pode ser ressignificado por meio de práticas que promovam a humanização, o esperançar e o desenvolvimento integral das crianças.

Destacamos que a hospitalização, embora necessária para o tratamento de diversas condições de saúde, representa uma ruptura significativa na rotina infantil, afastando as crianças de seus lares, escolas e círculos sociais. No entanto, iniciativas como a Brinquedoteca do HE-UFPEL e o projeto "Infâncias no ambiente hospitalar: contribuições da escuta e da brincadeira" (orientado pela Prof.ª Hardalla do Valle) têm se mostrado fundamentais para minimizar os impactos desse afastamento, oferecendo espaços de aprendizagem, brincadeiras e expressões artísticas que respeitam as particularidades de cada criança e valorizam suas experiências no contexto hospitalar. Por meio dessas ações, busca-se não apenas a continuidade do processo educativo, mas também a humanização do cuidado, reconhecendo as crianças como sujeitos ativos e participantes em sua jornada de recuperação e crescimento.

O aporte metodológico desta pesquisa foi a análise de documentos produzidos por meio do projeto "Infâncias no ambiente hospitalar: contribuições da escuta e da brincadeira". Lima Júnior (2021) define a análise documental como sendo um intenso e amplo exame de diversos materiais, que não foram utilizados para nenhum trabalho

de análise, ou que podem ser reexaminados, buscando outras interpretações ou informações complementares, sendo essa busca feita por meio de documentos.

Para compor essa escrita foi realizado o levantamento de termos de autorização e registros escritos por participantes do projeto. Esses documentos ficam arquivados em uma pasta, que é organizada pelas datas dos atendimentos das crianças. Os documentos utilizados para consulta dos dados compõem-se pelos seguintes itens: identificação da criança, diagnóstico, habilidades pedagógicas, atividades desenvolvidas, dados da escola e perfil familiar.

A incorporação de estratégias educativas em contextos hospitalares, como as implementadas no Hospital Escola da UFPel, converge de maneira significativa com os fundamentos da Educação Popular freireana, particularmente no reconhecimento da humanidade e da autonomia do indivíduo como agente transformador de sua realidade. Na obra Pedagogia do Oprimido, Freire (1987) argumenta que o processo educativo deve emancipar, partindo das vivências do educando para construção crítica do saber. No cenário pediátrico, essa concepção ganha materialidade quando oficinas lúdicas e projetos interativos, desenvolvidos em espaços como a Brinquedoteca, utilizam as histórias pessoais e curiosidades das crianças para ressignificar a rotina médica, convertendo-a em território de expressão e crescimento coletivo.

A internação infantil, ainda que vital para restabelecimento orgânico, frequentemente acarreta consequências que transcendem o físico, repercutindo em dimensões psicológicas e sociopedagógicas. Conforme estabelecido nas Diretrizes Nacionais (Brasil, 2002, p. 15), as classes hospitalares visam “assegurar o direito à educação básica durante o período de tratamento, minimizando retrocessos no desenvolvimento escolar”. Essa premissa ganha relevância em contextos como o HE-UFPel, onde a interrupção abrupta da vida cotidiana exige respostas criativas para preservação do vínculo educacional.

Nesse sentido, estratégias interdisciplinares emergem como mecanismos essenciais para mitigar os efeitos do isolamento terapêutico e garantir acesso à

educação como direito inalienável. De acordo com o mesmo documento (BRASIL, 2002, p. 22), “as práticas pedagógicas em hospitais devem ser flexíveis, adaptando-se às singularidades clínicas e emocionais dos estudantes”. Essa perspectiva alinha-se às ações observadas no HE-UFPel, nas quais a combinação entre jogos educativos, contação de histórias e atividades artísticas

não apenas humaniza o ambiente, mas também potencializa a recuperação clínica, conforme apontado por pesquisas recentes (Mitre et al., 2008).

A crítica freireana à “educação bancária” — modelo que reduz o aluno a mero receptor passivo — encontra eco nas metodologias aplicadas no hospital universitário. Freire (1987) defende uma pedagogia dialógica, na qual o conhecimento surge da problematização da realidade. No HE-UFPel, isso se concretiza em iniciativas como a adaptação de conteúdos matemáticos por meio de jogos temáticos sobre nutrição ou a elaboração colaborativa de narrativas que exploram temas como superação e autocuidado. Tais práticas, além de romperem com a rigidez curricular tradicional, fortalecem a autopercepção das crianças como capazes de intervir ativamente em seu processo de saúde, mesmo em condições adversas.

O estudo sobre as vivências de crianças hospitalizadas no HE-UFPel, articulado com as práticas pedagógicas, demonstrou impacto positivo em várias dimensões. Os resultados demonstraram que a articulação intencional de estratégias lúdico-pedagógicas, sensíveis às singularidades de desenvolvimento em contextos de vulnerabilidade, opera como dispositivo transformador na infância. A amostra abrangeu participantes com idades variadas, desde lactentes até a infância, com predominância de crianças em fase pré-escolar. Notou-se equilíbrio na distribuição de gênero[5] (proporção entre crianças do sexo feminino e masculino) entre os atendidos. O perfil clínico evidenciou recorrência de condições respiratórias agudas e situações de acompanhamento pré e pós-cirúrgico, refletindo as demandas assistenciais do serviço.

Quanto às habilidades desenvolvidas, a maioria dos participantes apresentou marcos motores adequados à faixa etária, tanto na coordenação ampla quanto na fina.

Competências cognitivas como alfabetização emergente foram observadas conforme a maturidade individual, com casos isolados de necessidades especificas de atenção. No aspecto sociopedagógico, identificou-se situações de vulnerabilidade que demandam, em alguns casos, apoios institucionais complementares durante a internação. Cabe ressaltar que as intervenções se concentram na primeira infância, faixa etária mais frequente nos registros de atendimento pedagógico-hospitalar. Essa característica reforça a relevância de estratégias lúdicas e adaptações curriculares sensíveis às particularidades do desenvolvimento infantil.

As experiências pedagógicas desenvolvidas no ambiente hospitalar do HE-UFPel evidenciaram a interdependência estrutural entre saúde infantil, práticas educativas e acolhimento humanizado. Os resultados demonstraram que a articulação intencional de estratégias lúdico-pedagógicas, sensíveis às singularidades de desenvolvimento em contextos de vulnerabilidade opera como dispositivo transformador na infância.

Palavras-chave: Pedagogia hospitalar; educação popular; humanização.

Referências:

MITRE, R. M. A. et al**. Brincar no hospital: subsídios para o trabalho com crianças hospitalizadas**. Ciência & Saúde Coletiva, v. 13, n. 2, p. 1065-1074, 2008. Disponível em: SciELO. DOI: 10.1590/S1413-81232008000200031.

BRASIL**. Ministério da Educação. Diretrizes para a Atenção Educacional a Crianças Hospitalizadas**. Secretaria de Educação Especial, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br. Acesso em: 20 mai. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987

LIMA JUNIOR, Eduardo Brandão. Análise documental como percurso metodológico na pesquisa qualitativa. **Cadernos da FUCAMP**, v. 20, n. 44, 2021. Disponível em: https://www.revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2356. Acesso em 20 mai. 2025.



CARTA PARA INGRESSO NO DESAFIO PRÉ-UNIVERSITÁRIO POPULAR

Théo Lahorgue Roscoff[15]
Marielle Mendes Sacharuk[16]

Pelotas, 30 de maio de 2025.

Caro(a) candidato(a) à Educador(a) Popular do Desafio,

Escrevemos esta carta para que, em seu interesse de integrar a equipe de nosso projeto, entenda melhor algumas questões fundamentais para nosso trabalho e o contexto educacional em que nos deparamos. Afinal, dentre as educadoras e educadores que constituem ou já constituíram nosso corpo docente, há aqueles das mais diversas origens e formações, mas alinhados para um mesmo fim que é a transformação social por meio da educação e do acesso da classe trabalhadora ao Ensino Superior. Para isso, discorremos aqui sobre o que é um projeto de extensão, a concepção freiriana de educação, os objetivos do Desafio e das (im)possibilidades de se conciliar a pedagogia freiriana com o contexto educacional de um curso pré-vestibular.

De modo a instigar a reflexão acerca desses tópicos, inspiramo-nos nas provocações de Chassot (2018) quanto às perguntas capitais que comandam nossas ações docentes: por que ensinar? O que ensinar? Como ensinar? Pensadas originalmente para o âmbito da Educação (em) Química, estas perguntas são facilmente ampliáveis para diferentes ambientes educacionais, visto que nos auxiliam a (re)pensar, planejar e qualificar nosso trabalho como educadores e educadoras.

[15] Licenciado em Química, Universidade Federal de Pelotas, Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Química, CAPES, qui.tlroscoff@outlook.com.
[16] Universidade Federal de Pelotas, Licenciatura em Ciências Sociais, mariellesacharuk@gmail.com.



Antes de entrarmos em sala de aula, temos de nos perguntar: por que ensinar certos conteúdos? Em um contexto de cursos pré-vestibulares, a resposta comum e imediata é “isso vai cair no ENEM”, como se toda a produção de conhecimento humano servisse apenas para dois dias de provas que geram mais estresse do que aprendizado. Isto posto, faz-se necessário questionar-nos do propósito de se despender de tempo e energia para alcançar o sonho de tantos de acessar o Ensino Superior. Por que, então, ensinar em um pré-vestibular popular como o Desafio?

O Desafio Pré-Universitário Popular é um projeto com mais de trinta anos de existência e trabalho ininterrupto, sendo fruto da colaboração entre a classe operária e movimentos estudantis de Pelotas nos anos 1990 (Silva, 2017). O projeto possui um viés duplo: ao mesmo tempo em que viabiliza o ingresso de pessoas em vulnerabilidade socioeconômica no Ensino Superior, também se caracteriza como um espaço e tempo de formação de professores. Neste sentido, o projeto visa romper com a lógica neoliberal de “educação bancária", utilizando-se de métodos dialógicos (Freire, 2021) para construir, junto dos educandos, novos conhecimentos. Essa construção conjunta vai além da formação institucionalizada que cerca as licenciaturas atualmente, promovendo a formação de educadores dialógicos dentro deste espaço, de modo com que se possibilite desenvolver ferramentas para libertar tanto educandos quanto educadores.

Freire (2021) desenvolveu seus trabalhos mais importantes durante o período da Ditadura Militar brasileira, momento no qual a opressão e dominação dos sujeitos era a regra clara (Santos, 2008). De modo a romper com essa opressão, Freire propôs sua teoria de ação dialógica, pela qual se admite que cada sujeito partilha da palavra do mundo, isto é, admite-se que cada sujeito conhece, pensa e cria em sua realidade concreta. Sendo assim, não é possível dialogar sem um compromisso pela causa e pelo sonho do oprimido, sem a humildade para reconhecer que meu saber não é superior ao teu, e sim que juntos podemos vir a saber mais tendo o mundo como objeto de conhecimento. Para uma educação libertária, mesmo em um pré-vestibular, é preciso ter fé na capacidade das pessoas em transformar o mundo.

Aqui também é relevante entender o processo de extensão conforme a pedagogia freiriana (Freire, 2015) que defende a comunicação entre educador e educandos, admitidos como sujeitos do conhecimento e não objeto deste. Isto implica em não impor o conhecimento científico e técnico em detrimento do conhecimento comum, ignorando a participação dos estudantes nos processos de ensino e aprendizagem. Desse modo, o Desafio se compromete em repensar a prática extensionista dentro da UFPel, tendo como um de seus objetivos a emancipação dos educandos que, ao entrarem em contato com os educadores e educadoras, apropriam-se das técnicas e conceitos trabalhados durante as aulas para sua vida. Sendo essa a nossa finalidade, então a escolha quanto ao que ensinar, sobre quais os conteúdos úteis a serem ensinados (Chassot, 2018), perpassa não só pelo currículo dos vestibulares, como também por sua contribuição com a formação de cidadãos críticos, capazes de analisar e transformar a realidade social e material. Para tal, é necessário um constante exercício de questionamento, a fim de não apenas repetir informações, mas significá-las a partir do processo de conscientização e construção conjunta dos conhecimentos.

Uma vez inseridos na prática pedagógica freiriana, torna-se fundamental a apropriação por parte dos futuros educadores e educadoras da práxis libertadora (Freire, 2021, 2022), inspirada na dialética marxiana (Sell, 2001), a qual consiste em um movimento constante de ação-reflexão-ação no processo educativo comprometido a um ideal emancipatório. A práxis freiriana possui três características centrais: é dialógica, construída conjuntamente com os educandos, levando em consideração seus saberes e experiências; é conscientizadora, pois deve despertar a criticidade necessária para reconhecer e combater as estruturas de poder; é inacabada, pois a realidade muda, assim mudarão as práticas. Assim, ação sem reflexão não basta, tornando-se em prática vazia de significado (Freire, 2021, 2022).

Perante a tudo isso, como ensinar? Freire (2021) defende a ideia de trabalhos com temas geradores, isto é, temáticas que emergem da realidade dos educandos. Inspirando-se nesta proposta, Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2002) apresentam

uma metodologia de ensino conhecida por Três Momentos Pedagógicos voltada ao contexto de ensino formal da Educação em Ciências. Consistem na Problematização Inicial de situações reais ligadas ao tema, na Organização do Conhecimento exigido para sua compreensão e na Aplicação do Conhecimento neste e em outros temas a serem estudados.

Estas e outras propostas de como ensinar fazem parte dos mais de 30 anos do Desafio Pré-Universitário Popular, durante os quais o nome “desafio” ganha uma conotação literal (Silva, 2017). Dentro desta trajetória institucionalizada, as adversidades precisam ser contornadas cotidianamente, como o constante e necessário movimento de ruptura da prática pedagógica do projeto com a prática imposta pela educação bancária. Esse ainda é o modelo educacional vigente no Brasil, reprodutor das estruturas de poder, da opressão e alienação dos sujeitos para com os movimentos das sociedades (Bourdieu e Passeron, 2014). É necessário o reconhecimento desse processo como um movimento social e político, de luta constante dos educadores atuantes não apenas como professores, mas como tensionadores deste debate na sociedade. Isso exige questionamento e autocrítica, mas, para além disso, necessita de vontade para (re)criar uma práxis popular, tendo como objetivo a educação libertadora, dialógica e crítica (Freire, 2022).

Esperamos que estas considerações iniciais mobilizem em ti novos questionamentos e te conscientizem do necessário compromisso com o projeto e o desafio de catalisar transformações na sociedade através da educação.

Palavras-chave: Extensão; educação popular; pré-vestibular popular.

Referências:

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

CHASSOT, Attico. **Para Que(m) é Útil o Ensino?** 4. ed. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2018.

DELIZOICOV, Delizoicov; ANGOTTI, José Angotti; PERNAMBUCO, Marta Maria. **Ensino de Ciências: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** Tradução: Rosiska Darcy de Oliveira. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 66. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 80. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2.

SANTOS, Wildson Luiz Pereira dos. Educação científica humanística em uma perspectiva freireana: resgatando a função do ensino de CTS. **ALEXANDRIA Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 109-131, 2008.

SILVA, Josiele Oliveira da. **DESAFIO PRÉ-VESTIBULAR UFPel**: A extensão universitária na formação de professores de Ciências da Natureza. 2017. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

SELL, Carlos Eduardo. **Sociologia clássica: Durkheim, Weber e Marx**. Itajaí: Editora da Univali, 2002.

Eixo 2

Paulo Freire: Educação de pessoas jovens, adultas e idosas

Mediação:

Monica Tavares Mazzina
Heloísa Durval

Síntese

IFSul– Câmpus Pelotas
25 de julho, das 14h às 18h,
Mediação: Mônica Tavares Mazina (IFSul) e Heloísa Durval (UFPel)

Os diálogos ocorreram em forma de roda de conversa com a participação de todos presentes, cada com seu momento, com interseções que iam acontecendo de maneira espontânea e pertinente.

Foi recorrente e unânime nos relatos de experiências a importância de aprender com eles, aprender juntos, da troca de saberes, da troca de experiências.

Aponta-se, também, uma crítica a meritocracia e a neutralidade.

A palavrava resistência e a crítica ao modelo imposto fazem parte dos relatos.

Foi com muito encantamento que introduzimos a carta pedagógica com um relato que intencionou problematizar a experiência; cheia de sensibilidade e com uma vontade imensa de construir uma sociedade mais justa por meio da transformação da realidade.

As experiências no trabalho da EJA mostram relatos cheios de sensibilidade, de emoção e com muita vontade de realizar uma educação transformadora construída a partir do cotidiano, da construção dos saberes. Aprender ensinando.

Não podemos deixar de mencionar a frase que representou o eixo 2:

- “Com a amorosidade e a humanização a EJA liberta. E é caminho viável, caminho possível ...”

Sendo assim, a pedagogia de Paulo Freire mostrou-se fundamental na Educação de Jovens e Adultos (EJA) pois promove uma abordagem que valoriza a experiência e o conhecimento prévio dos alunos, incentivando a criticidade e a participação ativa no processo educativo. O diálogo com mediação do aprendizado. A EJA é um caminho possível.



AÇÕES PEDAGÓGICAS PERTINENTES À REALIDADE DOS ALUNOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – EJA

Ângela Aparecida Cardoso de Mattos[17]

A proposta do presente artigo é levar à reflexão atitudes e procedimentos adotados na formação de alunos da modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), os quais não concluíram seus estudos no tempo regular, devido a inúmeras justificativas socioeconômicas, afetivas, cognitivas etc.

O objetivo é demonstrar a importância da flexibilização do currículo escolar na EJA, tendo em vista os vários motivos que os levam a não concluir o Ensino Fundamental no tempo regular. A proposta é um estudo de caso, a partir de práticas vivenciadas em uma escola pública municipal de Ensino Fundamental na cidade de Pelotas, Rio Grande do Sul. A experiência revela a importância da observação do currículo na aplicação de conteúdos, avaliações e resultados na vida escolar desses estudantes, objetivando um pleno desenvolvimento enquanto cidadão, mesmo que para muitos alunos a retomada de estudos pareça tardia.

Nesse sentido, observando-se a questão da brevidade, o mercado de trabalho e o processo cognitivo, foi necessário repensar o currículo da EJA. O mercado de trabalho porque exige-se um nível de escolaridade para que se possa pensar em um trabalho digno, com direitos trabalhistas, entre outras condições. O currículo porque as mesmas atividades utilizadas no ensino regular, de forma a avaliar ensino e aprendizagem igual para todos, não era possível, justamente esse, é o fator mais importante para a migração de jovens para a EJA.

Ao observar a desmotivação dos alunos pelas aulas idênticas às aulas do ensino regular, surgiram alguns questionamentos com relação à realidade que levava

[17] Mestre em Educação pela Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), Jaguarão, aangelacmattos@gmail.com

os alunos do noturno. O primeiro questionamento foi sobre o que realmente era necessário ensinar/aprender no contexto da EJA? Fez-se necessário considerar, dentro dos conteúdos programáticos, aquilo que era possível e útil. Segundo, questionou-se o que faltava nos alunos que não estivesse ligado somente a conteúdos, por exemplo, se sabiam elaborar um currículo, se sabiam portar-se bem em uma entrevista de emprego, se tinham conhecimentos básicos de higiene e saúde etc.

A partir dessas reflexões, construiu-se uma forma particular de ensinar na EJA; adotou-se, em um primeiro momento, por uma rodada de conversas que contemplasse a realidade fora da escola. Algo que tivesse relação com a vida real dos estudantes do noturno.

Conforme Freire (1967):

> Uma educação que possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nesta problemática. Que o advertisse dos perigos de seu tempo, para que, consciente deles, ganhasse a força e a coragem de lutar, ao invés de ser levado e arrastado à perdição de seu próprio "eu", submetido às prescrições alheias. Educação que o colocasse em diálogo constante com o outro. Que o predispusesse a constantes revisões. À análise crítica de seus "achados". A uma certa rebeldia, no sentido mais humano da expressão. Que o identificasse com métodos e processos científicos. (Freire, 1967, p. 90)

Em termos de currículo, o foco na fluência leitora, através da variedade de textos, abordando reflexões, críticas, escrita. Na matemática, aprendizagens que objetivasse o dia a dia, a vida prática dos alunos, como a matemática financeira. Nas Ciências da Natureza, apresentou-se contextos e situações do dia a dia, como, por exemplo, o preparo de um bolo, a limpeza e higiene da casa e de seu próprio corpo por questões de saúde, palestras de profissionais ligados à área da Vigilância Sanitária, discutindo questões como abigeato e suas consequências para à saúde. Nas Ciências Humanas, buscou-se a ligação do passado histórico e o momento atual de vivência desses alunos. No Ensino Religioso (disciplina obrigatória no currículo municipal de Pelotas), a apresentação das diferentes culturas e cultos, valores éticos e morais foram trabalhados. A prática desportiva e a produção artística também foram

abordadas. Na produção artística, os alunos confeccionaram canecas pintadas e personalizadas, porta-lápis de material reciclado, quadros artesanais, ou seja, além da expressão das emoções, também a possibilidade de gerar renda. Cabe salientar que todas as medidas e propostas pedagógicas utilizadas tinham como aporte teórico a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

O passo foi decidir sobre o que realmente era necessário ensinar/aprender no contexto da EJA e suas particularidades. Fez-se necessário considerar, dentro dos conteúdos programáticos, aquilo que era possível e útil; possível porque as mudanças no ensino ao longo dos anos excluíam os alunos mais velhos e útil porque o tempo era limitado para a apropriação dos conhecimentos básicos necessários à continuidade dos estudos no Ensino Médio.

Após as primeiras observações, questionou-se o que faltava nos alunos que não estivesse ligado somente a conteúdos, por exemplo, se sabiam elaborar um currículo, se sabiam portar-se bem em uma entrevista de emprego, se tinham conhecimentos básicos de higiene e saúde, etc. Além dessas questões, outras mais pontuais como respeito, honestidade e valores, também eram perceptíveis ao corpo docente a necessidade de abordar.

Sendo assim, e, considerando os aspectos elencados anteriormente, optou-se, em um primeiro momento, por uma rodada de conversas sobre a realidade fora da escola, porém preparando-o para a vida cidadã. Como prática, o grupo docente adotou um circuito de palestras, as quais abordaram temas como drogas lícitas e ilícitas, violência contra a mulher e mercado de trabalho.

A vida dos alunos do noturno é muito vulnerável, são estudantes que encontram na escola seu único exemplo de vida, de esperança. Então, com muito cuidado, convidou-se pessoas com vivências e experiências que envolveram os alunos ao ponto de muitos compartilharem seus infortúnios e sofrimentos. Nessa primeira rodada de mudanças, a escola contou com a participação de integrantes de comunidades terapêuticas para reabilitação de jovens e adultos, policiais civis e militares engajados na prevenção da violência contra mulher e ao uso de drogas,

psicólogas ligadas à área de Recursos Humanos, etc.

Os temas abordados aproximaram-se das vivências dos alunos, as questões extras ao ambiente escolar, estavam sendo debatidas dentro da escola, preparando-os, de certa forma, para enfrentar as adversidades da vida. A escola passa a discutir e orientar as vivências dos alunos, conquistando a confiança dos mesmos.

O segundo passo adotado foi, especificamente, o currículo; observando em cada disciplina as habilidades e competências necessárias para permitir que os alunos seguissem os estudos para o Ensino Médio. Todas as mudanças e medidas foram sendo feitas mesclando o ensino tradicional com as novas tecnologias e metodologias da educação, forma na qual foi possível contemplar o aluno mais velho que havia parado de estudar há anos e o aluno mais jovem oriundo do turno da manhã.

Na tentativa de associar escola, vida do aluno e mercado de trabalho, adotou-se iniciativas atrelando os conteúdos previamente selecionados à uma visão de mundo fora da escola, ou seja, o mundo real de cada aluno. A essa nova tentativa de formação integral do aluno, foi possível conhecer, através da prática da sala de aula, suas limitações, suas aflições, mas também seus sonhos e perspectivas.

Nesse contexto, objetivando uma colocação no mercado de trabalho, a escola buscou, através do corpo docente palestra com psicóloga experiente em Recursos Humanos, proporcionando orientações sobre postura, confecção de currículo, compartilhando depoimentos de outros jovens com as mesmas dificuldades; fato que apresentou grande relevância aos estudantes.

Por fim, os resultados obtidos corroboram a tese de que tratar a EJA da mesma maneira que o Ensino Fundamental Regular é tratado, incorre em um afastamento dos estudantes da possibilidade de crescimento enquanto cidadão. A flexibilização do currículo observando as particularidades dos alunos da EJA foi um grande projeto que culminou na formação de cidadãos críticos, atentos às suas necessidades e com atitudes de mudança. Naturalmente, a formação é constante, todavia, o primeiro passo, que foi a tomada de consciência, trouxe muitos ganhos

para professores e alunos. O processo de flexibilização desse currículo trouxe um amadurecimento do trabalho desenvolvido pela escola, particularmente, e para o aluno constantemente. São propostas como estas, que impulsionam a caminhada para uma educação cidadã, para uma escola verdadeiramente inclusiva e atenta à sua comunidade escolar.

Palavras-Chave: Flexibilização; currículo; realidade.

Referências:

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. Editora Paz e Terra Ltda., Rio de Janeiro, 1967.



MULTICULTURALIDADE EM AULAS DE ESPANHOL NA EJA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA[18]

Carlos Henrique Vicenzi[19]
Maria Augusta Ricacheski Kersting[20]
Rebeca Sofia Siqueira[21]

Este trabalho apresenta um relato de experiência pedagógica que consistiu na aplicação de um projeto composto por atividades relacionadas com arte indígena em três grandes áreas (arte visual, fotografia e literatura) e associadas a quatro países latinoamericanos (Brasil, Perú, México e Bolívia). Tal projeto foi desenvolvido e aplicado entre abril e julho de 2025, dentro do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), subprojeto Letras Espanhol, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. A escola participante foi o Centro Municipal de Educação dos Trabalhadores Paulo Freire (CMET), que é um colégio que opera apenas na modalidade de Educação para Jovens e Adultos (EJA).

A necessidade de trabalhar essa temática vêm à tona em razão da série de ataques realizados nos últimos anos contra esses grupos (demarcação das terras indígenas, desassistência estatal, assassinatos, invasões) em diálogo com realidade indígena latino-americana. Freire (2020) pontua em *"*Pedagogia da Esperança*"* que:

> É preciso enfatizar que a multiculturalidade como fenômeno que implica a convivência num mesmo espaço de diferentes culturas não é algo natural e espontâneo. (...) Que demanda, portanto, uma certa prática educativa coerente com esses objetivos. (FREIRE, 2020, p. 216)

[18] Agradecemos pelo acompanhamento e orientação da coordenadora de área do PIBID Letras UFRGS (Profª. Natalia Labella-Sánchez) e da professora supervisora de espanhol do CMET Paulo Freire (Profª Lauren Maia Paranhos).
[19] Graduando, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Letras Português-Espanhol, CAPES/PIBID, justos909@gmail.com
[20] Graduanda, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Letras Português-Espanhol, CAPES/PIBID, gutaricacheski@gmail.com
[21] Graduanda, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Letras Português-Espanhol, CAPES/PIBID, rebeca.sofia.siqueira@gmail.com

É essencial destacar que, neste caso, a luta constante destes povos para superar o estigma marcado por séculos de preconceito, foi o que possibilitou um avanço na cultura e na história do país, ressaltando a perspectiva indígena. Assim, essas lutas não podem passar despercebidas dentro da sala de aula.

Por isso essa experiência pedagógica dentro do CMET se fez presente e insubstituível. Durante o projeto, os educandos dialogaram com diferentes perspectivas através de uma série de atividades elaboradas pelos bolsistas do PIBID Espanhol, com o intuito de ampliar a visão de mundo dos educandos e de si mesmos - enquanto educadores e educadoras em formação - em relação aos diferentes povos indígenas presentes na América Latina.

Como base teórica para a elaboração do material pedagógico foram usados conceitos desenvolvidos por Paulo Freire (2020) tais como *Multiculturalidade* e *Esperançar* como algo importante para criar novos caminhos dentro da educação que valorizem a aprendizagem e a liberdade dos sujeitos. Ainda em diálogo com a obra de Freire, também nos apoiamos nos conceitos de *Pedagogia Engajada* e *Educação Multicultural* propostos por bell hooks (2017). Com essa visão, ao longo do projeto, consideramos o educando como agente ativo nas aulas, juntamente conosco, educadores em formação. Ambos nos arriscamos e aventuramos igualmente. Além disso, ao trazer a discussão sobre a cosmovisão andina propusemos um diálogo com a Educação Multicultural, compartilhando com os educandos diferentes epistemologias, outras realidades sociais e experiências de grupos não-brancos (hooks, 2017).

Desta forma, a organização do projeto foi realizada em três grandes etapas: pesquisa sobre os artistas indígenas e suas obras, desenvolvimento de material e atividades, e aplicação em sala de aula. O assunto foi sugerido pela professora supervisora do PIBID Espanhol a fim de fazer algo relacionado ao mês de abril, o qual é conhecido como Mês da Diversidade Cultural Indígena no Brasil. Sugeriu-se trabalhar com três formas de arte (visual, fotografia e literatura) com representantes

de quatro países (Bolívia, Perú, Brasil e México). Então cada país foi designado a um dos pibidianos, que fizeram sua pesquisa relacionada às artes, à cultura como um todo, à língua e à geografia onde habitam os povos indígenas contemplados no projeto.

Assim, a partir destas pesquisas, foram elaboradas oito atividades que incluíssem todos os artistas. Para a criação e ordenamento delas foram levadas em consideração as necessidades específicas das duas turmas com as quais trabalhamos, uma cronologia lógica para a apresentação do conteúdo e o desejo por aplicar atividades diversificadas que fossem proveitosas para os estudantes.

Portanto, para introduzir o assunto, foi criada uma atividade a partir de um vídeo que falava sobre os “tejidos y cosmología andinos” que são características culturais compartilhadas por diversos povos. A segunda e terceira dinâmicas foram pensadas considerando os perfis bastante distintos de cada turma. O primeiro é uma atividade em grupos, na qual cada professor compartilha a sua parte da pesquisa sobre o país escolhido para um dos quatro grupos divididos na turma a fim de desenvolverem cartazes com as informações que acharam mais importantes. Com a outra turma foi realizado um trabalho de releitura a partir da obra do artista brasileiro Jaider Esbell. Foi dado um breve resumo da vida e obra do pintor, realizando um debate em cima de obras dele e depois realizaram uma releitura das obras ou desenhando, ou colorindo uma delas impressa, já que a escrita ainda é um desafio para parte dos educandos.

A quarta atividade consistiu na elaboração de um álbum com imagens dos artistas e de suas obras (arte visual e fotografias). A quinta atividade proposta foi a de reconstrução, em formato de colagem, de uma das obras do artista Roberto Mamani Mamani. As sexta, sétima e oitava atividades são voltadas exclusivamente para a literatura. Duas envolveram a leitura de poemas e, depois, a interpretação destes via palavras-chave e imagens relacionadas. A última envolveu a leitura de um texto, com uma interpretação coletiva do conteúdo feita por meio de uma dinâmica interativa apoiada por slides e respostas orais.

Desse modo, por meio deste projeto buscou-se explorar diferentes formas de se trabalhar com a EJA. Desde o princípio do contato com a escola, com os educandos e com a oportunidade de conhecer melhor essa modalidade de ensino, é notório um impedimento colocado sobre ela, que é a pré-determinação de que na EJA os educandos não são capazes de aprender ou muito dificilmente irão fazê-lo. Esta é uma falácia limitadora e preconceituosa, a qual afasta os educadores e o público geral de entender mais sobre essa modalidade importantíssima em nossa sociedade atual. Quando uma pessoa decide retornar aos estudos, seja qual for o motivo, o primeiro passo deve ser o acolhimento e a celebração; quando um sujeito mais velho, já inserido no mercado de trabalho (quiçá até já saído dele), decide voltar à escola, é aqui que podemos destacar a necessidade dessa instituição para além de uma fábrica formadora de mão-de-obra.

Aqui, portanto, encontra-se a chave motivadora para o desenvolvimento de atividades que estejam além do escrever, mas não excluem a leitura. Estas atividades que envolvem menos o recurso da palavra escrita como forma de comprovar o entendimento e a interpretação dos educandos, e os convidam a interpretar e reinterpretar a realidade através da arte mostram-se meios alternativos mais colaborativos, interessantes e expressivos para os educandos. Dado que são turmas com estudantes que possuem dificuldades na escrita, é nítida a diferença entre uma aula com exercícios puramente escritos e outra composta de dinâmicas como as expostas anteriormente.

Com base nos planejamentos das aulas, das atividades criadas e das que foram aplicadas, o reflexo foi o engajamento nas atividades propostas, aportando experiências pessoais para as temáticas discutidas. Além disso, intencionou-se que os educandos ampliassem o conhecimento de mundo e demonstrassem a capacidade de diálogo com conhecimentos sobre as culturas e artistas indígenas apresentados, bem como uma noção geográfica um pouco maior e também novas palavras do espanhol em seus vocabulários da língua.

Palavras-chave: Indígenas; ensino de jovens e adultos; experiência.



Referências:

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir:** a educação como prática da liberdade. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2017.



GERENCIALISMO NA POLÍTICA EDUCACIONAL DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: PROCESSO DE ATUAÇÃO E RESISTÊNCIA

César de Lima de Melo [22]

Jair Jonko Araújo [23]

Este resumo apresenta um estudo desenvolvido a partir de uma dissertação cujo objetivo foi identificar a influência do gerencialismo na política educacional voltada à Educação de Jovens e Adultos (EJA).

O capitalismo, especialmente em sua vertente neoliberal, demanda resultados constantes. Nesse contexto, setores como a educação tornam-se alvos de estratégias voltadas à eficiência e ao controle. Essa lógica passa a influenciar a organização do currículo, moldando conteúdos e metodologias conforme as exigências do mercado.

O gerencialismo impõe diretrizes que determinam os currículos, orientando-os a uma formação instrumental, funcional ao sistema econômico vigente. Dessa forma, exerce controle sobre pedagogias e práticas escolares, esvaziando o potencial crítico e transformador da educação. Como destaca Freire (2023, p. 85): “Na educação de adultos, por exemplo, não interessa a esta visão ‘bancária’ propor aos educadores o desvelamento do mundo, mas, pelo contrário [...]”.

Apesar da força dos interesses do mercado, os estudantes da EJA expressam a necessidade de uma formação humana integral. Essa visão crítica é corroborada por Freire (2023, p. 113), ao afirmar: “A desconsideração total pela formação integral do ser humano e a sua redução a puro treino fortalecem a maneira autoritária de falar de cima para baixo”.

A pesquisa analisou o impacto das reformas curriculares em uma escola da EJA, com base em entrevistas realizadas com professores. A investigação foi conduzida a partir de uma abordagem qualitativa, utilizando a metodologia da Análise

[22] Doutorando do PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - IF Sul-rio-grandense Pelotas RS, clmmelo@yahoo.com.br.

[23] Professor do PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - IF Sul-rio-grandense Pelotas RS, jair.jonko@gmail.com

Textual Discursiva (ATD), proposta por Roque Moraes e Maria do Carmo Galiazzi. Dentre as categorias que emergiram da análise, destaca-se “adesão e recusa/resistência”.

Nessa categoria, os entrevistados relataram tentativas de resistência às mudanças curriculares impostas pela mantenedora, especialmente por meio de disputas políticas internas, buscando atenuar os impactos das alterações. O entrevistado 05 relata: “Nós bem que tentamos, argumentamos, mas não deram muitos ouvidos. A escola se colocou contra a diminuição [...] teve a função de nós irmos, até a função de, fomos parar até na Promotoria. Aconteceu tudo isso, pouco fomos escutados”.

Esse depoimento evidencia que, embora silenciadas, resistências existem frente às reformas impostas. Na prática, observa-se que os estudantes da EJA demandam currículos que dialoguem com suas realidades e expectativas. Contudo, em geral, os governantes preocupam-se manter o foco na adequação da escola aos interesses do mercado.

Palavras-chave: Gerencialismo; EJA; currículo.

Referências:

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. Editora UNIJUI, 2016



A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS INTEGRADA À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA

Cléia Margarete Macedo da Costa Tonin[24]
Cleonice Iracema Graciano dos Santos[25]
Adriano Brum Fontoura[26]

Este trabalho tem por objetivo apresentar o desenvolvimento dos Cursos de Educação de Jovens de Adultos Integrada Educação Profissional e Tecnológica (EJA-EPT), no nível de Ensino Fundamental (EF), ofertados pelo Instituto Federal Farroupilha em parceria com escolas das redes públicas de nove municípios da área de abrangência dos campi do IFFAR. A organização curricular está fundamentada na Educação Popular inspirada nos princípios freireanos a partir do diálogo entre a prática e a teoria, especialmente no contexto do currículo dos cursos, os quais estão estruturados a partir da integração entre o Ensino Fundamental na modalidade de Educação de Jovens e Adultos(EJA) e a Qualificação Profissional(QP), constituindo-se por conhecimentos da educação básica, especificados nas Diretrizes Curriculares Municipais para a EJA e os componentes curriculares da Qualificação Profissional, voltadas para a formação cidadã que se dá em diálogo entre os sujeitos, seus

[24] Doutorado em Educação (UFSM). Mestrado em Educação (UFSM). Graduação em Licenciatura em Pedagogia (UFSM). Tem experiência na área de Educação. Docente da Educação Básica, Técnica e Tecnológica(EBTT), do Instituto Federal Farroupilha//RS. Coordenadora da Assessoria Pedagógica/Pró-Reitoria de Ensino. Coordenadora do Programa EJA-EPT. Coordenadora da Formação em Serviço ProfEJA-Círculos de Cultura, Instituto Federal Farroupilha e MEC/SECADI. Email: cleia.tonin@iffarroupilha.edu.br

[25] Mestrado em Educação pela Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Porto – Portugal. Especialização em Práticas Assertivas em Didática e Gestão da Educação Profissional integrada à Educação de Jovens e Adultos (IFRN). Graduação em Licenciatura em Ciências Biológicas (UFSM). Tem experiência na área de Educação. Docente da Educação Básica, Técnica e Tecnológica(EBTT), no Campus Júlio de Castilhos, do Instituto Federal Farroupilha//RS. Coordenadora do Curso EJA-EPT em Comércio. Coordenadora de Pedagógica e de Permanência do Programa EJA- EPT. Email: cleonice.graciano@iffarroupilha.edu.br

[26] Mestrado em Computação (UFRGS). Graduação em Bacharelado em Informática pela (UNIJUI). Formação Pedagógica com Habilitação em Pedagogia (UniBF). Docente da Educação Básica, Técnica e Tecnológica (EBTT), do Instituto Federal Farroupilha//RS. Diretor Adjunto da EAD. Coordenação Geral Adjunta e Material Didático do Programa EJA-EPT. Coordenador da Formação em Serviço ProfEJA-Círculos de Cultura, Instituto Federal Farroupilha e MEC/SECADI. Email: adriano.fontoura@iffarroupilha.edu.br

contextos e a compreensão das relações existentes no mundo do trabalho. A integração se dá para além de duas modalidades de ensino previstas na legislação, mas a partir da realidade dos sujeitos, suas experiências através de atividades diversificadas e vivências socializadoras, que consideram a interrelação entre os conhecimentos científicos, os conhecimentos cotidianos e o mundo do trabalho tendo em vista a formação integral, omnilateral dos estudantes os seus percursos formativos e histórias de vida. Baseiam-se na compreensão da concepção de Tempo Escola (TE) e Tempo Social (TS) desenvolvidas no Projeto Integrador (PI) em que esses tempos são compostos pelas atividades desenvolvidas no ambiente social ou mundo do trabalho do estudante ou em diferentes espaços da escola. O PI norteia a integração do currículo e, é desenvolvido por meio de estudos, pesquisas, reflexões, ações, práticas, atividades e experiências em diferentes ambientes e espaços formativos, na instituição, no trabalho ou na vida social dos estudantes. Assim, os cursos além de elevarem a escolaridade e a qualificação profissional dos sujeitos da EJA, tornam-se um instrumento de transformação, resistência e luta dos trabalhadores estudantes, ampliando seus horizontes e possibilidades de participação social.

Palavras-chave: EJA; EJA-EPT; Integração curricular.

Referências:

ARROYO, M. **Passageiros da noite - do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017

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

FREIRE, Paulo**. Pedagogia do oprimido**. 62. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. Cortez Editora, 2005



LEITURAS DE PAULO FREIRE E A FORMAÇÃO INTEGRAL NA EJA-EPT

Daniela da Rosa Curcio[27]

Introdução

Este relato pretende compartilhar experiências da disciplina Oficina de Aprendizagens II, do Curso Técnico em Edificações de Nível Médio na forma Integrada – EJA-EPT do Campus Pelotas do Instituto Federal Sul-rio-grandense, acerca da prática educativa proposta e reflexões teóricas alcançadas com base em alguns princípios da pedagogia de Paulo Freire. A proposta pedagógica do curso é dirigida à estudantes trabalhadores com vivência na construção civil.

Objetivo

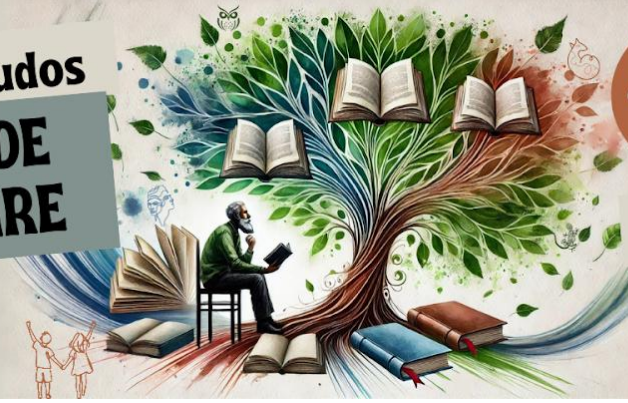
Compartilhar uma prática educativa, refletindo sobre a minha ação como educadora, através do aprofundamento teórico sobre alguns princípios epistemológicos da pedagogia de Paulo Freire, bem como fundamentar a permanente busca por uma práxis que persiga a construção de uma educação libertadora que propicie a transformação da sociedade.

Referencial teórico

Esta análise reflexiva se coloca alicerçada na teoria de Paulo Freire e alguns princípios da sua pedagogia.

Primeiro princípio, refletido na prática educativa, é o fundamento do diálogo como mediação da aprendizagem. Na perspectiva da EJA, para além de construir

[27] Mestre, IFSul, Coordenadoria Edificações, danielacurcio@ifsul.edu.br



conhecimento, temos ainda a necessidade de retomada do direito à palavra, o exercício pelo direito de se pronunciar, muitas vezes negado a estes sujeitos. Nas palavras de Freire "É preciso primeiro que os que assim se encontram negados no direito primordial de dizer a palavra reconquistem este direito, proibindo que este assalto desumanizante continue." (Freire, 2021, p.109). Além do compartilhar e construir conhecimento é preciso a retomada de autoestima e cidadania, o reconhecimento que "eu tenho o que falar" pelos educandos.

Freire afirma que não é possível uma educação problematizadora que não se fundamente no diálogo, que com ele se rompa os "esquemas verticais da educação bancária" (Freire, 2024, p.95) e que através dele se estabelece a relação fundamental para a aprendizagem, que implica confiança, humildade, esperança e amorosidade, que seja horizontal entre o educador e os educandos "o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa." (Freire, 2024, p.95).

Outro mote de análise foi a abordagem metodológica a partir da definição de um tema gerador, tendo, portanto, "a investigação da temática como ponto de partida do processo educativo e como ponto de partida de sua dialogicidade." (Freire, 2024, p.143). Freire destaca, em várias passagens dos seus escritos, o trabalho pedagógico dentro de um universo temático, apontando que assim é possível "um esforço comum de consciência da realidade e da autoconsciência" (Freire, 2024, p.138) e como possibilidade de superação da educação bancária por uma pedagogia de caráter libertador. E "que este ponto de partida esteja sempre nos homens no *aqui* e no *agora* que constituem a situação em que se encontram ora imersos, ora emersos, ora insertados." (Freire, 2024, p.103), deste modo possibilitando a problematização sem desconsiderar, em nenhuma circunstância, os saberes anteriores dos educandos pois "não é possível aceitar a prática educativa que, zerando o "saber de experiência feito", parta do conhecimento sistemático do(a) educador(a)." (Freire, 1992, p.59), enfatizando que "partir do saber que os educandos tenham não significa ficar girando

em torno deste saber. Partir significa pôr-se a caminhos ir-se deslocar-se de um ponto a outro e não *ficar*, *permanecer*.” (Freire, 1992, p.70).

Metodologia

A EJA, em especial quando articulada com a educação profissional, carrega na sua práxis uma série de questionamentos e dilemas quanto a ação educativa do professor e dos caminhos que possam viabilizar e potencializar a construção de conhecimentos e propiciar o desenvolvimento do pensamento crítico dos educandos. Com estas premissas urge a aproximação desta experiencia de ação-reflexão-ação com as leituras de Freire.

O primeiro princípio, que trago à reflexão, tem o diálogo como principal instrumento de mediação pedagógica e assim a dialogicidade como base para a aprendizagem. Nesta experiência pedagógica, por se tratar de um espaço onde temos como objetivos o resgate e construção de conhecimentos, articulando diferentes áreas que compõem o currículo, temos um programa de disciplina aberto, o que permite, como anuncia Freire, que “a sua dialogicidade comece, não quando o educador-educando se encontra com os educandos-educadores em uma situação pedagógica, mas antes, quando aquele se pergunta em torno do que vai dialogar” (Freire 2024, p.115) temos o diálogo já na busca do conteúdo programático, o que causa uma primeira inquietação.

Esta inquietude me colocou a refletir sobre de que forma e quais conteúdos abordar com os educandos. A escolha foi a metodologia que partisse de um tema gerador, definido a sustentabilidade como centralidade dos estudos.

A escolha do tema teve o intuito de partirmos de uma totalidade, que inicialmente pode se apresentar abstrata, mas a partir do diálogo, da problematização e da busca das experiências e dos saberes prévios dos educandos, permitiu decodificar as partes, em busca do concreto e então refazer o todo, agora de forma sistematizada, científica, superando o que se sabia de início e o senso comum.

No planejamento, busquei criar situações que gerassem uma postura receptiva-ativa dos educandos, instigando a curiosidade e buscando atribuir significado à aprendizagem, propiciando o diálogo e perseguindo um método de aproximação do concreto para desvendá-lo e compreendê-lo.

No primeiro encontro, o início do diálogo foi motivado por questionamentos do que entendiam pelo termo sustentabilidade, e então criamos um rol de palavras e ideias que se constituiu como um mapa mental coletivo, realizando assim o reconhecimento do tema.

No segundo momento buscou-se a aproximação do conceito com a realidade individual de cada um, no ambiente da sua vida privada e no trabalho. Com base na leitura de trechos do livro “101 dias com ações mais sustentáveis para mudar o mundo” fiz dois questionamentos: I. quais ações você pratica? II. quais ações você se propõe a praticar? Desta forma fomos identificando relações do conteúdo com situações do cotidiano dos educandos, buscando que eles começassem a refletir sobre sua inserção no mundo e sua relação com os outros e assim que o pensamento crítico começasse a ser instigado.

Na sequência, apresentei aspectos históricos e conceitos, articulando os conteúdos com diferentes áreas do conhecimento e com situações da construção civil, área de formação do curso. Elaborando uma mediação entre o “contexto concreto ou real”, da vivência dos estudantes, em que se dão os fatos, e o “contexto teórico” (Freire, 2024, p.151) em que devem ser analisadas. Nas aulas de exposição teórica, o diálogo se manteve presente com momentos de elaborações dos educandos, discussões e reflexões conjuntas.

Foram realizadas diferentes atividades, teóricas e práticas, como, construção de painel solar para aquecimento de água com materiais reciclados, estudo de projetos com foco no conforto ambiental e eficiência energética, bioconstrução e arquitetura bioclimática.

Resultados

A partir da experiência, e das leituras de Freire, corroboro que a EJA e a busca por uma formação integral carecem de uma ação pedagógica que tenha clareza na intencionalidade e se baseie em uma mediação dialógica. Afiro a relevância da metodologia dialética, da necessidade de mobilização dos conhecimentos prévios dos educandos, instigando o diálogo, a efetivação da análise crítica e então a construção do conhecimento, superior ao da situação inicial, que será científico e voltado à prática socialmente referenciada, “esta unidade dialética que gera um atuar e um pensar certos na e sobre a realidade para transformá-la.” (Freire 2024, p.35).

Na realização dos estudos, foi permanente a busca pelo desvelamento da realidade, perseguindo a elaboração de uma reflexão crítica pelos estucandos. “A investigação temática se faz, assim, um esforço comum de consciência da realidade e da autoconsciência” (Freire, 2024, p.138). Desta forma, me coloco na constante busca por uma educação que, segundo Freire, seja libertadora, forme cidadãos com uma postura crítica e profissionais capazes de contribuir na construção de uma sociedade mais justa e onde preservação do ambiente seja prioridade.

Palavras-chave: Diálogo; EJA-EPT; formação integral.

Referências:

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. 7 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 90 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2024.



DESAFIOS ENFRENTADOS PELOS PROFESSORES DE JOVENS E ADULTOS DIANTE DAS MÍDIAS: COMO SUPERÁ-LAS?

Juliane Silveira Brum[28]
Lisiane Costa Claro[29]

Jaguarão, 29 de maio de 2025.

Caros companheiros de jornada docente,

Meu círculo de relações pessoais, felizmente, está composto de professores(as) com os quais converso e divido angústias e sentimentos, mas quero alcançar ainda mais companheiros de atuação com esta carta pedagógica. Meu nome é Juliane Brum, tenho 31 anos, sou filha de um cabeleireiro e de uma pedagoga. Sou professora de Espanhol da iniciativa privada desde 2015 e de alunos do programa Jovem Aprendiz, modalidade de Educação Profissional, entre 14 e 18 anos. Embora a vida já tenha me levado à outras práticas profissionais, a docência sempre foi a minha maior realização. Sou plenamente feliz, apesar do pouco reconhecimento que temos na sociedade. Também sou mestranda em Educação, em um Programa de Pós-Graduação Profissional, fã de um bom cafezinho entre as tantas tarefas do ser estudante/docente e de uma prosa. Portanto, através desta carta quero refletir com vocês, leitores(as) e colegas de atuação, sobre a cultura digital entre nossos jovens e como podemos ser ponte e diálogo para o melhor uso desses recursos, tão caros à nossa sociedade.

Confesso que, nesses anos de carreira e estudos, os últimos meses têm sido os mais desafiadores, e percebo essa tensão também entre companheiros de jornada. Trata-se de uma profunda preocupação com nossos jovens e suas relações, muitas

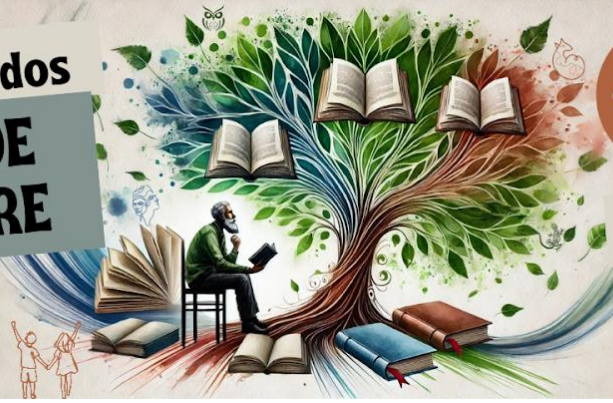
[28] Juliane Silveira Brum, Mestranda na Universidade Federal do Pampa/ Jaguarão/RS – Programa de Pós-Graduação Em Educação (2024-2026) – julianebrum.aluno@unipampa.edu.br.
[29] Prof.ª Drª. Lisiane Costa Claro, Orientadora.

vezes tóxicas, com as variadas formas de tecnologia, mídias e outros recursos, sobretudo o celular.

Claro está que, nas duas últimas décadas, principalmente, o acesso à internet através dos *smartphones* transformou o modo como nos relacionamos com o mundo, e isso também transformou as nossas práticas pedagógicas. Muitos de nós estamos sempre em constante preocupação para que nossas aulas tenham sentido com o mundo em que vivemos, com o acesso às mídias e aos saberes do mundo digital, e não é tarefa fácil, já que também somos atravessados por tantas mudanças. Tudo foi ainda mais intensificado durante e após o período pandêmico, exigindo de nós ainda mais cuidado e comprometimento com os avanços da tecnologia e transformando o modo como nos comunicamos nos relacionamos com nossos estudantes. Percebo – e não somente eu, como meus pares, professores do público jovem – que essas características da nova sociedade altamente conectada, digital, modernizada, dinâmica, nos têm trazido uma infinidade de facilidades, mas também novos desafios na sala de aula.

Descrevo o que tenho visto, com muita preocupação: a alta exposição às redes sociais, o entretenimento e os conteúdos rápidos, a comunicação extremamente dinâmica tem nos atravessados de modo inevitável, mas os jovens demonstram ter mais “prejuízos” quanto a essa exposição, já que eles estão em processo de construção de sua identidade e sua capacidade crítica de ver e lidar com o mundo. Tenho uma real preocupação com os prejuízos cognitivos que a exposição às telas e aos conteúdos de baixa qualidade têm trazido a eles. A crescente dependência às telas tem causado inúmeros transtornos e compromete seu desenvolvimento escolar. Vocês também percebem esta problemática no seu fazer pedagógico?

E vejam, não sou uma pessoa resistente às mudanças do mundo e da sociedade, sobretudo quando se trata de ferramentas digitais, pelo contrário. Busco estar atenta aos variados formatos de recursos tecnológicos que me auxiliem e estejam em consonância com a realidade dos educandos. Nesse caso, lembro dos primeiros anos em que Paulo Freire passou a alfabetizar adultos trabalhadores,



trazendo primeiro palavras próprias do cotidiano deles. É aqui que relembro como as palavras geradoras estabelecidas por ele - relembro, aqui sua imagem diante da palavra “tijolo”, escrita em um quadro - exemplificam o estreitamento do ensinar com a realidade concreta. Pessoalmente, faz todo sentido estarmos em consonância com os “assuntos do momento” justamente para uma prática mais dialógica. Foi assim que em minhas aulas dei espaço a termos como “Meme”, “*reel*”, “*podcast*” e “*story*”, e tenho certeza que muitos de vocês também têm feito o mesmo. Acredito que prática pedagógica humanizadora, libertadora e principalmente dialógica freireana é o principal caminho que devemos tomar conscientemente, mantendo, sobretudo, a humildade:

> Como posso dialogar, se me admito como um homem diferente, virtuoso por herança, diante dos outros, meros “isto”, em quem não reconheço outros eu? Como posso dialogar, se me sinto participante de um “gueto” de homens puros, donos da verdade e do saber, para quem todos os que estão fora são “essa gente”, ou são ‘nativos inferiores’? (Freire, 1987. p. 46)

No entanto, ter tantas ferramentas em apenas um único aparelho, está contribuindo significativamente para um baixo rendimento escolar. Aqui, lembro-me das palavras do saudoso ex-presidente do Uruguay, José Pepe Mujica: “*Los muchachos andan con una universidad en el bolsillo*”. Mas bastaria saber como usá-la... E aqui cabe nossa práxis crítica. Conforme Freire, devemos problematizar a realidade, e não “entregá-la” como se estivéssemos reproduzindo uma verdade. É auxiliá-los a fazer a “leitura do mundo”, para além da “leitura da palavra”. Discute muito bem essas questões no livro “Educar com a Mídia: Novos Diálogos sobre a Educação” quando a TV, o rádio e até a informática invadiam as escolas – sendo parte da realidade, não é admirável. Embora discutisse, Freire e Sérgio Guimarães (2013), sobre a postura dialógica dos educadores em outro cenário de uso das mídias, talvez a postura do professor deve se manter a mesma agora, com um mundo na tela dos *smartphones*, diante dos nossos olhos.

Recentemente, estabeleceu-se uma lei no Brasil que limita e até proíbe o uso de celulares nas escolas. Questiono se essa saída é a melhor, do ponto de vista de

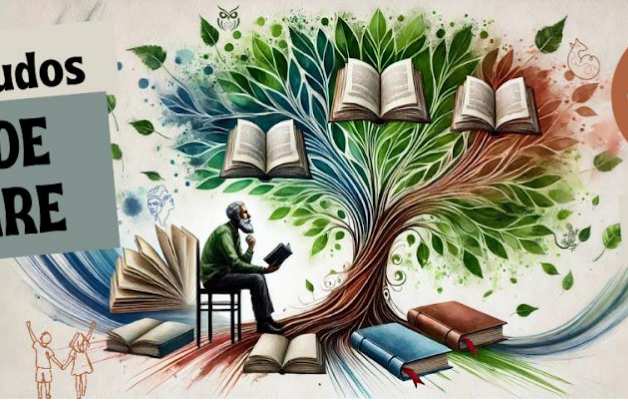
quem dialoga com base em Freire. Assim que eles deixam as escolas, haverá o uso controlado e crítico desses aparelhos? Não seria uma maneira de "ignorar" uma problemática tão grande e complexa? Ignorar essa nova realidade ou, ainda, proibi-la, não será perder de problematizá-la?

Colegas, nesse contexto tão desafiador em que os alunos, muitas vezes, não parecem conseguir estar atentos a uma leitura um pouco mais extensa ou a um vídeo que contenha mais tempo do que os que costumam assistir em canais de YouTube ou em redes sociais, ou, ainda, quando acabamos "competindo" com a o poder tão atrativo dos jogos eletrônicos, não será essencial que sejamos cada vez mais intencionais, conforme sempre nos alertou Freire? Me parece que sim. Em Pedagogia do Oprimido, Freire reforça o caráter sempre intencional das nossas práticas, conduzindo nossos educandos à problematização de sua realidade, e justamente aqui acredito que cabe essa prática com eles, e não para eles.

Reflito, em síntese, que há saberes freireanos importantes e norteadores em relação às nossas angústias diante dessa problemática. A) É preciso muito diálogo – e compreender que ele deve fazer parte para nosso estreitamento com a realidade dos educandos; b) não devemos temer a intencionalidade: se queremos ensinar com propósito, é preciso relembrar, sem medo, quais são nossas intenções; c) Lembrar-nos que, acima de tudo, educamos para a liberdade e na coletividade:

> A ação libertadora, pelo contrário, reconhecendo esta dependência dos oprimidos como ponto vulnerável, deve tentar, através da reflexão e da ação, transformá-la em independência. Esta, porém, não é doação que uma liderança, por mais bem intencionada que seja, lhes faça. Não podemos esquecer que a libertação dos oprimidos é libertação de homens e não de "coisas". Por isto, se não é autolibertação ninguém se liberta sozinho, também não é libertação de uns feita por outros. (Freire, 1987, p. 30)

Companheiros de jornada, cada vez que retomo à consciência as minhas intenções, buscando sempre refletir e refazer minhas práticas, percebo o tamanho da nossa responsabilidade. É preciso muita coragem para fazer o que fazemos. E mais:



é preciso muita coragem para fazer o que fazemos CRITICAMENTE. E se é na coletividade que se transforma algo, pois então que possamos também, professores, dialogar sempre e sempre. E sigamos com esperança. Ou melhor, “esperancemos”.

Um afetuoso abraço de la profe de español,
Juliane Brum

Palavras-chave: Jovens; tecnologia; Paulo Freire

Referências:

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade.** 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

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

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Educar com a mídia:** novos diálogos sobre educação**.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.



POR DETRÁS DAQUELE MURO: RELATOS E COMPARTILHAMENTO DE ESTRATÉGIAS E METODOLOGIAS REALIZADAS DURANTE O ESTÁGIO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Mariângela Gonçalves Tessmann[30]

Maurício Aires Vieira[31]

Este resumo apresenta relatos de experiências durante um estágio na Educação de Jovens e Adultos (EJA) na Escola Municipal Dona Mariana Eufrásia, em Pelotas-RS, realizado por duas docentes. A autora destaca a importância de utilizar metodologias participativas e dialógicas, apoiadas na pedagogia de Paulo Freire. A autora reforça que o conteúdo não deve ser uma imposição, mas uma devolução organizada e sistematizada de saberes do povo, promovendo a autonomia dos educandos (Freire, 1996). Durante o estágio, a docente percebeu que atividades como a escrita no quadro, que priorizavam a participação ativa, ajudaram a desenvolver as habilidades de leitura e escrita dos alunos, valorizando seus conhecimentos prévios e suas experiências de vida.

O trabalho também evidencia a necessidade de escuta e valorização das histórias e saberes dos estudantes fazendo-se necessário promover uma escuta atenta às vozes dos estudantes, como afirma Rubem Alves (2018). Assim, a prática pedagógica passou a se orientar pelo diálogo, favorecendo relações afetivas e contribuindo para a formação de laços de cumplicidade. Foram identificadas dificuldades no período inicial, como a utilização de folhas em atividades e o desafio de fazer os alunos copiarem no quadro, mas perceberam melhorias na cooperação e autonomia ao adotar estratégias que valorizaram o contexto social e cultural dos estudantes.

[30] Mestranda em Educação, na Universidade Federal do Pampa-UNIPAMPA, Campus Jaguarão/RS, Licenciada em pedagogia, E-mail: mariangelatessmann.aluno@unipampa.edu.br

[31] Professor Adjunto do PPGEDU da Unipampa /Jaguarão/RS, Doutor em Educação, Email: mauriciovieira@unipampa.edu.br



Por fim, o resumo reforça que o currículo deve ser construído com a participação ativa dos estudantes, valorizando seus conhecimentos e experiências, de modo a promover uma aprendizagem democrática e emancipadora. Através dessas estratégias, a prática pedagógica se torna mais significativa e alinhada às propostas de Freire, contribuindo para a alfabetização de jovens e adultos de forma mais efetiva e humana.

Palavras-chave: EJA; relatos de experiências; novas metodologias.

Referências:

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da Liberdade.** 28. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra. 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática. Editora Educativa. 37. ed. São Paulo: Paz e Terra. 1996.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documento de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica.1999.



EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM ESPAÇO DE LUTA E POSSIBILIDADES

Sandra Ivana Gomes Vargas[32]

Mayara Cristina Vargas[33]

O presente resumo busca evidenciar como a educação popular pode se constituir como um caminho viável para a superação da desigualdade social vivenciada pelos educandos, especialmente aqueles inseridos na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Considerando que "o trabalho, como as outras mediações da existência, tem um caráter ambíguo e ambivalente. Pode humanizar ou desumanizar, dependendo das condições em que é realizado histórica e concretamente" (Severino, 1994, p. 59), é possível afirmar o mesmo em relação ao ensino, visto o atual cenário educacional no contexto neoliberal.

Acerca disso, Freire (2020, p. 22) reitera:

> Impedidos de atuar, de refletir, os homens encontram-se profundamente feridos em si mesmos, como seres do compromisso. Compromisso com o mundo, que deve ser humanizado para a humanização dos homens, responsabilidade com estes, com a história. Este compromisso com a humanização do homem, que implica uma responsabilidade histórica, não pode realizar-se através do palavrório, nem de nenhuma outra forma de fuga do mundo, da realidade concreta, onde se encontram os homens concretos.

As palavras de Freire (2020) denunciam os processos de desumanização que têm como pano de fundo as desigualdades e injustiças sociais refletidas na educação, especialmente na educação de jovens e adultos (EJA). Nesse cenário, é sabido que os alunos que buscam a EJA são frequentemente marginalizados e vistos como fracassados, pois estão "fora do tempo escolar"[34], porém esses discursos

[32] Graduanda de Licenciatura em Pedagogia, Universidade Federal de Pelotas, Bolsista PIDIB/Capes, sandragvg@gmail.com.
[33] Mestranda no Programa de Pós-graduação em Educação, Especialista em Educação, Pedagoga pela Universidade Federal de Pelotas, Bolsista Capes, vargasmayaracris@gmail.com.
[34] Considerando a idade regular dos alunos para o processo de escolarização.



desconsideram suas reais condições sociais, sobretudo econômica. Onde a ideia da meritocracia se torna uma justificativa para que estes educandos sejam considerados responsáveis pelo seu "fracasso"[35]

Frente a isso, a EJA surge como uma resposta esperançosa, contrária à exclusão e privação dos educandos da classe trabalhadora de um dos seus direitos mais básicos, o acesso à uma educação crítica e libertadora. Atuando de forma direta na luta contra os processos de desumanização e alienação refletidos no cenário educacional. À vista disso, Freire aponta que "Outro saber de que não posso duvidar um momento sequer na minha prática educativo-crítica é o de que, como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo" (Freire, 2018, p. 96).

Em síntese, Freire (2018) evidencia a dialética da educação, portanto frente a desvalorização de seu caráter político, social e transformador, "o trabalhador social não pode ser um homem neutro frente ao mundo, [...]O trabalhador social, como homem, tem que fazer sua opção" (Freire, 2020, p. 63).

Palavras-chave: Desigualdade social; educação; educação de jovens e adultos.

Referências:

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia.** 56. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2018.
FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança.** 42. ed. Rio de Janeiro| São Paulo: 2020.
SEVERINO, A. J. **Filosofia da educação.** São Paulo: FDT, 1994.

[35] Pela lógica da meritocracia, os discursos de que cada um é responsável por seu fracasso ou sucesso sustentam as determinações rasas sobre os educandos que buscam a EJA, desconsiderando a problemática social e econômica que os excluem e privam de seus direitos básicos, como a educação.



OS CÍRCULOS DE CULTURA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EJA

Tais Angelo Louzada[36]

Adriana Duarte Leon[37]

O presente texto analisa uma atividade de formação continuada que foi realizada com professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA), na cidade de Pelotas. Trata-se de uma cidade de médio porte, ao sul do Rio Grande do Sul, com 94 escolas municipais e com oferecimento de EJA em 20 dessas escolas. Essa iniciativa buscou inspiração em Paulo Freire e replicou junto aos educadores da EJA os círculos de cultura, o objetivo principal era compreender a realidade vivida pelos educadores e a partir dessa realidade criar estratégias formativas que pudessem ampliar a qualidade do atendimento oferecido aos estudantes dessa modalidade de ensino. A importância desse trabalho reside no fortalecimento da EJA dentro da rede municipal de ensino, garantindo, assim, o acesso e a inclusão social de jovens, adultos e idosos que buscam uma oportunidade de aprendizado.

A metodologia utilizada nos círculos de cultura priorizou a participação ativa e a escuta atenta dos educadores, reconhecendo que suas experiências e saberes são fundamentais para o processo de formação. Para iniciar o trabalho, foi realizado um círculo de cultura com a finalidade de diagnosticar a situação da rede de ensino e organizar uma proposta formativa que levasse em consideração a realidade apresentada pelos professores. Essa abordagem teórica, que se inspira nos princípios freireanos, valorizou os saberes individuais dos educadores, considerando-os como a base para a construção de uma proposição coletiva que beneficia a todos. Os resultados iniciais dessa experiência revelaram temas que vão além das questões

[36] Doutoranda do IFSul, Instituto Federal Sul Rio-grandense, Doutorado Profissional em Educação e Tecnologias, taislouzadaprof@gmail.com

[37] Doutora em Educação, Professora do Instituto Federal Sul Rio-grandense, adriana.adrileon@gmail.com.br

tradicionais de ensino.

Foram abordadas questões como vulnerabilidade social, gênero, diversidade e questões étnico-raciais, o que possibilitou a organização de uma formação continuada abrangente e relevante. A reflexão gerada por esse processo destaca a importância da EJA como uma modalidade de ensino que promove a transformação da realidade dos estudantes por meio da educação. Além disso, a gestão democrática e participativa foi enfatizada, com o intuito de mapear as necessidades dos professores da rede, levando em consideração a diversidade de suas experiências e contextos. Os círculos de cultura foram apresentados como espaços de aprendizagem coletiva, fundamentados na horizontalidade, no diálogo e na construção ativa do conhecimento.

Essa abordagem visa promover uma educação crítica, participativa e transformadora, que não apenas ensina, mas também empodera os educadores e estudantes a se tornarem agentes de mudança em suas comunidades. A técnica dos círculos de cultura, inspirado em Paulo Freire, foi utilizada como proposta atual de formação, frente ao Pacto EJA do governo federal, que também utiliza os círculos de cultura como espaço formativo. O contexto deste trabalho permeia a efetivação de uma gestão pública municipal alicerçada nos princípios da gestão democrática, participativa e com ênfase na Educação popular. Considerando tal proposição, optou-se por dialogar primeiramente com todos os segmentos escolares, consolidando a ênfase à experiência dos educadores. Nesta reflexão pauta-se a importância de mapear as necessidades dos professores da rede, tendo em vista a diversidade dessas experiências, pois os participantes do evento analisado atuam em 20 escolas diferentes, localizadas em bairros na zona urbana e/ou zona rural do município, fato que permeia a multiplicidade de realidades. A rede municipal de ensino, atende na modalidade EJA, alunos da faixa etária dos 15 aos 80 anos de idade, destaque relevante, pois indica os diferentes interesses dos estudantes atendidos e destaca-se ainda que das 20 escolas citadas, 3 estão localizadas na área rural do município, restando 17 na área urbana. Os círculos de cultura visam promover uma educação

crítica, participativa e transformadora. Historizando a técnica, é possível identificar as experiências de educação popular realizadas no Brasil e na América Latina a partir do ano de 1960; ela trouxe uma experiência didática centrada no aprender a aprender e potencializa a palavra individual como fator fundamental na construção coletiva.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) desempenha um papel fundamental na sociedade brasileira, pois visa estabelecer o direito ao conhecimento escolar a pessoas, de várias faixas etárias, contextos socioeconômicos, experiências e níveis de conhecimento que tiveram esse acesso negado em um determinado momento de sua existência.

Segundo Freire (2022), a grande preocupação em relação à educação é a mesma em toda pedagogia moderna: “uma educação para a decisão, para a responsabilidade social e política” (Freire, 2022, p. 20). O saber democrático jamais se incorpora autoritariamente, pois só tem sentido como conquista comum do trabalho do educador e do educando. Não é possível, como diz Freire (2022, p. 12), “dar aulas de democracia e ao mesmo tempo, considerarmos como ‘absurda e imoral’ a participação do povo no poder. A democracia é, como o saber, uma conquista de todos”.

Embasado nos ideais freireanos, os Círculos de Cultura na EJA são espaços de aprendizagem coletiva, baseados na horizontalidade, no diálogo e na construção ativa do conhecimento. A escuta, ação e participação do educador é fundamental para uma gestão popular. O relato apresentado a seguir é a fase inicial de um plano de ação pedagógico na EJA que irá ocorrer, inicialmente em 4 anos de gestão, mas é compreendido aqui como um processo contínuo.

A realização de tais formações será realizada com parcerias de instituições federais que desenvolvem formações de diferentes áreas, tais como: diversidade, questões étnico raciais, inclusão, metodologias, uso da IA, entre outras. A rede pública municipal da cidade em estudo oferece EJA há bastante tempo e apresenta necessidades específicas vinculadas a gestão e particularidades dos grupos sociais em que está inserida, o que ratifica a necessidade de construir uma proposição que

aglutine, interaja e mobilize os educadores de cada uma das escolas que oferece a modalidade em questão. Os Círculos de Cultura ocorrem na mediação entre os diferentes saberes o coordenador promove um espaço de problematização e reflexão. Ao problematizar desafia os participantes a refletirem criticamente sobre suas realidades e experiências, articulando as diversas experiências do grupo que compartilha seus saberes.

Os educadores participantes dos círculos discutem temas relevantes para a prática pedagógica, sempre com foco na problematicidade, na participação ativa e na transformação social. Essa metodologia busca superar modelos tradicionais de ensino, incentivando uma aprendizagem crítica e emancipatória. Na prática, isso significa que, durante a formação, participamos de círculos onde discutimos, refletimos e construímos conhecimento juntos. Essa experiência nos capacita a aplicar os mesmos princípios em nossas salas de aula, promovendo um ensino mais dialogado e participativo.

No mês de maio de 2025 iniciou o primeiro Círculo de Cultura da EJA da rede municipal de Pelotas com a participação de vinte profissionais de diferentes áreas do conhecimento que atuam na modalidade EJA. Foi um momento de troca de experiências e escuta ativa dos educadores. Iniciamos o evento com o seguinte questionamento para embasar o trabalho: **Como você se reconhece como docente da EJA e quais os saberes necessários para a docência nessa modalidade?**

As falas dos educadores relatam as experiências significativas, necessidades e angústias vividas por cada comunidade escolar e revelam a importância de um debate em pauta ampla e coerente em prol desta modalidade que se potencializará em novos encontros e processos formativos contínuos nos círculos de cultura.

Palavras-chave: Círculos de cultura; EJA; rede municipal de ensino.



Referências:

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a Liberdade e Outros Escritos.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

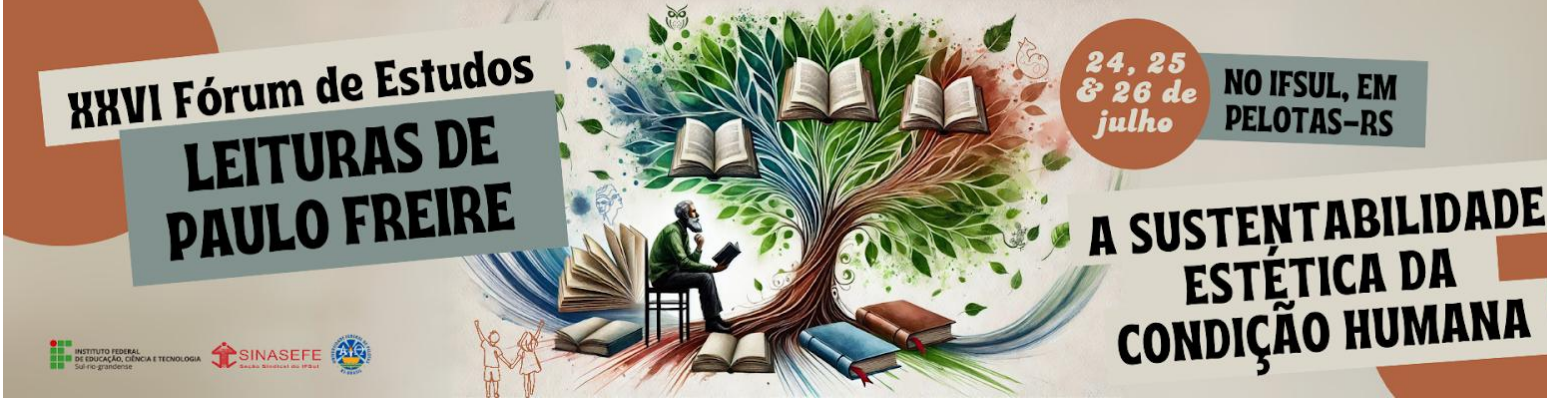
FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: Um Reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade.** 53. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2022

FÓRUM DE EJA, Paulo Freire. **Fichas de Cultura.** Disponível em: Paulo Freire-Fichas de Cultura (forumeja.org.br). Acesso em 11 julho 2024.

PAULO, Fernanda dos Santos. **A formação do(as) educadores(as) populares a partir da práxis:** um estudo de caso da AEPPA,273F. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre,2013.



UM CONVITE AO DIÁLOGO SOBRE A EJA-EPT

Ticiana Cougo Cardoso[38]
Luciane Albernaz de Araujo Freitas[39]

Rio Grande/Pelotas, 28 de maio de 2025.

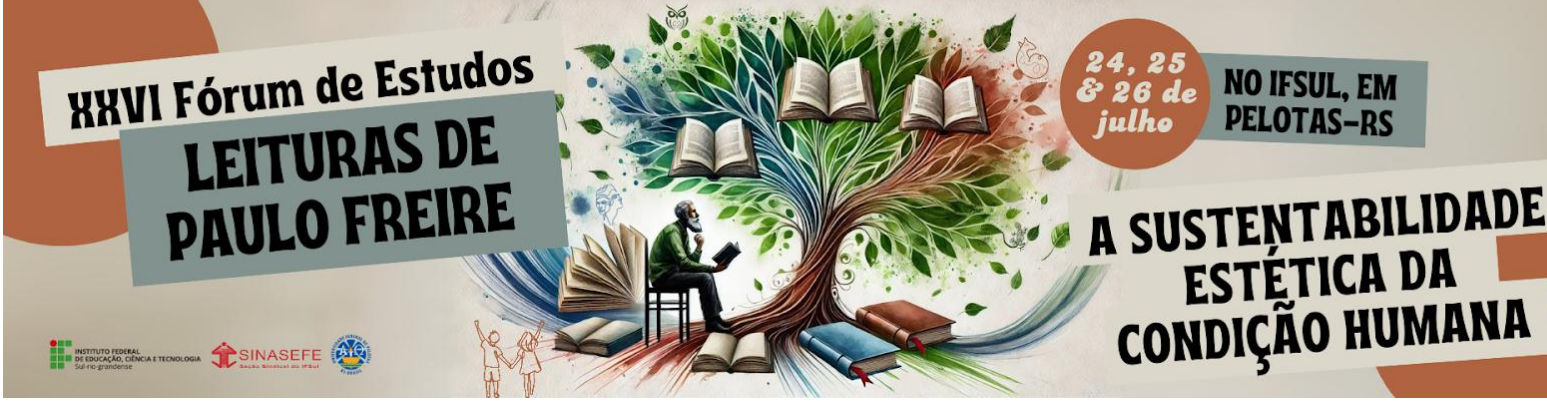
Aos/às professores/as da EJA-EPT (PROEJA) do IFSul – Câmpus Pelotas

Prezado/a professor/a, saudações!

Escrevo esta carta com o propósito de convidá-lo/a a participar da pesquisa de doutorado que desenvolvo sob orientação da Profª Luciane Freitas, na expectativa de que possamos estabelecer um fecundo diálogo sobre as questões que envolvem a Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional e Tecnológica (EJA-EPT) a partir da rica experiência desenvolvida no câmpus Pelotas do Instituto Federal Sul-rio-grandense, com a intenção de contribuir para o fortalecimento, visibilidade e valorização dessa modalidade na perspectiva da formação humana integral.

Inicialmente considero importante me apresentar, contar um pouco da minha trajetória e das motivações que me conduziram a esta pesquisa. Me chamo Ticiana Cougo Cardoso, sou servidora técnico-administrativa no câmpus Pelotas e atualmente curso Doutorado Profissional em Educação e Tecnologia no IFSul, onde desenvolvo pesquisa sobre a EJA-EPT (PROEJA).

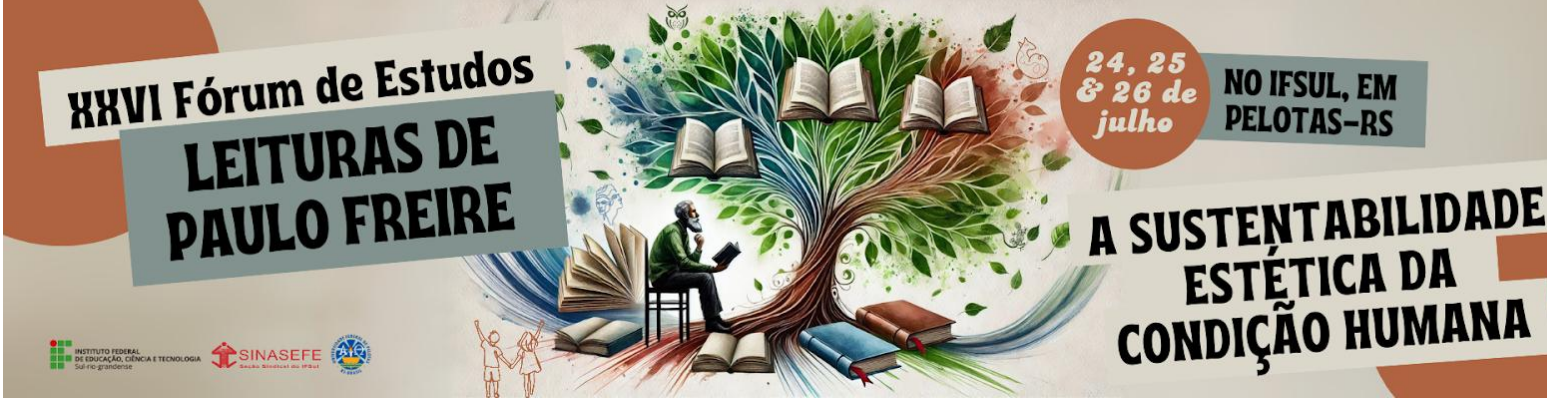
[38] Doutoranda em Educação e Tecnologia no Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul). Mestre em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT/IFSul). Técnica em Assuntos Educacionais no IFSul – Câmpus Pelotas. E-mail: ticianacougocardoso@gmail.com
[39] Orientadora. Doutora em Educação Ambiental pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Professora Titular do Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul). Professora permanente do Programa de Pós-graduação em Educação do IFSul (PPGEDU). E-mail: lucianel1968@gmail.com



Minha experiência com a EJA remonta ao período em que, como professora de História da rede estadual de ensino, trabalhei durante 12 anos com jovens e adultos no ensino fundamental e médio, ensinando e aprendendo. Como nos lembra Freire (2011, p. 25), "[...] não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender". Gostaria de saber também um pouco sobre você. *Qual sua área e trajetória de formação? Há quanto tempo atua na EJA-EPT do campus Pelotas? Já possuía experiência anterior nessa modalidade? Poderia escrever um pouco sobre o que significa para você ser professor/a na EJA-EPT e o que tem aprendido com essa experiência?*

Cabe ainda relatar que minha primeira aproximação com a EJA-EPT se deu em 2019 durante a pesquisa realizada no Mestrado sobre a construção do Ensino Médio Integrado, cuja investigação resultou na elaboração, desenvolvimento e avaliação de uma proposta de formação continuada no espaço escolar junto aos docentes que atuavam no Curso Técnico Integrado em Edificações do IFSul - Câmpus Pelotas. Nessa ocasião tive a oportunidade de conhecer alguns professores que atuavam no PROEJA e perceber que o curso ofertado nessa modalidade se diferenciava por contar com encontros semanais entre os professores que conseguiam discutir e planejar coletivamente. Recordo que, durante a discussão sobre a possibilidade de construir esse tipo de espaço nos cursos "regulares", uma professora afirmou: "No PROEJA a gente consegue", expressando entusiasmo em relação ao trabalho desenvolvido. Observei, com base em outra fala, no entanto, que no curso PROEJA ainda enfrentavam desafios na busca pela educação emancipatória.

A vontade de conhecer mais de perto essa experiência foi potencializada pelas reflexões despertadas pela pandemia de COVID-19, que aprofundou a desigualdade social e impôs muitos desafios para a educação. Como servidora de uma instituição pública de ensino, percebi que, apesar do cenário adverso, era fundamental afirmar

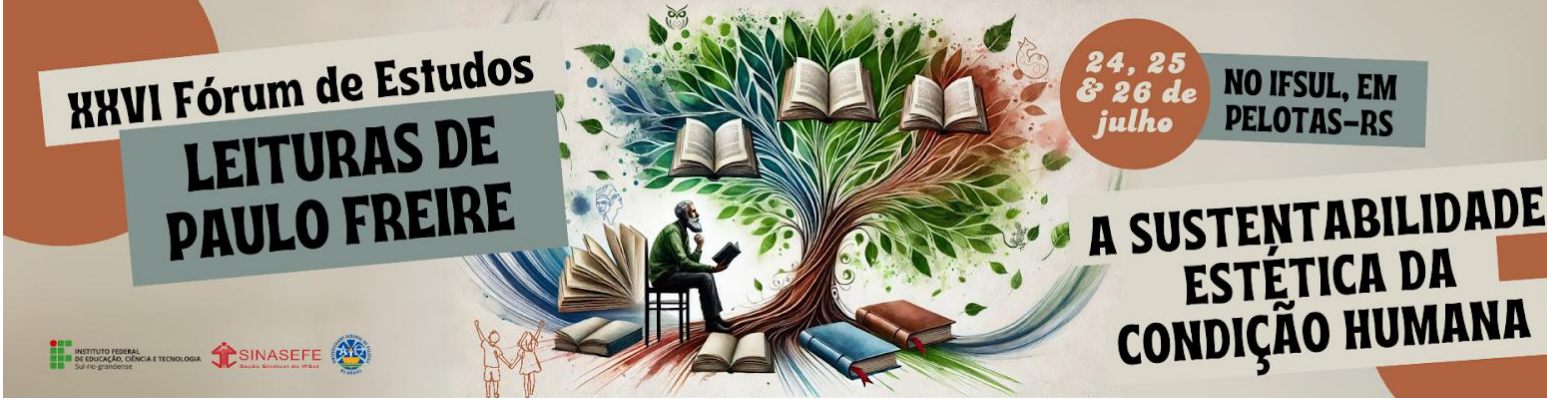


a importância da formação humana integral para a construção de outro mundo possível. Nesse contexto surgiu a intenção de olhar para a experiência concreta da EJA-EPT no IFSul Câmpus Pelotas, pois acredito que temos muito a aprender com o trabalho desenvolvido pelo curso nessa modalidade, que é tributário de uma história que inicia com o Ensino Médio para Adultos (EMA) na década de 1990. *A propósito, gostaria de saber que potencialidades você destacaria em relação ao curso/modalidade? O que você pensa a respeito do papel da educação e da escola na transformação da sociedade?*

As pesquisas que realizei até o momento dão conta das lutas pelo direito à educação de jovens e adultos trabalhadores – historicamente excluídos do sistema educacional ou relegados a ofertas de caráter descontínuo e compensatório – bem como dos imensos desafios enfrentados e das disputas que se colocam acerca dessa modalidade na atualidade, inclusive no interior dos Institutos Federais. *Como você avalia a situação atual da EJA-EPT? Quais os principais desafios enfrentados atualmente?*

A EJA-EPT traz consigo o desafio de integrar a Educação de Jovens e Adultos com a Educação Profissional e Tecnológica, modalidades que apesar de haverem se constituído em trajetórias separadas têm em comum a classe social dos sujeitos a que se destinam: os que vivem do trabalho. Os estudantes da EJA-EPT são trabalhadores que estudam. No caso da oferta do câmpus Pelotas, são trabalhadores da construção civil. *Em seu entendimento, como é vista no curso a relação da formação com o mundo do trabalho? Como se estabelece o diálogo com os saberes e experiências dos estudantes? Como avalias o impacto do curso na vida dos estudantes?*

O Documento Base do PROEJA afirma como pressuposto a formação humana integral com base no trabalho como princípio educativo, tendo como fundamento a integração entre trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral. Você c*onsidera que esses princípios se fazem presentes no curso? Como? Existem espaços de discussão para debater essas questões?*

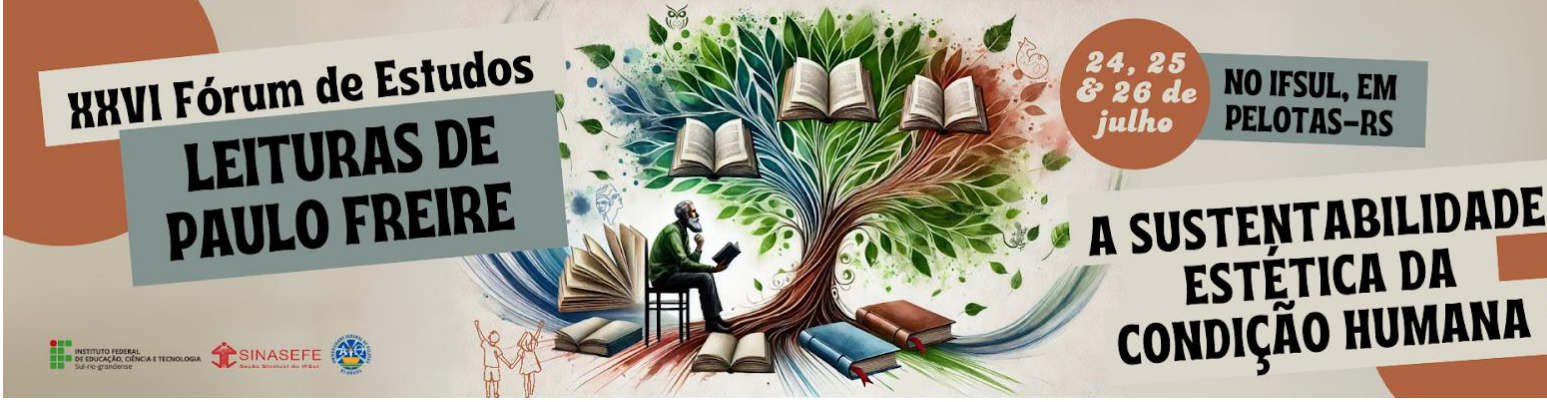


A EJA-EPT constitui um projeto em permanente construção, que demanda pesquisa e formação contínua. Nesse sentido, a investigação que desenvolvo na pesquisa de doutorado tem como objetivo problematizar acerca das potencialidades e desafios desta modalidade visando seu fortalecimento na perspectiva da formação humana integral crítica e emancipatória comprometida com a transformação social.

Recentemente, dei os primeiros passos na pesquisa de campo por meio de valiosas entrevistas com a coordenação e supervisão do curso que, para além de propiciar uma visão abrangente sobre a EJA-EPT no campus, aumentaram minha admiração pelo trabalho que vocês desenvolvem. Para a continuidade desta pesquisa, gostaria de contar com sua participação, bem como dos/das demais professores/as que atuam no curso, para que, de forma colaborativa, possamos pesquisar, dialogar e refletir sobre as questões que cercam a EJA-EPT, explorando as potencialidades de um projeto educacional emancipatório vinculado à prática social dos sujeitos.

Com inspiração no legado de Paulo Freire - que escreveu importantes obras em forma de cartas - as Cartas Pedagógicas deverão ter um papel importante na realização da pesquisa como instrumentos de investigação-formação. Uma Carta Pedagógica, de acordo com Vieira (2018, p.75), constitui “[...] o exercício do diálogo por meio escrito”, em que se faz presente a rigorosidade no registro da reflexão e a amorosidade na criação de vínculos de compromisso com quem “[...] de alguma forma nos afeta, nos toca emotivamente”. Para Dickmann (2020), é um instrumento que gera movimento e convida à aproximação, chamando à continuidade e estabelecendo uma relação pessoal, além de estimular o registro de nossas ideias e exigir compromisso de quem escreve com o que escreve.

Como você deve ter percebido, formulei ao longo da escrita vários questionamentos para reflexão, cujas respostas gostaria de receber sob a forma de uma outra Carta Pedagógica, dando continuidade ao nosso diálogo dessa maneira. Despeço-me desde já agradecendo pela acolhida e aguardo ansiosamente pelo seu retorno para que juntos possamos contribuir para o fortalecimento da EJA-EPT



comprometida com a formação humana integral crítica e emancipatória.

Abraços!

Ticiana e Luciane

Palavras-chave: EJA-EPT; formação humana integral; cartas pedagógicas.

Referências:

DICKMANN, Ivanio. As dez características de uma carta pedagógica. I*n*: PAULO, Fernanda dos S.; DICKMANN, Ivo (org.). **Cartas pedagógicas:** tópicos epistêmicos- metodológicos na educação popular. Chapecó: Livrologia, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

VIEIRA, Adriano Hertzog. Cartas Pedagógicas. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 62-64.

ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 4. ed. rev. e aum. Belo Horizonte: Autêntica, 2018, p. 75-76.

Eixo 3
Paulo Freire: Educação e Movimentos Sociais

Mediação:

Leonardo de Andrade
Catia Carvalho

25 de Julho de 2025
Instituto Federal Sul-rio-grandense – Campus Pelotas
XXVI Fórum de Estudos: Leituras de Paulo Freire

As apresentações do Eixo 3 começaram com uma breve apresentação individual de cada pessoa participante.

O primeiro trabalho a ser apresentado foi sobre a ONG Cuidando de Nós, em que as autoras contextualizaram a história do Passo dos Negros e trouxeram seu contato inicial sobre a ONG. Falaram sobre o projeto “Arte e Renda do lixo”, que traz oficinas de manualidades. Mencionaram a Biblioteca Maria Helena Silveira. Após a apresentação, foi pontuado pelos demais na sala que a ONG atua onde o governo não quer chegar, e que o Passo é um espaço de grande politicidade. As autoras foram questionadas em como o projeto de extensão apresentado se situa no espaço do Passo dos Negros, em virtude da relação extensionista e invasora cultural. As dialogantes afirmaram que a aproximação se deu através de datas comemorativas celebradas pela comunidade.

O segundo trabalho apresentado foi sobre o Curso Popular Alternativa. O dialogante abordou a situação política de Santa Maria, a conjuntura de distância da Universidade até o centro da cidade, e a impossibilidade de ingresso e permanência na universidade da camada popular. Após a análise de conjuntura, abordou que o cursinho teve início há 25 anos, inspirado pelo Desafio Pré-Universitário Popular, começando, primeiramente, em uma escola, a partir de uma metodologia freiriana, e hoje conta com 98% de aprovação dos estudantes, bem como renda do governo federal através de edital de fomento a cursinhos. A mediação abordou a relação do Desafio com diferentes cursinhos que se instalaram.

O terceiro trabalho apresentado se deu acerca de coletivos de educação físicas que se encontram para resistir as mudanças curriculares. O autor apresentou o trabalho como um recorte de sua tese. Não estuda movimentos sociais, mas fez entrevistas com professores de educação física organizados. Seu coletivo se organiza no que chamou de um “sentido contra-hegêmonico”, isto é, um coletivo de reação contra a “harmonização curricular” e as mudanças neoliberais propostas pela BNCC. O autor foi questionado como se dá o Círculo de Cultura, metodologia da tese, neste processo de pesquisa virtual e o significado do termo “coletividade pedagógica”

utilizado pelo autor. A coletividade pedagógica, de acordo com o autor, é a divergência entre si, embora com a mesma defesa de ideais. O Círculo de Cultura, por outro lado, conforme afirma Freire, precisou ser reinventado.

O último trabalho do Eixo a ser apresentado foi Ao Mestre com Carinho: um perfil de Paulo Freire, que não pertence ao Eixo 3, mas devido a autoria do mediador, ficou alocado neste eixo. O autor apresentou o trabalho, colocando ser a carta um recorte da sua tese de Doutorado ainda em processo, e buscou trazer uma pequena biografia de Paulo Freire com fatos que não são convencionalmente compartilhados, bem como dar maior ênfase a persona popular e humana de Freire, ao invés da carapuça de gênio normalmente colocada em grandes autores, e frisar o apagamento da academia da figura de Elza Freire, sempre ressaltada por Paulo Freire, e fundamental em todos os trabalhos de Paulo.

O eixo encerrou com a frase “A coletividade pedagógica causa reação”.



ENTRE ENCONTROS E RESISTÊNCIAS: UM COLETIVO DE PROFESSORAS E PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA COMO ESPAÇO DE LUTAS E AFETOS

Denis William Gripa[40]

Paula Ramos[41]

Em tempos de avanço das políticas neoliberais e de ataques ao estado democrático de direito mundo a fora, em uma realidade que é cada vez mais complexa, dinâmica e fluida, temos de um lado as forças hegemônicas que buscam consolidar seu poder e domínio, e do outro lado, os movimentos contra-hegemônicos que objetivam apresentar algum grau de resistência, de enfrentamento à lógica dominante. Apple (2017) ao discorrer sobre as possibilidades da educação exercer um papel no processo de transformação social, argumenta que tanto essa transformação quanto a direção da mesma dependem da correlação de forças que a engendra, e nesse intrincado cenário, o lugar e o papel social das escolas não pode ser outro que não o da ação, com a transformação social e cultural através da resistência coletiva.

Como um espaço importante de luta e resistência, destacamos os coletivos docentes que vêm surgindo nos mais diversos espaços educacionais, oferecendo oportunidades de partilha e de trocas no que se refere às suas práticas pedagógicas, e também de organização política e de lutas para intervenções que produzam novas formas de ser e agir no mundo. Nesse cenário, destacamos aqui o coletivo de professoras e professores de Educação Física dos Institutos Federais de

[40] Mestre em Saúde e Gestão do Trabalho, doutorando em Educação em Ciências e Saúde na UFRJ, bolsista Capes, denisgripa@hotmail.com.br

[41] Doutora em Educação em Ciências e Saúde, professora adjunta do Instituto Nutes/UFRJ, orientadora, paularamos.ufrj@gmail.com.br

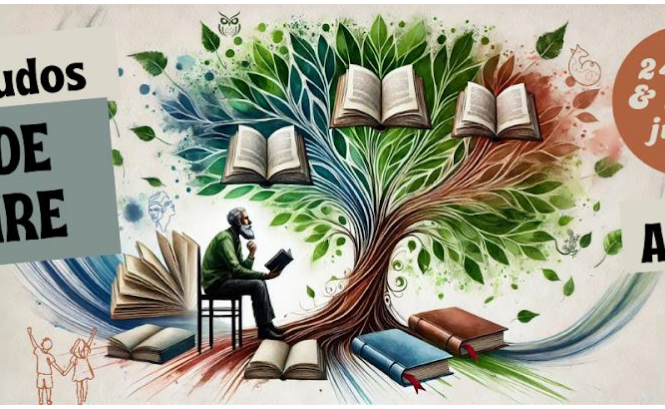
Educação, Ciência e Tecnologia (IF's). Este surge em meados de 2021, quando na esteira da reforma do ensino médio (Brasil, 2017) e da implementação da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), ocorre a reformulação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica (Brasil, 2021). Esta última deflagra um movimento de reformulação dos currículos em alguns IF's do país, e um grupo de docentes começa a se mobilizar para organizar resistências aos avanços dessa agenda que vem no bojo das contrarreformas neoliberais recentes que estão em curso em nosso país. A partir desse movimento de aproximação de docentes em prol da luta pela defesa do currículo, o grupo vai tomando corpo e se materializando enquanto coletivo com as ações que futuramente foram se constituindo a partir dessa aproximação. Atualmente, esse coletivo conta com aproximadamente 40 professoras e professores dos mais diversos IF's do Brasil, que mantêm contato de forma virtual e se encontram a partir de demandas e projetos que coletivamente vão sendo construídos.

Oriundo de uma pesquisa de doutorado em curso no programa de pós-graduação em Educação em Ciências e Saúde da UFRJ, apresentamos neste trabalho a primeira parte dos dados analisados da pesquisa. Destarte, temos como objetivo caracterizar o contexto de criação e as frentes de atuação do coletivo de professoras e professores de Educação Física dos IF's, identificando suas contribuições aos movimentos de resistência frente aos ataques recentes sofridos pela educação pública. Pesquisa social de abordagem qualitativa, os caminhos para a produção de dados foram trilhados a partir do pensamento freireano com os círculos de cultura (Freire, 1987). Através de uma crítica ética, mas sobretudo política, Freire constrói um outro significado às práticas grupais de uso comunitário e pedagógico, democratizando não só a palavra como também a ação e a gestão coletiva e consensual do poder (Brandão, 2010). Como o pensamento freireano possui um caráter vívido e dinâmico, o círculo de cultura é ressignificado na prática por professoras(es) e pesquisadoras(es) de acordo com o contexto em que os mesmos estão inseridos. Assim sendo, nesta pesquisa adaptamos o cultura para realizá-lo de

maneira virtual, tendo em vista que o coletivo reúne docentes de diferentes partes do Brasil, e o único espaço possível para essa dinâmica é o mesmo que eles utilizam para se encontrar, o ambiente virtual. O primeiro círculo de cultura contou com a presença de cinco docentes, teve uma hora e meia de duração, e foi analisado através da técnica de análise temática proposta por Braun e Clarke (2006).

A partir desta, foi possível identificar e discutir os primeiros temas que foram construídos a partir do primeiro círculo de cultura realizado, a saber: i) a origem e os caminhos por quais o coletivo caminha, com suas formas de organização e de ação, ou melhor, de reação; e ii) o coletivo como espaço de tensões e contradições, mas também de pertencimento e de representação. Sobre o primeiro tema, apresentamos como que, a partir da reforma do ensino médio estes docentes vão se reunindo em um movimento de contra-hegemonia que possibilitasse o aumento de práticas de resistência frente ao avanço da agenda neoliberal sobre a educação, e por conseguinte, sob a Educação Física. Da luta em defesa do currículo, o grupo foi tomando corpo e se materializando enquanto coletivo com as ações que foram se constituindo, como a organização de eventos e encontros, a criação de um podcast, a publicação de livros, entre outras ações.

Esse movimento nos faz entender como a coletividade é pedagógica, pois se de um lado temos um neoliberalismo que atua criando determinadas identidades através de "[...] políticas e práticas que encarnam o empreendedor na base do individualismo possessivo que concebe para o cidadão ideal" (Apple, 2002, p. 83), de outro lado temos sujeitos comprometidos com a ideia de que “construir e defender uma educação verdadeiramente democrática e crítica é um projeto coletivo” (idem, p. 96). Sobre o segundo tema, discorremos sobre como esse espaço coletivo é um espaço de tensionamentos, assim como a escola e educação também são, porém para as professoras e os professores desse coletivo essas tensões são vistas como oportunidades e também como necessárias. Pineda (2004) argumenta que as redes e coletivos docentes são um espaço também de incentivo e fortalecimento, e que através da polifonia de vozes as linhas de fuga quebram os pensamentos e verdades



colocadas como únicas. Para a autora, estas redes e coletivos são espaços de contraste e de construção, de contraste porque o professor reflete sobre si e sobre sua prática ao olhar pra si mesmo no espelho, ao mesmo tempo que ele pode ver-se nos encontros, e assim encontrar-se, contextualizar-se, perguntar-se, confrontar-se, contrastar-se e, a partir desse processo ele se coloca como um sujeito em contínua construção.

Dessa forma, compreendemos que o coletivo de professoras e professores de Educação Física dos IF's se constitui como uma prática social viva, marcada por sua organicidade, horizontalidade e abertura ao diálogo. Longe de ser um espaço homogêneo ou livre de tensões, o coletivo se firma justamente na pluralidade de vozes e na potência das diferenças, funcionando como espaço de resistência frente às investidas neoliberais que fragilizam a educação pública e democrática, um movimento contra-hegemônico que, mesmo em meio a tensões e contradições, aponta para possibilidades de transformação social e curricular. Sua atuação revela um compromisso contínuo com a democratização da educação e com a justiça social, mostrando que, mesmo em meio às adversidades, é possível tecer redes de solidariedade e transformação, que entre encontros e resistências, se firma como um espaço de lutas e afetos.

Palavras-chave: Educação Física; coletivo de professores; neoliberalismo.

Referências:

APPLE, Michael. Interromper a direita: realizar trabalho educativo crítico numa época conservadora. **Currículo sem Fronteiras,** Rio de Janeiro, v.2, n.1, p. 80-98, 2002.

APPLE, Michael. **A educação pode mudar a sociedade?** Petrópolis: Vozes, 2017.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Círculo de cultura. *In*: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides. ZITKOSKI, Jaime José. **Dicionário Paulo Freire.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology,** v. 3, n. 2, 2006, p. 77-101.

BRASIL. Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. **Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.** Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 35, p. 1-3, 17 fev. 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno (CNE/CP). Resolução nº 1, de 5 de janeiro de 2021. **Institui a Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica.** Diário Oficial da União, 06 dez. 2021. Brasília, DF.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília/DF, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 62. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

PINEDA, María Cristina Martínez. Colectivos y redes de maestros: campo constituyente de sujetos de saber pedagógico y de acción política. **Revista Colombiana de Educación** [online], Bogotá, [s.v.], n. 47, 2004.



NO PASSO E NO COMPASSO COM O CENTRO DE EDUCAÇÃO "CUIDANDO DE NÓS": EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA CRÍTICA

Júlia Eliane Fortes Pinheiro[42]
Carmella Fagundes dos Santos da Rosa[43]

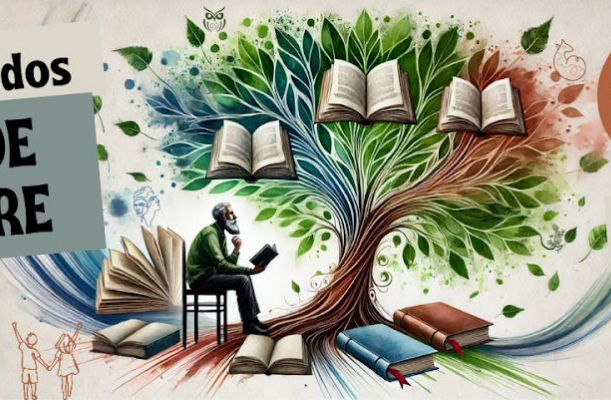
O Projeto No Passo e no Compasso com o Centro de Educação "Cuidando de Nós": extensão universitária crítica, está vinculado à Faculdade de Educação (FaE) e à Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Ele surge através da aproximação da UFPel e da FaE em ações referentes a curricularização da extensão e a projetos desenvolvidos com a comunidade Passo dos Negros, localizada na periferia em Pelotas RS.

Assim, surge o envolvimento do curso de pedagogia da UFPel com o Centro "Cuidando de Nós" que atua na comunidade desenvolvendo ações educativas e culturais, e colaborando nas demandas sociais, como a distribuição de alimentos, roupas e materiais escolares.

Diante disto, o projeto de extensão, busca realizar um processo colaborativo entre a comunidade do Passo dos Negros e as professoras em formação do Curso de Pedagogia da UFPel, a fim de potencializar às ações educativas e culturais que o Centro vem desenvolvendo com esta comunidade, bem como garantir a inserção das estudantes em um contexto de construção de conhecimentos a partir do diálogo com os sujeitos locais e suas práticas na sociedade.

O projeto segue a concepção freiriana, em que a extensão universitária é uma forma de diálogo teórico-prático entre a Universidade e a sociedade, de tal modo que a relação entre os sujeitos envolvidos se dá de forma mútua, colaborativa e seus objetivos são a formação cidadã e a produção coletiva de conhecimentos.

[42] Graduanda, UFPel, Licenciatura em Pedagogia, fortesjulia479@gmail.com.br
[43] Graduanda, UFPel, Licenciatura em Pedagogia, carmellafsr18@gmail.com.br



Dessa forma, as ações e projetos desenvolvidos pelo grupo em parceria com o Centro são caminhos para aproximar e se aproximar da população, destaca-se a criação da Biblioteca Comunitária Maria Helena de Vargas, que já está aberta e disponível a população do Passo dos Negros. Entretanto, sua criação só foi possível pela parceria entre Universidade e comunidade, resultando em um espaço de construção de conhecimentos tanto para os moradores quanto para estudantes em formação que estiveram no processo de elaboração do local, e hoje atuam na biblioteca.

Portanto, é a partir das vivências com e na comunidade, que é possível pensar em ações que possam conversar com a realidade dos moradores, valorizando os saberes da população ali presente. Ao realizar essa concepção da valorização do conhecimento popular, construímos um ambiente de aprendizado direcionado ou como Freire (1967) denomina "autêntico as bases populares" que nos ajuda a construir um senso crítico, por meio do qual tomamos consciência no mundo e assim a realidade que nos cerca é ampliada.

Palavras-chave: Extensão; comunidade; construção de conhecimentos.

Referências:

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Tradução: Rosiska Darcy de Oliveira. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

Eixo 4

Paulo Freire: Educação do/no campo

Mediação:

Vânia Thies
Jara Lourenço da Fontoura

Participantes do Eixo Temático Educação do/no Campo
Pelotas, 25 de julho de 2025.

Querido Paulo Freire,

O senhor sentiria orgulho dos debates realizados na tarde de uma sexta-feira ensolarada, nas amplas salas do Instituto Federal Sul-Rio-Grandense (IFSUL) em Pelotas quando diversos grupos se reuniram a partir dos seus escritos, ou melhor, a partir das leituras que fizemos das tantas escritas inspiradoras que o senhor nos deixou e que inspiram nossa caminhada.

Vamos lhe contar um pouco do que discutimos no eixo temático Educação no/do Campo e não se preocupe que o senhor não tenha usado este termo que foi cunhado pelos movimentos sociais camponeses, que o senhor tanto admirava. A sua Educação Popular foi uma inspiração para as considerações do movimento. Este eixo temático em específico foi orientado por duas professoras da universidade que o senhor sentiria muito orgulho em ver atuando: as professoras doutoras Jara Lourenço da Fontoura, da FURG e Vania Grim Thies, da UFPel.

Entre as pessoas que enviaram seus textos, Paulo, tínhamos muita gente aqui da região e a grande maioria dos participantes da nossa sala traziam relatos das suas experiências nas escolas do campo, falamos nos condenados da terra, na relação entre os oprimidos e os opressores, lembramos das suas considerações que nos inspiram: cada um de nós relatou a sua frase que mais nos inspira. Tinha gente de Pelotas, de Canguçu, de Piratini, de Arroio Grande e também representantes de Santa Maria, de Alegrete e de Santa Cruz do Sul, entre outros.

E tem mais uma coisa que vai lhe dar muito orgulho em saber sobre a sala deste eixo. Estávamos em círculo, querido Paulo, como o senhor nos ensinou e no centro montamos uma mística para não esquecer as origens da Educação do Campo nos movimentos sociais: tínhamos bandeira do Movimento Sem Terra (MST), fotos, cartazes, artesanatos camponeses, sementes crioulas, ferramentas dos trabalhadores, frutas entre outros elementos do campesinato da nossa região. A mística, nem precisava ser explicada, mas falamos um pouco dos elementos que trouxemos na nossa apresentação.

Os textos, a partir das leituras que fizemos das suas obras, Paulo (na maioria das vezes nos referimos ao senhor como Freire), apresentaram a diversidade de debates sobre a educação dos camponeses, caminhando na perspectiva de deixarmos para traz as relações de opressão e buscarmos uma pedagogia da esperança, mas como o senhor sempre diz, do verbo “esperançar” e que, por isto, vem aliada a luta pela construção de nova sociedade.

Antes de encerrar, Paulo, queremos compartilhar que foi uma tarde de muita emoção, a partir dos relatos de experiência, da vida e das práticas pedagógicas e certamente saímos ou voltamos aos nossos com mais inspiração para prosseguir na luta, muito a partir das reflexões que fazemos sobre o que o senhor deixou escrito para nós. A síntese final, em forma de mística, foi finalizada pela professora Isabela Camini dizendo da alegria da tarde e do que nos difere no país e, consequentemente no Rio Grande do Sul, em relação às outras experiências realizadas com a Educação do Campo e Educação Popular. Considerando todas as palavras desta tarde, acertamos que Território e Resistência poderiam definir bem cada um dos trabalhos e cada uma das leituras das suas obras. Muito obrigado, Paulo!

Carinhosamente,

Integrantes do Eixo Temático 4 – Educação no/do campo.



PROGRAMA DE APRENDIZAGEM PROFISSIONAL RURAL: UMA APROXIMAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO SOCIAL E EDUCAÇÃO POPULAR NO CAMPO

Adriano Emmel[44]

Graziele Pinton[45]

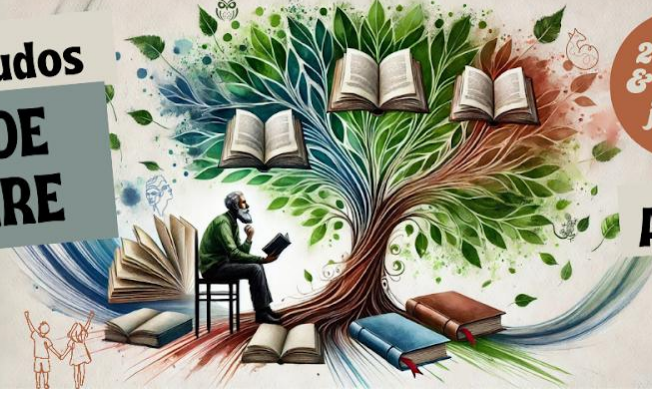
O Programa de Aprendizagem Profissional Rural, promovido pelo Instituto Crescer Legal, é uma experiência pedagógica inovadora que articula educação social, políticas públicas e protagonismo juvenil no meio rural. Surge como resposta à realidade de muitas comunidades produtoras de tabaco, onde era comum que adolescentes abandonassem a escola para trabalhar precocemente, muitas vezes em atividades proibidas por lei. Diante da ausência de alternativas legais e qualificadas para a iniciação ao mundo do trabalho, educadores, juristas e empresários se mobilizaram para criar uma proposta que estimulasse a permanência dos jovens no campo, valorizasse seus saberes e possibilitasse geração de renda. Assim, o programa passou a contratar legalmente adolescentes entre 14 e 17 anos como aprendizes rurais, em conformidade com a Lei da Aprendizagem, sem atuação nas indústrias.

Realizado em parceria com os municípios, o curso ocorre no contraturno escolar, em escolas-sede, com turmas de 20 a 26 jovens, que permanecem em seus territórios e participam de uma formação teórica de 800 horas focada em gestão rural e empreendedorismo, aliada a práticas desenvolvidas em suas comunidades, articulando saberes escolares, familiares e territoriais.

Esta pesquisa tem como objetivo analisar a experiência do Programa de Aprendizagem Profissional Rural, promovido pelo Instituto Crescer Legal, com foco em suas práticas pedagógicas inspiradas na educação popular e social. Busca-se

[44] Doutorado em Educação e Tecnologia – IFSUL/Pelotas. emmeladriano@gmail.com.br

[45] Graduada em Psicologia, Uri Campos Santiago/RS, Pós-graduada em Saúde Mental, Unyleya. grazielepinton@crescerlegal.com.br.



compreender como o programa contribui para a formação integral de adolescentes do meio rural, valorizando suas trajetórias e comunidades. Inspirado na pedagogia de Paulo Freire, o programa entende a educação como prática de liberdade, baseada na escuta, no diálogo e na problematização da realidade. Como afirma Freire (2015, p. 72), “ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. O educador social atua como mediador, incentivando o protagonismo juvenil e a construção coletiva do conhecimento, indo além da simples transmissão de conteúdos. A proposta reafirma o compromisso ético e político da educação com a transformação social, como destaca Freire (2016, p. 43): “é preciso que a escola seja um lugar de produção de sentido, de encantamento com a vida e com o mundo, e não de mero adestramento para o mercado”.

Essa perspectiva se articula com os princípios da educação social e da educação popular, práticas formativas que se entrelaçam ao promoverem a valorização dos saberes cotidianos, a escuta dos sujeitos e a luta por justiça social. Gohn (2011, p. 45) observa que “educação popular e educação social se entrelaçam nas práticas que visam à emancipação dos sujeitos sociais, sobretudo daqueles historicamente marginalizados”. Essa articulação se evidencia na maneira como o Programa compreende os educadores e os aprendizes como coautores do processo educativo, em constante movimento de escuta, ação e reflexão.

A escuta ativa das juventudes do campo também é apontada como fundamental por Arroyo (2004), que afirma: “educar no e para o campo exige escutar os silêncios das comunidades rurais, suas invisibilidades, suas ausências e seus projetos de vida” (p. 163). Essa escuta implica reconhecer e valorizar os territórios, os modos de vida e os saberes tradicionalmente excluídos da escola.

Portanto, a proposta pedagógica do Programa está ancorada na escuta sensível, no diálogo transformador e na amorosidade, compreendendo a educação como prática coletiva e emancipatória. Está em sintonia com os princípios freirianos e com a luta por uma educação que valorize os sujeitos do campo como protagonistas de suas histórias e de seus processos formativos.

Este relato de experiência fundamenta-se na análise qualitativa dos três últimos relatórios anuais do Instituto Crescer Legal, publicados nos anos de 2023, 2024 e 2025. Esses documentos apresentam dados quantitativos e qualitativos sobre a implementação e os resultados do Programa de Aprendizagem Profissional Rural, bem como depoimentos de aprendizes, educadores, familiares, representantes de empresas e gestores públicos. A análise buscou identificar práticas pedagógicas, estratégias metodológicas e efeitos gerados a partir da vivência do programa em diferentes territórios do Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná. As informações extraídas dos relatórios foram interpretadas à luz do referencial teórico da educação popular freiriana e da educação social, compondo um quadro reflexivo e propositivo sobre a experiência relatada.

Verificou-se que a metodologia utilizada pelo Programa é dialógica, participativa e contextualizada, permitindo que os aprendizes realizem diagnósticos em suas comunidades, planejem projetos empreendedores e reflitam sobre os desafios e as potências do meio rural. As oficinas e encontros formativos não apenas desenvolvem competências técnicas, mas, sobretudo, estimulam a leitura crítica da realidade. Como destaca Caldart (2004, p. 65), “a educação do campo precisa ser construída com os sujeitos do campo, valorizando suas lutas, saberes e culturas como fundamentos de uma nova proposta pedagógica”.

Além da formação profissional, o programa promove espaços de escuta, de convivência e de pertencimento. Os adolescentes são incentivados a contar suas histórias de vida, envolver a família, refletir sobre suas identidades e projetar futuros possíveis em seus territórios.

Do ponto de vista metodológico, os educadores sociais que conduzem as turmas exercem o papel de facilitadores do processo formativo, criando ambientes de confiança e construção coletiva. As estratégias pedagógicas incluem rodas de conversa, oficinas, projetos interdisciplinares, atividades de pesquisa, ações comunitárias e projeto de vida. A formação dos educadores também é contínua, sendo baseada na reflexão da prática e no acompanhamento sistemático por uma equipe

pedagógica que incentiva a autoformação e a produção de saberes a partir da vivência.

Os resultados observados demonstram impactos significativos na vida dos aprendizes e de suas famílias. Muitos jovens relatam que passaram a valorizar mais sua origem rural, a dialogar com seus pais sobre temas como sucessão familiar e a se envolver em projetos de transformação social em suas comunidades. As escolas, por sua vez, relatam melhorias na frequência e no desempenho dos estudantes, que se sentem mais motivados e protagonistas de suas histórias.

Cabe destacar que o Programa também colabora com políticas públicas ao garantir direitos fundamentais dos adolescentes, como o direito à profissionalização, à educação contextualizada e à proteção contra o trabalho precoce. Ao articular educação, trabalho e território, ele se configura como uma política pública de juventude inovadora e comprometida com a construção de outro projeto de campo e de sociedade.

Em diálogo com Freire (1978), podemos afirmar que o Programa é uma experiência concreta de educação como prática de liberdade, pois parte da realidade dos sujeitos, valoriza suas vozes e promove a transformação pessoal e coletiva. Não se trata apenas de formar trabalhadores, mas de formar cidadãos críticos, criativos e comprometidos com a construção de um mundo mais justo.

Conclui-se que o Programa de Aprendizagem Profissional Rural constitui uma potente articulação entre educação popular, formação cidadã e desenvolvimento territorial. Sua inspiração freiriana o torna uma experiência pedagógica significativa para se pensar outras possibilidades de educar e transformar. Em tempos de retrocessos e negação de direitos, reafirmar práticas educativas emancipatórias é um ato de resistência e de esperança.

Palavras-chave: Educação social; educação popular; juventude rural.

Referências:

ARROYO, M. C. Educando no e para o campo: desafios e possibilidades. *In*: **Educação, cultura e diversidade**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 163.

CALDART, R. Educação do campo: novos paradigmas e desafios**. Revista Educação e Sociedade**, v. 25, n. 87, 2004. p. 65.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015. p. 72.

FREIRE, P. A importância do ato educativo. *In*: **Cartas à Guiné-Bissau**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016. p. 43.

GOHN, M. G. **Educação popular e educação social:** diálogos e tensões. São Paulo: Cortez, 2011. p. 45.



FORMAÇÃO CONTINUADA DE EDUCADORES: A APROXIMAÇÃO NECESSÁRIA ENTRE EDUCAÇÃO DO POVO E EDUCAÇÃO DO CAMPO

Brenda Duarte Dorneles[46]

Maria Eliza Rosa Gama[47]

Atualmente, ampliam-se os debates sobre a importância do contexto na formação dos sujeitos, principalmente no que condiz aos processos relacionados à educação na sociedade contemporânea. Existem formas singulares de viver e de ver o mundo, lutas que simbolizam muito mais do que apenas resistência: representam formas de existência, de produção de saberes e de afirmação de identidades historicamente silenciadas.

Conforme Caldart (2009), a Educação do campo emerge como crítica frente à realidade da educação brasileira, portanto, é indispensável reconhecer que há saberes próprios produzidos no interior dessas comunidades — saberes que resistem e propõem outras epistemologias, outras práticas e outras pedagogias (p. 39-40).

Nesse sentido, a formação continuada desses educadores não pode estar dissociada da realidade dessas comunidades**,** tampouco ser orientada apenas por interesses técnicos ou instrumentais. É preciso compreendê-la como um processo dialógico e crítico, capaz de articular teoria e prática, conhecimento e experiência. Como afirma Paulo Freire, "[...] os homens são capazes de agir conscientemente sobre a realidade objetivada. É precisamente isto, a 'práxis humana', a unidade indissolúvel entre minha ação e minha reflexão sobre o mundo" (1980, p. 25-26).

A *práxis*, entendida como ação e reflexão crítica sobre a realidade, permite que os sujeitos se conscientizem sobre seus contextos e construam sentidos sobre o mundo em que vivem. Para isso, é fundamental aproximar o projeto de educação do campo da educação popular, a partir de uma perspectiva crítica de formação docente

[46] Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação, UFSM, Santa Maria/RS, e-mail: brenda.dorneles@acad.ufsm.br
[47] Orientadora no Programa de Pós-Graduação em Educação, UFSM, Santa Maria/RS, e-mail: melizagama@gmail.com.br

ancorada na dialogicidade freiriana e na valorização dos sujeitos do campo como produtores de saber e cultura. Diante do exposto, este resumo propõe refletir sobre essa aproximação entre a educação do povo e a educação do campo.

Caldart (2009) afirma que a Educação do Campo não somente constitui-se como um modelo pedagógico, mas como um movimento histórico de resistência. Nesse sentido, sua gênese está intrinsecamente vinculada às lutas sociais que transformaram a demanda por educação em um ato político.

Nesse contexto, destaca-se a atuação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) que teve influência decisiva na construção de políticas públicas como as Diretrizes Operacionais da Educação do Campo (2002), que promoveu inclusão social e pedagógica, além de orientar políticas públicas específicas para atender às necessidades dessas comunidades. Segundo o documento, a identidade da escola do campo se constrói a partir da realidade local, valorizando os saberes dos estudantes, a memória coletiva, a ciência e tecnologia disponíveis, além dos movimentos sociais que buscam soluções para essas questões com foco na qualidade de vida coletiva (BRASIL, 2002, p. 1).

É importante destacar que, embora esse marco represente um avanço no reconhecimento de identidade educacional, trata-se de um documento elaborado tardiamente.

Na Constituição de 1934, o ensino primário integral torna-se gratuito e de frequência obrigatória, mas não havia mecanismos de fiscalização nem políticas públicas eficazes que garantissem sua efetividade.

Já em 1961, a primeira LDB reafirma essa obrigatoriedade, mas não distingue formalmente entre a educação rural e a urbana; na prática, o campo continuava desassistido.

A Constituição Federal de 1988, em seu Art. 208, estabelece como dever do Estado a oferta de ensino fundamental obrigatório e gratuito, inclusive para quem não teve acesso na idade própria. Contudo, ainda não aborda com ênfase as especificidades do campo.

Somente com a LDB de 1996 é que surge previsão legal e oferta adequada à zona rural. No Art. 28, lê-se: “Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias...” (BRASIL, 1996). Portanto, embora o debate sobre ampliação e democratização do acesso à educação gratuita exista desde 1934, somente em 2002 — 68 anos depois — houve um reconhecimento oficial dessas demandas específicas.

Segundo Caldart (2000), esse movimento político e social foi essencial para fortalecer os camponeses sem-terra, historicamente tratados como "desgarrados da terra" e "levantados do chão" (p. 20), que passaram a exigir não apenas acesso à escola, mas participação ativa na construção de seus projetos pedagógicos. Segundo a autora, esses fatos revelam que a Educação do Campo é, antes de tudo, um processo de emancipação que reivindica a voz desses sujeitos no debate educacional (p.41). No que diz respeito ao processo de emancipação, Brandão e Assumpção (2009), conceituam a educação popular, partindo de dois sentidos usuais: “Primeiro, enquanto processo geral de reconstrução do saber social necessário, como educação da comunidade e, segundo, como trabalho político de luta pelas transformações sociais, como emancipação dos sujeitos, democratização e justiça social” (p.12).

A partir disso, estabelece-se a primeira e mais importante conexão entre a educação popular e a educação do campo: a preocupação com a transformação social dos sujeitos, a partir da **valorização de seus conhecimentos, culturas e comunidades**. Conforme Arroyo (2009), a educação popular e o pensamento de Paulo Freire: “[...] nasceram colados à terra e foram cultivados em contato estreito com os camponeses, com suas redes de socialização, de reinvenção da vida e da cultura. Nasceram percebendo que o povo do campo tem também seu saber, seus mestres e sua sabedoria.” (p. 13)

Quando Paulo Freire publica Pedagogia do Oprimido, que se tornaria um marco do pensamento pedagógico mundial, nela, destaca-se que suas reflexões sobre opressão, consciência oprimida, emancipação e libertação tiveram como base suas experiências com camponeses em processos educativos (Arroyo, 2009, p.13).



Freire (1987) também observa que: “os camponeses somente se interessavam pela discussão quando a codificação dizia respeito, diretamente, a aspectos concretos de suas necessidades sentidas” (p.110). Já em 1996, ao publicar Pedagogia da Autonomia, reforça a importância de respeitar os saberes populares, salientando que todo processo educativo emancipador parte do reconhecimento dos saberes que o povo já possui.

Assim, a transformação exige a superação da relação meramente narradora por meio da dialogicidade, isto é, ninguém se liberta sozinho; é através do diálogo que surge o caráter eminentemente pedagógico da revolução (1987, p. 45).

A partir dos teóricos supracitados, destaca-se que a formação continuada de educadores do campo não pode estar dissociada da realidade concreta dessas comunidades, nem a educação popular da educação do campo. Esse estudo busca evidenciar a importância da formação continuada de educadores do campo, considerando as especificidades históricas, sociais e culturais desses sujeitos.

A despeito dos avanços registrados nas políticas públicas educacionais, persistem desafios estruturais e institucionais que comprometem a efetivação de processos formativos comprometidos com a identidade e as demandas sociais do campo. Nesse contexto, a formação continuada de educadores deve ser concebida como um projeto coletivo, construído com e para os sujeitos territoriais. A educação popular emerge como eixo norteador, por sua natureza emancipatória e crítica. Conclui-se que a valorização dos saberes locais, a escuta ativa das comunidades e a promoção da autonomia pedagógica configuram-se como estratégias centrais para uma formação docente radicalmente vinculada à realidade.

Palavras-chave: Educação do Campo; educação popular. formação de educadores.

Referências:

ARROYO, Miguel González. Prefácio. *In*: CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra:** escola é mais do que escola. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 09-14.



ASSUMPÇÃO, Raiane; BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Cultura rebelde: escritos sobre a educação popular ontem e agora**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

BRASIL. [Constituição (1934)]. **Constituição da República os Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, RJ: [s. n.], 1934.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 99, n. 294, p. 11429, 27 dez. 1961.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 19 maio 2025.

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 7, n. 1, p. 35–64, mar./jun. 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/j/tes/a/z6LjzpG6H8ghXxbGtMsYG3f/?format=html&lang=pt. Acesso em: 6 mai. 2025.

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

FREIRE, Paulo. **Conscientização:** teoria e prática da libertação, uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

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



DIALOGANDO COM A COMUNIDADE

Eliane Beatriz Hörnke Muller

Canguçu, 13 de maio de 2025.

Comunidade Escolar Oziel Alves Pereira

Estimada comunidade o ano de 2024, foram de inúmeros desafios. Desafios estes impostos pelo dia a dia da rotina escolar, agravados pelas enchentes dos arroios Pantanoso e Arroio das Pedras e pelo rompimento das barragens em 2023.

Em maio nos deparamos com a orientação da Seduc onde os dias letivos deveriam ser garantidos presencialmente. Os alunos que tivessem acesso à escola deveriam ser atendidos. Seja pelo professor ou pelo diretor. Assim foi feito, sem luz, sem internet muitas vezes fizemos o impossível para atendimento de todas as turmas. Eu, na sala de aula, a funcionária Luana Rickes Prestes na limpeza e na merenda. Muitas vezes tivemos ajuda da colega Isabel Cristina Alves de Oliveira que também não conseguia passar o arroio para atender as outras escolas onde trabalha. A professora Leci Vargas Sodré atendendo os alunos na sua casa no Arroio das Pedras. Era a maneira de possibilitar que os colegas que não conseguiam chegar até a escola pudessem atender os alunos de suas casas conseguindo fazer com que o dia fosse considerado letivo. Houve dias que também tivemos que sair às pressas da escola porque o acesso interno ficava alagado pelo excesso de chuva sem a contenção das águas feitas pelas barragens rompidas.

Com tudo isso, faltaram muitos ensaios das invernadas (sem alunos, sem ensaio), treinos para os torneios de integração do município eram impossíveis de serem realizados, muitas outras atividades planejadas eram suspensas por causa dessas questões ambientais. Salientamos que nesses dias tínhamos um transporte escolar dos três transportes necessários e que não conseguem realizar os roteiros por



causa das cheias do arroio, o que dificultava o cumprimento dos horários. Fizemos o melhor que podíamos, com o máximo de empenho e dedicação.

Tivemos também uma perda na comunidade escolar imposta pela enchente do Arroio das Pedras, a perda de um ex aluno: Adilson Couto Junior aluno estimado, irmão de dois alunos da escola, dançarino da invernada que entrou de trator na água e caiu da ponte. Momentos de muita dor com o seu desaparecimento.

Mas também tivemos muitas conquistas, entre elas a parceria com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, através do PROFOR. Depois de muito diálogo conseguimos com que o programa fosse implementado no Assentamento Renascer e como a escola é o ponto de referência da comunidade fomos escolhidos para sediar o programa. Fomentamos nos jovens, cursando o ensino Médio ou que já haviam terminado, se inscrevessem para agentes locais do programa. A ex aluna Emily Raiane Muller Vieira foi selecionada pela Universidade através de processo seletivo para ser Agente Local de Formação junto ao Programa de Apoio à Extensão Universitária para Agricultura Familiar e contribuições para Agenda 2030 (PROFOR-EXT), coordenado regionalmente pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Com o objetivo de fortalecer a formação de jovens assentados de reforma agrária para a realização de atividades de produção de conhecimentos e extensão rural continuada, destinadas à agricultura familiar e auxiliar na execução do projeto. O subprojeto Quintais Agroflorestais e Viveirismo é nossa responsabilidade , embasado na necessidade de restauração ambiental, devido ao rompimento das barragens e também embasado no sonho da escola de produzir mudas para plantio na área degradada pela erosão nas barragens, conservar a biodiversidade e também contribuir para o desenvolvimento sustentável, já que a discussão com a universidade, EMBRAPA E EMATER também inclui a meta de registro da reserva de angico como a maior da América Latina e transformação em área de turismo sustentável. A reestruturação do Relógio do Corpo Humano já aconteceu este ano com as oficinas desenvolvidas pela agente local do PROFOR.



Através desses projetos tivemos a possibilidade de inscrição no FUNDO CASA, com a intenção de conseguir R$ 40 mil reais para construção de viveiro e também reforma da Farmácia Alternativa da escola. Com esforço conjunto da escola, bolsista, da coordenação do assentamento, Universidade, EMATER e Embrapa inscrevemos o projeto em nome do Círculo de Pais e Mestres e para nossa alegria fomos classificados. Fomos um dos quatro projetos do PROFOR aprovados para receber o apoio do FUNDO CASA. O contrato ainda não foi assinado, mas já participamos de reunião com a coordenação do Fundo CASA.

Outro ponto a destacar foi a primeira participação da escola no Festquilombola, que culminou com várias medalhas inéditas para nossos alunos, aumentando sua autoestima e confiança além de valorizar a participação nos Teics (torneios de integração do município de Canguçu), na CIENA - Ciranda estudantil Nativista (onde sempre é emocionante quando o instrutor Mauricio Gomes anunciar o grupo ”Somos lá do Assentamento Renascer”),deixando sempre bem claro o AMOR que temos por nossa identidade SEM TERRA e a NOSSA HISTÓRIA, a participação na Mostra Regional de trabalhos científicos em Pelotas, com o trabalho “Florir para Produzir :sem abelhas sem alimentos” , e a mascote Abelhuda continua fazendo sucesso , onde inclusive fizemos a Abertura com a Entrada do Grupo Mini Mirim de dança Gaúcha sobre este tema; projeto de dança mantido pelos padrinhos que ajudam mensalmente com um valor repassado aos instrutores.

Deixamos como desafios para 2025 a troca das telhas do Galpão (recursos do Agiliza RS e recursos do Círculo de Pais e Mestres) que teremos que fazer , para então quando o recurso do Fundo Casa (O Fundo Casa Socioambiental é uma organização que busca promover a conservação e a sustentabilidade ambiental, a democracia, o respeito aos direitos socioambientais e a justiça social por meio do apoio financeiro e fortalecimento de capacidades de iniciativas da sociedade civil na América do Sul) for liberado possamos realizar a reforma interna da Farmácia Alternativa, espaço destinado a produção de fitoterápicos, projeto que teve início de uma necessidade da comunidade, da falta de acesso a serviço de saúde,



desenvolvido na escola desde 2002 e que estava sem funcionamento porque o prédio necessitava de reforma . Também a construção do viveiro, viveiro este para produção de mudas de árvores nativas, frutíferas, ervas de chás, hortaliças, sonho antigo da escola, uma vez que sempre desenvolvemos projetos ambientais na comunidade e ter esse viveiro em funcionamento é ter na prática a concretização do nosso trabalho. Também a construção de estufa para produção de verduras e legumes, uma vez que não conseguimos mais produzir no SAF (Sistema agroflorestal) porque os passarinhos não deixam crescer as plantas, dificuldade essa devido as mudanças climáticas. Construir a estufa reutilizando o madeiramento das sobras do telhado do galpão para produção de hortaliças, cujo objetivo é a inclusão na Alimentação Escolar, bem como para os alunos levarem para casa.

Outro desafio é as reuniões do Coletivo de Educação, coletivo este que nos fortalece como escola de assentamento do MST, ação importante e que por causa das dificuldades impostas pelo cotidiano, não estamos conseguindo participar.

Nos encontramos na escola. Sigamos firmes! Com carinho.

Diretora-Educadora Eliane Beatriz Hörnke Müller

Palavras-chave: Escola; conhecimento; resistência.

Referências:

CAMINI, Isabela. **Cartas de afeto e aprendizagens.** Passo Fundo: Saluz, 2024.

FREIRE, Paulo. **Cartas Pedagógicas** como prática de ensino e pesquisa

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade.** 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do compromisso:** América Latina e Educação Popular. Organização e notas de Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 62. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. Organização de Ana Maria Araújo Freire. 5. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.



EVENTOS PEDAGÓGICOS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO NA PERSPETIVA DOS ESTUDOS POS-COLONIAIS

Erique Elisa Saldanha Teles do Prad

RESUMO

O presente artigo deriva de uma dissertação de Mestrado intitulada “Os Eventos Pedagógicos na Educação do Campo na Perspectiva Decolonial”. O estudo analisa o Projeto Político Pedagógico (PPP) de uma escola do campo localizada em Alegrete-RS, à luz dos Estudos Pós-Coloniais. A pesquisa utilizou entrevistas não estruturadas com a direção da escola e análise documental de materiais como o PPP e o Regimento Escolar. Como referencial teórico, os Estudos Pós-Coloniais Latino-Americanos foram centrais. Santos (2010) destaca a existência de um "pensamento abissal", que divide o mundo em Norte e Sul, marginalizando saberes que não se alinham à lógica do Norte global. Ele propõe um pensamento "pós-abissal", que valoriza a diversidade e combate as exclusões sociais, promovendo justiça epistêmica e social.

Aníbal Quijano (2005) argumenta que a noção de raça fundamentou a exploração e o eurocentrismo, sustentando uma estrutura de poder e conhecimento que marginaliza os povos colonizados. A metáfora do espelho, segundo o autor, representa a forma como os colonizados passaram a ver a si mesmos por meio de uma imagem distorcida imposta pela colonialidade. Walsh (2009) contribui com a ideia de que a colonialidade do poder estabeleceu uma hierarquia racializada, onde brancos, mestiços, indígenas e negros são posicionados conforme a lógica eurocêntrica. Isso reforça binarismos como civilizado/primitivo e moderno/tradicional, promovendo a hegemonia do saber europeu e silenciando saberes originários. Dussel (2016) propõe uma visão transmoderna e intercultural, que valoriza a escuta e o diálogo entre culturas como forma de libertação. A educação deve partir do



reconhecimento do outro e da valorização de sua palavra, superando a opressão histórica. Em "Pedagogia do Oprimido", Freire discute como a educação tradicional frequentemente perpetua a opressão, mantendo os oprimidos em uma posição de submissão. Ele propõe uma educação que visa a conscientização e a transformação social. O autor propõe um modelo pedagógico que se baseia no diálogo entre educador e educando, desafiando a tradicional relação vertical e autoritária entre professor e aluno. O diálogo é essencial para a construção do conhecimento. Freire define a educação como um processo que envolve ação e reflexão (a práxis). O ato de educar deve estar vinculado à transformação da realidade social, fazendo com que a educação seja um meio para a ação e argumenta que a cultura deve ser reconhecida e valorizada na educação. A pedagogia deve partir da realidade dos educandos e de sua identidade cultural. Ao utilizar a técnica de análise de conteúdo e observação participante, com visitas à escola e diálogo com a equipe diretiva. Constatou-se que os órgãos reguladores ainda não garantem suporte adequado às escolas do campo. A direção foi orientada pela Coordenadoria Regional de Educação a manter um modelo de PPP urbano, desconsiderando a realidade rural. Isso gera uma desconexão entre currículo e vida dos estudantes, levando à desvalorização dos saberes camponeses e ao sentimento de exclusão. A predominância de um currículo urbano pode reforçar estruturas de desigualdade, perpetuando a exclusão das comunidades rurais, do acesso a recursos educacionais, sociais e econômicos.

Palavras-chave: Educação do Campo; projeto político pedagógico; decolonialidade.

Referências:

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 62. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

HAMES, Jorge Lúcio; HAMES, Itamar Luís. Enrique Dussel e a nobre missão política. **Pedagogias Latino-Americanas**, p. 49–60. Cirkula, 2020.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existire re-viver. *In*: CANDAU, Vera Maria (org.). **Educação intercultural na América Latina:** entre concepções, tensões e propostas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 12–42.



CARTA AOS SONHADORES COMO EU: DE GARI A EDUCADOR.

Ms. Fabio Machado Ribeiro[48]

Drª. Lisiane Costa Claro[49]

Arroio Grande, 13 de maio de 2025

Prezados educadores,

Ao refletir sobre minhas andarilhagens educativas, entendo a importância de compartilhar minhas experiências tanto sobre a extensão rural quanto as vivências de minha prática docente. Pretendo, nesta carta pedagógica, construir um diálogo reflexivo sobre a pesca artesanal, o artesanato rural, a EJA – Educação de Jovens e Adultos e minhas aprendizagens junto ao Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Pampa.

Me chamo Fabio Machado Ribeiro, formado em Letras/Espanhol pela Universidade Católica de Pelotas, professor de Espanhol da rede estadual de ensino e extensionista rural da ASCAR/EMATER-RS. Sou filho de Santos Eli Ribeiro e Cleunice Machado Ribeiro, pai da Karen Ivanosca Nobre Ribeiro, sendo ela minha maior motivação para não desistir de sonhar e andarilhar.

Oriundo de uma família humilde, desde cedo aprendi com meus pais a lutar pelos meus objetivos. A minha infância não foi fácil, porém me fortaleceu no quesito valores humanos. Em meados de 2000, pela primeira vez, foi assinada minha carteira de trabalho: contrato temporário para trabalhar em uma escola multisseriada (E.M.E.F. Rui Barbosa), localizada no Liscano, aproximadamente 80km da sede do município de Arroio Grande/RS. Nesta escola, obtive minha primeira experiência como educador onde desenvolvi várias funções desde diretor a faxineiro, tendo em torno de sete

[48] Fabio Machado Ribeiro, Mestrando na Universidade Federal do Pampa/ Jaguarão/RS – Programa de Pós-Graduação Em Educação (2024-2026) - fabiomachado.aluno@unipampa.edu.br

[49] Prof.ª Drª. Lisiane Costa Claro, Orientadora.

alunos distribuídos entre o primeiro e quinto ano do ensino fundamental. Nesse período, compreendi os desafios da Educação do Campo e dos sujeitos de direito.

Segundo Freire:

> Ninguém começa a ser professor numa certa terça-feira às 4 horas da tarde. Ninguém nasce professor ou marcado para ser professor. A gente se forma como educador permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática. (Freire, 1991, p.58)

Ao refletir sobre as palavras de Freire, percebi que os desafios eram imensos e por tanto eu precisava dar continuidade aos meus estudos para conseguir com esperança crítica avançar na luta em defesa dos direitos dos povos do campo.

Lembrando-me novamente de (Freire 1999, p.100) ao anunciar que: “Não sou se você não é, não sou, sobretudo, se proíbo você de ser (...). A libertação dos indivíduos só ganha profunda significação quando se alcança a transformação da sociedade.” Nesse ciclo, percebi em meio a um processo de busca sobre minhas práxis/formação continuada.

Entre o sonho, utopia e a realidade, me vi adentrando novamente ao mundo do trabalho, pois meu contrato terminaria ao final do ano e eu teria que pensar em outro serviço que viabilizasse minha formação continuada. Ocorrendo a minha aceitação pela procura de trabalhos braçais. No ano de 2003 conheci a dura realidade da vida dos garis e dos serventes que assim como eu sentiam-se oprimidos.

Repensando sobre Freire (1999) temos que a libertação dos indivíduos deve se dar de forma interativa, uns com os outros, dentro do contexto em que estão inseridos.

Nessas andarilhagens de sobrevivência, eu consegui formar-me no ensino superior no ano de 2008. E através de processo seletivo, ingressei na extensão rural, deparando-me com uma nova realidade existencial/trabalhista: a pesca artesanal profissional e o artesanato rural; duas realidades desafiadoras na qual também conheci pessoas que lutam por sua sobrevivência.

O mundo da pesca artesanal, é um viver em constante desafios, pois as consequências da falta de aplicabilidade de políticas públicas que viabilizem a



cidadania e o respeito a cultura pesqueira os prejudica e tira-lhes as forças para trabalharem e lutarem por seus direitos. Mulheres e homens (pescadores\as) perpassam por gerações o legado sofrido e desumanizado de suas tarefas junto ao trabalho da pesca artesanal.

Dentro do contexto do artesanato rural, essa situação repete-se, pois, os artesãos também lutam pelo reconhecimento de seu trabalho, assim como a valorização financeira, defendendo a cultura do manejo da matéria prima/lã para a sua inserção no comércio.

Considerando sobre esses dois contextos, estabelecem-se dentro de mim várias inquietações, nas quais busco nas palavras de Freire acalmar minha ansiedade. Freire (1999), em seu livro Pedagogia do Oprimido ao descrever a luta dos oprimidos alerta-nos para a necessidade do ser que está sendo proibido de ser, reinventar-se e não desistirem da luta, pois para ele esses indivíduos não podem ser “demitidos da vida” ou se tornarem “esfarrapados do mundo”. E que os oprimidos se unam e lutem contra a desumanização estabelecida no processo empregado e patrão, exigindo que “é preciso ser proprietário do seu trabalho, e não se vender”.

É incrível como a teia da vida está sempre se interligando, e percebo isso tanto nas minhas andanças junto a esses diversificados povos, quanto nas minhas vivências junto à docência. E nessa escola da vida, eu tenho me refeito diariamente tanto dentro de minhas certezas quanto incertezas, perguntando-me constantemente: qual é o meu papel enquanto ser humano diante dessas diversificadas realidades? Apesar de me sentir esmagado pelos condicionantes diários, reafirmo a necessidade dos meus estudos.

E nessas reconstruções e pensares, fui desafiado a ministrar aulas para a Educação de Jovens e Adultos, através de uma nomeação em concurso público na cidade de Arroio Grande/RS. Novos desafios, novas esperanças, novos medos e novos olhares didático-pedagógicos.

Eu defendo/acredito na construção do conhecimento em constante diálogo e respeito aos saberes dos educandos. Para Freire (2024), ensinar vai muito além de



minha sala de aula, pois é “uma forma de intervenção no mundo”. E continua o educador Freire afirmando que:

> Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, (...) Tão importante quanto o ensino dos conteúdos é a minha coerência na classe. A coerência entre o que digo, o que escrevo e o que faço. (Freire, 2024, p. 100-101)

Em agosto de 2024, passei na seleção do Mestrado em Educação, parecia um sonho, pois o gari estava tornando-se um educador/pesquisador/mestrando. Os desafios continuam sendo infinitos, mas lutar sempre fez parte da minha caminhada enquanto um ser em eterna construção. O respeito que tenho pelas pessoas com quem convivo, fazem reinventar-me diariamente e lutar pelo impossível.

Na busca de conhecimentos, encontrei suporte na orientadora Professora Dra. Lisiane Costa Claro, a qual tem me incentivado a trilhar esses novos caminhos com coragem e determinação.

Hoje, convicto desta possibilidade de mudança/transformações, atrevo-me a escrever uma dissertação que dialogue com educadores do campo e a comunidade pesqueira de Santa Isabel em Arroio Grande/RS.

Essa escola, deverá não apenas estar inserida no campo, mas também vivenciar com seus sujeitos de direito a construção coletiva de um fazer pedagógico que atenda às necessidades dos mesmos. Nesse caso da minha pesquisa, sujeitos pescadores (as), que deveriam ser incluídos, assim como seus filhos educandos, dessa forma por uma educação libertária, a qual cumprirá a verdadeira vivência pedagógica de um fazer no campo, do campo e para os povos do campo.

Por me perceber um ser humano/trabalhador em educação e comprometido com os meus valores, com o povo, com os oprimidos, com os trabalhadores e com as comunidades tradicionais, fazem com que eu me perceba historicamente um ser em total presença com o mundo. E ao escrever sobre essas questões recordo-me que Freire (2024) posicionava-se dizendo que: “Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da história.” (Freire, 2024, p. 53).



E nessa luta constante, me percebo inconcluso, e comprometido com meu processo de vivência ética diante dos outros, e acima de tudo comprometido com a minha história e minhas raízes. Pois no processo de gari à educador/pesquisador, precisei vencer a ideia de ser oprimido, e fazer da minha história de vida a minha bandeira de luta.

Saudações Freirianas;

Fabio Machado Ribeiro

Palavras-chave: Andarilhagens; escola do campo; Paulo Freire.

Referências:

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança:** Um Encontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** Saberes necessários à Prática Educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2024.



ENSINAR NO CAMPO: UMA JORNADA DE TRANSFORMAÇÃO

Feliciano L. Pinheiro Garcia

Canguçu, 30 de maio de 2025.

Querida comunidade escolar.

Ao escrever estas palavras, sinto que revisito não apenas minha rotina profissional, mas também minhas escolhas de vida, meus medos, conquistas e esperanças. Esta carta é um registro afetivo do meu caminhar diário como professor do campo, envolvido com histórias que me atravessam e que também ajudo a escrever.

Escrever esta carta é uma oportunidade de me reconectar com minha trajetória, refletir sobre os desafios e reafirmar meu compromisso com a educação pública e com cada aluno da Escola Estadual de Ensino Fundamental Oziel Alves Pereira. Atuo como professor de Língua Portuguesa do 6º ao 9º ano e, mais do que ensinar regras gramaticais ou interpretação textual, busco diariamente cultivar vínculos, plantar sementes de consciência e despertar nos estudantes a vontade de transformar o mundo a partir de suas realidades.

A “Oziel” não é apenas uma escola: é um território de resistência, de luta e de afetos. Localizada no Assentamento Renascer, região do Pantanoso, essa escola pulsa em meio à natureza viva, rodeada por campos, arroios e pela força das famílias que aqui vivem da agricultura familiar. Constantemente enfrentamos a distância, o barro nas estradas, os dias de chuva intensa que dificultam ou impedem o acesso, mas seguimos. Porque acreditamos na importância de manter viva a educação no campo.

Meu trajeto até a escola é longo, por vezes perigoso. Preciso dirigir enfrentando cansaço, neblina, buracos e, muitas vezes, a solidão do caminho. É impossível esquecer o acidente que sofri em novembro de 2024, quando adormeci ao volante e

colidi com uma carreta. O primeiro pensamento que tive ao acordar depois da colisão foi: preciso voltar para minha família, abraçar minha filha e minha esposa. Foi um milagre ter saído apenas com escoriações. O carro, eu perdi quase por completo. O trauma foi profundo e me fez repensar a rotina, os riscos e, sobretudo, a responsabilidade que carrego. Voltar à estrada após o acidente exigiu coragem, fé e o entendimento de que minha missão enquanto educador ainda não havia se encerrado.

Toda manhã, ao sair de casa, olho para minha filha dormindo e peço a Deus que a proteja. É um gesto simples, mas que carrega todo o peso e a doçura da minha escolha profissional. Deixar a família para se dedicar a tantas outras vidas exige sacrifício, e a saudade muitas vezes caminha ao meu lado. Ao mesmo tempo, é essa mesma saudade que fortalece meu compromisso. Meu desejo é que minha filha cresça num mundo em que os professores sejam valorizados e em que toda criança, seja da cidade ou do campo, tenha acesso a uma educação digna, afetiva e transformadora.

Minha decisão de ser professor de Língua Portuguesa nasceu ainda na adolescência, quando percebi o poder que as palavras têm de transformar pensamentos, curar feridas e provocar mudanças. A linguagem é ponte entre mundos. É por meio dela que o aluno se posiciona, expressa-se, conquista espaço. Ensinar Português, especialmente no campo, é também uma forma de garantir cidadania, voz e protagonismo.

Na “Oziel”, convivo com estudantes que carregam vivências diversas e olhares singulares sobre o mundo. Cada um chega à escola com uma bagagem própria, repleta de saberes e experiências que enriquecem o processo de ensino e aprendizagem. Nesse contexto, nosso papel como educadores é valorizar essas trajetórias, adaptar a linguagem, promover o diálogo e respeitar os diferentes ritmos de aprendizagem. Ensinar exige escuta atenta, empatia e um compromisso constante com a formação integral dos nossos alunos — com preparo pedagógico, mas também com presença afetiva.



A convivência com colegas de pensamento e atuação distintos também faz parte da jornada. Às vezes há ruídos, divergências, mas acredito que o diálogo, o respeito e o foco nos estudantes são os caminhos para superarmos qualquer barreira. Nossa missão coletiva é maior do que as diferenças.

Apesar de todas as dificuldades, a “Oziel” possui muitas riquezas. O entorno natural, o comprometimento da equipe diretiva, o apoio de funcionários que conhecem cada detalhe da escola e da comunidade, e o acolhimento que recebemos das famílias tornam o ambiente especial. Aqui, a escola é mais do que um prédio: é ponto de encontro, espaço de convivência, de trocas, de crescimento mútuo.

No ensino da Língua Portuguesa, busco ir além da gramática normativa. Procuro propor atividades significativas e contextualizadas que envolvam leitura crítica da realidade e produção de textos com temas atuais, que dialogam com o cotidiano dos estudantes. Busco incorporar elementos da cultura e do cotidiano para aproximar o conteúdo da vivência dos alunos, fortalecendo a linguagem como ferramenta de expressão e transformação.

Outro aspecto que valorizo é o fortalecimento da consciência ambiental. Em um território rural, o cuidado com a terra, com a água e com os animais deve estar presente em nossas práticas pedagógicas. Por isso, integro nas aulas temas ligados à sustentabilidade, à preservação da natureza e ao uso responsável dos recursos naturais, sempre buscando articular esses assuntos com os gêneros textuais e os conteúdos curriculares.

A leitura também ocupa um lugar de destaque em minha prática docente. Acredito que formar leitores no campo é abrir janelas para outros mundos, sem que se perca o vínculo com suas raízes. Promover rodas de leitura, debates sobre temas atuais e até momentos de leitura silenciosa são estratégias que utilizo para despertar o gosto pelo texto e desenvolver a capacidade crítica dos alunos. São nesses momentos que percebo como a educação, mesmo com recursos limitados, pode ser potente e transformadora.



Cada pequena conquista em sala de aula, uma resposta bem elaborada, uma dúvida superada, um texto finalizado, é celebrada com alegria. A escola do campo não é menor, é essencial. É espaço de pertencimento, de acolhimento, de sonhos possíveis. E é nesse chão de barro, entre livros, sorrisos e desafios, que sigo construindo com os alunos uma trajetória de aprendizado, afeto e esperança.

A relação com as famílias também é fundamental. Participar das reuniões escolares, dos eventos promovidos pela comunidade e das trocas cotidianas fortalece os laços e gera confiança mútua. Quando a família entende a importância da escola, quando sente que seus filhos estão sendo bem cuidados e respeitados, o processo de ensino e aprendizagem se torna mais leve e eficiente. A educação do campo é coletiva: é feita com, para e pela comunidade.

Acredito que a valorização da identidade cultural local é essencial. Procuro inserir nas aulas textos inspiradores que valorizem o aspecto semântico e proporcionem ao aluno a possibilidade da reflexão autônoma. É fundamental que o aluno se veja no conteúdo, se reconheça na língua que aprende, e compreenda que sua origem não é obstáculo, mas potência.

Por fim, deixo meu profundo respeito e gratidão à comunidade do Assentamento Renascer. É nela que a Escola Oziel Alves Pereira está enraizada e é com ela que seguimos em frente. Sempre que chego à escola, mesmo depois de uma viagem cansativa, tenho a certeza de que estou onde deveria estar. Que meu trabalho faz diferença. Que a educação transforma não apenas o aluno, mas também o professor.

Enquanto houver vontade de ensinar e esperança em cada olhar de aluno, estarei aqui, firme, na estrada e em sala de aula, acreditando na educação como o caminho mais bonito para semear um futuro melhor.

Nessa trajetória como professor do campo, compreendo que a educação vai muito além das paredes das salas de aula. Ela acontece no olhar atento ao entorno, nas conversas com a comunidade, no cuidado com cada palavra dita em sala. Ensinar

é um ato contínuo de escuta, entrega e renovação. É preciso coragem para seguir, mas é também nesse caminho que reencontro meu propósito todos os dias.

Como disse Paulo Freire: “Educar é impregnar de sentido o que fazemos a cada instante”.

E é com esse sentido que brota da terra, do esforço coletivo e da esperança em cada olhar de aluno, que sigo firme, acreditando que a educação transforma vidas, territórios e futuros.

Palavras-chave: Educação do campo; formação docente; Paulo Freire.

Referências:

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 62. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.



A ESCOLA DO CAMPO COMO ESPAÇO DE RESISTÊNCIA DO CAMPESINATO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO POPULAR

Gabriel Barcellos Nunes[50]

Vania Grim Thies[51]

A luta e a resistência fazem parte da existência do campesinato desde que a humanidade aderiu, como prioridade, ao viver urbano. A palavra que define quem mora nas cidades também é tida como sinônimo de civilizado, polido, com bons modos. Desde então, os camponeses passaram a ser considerados os outros, ou seja, os não civilizados, os que não têm "urbanidade". O primeiro direito a ser conquistado, então, foi o de ser camponeses, de respeito à sua opção ou condição de viver no campo a sua maneira, considerando que os diferentes conjuntos humanos têm sua origem no rural, desde os pré-históricos, os povos originários, os habitantes dos feudos ou os colonos nas terras dominadas por diferentes impérios ao redor do mundo. Foi a partir do campo que o Brasil, por exemplo, se desenvolveu e onde, também, dizimou os povos indígenas e escravizou os negros africanos durante longo período.

Com origens ainda nas enormes capitanias hereditárias, o campo sempre foi um lugar marcado pelas desigualdades no nosso país, mas também com focos de luta e resistência, como com os quilombos e diversos movimentos de libertação que sempre tiveram como alicerce as relações com o campesinato, chegando, mais recentemente as Ligas Camponesas e outros movimentos de luta pela terra e por Reforma Agrária, atualmente representados pelo Movimento Sem Terra (MST).

A resistência, como a palavra mesma representa, não é e nunca foi passiva.

[50] Doutorando em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Programa de Pós-Graduação em Educação, gabrieljornal@gmail.com.

[51] Doutora em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Programa de Pós-Graduação em Educação, vaniagrim@gmail.com. Orientadora.

Para representar quaisquer avanços, o campesinato teve sempre que entrar em luta, inclusive pelo seu direito de aprender a ler e escrever e ainda mais para ter seus modos de aprendizagem respeitados e o direito de pensar a "sua escola", a escola dos condenados da terra (Freire, 1987), pois falamos aqui sobre a oferta de educação aos camponeses pobres, mesmo que o rural ou o "agro" seja também sinônimo de riqueza e de expansão do capitalismo. Neste texto, falamos de um território camponês que está em permanente processo de resistência de identidade e de enfrentamento ao capitalismo, sendo um espaço de vida marcado pela presença familiar e pela variedade de culturas.

Este texto considera duas pesquisas, uma concluída e outra em andamento, realizadas com os povos camponeses e que tem o direito à escola do campo como perspectiva basilar. Na Dissertação de Mestrado "A Educação do Campo e a leitura literária em um território camponês de lutas e desafios: uma experiência escolar em Piratini (RS)", concluída em 2023 (defendida por Gabriel Barcellos Nunes, sob orientação da Profª Drª Vania Grim Thies – PPGE/UFPel) problematizamos o direito à literatura no território e o papel da escola do campo na construção do letramento literário, com um recorte composto pelos alunos assentados, quilombolas e agricultores familiares da Escola Estadual de Ensino Médio Deputado Adão Pretto, localizada na zona rural do município de Piratini.

Atualmente em andamento, a pesquisa de doutorado tem o mesmo lócus e problematiza a perspectiva dos estudantes camponeses sobre as sementes crioulas e as histórias da luta pela terra, considerando todos os processos, que incluem o reconhecimento e a permanência no campo. Desta vez, vamos abordar o olhar dos estudantes do campo sobre os processos de existência e resistência dos camponeses que lutam pela terra neste território: os assentados que lutaram e ainda lutam pela Reforma Agrária e para conquistar seu pedaço de chão e sua dignidade; os quilombolas que lutam pelo reconhecimento dos seus territórios e os agricultores e pecuaristas familiares que resistem ao avanço do agronegócio.

Em ambas as investigações, com a metodologia inspirada na pesquisa



participante ficam evidentes os estudos sobre o direito à escola, muitas vezes negado ou oferecido de forma precária com adaptação dos currículos urbanos. Utilizam-se conceitos sobre a escola e a Educação de qualidade no campo, que discute além dos saberes universais, o conhecimento próprio e o tipo de sociedade camponesa em construção, utilizando a mobilização do conhecimento como ferramenta de luta e entendendo que a palavra só é verdadeira se for práxis e estímulo a ação-reflexão-ação (Freire, 1987), apontando a importância deste lugar de aprendizagens como espaço crucial para a resistência camponesa.

Acostumados a uma escola que adapta os currículos urbanos para os seus povos, considerados como os outros (Arroyo, 2007), os movimentos sociais camponeses constroem uma educação pensada pelos e para os trabalhadores do campo, tomando a palavra, que não pode ser privilégio de alguns, como trabalho, práxis e transformação do mundo (Freire, 1987) e pensando outras questões relacionadas à luta pela terra (Caldart, 2008) e na qual ninguém é detentor do saber, mas a educação acontece em comunhão entre as pessoas mediatizadas pelo mundo (Freire, 1987).

Da mesma forma, a Educação Popular sugere um compromisso amoroso e dialógico com a libertação dos esfarrapados do mundo e com os oprimidos (Freire, 1987), que se contrapõe a que a escola seja uma depositária de conteúdos, na chamada educação bancária. Essa relação se constitui com um ato de amor e coragem que permite que os oprimidos desvelem o mundo e se comprometam com a transformação da realidade, com a necessidade da reflexão, ação e práxis, sendo que “só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros” (Freire, 1987, p. 38).

Neste sentido, se constrói a Educação do Campo, com os princípios de que a escola deve refletir a vida, os interesses e as necessidades de desenvolvimento dos sujeitos e não meramente reproduzir a lógica rural capitalista e urbana, como defendido nas Diretrizes Nacionais para a Educação do Campo (2002). Esta proposta



é, em resumo, pensada pelos camponeses para a sua libertação e para serem protagonistas de um projeto de sociedade, de política pública e de formação pensada pelo seu ponto de vista e combinando a luta pela terra, pela Reforma Agrária, pelo direito à educação, à cultura, à soberania alimentar e ao território (Caldart, 2008), trazendo para a escola ou outros espaços um diálogo entre os saberes e os fazeres das comunidades com o conhecimento científico e universal.

A proposta da Educação do Campo quando propõe o diálogo com a realidade está utilizando os conceitos já defendidos por Paulo Freire, que entende os grupos populares como sujeitos de conhecimento e que podem ter uma nova postura diante dos problemas de seu tempo e de seu espaço (Freire, 1967). Este movimento revoluciona a escola do campo quando permite que os camponeses e seus movimentos sociais sejam protagonistas, sejam ouvidos e trabalhem para uma sociedade pensada pela sua perspectiva, na qual seus saberes são respeitados e, mais que isso, tornam-se ferramentas de aprendizagem.

A Educação Popular pressupõe que o educando participe dos debates e da análise dos problemas sociais, especialmente do seu meio. Assim, defendemos que se efetive aos estarmos junto das classes populares camponesas, no primeiro caso entendendo o direito à literatura, na qual a pesquisa de mestrado apontou um distanciamento e uma série de dificuldades econômicas que colocam a escola como o meio de fazer chegar à Literatura ao campo, na maioria das vezes, exclusivamente. Se na pesquisa de doutorado ainda não temos os resultados, propomos que seja possível a construção da identidade camponesa a partir da análise conjunta entre o pesquisador e os estudantes sobre um projeto pedagógico com as sementes crioulas e a relação destas com as histórias de luta pela terra no território.

Mesmo que a escola localizada no campo não garanta a aplicação dos princípios da Educação do Campo e da Educação Popular, sua presença é necessária a que estes debates aconteçam, considerando os saberes e as dificuldades próprias e, sobretudo, em diálogo constante com os seus povos e suas organizações. No território camponês, a escola do campo identificada com os



princípios defendidos pelas propostas e com os sujeitos camponeses, é um foco importante de resistência do campesinato, como foram os quilombos, os acampamentos do MST e as organizações camponesas diversas que eclodiram no espaço continental deste país, cuja enormidade territorial é sinônimo, ao mesmo tempo, de riqueza e desenvolvimento e de pobreza e exploração, o que precisa ser considerado e problematizado pela sua escola.

Palavras-chave: Educação do Campo; educação popular; resistência camponesa.

Referências:

ARROYO, Miguel Gonzalez. **A educação básica e o movimento social do campo.** Campinas: UNICAMP, 2007.

CALDART, Roseli Salete. **Sobre educação do campo.** Brasília: Incra/MDA, 2008

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

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



MEMÓRIAS E APRENDIZADOS: A EDUCAÇÃO EM MEIO À ADVERSIDADE

Isabel Cristina Alves de Oliveira

Canguçu, 22 maio 2025.

Destinatário/a Comunidade Oziel

Querida comunidade, venho por meio dessa carta fazer um relato sobre o ano de 2023 e 2024.

O ano de 2024 foi marcado por muitos desafios, angústias e perdas que assolaram nosso estado, e não diferente disso nosso município, nossa casa. Nossa comunidade já havia sofrido profundamente em 2023 com as condições climáticas extremas, que resultaram na ruptura de duas das nossas barragens, barragens essa de suma importância para a agricultura e criação de gado, ou seja, a subsistência de nossas famílias. Para ilustrar essa experiência, compartilho um breve relato sobre a manhã do dia 18 de setembro:

Após um dia e uma noite de chuvas torrenciais, ao acordar, a primeira pergunta que fiz ao meu marido foi: *E as barragens?* Para me tranquilizar, ele respondeu: *Está tudo bem, nem foi tanta chuva assim.* Fizemos o café e seguimos nossa rotina. A chuva deu uma trégua, e o Itamar saiu para olhar os animais. Enquanto retirava a louça da mesa, ouvi o barulho da porteira da estrada. Olhei pela janela e vi nosso vizinho, Toninho, correndo em direção ao Itamar. Eles conversaram rapidamente e seguiram para lados opostos. Imaginei que alguém pudesse estar doente.

Em seguida, meu marido abriu a porteira do campo de cima e chamou o gado, que estava na várzea cheia de água. Quando ele correu para casa, fui até a porta para perguntar o que estava acontecendo, mas nem foi necessário. Ofegante, ele disse:

- *Pegue Bianca enquanto pego o carro. Precisamos sair urgentemente, as barragens estão prestes a se romper!* Sem pensar duas vezes, peguei o que estava



ao meu alcance, e disse para Bianca que estava sentada no sofá: - pega um calçado e coloca minha filha ela saiu e foi ao seu quarto e pegou dois pares tênis e perguntou mamãe qual desses que eu vou? - Minha filha deixa isso aí vem assim mesmo peguei ela no colo e coloquei no carro, saímos desesperados.

Em meio ao caos e à incerteza, vivemos um momento que ficará marcado para sempre em nossas memórias. Ao chegarmos à porteira, onde podíamos avistar as barragens, o cenário era assustador, desolador: a água fervilhante avançava rapidamente, trazendo consigo o risco iminente de destruição. O instinto de proteção nos fez agir sem hesitação, e gritamos para nossa vizinha Michele e suas filhas: "Venha com seus filhos! A barragem está prestes a se romper!"

Sem tempo para pensar, seguimos rumo à casa dos padrinhos de Bianca, Rose e o Pedro, localizada em um ponto elevado do Assentamento. Deixamos tudo para trás, anos de trabalho árduo, conquistas e sonhos, sem saber o que o futuro nos reservava. Ao chegarmos, encontramos outros vizinhos que também buscavam abrigo, unidos pela esperança e com a certeza de que juntos seriamos fortes diante do que estávamos vivendo e que tudo ficaria bem.

O que se apresentava diante de nós era uma visão devastadora: um imenso mar de água avançava com força, arrastando cavalos, gado e tudo o que encontrava pelo caminho. A destruição era imensa, mas, milagrosamente, todas as casas foram protegidas. Nossa propriedade sofreu com a inundação, e a água avançou até os galpões, mas, graças às taipas das lavouras de arroz, seu curso foi interrompido ali.

Esse momento nos ensinou que, mesmo diante das adversidades, a solidariedade e a união nos fortalecem. Como dizia Paulo Freire, 'ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão'. Assim, seguimos em frente, reconstruindo o que foi perdido e renovando a esperança em dias melhores. Que essa experiência nos lembre-se sempre da importância de cuidarmos uns dos outros e de estarmos preparados para enfrentar os desafios com coragem, consciência crítica e resiliência."



O ano de 2024 não foi diferente. Nosso estado, o Rio Grande do Sul, enfrentou uma das maiores catástrofes ambientais das últimas décadas.

Entre os meses de abril e maio, as chuvas foram muito acima da média. Em um dia de maio, recebi uma ligação da diretora da Escola Oziel Alves Pereira, Eliane: -*Temos que atender os alunos de forma remota. Os que podem vir à escola com segurança devem ser atendidos presencialmente, e os demais, remotamente.*

Diante desse novo desafio, refleti sobre como atender simultaneamente alunos em sala de aula e em casa. Ao buscar inspiração, encontrei um caderno que já vinha trabalhando com os alunos: *Emergências Climáticas: Povos Originários Chamam para a Cura da Terra!* Reli com outros olhos e percebi que ali estava a chave para aquelas aulas.

Em colaboração com os educandos, surgiu a proposta de elaborar um livro sobre as enchentes no Rio Grande do Sul, fruto das atividades desenvolvidas nas aulas híbridas. A iniciativa teve como foco a investigação de aspectos geográficos relacionados ao fenômeno, levando os estudantes a realizarem pesquisas aprofundadas sobre suas causas e consequências. Além disso, analisaram os impactos socioeconómicos e ambientais provocados pelas enchentes na região.

Divididos em grupos e temas específicos como exemplo (*O que é emergência climática?*) que são abordados no caderno, sempre fazendo um elo com que estava acontecendo com o nosso Estado, os educandos coletaram dados e imagens, utilizando recursos tecnológicos para produzir conteúdo multimídia. Nos encontros virtuais, compartilharam descobertas e reflexões sobre o tema. Sob minha orientação, os educandos mergulharam na pesquisa, redigiram textos informativos e escolheram imagens impactantes para compor essa obra tão significativa. A parte gráfica, desenvolvida em colaboração com os educandos que estavam presencialmente, demonstrou o talento e a dedicação de cada um na utilização dos recursos disponíveis na escola.

Ao final dos estudos e pesquisas, tivemos a honra de contemplar o resultado desse trabalho coletivo: um caderno que documenta as enchentes no Rio Grande do



Sul, abordando aspectos geográficos fundamentais e reforçando a necessidade de conscientização e ação diante dos desafios climáticos.

Conseguimos mostrar que a educação vai além da sala de aula e que, por meio do conhecimento e do engajamento, podemos contribuir para um mundo mais informado, solidário e responsável. Que essa experiência inspire novas iniciativas e continue despertando em cada um de nós o desejo de fazer a diferença.

Sendo assim ao estudarmos sobre os povos originários e as catástrofes ambientais, percebemos ainda mais forte a necessidade urgente de respeitar a natureza e aprender com aqueles que vivem em harmonia com ela há gerações. Inspirar-se nas práticas desses povos pode nos ajudar a adotar estilos de vida mais sustentáveis.

O conhecimento tem o poder de transformar realidades, e nunca foi tão essencial quanto em tempos de adversidade, apesar da destruição, algo extraordinário emergiu dessa tragédia: a solidariedade. O Rio Grande do Sul, gigante em sua dor, se tornou ainda maior pela união do povo. Nós, educadores e educandos, somos agentes fundamentais dessa reconstrução, pois o aprendizado não está apenas nos livros e nas salas de aula, mas também na vivência da empatia, da resiliência e da ação.

Enquanto desenvolviam suas pesquisas, os educandos envolveram-se, na criação de um folder para uma emocionante campanha de arrecadação de donativos destinada às vítimas das chuvas no Rio Grande do Sul, a arrecadação se deu nas comunidades Renascer e Arroio das Pedras. Com sensibilidade e espírito de solidariedade, mobilizaram vizinhos, amigos e familiares. O apelo tocou profundamente as comunidades, que responderam com generosidade: foram arrecadados alimentos, produtos de higiene, brinquedos, materiais escolares, roupas e cartas foram escritas pelos estudantes, gestos simples, mas repletos de carinho e empatia como nos diz Isabela Camini, “Escrever Cartas Pedagógicas é bordar páginas”, páginas estas que permanecerão em nossos corações como bordados.

Duas caminhonetes partiram da escola carregadas de amor e esperança. A primeira entrega foi feita pela diretora Eliane, no ginásio municipal de Canguçu. A segunda, por mim, juntamente com meu marido e minha filha. Já estavam encerrando a arrecadação dos donativos quando, ao saberem que se tratava de uma campanha da Escola Oziel Alves Pereira, alguém disse com emoção: 'Sim, nós vamos receber. Esta é uma campanha realizada pelos estudantes e não podemos decepcionar essa comunidade. Foi um momento de comoção, um verdadeiro testemunho da força transformadora da educação quando guiada pela solidariedade."

Palavras-chave: Enchentes; mobilização; solidariedade.

Referências:

CAMINI, Isabela. **Cartas Pedagógicas:** aprendizados que se entrecruzam e se comunicam. São Paulo: Outras Expressões, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.



VIDA NO CAMPO E A RESISTÊNCIA QUILOMBOLA SOB A PERSPECTIVA FREIREANA

Janice Soares[52]

Vania Grim Thies[53]

A vida no campo, para as comunidades quilombolas, representa não apenas um modo de subsistência, mas também uma forma de resistência, de cultura e de identidade. Inspirados pela pedagogia freireana, podemos compreender essa experiência como uma vivência marcada pela busca da autonomia, pela valorização do saber popular e pela luta contra as opressões históricas que os povos quilombolas enfrentam desde os tempos coloniais. Paulo Freire e Donaldo Macedo (2011) defendiam que a educação deve partir da realidade concreta das pessoas, respeitando seus saberes, suas tradições e seu modo de compreender o mundo. Nesse sentido, a vida de um quilombola no campo é rica em conhecimento prático, em diálogo com a natureza e com a coletividade do seu povo. Sair da terra natal no interior de Canguçu/RS, para ir para a cidade de Pelotas/RS é sempre um desafio. Como uma pessoa quilombola, eu, Janice, tenho esse caminho marcado pelo medo e pela insegurança. Deixar o quilombo, onde a coletividade, a oralidade e o respeito aos saberes ancestrais são a base da vida, significa enfrentar um mundo novo, com valores e linguagens muitas vezes distantes de minha realidade. Esse medo reflete o que Paulo Freire (2016) tanto denunciava: a opressão que impede as pessoas de se sentirem sujeitos do seu próprio discurso. Para Freire, o ato de falar é também um ato político, um exercício de liberdade. Ao pensar sobre isso, eu comecei a perceber que minha fala tinha valor, que minha história e meu saber quilombola eram legítimos e importantes. A pedagogia freiriana a ajudou a compreender que o conhecimento

[52]Graduanda, Universidade Federal de Pelotas, Pedagogia (Noturno), janicesoares612@gmail.com.
[53] Doutorado, Universidade Federal de Pelotas, Orientadora, vaniagrim@gmail.com.



não está apenas nos livros, mas também na vida, nas experiências e na cultura do povo. Assim, enfrentando meus medos, comecei a participar mais das aulas, a compartilhar minha vivência no quilombo e a perceber que podia contribuir com um olhar diferente para a educação. Essa trajetória não foi fácil: cada fala exigia coragem para superar o silêncio imposto historicamente aos povos quilombolas. Esse entendimento fortaleceu minha autoestima e minha identidade quilombola, permitindo que eu me apropriasse do espaço acadêmico sem abrir mão de quem eu sou. Continuo a minha formação com o desejo de voltar ao quilombo e ser uma educadora que, inspirada por Paulo Freire, ajude outras pessoas a superar o medo de falar, a valorizar sua cultura e a lutar pelos seus direitos. Minha caminhada até o momento, mostra que a educação, quando libertadora, é um caminho de resistência, de fortalecimento da identidade e de construção de um mundo mais justo.

Palavras-chave: Resistência Quilombola; perspectiva freireana; educação.

Referências:

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 62. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização:** leitura do mundo, leitura da palavra. Trad. Lólio Loureço de Oliveira. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 2011.



A VOZ DO CAMPO EM SALA DE AULA

Leci Vargas Sodré

Canguçu, 30 de maio de 2025.

Destinado à Comunidade Escolar

Um pouco da minha experiência como professora e a apreciada escola Estadual de Ensino Fundamental Oziel Alves Pereira, localizada no Assentamento Renascer, Pantanoso, 2º Distrito de Canguçu o qual foi fundada no dia sete de maio do ano de dois mil e um. Esta Entidade que não é composta somente por paredes feitas de tijolos, mas sim por um espaço acolhedor, cordial, que luta, que sonha, que acredita e corre atrás de sonhos até que os torne realidade. Foi no dia vinte sete de maio de dois mil e sete, que uma linda experiência se tornava realidade (Meu primeiro dia como professora). Foi o ano em que comecei colocar em prática a minha tão sonhada, Licenciatura em Pedagogia.

Mas continuo fazendo parte na construção dessa história, morando a dezesseis quilômetros da escola Oziel, permaneço trilhando o caminho composto muitas subidas, descidas e ultrapasso o arroio das Pedras, lugar em que muitas vezes somos impedidos de passar devido às enchentes costumeira em meu trajeto diário.

Passei por muitos desafios, pois minha primeira turma foi uma segunda série com doze alunos, onde começava o primeiro desafio: uma aluna(x) com dificuldade de aprendizagem. Muitas vezes saia da escola chorando por me sentir com as mãos atadas, por não saber o que fazer, de que forma fazer aquela pequena criança ler.

Mas esses primeiros e pequenos entraves, nunca foi motivo para me fazer parar ou desistir. Ao contrário, usava como fonte de fortalecimento na minha vida profissional. Pois fazer parte dessa tão apreciada escola, Oziel Alves Pereira,



juntamente com o companheirismo da comunidade, Assentamento Renascer, me sentia mais forte.

Entre tantas alegrias e obstáculos que vivenciamos, no dia quinze de novembro do corrente ano, através de um terrível acidente, perdemos nosso professor de português! Logo após passarmos por essa situação, fui desafiada a assumir a disciplina em que o mesmo trabalhava. Mesmo me achando incapaz naquele momento, pois estava me formando, mas através de muitos incentivos de algumas colegas, acabei aceitando, foi uma experiência maravilhosa “Pois sempre acreditei que o ensinante aprende primeiro antes mesmo de ensinar”.

Fazer parte dessa história ,dessa instituição, escola Oziel Alves Pereira, que trabalha com um Projeto Político Pedagógico que acredita e que faz uma Educação do Campo, fortalecendo a identidade local , valorizando os elementos do contexto , produzindo conhecimento a partir da problematização, constituindo metodologias que visam o reconhecimento da vida no campo, buscando sempre transmitir conhecimento para os alunos de forma positiva e mostrando -lhes "Que a cultura do campo é a raiz da nossa identidade ”A vida no campo é um presente que devemos cuidar e preservar." Aqui se cuida e se preserva, quando educadores e educandos fazem caminhadas até as barragens do assentamento e recolhe o lixo ali deixado por algumas pessoas que usam o local para pescaria, lazer e acabam deixando lixo jogado, e os alunos principalmente os pequenos, quando passam nesses lugares, sintam-se incomodados ao ver descarte incorreto, então por muitas vezes se foi até esses locais fazer a limpeza. O lixo é juntado, colocado em sacolas, trazido para escola, separado e enviado pelo caminhão da coleta que transporta para Cooperativa Coopersol que fica na cidade.

Passamos sim, por inúmeros desafios, quando alguns professores, alunos e funcionários são impedidos de chegar na escola devido às enchentes dos arroios: Arroio Pantanoso e Arroio das Pedras, mas todas as vezes em que nos deparamos com estas situações, fizemos do limão uma limonada para atender todos os alunos. Os que conseguem chegar até a escola são atendidos pelos professores que

conseguem chegar na escola, alguns alunos são atendidos de forma remota, outros são atendidos por mim na minha casa e a merenda e limpeza fica sobre a responsabilidade da funcionária Luana Rickes Prestes.

Tivemos também no ano de dois mil e vinte três, o rompimento das barragens próximo da escola deixando muitas famílias desalojadas, pois os mesmos passaram por momentos de pânico, desde então o acesso dos alunos até a escola ficou cada dia mais difícil e em consequência disso houve uma mudança geográfica, pois lugares que não ocorriam alagamentos, hoje fica tudo inundado por consequência do rompimento das barragens.

Vendo a preocupação dos alunos, vimos a necessidade de desenvolver um projeto de recuperação ambiental no ano de 2024 chamado “Florir Para Produzir: Sem Abelhas, Sem Alimentos”.

Baseado nisso percebeu-se a necessidade dos alunos em querer fazer o plantio de árvores nativas em volta da escola para sombra no pátio e atrair as abelhas na coleta do pólen. Então iniciamos um roteiro de organização na qual fizemos uma visita ao lote do Senhor Alterio e da Dona Marisa para conhecer o zoneamento, formas de plantio e cultivo. Neste passeio além de buscar as mudas, eles puderam ver como faz o plantio de sementes (abóbora, melão, melancia), adubação orgânica e criação de peixes.

Quando estávamos fazendo a caminhada com os alunos dos anos iniciais, sentiram- se incomodados ao observar lixo jogado pelo trajeto, a partir daí os alunos começaram a fazer uma coleta semanal de lixo nos arredores da escola, com esse trabalho surgiu a ideia de fazer uma pesquisa do tempo de decomposição de cada material coletado com a representação em cartaz, confecção de brinquedos com materiais recicláveis e apresentação do mesmo na Mostra Científica em Pelotas.

Com o início do projeto, Florir para Produzir, Sem Abelhas Sem Alimento, diante da curiosidade e pedido dos alunos, foi criada a mascote onde teve votação para escolha do nome, sendo escolhida como **Abelhuda.**

No início do ano letivo de dois mil e vinte cinco, os alunos pequenos



demonstraram desvelo em levá-la a mascote para visitas em suas casas. Diante de muitas conversas, surgiu a ideia de confeccionar uma bolsa e uma abelhinha para viajar pelas casas dos alunos. Mas esse passeio tem alguns objetivos: trabalhar o cuidado, responsabilidade, leitura, escrita, produção textual.

Nesse educandário, é desenvolvido um trabalho sempre buscando conhecer primeiramente a realidade dos alunos e o conhecimento que cada um traz em sua bagagem, a partir daí os educadores desenvolvem um trabalho valorizando o saber de cada um. **Aqui menciono a fala de Paulo Freire "**Não há saber mais ou menos, há saberes diferentes"

Quero registrar aqui ,que tivemos muitas conquistas, a organização de grupos de invernada, declamadores(as), a participação dos alunos no (FEGAES) Festival Gaúcho Estadual Estudantil, a vinda de alunos dos assentamentos Perseverantes da Luta e Arroio das Pedras para estudar na nossa escola, a construção do Viveiro com o propósito de produzir mudas de árvores nativas para plantio na área deteriorada pela erosão nas barragens ,conservar a biodiversidade e também contribuir para o desenvolvimento sustentável, a construção de estufa para produção de verduras e legumes.

Ressaltamos que o trabalho teoria-prática que é desenvolvido na nossa escola, é a partir de projetos e **tema gerador**. Esse tema é criado através do trabalho de campo, onde os professores juntamente com os alunos, dividem-se em grupos e fazem visitas nas casas das famílias para conversas sobre possíveis preocupações no momento das visitas. Assim é coletado informações e sugestões, após esse momento os educadores reúnem-se e fazem uma conversa baseados nos relatos e então surge o **tema gerador.**

Na escola Oziel, se trabalha olhando para as habilidades de cada um, trazendo sempre para sala de aula o coletivismo, união e o amor ao próximo, uma instituição que acredita na luta pela mão na terra, na bandeira vermelha MST, na produção de alimentos saudáveis, sobretudo ajudar os alunos tornarem-se seres críticos.

É nesta calorosa entidade de ensino, nas manhãs geladas de cerração,

próxima ao Rio Camaquã que diariamente nos encontramos, colegas professores, funcionários e alunos para passarmos nossas manhãs-dias próximos uns dos outros transmitindo calor humano, aquele oi tá bem? E um sorriso de: **Tenha um bom dia!**

Palavras-chave: Educação do Campo; organização do trabalho pedagógico.

Referências:

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 50. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação:** Cartas Pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 1997.



RECORDAÇÕES DE UMA VIVÊNCIA ESCOLAR

Luana Rickes Prestes[54]

Canguçu, 30 de maio de 2025.

Destinado ao Fórum Paulo Freire.

Minha trajetória como aluna, na Escola Estadual de Ensino Fundamental Oziel Alves Pereira, localizada no Assentamento Renascer, no município de Canguçu/RS teve início em março de 2007. Insegura e cheia de medos, fui levada até a escola pela minha mãe, pois era o meu primeiro dia na nova jornada, e o transporte ainda era incerto. Lembro como se fosse hoje, entrei para a sala, minha professora era a Aida da Fonseca Soares, nossa primeira atividade foi desenhar a mão no caderno, e a merenda do dia era suco de uva com bolo. Durante mais ou menos um mês de aula, o transporte não foi reestabelecido, e nós tínhamos que ir por conta própria pra escola, uns iam a pé, outros de bicicleta, a cavalo. Meu irmão me levava e buscava de moto, eu e mais dois vizinhos, que eram meus amigos. O transporte enfim começou, na época, onde eu morava, que era no lote dos meus pais, ficava a 800m da estrada principal, o ônibus ia até lá me buscar. Eu ficava esperando na sombra de um eucalipto com a minha mãe, tenho várias lembranças das conversas que tínhamos ali. Quando o ônibus “entrava” pra me buscar, eu saía correndo de tão faceira, pois adorava ir pra escola. Nesse mesmo ano, teve um dia em que era pra tirar fotos da recordação escolar, e a mãe deixou eu ir com meu conjunto de abrigo rosa novo, fui tão feliz! Na verdade, não tinha um dia em que eu ia triste, pois via a escola como minha segunda casa, gostava da direção da escola, dos professores, do ambiente, dos funcionários, da merenda, tanto que na época tinha barzinho na escola, e a mãe

[54] Luana Rickes Prestes, Agente Educacional I – Manutenção e Infraestrutura, EEEM Oziel Alves Pereira, graduanda em Licenciatura em Educação do Campo/UFSM, luanarickes2014@gmail.com



me dava R$0,50 centavos por semana, pois eu tinha que comer a merenda que era feita com tanto carinho.

O ano passou, e eu avancei para a segunda série, minha professora era a Leci Vargas Sodré. Teve duas ocasiões nesse ano me marcaram e trago comigo até hoje. Sempre me cobrei muito em provas e trabalhos, e não aceitava tirar nota baixa. Em uma prova, esqueci de responder uma questão, e tirei 9,5. Quase morri chorando, como que fui esquecer...a professora então me deu um colo, e me disse que não tinha problema, pois eu tinha acertado quase todas e tinha passado. Na realidade, a professora Leci era quem me consolava, na festa junina daquele ano, fui escolhida pela turma para representá-los no concurso de garotinha caipira. O concurso consistia em vender números de rifa, quem vendia mais, ganhava. Eu perdi, e de novo ganhei um colinho da prof.

Em 2009, eu estava na 3ª série, e meu professor era o Arlei. Nós éramos muito parceiros. Em um dos dias, eu saí de casa com o tempo se armando pra chuva, cheguei na escola e começou a chover forte. Na hora de irmos embora, não passava em lugar algum, era tudo cheio, pontes caídas, barragens colocando água na estrada, não tinha como passar, o transporte então voltou para a escola, e estávamos ilhados, literalmente. Não era com tanta frequência, mas naquela época, as enchentes já atingiam a comunidade. Neste mesmo ano também, participei da minha primeira Ciena, um evento municipal que valoriza a tradição gaúcha. Cantei a música “Vaneirinha da Saudade” e fui ensaiada pelo professor Arlei.

Veio o ano de 2010, e com ele, veio a minha primeira participação em Teic, a primeira modalidade que joguei foi handebol, em uma escola vizinha da nossa. A prof de educação física da época era a Isabel Oliveira. Ela nos cobrava, mas também, nos incentivava, sempre buscando o melhor de nós.

O ano de 2011 trouxe novos desafios, passei para a 5ª série, agora eu já era “dos grandes”. Comecei então a participar de místicas com a escolas, fazendo a abertura de diversos eventos, entre eles, a Feira de Sementes Crioulas, onde meu papel era o da agricultora. Bem caracterizada, eu semeava sementes de flores e



frutos.

No ano seguinte, fizemos a mesma mística para abrir um evento na cidade de Pelotas, no IFSul, depois da apresentação, fizemos um passeio pela cidade, fomos a praia do Laranjal, a Catedral São Francisco de Paula, e pra encerrar, fizemos um piquenique no Museu da Baronesa.

No ano de 2013, representei a escola, e apresentei, juntamente com um colega, um trabalho na Feira Estadual de Sementes Crioulas, o trabalho era sobre uma máquina para produzir farinha de mandioca. Nesse mesmo ano, ganhei minha primeira e única medalha em um teic, na modalidade de futsal. A prof de Educação Fisica, era a Lenir Watthier, que também sempre buscava o melhor de cada um, estimulando e nos mostrando que nem sempre se ganha, e que o importante é participar. Nele também, chegou na escola, uma nova prof, a professora Pâmela Muller, e de início pediu um trabalho sobre “Os sistemas do corpo humano”, eu fiquei com o cardiovascular, a apresentação era por nossa conta, para usar a nossa criatividade. Eu fiz uma maquete, e simulei um infarto. Esse trabalho ficou marcado na minha memória.

Veio 2014, e com ele, meu último ano na Oziel, já estava na 8ª série, era hora de escolher professoras paraninfa e conselheira, para juntos trabalhar e para realizar a sonhada formatura e viagem. As escolhidas foram a Pâmela e a Lenir. E de cara na primeira reunião da turma com as professoras e os pais, dissemos: “queremos tudo que temos direito”. A meta era uma viagem para Gramado e Canela. Fizemos diversas rifas, janta, banca de doce e torneio para arrecadar fundos. Mas no meio de isso tudo, ainda éramos alunos, e tínhamos deveres escolares a cumprir. Desfilamos no feriado de 07 de setembro, apresentei também, junto com uma colega o projeto sobre produtos de limpeza naturais na feira de ciências municipal. Fizemos várias místicas dentro e fora do município, e também uma viagem ao Museu de Ciência e Tecnologia PUCRS. Mas voltando aos sonhos da turma, conseguimos arrecadar dinheiro para passar dois dias viajando. O roteiro era ir ao Lago Negro, Cascata do Caracol, Casa do Chocolate, e o Natal Luz, esse último sem sucesso, pois deu um temporal que

deixou a cidade toda sem energia elétrica. No segundo dia era em um parque aquático, que como estava chovendo não deu pra aproveitar muito. A viagem não saiu como o esperado, mas só de ir conhecer lugares diferentes, já valeu muito a pena. Voltamos e agora faltava a formatura. E modéstia parte, que formatura! Chorei do início ao fim, de alegria por estar concluindo um ciclo e de saudades que eu sentiria da escola e de todo o seu conjunto. Enfim formada, e com aquele frio da barriga do que viria pela frente, segui. Não era mais aluna da Oziel, mas era parte da comunidade, comunidade que briga, luta, lota ônibus para ir em busca de objetivos da escola.

Eu saí da Oziel em 2014, mas sempre que eu podia, eu estava presente da escola, fosse em reuniões, celebrações, festas, sempre tentando contribuir de alguma forma. Em abril de 2022, fui chamada para assumir o cargo de Agente Educacional I – Manutenção e Infraestrutura, no qual estou até hoje. Ano após ano, enfrentamos inúmeros desafios: a pressão constante das escolas municipais, as enchentes que assolam nossa comunidade, onde os professores não conseguem chegar, e eu, a diretora Eliane, e a professora Isabel, que moramos perto da escola, seguramos as pontas.

Nesses três anos de funcionária na Oziel, já presenciei bastante coisa, inclusive, dou vida a mascote de um projeto muito importante na escola, dou vida a Abelhuda, uma abelha muito sapeca, que adora abraços.

Vivenciei muitos desafios, mas muitas alegrias também, vi o primeiro grito de “é campeão” de um grupo de dança da escola na Ciena, medalhas em outras modalidades da mesma, diversas medalhas em teics e torneios. Como Abelhuda, levamos o projeto “Florir para Produzir: Sem Abelhas, Sem Alimento” às Feiras de Ciências e Sementes, à duas Mostras Cientificas Regional, na qual em uma delas ficamos em segundo lugar, e trouxemos para casa o troféu de destaque popular, viramos música e tema da coreografia de entrada do grupo de 1º à 3º ano da escola.

A Oziel segue de portas abertas, a cada obstáculo, se reerguendo com mais força. E eu sigo aqui, carregando comigo as lembranças de quando estive do outro



lado da mesa e, agora, contribuindo um pouco, diariamente para que outras crianças e jovens tenham acesso a uma educação pública de qualidade, humana e acolhedora como eu tive.

Com carinho e muita gratidão.

Palavras-chave: Trajetória; lembranças; comunidade.

Referências:

CAMINI, Isabela. **Cartas Pedagógicas:** Testemunhos de uma vida. Passo Fundo: Saluz, 2022.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade.** 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do compromisso:** América Latina e Educação Popular. Organização e notas de Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.



CARÍSSIMAS EDUCADORAS E EDUCADORES DA ESCOLA DO CAMPO OZIEL ALVES PEREIRA NO ASSENTAMENTO RENASCER

Maria da Graça Souza[55]

Pelotas, 6 de fevereiro de 2025

Educadores/as da escola Oziel,

Ao escrever esta primeira carta, tenho como objetivo central ser provocativa no sentido de nos desafiar para uma reflexão crítica em relação às experiências concretas que estamos enfrentando, na busca para consolidar uma escola do campo. Penso que cartas escritas assim, com o objetivo de manter vivo o diálogo sobre a nossa ação, nossos sonhos e nossos pensamentos recheados com tudo aquilo que defendemos é mais que viável, é necessária.

A educação do campo nasce das experiências de formação humana desenvolvidas no contexto de luta dos movimentos camponeses por terra e educação. Surge das contradições da luta social e das práticas de educação dos trabalhadores do campo. Desta forma ela se contrapõe às concepções de escola hegemônica, como também ao projeto de educação desenvolvido para a classe trabalhadora no sistema capitalista.

O projeto de construção de uma escola do campo historicamente vem se consolidando com o movimento de construção de um projeto de campo e de sociedade pelas forças da classe trabalhadora. Como exemplo concreto, do que estamos falando, temos a proposta de uma Reforma Agrária Popular. A concepção de escola do campo que defendemos está enraizada no processo histórico da luta da classe trabalhadora com vistas a superação do sistema do capital. Assim, o acesso ao conhecimento e a garantia ao direito à escola para os sujeitos do campo fazem parte desta luta. É fundamental compreender que o processo de emancipação está

[55] Doutora em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas mdgsouza@gmail.com



intimamente ligado à concepção de formação humana omnilateral, onde trabalho, ciência e cultura estão integrados.

Os desafios da escola do campo vão se tornando mais evidentes quando pensamos na intencionalidade do projeto que visa a formação de sujeitos que percebam criticamente as escolhas e premissas socialmente aceitas, e se tornem capazes de formular alternativas de um projeto político, atribuindo uma contribuição ao processo de transformação social. Segundo Freire não será a educação conduzida pela elite que levará os oprimidos a sua libertação. A educação bancária subordina os educandos, sufocando o gosto pela rebeldia, reprimindo a curiosidade, desestimulando a capacidade de desafiar-se, de correr riscos, precisamos romper com essa lógica que forma um exército de sujeitos passivos.

Ao contrário da educação bancária que é alienada e alienante, a educação problematizadora está fundamentada em pressupostos fundados na crença da humanização dos educadores e educandos. Desta maneira a função do educador que problematiza o objeto de ensino é a de possibilitar aos educandos as condições para que ocorra “a superação do conhecimento no nível da doxa pelo verdadeiro conhecimento, o que se dá a nível do logos” (Freire, 1987, p.71). Diante disso é tarefa do educador “problematizar aos educandos o conteúdo que os mediatiza” (Freire, 1983, p.81).

O ato de problematizar é um ato dialético, pois é raro ver o sujeito que problematiza ficar descompromissado com o processo que assim começa.

Considero importante resgatar aqui o diálogo atualíssimo de Paulo Freire com Sérgio Guimarães, onde ele problematiza sobre a utopia, o sonho e a pedagogia. Afirma que o sonho de uma sociedade justa, que renega e se contrapõe ao discurso neoliberal, pseudamente chamado de pós-moderno e erradamente de moderno, discurso que anuncia que a utopia e o sonho não tem sentido e que não podemos mais falar na distribuição de riqueza, pois a riqueza é produção de pessoas inteligentes e competentes Se mantivermos esse discurso da necessidade ética, da

democracia e da distribuição da riqueza, vamos atrapalhar aqueles que geram a riqueza, criando obstáculos ao progresso e a vida.

Freire defende uma pedagogia que lute pelo processo de libertação, “Uma pedagogia que daria ênfase à linguagem, a compreensão do fenômeno linguístico, na sequência a compreensão daquilo que denominamos de “língua nacional”. Uma pedagogia que daria força para a compreensão histórica. Problematizando como a história se move e nos move, se faz e nos faz e refaz. Uma pedagogia que busca permanentemente a claridade histórica, sem se desvincular da geografia. Uma pedagogia que discute a metodologia científica de aproximação dos fatos reais, da realidade concreta para compreendê-los melhor. Nega o cientificismo, na busca da cientificidade. Eu diria que a nossa experiência como educadores e educadoras na Oziel está sempre a exigir uma Pedagogia do Aprender pelas Bordas.

Teria como centralidade a boniteza, o estético da vida, o ético. Uma pedagogia que não separaria o cognitivo do artístico, do afetivo, do apaixonante, do desejo. Freire aponta uma pedagogia que não esquarteja o ser humano, que trabalha o ser humano na sua totalidade, portanto, memória, criação, participação de corpo e alma em tudo, capacidade de amar, de ter raiva, de brigar e de apaziguar. No fundo uma pedagogia que pregasse a não certeza das certezas.

A experiência que eu vivi como educadora e colega na escola Oziel me apontam para projetos construídos a várias mãos e que buscam uma escola democrática, aberta a realidade do entorno dos estudantes e de toda a comunidade escolar, consolidando o aprender pelas bordas na relação com o contexto concreto. O desafio que aponto aqui é para que este diálogo se fortaleça com cartas pedagógicas escritas por cada um e cada uma de nós, registrando a nossa prática, nossa experiência concreta, refletindo sobre o já pensado e realizado. Desta forma indicando também novas linhas de trabalho para um projeto coletivo e emancipador.

Entendo ser necessário repensar nossas construções pedagógicas para superar as adversidades e organizar nossas práticas de Educação Popular e Construção do Conhecimento sentipensante, como afirma Orlando Fals Borda, um



conhecimento que nasce de uma língua que não separa a razão do coração. Partindo da organização própria dos sujeitos, no caso os camponeses do assentamento e do seu modo próprio de produzir a existência. Percebemos que a consciência popular camponesa se apropria da realidade a que se vincula e constrói possibilidades de ir além, elaborando conhecimentos a partir de sua própria ação no mundo, sua práxis.

Considero importante registrar a luta camponesa, frente ao avanço do agronegócio, vem exigindo a busca de alternativas para a disputa de espaço em defesa da vida. Assim a luta por uma Reforma Agrária e Popular ganha centralidade e continua a exigir pesquisa e estudo permanente.

A necessidade de continuar pesquisando e avançando ocorre devido ao fato de que não devemos cair na visão ingênua, na qual acredita que a esperança por si só transforma o mundo. Não podemos abrir mão da esperança que se funda na verdade e na qualidade ética da luta. precisamos construir possibilidades críticas, embasadas na prática que se tornem concretude histórica, com vistas a encontrar saídas para as adversidades que hoje nos deparamos (FREIRE, 1999. p. 10-11).

Com base em sua experiência na Guiné – Bissau, Freire apontou a necessidade de ter como objeto de conhecimento o estudo da realidade. Afirma que, em uma sociedade em transformação, são indispensáveis o entendimento e a reflexão coletiva do valor da sabedoria popular, que traduz a possibilidade criadora dos sujeitos bem como o seu conhecimento em relação à realidade em que estão inseridos.

Estamos juntas e juntos nesta caminhada, um fraterno abraço!

Palavras-chave: Pesquisação; educadores orgânicos; emancipação.

Referências:

BORDA, Orlando Fals. **Subversión y Cambio Social**. Bogotá: ediciones Edward, 1968.

CAMINI, Isabela. **Cartas Pedagógicas - Testemunhos de uma vida**. Passo Fundo: Saluz, 2022.

FREIRE, Paulo. **Educação Como Prática da Liberdade**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné - Bissau** - Registros de uma experiência em processo. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

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

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação** 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. Quatro Cartas aos Animadores de Círculos de Cultura de São Tomé e Príncipe. *In*: BRANDÃO, Carlos Rodrigues e outros. **A Questão Política da Educação Popular**, 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 18. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1988.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999

FREIRE, Paulo. **Extensão e Comunicação**, 11 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.



SEMEAR ESPERENÇA EM TEMPOS DE INUNDAÇÃO

Marisa Watthier Menegoni[56]
Luciara Rosa de Souza[57]

Canguçu, 26 de maio de 2025.

Mestre Paulo Freire,

Escrevemos-lhe não apenas com o papel e a tinta que carregam palavras, mas com o solo encharcado da nossa terra, o suor de nossos educandos e a esperança viva que persiste, mesmo quando as águas invadem nossas casas e os ventos nos arrancam o teto. Somos professores e estudantes do campo, do interior de Canguçu, no Rio Grande do Sul, e carregamos em nós as marcas da terra e o desejo profundo de transformá-la com justiça, dignidade e sabedoria. Esta carta nasce da lama e da luta, mas também do sonho e da utopia que o senhor tanto nos ensinou a cultivar.

Foi nesse exercício pedagógico de vivência, escuta e reflexão que os jovens compreenderam, na prática, o que o senhor sempre nos ensinou: que "a educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo" (Freire, 1992). E essas pessoas, mestre, são os nossos alunos, filhos da terra, que colhem milho, ordenham vacas, produzem alimento, mas também cultivam a soja e o tabaco. Agora, querem plantar o futuro, conscientes de que a crise climática não é apenas ambiental — é também social, política e educativa.

Inspirados por seus escritos e por educadores comprometidos com a justiça social, como Roseli Caldart (2000), compreendemos que a educação do campo não

[56] Professora da rede estadual, licenciada em História, mestre em Educação na UNIPAMPA. E-mail: marisa-menegoni@educar.rs.gov.br
[57] Professora da rede estadual, licenciada Geografia, especialista em Educação especial E-mail: luciara-souza@educar.rs.gov.br

pode ser periférica. Ela precisa ser central no projeto de construção de uma sociedade mais justa, a escola do campo “deve estar comprometida com o projeto histórico das classes trabalhadoras”. Esse compromisso se materializou na simulação da COP30, na qual nossos alunos elaboraram propostas para conter o desmatamento, preservar os rios e denunciar o descaso das elites com a vida camponesa.

Recordamos também as palavras de Gaudêncio Frigotto (2010), que nos lembra que a educação deve ser um instrumento de compreensão das relações sociais que geram desigualdades. Em suas palavras: “A escola pode e deve ser o espaço de mediação crítica entre o saber sistematizado e a vida, entre o conhecimento e as relações sociais concretas que estruturam a realidade” (Frigotto, 2010, p. 45).

E foram essas relações que os estudantes souberam identificar: a produção predatória, o lucro acima da vida, a invisibilidade das populações rurais. Eles não apenas simularam uma conferência, viveram um exercício autêntico de cidadania crítica, uma verdadeira pedagogia do oprimido. Como o senhor nos lembra, “a educação autêntica é aquela que se faz entre sujeitos que se reconhecem como tais, e não entre o sujeito educador e o objeto educando” (Freire, 2016, p. 68). Assim foi: nossos jovens foram sujeitos de sua própria formação, mobilizando saberes, indignações e esperanças.

Mestre, neste tempo de dor e reconstrução, o "esperançar" que nos ensinaste não é verbo fácil. É, como disseste, “um ato de rebeldia” (Freire, 2000), um levantar-se cotidiano mesmo quando tudo ao redor parece ruir. Os jovens do campo, com os pés na lama, mas os olhos no céu, nos ensinaram com coragem. Querem uma escola que seja abrigo, mas também sementeira de saberes que respeitem a terra, a água, o clima e a dignidade humana. Por isso, te escrevemos. Para te dizer que teu legado vive. Vive na escola que insiste, mesmo sem energia. Vive no professor que reescreve o plano de aula à luz de velas. Vive no estudante que, mesmo com a casa alagada, caminha para aprender, não só com os livros, mas com a vida.

A COP30 será no Amazonas, mas aqui já começou, em cada sala de aula onde a juventude do campo debate, propõe e sonha. Não queremos apenas ser ouvidos,



queremos ser sujeitos da história, como nos ensinaste a ser. Como também disse Caldart (2004), “a escola do campo deve ser expressão de luta, e não de adaptação à exclusão”. E é isso que nossos alunos fizeram: lutaram com argumentos, com propostas, com esperança. “Fazer educação do campo é afirmar que somos sujeitos históricos, portadores de direitos e de saberes, capazes de pensar e construir uma outra escola e uma outra sociedade” (Caldart, 2004, p. 148).

Essa experiência vivida nas salas de aula reafirma que a escola do campo não é apenas um espaço de transmissão de conteúdo, mas um território de resistência e criação coletiva. Quando os estudantes se posicionam diante dos desafios ambientais, sociais e políticos, estão praticando uma pedagogia do pertencimento, da escuta ativa e da intervenção no mundo. Como afirma Paulo Freire, “(...) ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (Freire, 2016, p. 47).

É isso que estamos fazendo: criando as condições para que nossos jovens do campo reconheçam seu lugar no mundo, denunciem as injustiças e anunciem, com coragem, outras possibilidades de futuro.

Sabemos que os caminhos da educação do campo são feitos de travessias difíceis, mas também de encontros que alimentam a resistência. A cada debate, a cada proposta construída coletivamente, reafirmamos que educar é um ato profundamente político e amoroso. É na partilha dos saberes, no diálogo entre gerações e na escuta das vozes silenciadas que vamos tecendo uma escola viva, enraizada na realidade e aberta ao sonho. Como disse o senhor, “é preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperançar” (Freire, 2000).

Encerramos esta carta com o coração firme no chão e a esperança teimosa nos olhos. Queremos, contigo, esperançar o mundo — não com promessas vazias, mas com o compromisso de construir uma educação que acolha, denuncie e transforme.

Com carinho, admiração e luta,

Estudantes e Educadores do Campo,
3º Ano do Ensino Médio
Escola João Simões Lopes Neto
Canguçu, Rio Grande do Sul, maio de 2025



Referências:

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra.** São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CALDART, Roseli Salete. O MST e a formação dos sujeitos históricos do campo. *In*: ARROYO, Miguel; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 91-126.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 62. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real.** Petrópolis: Vozes, 2010.



HUMANIDADE E NATUREZA: LEITURAS DE MUNDO DE UMA EDUCADORA AMBIENTAL POPULAR

Raquel Gimenes de Souza [58]

Lisiane Costa Claro [59]

Arroio Grande, 20 de maio de 2025

Prezados educadores,

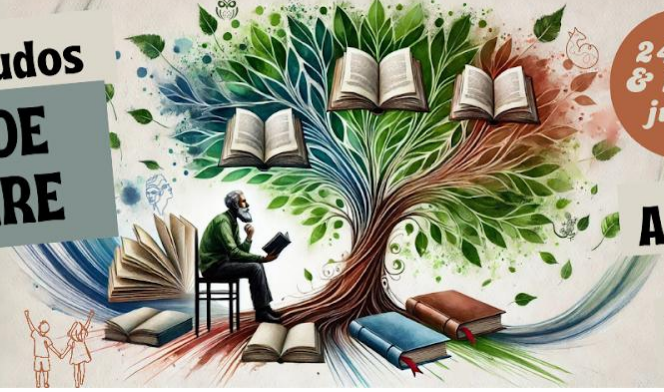
Minha trajetória como educadora é tecida pelos fios da memória, da resistência e da esperança freireana. Como ensinava Paulo Freire, "não há docência sem discência" (Freire,1996) e é nesse diálogo permanente entre minha história pessoal e as vozes dos meus alunos que construo minha prática pedagógica.

Crescer entre oito irmãos em um lar onde a educação era "chave para transformar vidas" mesmo com pais com pouca escolaridade, foi meu primeiro ato de leitura de mundo, nos termos freireanos. Minha mãe, ao nos levar para piqueniques no arroio, ensinava-me lições que hoje fundamentam minha pedagogia: A natureza como primeira sala de aula, ao observar plantas e animais como sujeitos de direito, o cuidado como princípio educativo, a relação ética com o território e a alegria como método.

Minha relação com a natureza, cultivada desde a infância, também se tornou um eixo freireano em minha prática. Quando minha mãe nos ensinava a cuidar do arroio, ela estava, sem saber, praticando o que Freire chamaria de "leitura de mundo" a primeira e mais essencial alfabetização. Hoje, ao levar meus alunos a observar o ambiente, sigo esse princípio: "A leitura do mundo precede a leitura da palavra" (Freire, 1989).

[58] Raquel Gimenes de Souza, Mestranda na Universidade Federal do Pampa/ Jaguarão/RS – Programa de Pós-Graduação Em Educação (2024-2026) - raquelgimenes.aluno@unipampa.edu.br

[59] Prof.ª Drª. Lisiane Costa Claro, orientadora.



Essas vivências marcaram profundamente minha vida e, até hoje, sinto uma forte conexão com a natureza. Isso transparece nos diversos projetos que desenvolvo com meus alunos nas escolas onde atuo, sempre buscando despertar neles o mesmo respeito e encantamento pelo mundo natural que minha mãe cultivou em mim.

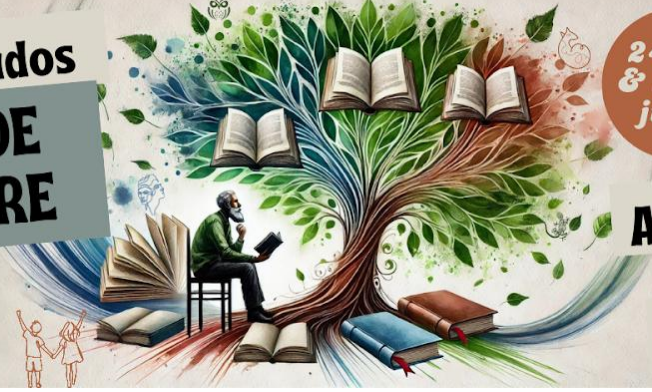
Desde pequena, sempre gostei de estudar, e o desejo de ser professora se consolidou muito cedo. A memória da minha alfabetizadora do 1º ano foi fundamental para esse sonho. Em uma época em que nem se falava sobre metodologias lúdicas, ela já era uma profissional excepcional, encantando nossa turma com sua forma envolvente de nos apresentar ao mundo das letras, dos livros e das histórias. Suas aulas iam além do ensino formal; ela nos fazia vivenciar a magia da leitura e da escrita de um modo que me marcou profundamente.

Como alfabetizadora há 23 anos, assumo o desafio freireano de ensinar a ler palavras para ler o mundo. Minha atuação nas periferias e no campo me mostrou que a alfabetização só é verdadeira quando é um processo de criação e não de domesticação. Por isso, recuso métodos bancários de ensino onde o educador apenas "deposita" conhecimento e opto por uma pedagogia problematizadora, onde educador e educandos aprendem juntos, em diálogo.

Minha formação em Pedagogia na UFPel radicalizou essa visão. Conviver com professores engajados me mostrou que, como alertava Freire, "a educação não muda o mundo, muda as pessoas que vão mudar o mundo" (Freire,1967). Essa convicção orienta meu trabalho diário: planejar aulas que partam da realidade dos alunos, usando temas geradores como a sustentabilidade para promover a consciência crítica.

Meu ingresso no Mestrado em Educação na Unipampa é mais um passo nessa caminhada. Pesquiso a EAP porque, como Freire ensinou, "não há saber mais ou saber menos: há saberes diferentes" (Freire,1996).

A Educação Ambiental Crítica, fundamentada na pedagogia freireana, compreende que a construção da consciência ecológica não se reduz à mera assimilação de conteúdos, mas se efetiva por meio de uma práxis reflexiva que articula saber, realidade e ação transformadora. Nesta perspectiva, a EA assume um caráter



emancipatório, questionando as estruturas que perpetuam a degradação ambiental e as injustiças sociais, enquanto fortalece a autonomia dos sujeitos em sua relação com o território. Como nos ensina Freire (2000, p. 102): "Não há mudança sem sonho, como não há sonho sem esperança". Essa assertiva ressalta o papel central da educação na mobilização de utopias possíveis, onde a criticidade e o engajamento coletivo se tornam alicerces para a reinvenção das relações sociedade-natureza. Na escola no campo onde atuo, busco construir com as crianças um conhecimento ambiental que valorize seus saberes locais, articulando-os com o saber científico. Como afirma minha orientadora Profª Lisiane Costa Claro, a Educação Ambiental Popular "potencializa relações de solidariedade" (Claro, 2019), ecoando o ideal freireano de educação como ato coletivo e transformador.

A Educação Ambiental Crítica, alicerçada nas contribuições de Paulo Freire (1987) e Enrique Leff (2015), rejeita a concepção reducionista da EA como mera transmissão de normas preservacionistas, propondo, em seu lugar, uma prática pedagógica dialógica e emancipatória. Como destaca Freire (1987, p. 47): Não se pode falar de educação sem falar de poder. A educação é um ato político, carregado de intencionalidade. Essa visão exige que a EA parta das realidades concretas dos educandos, problematizando suas contradições socioambientais e mobilizando-os para a ação coletiva. Nesse sentido, a Educação Ambiental Popular (Claro, Pereira, 2019, p. 32) amplia esse horizonte, ao defender que "o conhecimento ambiental deve ser construído a partir dos saberes locais, em processos horizontais onde a comunidade é protagonista de suas próprias transformações". Assim, a EA deixa de ser um instrumento de conscientização passiva e se torna ferramenta de luta por justiça ambiental, articulando educação, participação e território.

Se há um fio que une todos esses fragmentos, é a coerência com os princípios freireanos. Minha pedagogia é feita de escuta porque "quem escuta pacientemente e criticamente o outro, fala com ele, mesmo quando não fala uma palavra", de diálogo pois "o diálogo é o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o

pronunciam" e de esperança "a esperança é um imperativo existencial e histórico" (Freire, 1994).

Quando uma criança da zona rural escreve pela primeira vez "arroio" e reconhece nele a mesma água que irriga sua história, cumpre-se o sonho freireano: a palavra deixa de ser "mundo alienado" para tornar-se "mundo pronunciado". É nesse momento mágico, onde leitura da realidade e leitura do texto se fundem, que percebo: estamos fazendo educação ambiental popular na acepção mais radical do termo.

Meus alunos não aprendem sobre sustentabilidade como conceito abstrato, mas como gramática de sobrevivência. Como nos ensinou Freire, não há vida sem correção de rumos e nosso rumo coletivo exige mais que alfabetização: exige ecologia de saberes. Se no início da carreira eu ensinava letras, hoje aprendo com as crianças que cada sílaba é semente, cada texto é território a ser partilhado.

Meu mestrado e minha prática são, assim, um único movimento: o de semear perguntas onde o sistema impõe respostas prontas. Se antes eu ensinava letras, hoje aprendo que cada sílaba é raiz que aprofunda a consciência ecológica e social. Como dizia Freire, "mudar é difícil, mas é possível" (1997) e é nessa possibilidade que insisto, dia após dia, formando não apenas leitores de palavras, mas autores de novos mundos. Porque educar, no fim, é apostar que os meus pequenos de hoje podem transformar o Planeta em um lugar mais justo e sustentável.

Abraços Fraternos,
Raquel Gimenes de Souza

Palavras-chave: Docência; sustentabilidade; Paulo Freire

Referências:

CLARO, Lisiane Costa; PEREIRA, Roberta Avila. Educação Ambiental Popular como concepção formativa: entremeares da Extensão, Ensino e Pesquisa. **REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, [S. l.], v. 36, n. 3, p. 8–23, 2019. DOI: 10.14295/remea. v36i3.9676. Disponível em: https://periodicos.furg.br/remea/article/view/9676. Acesso em: 24 março. 2025.



CLARO, Tânia; PEREIRA, Marcos V. **Educação Ambiental Popular:** diálogos e resistências. São Paulo: Expressão Popular, 2019.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

LEFF, Enrique. **Saber ambiental:** sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A ecologia dos saberes**.** *In:* SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente:** contra o desperdício da experiência. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007. p. 273-294.

Eixo 5
Paulo Freire: Educação Profissional, Técnica e Tecnologia

Mediação:

Cristiano Buss
Natália Silveira Antunes

SÍNTESE DOS TRABALHOS - Eixos 5 e 6

Pelotas, 31 de julho de 2025.

Prezada Comissão Organizadora

No dia 25 de julho de 2025, durante o XXVI Fórum Leituras de Paulo Freire, a sustentabilidade estética da condição humana esteve muito bem representada na sala de estudos para apresentação dos trabalhos inscritos no evento. No eixo 5, Paulo Freire: Educação Profissional, Técnica e Tecnológica, sob mediação dos professores Cristiano Buss (IFSul/ CaVG) e Natália Silveira Antunes (IFSul/ Pelotas), e no eixo 6, Paulo Freire e Educação Superior, sob a mediação das professoras: Lisiane Costa Claro (UNIPAMPA), Ana Carolina Nogueira (UFPel) e Silvia Teixeira de Pinho (ESEF/UFPel).

Foram apresentados dezesseis trabalhos. Com relação aos trabalhos do eixo 5, as provocações relatadas foram sobre o que nos liberta e as relações entre teoria e prática num sentido de uma educação que liberta e que é crítica e emancipatória. Reflexões sobre currículo, como sobre a Educação Física, entendendo que a disciplina possui como função social constituir um processo formativo em que os(as) futuros(as) trabalhadores(as) irão refletir sobre a realidade da sociedade de forma crítica e isso se aproxima de forma muito natural ao modo de pensar de Paulo Freire. Além disso, houve a apresentação de um trabalho sobre a educação no Ceará, denunciando que a educação passou a ser vista como um negócio e isso remete à crítica que Paulo Freire faz sobre essa visão de escola agregada aos interesses de uma minoria, pois nesta visão, ao receberem o mundo que neles entra, já são seres passivos, cabe à educação apassivá-los mais ainda e adaptá-los ao mundo.

Outro trabalho com o título Utopia da Transformação, argumentou que Utopia para Freire implica em denúncia e anúncio, mas não deixa esgotar-se a tensão entre ambos quando na produção futura do antes anunciado é agora um novo presente.

Fechamento deste eixo por um dos participantes, relata que a Formação Humana Integral, como princípio da educação profissional, técnica e tecnológica, se concretiza com o acolhimento, o cuidado, o carinho, a amorosidade e a

rigorosidade dos professores e das professoras e que tais atitudes devem compor as bases do ensino. Para que tenha condições de se realizar essa formação mais ampliada do/a estudante, é imprescindível a presença ativa e afetiva do/a docente.

No eixo 6 às temáticas trabalhadas foram extensão universitária, cartas pedagógicas das estudantes indicando a necessidade de escrever, de anunciar as bonitezas que a docência lhe trouxe, pelo fato de não andar só e pelo quanto aprende enquanto é desafiada nesse processo de atuação em sala de aula. Problematização sobre a formação dos professores no sentido de tentar um processo mais humanizado. Também trouxeram sobre a reivindicação que as cartas pedagógicas sejam reconhecidas como gênero textual de comunicação científica. As cartas são mais afetivas e trazem o texto acadêmico com mais emoção. Seu expressar é mais humano.

Dentre os diálogos esteve presente a necessidade de se colocar, nos espaços das salas de aula, uma educação mais sensível e mais cidadã. Bem como o reconhecimento do trabalho de todas as pessoas que fazem a escola. Somos todos(as) educadores(as) e, sendo assim, é importante que merendeiras, higienizadoras e todas as pessoas que compartilham o dia a dia da escola estejam nas universidades, com condições de permanecerem na instituição.

Por fim, a apresentação do cartão postal cujo título é A Arte na Esperança do Ser Mais. O cartão foi endereçado aos participantes do fórum com a intenção de que o evento traga esperança.

A frase que representou os eixos foi escrita pelo professor Celso Augusto Conceição. Ela estava em sua apresentação e, conforme o aceite do grupo, foi escolhida pelo entendimento de que expressava os diálogos que protagonizamos.

FRASE EIXOS 5 e 6:

“Nós não valemos apenas pelo que produzimos, valemos pelas lições freirianas acadêmicas e de vida para sermos mais.”

Ana, Cristiano, Lisiane, Natália e Silvia.



EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: ANÁLISE DE UMA EXPERIÊNCIA COM A DISCIPLINA CORPO E ARTE À LUZ DO PENSAMENTO FREIREANO

Daniel Teixeira Maldonado[60]

Esse trabalho descreve e analisa uma experiência político-pedagógica desenvolvida na disciplina Corpo e Arte, com duas turmas de estudantes do 3º ano do Ensino Médio integrado dos cursos de Administração e Informática do Instituto Federal de São Paulo – campus Jacareí, durante o primeiro semestre letivo do ano de 2025 com inspiração na perspectiva crítico-libertadora da Educação Física (Nogueira, 2021).

A educação libertadora proposta por Paulo Freire ganha evidência no contexto da Educação Física Escolar na segunda década do século XX, principalmente quando os(as) docentes da área passam a sistematizar os seus projetos educativos inspirados em conceitos como de: leitura crítica do mundo (Freire, 2011), educação como ato político (Freire, 2014), educação dialógica e horizontalizada (Freire, 2015) e conscientização (Freire, 2016).

Nesse cenário, a experiência político-pedagógica aqui analisada foi inspirada nos preceitos da Educação Física libertadora, que possui como intencionalidade formar corpos conscientes, a partir de uma leitura de mundo crítica dos saberes e experimentações que envolvem as práticas corporais por parte dos(as) estudantes, desvelando em todas as aulas a realidade material opressora que provoca desigualdades e injustiças sociais (Maldonado, 2024)

Para alcançar esse objetivo, diferentes linguagens que potencializam os conhecimentos relacionados com as manifestações da cultura corporal podem ser utilizadas (Maldonado; Farias; Nogueira, 2021), tais quais: filmes, textos jornalísticos

[60] Doutor em Educação Física, Instituto Federal de São Paulo, danieltmaldonado@yahoo.com.br.

e científicos, documentários, diálogos com representantes das práticas corporais e apresentações que abordem os temas problematizados de forma crítica e reflexiva.

Sendo assim, o componente curricular Corpo e Arte foi idealizado a partir das premissas defendidas pelo pensamento freireano e possui como objetivo articular:

> conteúdos e conhecimentos pedagógicos das áreas Arte e Educação Física, contribuindo à formação integral e cidadã dos estudantes ao inseri-los no âmbito das danças, das culturas musicais, das ginásticas, da cultura circense, da capoeira e demais práticas da cultura corporal caracterizadas em maior ou menor medida pela centralidade da intenção estética e performativa, do ritmo e da expressividade do movimento corporal, promovendo, para tal, a apropriação de saberes necessários à apreciação, análise e elaboração de produções pertencentes a este universo cultural específico, bem como à compreensão crítica de seus significados, de suas intencionalidades e de seus contextos históricos, sociais, étnicos, religiosos, políticos e econômicos de produção (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – São Paulo, 2022, pp. 161-164).

Especificamente no ano de 2025, as aulas da disciplina iniciaram com o professor de Educação Física, que organizou um diálogo com os(as) estudantes apresentando histórias de pessoas que possuem diversificadas marcas nos seus corpos, tanto em questões estéticas como sociais, a partir de reportagens jornalísticas publicadas no caderno de saúde do Jornal Estado de São Paulo. Após esse momento, os(as) educandos(as) escreveram como enxergavam o seu corpo, apresentando relatos de desconforto e pressão para alcançar um determinado padrão de beleza.

Para problematizar essa realidade, discuti com os(as) jovens sobre diferentes análises que as questões corpóreas estão recebendo no contexto contemporâneo, apresentando os conceitos de: corpo-etiqueta, corpo-tela, corpo-infância, corpo-desviante, corpo-território, corpo-consciente, corpo-modificado, corpo-máquina, corpo-líquido e corpo-dócil.

Com a intencionalidade de finalizar essas reflexões organizei com os(as) educandos(as) um cine-debate com o filme “A substância”, que aborda temas como a pressão da indústria do entretenimento sobre a aparência feminina, o envelhecimento



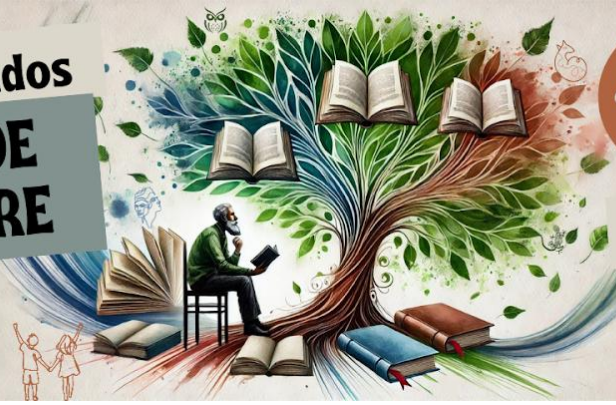
e a busca pela perfeição corporal. Após a apreciação da referida produção cinematográfica, um potente debate sobre essas problemáticas foi produzido com as duas turmas, sinalizando como o padrão de beleza feminino ainda provoca muito sofrimento nas estudantes, que sofrem diversas formas de opressões para buscar e manter um corpo que seja desejado pelos homens.

Em seguida das reflexões em tela, passei a propor vivências de práticas corporais marginalizadas na sociedade capitalista durante as aulas. Assim, os(as) jovens experenciaram a gestualidade do circo, do maculelê e da capoeira, com representantes dessas manifestações culturais que foram convidados(as) para ministrarem essas atividades de ensino. Os (as) estudantes também realizaram algumas experimentações dos gestos de diferentes ginásticas (rítmica, artística e acrobática) na perspectiva de construir uma coreografia de ginástica para todos.

Esse processo de construção coreográfica também contou com a visita de integrantes da escola de samba Estrela Cadente, localizada na cidade de Jacareí, em um dos encontros, no qual foi possível compreender como se organiza um desfile dessa manifestação cultural, além de experenciar os gestos do samba com a rainha de bateria da instituição. Uma professora de dança do ventre, que é estudante de um curso técnico do Instituto Federal, foi convidada para ministrar uma oficina e refletiu com os(as) educandos(as) do Ensino Médio sobre as relações de gênero que atravessam essa prática da cultura corporal, além de propor a vivência da sua gestualidade.

Por fim, os(as) educandos(as) realizaram as apresentações de ginástica para todos contendo gestos das ginásticas experimentadas, de algumas danças e com a coreografia expressando um dos conceitos de corpos que foram estudados no início do semestre letivo.

Por se tratar de aulas de Educação Física no Ensino Médio integrado, entendemos que sistematizar uma prática político-pedagógica crítica nas atividades de ensino do componente curricular se faz ainda mais necessário, pois a Educação Profissional de Nível Médio, com inspiração nos preceitos da politecnia e formação



omnilateral (Ciavatta, 2014), possui como função social constituir um processo formativo em que os(as) futuros(as) trabalhadores(as) irão refletir sobre a realidade da sociedade de forma crítica.

À vista disso, compreendo que a educação libertadora (Freire, 2020) e politécnica (Ramos, 2017) fazem parte de um campo epistemológico contra hegemônico, pois possuem como essência possibilitar a formação de sujeitos que compreendam as desigualdades produzidas no sistema capitalista, enfatizando a consciência de classe como fundamental no processo educativo. Portanto, prezar pela formação de corpos conscientes em aulas que envolvem os saberes da Educação Física Escolar potencializa a ação cidadã das juventudes, na perspectiva de construir uma estrutura societária mais justa e que valorize a diversidade cultural.

Palavras-chave: Educação Física Escolar; educação libertadora; corpo consciente.

Referências:

CIAVATTA, Maria. O ensino integrado, a politecnia e a formação omnilateral. Por que lutamos? **Trabalho & Educação**. Belo Horizonte, v. 23, n. 1, p. 187-205, 2014. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9303. Acesso em: 28 mai., 2025.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: **três artigos que se complementam**. 51 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**. São Paulo: Cortez, 2016.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. 48 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 59. ed, rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. São Paulo: Paz e Terra, 2014

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA – SÃO PAULO. **Projeto pedagógico do curso Técnico em Administração integrado ao Ensino Médio**. Jacareí, 2022.

MALDONADO, Daniel Teixeira. Educação Física Escolar, pensamento freireano e pedagogia crítico-libertadora. **Revista de Educação Popular**. Uberlândia, v. 23, p. 38-59,

2024. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/71968. Acesso em: 29 mai., 2025.

MALDONADO, Daniel Teixeira; FARIAS, Uirá de Siqueira; NOGUEIRA, Valdilene Aline. **Linguagens na Educação Física Escolar:** diferentes formas de ler o mundo. Curitiba, PR: CRV, 2021.

NOGUEIRA, Valdilene Aline. **A construção de inéditos-viáveis:** em busca de princípios epistemológicos, políticos e pedagógicos da Educação Física Escolar libertadora. 291 f. Tese (Doutorado em Educação Física). Universidade São Judas, São Paulo, 2021.

RAMOS, Marise Nogueira. Ensino Médio Integrado: lutas históricas e resistências em tempos de regressão. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v. 1, n. 1, p. 27-49, 2017.



EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO CEARÁ: AFIRMAR A PEDAGOGIA FREIRIANA E NEGAR A PEDAGOGIA EMPRESARIAL

Erlene Pereira Barbosa[61]
Wagner Pires da Silva[62]
Neiva Afonso Oliveira[63]

A partir de 2008, o governo cearense deu início à implantação da rede de educação profissional. Considerado um sucesso nacional, a rede, nos primeiros dez anos, contava com 119 escolas em 95 municípios, ofertando nestas instituições 52 cursos técnicos. Em 2025, o total de escolas é 131 escolas em 103 municípios cearenses (SEDUC/CE, s.d.). Apesar de serem escolas voltadas para o ensino profissionalizante, elas se constituíram no carro chefe da Educação do Estado, recebendo mais investimento que as escolas da rede de ensino tradicional, o que acaba por refletir em uma maior procura por parte dos estudantes pelas profissionais.

Entretanto, o modelo de gestão dessas escolas tem como base um documento elaborado pelo Instituto de Co-Responsabilidade pela Educação (ICE), o manual de referência para as escolas profissionais a partir da Tecnologia Empresarial Odebrecht, criando o que denominam TESE (Tecnologia Empresarial Socioeducacional). O documento não deixa dúvidas sobre trazer a gestão empresarial para as escolas, afinal, “a gestão de uma escola em pouco difere da gestão de uma empresa. Na realidade, em muitos aspectos, a gestão de uma escola apresenta nuances de complexidade que não se encontram em muitas empresas” (ICE, s.d., p.3) Logo em seguida, ele se contradiz, pois aponta as complexidades do

[61] Doutoranda em Educação, Universidade Federal de Pelotas (UFPel), e-mail: erlene2013@gmail.com
[62] Doutorando em Educação, Universidade Federal de Pelotas (UFPel), e-mail: wagner.pires@ufpel.edu.br.
[63] Doutora, Orientadora, professora no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), e-mail: neivafonsooliveira@gmail.com.



ambiente escolar para, posteriormente, arrematar que, “nada mais lógico do que partir da experiência gerencial empresarial acumulada para desenvolver ferramentas de gestão escolar” (ICE, s.d., p.3). Essa é uma amostra das contradições do Ensino Profissional no Ceará.

O cotidiano das escolas recebe a injeção de conceitos empresariais, tais como produtividade, liquidez e onde a comunidade externa passa ser o cliente da escola. Desse modo, busca-se uma educação que produza resultados para os clientes e aos investidores.

> A tecnologia empresarial considera o cliente e o investidor como **fontes de vida**. Ora, se não houver cliente – alguém que precise dos serviços – e se não houver alguém que invista, não há empresa. Logo, se não houver comunidade que necessite de uma escola de qualidade e se não houver investidor disposto a prover os recursos, não haverá um Centro de Ensino naquela localidade. Portanto, o objetivo do gestor (empresário individual) e da equipe (empresário coletivo) é agregar valor às duas fontes de vida, ou seja, **riquezas morais e riquezas materiais**, garantindo a satisfação da comunidade e do investidor social (poder público e iniciativa privada) (ICE, s.d., p. 9).

A escola deve ter uma “atitude empresarial”, que consiste na “escola pensar como empresa” (ICE, s.d., p.22). Dentro dessa perspectiva, embora o manual de aplicação da TESE não deixe explícito, o que a escola produzirá será capital humano, ou seja, um estoque de recursos humanos de boa qualidade, que contribuirão para o desenvolvimento econômico capitalista, uma vez que, a Teoria do Capital Humano, amplia a o conceito de capital e passa a considerar os próprios seres humanos como simples ativos passíveis de investimento, como outro capital qualquer (Machado, 1989). Ao utilizar este “manual”, o caráter desumanizador da Educação Profissional fica exposto. Não se pode avançar para uma sociedade mais justa e igualitária com uma educação, onde “nenhuma perspectiva de humanização
ou transformação social é agregada aos processos educativos” (Freitas, 2018, p.28).

Percebe-se que, no Ceará, a educação passou a ser vista como um negócio e isso remete à crítica que Paulo Freire faz sobre essa visão de escola agregada aos interesses de uma minoria, pois “nesta visão, ao receberem o mundo que neles entra,



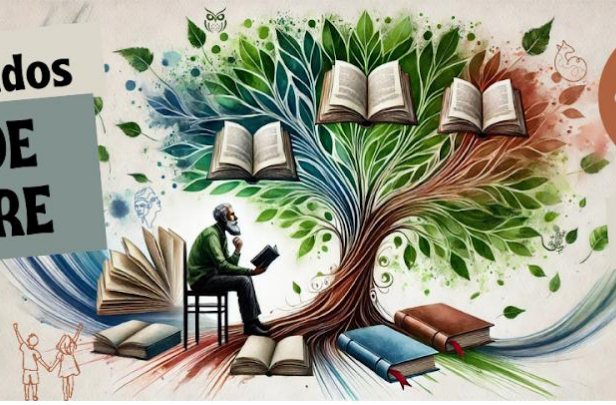
já são seres passivos, cabe à educação apassivá-los mais ainda e adaptá-los ao mundo" (Freire, 2020, p. 88). Uma educação com interesses em adaptar os estudantes às regras do mercado. Uma formação enviesada para atender as demandas mercadológicas, onde o lucro das minorias passa a ser assegurado, enquanto o sentido de educar para romper com a alienação e a falta de conhecimento sobre a realidade social é deixada de lado. Ou seja, a escola e o conhecimento transformam-se em instrumentos de opressão.

A história da Educação do Ceará é marcada pelas ausências. Primeiro a ausência completa da Educação, quando as elites enviavam seus filhos para estudar no Recife e outros lugares e, depois, a ausência da escola para as classes trabalhadoras, desumanizadas com a escravidão, posteriormente, com a mais absoluta indigência, afinal, "humanização e desumanização, dentro da história, num contexto real, concreto, objetivo, são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão" (Freire, 2013, p.31). Daí, com a chegada de uma universalização da escola, é preciso impedir que esta siga um projeto desumanizador voltado para a obtenção de lucros e para a continuidade da superexploração do trabalho.

A educação profissional que se pensou para os cearenses busca formar indivíduos que sejam adequados para o mercado, pois "quanto mais se adaptam as grandes maiorias às finalidades que lhes sejam prescritas pelas minorias dominadoras, de tal modo que careçam aquelas do direito de ter finalidades próprias, mais poderão estas minorias prescrever" (Freire, 2020, p. 88).

A escola não é e nem pode ser uma empresa. As complexidades envolvidas nas suas atividades não suportam o estreito horizonte da acumulação capitalista. A escola precisa deixar de ser simples reprodutora de conteúdos e de conhecimento, uma vez que "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção" (Freire, 2013, p. 24).

Os currículos devem discutir a realidade de cada território, vivenciadas pelos alunos e a comunidade do entorno, ou seja, os currículos devem se relacionar com



as experiências sociais dos educandos (Freire, 2013). Em outras palavras, a educação deve ser construída "com ele e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará (Freire, 2020, p. 43).

Assim, a educação no Ceará vem sendo palco de muitas transformações. Da ausência de espaços escolares, o estado passou a modelo de educação no Brasil. Mas, é importante ressaltar que esse modelo tem suas contradições. Dentre elas, o fato de ser uma educação pautada *para* e *pelo* mercado. É preciso reafirmar a necessidade de resgatar a educação do Ceará por meio de um modelo dialógico e reflexivo, que veja nos educandos os protagonistas de sua própria história, não apenas simples peças de reposição do capital. Uma educação, como a que Freire defendia, que rompa com as opressões.

Palavras-chave: Paulo Freire; educação profissional; escola não é empresa.

Referências:

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de janeiro / São Paulo: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de janeiro / São Paulo: Paz e Terra, 2020.

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

ICE – INSTITUTO CO-RESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇAO. **Manual Operacional Modelo de Gestão - Tecnologia Empresarial Socioeducacional (TESE)**: Uma Nova Escola para a Juventude Brasileira Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Recife: Instituto de Co-Responsabilidade pela Educação, s.d. Disponível em: https://educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/ Acesso em: 01 abr. 2025.

MACHADO, Lucília R. de Sousa. **Educação e divisão social do trabalho**. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1989.



SEDUC/CE – SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO CEARÁ. **Educação Profissional**: **Conheça o trabalho, a estrutura e os resultados das Escolas Estaduais de Educação Profissional do Ceará**. Fortaleza: SEDUC/CE, s.d. Disponível em: https://educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/ Acesso em: 01 abr. 2025.



A BONITEZA E ALEGRIA DE ENSINAR E APRENDER NA PÓS-GRADUAÇÃO

Maria Adélia da Costa[64]
Adriano Gonçalves da Silva[65]
Ana Cecília Estevão[66]

Belo Horizonte, 30 de maio de 2025.

Querido Paulo Freire,

Escrever-te não é simples, especialmente para nós, que tanto aprendemos com as tuas palavras. Hoje, tentamos devolver-te um pouco do que nos ensinaste, através desta carta, escrita com afeto e admiração. Escrevemos-te do Programa de Pós-graduação em Educação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (PPGET - CEFET-MG), onde nos diálogos sobre Educação Profissional e Tecnológica (EPT) buscamos uma educação libertadora e é sobre essa experiência que te queremos contar.

Como professores na EPT adotamos a perspectiva proposta por Álvaro Vieira Pinto (2005) questionando as definições tradicionais de tecnologia que se reduzem a aparatos eletrônicos. Entendemos a tecnologia como um processo humano essencialmente ligado à atividade prática e ao desenvolvimento histórico, que não é neutra, pois no processo das relações humanas é moldada e molda as estruturas sociais, econômicas e culturais ao refletir as intenções e valores da sociedade que a produz e a utiliza. Assim, a tecnologia pode ser um instrumento de emancipação e progresso, mas também de dominação e exclusão, dependendo do contexto e dos

[64] Doutora, Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Doutorado em Educação, adelia@cefetmg.br.
[65] Doutor, Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Doutorado em Educação, adrianogs@cefetmg.br.
[66] Doutoranda, Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Doutorado em Educação, anacestevao@cefetmg.br.



interesses de uma determinada sociedade.

Na nossa prática na EPT acreditamos, concordando com Mirian Grinspun (2001), que o processo da educação pretende alcançar um sujeito crítico, capaz de recriar conhecimentos. Além disso, trabalha as dimensões dos sentimentos, da afetividade e da criatividade. A educação para viver a era tecnológica deve promover uma consciência crítica, que entenda os benefícios, limites e desconfortos da tecnologia. Cada vez mais busca-se vislumbrar o sujeito como um todo, sem fragmentá-lo, conferindo importância à razão e ao conhecimento, e ao mesmo tempo ao sentimento e a emoção.

É nessa perspectiva que foi proposta a prática pedagógica na disciplina “Saberes docentes e mediação pedagógica no ensino superior e EPT”. Para responder à pergunta “Como a educação me libertou (ou ainda não)?”, os alunos foram convidados a escrever uma Carta pedagógica, refletindo suas vivências, percepções e sentimento em relação à educação, inspirando-se na obra Educação como Prática da Liberdade. Nas próximas linhas compartilhamos as palavras de uma das alunas, que escreve conosco esta carta para você.

Sinto uma grande alegria quando, desenvolvendo minha tese de doutorado no PPGET do CEFET-MG, sou convidada a refletir sobre minha trajetória através de uma Carta pedagógica. Esse convite se deu logo após a leitura e discussão da obra “Educação como prática da liberdade”.

Começo me apresentando. Sou mãe, esposa, professora e aluna. Minha formação é como Técnica em edificações, Arquiteta e urbanista, Mestre em Engenharia civil, Especialista em Docência na EPT e Metodologias de Aprendizagem Ativa e, no momento, Doutoranda em Educação.

Ter feito o Curso Técnico em Edificações me libertou de várias maneiras. Me mostrou um mundo maior, me apresentou amigos que levei para a vida e professoras que me inspiraram a ser quem sou hoje. Me levou à continuidade dos estudos em Arquitetura e urbanismo. O Curso me libertou ao aprender com grandes arquitetos, que se tornaram meus amigos, que arquitetura é para todos e moradia digna é um



direito social. O mestrado me possibilitou me tornar pesquisadora e professora, servidora do CEFET-MG.

A Pós-graduação me possibilitou uma formação para o ofício de professora, de forma crítica, rigorosa e também prazerosa (Freire, 2021c), assim como você nos ensina em "Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar". E agora, estou completando minha formação realizando o doutorado em educação.

Minhas pesquisas envolvem duas áreas principais: moradia e educação. Na primeira, desde a pesquisa de mestrado venho realizando ensino, pesquisa e extensão sobre Assistência Técnica para Habitação de Interesse Social, na produção de cidades mais justas e sustentáveis. Busco realizar um diálogo com as comunidades (Freire, 2020), assim como você nos ensina em "Extensão ou comunicação?".

Na educação, a minha pesquisa é sobre avaliação da aprendizagem na EPT. Pesquiso como essa ação docente vem ocorrendo na EPT. A sua obra tem sido basilar uma vez que, como você nos ensina em várias obras a avaliação é ação inerente à prática pedagógica crítica e libertadora tanto para acompanhar a aprendizagem quanto para compreender o desenrolar da prática docente, revendo rotas, construindo com diálogo e afeto, uma sociedade na qual valha a pena viver (Freire, 2019, 2021a, 2021b, 2021c).

No entanto, é um desafio... especialmente em um ambiente tão masculino como a engenharia, as mulheres encontram dificuldade para ter suas vozes reconhecidas e respeitadas. É necessário fazer sempre mais e melhor para ter menos reconhecimento. Mesmo no ambiente acadêmico é nítida a diferença entre a forma como mulheres e homens têm suas demandas atendidas. Como estratégia, busco incentivar e possibilitar que alunas desenvolvam pesquisa e extensão durante a sua formação, promovendo o desenvolvimento de pesquisadoras produtivas.

Ser aluna desde o curso técnico moldou minha formação profissional e pessoal, sinto-me feliz por fazer parte dessa instituição como servidora, ex-aluna e aluna. Venho compartilhando experiências profissionais e pessoais com



professoras/es e alunas/os, as/os quais me sinto honrada em chamar de amigas/os, e a cada dia me libertam um pouco mais.

Termino com uma citação sua, dentre tantas, nas quais me inspiro e me reconheço:

> A atividade docente de que a discente não se separa é uma experiência alegre por natureza. É falso também tomar como inconciliáveis seriedades docente e alegria, como se alegria fosse inimiga da rigorosidade. Pelo contrário, quanto mais metodicamente rigoroso me torno na minha busca e na minha docência, tanto mais alegre me sinto e esperançoso também. A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria (Freire, 2021b, p.139).

Acrescentamos, que a prática pedagógica que compartilhamos nessa carta trata da alegria presente no nosso fazer, acreditando que na pós-graduação, formando professoras e professores, ainda mais precisamos da boniteza e alegria que com você aprendemos, pois:

> O desrespeito à educação, aos educandos, aos educadores e às educadoras corrói ou deteriora em nós, de um lado, a sensibilidade ou a abertura ao bem querer da própria prática educativa de outro, a alegria necessária ao *que- fazer* docente. É digna de nota a capacidade que tem a experiência pedagógica para despertar, estimular e desenvolver em nós o gosto de querer bem e o gosto da alegria sem a qual a prática educativa perde o sentido. É esta força misteriosa, às vezes chamada vocação, que explica a quase devoção com que a grande maioria do magistério nele permanece, apesar da imoralidade dos salários. E não apenas permanece, mas cumpre, como pode, seu dever. Amorosamente, acrescento. Mas é preciso, sublinho, que, permanecendo e amorosamente cumprindo o seu dever, não deixe de lutar politicamente, por seus direitos e pelo respeito à dignidade de sua tarefa, assim como pelo zelo devido ao espaço pedagógico em que atua com seus alunos (Freire, 2021b, p.139).

Essa carta faz parte da nossa manifestação política, a nossa luta pelo respeito ao espaço pedagógico que construímos na EPT com os nossos alunos.



Com carinho, respeito e esperança,

Adélia, Adriano e Ana

.

Palavras-chave: Educação Profissional e Tecnológica; prática docente; alegria.

Referências:

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade.** 49. ed. Rio de janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** 22. ed. Rio de janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia.** 67. ed. Rio de janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 71. ed. Rio de janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Professora, sim; tia não:** cartas a quem ousa ensinar**.** 31. ed. Rio de janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021.

GRINSPUN, Mírian P. S. Zippin. Educação Tecnológica. In: GRINSPUN, Mírian P. S. Zippin (Org.). **Educação Tecnológica:** desafios e perspectivas. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 25–73.

PINTO, Álvaro Vieira. A Tecnologia. In: PINTO, Álvaro Vieira. **O conceito de tecnologia.** Rio de Janeiro: Contraponto, 2005. p. 219-35

"ARTISTAS QUE FORMAM ARTISTAS": DIÁLOGO ENTRE O SISTEMA PEDAGÓGICO DA SP ESCOLA DE TEATRO COM O PENSAMENTO DE PAULO FREIRE

Priscila de Souza Chagas do Nascimento[67]

O presente trabalho compartilha alguns apontamentos iniciais sobre a leitura do pensamento de Paulo Freire na construção do sistema pedagógico da SP Escola de Teatro – Centro de Formação das Artes do Palco, presente no Projeto Político Pedagógico - PPP (2021) da instituição. Tal proposta faz parte da pesquisa de doutorado, em andamento, intitulada *Cenotecnia, os saberes do fazer na cena: um estudo sobre a transmissão e a institucionalização dos conhecimentos do ofício cenotécnico*, desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, sob orientação da Profa. Dra. Vanessa Teixeira de Oliveira e coorientação do Prof. Dr. Berilo Luigi Deiró Nosella. Com o objetivo de compreender as determinações políticas estruturais sobre a formação profissional para o ofício cenotécnico no Brasil, a pesquisa propõe desenvolver estudos de caso a partir de três projetos de proposta formativa que pensam e/ou pensaram na profissionalização dos trabalhadores cenotécnicos. São eles: o Laboratório de Artes Cênicas (LAC-SP), o Centro Técnico de Artes Cênicas (CTAC-RJ) e SP Escola de Teatro (SPET-SP).

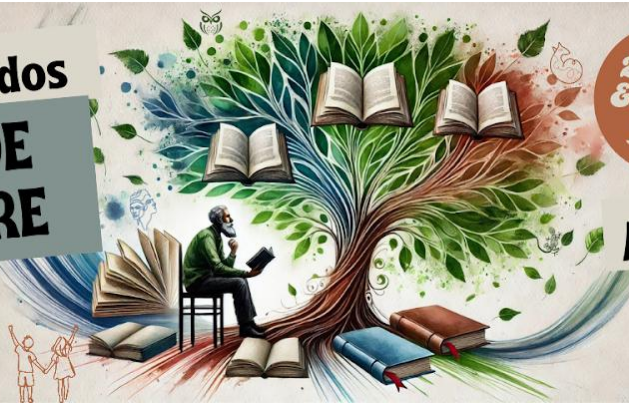
Entre as três propostas, a SPET é a única que, atualmente, mantem atividades na formação profissional técnico de nível médio para a habilitação de Técnico em Teatro, conforme o Eixo Tecnológico: Produção Cultural e Design do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT). Mantida pela Organização Social de Cultura, Associação dos Artistas Amigos da Praça (ADAAP), a SPET é uma instituição pública

[67] Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (PPGAC/UNIRIO). Mestra em Artes Cênicas pela UFSJ. Licenciada em Artes Cênicas pela UFOP. Bolsista Capes. E-mail priscilachagasn@gmail.com

financiada pelo Governo do Estado de São Paulo. Desde a sua inauguração, em 2010, até o ano de 2019, vinculada apenas a Secretaria da Cultura do Estado de São Paulo, os cursos ofertados pela instituição eram enquadrados na categoria de “cursos livres”, de acordo com a Lei nº 9.394/96 e o Decreto nº 5.154/04, integrados a modalidade de Educação Profissional. A partir de 2019, a SPET estabelece vínculo com a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e passa a assumir o compromisso na Educação Profissional Técnica de Nível Médio, subsequente, atendendo as normas estabelecidas pelo Conselho Estadual de Educação na Deliberação CEE nº 108/2011.

Para Paulo Feire (2014), a educação como ato política precisa propor uma prática livre e crítica sobre o contexto e o conteúdo ensinado, e isso ocorre, dentre outras questões, a partir de uma matriz curricular que pense a formação do sujeito diante das condições socioculturais a qual ele está inserido. Para isso, o projeto da escola deve possibilitar tal posicionamento crítico diante da estrutura curricular organizada e o educador deve se colocar em sala de aula de forma a possibilitar o diálogo. É nesse sentido que a SPET elabora o PPP pautando nas premissas de Freire para a organização da matriz curricular na formação de Técnicos em Teatro.

Segundo a tese de Ivam Cabral (2017), diretor executivo da SPET, o contexto histórico, político e econômico da criação e estrutura político-pedagógica da instituição se dá pela redemocratização brasileira após o período da ditadura civil-militar, que fortalece as produções culturais impactando a expansão do número de grupos e coletivos teatrais existentes e os investimentos através das Leis de Incentivo fiscal à Cultura (primeiro com a Lei Sarney e depois com a substituição para a Lei Rouanet do Programa Nacional de Cultura). O autor também compartilha que, antes de nascer efetivamente a SPET, entre 2006 e 2009, em São Paulo se discutia uma série de propostas que pensavam na criação de uma escola pública para a formação de profissionais que atuassem nas produções culturais. No primeiro momento, inicialmente chamada de “Escola da Praça”, um grupo de artistas, entre eles: Raul Barretto, Ivam Cabral, Cida Almeira, Hugo Possolo, Alberto Guzik, Beatriz Gonçalves,



Sérgio Roveri, Cléo De Páris, Rodolfo García Vázquez e Marici Salomão, se reuniam todas as sextas-feiras no Espaço do Satyros I, para discutir e debater os objetivos e as intenções para a criação de uma escola de teatro.

Entre as intenções estavam: uma escola pública de qualidade; ter investimento financeiro para a permanência do estudante; acesso aos melhores professores; trabalhar com temáticas contemporâneas; conexão com o mundo e possibilidade de trocar experiências; possibilidade de experiência no exterior; formação continuada para os professores com experiências nacionais e internacionais; disponibilidade de uma biblioteca com acervos de livros e filmes para embasamentos teóricos; e desenvolver publicações de livros e revistas sobre a produção e o pensamento das artes do palco.

Tais encontros conceituais e filosóficos para a organização do pensamento que conduziria o projeto da SPET foi apresentado pela consultoria dada pelo pesquisador José Simões Almeida Júnior ao grupo de artistas que pensavam no modelo dessa escola de formação teatral. Para Cabral (2017, 41), as ideias apresentadas por Almeida Júnior lançaram “acerca do espaço teatral e do ambiente escolar”, o que possibilitou o diálogo entre “Escola e cidade”. Almeida Júnior (2011, p. 4) expõe que durante sua participação na elaboração do projeto da Escola, observou que, paradoxalmente, à medida que avançavam nas discussões, algumas propostas estabeleciam relação com fundamentos ligados ao “ensino tradicional, da informação transmitida sequencialmente e de modo bancário”, diante disso:

> Foi necessário aprofundarmos na reflexão acerca do fazer e do papel e função do artista na cidade e, também, na importância da formação e dos formadores, isto é, da relação mestres e aprendizes no processo de formação do artista para buscar romper com a visão tradicional. Tais discussões colaboraram para instaurar propostas de práticas pedagógicas associadas ao princípio do saber-ser e do saber-fazer, estimulando a relação dialógica mestre-aprendiz.

Nesse sentido, no *Projeto Político Pedagógico* da SPET (2021, p. 12) apresentam que o ensino busca valorizar "a emancipação criadora, o pensamento crítico e a confluência absoluta de habilidades e de poéticas em detrimento da ênfase na relação hierárquica e da tendência acumulativa temporal dos conhecimentos", apoiando-se na educação dialógica e libertadora defendido por Paulo Freire (2021).

> A compreensão múltipla e subjetiva da/o artista e de ser humano encampa o sistema pedagógico numa dinâmica que entende a/o docente e a/o estudante de modo horizontal. Esse sistema parte da confluência de aptidões, de autobiografias e de visões de mundo em prol de uma formação contínua e pelo intercâmbio de saberes teóricos, éticos, estéticos, corporais e sensibilizadores na esteira das histórias pessoais e coletivas (SP Escola de Teatro, 2021, p. 12).

Para essa estrutura pedagógica, a SPET organiza sua matriz curricular em quatro módulos, em que cada um deles é composto por um eixo ou unidade de conteúdo que representa a linguagem estética que será apresentava no semestre modular: Eixo Performatividade; Eixo Personagens em conflito; Eixo Narratividade; e, Eixo Autoral. Cada semestre modular, além de trabalhar a partir da linguagem, educadores e educandos recebem uma temática e referências para tratar sobre o assunto e/ou problemática lançada, como: questões de raça, gênero, religião, desigualdades sociais, dentre outros. A coordenação pedagógica classifica o *material* (a temática), o *operador* (referência intelectual e conceitual) e o *artista pedagogo* (referência artística). Contudo, segundo Cabral (2017), o projeto pedagógico da SPET se alicerça no pensamento freireano de ensino-aprendizagem criando oportunidades para que os educandos investiguem, experimentem e compreendam a importância de se engajar ética e coletivamente na formação profissional.

Palavras-chave: Técnico em teatro; educação dialógica; SP Escola de Teatro.



Referências:

ALMEIDA JÚNIOR, J. S. Estrutura e premissa da proposta do projeto pedagógico elaborado para a criação da SP ESCOLA DE TEATRO. **VI Reunião Científica da ABRACE**, Porto Alegre, 2011. 1-5.

CABRAL, I. **O importante é [não] estar pronto:** Da gênese às dimensões políticas, pedagógicas e artísticas do projeto da SP Escola de Teatro. Tese (doutorado em Artes Cênicas) - Universidade de São Paulo. São Paulo, 2017.

FREIRE, P. **Política e Educação**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

SP ESCOLA DE TEATRO. **Projeto Político Pedagógico**. São Paulo: SP Escola de Teatro – Centro de Formação das Artes do Palco. São Paulo, 2021



ACOLHIMENTO AMOROSO COMO POTENCIALIZADOR DA FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL

Viviane Aquino Zitzke[68]

Luciane Albernaz de Araujo Freitas[69]

O resumo apresenta parte do e-*book* elaborado a partir da tese de doutorado "Verticalização do Ensino e os desdobramentos para a formação humana integral dos estudantes de graduação do Curso Superior de Tecnologia em Design de Moda do CaVG/IFSul", realizada no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEdu) do Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSul). O e-*book*, tem como propósito estimular o debate e a reflexão sobre as potencialidades da Verticalização do Ensino no âmbito dos Institutos Federais (IF). O estudo revelou categorias importantes para o processo de Verticalização do Ensino, com ênfase para o acolhimento dos/as docentes, pautado na amorosidade freiriana. A palavra acolhimento, como ato de acolher, ganha significado na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) a nível de ensino superior, por atender adultos em busca de uma formação específica que, geralmente, são compreendidos como sujeitos prontos. Paulo Freire (2021) defende a categoria do inacabamento de mulheres e homens, no permanente processo de aprendizagem que desenvolvemos por toda a existência. A pesquisa revelou o compromisso do grupo de docentes com o/a outro/a, a preocupação em acolher os/as estudantes, tanto do Ensino Médio Integrado (EMI), como do CST DModa. Para Freire (2023, p. 22) o compromisso como seres humanos "[...] só existe no engajamento com a realidade, de cujas 'águas' os homens verdadeiramente comprometidos ficam 'molhados', ensopados. Somente assim o compromisso é verdadeiro". Os/As docentes

[68] Doutora em Educação pelo IFSul. Professora do Curso Técnico em Vestuário e do Curso Superior de Tecnologia em Design de Moda- IFSul/CaVG. E-mail: vivane.zitzke@gmail.com

[69] Orientadora. Doutora em Educação Ambiental pela FURG. Professora permanente do PPGEdu/ IFSul. Líder do Grupo de Pesquisa Estudos Marxistas em Educação/IFSul. E-mail: lucianel1968@gmail.com

apresentam um tratamento afetuoso, porém, com rigorosidade (Freire, 2021), no sentido de ser ético e comprometido com uma educação transformadora possível para uma Formação Humana Integral (FHI) dos estudantes. Para que a FHI se concretize, o acolhimento, o cuidado, a amorosidade e a rigorosidade devem compor as bases do ensino. Para que tenha condições de se realizar essa formação mais ampliada do/a estudante, é imprescindível a presença ativa e afetiva do/a docente. Portanto, entendemos que são os/as docentes que, mesmo não conscientes, carregam entrelaçado na sua prática os princípios contidos no EMI, estendendo o acolhimento amoroso aos estudantes de todos os níveis de ensino.

Palavras-chave: Verticalização do ensino; formação humana integral; estudantes de graduação.

Referências:

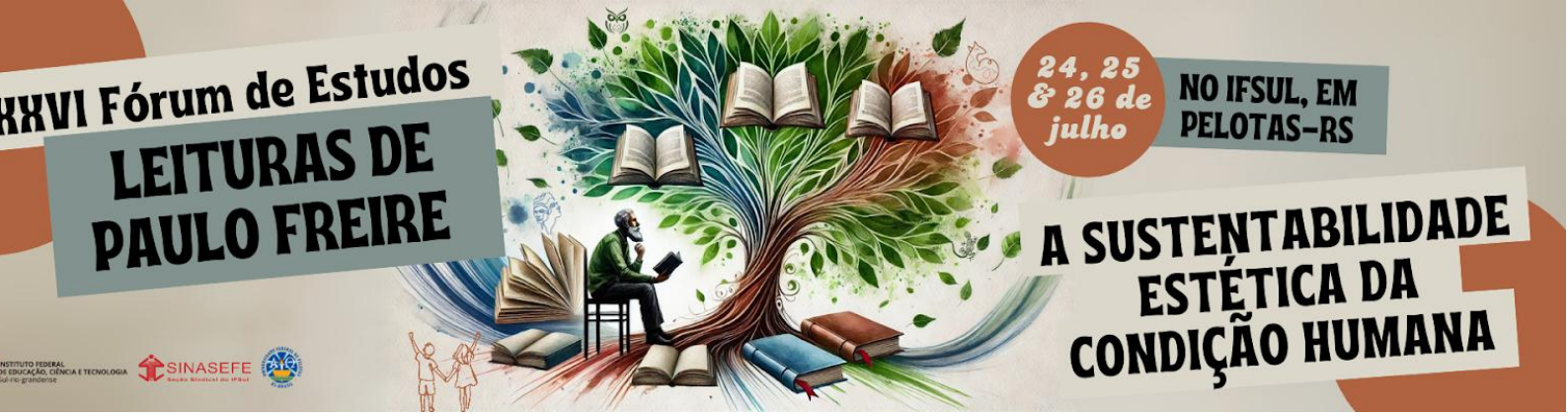
FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 70. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança.** 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

Eixo 6
Paulo Freire e a Educação Superior

Mediação:

Ana Carolina Nogueira
Lisiane Costa Claro
Silvia Teixeira de Pinho



CARTA PEDAGÓGICA INOVANDO A ESCRITA ACADEMICA

Agostinho da Silva Rosas

Recife-PE, 21 de maio de 2025.

Às e aos leitores de Cartas Pedagógicas,

Esta Carta foi elaborada no contexto das provocações 'Cartas convite' escritas por Ana lúcia Freitas, Ana Cristina Rodrigues e Celso Augusto Conceição pensando Cartas Pedagógicas enquanto gênero textual orientado ao Ensino Superior e de Cartas pedagógicas escritas por estudantes da graduação em Educação Física[1]. Sobre isto, em ambos os contextos, **Fazer a aula com Cartas Pedagógicas: legado de Paulo Freire e experiências de reinvenção no ensino superior** (Freitas, 2021) foi texto de leitura que instigou pesquisadoras(es), professores e estudantes a escrever cartas com intenção pedagógica, situada por argumentos da escrita de Paulo Freire.

Aqui, contudo, foram as Cartas pedagógicas escritas por estudantes em formação acadêmica que orientaram a escrevivência desta Carta que lhes escrevo. As lendo assumi o propósito de superar o ímpeto de uma primeira leitura e adentrar, conectado pela busca por palavras geradoras, desvendar **cartas pedagógicas** no âmbito da ação didática de **fazer aula com cartas pedagógicas**.

Daí, minhas palavras revelarem certo estado de meu inédito viável diante da situação limite delimitada à fragilidade da escrita, da leitura de estudantes em formação acadêmica dedicada à Licenciatura. Estas primeiras palavras delimitam a importância que dedico ao **ato de ler**. Leitura, tal como escreveu Paulo Freire (1982, p.11), "que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo". Por conseguinte,

convencido por Paulo Freire (1967; 1982) de que a leitura precede a escrita, trago, para nossa reflexão certos recortes da pesquisa, em andamento, **Carta Pedagógica Inovando a Escrita Acadêmica**. De certo modo, é pesquisa que se fundamenta no pressuposto de que, em contexto crítico, com a singularidade radical como se ler o mundo, transformando leitura e escrita em palavra-mundo, aprende-se a atribuir significado a cada uma das palavras com as quais se delimita a condição de sujeito no e com o mundo, com as pessoas no mundo.

Meu desejo, aqui, em compartilhar a produção acadêmica em processo é ação pensada em consonância com a compreensão de ‘que “uma carta pedagógica, necessariamente, precisa estar grávida de pedagogia” (Camini, 2012, p.14). Digo, esta carta que lhes escrevo, como Carta Pedagógica, tanto assinala posição política em educação situada por argumentos da práxis libertadora, quanto se constitui em instrumento didático à reflexão sobre escrita acadêmica em fase inicial da formação de professoras(es) em licenciatura. Noutras palavras, estou, cada vez mais convencido de que o ato de escrever precisa superar “uma visão mágica da palavra” (Freire, 1982, p.19) de maneira a expressar conotações de “um processo de recognição” (Souza, 2006, p.21), de ação criativa atribuindo significado à palavra orientada, aqui, ao contexto acadêmico. E isto exige, de quem ler-escreve, certa condição de ousadia, coragem, compromisso ético, estético com a nova leitura, com a nova escrita porque a faz situada e datada com radicalidade e rigor científico. No entanto, o recorte que faço se delimita há algo que fora compartilhado no coletivo de estudantes, a partir da leitura e discussão do texto **Fazer a aula com Cartas Pedagógicas: legado de Paulo Freire e experiências de reinvenção no ensino superior** (Freitas, 2021).

Daí que meu movimento de leitura(s) foi sendo desenhado por inquietações a partir do título quando Ana Lúcia traz Terezinha Rios (2008) e Maurice Tardif (2002) para explicar a expressão **fazer aula** enquanto lógica adversa ao ‘dá aula’; **fazer aula**, neste caso, pressupõe a vontade pedagógica por superação de práticas dirigidas à verticalização do ensino. Delimita, de maneira contundente, que o

processo de ensino-aprendizagem esteja organizado de acordo com a intenção pedagógica de interagir, um(a) e outro(a), por meio de **cartas pedagógicas**. Com o exposto tanto a ação de **fazer a aula** quanto a demonstração do conhecimento produzido, em produção por meio da **palavra escrita** são conectados aos critérios da práxis pedagógica progressista, por princípios de emancipação, da opção por prática horizontal da ação pedagógica. Ora, tal interpretação pressupõe acordos entre as(os) envolvidos na aula acerca do processo pedagógico. Acordos que se ampliam da condição imediata de adotar **cartas pedagógicas** enquanto instrumento didático. Se isto fizer sentido, podemos especular que **fazer a aula com Cartas Pedagógicas** exige de quem escreve, de quem ler conhecimentos anteriores ao ato de escrever e ler mediado por certo rigor metódico contraído da radicalidade teórico-epistemológica da obra de Paulo Freire. Tal situação nos conduziu à ideia de que atribuir nome, delimitar um título à Carta
pedagógica assinala certo estado de conhecimento no processo da aprendizagem. Isso implica em exercício cognitivo mediado por reflexão situada, problematizando o episódio pedagógico.

Amigas(os), se no primeiro momento desta Carta reflito acerca da relação fazer aula-dar aula, uma segunda conotação ganha força para a discursão. A **aula.** No movimento didático-pedagógico que venho realizando no Curso de Licenciatura em Educação Física tem sido recorrente identificar fragilidades na escrita de estudantes. Fragilidades na maneira de transformar ideias extraídas do senso comum em palavras escritas, constituídas por argumentação explicativa. Na maioria das vezes, as primeiras cartas mais se assemelham a um ‘bilhete’, uma carta em um parágrafo. As explicações tangenciam a escrita por certa oralidade tácita. Falam mais que escrevem! Suas palavras dizem de um histórico recente decorrente de possíveis imaginários formatados das experiências na Educação Básica. Dizem, com frequência, ‘escrever é chato’; ‘dá trabalho’; ‘melhor falar’.

No esforço de pensar a formação de professoras(es), instigando estudantes no início de sua formação docente a exercitar a escrita e leitura sob os argumentos

do rigor metódico, da trajetória essencial rumo à superação da 'resposta certa', diria com Paulo Freire (1967; 1982; 1996), a educação emerge enquanto posição política em defesa da práxis transformadora. Exige reconhecer a condição humana como sujeito de relações, de seu estado de inacabamento, orientado ao 'pensar certo', com 'autonomia', radicalmente situado no mundo. Sobre isto, lembro do esforço de Ana Lúcia Freitas (2021) em pensar **aula** mediada por Edgar Morin (2000), ao afirmar que **aula** implica em "relação entre intencionalidade pedagógica e sua repercussão prática", o que nos remete a pensar o processo pelo qual uma trama pedagógica se faz no movimento com o qual professoras(es) e estudantes se articulam transformando informação em conhecimento (Morin, 2003). Essa condição de, estando no mundo, a pessoa em ação ser influenciada, ora mais consciente, ora menos, por 'emoções', 'sentimentos' ao mesmo tempo em que seus 'registros' assinalam valores de 'pensamento', nos possibilita compreender a complexidade da prática educativa, situada por argumentos da pedagogia (Freitas, 2021).

Decerto, a aprendizagem na teia deste emaranhado didático tanto pode convergir na direção de reflexões quanto de seu distanciamento. Isto é, será com a ação pedagógica que mais nos aproximaremos da educação bancária (Freire, 2016), ou, de outra maneira, que a educação progressista emancipadora emerge enquanto posicionamento político-pedagógico. Daí que pensar **carta pedagógica** dimensionada por valores da complexidade anunciada requer rigor metódico, fundamental à superação de dicotomias entre isso ou aquilo, certas polaridades segregadas na alienação dos que teimam negar a conotação que diz da condição humana de sua incompletude, de sua vocação para Ser mais (Freire, 1967).

Na continuidade das leituras, apreendendo o Quadro demonstrativo, em que o texto **Fazer a aula com Cartas Pedagógicas** realça 14 cartas selecionadas para a análise da experiência a partir dos critérios "diferentes momentos da experiência e diversas finalidades que motivaram a escrita" (Freitas, 2021, pp. 12 e 13), fica claro que tanto a região (cidade) quanto o 'contexto de formação' em que as **cartas pedagógicas** foram trabalhadas academicamente, assinalam reciprocidade entre

intenção pedagógica e o processo de escrever. O que mais chamou a nossa atenção foram as diferentes expressões atribuídas às **cartas pedagógicas**. Das 14 cartas 4 se expressaram com finalidade de registro da **memória de aula**, destas, 2 trazem termos dedicados ao **convite a escrita**, enquanto **1 é denominada por** carta memória**.** No contexto das cartas escritas pelos estudantes da ESEF-UPE, a intenção de registro da aula, tem sido predominante.

Na continuidade, outras 7 cartas se semelham as **cartas temário**[70] escritas por Paulo Freire por dedicar atenção à 'proposição de atividade'; 'orientação de atividade'; 'orientação para trabalho em grupo'; 'boas-vindas'; 'convite para participação externa'; proposição de atividade e orientação para a escrita de Cartas Pedagógicas"; 'convite à escrita e à metarreflexão'. As 3 restantes evidenciaram temas sobre avaliação, sendo que 2 delas acrescentam a finalidade de despedida, 'devolutiva de avaliação de produção textual'; 'despedida e sistematização das aprendizagens'; 'devolutiva de avaliação de produção escrita e despedida'.

O que se pode dizer desta leitura é que as **cartas descritas** na pesquisa sugerem pensarmos o **ato de escrever carta pedagógica** ultrapassando os valores que temos dialogado nas aulas com o coletivo. Mesmo que possamos especular avanços nas reflexões elaboradas quando afirmamos que as **cartas** ganham expressão **pedagógica** ao lhes atribuirmos **intencionalidade pedagógica**, agora estamos sendo provocados(as) a pensarmos de maneira divergente, tal como sugere Elli Paul Torrance (1967) ao confirmar que a ação criativa, enquanto ação humana, exige que se ultrapassem as práticas educativas centradas no pensamento convergente. Será quando desafiadas(os) a irmos aos espaços, tempos ainda não frequentados que o diverso do pensar divergente emergirá. Criar, inventar, recriar, reinventar são ações que, muito bem poderíamos articular à expressão 'didática

[70] "Carta temário foi instrumento utilizado por Paulo Freire durante ações pedagógicas e de reunião de grupos do Movimento de Cultura Popular realizado em Recife/PE nos anos que antecederam o Golpe Militar de 64. Sua função esteve associada a maneira com a qual pretendia apresentar o tema e procedimento de discussão" (ROSAS, Agostinho, Palmas-TO, 02 de agosto de 2011).

multidimensional', lembrada por Ana Lúcia lendo Maria Franco e Selma Pimenta (2016). Sobre este tema gerador, escrita e ação criativa, temos refletido no sentido de que não será suficiente atribuirmos intencionalidade pedagógica ao ato de escrever, isto é fundamental, mas não o suficiente para afirmarmos que as **cartas** ganham rigor metódico de ação político-pedagógica orientada à transformação do processo educativo, assinalado por Ana Lúcia (pp. 14 a 17) e que Isabela Camini (2012) se refere à 'gravidez pedagógica'.

No mais, estou certo de pensar que uma das bonitezas que podemos admirar no processo de escrever **cartas pedagógicas**, seja a habilidade humana de atribuir significado as palavras enquanto condição cognoscente necessária à ação criativa.

Pelo momento, o que poderia dizer a mais? Talvez... estimando que todas e todos estejam se fortalecendo, se cuidando enquanto condição necessária para continuarmos, juntos, aprendendo, lutando por uma sociedade mais digna, em defesa da humanização do humano, desejo ótimo encontro! Desejo que sejamos instigados(as) a ler muito mais, a pensar mais, a duvidar mais, a dialogar mais, a buscarmos o Ser mais no coletivo. Que, para nós, professor e estudantes, a escrita de Cartas pedagógicas tem nos provocado pensar nossos limites diante do exercício didático da escrevivência. Escrever Cartas pedagógicas expressa nossa condição em nos disponibilizamos a aprender no coletivo.

Beijo grande no coração de todas e todos!

Referências:

CAMINI, Isabela. **Cartas pedagógicas**: aprendizados que se entrecruzam e se comunicam. São Paulo: Outras Expressões, 2012.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**, em três artigos que se completam. Coleção Polêmicas do nosso tempo, 2. ed. São Paulo: Editora Autores Associados/Cortez Editora, 1982.



FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Tradução: Rosiska Darcy de Oliveira. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 62. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do compromisso:** América Latina e Educação Popular. Organização e notas de Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. Organização de Ana Maria Araújo Freire. 5. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. **Fazer a aula com Cartas Pedagógicas:** legado de Paulo Freire e experiências de reinvenção no ensino superior. Rev. Docência Ens. Sup., Belo Horizonte, v. 11, e035283, 2021. Acesso por DOI: https://doi.org/10.33699/2237-5864.35283.

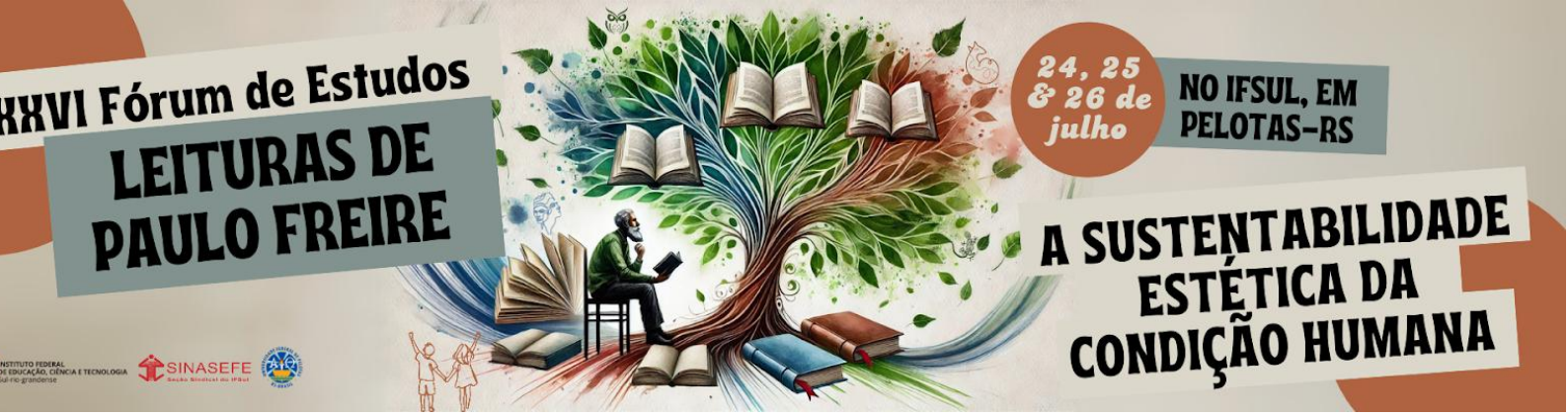
MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução de Eloá Jacobina. 8ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

SOUZA, João Francisco de. **E a filosofia da educação: ¿¿ Quê ??**, a reflexão filosófica na educação como saber pedagógico. Recife: NUPEP/UFPE; Edições Bagaço, 2006.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TORRANCE, Elli Paul. **Education and the Creative Potencial**. Minneapolis: The University of Minnesota Press, Third Printing, 1967.



CONCEPÇÕES DE EXTENSÃO: CAMINHOS DE UMA DIMENSÃO FORMATIVA

Ana Carolina Oliveira Nogueira[71]
Fabiana Celente Montiel[72]

Pelotas, 25 de julho de 2025.

Estimadas/os participantes

Esperamos que se encontrem bem e que estejam aproveitando ao máximo as experiências oportunizadas pelo XXVI Fórum de Estudos Leituras de Paulo Freire. Escrevemos esta carta com entusiasmo, imaginando o quão rico e potente será nosso diálogo.

A escolha pelo eixo Paulo Freire e a Educação Superior está diretamente ligada à nossa pesquisa. Como orientanda (Ana) e orientadora (Fabiana), pesquisamos a Extensão e é sobre essa bela dimensão formativa que gostaríamos de conversar com vocês.

Apesar de ser uma das bases do ensino superior, durante anos a Extensão se configurou como, digamos, um "*plus*" na formação. De forma eletiva, poucas atividades eram ofertadas para poucas pessoas que já teriam um perfil extensionista.

Os impactos disso ainda reverberam em seu desenvolvimento e embora tenhamos documentos elaborados pelo Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras – FORPROEX desde 1987[73] e a legislação sobre a curricularização da Extensão desde 2001, perguntas como "O

[71] Doutoranda em Educação, Instituto Federal Sul-rio-grandense-IFSul, Programa de Pós-graduação em Educação, anaconogueira@gmail.com.
[72] Orientadora. Doutora em Educação Física, Professora do Instituto Federal Sul-rio-grandense-IFSul, Programa de Pós-graduação em Educação, fabianamontiel@ifsul.edu.br.
[73] O FORPROEX foi criado em 1987 e seus primeiros documentos já explicitam as teorias de Freire como base para elaboração, principalmente no que tange a superação da crítica feita por ele no livro Extensão ou Comunicação, escrito em 1968 durante o período de exilio no Chile.



que é Extensão? Que Extensão queremos promover?", ainda ecoam nas Instituições de Ensino Superior (IES), tendo em vista que a oferta não é uma realidade em 100% dos cursos de todas as instituições do país, ou seja, a concretização do mínimo de 10% do total de créditos dos cursos graduação estarem voltados à ação extensionista.

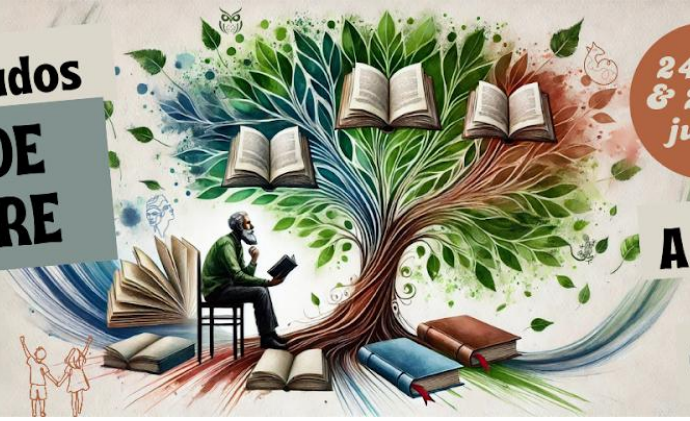
Isso porque, não basta ter os procedimentos elencados em um *checklist* de como fazer, é preciso compreender as especificidades, concepção e diretrizes dessa dimensão formativa para melhor desenvolvê-la em cada curso, realidade e campo do conhecimento. Portanto, de fato, se trata de um processo complexo e inovador que estamos construindo a cada dia.

Nesse ponto, pode emergir a pergunta: Mas tais questões não poderiam ser respondidas com a concepção e diretrizes elaboradas pelo FORPROEX e a legislação vigente? Sim, poderiam. Entretanto, as práticas extensionistas não começaram a partir delas. Conforme Nogueira, Lopes e Hetsper (2018, p. 7):

> Como todo conhecimento, a Extensão foi se constituindo através de um processo dinâmico, impregnado pelas características históricas e pela cultura acadêmica em que sempre esteve imersa. No decorrer desse percurso, diferentes perspectivas e momentos levaram o conceito de Extensão a perpassar por diversas ressignificações. Isto porque, à medida que ela foi se apropriando de outros espaços no ambiente universitário, também adquiriu outros espaços na comunidade na qual se encontra inserida, repercutindo, inclusive, no formato das suas atividades.

Assim, tais ressignificações geraram uma sobreposição de conceitos e formas de se fazer Extensão, que ainda reflete nas ações extensionistas das IES. Ou seja, embora tenhamos a compreensão que a Extensão é uma dimensão formativa intrínseca ao Ensino e a Pesquisa, em um processo que promove uma interação transformadora entre sociedade e IES, ainda são desenvolvidas ações que se caracterizam como uma simples "*extensão"* do ensino ou como divulgação da pesquisa.

Para melhor compreender tudo que foi exposto, convidamos vocês a resgatarem as concepções que estão evidenciadas em documentos oficiais e do FORPROEX ao longo dos anos.



Quadro 1. Concepções de extensão

Concepção	Compreensão de Universidade	Relação Universidade - Comunidade	Exemplos de ações
Via de mão única	Detentora do saber (único válido)	Hierarquizada com a academia no topo	Ações assistencialistas; Propostas elaboradas pela academia e "aplicadas" na comunidade externa.
Via de mão dupla	Instituição com um papel social a ser cumprido	Dialógica	Propostas elaboradas com base nas demandas sociais
Processo educativo, cultural e científico	Universidade cidadã	Dialógica e potencialmente transformadora	Propostas elaboradas, planejadas e desenvolvidas junto com a comunidade externa à IES

Fonte: elaborado pelas autoras, 2025.

Os documentos que evidenciam a concepção como via de mão única trazem em seu escopo a perspectiva de uma Extensão cujo papel é atuar como uma organização da vida social universitária e como uma extensão do Ensino (para abordar conteúdos que não constam na grade curricular). Com um formato

semelhante ao modelo de educação bancária tão criticado por Freire (2017), preconiza que a Extensão "leva" os saberes para as comunidades externas que são meras espectadoras/receptoras. Nesse movimento, a academia define o que será transmitido/depositado, quando e onde, desconsiderando, na maioria das vezes, a leitura de mundo e necessidades das pessoas.

A concepção como via de mão dupla se abre ao diálogo, pois entende que além de levar o conhecimento também o traz levando em consideração as demandas da comunidade externa e os conhecimentos do senso comum, buscando qualificar a formação das/os discentes envolvidas/os.

Pode-se dizer que é notório a evolução de uma concepção para outra e que a segunda aproxima a comunidade das IES. Mas é a concepção como processo educativo, cultural e científico que, de fato, atende a legislação vigente, ou seja, a Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 07, de 18 de dezembro de 2018, pois busca reconhecer a ampla diversidade de saberes e culturas, respeitar as especificidades de cada sujeito e entrelaçar os conhecimentos populares aos acadêmicos de tal forma que ao problematizar esse enlace, um novo conhecimento é produzido, propiciando uma transformação tanto na comunidade quanto na IES. São experiências que promovem a revisão dos conceitos e práticas dos sujeitos que as vivenciam, segundo Serrano (2014, p.11):

> Podemos afirmar que esta conceituação é expressivamente freiriana, nela encontramos a relação dialética, a sistematicidade, o reconhecimento do outro e de sua cultura, a apropriação pelo outro do conhecimento com liberdade para transformá-lo.

Assim, essa concepção é fruto de um processo histórico, cultural e social que, através de sua teorização, se materializa no trabalho do FORPROEX. Trabalho que não se encerra aqui, pois compreende que a luta para assegurar seu lugar no ensino superior é diária; que a sua importância para a sociedade e para IES é fundamental e precisa ser valorizada; que para se desenvolver necessita de fomento e



reconhecimento; e que como dimensão formativa está em constante evolução sempre aprimorando e qualificando seus saberes e práticas.

Após esse breve resgate, convidamos vocês a refletir se analisarmos a Extensão que é desenvolvida nas nossas instituições, é possível identificar ações elaboradas e executadas nos moldes das três concepções?

De todo modo, seja para orientar o fazer pedagógico ou para romper com concepções que não expressam o potencial da Extensão, se faz necessário compreender também a trajetória dessa dimensão formativa, para definir conscientemente o tipo de ação que se pretende desenvolver. Freire (2009) afirmava que educar é um ato político, logo toda ação formativa exprime uma ideologia, entender essas concepções é crucial para decidirmos qual ideologia vamos abraçar. Nos despedimos com fraternos abraços extensionistas.

Ana e Fabiana

Palavras-chave: Extensão; concepções; formação.

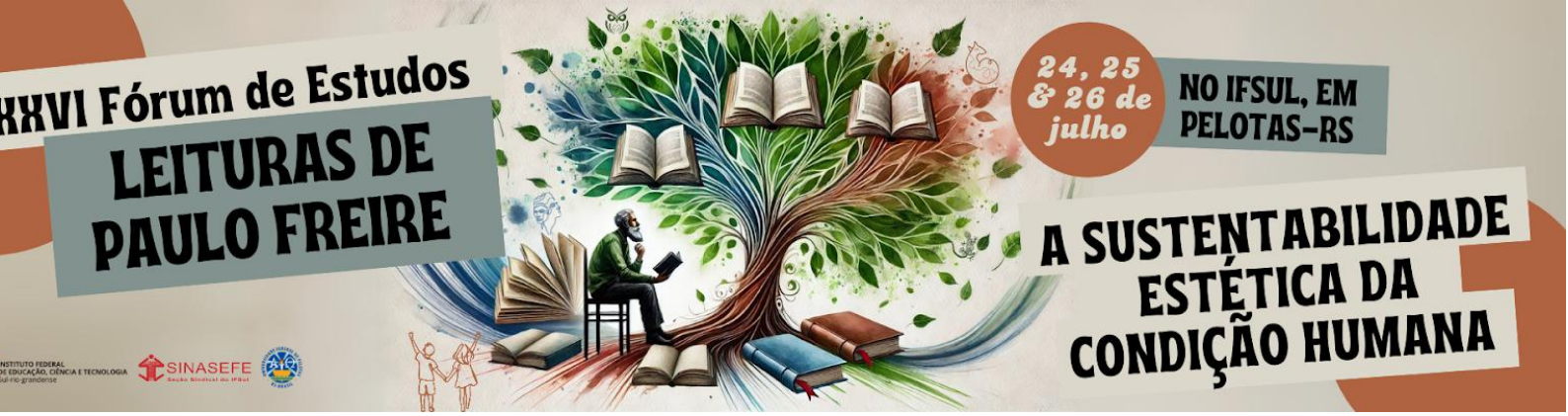
Referências:

BRASIL. **Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018**. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei n.º 13.005/2014. Brasília, DF: Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior. 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104251-rces007-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 09 mai. 2025.

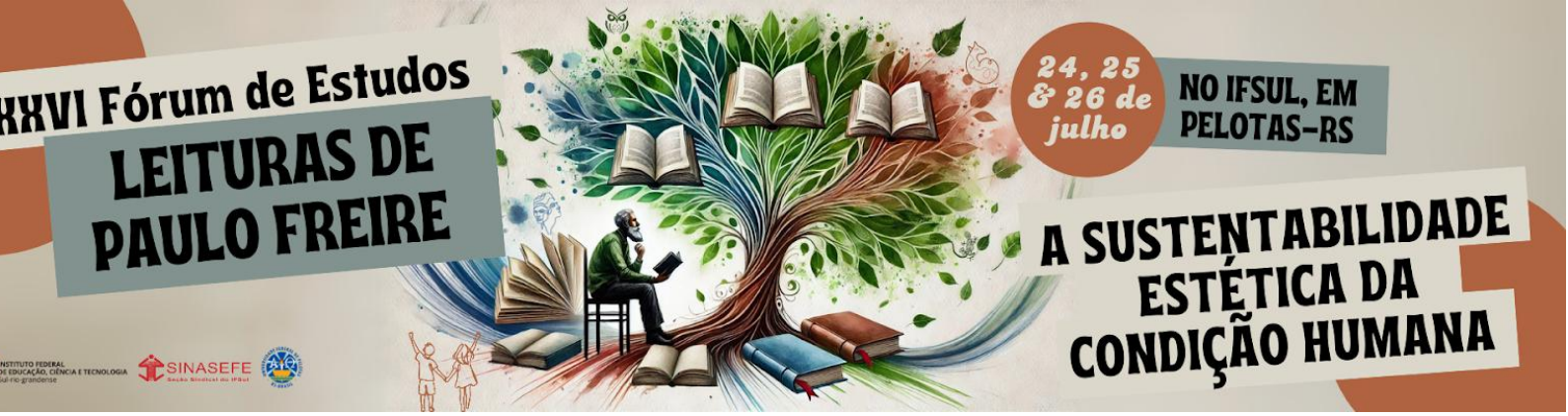
FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** Saberes necessários à prática educativa**.** 39. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Tradução: Rosiska Darcy de Oliveira. 18. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2017.

NOGUEIRA, Ana Carolina; LOPES, Daniela; HETSPER, Rafael. **Reflexões e Práticas Extensionistas na Unipampa.** Bagé: UNIPAMPA, 2018. Disponível em: https://sites.unipampa.edu.br/proec/files/2019/07/ebook-reflexoes-e-praticas-extensionistas-na-unipampa-2018.pdf. Acesso em: 09 mai. 2025.



SERRANO, Rossana Maria Souto Maior. **Conceitos de extensão universitária:** um diálogo com Paulo Freire. Disponível em: https://docs.google.com/folder/d/0B0WeZ6rpkrFBQXFnMVlHYTJDaIE/edit?usp=sharing. Acesso em: 09 mai. 2025.



UM LINGUISTA ANDARILHANDO PELA EDUCAÇÃO FREIREANA

Celso Augusto Nunes da Conceição

Porto Alegre, 30 de maio de 2025

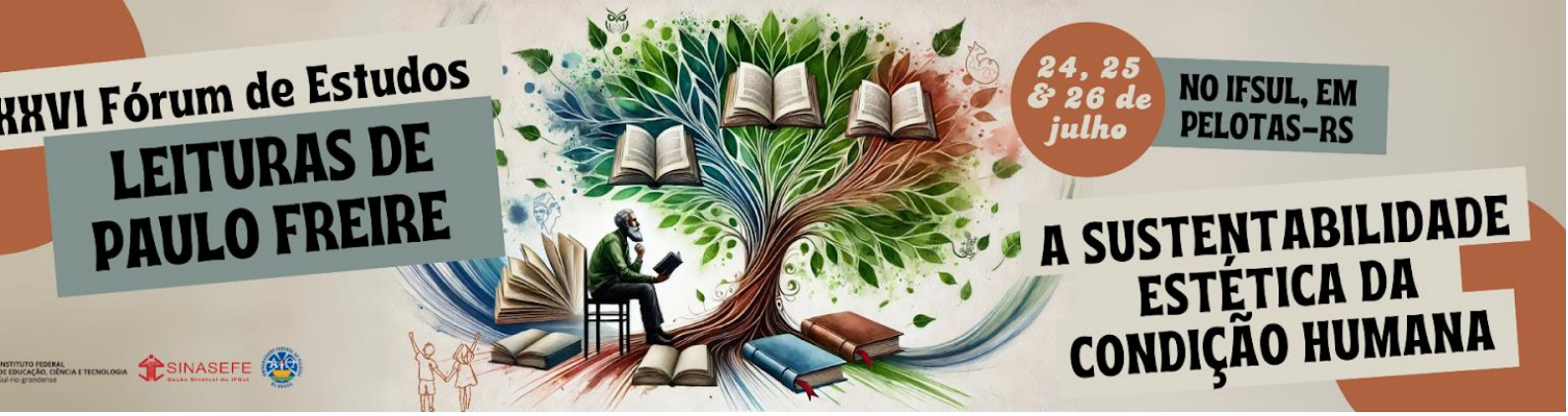
Caro grupo de leitoras e leitores deste XXVI Fórum Paulo Freire, esta Carta Pedagógica – CP é endereçada à Tássia Tamara do nosso coletivo Diálogos Freireados sediado em Campina Grande/Paraíba sob a coordenação do professor José Luiz Ferreira.

Tássia Tamara, faz algum tempo que estou querendo escrever para você em função de sua CP enviada ao nosso coletivo em março deste ano. O dia chegou e muito oportuno porque é para participação desse evento na IFSUL em Pelotas previsto para o próximo mês. Destaquei a informação "... permanecer na gestão das escolas do campo, onde estive nos últimos anos através de um processo seletivo, ou assumir minha vaga no concurso público". Você optou em assumir onde a segurança financeira dará mais condições de seguir o teu sonho e buscar um mestrado com o tema baseado em escolas do campo.

Diante disso, eu não poderia deixar passar essa oportunidade de contribuir com o teu sonho. Em março de 2022 participamos, Agostinho Rosas e eu, de um curso sobre cartas pedagógicas ministrado pelas professoras Isabela Camini e Fernanda Paulo. O coletivo foi provocado a ler um "artigo sobre cartas pedagógicas". Gostei do desafio e escrevi uma CP-Resposta sobre esse artigo, que eu disponibilizo *ipsis literis* abaixo:

.

Porto Alegre, 27 de julho de 2022.



CARTA-RESPOSTA AO ARTIGO DE ISABELA CAMINI: CARTAS PEDAGÓGICAS NA APRENDIZAGEM DE UMA VIDA

Carta Pedagógica – Resposta (CP-Resposta) à CP de Isabele Camini endereçada também ao grupo de leitoras e leitores que participaram do Curso Cartas Pedagógicas.

Cara professora Isabela Camini e caro grupo de leitoras e leitores desta carta!

Depois de aproximadamente um mês após o término do Curso Cartas Pedagógicas, chegou o grande dia: finalizar e enviar a minha carta-resposta à professora Isabela Camini em relação ao seu artigo *Cartas Pedagógicas - aprendizados de uma vida,* a fim de ser inserido para compor o livro em que a produção escrita do grupo se fará presente na feitura desse memorável registro. Interessante é ser um artigo que versa sobre cartas pedagógicas, e eu, com uma carta pedagógica, respondo a esse artigo.

Mas já vou confessar a vocês, leitoras e leitores desta carta. Estou passando a muito contragosto a "Navalha de Occam"[74] nos meus pinçados apontamentos e frutos de muita pesquisa e aprendizado ao longo desse período todo. Por que faço isso? Porque a necessidade de enquadramento formal no livro exige que sejamos parcimoniosos na quantidade produtiva da escrita, atingindo no máximo quatro páginas. E essa "navalhada" contempla essa parcimônia na redução do que eu pretendia escrever.

Lembrei-me agora de São Tomás de Aquino[75], que diria para mim: "se algo

[74] A navalha de Occam, de Guilherme de Occam, é frequentemente utilizada para evitar inflações ontológicas desnecessárias ou, até mesmo, para escolhermos o caminho mais simples. Bom mesmo é ler as definições expandidas em https://www.infoescola.com/filosofia/navalha-de-occam/

[75]Tomás de Aquino (1225–1274): Teólogo e filósofo italiano, pertencente à Ordem dos Dominicanos, considerado um dos maiores doutores da Igreja Católica. Sua obra-prima, a *Summa Theologiae*, buscou harmonizar a fé cristã com a razão filosófica, reintroduzindo o pensamento de Aristóteles no Ocidente cristão medieval. É a figura central da filosofia Escolástica.



pode ser feito por meio de um elemento, seria supérfluo fazê-lo por meio de diversos elementos". Certamente eu iria contrariá-lo dizendo que, no caso das narrativas em cartas pedagógicas, os contextos são extremamente necessários para a contextualização do que pretendemos levar a quem nos lê. E é claro que não estou cortando para não ser prolixo, estou é adequando informações para manter o cerne das minhas observações, destacando os dois filósofos na aplicação de suas definições para que eu pudesse me enquadrar no espectro formal da composição do livro.

Professora Camini e minhas/meus colegas de curso, depois dessa breve e necessária introdução, começo a ser tomado por uma sensação real de gratidão por estar aqui escrevendo e contribuindo com o que sei, seja por informações seja por dúvidas ou por reflexões que estarão se seguindo na medida em que escrevo. E vocês já devem estar percebendo que as palavras e frases aqui registradas para compor um contexto estão sendo ditadas pelo coração. Também preciso dizer que os olhos lacrimejaram pela emoção das lembranças por que passamos ao longo de todo o curso. Como se dá essa partilha nos encontros da Educação?

Naveguei por vários cursos lecionando um português dito instrumental; várias disciplinas na Letras, minha área de formação na graduação. Mas foi na Educação, em 2020, a convite da professora Ana Cristina Rodrigues, a quem serei eternamente grato, para me integrar ao PPG da Unipampa, que senti a área com diferencial muito forte: o ensino com afeto, com amorosidade e com muita responsabilidade, sobretudo conhecer o legado de Paulo Freire. De lá para cá, tornei-me um linguista-pedagogo no sentido pleno dessa composição das duas áreas. Por quê? Porque ao falar em ensino não há como desconhecer ou desconsiderar o legado freireano, que ainda pouco conheço apesar de ler de forma incessante os ensinamentos contidos em cada material, em cada carta. E ao longo dessas andarilhagens também conheci muitas parcerias que nos fazem mais educadoras/educadores.

Professora Isabela e minhas/meus colegas que estão me acompanhando na leitura deste meu texto, estou aqui escrevendo e ansioso para me manifestar a

respeito da potente e intensa carta que li. Está sobre meus ombros um peso imenso de escrevivências[76] contidas no seu artigo, professora Isabela. Tenho certeza de quem a ler sentirá esse peso todo. E dizem que saber não pesa! Mesmo que metaforicamente, mas pesa muito sim. Estou aqui com meu chimarrão e fazendo cálculos para descerem de meus ombros as observações que fiz. E uma delas é destacar que escrevo em forma de carta pedagógica sobre um artigo científico que trata de cartas pedagógicas. Esse artigo poderia ter sido escrito no formato cartas, mas também sei que para publicação científica e valendo "lattes" é necessária a subserviência pragmática ao "saber científico". Certamente o movimento para serem as cartas pedagógicas incorporadas ao gênero textual reconhecidamente científico ainda tem percurso a andarilhar ou andarilhagem a percorrer, mas não direi que o caminho é longo, e sim curto, quase chegando lá. Por que uma CP não seria científica se o conteúdo transitado no corpo do texto o é? A diferença está em que essa CP é acrescida do tipo narrativo, o que deixa o conteúdo de mais fácil assimilação e aprendizado porque agrega o caráter contextual fazendo com que as sinapses se expandem e se fortalecem. Bem, esse assunto fica para os estudos mais específicos para consubstanciar os argumentos a serem reconhecidos no mundo científico.

Vocês, professora Isabela e demais colegas, estão a perceber que estou evitando o tecnicismo em função da exiguidade de espaço e que continuo focado na resposta ao artigo, não fugindo do escopo contido no seu Resumo: "O texto se pretende um diálogo com as experiências de vida das leitoras e leitores". E assim vou dialogando com as minhas inquietações e escrevivências. Agora destaco o conteúdo propriamente dito, em relação à estrutura do artigo, em três momentos: andarilhagem histórico-vivencial do legado freireano no aprendizado das Cartas Pedagógicas – CPs; comentários de quatro CPs que inspiraram a pequena obra **Cartas Pedagógicas: aprendizados que se entrecruzam e se comunicam,**

[76] Etimologia do termo em https://literarioafeto.medium.com/o-que-%C3%A9-escreviv%C3%AAncia-9580c9de9ee4



publicada em 2012; e, por último, síntese das sete CPs escritas no período da reclusão pandêmica. Não há como um linguista olhar um texto e não extrair essa estrutura. Não que eu seja estruturalista, mas minha consciência de linguagem me impõe a enxergá-la, como também sentir os aspectos semântico-pragmáticos, ou seja, viés significativo e seu uso no contexto, respectivamente.

Esse momento foi o dos de maior volume de pesquisa, a começar pelo excerto logo abaixo do Resumo: *A carta deve fazer ouvir uma voz, muito mais do que desenvolver um ponto de vista. Não se trata de provar que se tem razão e, sim, de suscitar a ilusão de uma presença,* e que nos convida a pesquisar o livro *Cartas de Ambed a Voltaire*, pseudônimo de François-Marie Arouet. E descobri também que ele, Voltaire, escreveu o livro *Cartas Inglesas* ou *Cartas Filosóficas*[77], tradução portuguesa, em que relata suas experiências vividas na Inglaterra, sobretudo dos aspectos culturais da nação inglesa; a sociedade e o governo são vistos de modo afável em comparação com o equivalente francês. São 24 destinadas, por blocos, a seis áreas do conhecimento: religião, política, comércio, ciência, filosofia e literatura. Depois de editado, escreve mais uma carta, a 25ª e vai endereçada a Blaise Pascal, em que o critica na relação do homem como ser miserável. Recomendo a leitura do assunto e da leitura de todas elas. Obrigado, Isabela, por me fazer viajar mais ainda.

Professora Camini, seu artigo é um hipertexto que nos faz viajar por informações “nunca dantes navegadas”. Foram inúmeras horas dentro de um período de 30 dias. Pesquisa densa, mas prazerosa diante de tamanha potência de informações, assim como o conhecimento produzido também o é. Reforço o convite pra vocês, minhas/meus colegas para se deleitarem em cada palavra, em cada frase e parágrafo do artigo.

E eu aqui vendo a quantidade de linhas sumirem nesta última página a cada escrita minha... sinal de que a capacidade de síntese se potencializa e o lamento de

[77] Cartas Filósoficas – Wikipédia, a enciclopédia livre (wikipedia.org)

continuar “navalhando” meus apontamentos.

Agora eu paro de escrever, mesmo continuamente escrevendo, e fico na contemplação do que se passou até agora como se fosse um filme. E não há como não lembrar de que estamos assim inserindo a narrativa em um documento acadêmico,

necessária para nossas escrevivências. Claro que vocês, Isabela e demais colegas, estão percebendo que a emoção trazida pela afetividade mútua de nosso grupo está a se manifestar. Corpo parado, mas coração ditando a escrita. Está aqui a nossa diferença nas andarilhagens para um ensino, principalmente público, visando ao indivíduo social.

Outro apontamento potente e que me fez pesquisar mais, buscar mais saber, está em “Hoje escrevo cartas pedagógicas pela necessidade e urgência de anunciar e denunciar a problemática social, sem desmerecer o prazer e o gosto com que as escrevo”. Anunciar e denunciar está no último capítulo do livro Pedagogia da Indignação, do Patrono da Educação Brasileira: Denúncia, anúncio, profecia, utopia e sonho. Imperdível.

Professora Isabela, parabéns pelo seu artigo, pelas suas narrativas. Elas prendem a atenção da leitora e do leitor. Sua luta por uma escola pública e qualidade é invejável e sua resiliência é encantadora. Você ousou sem medo, e sem medo continua a ousar. Sua atitude está no livro “Medo e ousadia”, de Paulo Freire. Você é uma freireana genuína. Ah! E alguém do grupo escreveu uma carta sobre a imprescindível e inesgotável fonte de provocações e reflexões que é essa obra freireana.

Vocês, minhas amigas e meus amigos, já devem estar lembrando do que estou a dizer. Sim, foram as trocas de cartas no grupo, e uma tem a ver diretamente com Isabela, por sua ousadia sem medo. Só preciso chamar Sócrates agora. Por quê?

Bem, primeiro porque estamos finalizando esse diálogo; e segundo porque ele não deixava a ideia ser concluída. Sempre finalizava os diálogos levando seus

interlocutores a novas reflexões, a fim de nos próximos continuarem a conversar. Então, eu me despeço de todas e de todos assim “Até o próximo encontro!”, mas leiam antes uma retroalimentação pedagógica, releitura iluminada, sobre medo e ousadia: *Carta Pedagógica sobre estrutura e rigor na educação libertadora, de Agostinho Rosas,* um freireano também genuíno.

Um afetuoso abraço e uma flor de girassol a cada uma e um de vocês!

Celso Augusto Conceição

.

Necessário informar a sequência dessa CP-Resposta. Coincidentemente naquele momento do curso, a professora Isabela Camini estava em fase de revisão de seu livro “Cartas Pedagógicas: testemunhos de uma vida” e fui agraciado pela autora a incluir minha carta em seu livro da vida.

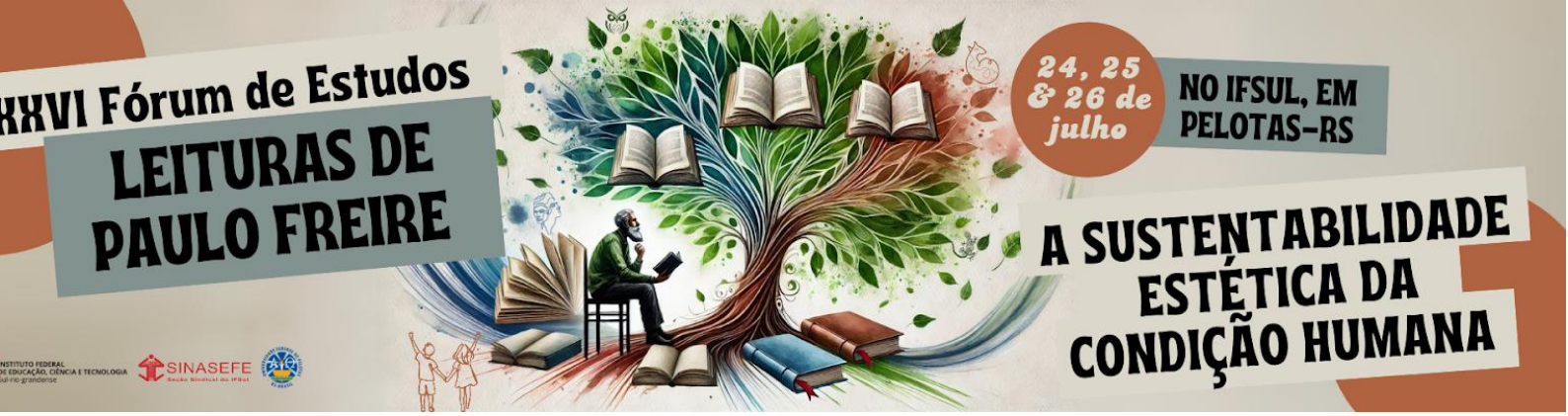
E te fiz presente com a dedicatória da própria autora. Claro que estou te instigando a lê-lo com o propósito de se for oportuno, incluí-lo nas Referências: bibliográficas de sua dissertação de mestrado.

Boa leitura e um abraço freireano, com afeto e amorosidade!

Celso Augusto Conceição

Referências:

CAMINI, Isabela. **Cartas Pedagógicas:** testemunhos de uma vida. Passo Fundo: Saluz, 2022.



EDUCAR COM A VIDA: UMA CARTA DA PERIFERIA

Iara Fernandes[78]
Izabel Amaral[79]
Dante Diniz Bessa[80]

Pelotas, 25 de maio de 2025.

Às(aos) participantes do XXVI Fórum de Estudos: Leituras de Paulo Freire.

Prezadas e prezados participantes do XXVI Fórum de Estudos: Leituras de Paulo Freire.

Com grande alegria compartilhamos com vocês nosso encontro e a caminhada que estamos realizando, juntas, no ensino superior. Uma como estudante do Curso de Licenciatura em Pedagogia e a outra como estudante do Curso de Licenciatura em Filosofia, ambos noturnos, na Universidade Federal de Pelotas.

Uma escolheu estudar pedagogia, pois acredita que a educação pode ser um ato de coragem, de denúncia e de anúncio, por que não? Coragem, sim! Para denunciar a exclusão que as mulheres negras e periféricas enfrentam todos os dias, e também coragem para anunciar que só queremos um mundo possível, onde nossos filhos e filhas possam estudar sem medo e com dignidade.

São ensinamentos dos quais não podemos abrir mão quando valorizamos a perspectiva política-educativa dialógica e libertadora proposta por Paulo Freire, pois, como ele diz, no diálogo não há espaço para o autoritarismo ou imposição de saberes, mas, sim, um convite à reflexão crítica sobre o mundo e a realidade em que estamos inseridas (Freire, 1987).

A outra escolheu estudar filosofia por acreditar que, assim, desenvolveria

[78] Graduanda, UFPel, Licenciatura em Pedagogia, iaramoraes701@gmail.com.
[79] Graduanda, UFPel, Licenciatura em Filosofia, izabelamaral1969@gmail.com.
[80] Orientador, doutor em educação, UFPel, ddbessah@gmail.com.

melhor compreensão do mundo e de si mesma e por crer que não há idade limite para adquirir conhecimento e cultura.

Escrevemos esta carta com o coração cheio de esperança e de resistência. Falamos com vozes firmes mesmo quando tremem.

Não escrevemos apenas por nós, já que sendo históricas (Freire, 1987), nos identificamos como pertencentes a uma categoria de trabalhadoras que, historicamente, têm sido socialmente invisibilizada, politicamente subalternizada, pedagogicamente marginalizada, subvalorizada na remuneração e funcionalmente indefinida (Monlevade, 2014).

Escrevemos por todas as outras que tentaram chegar aqui e não conseguiram. Por todas que ousaram entrar na universidade, mesmo quando todos os sinais diziam que aquele espaço não era para elas.

Escrevemos com a consciência de sermos mulheres, uma negra e outra branca, mais maduras e da periferia.

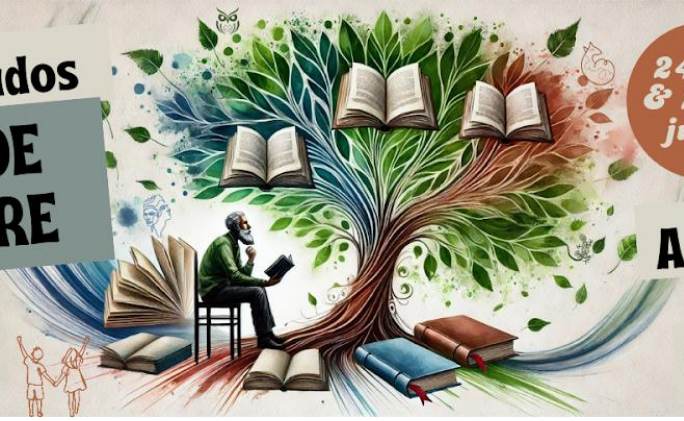
Escrevemos com a consciência de carregar no corpo marcas que a sociedade tenta esconder. Carregamos conosco o esforço do trabalho braçal, para sustentar nossas casas, alimentar e alcançar o melhor para nossos filhos.

Escrevemos com a consciência de que viemos de um lugar aonde o conhecimento não chega fácil, mas onde a sabedoria nasce todos os dias. Nas esquinas, nas cozinhas, nos banheiros. Nas lutas silenciosas, ambas como mães e uma como avó, que mantêm suas famílias de pé.

Escrevemos para dizer uma história que não e só nossa: é coletiva.

Trabalhamos em escolas públicas municipais. Uma como higienizadora e a outra como merendeira. Uma traz, na vassoura que empenha, a dignidade e a boniteza do trabalho invisível que educa para a higiene, para a saúde e para os cuidados com o ambiente escolar. A outra traz, nas panelas que empenha, a dignidade e a boniteza que educa para uma alimentação saudável e nutritiva.

Pois bem, nosso encontro aconteceu por ocasião da formação do Grupo de Estudos sobre Educação não Docente na Escola, o Geende, do qual somos



fundadoras.

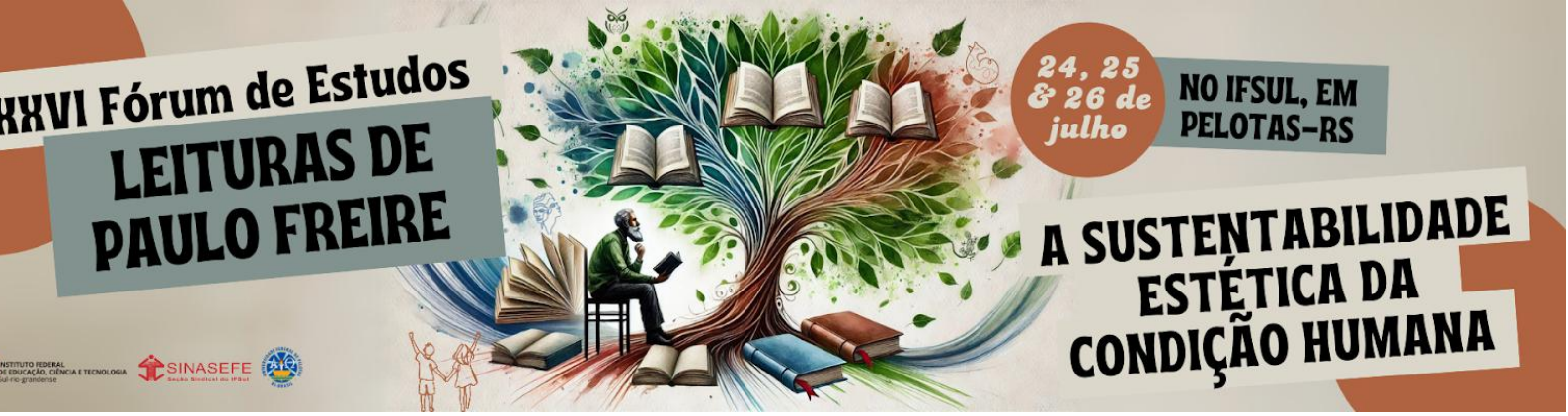
Tudo aconteceu quando o professor que, hoje, coordena o grupo, institucionalmente, aproximou-nos, no início do ano de 2023. Ao longo de quatro meses houve, entre nós três, muitas horas de conversa em que, pela primeira vez, tivemos a oportunidade de expressar nossas experiências de trabalho, nossas dúvidas e insatisfações no desempenho das nossas funções na escola.

Nossos encontros foram muito importantes porque, muitas vezes, nós mesmas não entendíamos o valor do nosso trabalho para o bom funcionamento e para a educação de alunas e alunos na escola.

Nesse sentido, nossa curiosidade acerca da realidade do que fazemos começou a ser despertada, de modo que muitos questionamentos surgiram, entre os quais: Qual seria o papel de trabalhadoras não docentes na escola? De que forma nós, como funcionárias, éramos vistas pelos demais segmentos da comunidade escolar? Como trabalhadoras e trabalhadores não docentes na escola se identificam enquanto profissionais? Funcionárias e funcionários de escola são educadoras e educadores? São profissionais da educação? Se admitirmos que são profissionais da educação, qual é a natureza da educação que fazemos na escola? Como funcionárias e funcionários pensam a educação que fazem no seu trabalho? Suas funções são levadas em conta no projeto político-pedagógico da escola?

Olhando, agora, para a nossa trajetória no Geende, enxergamo-nos no caminho do pensar certo que, segundo Freire (1996) exige curiosidade epistemológica, ou seja, a curiosidade que nos leva à busca metódica e rigorosa de conhecimentos, para superar os saberes que produzimos na experiência de trabalho, sem rigor metódico. Esse processo exige distanciamento da prática para analisá-la, tal como temos feito no Grupo, agora sabendo o que isso significa desde a abordagem de Freire, segundo a qual

> (...) quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica (Freire, 1996, p. 44).



A partir desta curiosidade criamos o Geende, pois tínhamos desejo de estudar, pesquisar e refletir sobre quem somos no trabalho que fazemos na escola para, quem sabe, nos transformar e transformar o trabalho não docente.

Aos poucos, juntaram-se a nós outras colegas funcionárias de escola que estão no ensino superior e outras estudantes de pedagogia que se interessam pelo campo do saber Trabalho e Educação e pela própria temática abordada pelo Grupo, também ligada à gestão democrática da escola.

Foi pelo Geende, portanto, que iniciamos nossa caminhada, juntas, e compreendemos melhor o que Freire traz, fortemente, quando diz que “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho, os homens [e as mulheres] se libertam em comunhão” (Freire, 1987, p. 33).

Hoje, o Geende está centrado na seguinte problematização: trabalhadoras(es) não docentes em escola são educadoras(es)? Se sim, que educação fazem?

Para abordar a problemática, encontramo-nos a cada duas semanas para analisar nossas experiências laborais no dia-a-dia das escolas em diálogo com literatura sócio-histórico-filosófica da educação escolar brasileira, que se refere muito pouco a uma possível educação não docente. Nesse contexto, descobrimos que o chão da escola também é espaço de libertação.

Sabemos, por nossos próprios corpos e mentes, o quanto é difícil chegar na sala de aula da universidade depois de um dia exaustivo de trabalho, abrir o caderno para fazer anotações e escutar com atenção as palavras das professoras. Ainda assim, de quinze em quinze dias, antes de entrar na sala de aula, encaramos uma hora, uma hora e meia de leituras e conversas sobre quem foram, quem são, hoje, e quem poderão vir a ser trabalhadoras(es) não docentes nas escolas brasileiras.

Desse modo temos aprendido e compreendido que a leitura do mundo precede a leitura da palavra (Freire, 1987). É assim que entendemos que a vida é também um texto composto de experiências e saberes que precisam ser ditos, escutados, valorizados, ensinados e aprendidos. Não podemos deixar que sejam silenciados como não legítimos. Enfim, compreendemos que o ensinar que tematiza e

problematiza a realidade dos sujeitos é um ato de ensinar-aprender alegre e desperta esperança nos envolvidos, que se perceberem parte do processo.

Despedimo-nos, assim, com a mesma alegria que iniciamos a carta, agora, para dizer que encontramos, neste Fórum, acolhida para poder afirmar que nós, trabalhadoras não docentes em educação, também somos educadoras. Também pensamos. Também ensinamos... e aprendemos.

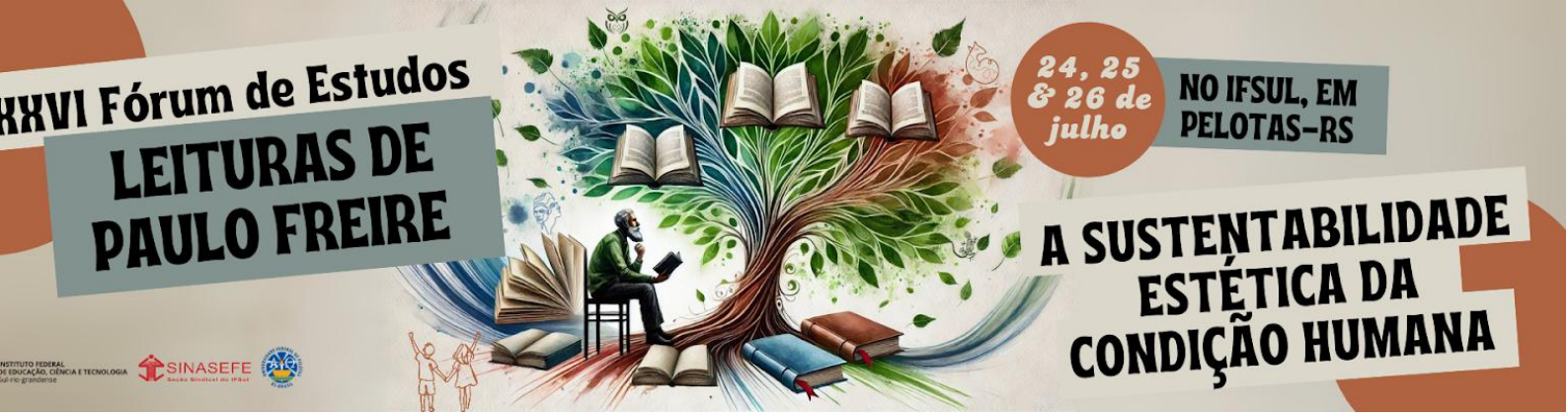
Palavras-chave: Trabalho não docente; pertencimento; libertação.

Referências:

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. (O mundo, hoje, v 21)

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 2. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura)

MONLEVADE, João A.C. **Profissionalização ou terceirização?** O futuro dos funcionários de educação à luz das conquistas e desafios do presente. Brasília: Edição do autor, 2014.



CÍRCULOS DIALÓGICOS INVESTIGATIVO-AUTO(TRANS)FORMATIVOS: COM FREIRE, BUSCANDO A COERÊNCIA PEDAGÓGICA E EPISTEMOLÓGICO-POLÍTICA NA PRÁXIS

Ivani Soares/a[81]

Celso Ilgo Henz[82]

Joze Medianeira dos Santos de Andrade[83]

Santa Maria, 28 de maio de 2025.

Estudiosos/as da pedagogia freireana,

> É preciso ousar para dizer, cientificamente e não blá-blá-blantemente, que estudamos, aprendemos, ensinamos, conhecemos com o nosso corpo inteiro. Com os sentimentos, com as emoções, com os desejos, com os medos, com as dúvidas, com a paixão e também com a razão crítica. Jamais com esta apenas (Freire, 1997, p. 8).

Compartilhamos reflexões[84] que temos vivenciado junto a acadêmicos/as do Curso de Pedagogia da UFSM, a partir da pesquisa de doutorado envolvendo a temática da permanência e do êxito.

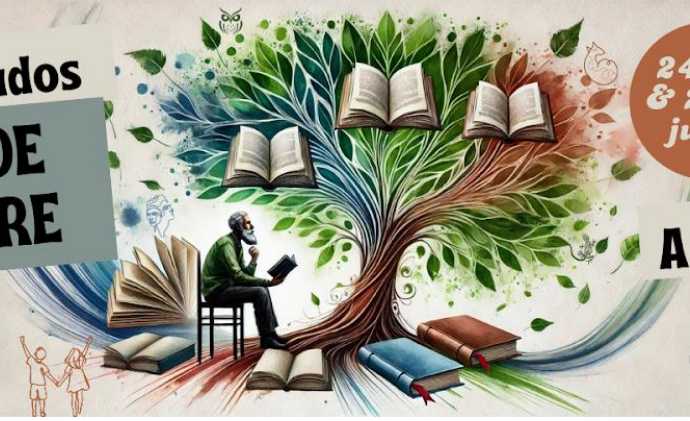
Em encontros reflexivo-dialógicos com professoras em formação, dialogamos sobre como pesquisamos, nos auto(trans)formamos e vivenciamos a práxis freireana na vida diária e nas práxis pedagógicas. Pela realização de Círculos Dialógicos Investigativo-auto(trans)formativos (HENZ; ANDRADE; FREITAS. 2023, p.47), uma proposta epistemológico-política de pesquisa que reinventa o legado freireano dos Círculos de Cultura, entrelaçando o conhecimento da Pesquisa Formação de Josso

[81] Mestre em Políticas Públicas e Gestão Educacional, Doutoranda em Educação, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), ivanirodhen@gmail.com.

[82] Professor, UFSM, Centro de Educação, celso.ufsm@gmail.com. Orientador.

[83] Professora, UFSM, Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo, joze.andrade@gmail.com Coorientadora.

[84] Partes desta carta constarão da Tese em desenvolvimento intitulada Auto(trans)formações com licenciandas de pedagogia para o acolhimento/pertencimento, a permanência e o êxito no ensino superior: um inédito viável, de autoria da autora.



(2010) e sob a orientação hermenêutica de Gadamer (2008), buscamos entender o contexto concreto das vivências de estudantes para refletir sobre os fatores que influenciam na decisão de permanência no Curso até o sucesso.

Assim, escolhemos ‘olhar para o copo meio cheio' da permanência no ensino superior, e isso faz diferença no modo como fazemos nossas escolhas para a vida também. Mais do que olhar para os motivos que levam estudantes a desistirem dos cursos nos quais ingressam, olhamos para o que faz com que persistam e permaneçam até o êxito, apesar dos desafios que enfrentam. Acreditamos, com Freire, “que o exercício constante da ‘leitura do mundo’, demandando necessariamente a compreensão crítica da realidade, envolve, de um lado, sua denúncia, de outro, o anúncio do que ainda não existe” (2016, p.46).

Nos diálogos, denúncias emergem: o fato de a universidade pública ainda ser bastante elitista; a distância física do campus em relação ao centro/bairros da cidade e as dificuldades com transporte público; a dificuldade de conciliar trabalho e estudo; a mentalidade de servilismo de quem nasceu nas classes populares; a desvalorização da profissão; e as dificuldades para garantir direitos por falta de conhecimento/acesso às informações (apesar de estarem disponíveis em algum site).

Por outro lado, anúncios se fazem conhecidos: a educação aparece como um viável possível, um sonho-projeto vivo - lembrando que “os sonhos são projetos pelos quais se luta” (Freire, 2016, p.62) - na vontade que as/os professoras/es em formação manifestam de tornarem-se agentes de transformação social, pessoas-educadoras que farão diferença na vida dos/as estudantes.

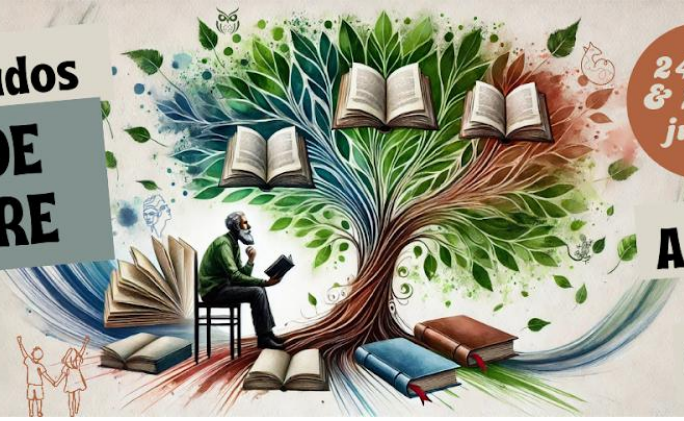
A lição de Freire de não deixar que o medo do difícil paralise as nossas ações parece ter sido muito bem aprendida pelas/os futuras/os professoras/es: “A questão que se apresenta é não permitir que o medo facilmente nos paralise ou nos persuada de desistir de enfrentar a situação desafiante sem luta e sem esforço” (Freire, 1997, p.27). Mesclar a própria história de vida à história de cada estudante, em diálogos fraternos e amorosos é enriquecedor. Em nossas trajetórias também tivemos medos e desafios, enfrentamos currículos extensos, professores rançosos, preconceitos pela

origem humilde, dificuldades de transporte, de alimentação, de cuidado. Também tivemos de resistir, crescer, prosperar, reinventar-nos. No entanto,

> Se a mudança faz parte necessária da experiência cultural, fora da qual não somos, o que se impõe a nós é tentar entendê-la na ou nas suas razões de ser. [...] em face das mudanças de compreensão, de comportamento, de gosto, de negação de valores ontem respeitados, nem podemos simplesmente nos acomodar, nem também nos insurgir de maneira puramente emocional. É neste sentido que uma educação crítica, radical, não pode jamais prescindir da percepção lúcida da mudança que inclusive revela a presença interveniente do ser humano no mundo. (Freire, 2016, p.34)

Mudanças, seja nos currículos ou nas relações interpessoais, são culturais, demoradas e difíceis, mas a cada vez que 'levantamos poeira', nos unimos e fazemos as denúncias, tornamos os anúncios viáveis. Existe sim, hierarquias e empecilhos legais, mas não são imutáveis. As transformações acontecem de forma gradativa: são as denúncias que ressoam em eco para as instâncias superiores e chegam às hierarquias que têm o poder de contribuir para que as mudanças, de fato, ocorram. Disciplinas mudam, outras têm horários reduzidos, novas são propostas e vamos, aos poucos, desconstruindo a rigidez fria da distância social do conhecimento, tornando-nos imunes às caras feias da discriminação e dos discursos de segregação. O curso escolhido deve ser prioridade para estudantes, pois são responsáveis pela construção do próprio futuro. Mas, a instituição também tem responsabilidade com essa formação: a qualidade dela é importante para a futura prática profissional e também para o reconhecimento da Universidade como instituição formadora.

Uma outra compreensão importante é a de que todos têm 24 horas por dia; a diferença é o que cada um faz com o tempo que tem, são as escolhas. As escolhas mais difíceis são as que mais nos desafiam a continuar caminhando. Às vezes, os ônus são maiores e precisamos contar com o apoio de quem está ao nosso lado: professores, colegas, amigos, familiares. Precisamos que 'apostem' em nós e nos deem 'um voto de confiança'. Noutras ocasiões será nossa vez de fazer apostas e dar



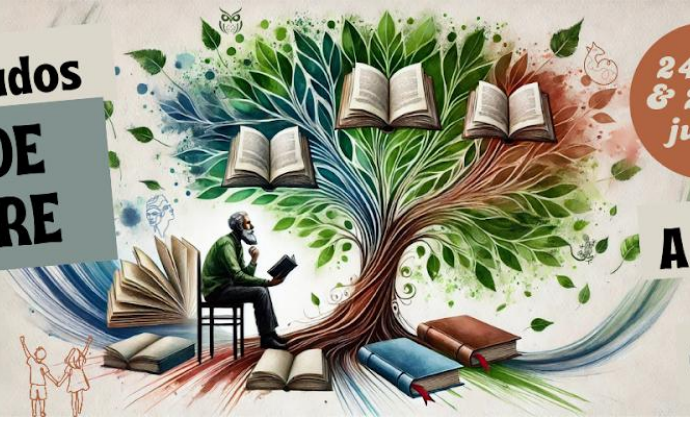
um voto de confiança. Esse olhar sensível às necessidades alheias é uma das bonitezas da trajetória, seja ela pessoal, acadêmica ou profissional.

Trabalhar e estudar é um desafio e é uma oportunidade; permite unir o conhecimento teórico à prática. Afinal, “o contexto teórico, formador, não pode jamais, como às vezes se pensa ingenuamente, transformar-se num contexto de puro fazer. Ele é, pelo contrário, contexto de que-fazer, de práxis, quer dizer, de prática e de teoria” (Freire, 1997, p.71). Há conhecimentos que só passam a fazer sentido no desenvolver do trabalho prático.

Começamos falando na visão do ‘copo meio cheio’, essa visão otimista da vida, dos processos formativos está sendo reforçada com a realização dos Círculos Dialógicos com licenciandos/as em pedagogia. Temos visto pessoas com um excelente senso crítico, que querem ser e fazer diferença nos espaços onde irão atuar, mesmo com todas as dificuldades que sabem existir. A potencialidade dos anúncios, ainda que possam materializar-se apenas para outros cursos, outras turmas de pedagogia e reformulações de currículo, nos enche de esperança, porque, se hoje estamos na ponta mais frágil da corda, amanhã poderemos nos mobilizar e fazer a diferença. Cada um de nós tem sua trajetória, cada um partiu de uma linha de saída diferente. Temos observado na fala das/os licenciandas/os que o Curso de Pedagogia vale a pena, abre muitas possibilidades de atuação, seja na educação básica, anos iniciais, seja como técnico em instituições públicas ou onde for que o pedagogo resolva se colocar.

Se somos fogueirinhas, como disse Galeano, com nossos fogos, cada um do seu jeito, que sejamos fogos grandes a incendiar “a vida com tamanha vontade, que seja impossível olhar [...] sem pestanejar” (Galeano, 2002, p.11). Que possamos ser o exemplo do que queremos ver, em sala de aula, nas escolas ou outros espaços educativos do amanhã, sejam eles formais ou não formais.

Palavras-chave: Contexto prático-teórico; práxis; círculos dialógicos.



Referências:

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**. 3 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

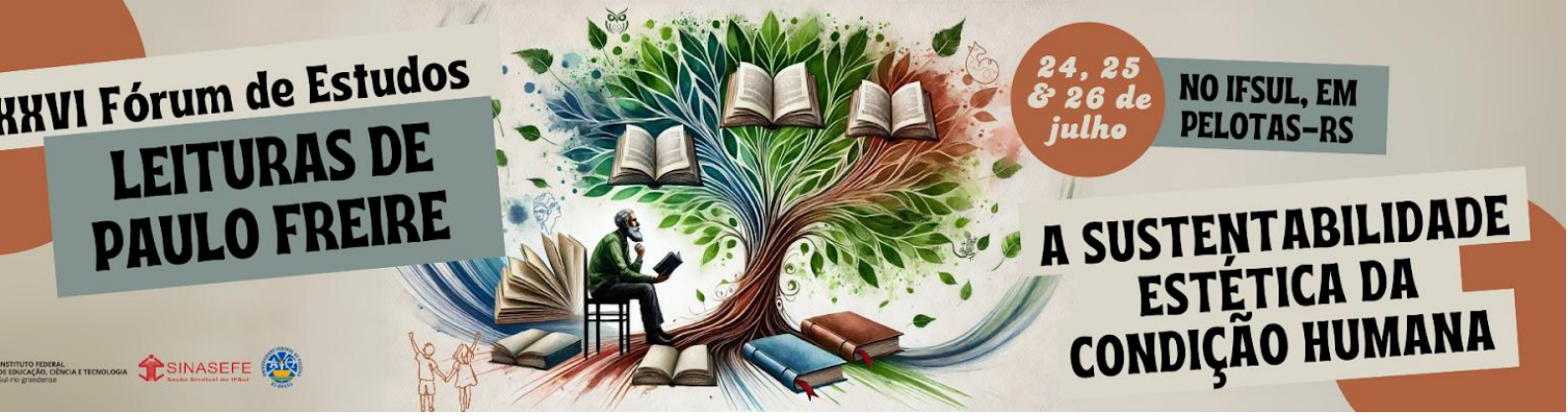
FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia, não**. Ed. Olho d'água, 1997.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método I**. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços**. 9. ed. Porto Alegre. L&PM, 2002.

HENZ, C. I.; ANDRADE, J. M. S.; FREITAS, L. M. Dos Círculos de Cultura aos Círculos Dialógicos Investigativo-Auto(trans)formativos; p.47-66. *In*: GOELZER, J.; FREITAS, L. M.; SIGNOR, P. **Pesquisa-auto(trans)formação com genteidades e com o mundo**. Curitiba: Appris, 2023.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de Vida e Formação**. 2.ed. rev. e ampl. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.



SOBRE CAMINHAR, ENSINAR E APRENDER COM FREIRE NA UNIVERSIDADE

Lisiane Costa Claro[85]

Jaguarão - RS, 30 de maio de 2025.

"Eu sou mulher sou fronteira
sou mão sou voz sou
latino-americana e não ando só"
("Mulher Fronteira" - Ana Cacimba)

Estimadas(es/os) estudantes de licenciatura,

Queridas estudantes, eu espero que estejam bem. Eu escrevo porque escrever é movimento e eu preciso me mover. A temperatura caiu. Está frio na fronteira e o corpo pede o que nos aqueça. Durante uma breve caminhada, sentindo o vento cortar o rosto mas focando meu sentir no calor dos raios de sol, acelerei o passo porque precisava escrever. Então mais me mexo, mas não me movo só: quando caminho, o passo vem acompanhado. As posições e os ritmos são diversos: há quem ande ao meu lado, há quem venha "na minha pegada"; há quem deixa uma trilha que me auxilia na escolha que devo logo fazer ao "pisar" no solo - ainda que, por vezes, também se pise "em falso". Não de toda a maneira, mas buscando ter cuidado na estrada, eu vou, eu sigo. Em alguns momentos, as paradas são necessárias - e mesmo que motivadas por alguma dor ou apenas cansaço - são instantes bonitos para recuperar o fôlego! E que bom poder registrar isso… para que eu não esqueça e para que vocês também possam lembrar (quando o calçado - ou a vida - apertar).

No campo do magistério, andamos sempre acompanhados, de um modo ou

[85] Doutora, Universidade Federal do Pampa (Pedagogia e PPGEdu) e Universidade Federal do Tocantins (PPGECS), lisianeclaro@unipampa.edu.br.

de outro. Por vezes, caminhamos e esbarramos em alguém - daí a gente sorri, se desculpa ou perdoa e segue. Outras, alguém tromba conosco, de modo que o choque nos coloca em direções opostas. Não necessariamente antagônicas, mas diferentes. Mas é tão bom caminhar acompanhado… concordam?! Eu escrevo essa Carta, que se quer Pedagógica, porque precisava registrar algumas bonitezas, que me fortalecem nesta excursão.

A primeira delas, diz respeito à grande alegria que a docência me trouxe: aprender com gente a ser mais gente. “Ser mais” no sentido que Freire nos convida a pensar e fazer(mo-nos) humanizar os processos educativos. Fazer este registro, significa reconhecer que muito não sei, mas que um pouco aprendo em cada andarilhagem: a cada aula, turma e muitas pessoas que andam conosco nestas veredas que a Universidade nos possibilita. Às vezes, construímos vielas, que vão sendo abertas e calçadas, pedra por pedra - com um projeto, um grupo de estudos, uma ação extensionista… pequenas construções que não são obras monumentais, mas tampouco imperceptíveis. E elas só formam caminhos possíveis, porque não estamos sós. Assim, essa boniteza, é sobre o exercício de lidar cotidianamente com o desafio de se redescobrir enquanto alguém que jamais estará pronta, mas insistentemente disposta a aprontar.

No entanto, no processo de ensinar e aprender na Universidade, precisamos lidar com a justa raiva que nos mobiliza para quem sabe forjar bonitezas - aquelas que acabam sendo intencionadas mediante a indignação das desigualdades, das opressões, das situações de intolerância, de machismo, de racismo. A Universidade, embora eu a defenda profundamente - e considero muito que precisamos defendê-la! -, por estar imersa em uma sociedade profundamente desigual, que carrega as marcas de um modelo exploratório e de violências, que possui a colonialidade em seus aspectos mais profundos - uma vez que ela é reproduzida em 3 dimensões, conforme Quijano (1989) nos lembra, a do poder, do saber e do ser - também apresenta contradições e não raro reproduz situações opressoras. Neste sentido, é preciso sentir o incômodo, caminhar sobre os entulhos, permanecer em movimento,



apesar dos percalços. No entanto, não é possível ignorá-los. Precisamos denunciar, escrever, registrar, problematizar e contrapor as situações opressoras, seja nos âmbitos formais educativos, seja fora dos muros do campus, mas partindo deste lugar, que ocupamos, que ampliamos, conjuntamente. Lidar com a justa raiva, requer também pronunciar o mundo, nos colocarmos em corresponsabilidade para com a superação das condições opressoras, se for compromisso uma pedagogia transformadora.

Assim, estudantes queridas(os) eu gostaria de saber: vocês têm se perguntando o que há de boniteza, neste caminho que vem sendo trilhado no curso de licenciatura? Eu sei que muitas vezes, este sonho de se tornar docente não foi o seu em um primeiro momento. Talvez para algumas, ainda não seja. Não sendo um sonho, eu torno a perguntar: é possível sonhá-lo? Eu gostaria de fazer esta provoc-ação - como nos sugere a grafia demarcada pela professora Ana Lúcia Souza de Freitas - para lhes convidar a andar ao meu lado. Não necessariamente para convencê-las(os) à docência, mas para que possamos lembrar do que nos faz felizes e de que para mantermos este estado de espírito, precisamos também, cultivar a nossa sensibilidade frente ao que precisa da nossa ira. Aprendemos com Freire que sonho é utopia que se almeja no sentido do inédito viável. Ana Maria Freire (2014, p. 225) explica que

> 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.

Assim, Freire (2018) destaca que não há educação sem sonho. Portanto, não é sonho vão, fantasioso, mágico: é motor que nos coloca em movimento e esperança... é base para nosso “esperançar”! Vejamos:

> Uma das tarefas do educador ou educadora é desvelar as possibilidades para a esperança, não importam os obstáculos [...] sem poder negar a desesperança como algo concreto e sem

> desconhecer as razões históricas, econômicas e sociais que a explicam, não podemos prescindir da esperança na luta por um mundo melhor (Freire, 1994, p. 6).

Assim, relembramos que não se trata de negligenciar os obstáculos existentes no processo formativo e mesmo na prática pedagógica, mas é preciso reiterar nosso compromisso com a própria formação e com as pessoas que encontramos neste caminho por meio da educação.

Lembrei ao escrever, e, talvez exatamente porque escrevo esta Carta, que também paramos em alguns pontos do trajeto em curso para contemplar a paisagem. Afinal, de que adianta, só almejarmos o ponto de chegada e não apreciar as paisagens que o percurso nos apresenta? Já reparou naquela árvore de plátano que fica tão mais bonita neste outono? E naquela casa velha, abandonada, e contraditoriamente tão bonita, que serve de repouso para os gatos da vizinhança? Já notou a riqueza que é ouvir o cantarolar das crianças que brincam na varanda iluminada na lateral de outra casa, enquanto sente o cheiro de um almoço que está sendo feito em alguma cozinha da volta?

Cursar uma graduação em licenciatura, também exige apreciarmos as alamedas percorridas - pois, avançamos dos sentidos à reflexão. Embora e justamente porque a vida é corrida, considero fundamental fazermos algumas pausas, inclusive para reajustar a rota quando preciso. Assim registro a boniteza que é o processo de conscientização ao qual nos propomos necessariamente por meio da práxis - visto que é fundamental a ação vincular-se à reflexão. Para Freire (1970) esta unidade dialética forma o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os seres humanos. Com isso, eu gostaria de fazer outras perguntas: desde que ingressou no curso, até este momento, vocês se colocaram em abertura para rever a própria experiência de escolarização? Foi possível reavaliar, condutas e práticas que encontraram nas avenidas ou mesmo nas ruelas que lhes formaram - que lhes possibilitaram ou ainda, que lhes dificultaram, até aqui?

Penso que já perceberam que venho fazendo alguns convites para vocês,

queridas e queridos. Talvez o mais importante deles seja: acredite na escola! Não peço que ignorem as dificuldades ou que não exerçam sua criticidade; sobretudo, proponho que ao problematizar a escola das desigualdades, ao denunciar a educação bancária, ao repudiar a gestão autoritária, ao lamentar a ética mercadológica avançando no âmbito educacional, que se coloquem em compromisso para transformar esta realidade. Que se ponham em contramarcha ao que nos diminui ou apequena as camadas populares e grupos sociais historicamente oprimidos.

Registro que meu coração se alegra com cada retorno que tenho de muitos de vocês, sobre estas e outras perguntas que vou compartilhando na tarefa e no compromisso de ensinar e aprender com Freire na Universidade. Os retornos vêm por meio de cartas, de relatos, de pesquisas, de ações e projetos potentes junto à sociedade. Retornam também muito tempo depois, no compartilhamento de suas andarilhagens, na parceria como colegas, na humanização das relações e do andar em coletivo. Ainda que não seja fácil, apesar de ser desafiador, é um prazer seguir caminhando nas divisas, nas fronteiras, nestes lugares que me forjam e que me nutrem. Espero muito que este percurso na sua graduação também deixe bonitas marcas no seu caminhar. Sigamos!

Abraço apertado,

Profa Lisiane Costa Claro.

Palavras-chave: Docência; licenciatura; pedagogia do compromisso.

Referências:

FREIRE, Ana Maria. A. Notas explicativas. *In:* FREIRE, Paulo (Org.). **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. 21. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014. p. 273-333.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do compromisso:** América Latina e Educação Popular. Organização e notas de Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

A EXTENSÃO COMO PRÁTICA DA EDUCAÇÃO POPULAR FREIRIANA: OS DESAFIOS DA CURRICULARIZAÇÃO NA UFRGS

Renata Maia
Jefferson Marçal da Rocha

A curricularização da extensão universitária, prevista em documentos oficiais como o Plano Nacional de Educação, Lei 13.005/2014 (BRASIL, 2014), e na Resolução CNE/CES nº 7/2018 (Brasil, 2018), tem como proposta integrar o ensino, a pesquisa e a extensão em uma formação acadêmica mais conectada com a realidade social. Ao determinar que, no mínimo, 10% da carga horária dos cursos de graduação seja composta por atividades de extensão, a legislação sinaliza uma mudança de paradigma para as práticas acadêmicas. Essa diretriz aponta para uma universidade comprometida com a transformação da sociedade, em sintonia com os fundamentos da educação popular.

Ao respeitar o princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e compreender a importância da interdisciplinaridade destas atividades dialógicas e teórico/práticas, as universidades permitem que o estudante seja protagonista da sua trajetória formativa, ampliando os espaços de aprendizagem e possibilitando a construção de múltiplas articulações entre compreensão crítica, intervenção social e transformação da realidade (FORPROEX, 2006).

Na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), na qual baseamos esta análise, as ações de extensão universitária antecederam a legislação nacional, iniciando-se em 2012 com a aprovação da Política de Extensão pelo Conselho Universitário (CONSUN, 2012). No entanto, foi apenas em 2021 que o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE, 2021) instituiu formalmente a curricularização da extensão nos cursos de graduação.

Este trabalho propõe uma reflexão teórica que busca analisar em que medida os princípios da pedagogia freiriana estão presentes nas práticas de extensão

curricular desenvolvidas no curso de graduação em Ciências Biológicas Licenciatura da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), considerando suas potencialidades, limitações e coerência com os fundamentos da educação popular.

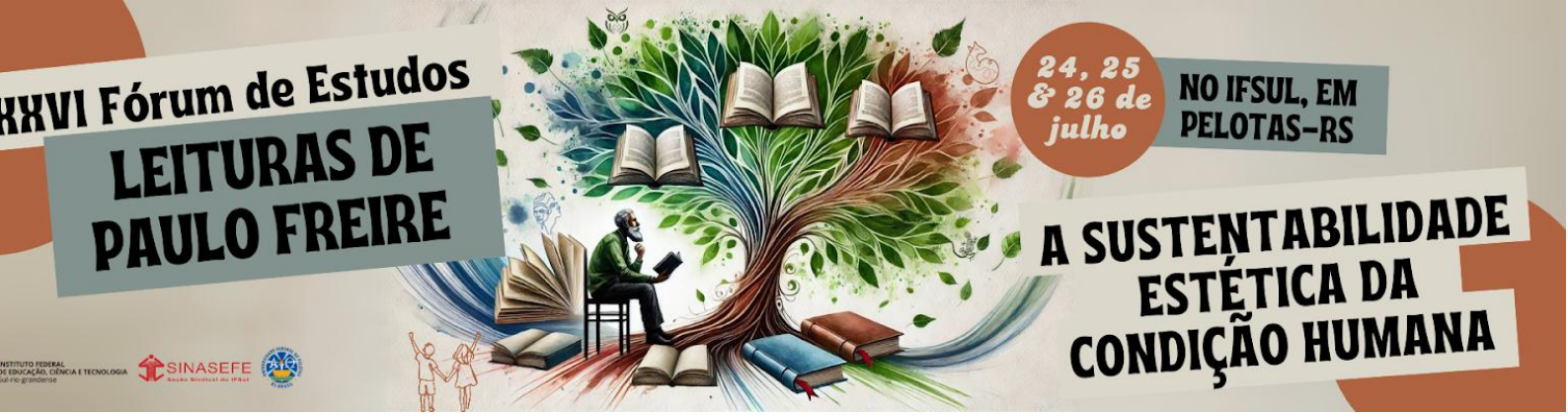
PAULO FREIRE E AS PRÁTICAS EXTENSIONISTAS

O educador e nosso mestre Paulo Freire defende que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p.25), o que se aproxima da proposta de uma extensão que não impõe saberes, mas os constrói com a comunidade. Para ele, "não há um *penso*, mas um *pensamos*. É o *pensamos*, que estabelece o *penso*, e não o contrário” (FREIRE, 2022, p.85). É nesse diálogo de saberes que a extensão pode superar o tecnicismo e se afirmar como prática humanizadora e emancipatória.

Freire também critica a ideia de "extensão bancária" do conhecimento, em que a universidade se coloca como doadora de saberes a uma comunidade carente e passiva. Em "Extensão ou Comunicação?" (Freire, 2022, p.71), o autor ressalta que:

> Rejeitar, em qualquer nível a problematização dialógica é insistir num injustificável pessimismo em relação aos homens e à vida. É cair na prática depositante de um falso saber que, anestesiando o espírito crítico, serve à domesticação dos homens e instrumentaliza a invasão cultural.

Neste contexto, Freire acredita que “o conhecimento se constitui nas relações homem-mundo, relações de transformação, e se aperfeiçoa na problematização crítica destas relações” (Freire, 2022, p. 42). Portanto, a prática extensionista, além de estar relacionada com o público externo ao da universidade, deve partir da escuta atenta e do respeito aos saberes locais, promovendo um intercâmbio de experiências entre estudantes, professores e comunidades.



CONTEXTUALIZANDO COM O OBJETO DE PESQUISA

Segundo dados da Pró-Reitoria de Extensão (PROREXT), o curso de graduação em Ciências Biológicas Licenciatura da UFRGS conta, atualmente, com 18 atividades de extensão curricular desenvolvidas por docentes do Instituto de Biociências. Essas iniciativas compreendem a prestação de serviços à comunidade, a elaboração de materiais didáticos direcionados a diferentes públicos (estudantes da educação básica e integrantes da comunidade acadêmica) e divulgação científica em formato digital.

Algumas dessas práticas extensionistas seguem os princípios freirianos, ao promoverem o diálogo com diferentes públicos, a escuta ativa e a construção coletiva do conhecimento. No entanto, nove das 18 ações desenvolvidas são centradas exclusivamente na divulgação de conteúdos científicos por meio de materiais digitais veiculados em redes sociais, como o Instagram.

A ênfase no conteúdo online, embora relevante para a divulgação científica, tende a limitar o diálogo com a comunidade externa, tornando a extensão uma prática unilateral e informativa pautada na mera transmissão de informações, em vez de colaborativa e transformadora para o educador e o educando, como propõe Paulo Freire. Cabe destacar que a divulgação consiste na transmissão de informações a um público-alvo. Contudo, sabe-se que a lógica algorítmica das redes sociais, aliada à ausência de um direcionamento estratégico nos perfis utilizados para divulgação, prejudica o alcance dos conteúdos ao público pretendido, mantendo-os restritos à academia. Além disso, ao presumir que o público é a sociedade em geral, adota-se uma linguagem simplificada que, muitas vezes, ignora as especificidades culturais e linguísticas dos diferentes grupos sociais, enfraquecendo a comunicação e limitando o alcance social das ações extensionistas.

Essas propostas revelam uma apropriação superficial do discurso freiriano, em que a extensão se torna um requisito a ser cumprido formalmente, mas esvaziado de

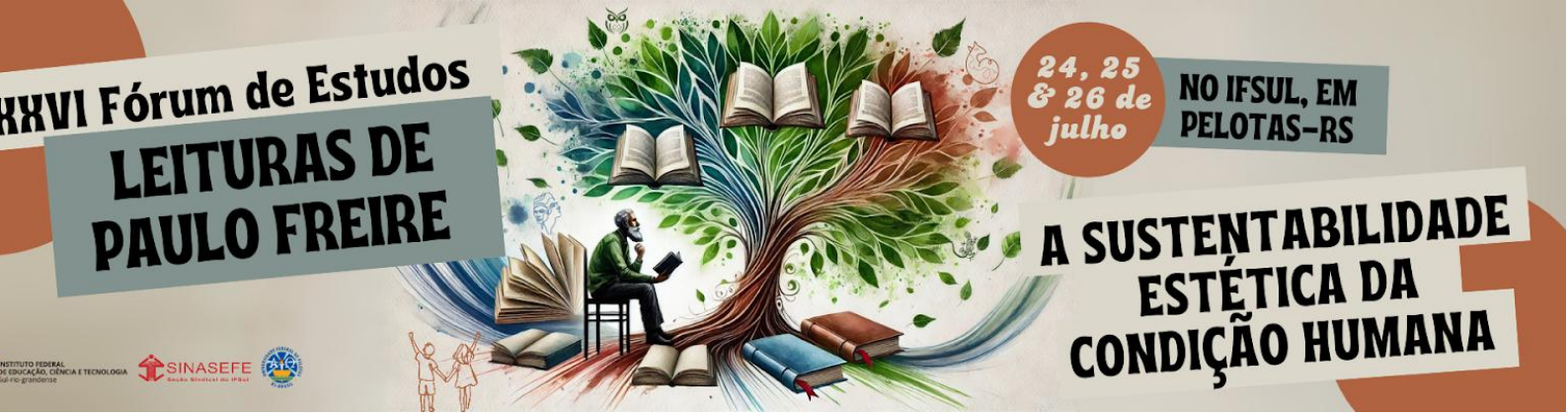
sentido emancipador, prescindindo da possibilidade de aprendizagem mútua e de construção coletiva do saber.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O diálogo entre ciência e sociedade é essencial para democratizar o conhecimento e construir, de forma colaborativa, estratégias de preservação ambiental. Apesar de o Instituto de Biociências da UFRGS concentrar grande parte da pesquisa em Biologia, há limitações no vínculo com a sociedade, sobretudo quando a extensão curricular não é integralmente utilizada como espaço de escuta e construção conjunta, enfraquecendo, assim, a possibilidade de construir relações horizontais entre os saberes, conforme orienta a pedagogia freiriana.

Para que a curricularização da extensão se configure como prática transformadora, é preciso alinhar as ações desenvolvidas à proposta freiriana: escuta ativa, diálogo crítico, problematização da realidade, valorização dos saberes locais e construção coletiva do conhecimento. Isso exige o envolvimento da comunidade desde a concepção dos projetos e a superação de modelos hierarquizados de produção e circulação do conhecimento. Ao reconhecer a comunidade como co-autora do processo educativo, a universidade torna-se espaço de escuta, partilha e construção de um saber que não apenas explica, mas transforma o mundo. Enquanto a divulgação informa, o diálogo se transforma. A primeira comunica algo pronto; o segundo constrói algo novo com base em saberes compartilhados. É nesse movimento que a extensão universitária deveria se realizar, efetivamente, como prática de liberdade.

Palavras-chave: Extensão universitária; Paulo Freire; curricularização.



Referências:

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 151, n. 120, p. 1-7, 26 jun. 2014. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 03 mai. 2025

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018**. Diretrizes para a extensão na educação superior brasileira. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 49-50, 19 dez. 2018. Disponível em: https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Resol_7cne.pdf. Acesso em: 03 mai. 2025.

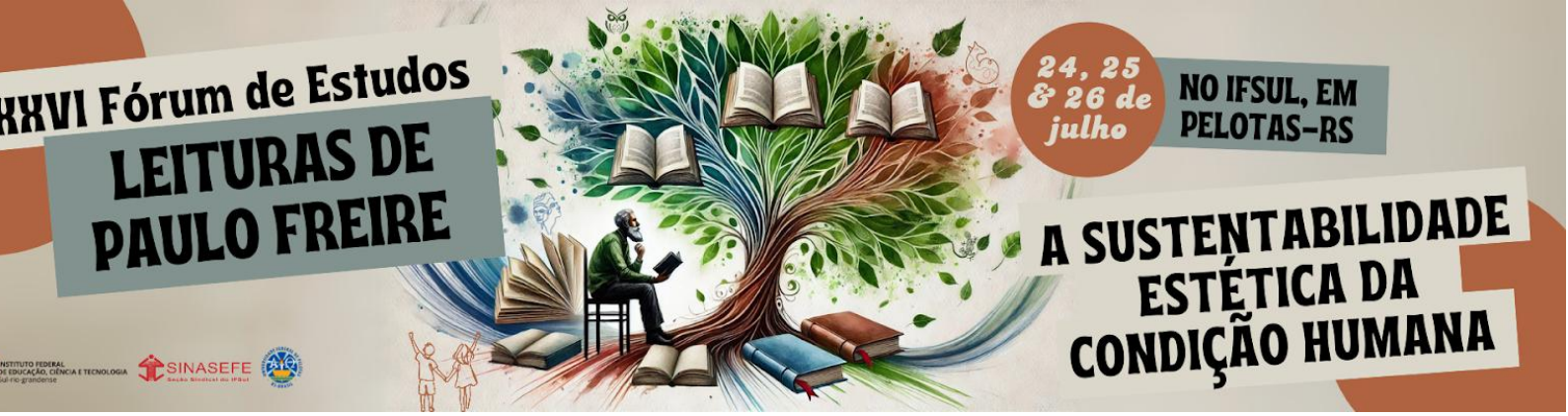
CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO – CEPE: **Resolução n° 029, de 15 de dezembro de 2021.** Disponível em: https://www.ufrgs.br/prorext/wp-content/uploads/2022/09/Res-029-Insercao-atividades-extensao-nos-curriculos-de-graduacao.pdf. Acesso em: 03 mai. 2025.

CONSELHO UNIVERSITÁRIO – CONSUN: **Decisão n° 266/2012.** Disponível em: https://www.ufrgs.br/consun/legislacao/decisao-no-266-2012/. Acesso em: 03 mai. 2025.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO - FORPROEX. **Indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão e a flexibilização curricular: uma visão da extensão.** Porto Alegre: UFRGS; Brasília: MEC/SESu, 2006. Disponível em: https://www.ufrgs.br/prorext/wp-content/uploads/2015/10/PNE_07.11.2012.pdf. Acesso em: 03 mai. 2025.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Tradução: Rosiska Darcy de Oliveira. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2022.

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



CARTAS PEDAGÓGICAS COMO ANÚNCIO DE UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: VOZES, SABERES E RESISTÊNCIAS

Tainah Souza Aguiar
Ana Lúcia Souza de Freitas

Este trabalho apresenta uma reflexão escrita em formato de Carta Pedagógica, inspirada na pedagogia freireana e ancorada na análise de produções presentes nos Anais do Fórum de Leituras de Paulo Freire. A carta assume um caráter dialógico e político ao abordar a inclusão das pessoas com deficiência nas práticas escolares e formativas. Reconhecendo o crescimento significativo da produção de Cartas Pedagógicas no interior do Fórum, a autora realiza um recorte investigativo voltado às narrativas que abordam a inclusão como prática de liberdade, de denúncia e de anúncio de outros modos de existir na escola. A partir de uma perspectiva ético-afetiva, o texto propõe que a escrita pedagógica, enquanto gesto insurgente, é também um dispositivo de luta por justiça social, pertencimento e valorização da diversidade humana. O estudo baseia-se, ainda, nas contribuições de autoras como Ana Lúcia de Freitas e Maria Teresa Mantoan para sustentar o lugar da diferença como valor e não como desvio. Assim, o presente trabalho reforça o papel das Cartas Pedagógicas como espaço de partilha, escuta e resistência diante das exclusões que ainda marcam os espaços educativos.

Desenvolvimento

Escrevo-lhes movida por um profundo sentimento de esperança crítica, como nos ensinou Paulo Freire. Este sentimento tem se intensificado ao longo do processo de escrita da minha dissertação de mestrado e se fortalece ao refletir sobre as Cartas Pedagógicas que habitam os Anais do Fórum de Leituras de Paulo Freire. Entre as muitas vozes ali presentes, detenho meu olhar – e meu coração – naquelas que se

dedicam à inclusão e aos direitos das pessoas com deficiência. Esta não é apenas uma questão ética, mas profundamente política e pedagógica, desafiando-nos a transformar nossas práticas e concepções educativas.

Ao ler tais cartas, percebo que elas cumprem uma função fundamental: denunciar as exclusões históricas que marcam corpos e vozes fora da norma e, ao mesmo tempo, anunciar outros modos possíveis de ensinar, aprender e viver. São cartas que não têm pressa, mas têm profundidade; que não impõem, mas propõem; que não falam *sobre*, mas *com* as pessoas com deficiência — reconhecendo-as como sujeitos epistêmicos e existenciais.

Essas cartas convocam-nos a pensar uma educação inclusiva para além da técnica e da normatividade. Trata-se de uma educação sensível, crítica e dialógica, forjada na escuta, no acolhimento e na construção compartilhada do conhecimento. Como nos ensina Paulo Freire (1987), "a investigação do pensar do povo não pode ser feita sem o povo, mas com ele, como sujeito de seu pensar". Assim, incluir é legitimar as vozes antes silenciadas, é reconhecer que cada sujeito carrega saberes e modos de ser que precisam ser respeitados e valorizados.

Enquanto educadores(as), somos desafiados a construir espaços de aprendizagem nos quais todas as pessoas – com ou sem deficiência – possam exercer sua autonomia, intervir no mundo e afirmar sua dignidade. Isso exige práticas pedagógicas que se opunham à exclusão e que reconheçam a diferença como elemento constitutivo do processo educativo, e não como um entrave.

A partir de uma abordagem metodológica inspirada nas "andarilhagens" de Ana Lúcia de Freitas (2024), realizei uma análise quantitativa e qualitativa das Cartas Pedagógicas apresentadas nas edições do Fórum de Leituras de Paulo Freire. Na XX edição (2018), Freitas identificou 252 trabalhos, sendo 34 Cartas Pedagógicas – representando 13,49% do total. Já na XXIII edição (2022), dos 136 trabalhos apresentados, 57 eram cartas, alcançando 41,91%. Esse aumento expressivo evidencia não apenas o fortalecimento desse gênero textual, mas também o interesse

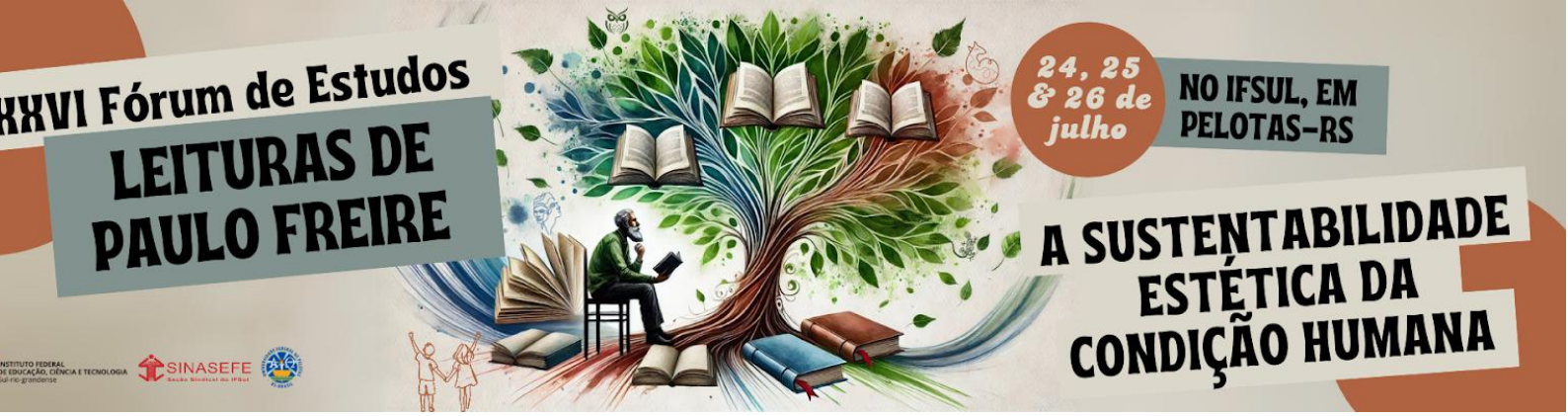
crescente dos participantes em partilhar práticas pedagógicas sob uma perspectiva reflexiva e crítica.

Focando na inclusão de pessoas com deficiência, a análise revelou um dado importante: nas edições iniciais do Fórum, não havia registros de Cartas Pedagógicas voltadas à temática. No entanto, a partir das edições XXI e XXII, identificou-se uma carta em cada edição abordando a inclusão. Na XXIII, o número aumentou para duas, e, na XXIV, cinco cartas trataram diretamente da inclusão de pessoas com deficiência. Este movimento aponta para um amadurecimento coletivo dos participantes do Fórum, que passam a reconhecer a urgência de práticas educativas que promovam a equidade.

Em diálogo com Mantoan (2006), reafirmo que a inclusão não se restringe à presença física de estudantes com deficiência na escola. Trata-se, sobretudo, de repensar as concepções de ensino e aprendizagem e de construir relações educativas que reconheçam o outro como legítimo em sua diferença. A inclusão é, portanto, um projeto ético-político que exige o reposicionamento da escola diante da diversidade.

As Cartas Pedagógicas que emergem desse contexto revelam-se como práticas de resistência e afirmação. Nelas, encontramos denúncias de exclusão, mas também anúncios de esperança, de pertencimento e de transformação. A escrita dessas cartas é, em si, um ato político. Ao narrarmos nossas vivências com a inclusão – ou a falta dela – promovemos a circulação de saberes que geralmente são apagados dos espaços acadêmicos e formativos.

Minha própria experiência como pesquisadora e educadora tem sido atravessada por essa escrita insurgente. Em 2024, ao lado da professora Ana Lúcia de Freitas, participei da condução de uma oficina de escrita de Cartas Pedagógicas. Foi um momento de profunda escuta e partilha sobre a inclusão no ensino superior. Ali, reafirmei uma convicção: nossas cartas são mais que relatos. São dispositivos de luta. Carregam, em cada linha, uma revolta que se expressa com ternura, com história, com resistência.



Escrevemos para não silenciar. Escrevemos para lembrar que ainda há muito a fazer. Escrevemos para afirmar que a inclusão não pode ser um apêndice da escola, mas seu alicerce. Precisamos criar, coletivamente, uma escola que abrace, que respeite, que transforme. Uma escola onde todas as pessoas, em sua pluralidade de corpos, histórias e vozes, sejam reconhecidas como legítimas.

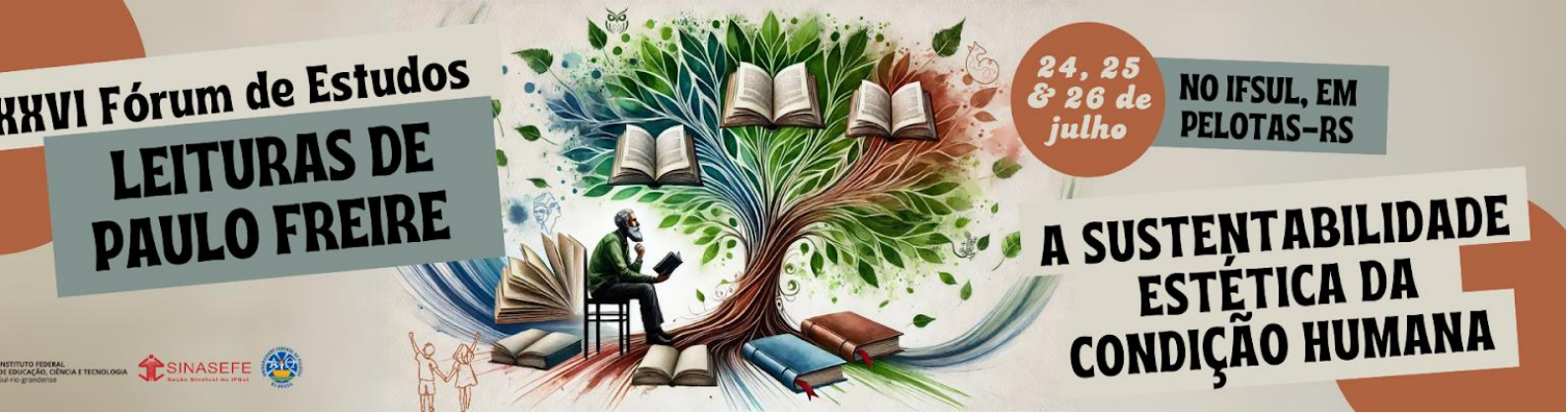
Assim, desejo que nossas Cartas Pedagógicas continuem sendo territórios de denúncia e anúncio. Que elas sigam semeando possibilidades para uma educação verdadeiramente inclusiva, justa e esperançosa. Que cada carta escrita seja também um gesto de insurgência amorosa frente às exclusões que ainda insistem em marcar nossos espaços educativos.

Considerações Finais

A escrita desta carta se insere em um contexto de pesquisa acadêmica e de vivência prática, articulando teoria e experiência. Com base em dados analisados a partir dos Anais do Fórum de Leituras de Paulo Freire, observou-se um crescimento significativo tanto na produção de Cartas Pedagógicas quanto na abordagem da temática da inclusão. Tais dados revelam não apenas uma ampliação da escrita nesse gênero, mas também o fortalecimento de um compromisso coletivo com uma educação mais justa e plural.

Ao escrevermos Cartas Pedagógicas, fazemos mais do que narrar práticas: denunciamos invisibilidades, anunciamos possibilidades e nos colocamos em movimento com o outro. Elas são, como afirma esta carta, dispositivos de luta por uma educação inclusiva — uma luta que se dá com palavras, escuta e esperança.

Palavras-chave: Cartas pedagógicas; inclusão; reflexões.

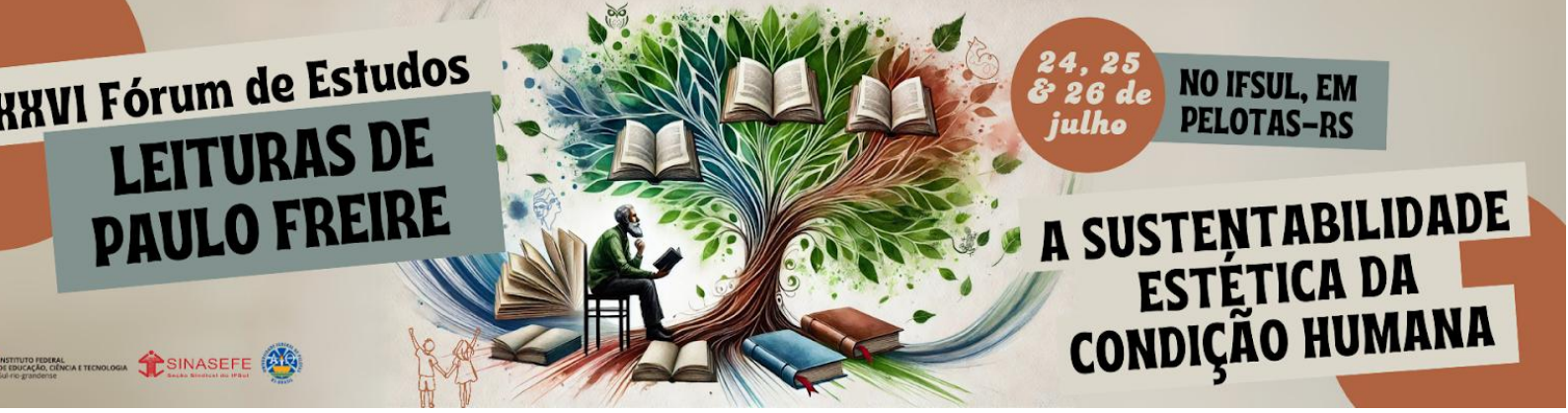


Referências:

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. 23. reimp. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. **Andarilhagens de uma educadora pesquisadora:** Cartas Pedagógicas e outros registros de participação no Fórum de Estudos Leituras de Paulo Freire. 3. ed. Ouro Preto: Caravana, 2024.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér**. Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2006



OS TRÊS MOMENTOS PEDAGÓGICOS COMO POSSIBILIDADE EM UM PROCESSO FORMATIVO: QUEM FORMA O(A) FORMADOR(A)?

Thiago Flores Magoga[86]
Cristiane Muenchen[87]

O presente trabalho visa discutir um processo formativo intitulado “Três Momentos Pedagógicos” (3MP), desenvolvido com docentes e Técnicos em Assuntos Educacionais da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Partindo da problematização “*quem forma o(a) formador(a)?*” e tendo por base a ideia de ação-reflexão-ação (Freire, 2011), estruturou-se uma formação que tivesse o objetivo de apresentar a dinâmica didático-pedagógica dos 3MP.

Muenchen e Delizoicov (2012) descrevem que as categorias freireanas de diálogo e problematização são centrais na proposta, a qual é sistematizada, no lócus didático-pedagógico, por: i) *Problematização inicial (PI)*: momento em que se evidenciam as contradições de determinado tema/situação, e os estudantes percebem-se como inacabados (sentem a necessidade de novas explicações, de “ser mais”); ii) *Organização do conhecimento (OC)*: momento em que se trabalham os conteúdos científicos necessários à compreensão do tema/situação; iii) *Aplicação do conhecimento (AC)*: retomam-se as problematizações e apresentam-se novas situações a serem debatidas.

Como sugerem Muenchen e Delizoicov (2012), durante os processos formativos utilizou-se dos 3MP para organizar as ações: na PI, problematizaram-se as práticas docentes e ações dos sujeitos; na OC, apresentou-se a proposta dos 3MP, discutindo referenciais teóricos e exemplos práticos; por fim, na AP, em grupos os servidores

[86] Doutor em Educação em Ciências, Universidade Federal de Santa Maria, Departamento de Física, thiago.magoga@ufsm.br.
[87] Doutora em Educação Científica e Tecnológica, Universidade Federal de Santa Maria, Departamento de Física, Bolsista Produtividade - CNPq, cristiane.muenchen@ufsm.br.

foram desafiados a pensar um problema/demanda local e estruturar uma ação (aula, reunião, processo formativo, projeto) via 3MP, a fim de resolvê-la.

Observou-se que espaços de co-formação são necessários pois, como diz Freire (1987, p.68) “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. Ademais, vislumbrou-se o potencial dos 3MP para a construção de ações e projetos interdisciplinares, os quais possam problematizar e atender as demandas das comunidades, articulando ensino-pesquisa-extensão.

Palavras-chave: Momentos pedagógicos; processos formativos; diálogo.

Referências:

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

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

MUENCHEN, Cristiane.; DELIZOICOV, Demétrio. A construção deum processo didático-pedagógico dialógico: aspectos epistemológicos. **Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências** (Online), v. 14, p. 199-215, 2012.

Eixo 7

Paulo Freire: Diálogos com/na educação básica

Mediação:

Luana Kurz
Márcia Adriana Rosmann

O Eixo 7 - Paulo Freire: Diálogos com/na Educação Básica somou 20 trabalhos inscritos e 15 trabalhos apresentados. Transpassados por temas transversais e de extrema urgência no contexto social e cultural atual: questões étnico-raciais e ambiental na perspectiva da problematização e emancipação humana em Paulo Freire. Transpassados também por diferentes áreas do conhecimento como Pedagogia, Ciências da Natureza, Ciências Sociais-Sociologia, Letras, História, entre outras subáreas, os trabalhos apresentados possibilitaram reflexão crítica sobre a formação e o trabalho docente na Educação Básica.

No decorrer do diálogo algumas denúncias foram expressas: A educação básica pede socorro: de um lado a infraestrutura sucateada, faltam materiais e profissionais, sobrecarregando àqueles que estão na ativa, ocasionando dificuldades no diálogo entre os diferentes componentes curriculares e na construção de um currículo e práxis interdisciplinar, por exemplo; de outro lado a realidade social, cultural e econômica dos estudantes, suas diversidades (a falta de políticas de acompanhamento e acessibilidade com a inclusão de estudantes PCD, com TDAH, com TEA, entre outras especificidades, além das dificuldades de permanência e êxito na escola.

Os anúncios também foram destacados: o envolvimento coletivo de professores, comprometidos e esperançosos, que lutam diariamente, que participam e dialogam na horizontalidade (diálogo radical de A com B), que valorizam a escuta (processo revolucionário) diante da construção do pensamento e da consciência crítica, sobretudo dos saberes dos educandos; a elaboração e desenvolvimento de projetos que consideram a “cidade que educa”, a educação integral, integrada e integradora, que extrapolam os muros da escola com vistas à transformação da realidade (social, cultural e econômica) e criação da autonomia dos estudantes, das suas famílias e comunidades.



EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL NO ENSINO MÉDIO: UM PROJETO DE EXTENSÃO COMO AÇÃO DE POLÍTICA CURRICULAR

Aline Soares de Soares[88]

Jonas Tarcísio Reis[89]

Neste trabalho discutimos a questão da emancipação humana e da democratização do acesso ao conhecimento Étnico-racial na perspectiva freireana. Sempre devemos relembrar a importância do reconhecimento de saberes e da formação identitária dos sujeitos que habitam o universo dos processos educativos formais e não formais. Nesse sentido, trazemos à discussão um curso de extensão desenvolvido no âmbito da Universidade Federal do Pampa, no campus Jaguarão. Ele é o projeto de intervenção de uma pesquisa no mestrado profissional em educação, que buscou problematizar a temática das relações Étnico-raciais e como ela pode ser desenvolvida através de uma política curricular no âmbito do Ensino Médio. O curso de extensão foi desenvolvido junto a professores de uma escola da rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul que atuam no ensino médio em Jaguarão.

Proporcionar um diálogo entre a comunidade acadêmica e professores da Rede Estadual de Educação sobre a temática Étnico-racial, fazendo uma intervenção na realidade como parte de uma pesquisa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), campus Jaguarão.

Discutir as relações Étnico-raciais perpassa o que a sociedade viveu ao longo dos séculos, principalmente após a libertação dos escravos. Em relatório da Anistia Internacional no ano de 2023, o Brasil registrou 3,4 milhões de possíveis violações dos direitos humanos, e o país “continua a ter um dos maiores níveis de desigualdade

[88] Professora da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul, Mestranda em Educação pelo PPGEDU da Unipampa/Jaguarão, Email: alinesds@unipampa.edu.br.

[89] Orientador, Professor adjunto do PPGEDU da Unipampa/Jaguarão, Doutor em Educação, Email: jonasreis@unipampa.edu.br.



do mundo", o que segundo esses dados afetam principalmente negros, mulheres e pessoas trans. A escravidão marcaria por longo tempo a sociedade brasileira, por que não foi seguida de medidas sociais que beneficiassem os recém-libertados

> Na base dessa contradição perdura uma questão essencial acerca dos direitos humanos: a prevalência da concepção de que certos humanos são mais ou menos humanos do que outros, o que, consequentemente, leva à naturalização da desigualdade de direitos. Se alguns estão consolidados no imaginário social como portadores de humanidade incompleta, torna-se natural que não participem igualitariamente do gozo pleno dos direitos humanos (Carneiro, 2011, p. 15)

Fica evidente que o pensamento com relação à questão racial no Brasil, perpassa pela violação dos direitos humanos em uma sociedade meritocrática, onde a massa de trabalhadores negros foi libertada, mas não recebeu nenhuma política de reparação social como reforma agrária, direito a educação ou a empregabilidade. Pelo contrário, essa massa ficou à margem da sociedade por mais de um século, enquanto o Estado brasileiro implementou a política de atração de imigrantes europeus para o processo de branqueamento do Brasil. Para pensar uma educação libertadora, a temática Étnico-racial deve estar presente na política curricular do Ensino Médio para as juventudes.

> Nessas sociedades, governadas pelos interesses de grupos, classes e nações dominantes, "a educação como prática da liberdade" postula, necessariamente, uma "pedagogia do oprimido". Não pedagogia para ele, mas dele. Os caminhos da libertação são os do oprimido que se libera: ele não é coisa que se resgata, é sujeito que se deve autoconfigurar responsavelmente (Fiori, 2005, p.7).

Tal citação corrobora com os objetivos desta pesquisa e deste curso de extensão, que trabalhou na perspectiva da libertação e da emancipação humana de educadores capazes de transformar suas realidades e, acima de tudo, desenvolverem em suas aulas a temática voltada para a educação étnico-racial e uma educação integral.

O curso de extensão foi desenvolvido em encontros presenciais com os educadores de Ensino Médio de tempo integral e formação através do ambiente virtual

Moodle, onde esses professores puderam interagir e ajudar a construir dados para a pesquisa. Portanto, as análises foram feitas a partir de questões norteadoras trazidas oralmente no primeiro encontro presencial, um questionário sócio-antropológico e a interação na plataforma *Moodle*, e os dados coletados foram categorizados para facilitar a análise dos discursos desses educadores, abstraindo suas respectivas impressões sobre a problemática supracitada.

Esta pesquisa se pautou na linha histórico-crítica, desenvolvida à luz de uma perspectiva dialética, para analisar o todo do objeto em estudo e verificar suas contradições. No caso do estudo das relações Étnico-raciais no Ensino Médio, buscamos observar a sua implementação em um determinado tempo histórico por sujeitos detentores de visões de mundo singulares. Consideramos um grupo de educadores pensando sobre leis e concebendo formas de ação na política curricular. Dessa forma, o estudo desempenha um importante papel que é de desvendar o fenômeno, como a aplicabilidade de legislações e políticas públicas voltadas para o Ensino Médio.

O primeiro encontro presencial marcou o início das atividades do curso de extensão na escola, bem como também o início da intervenção de mestrado profissional. Nele os participantes puderam trazer suas impressões sobre como trabalhar as relações étnico-raciais no ensino médio.

Uma das grandes inquietações mencionadas pelos educadores é a falta de formação continuada sobre a temática:

> (...) Eu acho que a gente vê mais nas formações que a gente faz do Estado, da SEDUC, porque eles focam bastante nessas temáticas. Até quando eu fui fazer o curso para estagiário, para ser mentor de estagiário, tinha um tópico que era só sobre isso. Então, eu consigo ver mais essas discussões nessas formações que a gente faz. A gente tinha uma fala de uma professora, como trabalhar de forma bem branda. Mas nunca disponibilizando material, nem nada, e só. (Professora Rute)[90]

[90] Os nomes dos participantes são fictícios para manter oculta a identidade.

Na fala da professora é possível averiguar uma preocupação com a temática onde a Rede Estadual de Educação menciona tópicos em seus cursos. Mas essas discussões acabam sendo superficiais e mais teóricas, nunca colocando a prática como ponto principal e a disponibilização de materiais que possam potencializar objetivamente as aulas dos diferentes componentes curriculares do Ensino Médio. Esse distanciamento acaba sendo um dos grandes problemas para a efetivação da implementação da Lei 10639/03 nos currículos escolares.

Outro dado alarmante foi que todos os professores disseram não ter tido aprendizagens sobre a temática das relações étnico-raciais em sua formação de graduação. Sendo assim, é possível perceber uma fragilidade nos cursos de formação inicial e continuada de professores, que ignoram a problemática étnica nas suas políticas curriculares.

O curso desenvolvido permitiu a troca de conhecimentos entre os docentes, sobre a política curricular para o ensino médio, e garantiu um espaço de reflexão para a formatação de planos de aulas e planejamentos curriculares de forma a desenvolver a inserção do conteúdo das relações étnico-raciais nas diferentes áreas do conhecimento previstas ensino médio público no Rio Grande do Sul.

A presença do racismo estrutural e a necessidade de refletir sobre ele foram observadas a partir dos relatos dos docentes acerca das impressões que os educandos e os familiares vivenciam no cotidiano da sociedade de Jaguarão. Ou seja, consideramos que é impossível tratar de emancipação humana enquanto houver a invisibilidade da cultura da história e da contribuição do povo de origem africana e dos povos indígenas brasileiros. Portanto, mesmo passados mais de 20 anos da criação da lei 10.639/2003, há inúmeros desafios enfrentados pelo mundo escolar, especialmente os docentes do Ensino Médio para terem disponíveis materiais didáticos que propõem formas de desenvolver o conteúdo das relações Étnico-raciais, principalmente ao trabalhar com as áreas de matemática e de ciências da natureza. No âmbito das linguagens e das ciências humanas ela aparece mais no cotidiano

escolar, mas de forma esparsa e sem organicidade em todos os anos do Ensino Médio.

Palavras-chave: Relações étnico-raciais no ensino médio; política curricular; curso de extensão.

Referências:

CARNEIRO, S. **Racismo, Sexismo e Desigualdade no Brasil.** São Paulo: Selo Negro, 2011.

FIORI, E. M. Introdução. *In*: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005. p. 7-15.



DESAFIOS NA PRÁTICA DOCENTE: UMA LEITURA SOBRE A REALIDADE DOS PROFISSIONAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Amanda Bielemann da Silva[91]
Luiza da Luz Kaster[92]
Jordana Vahl Bohrer[93]

O presente resumo tem como objetivo apresentar alguns resultados de uma pesquisa realizada no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pelotas, por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no Subprojeto Alfabetização: Núcleo de Ciências, Artes e Matemática nos Anos Iniciais. A investigação, realizada em uma escola municipal de Pelotas/RS, envolveu entrevistas e observações para a construção de um diagnóstico escolar, destacando alguns desafios enfrentados pela escola parceira do projeto.

Durante a entrevista com a coordenadora pedagógica do turno da manhã da escola pesquisada, ao ser questionada sobre os principais desafios de sua função e sobre como a escola tem lidado com a inclusão, destacou a falta de professores e de outros profissionais essenciais, como monitores, cuidadores e professores auxiliares. O diretor, em outra entrevista, também reforçou a preocupação com a falta de profissionais.

Também foram realizadas observações em uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental, composta por 19 alunos, dos quais cinco possuem laudo, incluindo TEA, TDAH e TOD. Sem o apoio de um professor auxiliar, a docente enfrenta sozinha as diversas demandas da turma. Em relato, expressou sentimentos de sobrecarga e

[91] Graduanda, Universidade Federal de Pelotas, Pedagogia, bielemannamandas@gmail.com
[92] Graduanda, Universidade Federal de Pelotas, Pedagogia, luizakaster5@gmail.com
[93] Mestra em Educação e Tecnologia, professora da rede municipal de Pelotas, jvahlbobohrer@gmail.com

desmotivação diante de demandas que excedem sua atuação como professora. Como destaca Freire (1996, p. 66), “o professor tem o dever de dar suas aulas, de realizar sua tarefa docente. Para isso, precisa de condições favoráveis, higiênicas, espaciais, estéticas [...]”.

A preocupação relatada pela equipe diretiva sobre a falta de professores e profissionais na escola se articula diretamente com o sentimento de sobrecarga da professora observada. Esses casos não são isolados, mas refletem uma desvalorização estrutural da docência. Esse cenário é conhecido pela mídia como “apagão de professores” [4], marcado pela evasão da carreira e pelo desinteresse pelas licenciaturas, resultado do acúmulo de demandas e da falta de apoio institucional. Para Paulo Freire (1996), a luta dos professores por seus direitos é parte essencial da prática docente. Ensinar é um ato político que exige condições dignas de trabalho, não apenas para os educadores, mas em defesa do direito dos alunos ao ensino.

Palavras-chave: PIBID; prática docente; sobrecarga.

Referências:

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Edição 25.

MIRANDA, Alexandre Borges. **Apagão de professores: desde quan*do?*** *Brasil de* Fato, 16 fev. 2024. Disponível em: https://www.brasildefato.com.br/colunista/cidade-das-letras-literatura-e-educacao/2024/02/16/apagao-de-professores-desde-quando/. Acesso em: 24 mai. 2025.



EDUCAR EM DIÁLOGO: EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS NO PROJETO ELOS E LAÇOS

Erika dos Santos Gillmeister Bonow[94]
Richéle Timm dos Passos da Silva[95]

O seguinte trabalho objetiva abordar a vivência proporcionada pela extensão universitária no âmbito da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). A extensão universitária visa articular o conhecimento acadêmico com as demandas sociais, promovendo o intercâmbio entre saberes científicos e populares. Trata-se de uma prática que, além de intervir na realidade, busca por ela ser impactada, promovendo transformações recíprocas. Nesse sentido, cabe à universidade — por meio de seus projetos extensionistas — não apenas produzir e socializar o conhecimento, mas também construir espaços de ação coletiva e diálogo com a população, contribuindo para a resolução de problemas concretos da sociedade (Forproex, 1999).

A ação extensionista aqui analisada é desenvolvida no âmbito do projeto de extensão Elos e Laços: Inter-relações com o Projeto Escola Protagonista, em andamento desde 2023, sob a coordenação da professora Richéle Timm dos Passos da Silva, estabelecendo o vínculo entre a universidade, a rede básica de ensino e a comunidade escolar. Suas atividades são realizadas no município de Canguçu, no Rio Grande do Sul, em parceria com a Escola Estadual de Ensino Médio João de Deus Nunes. O projeto envolve estudantes da UFPel provenientes de diferentes cursos, promovendo um espaço plural de formação e trocas entre universidade e escola.

A análise fundamenta-se em registros produzidos pelos participantes do projeto a partir das demandas apresentadas pela escola, coletadas ao longo de oficinas, formações para professores, reuniões e eventos com a comunidade escolar.

[94]Graduada em História (UFPel), Universidade Federal de Pelotas, História, e-mail: gillmeistererika@gmail.com
[95]Doutora em Educação (UFPel), professora titular na Universidade Federal de Pelotas (UFPel), Faculdade de Educação, e-mail: richeletps@gmail.com

Por se tratar de um projeto cujas ações são desenvolvidas a partir das solicitações da própria escola, os universitários estão engajados na criação e execução de novas atividades, com ênfase nas turmas dos anos iniciais e do ensino fundamental da escola envolvida. Espera-se com o projeto desenvolver a premissa de que extensão não é invasão cultural, mas sim diálogo entre saberes (Freire, 1983).

A extensão universitária “deve ser entendida como processo formativo, prospectivo e qualitativo, a ser mensurado por critérios objetivos [...] e subjetivos [...]” (Forproex, 1999, p. 33), o que reforça seu papel pedagógico no desenvolvimento integral dos sujeitos envolvidos. Ao mesmo tempo, destaca-se sua dimensão cidadã, uma vez que, como aponta Gadotti (2017), ela deve assegurar ao discente sua constituição como cidadão comprometido com as transformações sociais.

Nesse cenário, ganha centralidade a compreensão freiriana sobre o papel do extensionista. Para Freire (1983, p. 11), “o que busca o extensionista não é estender suas mãos, mas seus conhecimentos e suas técnicas”. Tal afirmação ressalta que o objetivo da extensão não é assistencialista, mas educativo e dialógico: o extensionista atua como agente que compartilha saberes com criticidade, respeitando o contexto e promovendo a autonomia dos sujeitos com os quais interage.

Gadotti (2017) complementa essa perspectiva ao afirmar que a extensão universitária abrange uma ampla gama de possibilidades: desde formação e produção cultural até práticas voltadas para o meio ambiente, educação de jovens e adultos, inovação pedagógica, iniciação científica, tecnologias sociais e fortalecimento do desenvolvimento local. O projeto Elos e Laços incorpora essas dimensões ao atuar diretamente com escolas públicas, articulando saberes acadêmicos às práticas escolares e contribuindo para o desenvolvimento local e os vínculos entre universidade e comunidade.

Dentre as oficinas desenvolvidas, duas se destacaram pelo expressivo interesse dos estudantes. A primeira, na área de Biologia, abordou o Reino Plantae e as Células, apresentando o laboratório de Ciências da escola e aproximando os alunos dos experimentos científicos. A segunda, na área de História, focou na Guerra



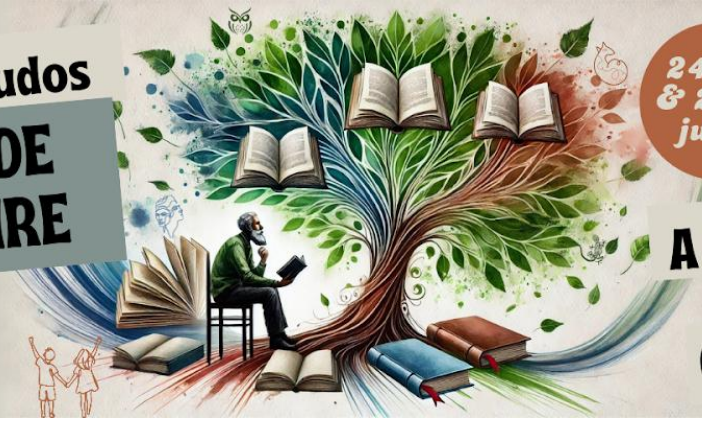
dos Farrapos e foi pensada para dialogar com as festividades tradicionalistas do mês de setembro no Rio Grande do Sul. Ambas foram propostas a partir de demandas dos professores, demonstrando como a escuta ativa e o diálogo com a realidade escolar fortalecem os vínculos universidade-escola e tornam o processo educativo mais significativo.

Segundo Bonow e Silva (2024), a vivência extensionista no ambiente escolar possibilita compreender a sala de aula como espaço de construção de relações interculturais, onde são compartilhados não apenas saberes curriculares, mas também experiências de vida. Essa convivência amplia a compreensão do processo educativo, demonstrando que o conhecimento está imerso em dimensões históricas, políticas e culturais. Nesse sentido, como destaca Freire (2020, p. 13), “a curiosidade, a necessidade de saber são universais, repitamos, a resposta é histórica, político-ideológica, cultural”.

No entanto, é importante atentar para os riscos apontados por Freire (1983, p. 26), que adverte para a possibilidade de determinados projetos de extensão incorrerem na lógica da invasão cultural — caracterizada pela imposição de uma visão de mundo que ignora a história, os valores e a cultura da comunidade envolvida. O autor afirma ainda que “toda invasão cultural pressupõe a conquista, a manipulação e o messianismo de quem invade” (Freire, 1983, p. 27).

Contrapondo-se a essa lógica, o projeto Elos e Laços propõe uma atuação baseada no diálogo e no respeito mútuo. Como afirmam Bonow e Silva (2024, p. 8), “o projeto Elos e Laços na formação docente quer ser essa ponte, ou seja, estabelecer este vínculo como um laço que não prende e amarra os sujeitos, mas que une as partes para consolidar parcerias”. As ações são desenvolvidas em conjunto com a comunidade escolar, atendendo às demandas dos professores e alunos, respeitando os contextos socioculturais em que estão inseridos.

O projeto incentiva a centralidade dos estudantes no processo educativo, promovendo uma postura colaborativa do professor, que aprende junto com os alunos.



Essa prática aproxima-se da proposta de Paulo Freire, em que o ensino é um encontro entre sujeitos que constroem juntos sentidos e significados (Freire, 1983).

Para os integrantes do Elos e Laços, a extensão significa fortalecer o vínculo entre universidade e educação básica, contribuindo para o desenvolvimento humano e profissional dos sujeitos envolvidos. Como apontam Bonow e Silva (2024, p. 12), essa inter-relação se constitui por meio de uma prática que articula formação acadêmica, vivência cidadã e compromisso social, em consonância com Freire (1983, p. 16), que afirma “que, na situação educativa, educador e educando assumam o papel de sujeitos cognoscentes, mediatizados pelo objeto cognoscível que buscam conhecer”.

Assim, a experiência no projeto Elos e Laços mostra que a extensão universitária, quando realizada de forma dialógica e contextualizada, fortalece a formação docente e os vínculos entre universidade e comunidade. A escuta ativa, o respeito às realidades locais e a valorização dos sujeitos envolvidos são fundamentais para um processo educativo voltado à transformação social.

Palavras-chave: Extensão universitária; formação de professores; universidade-comunidade.

Referências:

BONOW, Erika dos Santos Gillmeister; SILVA, Richéle Timm dos Passos da. **Extensão universitária e formação docente: reflexões a partir do projeto Elos e Laços**. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, 5., 2024, Aquidauana. Anais eletrônicos [...]. Aquidauana: UFMS, 2024. Disponível em: https://www.even3.com.br/anais/v-congresso-internacional-de-educacao-interdisciplinaridade-e-transversalidades-movimentos-desafios-e-ins-urgencias-da-educacao-510043/1042507-EXTENSAO-UNIVERSITARIA-E-FORMACAO-DOCENTE--REFLEXOES-A-PARTIR-DO-PROJETO-ELOS-E-LACOS. Acesso em: 26 maio 2025.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Política e educação.** Organização de Ana Maria Araújo Freire. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020. Disponível em:

http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/livros/politica_educacao.pdf. Acesso em: 26 maio 2025.

GADOTTI, Moacir. **Extensão universitária: para quê?** São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2017. Disponível em: http://www2.unifap.br/prosear/files/2023/06/arq20230615_Extensao_Universit-MoacirGadotti_fev2017.pdf. Acesso em: 25 nov. 2025.

PLANO Nacional de Extensão Universitária – FORPROEX, 1998/1999. **Coleção Extensão Universitária FORPROEX.** v. I. Disponível em: https://wp.ufpel.edu.br/prec/files/2019/05/Plano_Nacional_de_Extensao_Universitaria.pdf. Acesso em: 25 nov. 2025.



PARA ALÉM DOS MUROS DA ESCOLA: O POTENCIAL EDUCATIVO DA CIDADE EXPLORADO EM UM CLUBE DE CIÊNCIAS

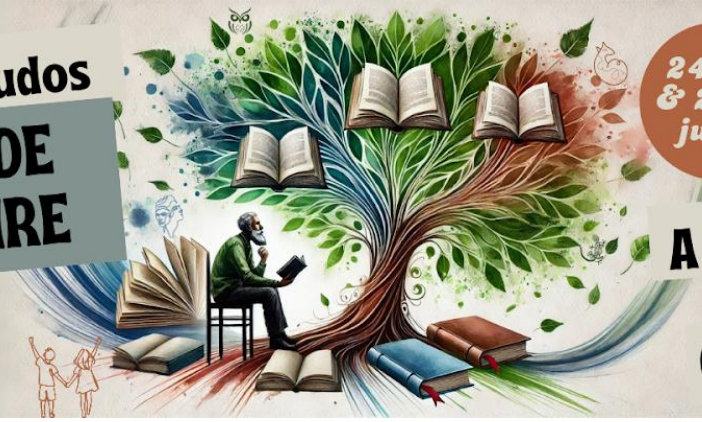
Gabriele Milbradt Glasenapp Coitinho[96]
José Vicente Lima Robaina[97]

O presente trabalho propõe uma reflexão crítica e contextualizada sobre o ensino de ciências nas escolas públicas, tomando como referência a experiência de um Clube de Ciências desenvolvido em uma escola estadual do município de Dom Pedrito (RS). Fundamentado nos princípios da educação libertadora de Paulo Freire e em autores contemporâneos que tratam da educação em espaços não-formais, o estudo aponta caminhos para uma prática pedagógica mais significativa, crítica e territorializada, conectada à vida dos educandos.

O ensino de ciências, como defendem Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2011), precisa ultrapassar os limites das abordagens conteudistas e considerar a realidade concreta dos estudantes como ponto de partida para a aprendizagem. Esse é também um princípio central da pedagogia freiriana. Em a Pedagogia da Autonomia, Freire (1996) enfatiza que “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos” (p. 22), destacando a importância de partir daquilo que o aluno já conhece e vive, o clube de ciências propôs atividades em que a cidade se torna extensão da sala de aula, reconhecendo seus espaços como fontes de saber.

Trata-se de uma ação alinhada à concepção freiriana de educação como prática da liberdade, em que o conhecimento não é imposto, mas construído de forma dialógica entre educadores e educandos. Como afirma Freire (1987), “não há saber mais ou saber menos: há saberes diferentes” (p. 68). Essa perspectiva foi

[96] Mestra no Ensino de Ciências, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências, gabrielemglasenapp@gmail.com.
[97] Doutor no Ensino de Ciências, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências, joserobaina1326@gmail.com.



contextualizada por meio de atividades que valorizam a observação do entorno, a escuta, o questionamento e o contato direto com os fenômenos estudados, promovendo a alfabetização científica a partir de vivências reais.

A proposta se ancora também nos conceitos de Trilla (2008) sobre educação não-formal, entendida como qualquer ação educativa sistematizada realizada fora do ambiente escolar formal, mas com intencionalidade pedagógica. O projeto considerou praças, universidades, vinícolas e o próprio bairro da escola como espaços educativos. Para Lopes, Moll e Santos (2018), esses espaços favorecem a interação entre sujeitos, saberes e experiências, permitindo uma prática pedagógica plural e mais conectada à vida dos estudantes.

Durante o Clube de Ciências, os alunos participaram de atividades como: observação do entorno da escola, coleta de materiais naturais, visitas a instituições de ensino superior, laboratórios, praças e empresas locais. Essas ações permitiram que os conteúdos escolares deixassem de ser abstratos e ganhassem um teor mais concreto. Freire (2001) destaca que a cidade, ao assumir seu papel educativo, “reconhece que todos nós fazemos parte de cada pedaço seu, e que todos têm direito à formação” (p. 79). Assim, ao vivenciar o território como campo de investigação, os alunos desenvolvem também o sentimento de pertença.

Os dados foram coletados por meio de questionários com questões abertas e de escala Likert e analisados com base na metodologia de análise de conteúdo de Bardin (2016). As categorias identificadas indicam que os espaços não-formais favoreceram o aprendizado significativo, despertaram novas observações e ofereceram experiências inéditas para os estudantes. Os relatos demonstraram o impacto de práticas vivenciais na ampliação dos horizontes dos alunos, muitos tiveram seu primeiro contato com um microscópio, laboratórios científicos e projetos universitários durante as atividades.

Como destacam Fanfa et al. (2020), os espaços não-formais são uma importante ferramenta para a alfabetização científica, pois integram o saber teórico ao cotidiano. A visita à Universidade Federal do Pampa, por exemplo, proporcionou



acesso a saberes técnicos e científicos e a um ambiente de produção de conhecimento que era desconhecido por boa parte dos alunos. Freire (1996) afirma que “ensinar exige o reconhecimento de que a educação é ideológica” (p. 30), e isso implica entender que abrir as portas da universidade para os estudantes da periferia é também um ato político.

Rosito e Lima (2022) ressaltam que os clubes de ciências são espaços de construção de autonomia, cooperação e pensamento crítico. Ao permitir que os estudantes formulem hipóteses, manipulem materiais e reflitam sobre os processos, o clube de ciências rompe com a lógica da educação bancária denunciada por Freire (1987), em que o estudante é um recipiente passivo. Em vez disso, os estudantes foram convidados a “dizer sua palavra sobre o mundo” (Freire, 1989, p. 34), tornando-se protagonistas da aprendizagem.

Além disso, a experiência reforça o conceito de “territórios educativos”, que, segundo a iniciativa Educação e Território (2023), são espaços que, para além de sua função original, exercem intencionalmente um papel formador. Ao ocupar as praças, ruas, universidades e vinícolas com um olhar pedagógico, os estudantes desenvolveram também o senso de responsabilidade e cidadania. Esse processo formativo integral, que considera a dimensão ética, cultural e social do sujeito é central na pedagogia freiriana.

Maldaner, Boer e Rosa (2023) argumentam que o ensino de ciências deve ser compreendido como uma prática social e não como um conjunto de verdades absolutas. O trabalho de campo e as vivências proporcionadas pelo clube de ciências colocam os estudantes em contato com essa perspectiva crítica da ciência, ao permitir que vejam a construção do conhecimento como processo histórico, coletivo e situado.

Finalmente, o projeto confirma que romper os muros da escola, físicos e simbólicos, é não apenas possível, mas necessário. Apesar dos desafios enfrentados por professores na implementação de práticas diferenciadas, como apontam Tavares (2020) e os próprios autores do artigo, iniciativas como essa demonstram que a educação pode ser mais libertadora e conectada à vida quando assume o

compromisso com o território, a cultura e a voz dos sujeitos envolvidos.

Como defende Freire (2001), “não há educação neutra: ela ou é libertadora ou é domesticadora” (p. 70). Nesse sentido, o clube de ciências se configura como uma prática pedagógica que resiste à estagnação, valorizando a escuta, o diálogo e a transformação social, enquanto forma os estudantes como sujeitos críticos e ativos na construção do conhecimento e da própria cidade em que vivem.

Palavras chaves: Ensino de ciências; educação não-formal; clubes de ciências.

Referências:

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTTI, José André; PERNAMBUCO, Marta Maria Castanho de Almeida. **Ensino de ciências:** fundamentos e métodos. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

EDUCAÇÃO E TERRITÓRIO. **Território Educativo:** *Conceito*. São Paulo: Cidade Escola Aprendiz,2023. Disponível em: https://educacaoeterritorio.org.br/conceito-territorios-educativos/. Acesso em: 9 ago. 2023.

FANFA, Michele Souza et al. Espaços de educação não formal e alfabetização científica: um olhar sob a exposição do MAVUSP. **Revista Insignare Scientia – RIS,** v. 3, n. 5, p. 98–113, 2020.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** 26. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Política e educação.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LOPES, Inacira Bomfim; MOLL, Jaqueline; SANTOS, Loreni A. dos. A importância dos espaços educativos não formais na formação de professores e suas práticas pedagógicas. In: **OCTAVO CONGRESO INTERNACIONAL DE FORMACIÓN DE PROFESORES DE CIENCIAS PARA LA CONSTRUCCIÓN DE SOCIEDADES SUSTENTABLES**, 8., 2018, Bogotá. *Memorias*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2018.

MALDANER, Lauren Linck Nilson; BOER, Noemi; ROSA, Cleci T. Werner. Ensino de ciências nos anos iniciais: perspectivas históricas e práticas. **Revista Insignare Scientia – RIS,** v. 6, n. 3, p. 8–26, 2023.

ROSITO, Berenice Alvares; LIMA, Valderez Marina do Rosário. **Conversas sobre clubes de ciências.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2022.

TAVARES, Victor. Conheça a importância da educação não formal para os alunos. **Blog Trivium,** 10 abr. 2020. Disponível em: https://blog.trivium.com.br/educacao-nao-formal/. Acesso em: 9 ago. 2023.

TRILLA, Jaume. A educação não-formal. In: ARANTES, Valéria Amorim (org.). **Educação formal e não formal.** São Paulo: Summus, 2008. p. 15–58.



EDUCAÇÃO ESTÉTICO-AMBIENTAL: VALORIZANDO OS SABERES DAS VIVÊNCIAS DOS/AS ESTUDANTES

Luana de Oliveira Kurz[98]
Antônio Maurício Medeiros Alves[99]
Diana Paula Salomão de Freitas[100]

Pelotas, 23 de maio de 2025.

Caros participantes do XXVI Fórum de Estudos: Leituras de Paulo Freire.

Começo esta carta escrevendo sobre uma experiência vivenciada por mim, uma professora de Matemática que atuou em uma escola do campo, na cidade de Canguçu – RS, sendo o relato a seguir decorrente de uma atividade realizada em uma turma do 9º ano. Em uma das minhas aulas para essa turma, estava ensinando sobre ângulos e expliquei uma maneira específica de calcular a soma dos ângulos internos e externos de um polígono regular. Ao final da explicação, coloquei alguns exercícios no quadro e um dos alunos me perguntou: *"professora, posso fazer de outro jeito?"*, e claramente eu respondi que sim. Depois perguntei como ele sabia resolver daquela maneira e ele disse: *"eu quero ser mecânico, então preciso saber disso, já assisti alguns vídeos em casa".* Ou seja, o aluno já tinha um conhecimento sobre o assunto antes mesmo de ser ensinado no ambiente escolar, decorrente de sua curiosidade ou necessidade, relacionada ao meio em que está inserido ou seu desejo de atuação profissional futura.

[98] Doutoranda em Educação. Universidade Federal de Pelotas. Programa de Pós-Graduação em Educação. CAPES. luanakurz1@gmail.com.
[99] Doutor em Educação. Universidade Federal de Pelotas. Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática – UFPel. alves.antoniomauricio@gmail.com.
[100] Doutora em Educação em Ciências. Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação Universidade Federal de Pelotas. disalomao@gmail.com.

A escola oferece somente ensino fundamental, logo, para os alunos ingressarem no ensino médio era necessária uma mudança de escola. Nessa turma de 9º ano era conversado muito sobre as suas perspectivas de futuro. Durante as conversas alguns falavam que estavam planejando estudar em uma escola da cidade, outros não sabiam ainda o que fazer, que possivelmente seguiriam trabalhando nas plantações da família e, um aluno em particular, do relato comentado, já tinha a ideia de se tornar mecânico e trabalhar especialmente com motos. Esta paixão pela sua futura profissão o motivava a estudar sobre o assunto em casa, para além da escola.

Os alunos muitas vezes trazem os saberes presentes nas suas vivências e/ou interesses. Portanto, a partir desse relato, procuro evidenciar minha valorização dos saberes dos estudantes e assim relacionar esta como uma atitude de Educação Estético-Ambiental (EEA), fundamental na formação de professores/as. Faço isso em diálogo com Paulo Freire.

Segundo Estévez (2024, p. 19, tradução nossa), o surgimento da EEA foi "fruto da práxis docente-educativa na província de Villa Clara, no início da década de 90", tendo relação com a crise socioambiental contemporânea. A EEA é uma modalidade inovadora de educação em valores, que também vem sendo estudada no Brasil. Para Estévez (2024. p. 85, tradução nossa), visa "formar seres humanos sencientes e pensantes: que sejam sensíveis, críticos, criativos, resilientes, proativos, participativos nas questões sociais e respeitador da alteridade e do meio ambiente". Portanto, os saberes dos estudantes é um saber sensível e do cotidiano.

No momento que o professor abre espaço para o aluno expressar esse saber, ele permite que o aluno seja, por exemplo, criativo em poder fazer da sua maneira, sem uma imposição do professor falando que é errado e que tem que seguir uma certa fórmula. Crítico em poder ter a liberdade de expressar sua opinião sem medo de ser reprimido. Sensível ao ponto de conseguir relacionar suas vivências com o aprendizado escolar.

Nas palavras de Freire (2001, p. 264), "ensinar não pode ser um puro processo, como tanto tenho dito, de transferência de conhecimento do ensinante ao aprendiz",



ou seja, o professor não é dono do conhecimento, é possível aprender com os alunos durante as aulas, pois muitos trazem conhecimentos aprendidos fora da escola, de suas vivências. Na Matemática, por exemplo, existem diferentes maneiras de resolver um exercício, ou seja, a maneira que o professor ensina não é única. Nós não precisamos saber de tudo, mas reconhecer que existem diferentes saberes e, por isso, a importância de valorizar e reconhecer os saberes dos alunos, o que acontece num processo de interação e partilha de saberes e conhecimentos.

Freire (2001, p. 259), ressalva esta ideia ao falar sobre o fato de que o "aprendizado do ensinante ao ensinar se verifica à medida em que o ensinante, humilde, aberto, se ache permanentemente disponível a repensar o pensado". Os princípios da Educação Estético-Ambiental colocam o professor nesta posição, de repensar o pensado, na medida em que se coloca a refletir sobre suas práticas. Especificamente ao se posicionar como um professor que assume a EEA e assim, busca entender qual é a sua finalidade, como utilizá-la e por quê? Para Estévez (2024. p. 84, tradução nossa), a EEA baseia-se "na inter-relação dialética entre valores estéticos e ambientais, centra-se na formação estésica e estética do ser humano em prol da sustentabilidade da condição humana e de uma formação mais abrangente".

Frente ao exposto, busco ainda, nessa carta estabelecer inter-relações sobre o que foi relatado entre a Educação Estética (EE) e a Educação Ambiental (EA). Sendo assim, compreendi que a EE está na beleza em colocar o estudante como sujeito ativo da aprendizagem, que tem a capacidade de trazer seus próprios conhecimentos de suas vivências. No caso do estudante do relato, o conteúdo de ângulos tinha um sentido e significado para sua vida; não era apenas mais um conteúdo estudado na escola, mas algo sobre o que ele já havia pesquisado e tinha prazer em aprender, por estar relacionado a sua futura profissão. Talvez para os demais colegas o conteúdo de ângulo poderia parecer assustador, mas para aquele aluno, em especial, existia uma beleza por trás, um sentido, uma conexão com a sua vivência. Para Freire (1996, p. 16), "O professor que pensa certo deixa transparecer aos educandos que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres



históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo". Afinal existe um mundo e uma vida fora da escola.

A EA está no aluno, como seu próprio ambiente, no relato podemos perceber que ele está cultivando seu futuro. O aluno tinha 14 anos, ou seja, poderia mudar de ideia muitas vezes sobre sua futura profissão, cursar o ensino médio e depois escolher o que fazer, entretanto, ele estava muito decidido sobre o que queria para o seu futuro. Ele traz essa questão da sustentabilidade da condição humana, no momento em que ele se compromete com seu futuro, busca autoconhecimento, respeita o que é aprendido na escola e é responsável por suas próprias ações. Para Freire (1996, p. 37), "A esperança é um condimento indispensável à experiência histórica", portanto devemos regar esperança em nossos alunos, para que eles possam alegremente pensar sobre o seu futuro.

Ao comentar um pouco sobre a EE e EA no relato, notamos a necessária relação entre os conteúdos da escola e da vida, pois esse aluno já tinha um conhecimento pelo seu desejo pessoal de ser mecânico, em que medida a escola fomenta essa relação? Um conteúdo pode ser muito mais do que apenas algo ensinado no ambiente escolar, ele pode ter associação com as vivências dos alunos, e essas vivências poderiam servir de apoio para o ensino do conteúdo.

O objetivo final desta carta foi trazer uma reflexão sobre o relato deste aluno, mostrando que existe muito valor nos saberes presentes nas vivências provenientes do interesse dos estudantes, muitas vezes oriundas de fora da escola e que reconhecer isto é uma atitude de educação estético-ambiental fundamental nos processos de formação de professores/as. É necessário, de acordo com Freire (1996, p. 25), "Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção". Nós como professores não devemos nos fechar aos nossos próprios conhecimentos, mas estar abertos a ouvir o outro e aproveitar esse momento de troca como aprendizado.

Por fim, gostaria de desafiar aquele que se interessar pelo assunto, a aprofundar a pesquisa sobre o tema, buscar suas próprias referências e trazer complementações ao que foi dito até aqui. Com carinho, os autores.

Palavras-chave: Educação estético-ambiental; Paulo Freire; vivências.

Referências:

ESTÉVEZ, P. R. **El Abecé de la educación estético-ambiental**. UFFS, 2024.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. Carta de Paulo Freire aos professores. **Estudos Avançados**, São Paulo, Brasil, v. 15, n. 42, p. 259–268, 2001.

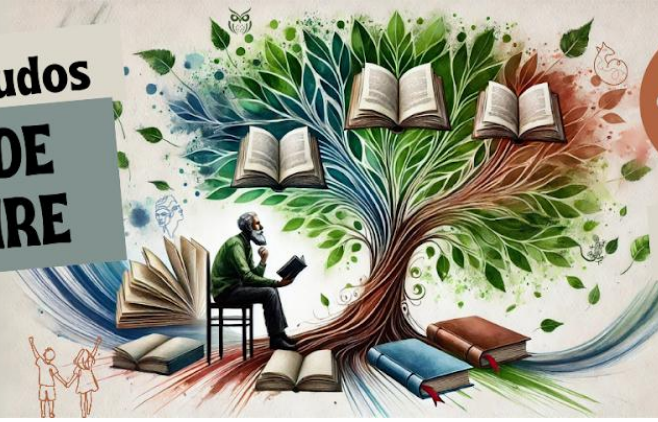


O DIÁLOGO COM O ESTUDANTE: UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Luiza da Luz[101]
KasterAmanda Bielemann da Silva[102]
Jordana Vahl Bohrer[103]

Criado a partir das experiências vivenciadas por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) – que conta com o apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) –, este resumo tem como objetivo analisar uma prática docente realizada pela professora supervisora do Programa na sala de aula, com sua turma de primeiro ano, na escola parceira. Foi possível observar uma dinâmica de diálogo entre os alunos e a professora, na qual ela entregou duas atividades aos alunos que continham um gráfico simples e alguns exercícios. Em seguida, desenhou o mesmo gráfico no quadro e iniciou a discussão indagando aos alunos o que eles enxergavam ali. Os estudantes levantaram hipóteses e, com a mediação da professora, chegaram à conclusão final. Cada hipótese de cada aluno era considerada e avaliada. A professora sempre indagava “porque tu acha isso?”, e outras perguntas pertinentes, independentemente se o aluno estava certo ou errado. Se ele(a) estava certo ela reforçava o acerto, se estava errado, ela perguntava aos outros e o ajudava, no quadro, a entender. Ao escutar os alunos – suas perguntas e hipóteses – o docente percebe o raciocínio do discente e pode, com isso, criar possibilidades de como ensiná-lo. O aluno, ao perguntar e levantar hipóteses demonstra a lógica que o levou àquele pensamento e que como o professor pode ajudá-lo a chegar ao entendimento correto. Assim, por meio do diálogo, criam-se alternativas para a produção ou

[101] Graduanda, Universidade Federal de Pelotas, Pedagogia, luizakaster5@gmail.com
[102] Graduanda, Universidade Federal de Pelotas, Pedagogia, bielemannamandas@gmail.com
[103] Mestre em Educação e Tecnologia, EMEF Ministro Fernando Osório, jvahlbohrer@gmail.com.



construção do conhecimento do aluno, pois “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua própria produção ou a sua criação.” (FREIRE, 2018, p. 47). Para além, ao ouvir as hipóteses dos alunos, o professor aprende. Aprende sobre o aluno e aprende sobre como ensinar a ele. Nas palavras de Freire (2018), “Quem forma se forma e re forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado.” (p. 25). Também por isso é imprescindível o diálogo. Na ocasião observada, tanto a professora quanto os alunos apresentaram conforto e familiaridade com a dinâmica. Os alunos não demonstraram medo de errar, mas aprenderam com o erro, ajudando uns aos outros – com mediação da docente – e chegando à solução. Assim, a importância do diálogo como Prática Pedagógica faz-se notável.

Palavras-chave: Diálogo; hipóteses; prática pedagógica.

Referências:

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à Prática Educativa. 56. Ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra. 2018. Edição 56.



COMPREENSÕES PRÉVIAS SOBRE A DISCIPLINA DE SOCIOLOGIA: DO ENSINO BÁSICO AO DESAFIO PRÉ-UNIVERSITÁRIO POPULAR

Marielle Mendes Sacharuk[104]

Maske Vieira[105]

O presente trabalho pretende realizar uma sucinta análise sobre a desvalorização da disciplina de sociologia no ensino médio, e como tal prática é percebida no contexto do projeto de extensão Desafio Pré-Universitário Popular, vinculado à PREC-UFPEL. O Desafio é um projeto estratégico da instituição, com mais de 30 anos de história na cidade de Pelotas. É coordenado por alunos da graduação e pós-graduação, sendo em sua maioria, licenciandos. Seu objetivo é proporcionar ferramentas de acesso ao Ensino Superior a pessoas em vulnerabilidade socioeconômica. Além disso, também é uma experiência edificadora para os educadores, que aprendem nesse processo de educação dialógica (Freire, 2022) proposta pela pedagogia freireana, que é metodologia e viés filosófico basilar do projeto.

Como educadoras populares da disciplina de sociologia, ao início do ano letivo nos propomos a realizar uma conversa pedagógica de diagnóstico (Freire, 1996) com os educandos, a fim de identificar qual o contato que tiveram no ensino básico com a disciplina, como foi este contato, e qual o perfil destes alunos (em sua maioria, são trabalhadores? Tem tempo de estudar em casa? Tem acesso a internet? Entre outras questões.). Este primeiro momento de comunicação (Freire, 2015) é orientador do trabalho realizado pelos extensionistas nos próximos encontros com a turma. A partir do retorno que obtivemos das experiências prévias dos educandos quanto ao contato

[104] Universidade Federal de Pelotas, Licenciatura em Ciências Sociais, mariellesacharuk@gmail.com.
[105] Universidade Federal de Pelotas, Licenciatura em Ciências Sociais, kauanymaske15@gmail.coml.

com a sociologia, constatamos o seguinte:

1) Os alunos com mais de 30 anos, não haviam tido contato nenhum com a disciplina.
2) Os educandos que cursaram sociologia no ensino básico, não tiveram aula ou às teve com profissionais relapsos (na percepção dos alunos).
3) A minoria que teve contato com a disciplina, não compreendem o objetivo da disciplina ou a sociologia como uma ciência social.

Diante desse diagnóstico, percebemos o quanto a sociologia ainda é pouco valorizada no ensino básico e o quanto isso impacta na formação crítica dos nossos educandos. No Desafio precisamos ir além do conteúdo programático, buscamos reconstruir o significado da disciplina, reforçando seu caráter emancipador e seu compromisso com a transformação social.

Palavras-chave: Educação popular; ensino de sociologia; educação básica.

Referências:

FREIRE, Madalena. **Observação, registro, reflexão:** instrumentos metodológicos I. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** Tradução: Rosiska Darcy de Oliveira. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 66. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2022.



A POSSIBILIDADE VENCENDO A ESCASSEZ: EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE ESPANHOL NO PIBID

Natalia Labella-Sánchez[106]

Atuar como educadora-formadora do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), na área de ensino de espanhol, tem se mostrado um grande desafio diante da realidade e espaço destinado a essa língua nas escolas públicas. A política linguística de apagamento do espanhol do currículo brasileiro é claramente uma política de estado (Labella-Sánchez, Bevilacqua, 2019) que priva as/os educandas/os da educação básica de se aproximarem *de los hermanos que están al lado*. Visto de fora, parece quase um milagre que nas escolas públicas, com um único período de espanhol por semana de 35 ou 45 minutos, seja possível fazer alguma coisa. Diante do que muitas vezes parece impossível ou improvável, pibidianas/os, professoras supervisoras nas escolas e esta educadora aqui buscamos avançar nas reflexões teóricas e dialógicas que envolvem a formação inicial docente, e que se materializam nos planejamentos e produções de materiais didáticos (MD) que primam pelo diálogo, pela partilha e construção coletiva de conhecimentos. Os materiais e as aulas têm revelado o interesse consciente das/os pibidianas/os em levar para as aulas a cultura, a sociedade e as geografias latino-americanas. É uma América Latina para conhecer e integrar e que estampa, por decisão das/os pibidianas/os, a camiseta do PIBID Espanhol UFRGS. Aproveitam-se os escassos minutos semanais para desenvolver um senso de pertencimento, um senso de integração entre cidadania e cultura, bem como de cultura e territorialidade como proposto por Santos (2011). É a educação emancipadora como uma forma de lutar pela democratização da cultura, algo que Freire (2020, p. 133) considerou essencial para o "desenvolvimento do país e a criação de uma mentalidade democrática". Neste

[106] Doutora, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, CAPES/PIBID, natalia.labella@ufrgs.br



relato de experiência, a materialidade do dito vem com as aulas e MD produzidos de março a maio de 2025 que versaram sobre a violência e racismo nos estádios brasileiros e sobre o futebol feminino no Brasil e em outros países da América Latina. Sobre a biografia de Carolina Maria de Jesus como ponto de partida para pensar e falar sobre a rotina da escritora em espanhol, mas que depois se converte em obra a ser estudada também nas aulas de português. Sobre o projeto desenvolvido com turmas de EJA sobre a arte indígena expressada por diferentes linguagens (arte visual, fotografia e literatura) e associadas a quatro países latino-americanos (Brasil, Peru, México e Bolívia). Como mediadora desse processo, percebo a potência de buscar colocar em prática os preceitos da pedagogia da autonomia (Freire, 2008) e ver que parte do resultado se revela na autonomia que as/os pibidianas/os vêm desenvolvendo ao propor projetos e atividades que acreditam na possibilidade de o espanhol ser um espaço de partilhas e aprendizagem ativa e crítica, mesmo com as fortes limitações impostas pelo tempo.

Palavras-chave: Ensino de espanhol; pertencimento; pedagogia da autonomia.

Referências:

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 47. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 39. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

LABELLA-SÁNCHEZ, Natalia; BEVILACQUA, Cleci Regina. Entender o passado para agir no presente: trajetória do ensino de espanhol no Brasil e as repercussões em contextos mais locais. *In*: FAGUNDES, A.; LACERDA, D. P.; SANTOS, G. R. S. (org.). **#Fica Espanhol no RS:** políticas linguísticas, formação de professores, desafios e possibilidades. Campinas: Pontes, 2019, p. 253-274.

SANTOS, Milton. **O espaço da cidadania e outras reflexões**. SILVA, Elisiane; NEVES, Gervásio Rodrigo; MARTINS, Liana Bach (org.). Porto Alegre: Fundação Ulysses Guimarães, 2011. (Coleção O Pensamento Político Brasileiro, v.3)



A ATUALIDADE DO PENSAMENTO DE PAULO FREIRE E DE DERMEVAL SAVIANI PARA A ANÁLISE CRÍTICA DO NOVO ENSINO MÉDIO

Neyha Guedes Dariva[107]
Lisandra Ferreira Jardim[108]
Neiva Afonso Oliveira[109]

As ideias pedagógicas de Paulo Freire e Dermeval Saviani fornecem uma base forte para analisar criticamente o Novo Ensino Médio (NEM). Freire, com sua pedagogia libertadora, postula que a educação precisa ser um processo de diálogo, prezando pelo saber que o estudante já possui e dando a ele meios para mudar a sociedade. Saviani, em sintonia, defende que a educação deve tornar o ensino mais acessível, rompendo com a separação entre formação técnica e intelectual e garantindo um aprendizado que equilibre a transmissão de saberes com a valorização das vivências dos alunos.

O NEM, ao estimular um currículo mais maleável e focado em áreas de estudo técnico, parece refletir a visão da classe dominante, seguindo as demandas do mercado em detrimento de um aprendizado crítico e completo. Essa postura pode levar ao que Adorno (1996) chamaria de semiformação, onde a educação vira um jeito de adaptar as pessoas a uma realidade social já definida, em vez de motivá-las a questionar e aprimorar essa realidade. Conforme Dariva e Oliveira,

> O NEM encarna perfeitamente a dinâmica de uma formação pela metade, ao centrar-se em uma escola para o mercado, cujo currículo torna superficial qualquer relação com conhecimentos profundos e de reflexão crítica. Ao desmerecer as Ciências Humanas, por exemplo, e superestimar a Matemática e a Língua Portuguesa (únicos componentes obrigatórios durante os três anos do Ensino Médio), demonstra exatamente sua posição acerca do que considera relevante

[107] Doutoranda em Educação, PPGE, UFPel. Contato: neyhadariva@gmail.com
[108] Doutoranda em Educação, PPGE, UFPel. Contato: lisandrajardimdoutorado@gmail.com
[109] Doutora em Filosofia (PUC-RS). Professora titular do PPGE, UFPel. E-mail: <neivaafonsooliveira@gmail.com>

> aos sujeitos contemporâneos. Na busca pela criação mais rápida, mais barata e mais efetiva dos novos trabalhadores, o NEM representa perfeitamente a lógica da utilidade imediata, abarcando em seu currículo apenas aquilo que considera útil para o aqui e para o agora, desmontando de vez qualquer possibilidade imaginativa de uma sociedade para além do capitalismo e das relações humanas fragilizadas que vivenciamos. (2024, p. 112).

Freire (2020) e Saviani (1999) salientam que a educação não deve apenas servir aos interesses econômicos, mas sim ser um local de resistência e transformação social. Freire frisa a relevância da conscientização e da autonomia, enquanto Saviani realça que a educação eficaz deve abranger tanto a iniciativa dos alunos quanto o direcionamento do professor, dialogando com a cultura acumulada e ao mesmo tempo se adaptando às necessidades sociais e psicológicas dos estudantes.

A crítica ao NEM, com base nas filosofias de Freire e Saviani, aponta para o risco de uma educação que, em vez de promover a igualdade e a emancipação, pode seguir perpetuando a divisão social. A reforma do Ensino Médio, ao dar ênfase a matérias consideradas mais úteis para o mercado de trabalho e diminuir a presença de temas que incentivam a reflexão crítica, parece reforçar o papel da educação como instrumento para manter as relações de poder existentes.

A visão de Freire e Saviani sobre educação é um chamado para repensar o NEM, garantindo que ele não se transforme em um mero mecanismo de reprodução ideológica, mas sim em um local onde todos os estudantes possam se desenvolver por completo, cientes de sua capacidade de agir e refletir sobre o mundo. A verdadeira educação, segundo esses pensadores, é aquela que prepara os indivíduos para serem cidadãos plenos, participativos e capazes de contribuir para a transformação social, no caminho de uma sociedade mais justa e humanizada. Afinal, para Freire, é a autorreflexão “que as levará ao aprofundamento consequente de sua tomada de consciência e de que resultará sua inserção na História, não mais como espectadoras, mas como figurantes e autoras” (1983, p.36).

Palavras-chave: Emancipação; semiformação; resistência.

Referências:

ADORNO, T. HORKHEIMER, M. **Dialética do Esclarecimento**. Trad. Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

ADORNO, T. Teoria da semicultura. **Educação & Sociedade**, Campinas, 1996.

DARIVA, Neyha; OLIVEIRA, Neiva. **Ideologia e Educação:** reflexões iniciais sobre o Novo Ensino Médio. Revista Fermentario, v. 18, n. 1, p. 102-114, 2024.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade.** 14. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. Organização de Ana Maria Araújo Freire. 5. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

SAVIANI. D. **Escola e democracia:** teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 32ª ed. Campinas: Autores Associados, 1999.



NOVO ENSINO MÉDIO GAÚCHO E A AUTONOMIA DA ESCOLHA DAS TRILHAS DE APROFUNDAMENTO CURRICULAR: ALGUNS APONTAMENTOS

Rafael Lachnit da Silva[110]

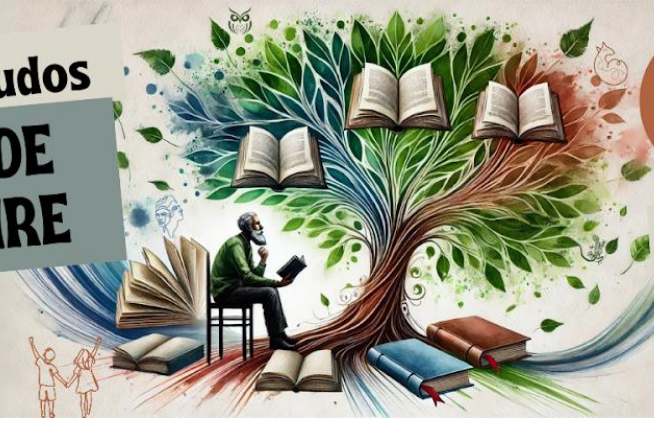
Vânia Alves Martins Chaigar[111]

O resumo apresenta parte do processo da escrita de uma dissertação de mestrado no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, no município do Rio Grande no extremo sul do estado do Rio Grande do Sul. A pesquisa busca conhecer as perspectivas e experiências de estudantes do ensino médio público do Rio Grande perante a reforma do ensino do Novo Ensino Médio Gaúcho. Segundo a Secretaria de Educação do estado do Rio Grande do Sul, "...o Ensino Médio Gaúcho é caracterizado pela ampliação da carga horária - que passará para 3.000h ao longo dos 3 anos - e pela flexibilização do currículo, o que o tornará mais atrativo e trará mais autonomia de escolha aos estudantes." (SEDUC/RS, s.d.).

A justificativa da flexibilização do currículo é trazer autonomia de escolha aos estudantes. O novo ensino médio gaúcho teve o currículo dividido em Formação Básica Geral, contemplando as disciplinas tradicionais divididas em suas áreas de conhecimento e nos Itinerários Formativos, seguindo as alterações das Diretrizes e Bases da Educação Nacional introduzidas pela Lei 13.415 de 2017 cuja organização ficou a cargo de cada sistema de ensino. A escolha que o Ensino Médio Gaúcho promete ocorre na forma dos itinerários formativos que conta com a área de aprofundamento curricular, além dos componentes obrigatórios "Projeto de Vida",

[110] Mestrando em Educação, Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, rafael-ldsi@hotmail.com.

[111] Orientadora, Doutora em Educação, Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Programa de Pós-Graduação em Educação, vchaigar@gmail.com.



"Mundo do Trabalho" e "Cultura e Tecnologia Digitais" destinados para a primeira série e "Iniciação Científica" nas duas séries seguintes do ensino médio.

A área de aprofundamento curricular foi organizada na forma de "Trilhas de Aprofundamento Curricular", que se materializa por conjuntos de disciplinas oferecidas pela rede estadual, de caráter obrigatório a todos os estudantes do ensino médio, nas segunda e terceira séries. Em 2022 foram oferecidas 24 Trilhas de Aprofundamento Curricular para a escolha dos estudantes (SEDUC/RS, 2023) divididas nas quatro áreas do conhecimento: linguagens, matemática, ciências humanas e ciências da natureza, além de mais trilhas específicas do ensino técnico. Para a Seduc, a escolha ocorre mediante "Feiras da Trilhas", em que as trilhas são apresentadas aos estudantes, que cursam o primeiro ano do Ensino Médio e, na sequência, ocorre pesquisa de interesse respondida por esses estudantes, indicando as trilhas de maior interesse dos discentes (SEDUC/RS, 2023).

No município do Rio Grande, por exemplo, foram oferecidas 16 das 24 Trilhas de Aprofundamento em 12 escolas estaduais de ensino médio(SEDUC/RS 2025), o que leva a duas considerações: Primeiro, não houve o oferecimento de todas as trilhas na rede estadual do município, pois a maior parte das escolas ofereceu de 2 a 4 trilhas; segundo, mesmo que houvesse o oferecimento total das trilhas, os estudantes para fazê-las ainda teriam que se deslocar a outras escolas mais distantes, caso desejassem certa trilha específica não oferecida nas proximidades.

A quantidade de trilhas oferecidas parece ter sido considerada excessiva pela própria Secretaria de Educação do estado, diminuindo a oferta de 24 em 2022 para 10 trilhas em 2023 (SEDUC/2024). Rio Grande, por exemplo, em 2023 contava com 16 das 24 Trilhas de Aprofundamento, escolhidas pelos estudantes em 2022 passou a ter o oferecimento de todas 10 trilhas para o ano de 2023 na rede estadual do município.

Mesmo com o oferecimento de menos trilhas, não há como proporcionar todas as trilhas em uma única escola, estando a escolha limitada geralmente entre 2 e 4 opções por escola, considerando que Rio Grande tem 4682 estudantes matriculados



no ensino médio da rede estadual (Brasil, 2025). Carina Tonieto, Altair Alberto Fávero e Diocélia Moura da Silva (2024) consideram que a diversificação do currículo é, na verdade, um engodo, ainda mais ao considerar municípios menores com poucas escolas a oferta de diversificação será ainda menor, concluindo que a diversificação de currículos não é para todos os estudantes.

Dados apresentados por Ângela Chagas, Mateus Saraiva e Maria Beatriz Luce (2023) mostram que tal limitador de escolha é grande no estado quando apontam que em um terço dos municípios do Rio Grande do Sul somente uma escola estadual oferece o Ensino Médio e a maior parte das escolas oferecem duas trilhas, no máximo, aos estudantes. No caso do Rio Grande, 10 das 12 escolas contavam com 2 a 4 trilhas, em ambos os anos de 2023 e 2024, as restantes oferecendo somente 1 trilha em ambos os anos e a outra oferecendo 6 trilhas em 2023 e 7 trilhas em 2024.

Nesse sentido, também, problematizamos sobre a autonomia da escolha, estando esta limitada entre uma ou outra trilha pré-estabelecida oferecida pela rede estadual de ensino. Tal visão da educação talvez se aproxime mais da ideia que as escolas fazem parte de um mercado cujas escolhas ocorrem dentro de um “livre mercado” competitivo, enfatizada a partir das reformas da educação de característica empresariais dentro do neoliberalismo (Freitas, 2018).

Mas é a isso que se limita a autonomia do estudante? É algo que o jovem não tem por si só, mas deve ser incentivado? Paulo Freire (1996) aponta que o estudante tem sua própria autonomia, devendo ela ser respeitada durante a prática educativa. Ao levarmos em conta as diferenças de classe, raça, sexo, para limitar a poucos demarcadores, concordamos com o uso do vocábulo juventudes para conceituá-los. Ratificamos o termo no plural para descrever estudantes do ensino médio, considerando suas diversidades sociais, de gênero, culturais e territoriais como definido por Juarez Dayrell e Paulo Carrano (2014).

Parece-nos, levando em conta os argumentos e dados anteriores, que apesar da justificativa de flexibilização do currículo, as juventudes gaúchas do ensino médio,

estão sendo subtraídas em sua autonomia e o Novo Ensino Médio Gaúcho é mesmo um “engodo” e de novo não apresenta grandes mudanças.

Palavras-chave: Juventudes; novo ensino médio gaúcho; trilhas de aprofundamento.

Referências:

BRASIL. **Estatísticas Censo Escolar**. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/inep-data/estatisticas-censo-escolar. Acesso em: 21 mai. 2025.

CHAGAS, Ângela Both; SARAIVA, Mateus; LUCE, Maria Beatriz. **O Novo Ensino Médio na rede estadual do RS**: balanço de perdas e danos [Nota Técnica: relatório de pesquisa]. Porto Alegre: UFRGS, 2023. Disponível em: https://www.lume.ufrgs.br/. Acesso em: 1 dez. 2024.

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo. Juventude e Ensino Médio: quem é este aluno que chega à escola. *In:* CARRANO, Paulo; DAYRELL, Juarez; MAIA, Carla Linhares (Orgs.). **Juventude e Ensino Médio:** sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p. 101-134. Disponível em: https://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2015/01/livro-completo_juventude-e-ensino-medio_2014.pdf. Acesso em: 18 jun. 2023.

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

FREITAS, Luiz Carlos de. **A Reforma Empresarial da Educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

SECRETARIA ESTADUAL DA EDUCAÇÃO DO RIO GRANDE DO SUL. **Ensino Médio Gaúcho.** [s.d.]. Disponível em: https://ensinomediogaucho.educacao.rs.gov.br/ Acesso em: 21 maio 2025.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO RIO GRANDE DO SUL. CENTRO DE EDUCAÇÃO BASEADO EM EVIDÊNCIAS. Mapa das Trilhas de Aprofundamento Curricular do Ensino Médio Gaúcho. 2025. Disponível em: https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiNTk1NDE5YjgtNGZmZC00Y2E3LTkwNGMtNWVmNmY1MGUyMTQ2IiwidCI6IjE1ZGNkOTA5LThkYzAtNDBlOS1hMWU1LWNlY2IwNTNjZGQxYSJ9. Acesso em: 21 mai. 2025.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO RIO GRANDE DO SUL. **Feira das Trilhas e Pesquisa de Interesse**. Porto Alegre: Secretaria da Educação, 2023. Disponível em: https://ensinomediogaucho.educacao.rs.gov.br/doctos/Feira_das_Trilhas_2023.pdf. Acesso em: 22 mai. 2025.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO RIO GRANDE DO SUL. **Orientações para oferta das Unidades Curriculares Eletivas**. Porto Alegre: Secretaria da Educação 2024 Disponível

em: https://ensinomediogaucho.educacao.rs.gov.br/doctos/orientacoes_feira_2024.pdf. Acesso em: 22 de maio de 2025.

TONIETO, Carina; FÁVERO, Altair Alberto; SILVA, Diocélia Moura da. O engodo da flexibilização e diversificação curricular do ensino médio gaúcho: um estudo dos itinerários formativos de matemática e ciência da natureza. **Jornal de Políticas Educacionais**, [S. l.], v. 18, n. 1, 2024. Disponível em https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/94135. Acesso em: 9 nov. de 2024.



ORIENTAÇÃO ESCOLAR: TRABALHANDO POR UMA ESCOLA PÚBLICA DEMOCRÁTICA

Raquel Xavier da Rocha[112]

Paulo Freire viveu entre nós no século passado, século XX, mas sua teoria, sua luta, seus sonhos, seu legado, perpassa o tempo, os anos, os séculos, pois, atualmente estamos no século XXI e sua luta continua tão viva quanto no século XX.

Passa o tempo e a luta da educação pública neste país continua a mesma, e, infelizmente, nos últimos tempos, sofrendo retrocessos políticos e sociais, tornando a nossa luta cada vez mais atual e necessária, pois, nós educadores da escola pública temos o dever de continuar trabalhando e lutando por uma escola pública de qualidade e democrática por direito, este foi o sonho do mestre Paulo Freire e continuará sendo o nosso Sonho.

Para tornar este sonho possível, a escola pública conta com o papel do Orientador Escolar, profissional que luta incansavelmente pela democratização da escola pública.

O(A) Orientador(a) Escolar, profissional este que possui obrigatoriamente sua formação acadêmica inicial em Pedagogia, ou seja, cursou Licenciatura em Pedagogia, que segundo Santos (2008):

> Para pessoas exercerem cargos e funções de profissionais da educação, nos vários sistemas de ensino, como gestores educacionais (delegados de ensino, dirigentes regionais de ensino, supervisores e inspetores regionais de ensino ou assemelhados) e escolares (diretores de escola, vice-diretores de escola ou assistentes de direção, diretores administrativos, diretores ou coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais, etc.) para a educação básica, sua formação será, obrigatoriamente, feita em cursos de Pedagogia, licenciatura plena ou nível de pós-graduação, conforme

[112] Professora da Educação Básica; Servidora Pública Municipal de Canoas/RS; Graduada em Pedagogia pela PUCRS; Especialista em Supervisão Escolar; Gestão Escolar; Orientação Escolar e Alfabetização e Letramento (Uniasselvi/Iergs) .E-mail: raquel.rocha@acad.pucrs.br e raquelxavierrocha@gmail.com.

> artigo 64 da LDB e regulamentado pela Resolução CNE/CP nº 1/2006, devidamente homologada pelo ministro da Educação (p.10).

Percebe-se a importância da formação inicial do Orientador Escolar, ou de qualquer outro profissional especializado da área da Educação, ter sua formação inicial no curso de graduação de Pedagogia, este profissional é Pedagogo, sua formação inicial é na área da Educação, antes de serem especialistas, são educadores e educadoras, conforme Brzezinski (2012):

> Assim, para atuar na organização escolar como especialista em orientação educacional, o educador deve, em princípio, dominar uma base sólida de conhecimentos que o capacite para o desempenho das tarefas docentes. Sua formação inicial deve dotá-lo de conteúdos que se complementam, de modo que garanta certos conhecimentos necessários ao desempenho de tarefas especializadas e que exigem uma formação mais verticalizada. Essa formação verticalizada dará suporte ao trabalho especializado na escola, mediante ao qual são delimitadas as ações de um em relação aos demais. Assim preparados, os especialistas terão condições de articular suas ações, possibilitando o desenvolvimento de um trabalho orgânico e coletivo na escola, porque todos possuem uma formação básica em comum: são professores (p.223).

.Para se tornar um especialista da educação, além do curso de Pedagogia, que é a sua formação inicial, este profissional deve se especializar na área da Educação, ou seja, se tornar um especialista escolar, além de cursar a formação inicial na graduação, deve cursar um curso de pós-graduação, por exemplo optando por Orientador Escolar, para assim, obter o título de especialista em Educação, dessa forma entende-se que se tornar um especialista na área da educação é uma responsabilidade cidadã e democrática, é um profissional que atua diretamente dentro da escola pública e tem uma luta diária para a sua democratização.

O papel do orientador escolar é lutar diariamente pela mudança da escola pública, é transformar este espaço tão fechado, em um espaço aberto para toda a comunidade, esta luta não é fácil, pois não depende apenas dele, mas sim de toda a equipe gestora, corpo docente e comunidade escolar, pois todos devem se



conscientizar que a instituição escolar não pertence a algumas pessoas iluminadas, mas sim, pertence a todo cidadão.

A escola pública não é somente prédios, ela é formada por gente, vai além dos muros, mas somente quem tem amor pela educação pública que consegue lutar por ela, lutar diariamente contra um sistema de desinformação e desvalorização.

O papel do orientador escolar é fundamental, mas é visto como o mediador de conflitos. O orientador escolar não existe só para solucionar problemas, ele tem um papel importante na democratização da escola pública, que segundo Freire (2006):

> A conscientização se autentica nesta ida e volta que é, em última análise, a unidade dialética entre prática e teoria, em que aprendemos que a verdadeira paciência não se identifica, jamais com a espera na pura espera. A verdadeira paciência, associada sempre a autêntica esperança, caracteriza a atitude dos que sabem que, para fazer o impossível, é preciso torná-lo possível. E a melhor maneira de tornar o impossível possível é realizar o possível de hoje. (p.72)

Para tornar o impossível possível, temos que nos conscientizar quanto ao papel do orientador escolar, essa conscientização só é possível fazendo a relação teoria e prática, a escola deve ser um espaço constante de reflexão, entendendo que cada um exerce um papel fundamental dentro da escola, sendo agentes de mudança, de transformação.

Todos que atuam dentro da instituição escolar, são educadores, trabalham para que a Escola Pública se torne um espaço democrático a serviço da comunidade, pois a escola é formada por gente, pessoas que vivem num tempo histórico, vivendo dentro de uma sociedade, sendo assim o papel fundamental da escola é a preparação de cidadãos conscientes de suas ações para a sociedade atual. A escola trabalha pela emancipação de seus estudantes, conscientes de seus direitos e de seus deveres como cidadãos, como diz Aguiar (2001):

> Para possibilitar o desenvolvimento de cidadãos democráticos, a escola precisa de um clima organizacional favorável ao cultivo do saber e da cultura, do prazer e da sensibilidade, desenvolvendo nos alunos capacidades técnicas, políticas e humanas, que os tornem: capazes de aprender; competentes técnica e politicamente; éticos; autônomos e emancipados. Nesse sentido, a escola “produz” pelas

> relações que estabelece e alimenta, pela estrutura e organização que encarna, por seu papel socializador e pelos conteúdos que transmite. (p.158).

A democracia só se torna possível quando nos aceitarmos como seres inacabados e de que o tempo todo precisamos uns dos outros para sobreviver em uma sociedade tão injusta e desigual.

> (...) Dizer-lhes que devem lutar, que devem continuar lutando, que não aceitem quando lhes disserem que os educadores devem ser sacerdotes, e por isso não devem lutar. Isto é mentira. Os educadores são profissionais e precisam lutar para terem seus direitos reconhecidos, mas, ao fazerem isso, não devem buscar apenas reivindicar algo fundamental, como por exemplo, melhores salários. (Freire, 2014 p.255).

Freire entendia que as reivindicações dos educadores eram justas, mas que a luta não deveria ser apenas por melhores salários e também por melhores condições de trabalho. O(a) orientador(a) escolar tem um papel fundamental na luta pela educação pública, trabalhando diariamente por uma educação emancipatória e libertadora.

O(a) orientador(a) escolar traz a comunidade para dentro da escola, democratizando a escola pública, profissional este que está sempre esperançando uma escola pública mais humana e democrática.

Finalizo este trabalho com a esperança de um mundo melhor, mais humano, menos feio. Sou professora a favor da democracia, luto diariamente pela educação, pois tenho fé na humanidade.

Palavras-chave: Orientação escolar; escola pública; democracia.

Referências:

AGUIAR, Márcia Angela da S. FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **Gestão da educação:** impasses, perspectivas e compromissos. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores: Busca e movimento**. 9. ed. Campinas, SP; Papirus, 2012.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Tolerância**: organização, apresentação e notas de Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2014.



EDUCAÇÃO INTEGRAL: CAMINHOS PARA A TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

Taís Feldens Guths
Clasle de Almeida Machado
Valéria Kruger Feldens

Pelotas, 27 de maio de 2025.

Queridos Professores da educação pública brasileira, hoje contaremos sobre como a educação integral pode transformar e a vida de um aluno, um professor e até mesmo os familiares deste aluno. Nossa pesquisa se passa na escola Municipal Alberto Cunha, localizada na cidade de Morro Redondo, cidade distante 35km de Pelotas. A escola sempre procurou trabalhar com projetos no turno inverso, ao turno regular de estudos dos alunos, aderindo a Programas como o Mais Educação, que foi extinto desta escola em 2016. Após este período, a escola, com apoio da SMECD (Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto) criou o Projeto “Todo Dia”, com o propósito de oferecer aulas de reforços e esporte, também no turno inverso. Em 2024, seguindo as orientações do MEC (Ministério da Educação), a escola começou com duas turmas, adequando-se assim às normas do governo Federal e cumprindo o primeiro ciclo de adesão à Escola de Tempo Integral.

A E.M.E.F. Alberto Cunha segue, na Educação Integral, os parâmetros da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), além do currículo estudado pela parte pedagógica da escola. Este planejamento é encaminhado para aprovação do Conselho Municipal de Educação.

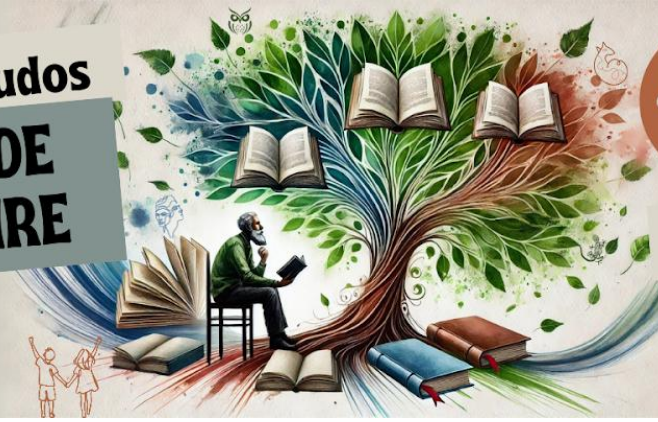
No livro do PNAIC (MEC, 2012) vemos que a autora Letícia Pacheco ressalta a importância do ensino integral nas escolas, pois muitas vezes as crianças não almoçam, sofrem abuso dentro de casa, entre outros problemas que ocorrem em grande parte das famílias mais vulneráveis da nossa sociedade, ainda considerando



que Porto Alegre seja uma cidade mais populosa e com mais problemas que Morro Redondo. Importante destacar que o Ensino Integral foi proposto para proporcionar aulas de reforço para as crianças que tinham dificuldades em diferentes matérias.

Relacionando esta experiência com a obra Pedagogia da Autonomia, entendemos que Paulo Freire propõe uma educação baseada no respeito à dignidade e à autonomia dos educandos ao defender que o processo educativo deve ser dialógico, crítico e comprometido com a transformação social. Para Freire, ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua construção, valorizando a experiência e o saber prévio dos alunos (Freire, 2011, pg 47). Na prática da E.M.E.F. Alberto Cunha, observa-se a valorização desses saberes prévios e a construção coletiva do conhecimento — aspectos fundamentais na abordagem freireana. Essa interação promove um ambiente de aprendizagem mais significativo e contextualizado, respeitando as vivências e realidades dos sujeitos do processo educativo.

Para não ficar cansativo para os educandos que participam da turma de Ensino Integral, no turno regular, eles têm aula de português, matemática, geografia, história, ciências, artes e educação física. Já no turno inverso, eles têm aula de culinária, robótica, esportes, horta, música e reforço escolar. As pessoas costumam achar que essas atividades não vão acrescentar nada na vida da criança ou do jovem, mas na verdade, essas atividades da parte da tarde são fundamentais para o desenvolvimento integral dos alunos. Segundo a coordenação Pedagógica do Ensino Integral da escola, essas atividades promovem habilidades que vão muito além do conteúdo tradicional das disciplinas escolares. A aula de culinária, por exemplo, desenvolve noções de nutrição, organização, responsabilidade e trabalho em equipe. Robótica estimula o raciocínio lógico, a criatividade e o pensamento crítico. Esportes trabalham a cooperação, a disciplina, o respeito às regras e ao outro. A horta ensina sobre sustentabilidade, paciência e o ciclo da natureza. Música contribui para a sensibilidade, expressão emocional, concentração e memória. Já o reforço escolar oferece apoio personalizado, respeitando o ritmo de aprendizagem de cada



educando, ajudando a construir uma base mais sólida de conhecimento. Essas atividades são, portanto, essenciais para formar não apenas bons alunos, mas cidadãos mais completos, criativos, resilientes e preparados para os desafios da vida. Integrar saberes e experiências amplia horizontes e torna a escola um espaço mais significativo e motivador para todos.

Diante de tudo isso, queridos colegas, deixamos aqui nosso convite à reflexão e ao fortalecimento de nossas práticas. A educação integral, quando pensada com afeto, intencionalidade e compromisso, transforma realidades. Não apenas amplia o tempo dos alunos na escola, mas amplia também suas possibilidades, seus sonhos e sua dignidade. Paulo Freire, em Pedagogia da Autonomia, nos lembra que ensinar exige ética, esperança e comprometimento com a transformação social. Ele nos inspira a enxergar os educandos como sujeitos do seu próprio aprendizado e a construir uma escola que valorize os saberes prévios, o diálogo e o respeito à diversidade de experiências. É isso que buscamos diariamente em nossa prática na E.M.E.F. Alberto Cunha.

Seguimos acreditando que educar é um ato profundamente humano e libertador. Que possamos continuar trilhando esse caminho de mãos dadas, formando não apenas estudantes mais preparados, mas cidadãos mais conscientes, críticos e atuantes.

Com carinho e esperança, Taís e Clasle aluna do terceiro semestre de Pedagogia e bolsista do projeto PIBID da Universidade Federal de Pelotas e Professora Valéria.

Referências:

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 41. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

NÖRNBERG, M.; MIRANDA, A.R.M.; PORTO, G.C. **Docência e planejamento:** ação pedagógica no ciclo de alfabetização. Porto Alegre: Evangraf, 2018.



AMBIENTES ESTÉTICO-AMBIENTAIS E SUAS IMPLICAÇÕES NA MOTIVAÇÃO DE ESTUDANTES

Tanira Lucas Coimbra [113]

Danielle Müller de Andrade [114]

Pelotas, 18 de maio de 2025.

Prezados/as professores/as, colegas de curso e demais interessados/as nos processos de ensino e de aprendizagem.

Com muito carinho escrevo esta carta para mostrar um pouco da construção da minha intenção de pesquisa no Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia do Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSul), compartilhando o sentido e os caminhos que pretendo percorrer e que, neste momento, é intitulada "Ambientes estético-ambientais e suas implicações na motivação e nas práticas da educação física escolar". Começo este diálogo com uma frase de Paulo Freire:

> "Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo. Pesquiso para conhecer e o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade" (Freire, 1996, p. 14).

A partir dessa reflexão, me coloco no lugar de pesquisadora, onde busco me educar para encontrar respostas acerca da minha indagação e possibilitar aos demais interessados no assunto reflexões sobre essa caminhada.

[113] Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação e Tecnologia do Instituto Federal Sul-rio-grandense, taniralc234@gmail.com.

[114] Doutora em Educação Ambiental. Docente do IFSul. Programa de Pós-Graduação em Educação do IFSul. danielleandrade@ifsul.edu.br



A Educação Física sempre ocupou um lugar de importância em minha trajetória pessoal. Ao longo dos anos, percebi que os ambientes - sejam físicos, sociais ou emocionais, influenciam profundamente o engajamento, a inclusão e a formação dos (as) estudantes nas aulas de Educação Física. Essa inquietação me conduziu à seguinte questão de pesquisa: “Como os elementos estético-ambientais das salas de aula implicam na motivação e na realização das atividades da Educação Física escolar?”

Como objetivo geral deste estudo busco compreender de que forma os elementos estético-ambientais das salas de aula influenciam a motivação e a prática pedagógica de Educação Física, a partir de uma perspectiva reflexiva e sensitiva. Já os objetivos específicos são: (1) Analisar as características estéticas e espaciais dos ambientes escolares utilizados nas aulas de Educação Física, considerando aspectos como organização, materiais, cores, iluminação, sonoridade e acessibilidade; (2) Investigar como os (as) alunos (as) e o professor (a) percebem e se relacionam com os espaços onde ocorrem as práticas corporais; (3) Identificar sentimentos, motivações e níveis de engajamento associados aos diferentes ambientes; (4) Elaborar um ebook didático com atividades pedagógicas diversificadas para aulas de Educação Física, considerando diferentes ambientes de ensino - quadra, área verde, sala de aula convencional e espaços virtuais.

Em um momento em que as práticas pedagógicas são desafiadas a se tornarem mais inclusivas, afetivas e democráticas, compreender o modo como os sujeitos vivenciam e ressignificam os ambientes educativos torna-se essencial para construir **estratégias pedagógicas mais engajadoras e significativas.** Assim, a relevância desta pesquisa está na possibilidade de reflexões estético-ambientais **as vozes e percepções dos (as) alunos (as)** sobre os espaços escolares que habitam cotidianamente, valorizando suas experiências como fontes legítimas de conhecimento.

Para responder à minha questão de pesquisa, adotarei uma metodologia qualitativa, por meio de uma pesquisa participante, que será realizada no Campus

Pelotas - Visconde da Graça (CaVG) do Instituto Federal Sul-rio-grandense, localizado na cidade de Pelotas-RS. Participarão do estudo estudantes do ensino médio técnico integrado de uma turma de cada um dos cursos do referido Campus. A saber: Técnico em Agropecuária, Técnico em Alimentos, Técnico em Vestuário e Técnico em Meio Ambiente. O corpus da pesquisa serão as atividades pedagógicas realizadas em três salas de aula diferentes: a fechada com paredes, a quadra poliesportiva e o bosque. Nelas serão realizadas a mesma (ou semelhante) atividade pedagógica, em três dias diferentes, um para cada espaço. O corpus será constituído dos registros destas aulas (fotos e vídeos), de um questionário para alunos (as) e do diário de campo da pesquisadora. A intenção é de analisá-los por meio da Análise Textual Discursiva de Moraes e Galiazzi (2011).

O referencial teórico do trabalho parte de uma perspectiva crítica e humanizadora da Educação Física escolar. Dialogarei com Paulo Freire, que afirma: "o ambiente deve ser projetado para facilitar a aprendizagem significativa, promovendo a curiosidade e a investigação" (Freire, 1996, p. 87). Nesse sentido, Freire nos convida a compreender o ambiente como parte ativa do processo educativo, não apenas como cenário, mas como elemento pedagógico.

Entendo que os espaços escolares desempenham um papel fundamental como campo de experiência estética, pois contribuem para a formação integral dos estudantes ao estimular sua percepção sensível, criatividade e interação com o ambiente. Conforme destaca Pablo René Estévez (2003) a partir de uma educação estética, integrada ao processo educativo, é possível proporcionar aos alunos um contato significativo com a arte, a cultura e os valores que moldam sua visão de mundo. Já Andrade e Schmidt (2020), acrescentam que a realização de aulas em ambientes naturais "fomenta o desenvolvimento da Educação Estético-Ambiental, pois amplia as possibilidades de contato com o ambiente natural e propicia o diálogo, o estímulo à sensibilidade e a reflexão crítica sobre a realidade" (p. 147). Nesse sentido, a organização dos espaços escolares, desde sua arquitetura até as atividades desenvolvidas neles, pode favorecer a construção de uma percepção estética



refinada, promovendo o envolvimento dos estudantes na criação e fruição do belo, na vida particular e coletiva da escola.

Experimentar e experienciar vivências em ambientes variados pode proporcionar aos alunos momentos de aprendizagem, descontração e interação, bem como ampliar os ambientes educativos voltados para o desenvolvimento da corporeidade – essencial para a construção do conhecimento. Como destaca Paulo Freire, "Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção" (Freire, 1996, p. 25), evidenciando a importância do ambiente na formação crítica dos estudantes.

Da mesma forma, Estévez (2008, p.8) reforça que "*la educación comienza con la vida y no acaba sino con la muerte*", ressaltando que a aprendizagem é um processo contínuo e ligado à experiência humana.

Com este trabalho, desejo contribuir para uma Educação Física mais sensível, crítica, democrática e inclusiva, onde seja reconhecido o potencial pedagógico dos espaços a fim da proposição de práticas pedagógicas alinhadas com os princípios de autonomia, diversidade e participação ativa. E você/s, já observaram os espaços onde ocorrem as aulas de Educação Física?

Agradeço ao IFSul que me acolhe nesta jornada, à minha orientadora Danielle Muller de Andrade (Leca) e aos/às demais professores(as) e colegas. Reitero meu compromisso com a valorização dos espaços educativos, especialmente os da Educação Física e com a promoção de práticas pedagógicas voltadas para a formação integral dos sujeitos.

Termino essa carta pedagógica com uma citação de Freire onde ele diz que “ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria” (Freire, 1996, p. 73).

Com esperança e alegria,

Tanira Lucas Coimbra

Palavras-chave: Ambientes formativos; educação física; motivação.



Referências:

ANDRADE, Danielle Müller de; SCHMIDT, Elisabeth Brandão. Educação Estético-Ambiental e Cúpula Geodésica: conexões pedagógicas. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental,** Rio Grande, v. 37, n. 4, p. 145-165, set./dez. 2020. Disponível em: https://periodicos.furg.br/remea/article/view/11388. Acesso em: 17 mai. 2025.

ESTÉVEZ, Pablo René. **A educação estética:** experiências da escola cubana. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2003.

ESTÉVEZ, Pablo René. ***Los Colores del Arco Iris*.** Havana. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2008.

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

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva.** 2. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.



PROBLEMA PARA QUEM? O QUE UMA "TURMA-PROBLEMA" REVELA SOBRE A ESCOLA QUE (AINDA) EDUCA PARA O CONTROLE

Thalia Luisa Goldschmidt[115]

Santa Maria, 30 de junho de 2025.

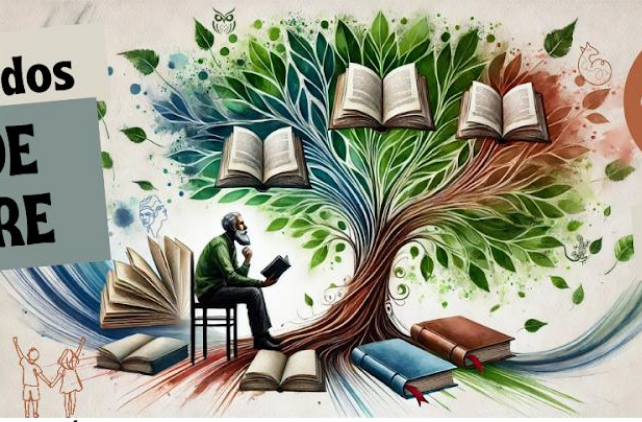
Queridos educadores(as),

Esta carta surge a partir de um sentimento de inquietude e de desejo por mudança, buscando refletir sobre uma experiência de estágio supervisionado que evidenciou a falta de diálogo e os desafios impostos pela educação bancária.

Em um dos meus encontros iniciais com a educação, observei e acolhi para mim um grande desafio: evidenciar a potencialidade das práticas educacionais dialógicas e problematizadoras a partir de uma turma invisibilizada pelos seus comportamentos considerados rebeldes. A expressão "turma-problema" se repetia com naturalidade entre os espaços de direção e demais funcionários da escola. Senti, no início, um ímpeto de ansiedade, de medo do que viria pela frente. Seria possível mudar, ainda que momentaneamente, uma estrutura já dada como vencida?

Não nego as dificuldades daquele cenário: a turma era composta apenas por meninos adolescentes, no auge da puberdade. A presença de emoções negativas e atitudes violentas era tangível, e o sentimento de rebeldia parecia guiar suas ações. Em meio a essa conjuntura, o uso do celular encontrava um ambiente favorável, sendo facilmente identificado como "vilão" por distrair os educandos em sala de aula. Os(as) educadores(as), já desmotivados, viam esses sujeitos como uma causa perdida - e, assim, a desesperança tomou conta do ambiente. Entretanto, como nos lembra Freire (1996, p. 38)

[115] Graduanda, Universidade Federal de Santa Maria, Física - Licenciatura Plena, thalia.goldschmidt@acad.ufsm.br.



> É preciso ficar claro que a desesperança não é maneira de estar sendo natural do ser humano, mas distorção da esperança. Eu não sou primeiro um ser da desesperança a ser convertido ou não pela esperança. Eu sou, pelo contrário, um ser da esperança que, por "n" razões, se tornou desesperançado.

As atitudes desses educandos são resultado de um silenciamento profundo: os meninos não eram convidados ao diálogo, mas sim ao controle. Suas vozes, marcadas pela raiva e pelo enfrentamento, não surgiam do nada. Refletiam a exclusão sistemática, o não pertencimento, o acúmulo de experiências nas quais foram tratados como problema. A desesperança surge, assim, da reprodução da lógica opressora da educação bancária, que deposita conteúdos e cobra obediência sem considerar as vivências e os contextos dos educandos.

É nesse cenário que a perspectiva da Abordagem Temática (AT), atrelada aos Três Momentos Pedagógicos (3MP) se constituiu como uma possibilidade de transformação. Para Freire (1987), trabalhar com temas é adentrar na escola o mundo vivenciado, trazendo consigo a cultura, as situações-problemas e os desafios enfrentados pelos sujeitos da comunidade escolar. Assim, a AT subordina os conhecimentos científicos às temáticas que refletem a realidade. Com isso, a lógica da educação não é mais pautada na transmissão unilateral do saber: educadores(as) e educandos(as) constroem o conhecimento coletivamente, aprendendo um ao interagir com o outro.

Os 3MP enquanto metodologia de ensino (Problematização Inicial, Organização do Conhecimento e Aplicação do Conhecimento) dialoga diretamente com a concepção de educação proposta por Freire (1987), para quem o ato de educar só se realiza quando os educandos são levados a problematizar criticamente a realidade que lhes é imposta. Nesse sentido, os 3MP propõem um percurso que parte da realidade vivenciada, marcada por contradições e desafios, para fomentar a construção de uma consciência crítica e em busca da transformação.

Com isso, não se trata apenas de transmitir conteúdos, mas de possibilitar que os sujeitos reconheçam lacunas de compreensão e, a partir disso, mobilizem saberes



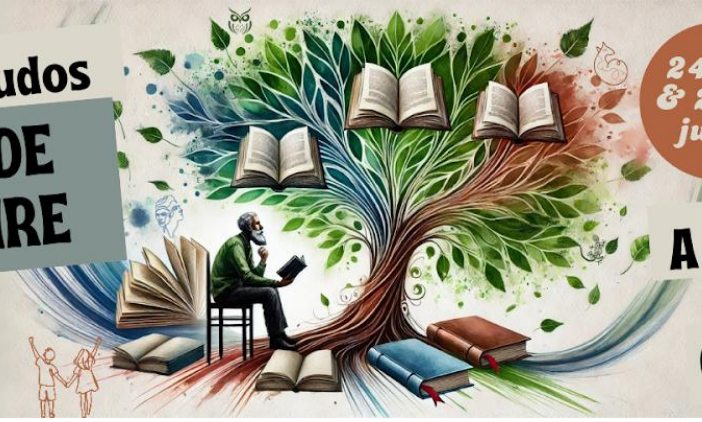
científicos que ampliem sua leitura de mundo. Assim, a aplicação do conhecimento não é um fim em si, mas um retorno ao real, agora reinterpretado à luz de novos sentidos, mobilizando a transformação social. Dessa forma,

> A problematização deve ser um movimento contínuo de questionamento e reflexão, onde os problemas abordados devem ter um vínculo direto com o contexto social dos alunos, permitindo que eles se percebam como agentes de mudança. (Muenchen, 2010, p. 60).

Desenvolvi o projeto de ensino-aprendizagem com o compromisso de atender às demandas da escola e, ao mesmo tempo, propor uma temática capaz de fomentar a reflexão e o posicionamento crítico dos educandos diante de questões socialmente relevantes. Devido aos problemas recorrentes com distribuição e abastecimento de água no bairro, os planejamentos foram construídos com o objetivo de compreender essa realidade, analisando suas causas e consequências, ao mesmo tempo em que se buscavam alternativas possíveis de atuação junto à comunidade escolar. Essa escolha possibilitou a construção de um percurso que partia das vivências dos estudantes, mobilizando-os não apenas como aprendizes, mas como sujeitos autônomos nesse processo.

Percebi pequenas mudanças na postura dos educandos já no primeiro dia das implementações, sinais sutis, mas que revelavam o poder da escuta atenta. Embora o silêncio inicial talvez demonstrasse o estranhamento diante de uma proposta pedagógica que convida à participação, aos poucos foi possível notar um engajamento crescente. Chamou-me a atenção o modo como, ao se depararem com um espaço que não exigia respostas memorizadas, mas que acolhia suas vivências e contribuições para a construção do conhecimento, os celulares foram sendo deixados de lado. Não por proibição, mas por escolha espontânea.

Ao final da aula, a educadora regente compartilhou comigo uma observação valiosa: normalmente, os educandos demonstram impaciência nesse horário, aguardando com ansiedade a liberação, já que a aula antecede o intervalo. No entanto, esse comportamento não se manifestou. Pelo contrário, os educandos



permaneceram atentos e envolvidos até o fim, a ponto de um deles exclamar, surpreso: “Meu Deus, já deu o sinal!”.

Esse episódio, sobretudo por ter sido uma das minhas primeiras experiências docentes, sinalizou mais do que uma simples mudança de comportamento. Mostrou o potencial transformador da prática educativa centrada na realidade dos sujeitos. A sala de aula passou a ter sentido através de um ensino que busca

> instigá-lo (o(a) educando(a)) no sentido de que, como sujeito cognoscente, se torne capaz de inteligir e comunicar o inteligido. É neste sentido que se impõe a mim escutar o educando em suas dúvidas, em seus receios, em sua incompetência provisória. E ao escutá-lo, aprendo a falar com ele. (Freire, 1996, p. 61)

Essa postura centrada na valorização do(a) educando(a) abriu caminhos para que eu me aproximasse desses sujeitos, estabelecendo vínculos pautados no respeito às suas vivências e concepções de mundo. Com o passar das aulas, os comentários de outros(as) educadores(as) da escola, muitas vezes marcados por descrença, pareciam cada vez mais distantes da realidade que eu estava experienciando. Era como se estivéssemos falando de turmas distintas.

Claro, não posso deixar de enfatizar que se tratava de adolescentes e, portanto, o diálogo nem sempre foi fácil. Não pretendo romantizar o processo. Houve resistências, silêncios e desafios. No entanto, o que procuro dialogar por meio dessa escrita são os avanços significativos que testemunhei num período curto de tempo. Aqueles meninos se abriram para a possibilidade da mudança, mesmo com toda a desesperança depositada sobre eles. Bastava que alguém estivesse aberto e transmitisse confiança neles.

Entretanto, isso não é o suficiente. Sem uma articulação coletiva entre diretores, supervisores, professores e demais profissionais que compõem a escola, esse trabalho torna-se frágil e limitado. A educação, enquanto prática social e histórica, não se sustenta apenas na boa vontade individual. “Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão” (Freire, 1987, p. 47). É por isso que se faz urgente que a gestão escolar caminhe em direção



a processos democráticos e dialógicos. Não basta que o diálogo aconteça apenas em sala de aula; é preciso que ele se enraíze em todo o ambiente escolar, orientando relações, decisões e práticas cotidianas.

E assim, encerro esta carta convidando os(as) educadores(as) que ocupam espaços de gestão escolar a esperançar por uma escola mais participativa, que rompa com a lógica das práticas isoladas e fragmentadas. Precisamos dialogar com nossos pares, compartilhar inquietações, construir coletivamente. E mais do que isso: é imprescindível que os estudantes também sejam convocados a participar dessas construções. Ouvir suas vozes, acolher suas experiências e envolvê-los nas decisões que dizem respeito ao espaço escolar é reconhecer sua condição de sujeitos históricos, políticos e transformadores. Uma escola democrática se faz com todos.

Palavras-chave: Diálogo; abordagem temática; escola democrática.

Referências:

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** 27 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

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

MUENCHEN, C. **A disseminação dos três momentos pedagógicos:** um estudo de práticas docentes na região de Santa Maria/RS. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, PPGECT, Florianópolis, 2010.



LABORATÓRIO DE SOCIABILIDADES DEMOCRÁTICAS DO IFSUL, CÂMPUS CAMAQUÃ: PROJETO E PRIMEIRAS AÇÕES

Vamberto Fernandes Spinelli Junior[116]
Louise Farias da Silveira[117]
Catiuscia Bordin Dotto[118]

Nos últimos anos, tem se intensificado o debate sobre uma crise multifacetada da democracia, marcada pela perda de confiança nas instituições e pelo crescimento do autoritarismo e aumento da polarização política. Essa crise desafia a capacidade dos regimes democráticos de responder às demandas da sociedade e exige ação de todos os que defendem os valores democráticos.

Nesse contexto, os espaços escolares, como os Institutos Federais, assumem um papel central na formação de uma cultura democrática pluralista. Laboratório de Sociabilidades Democráticas (LaDEM) é um projeto interdisciplinar, que reúne docentes de diferentes áreas do conhecimento com o objetivo de promover, junto à comunidade escolar do IFSul - Câmpus Camaquã, processos e espaços de discussão, aprendizagem e construção coletiva de conhecimento sobre a crise democrática nas sociedades contemporâneas, bem como sobre formas de enfrentá-la.

Diversos autores, como Levitsky e Ziblatt (2018), Mounk (2019) e Castells (2018), têm se debruçado sobre esse fenômeno, evidenciando dimensões como a crescente desconfiança da população em relação a instituições como governos, parlamentos e partidos políticos; o fortalecimento de discursos e práticas populistas de cunho autoritário; e o agravamento da polarização política. Esta última tem

[116] Doutor, IFSul, câmpus Camaquã, professor EBTT de Sociologia, vambertojunior@ifsul.edu.br.
[117] Doutora, IFSul, câmpus Camaquã, professor EBTT de Português e Inglês, louisesilveira@ifsul.edu.br.
[118] Doutora, IFSul, câmpus Camaquã, professor EBTT de Artes, catiusciadotto@ifsul.edu.br.



deslocado o campo da disputa democrática, entre adversários legítimos, para um terreno em que opositores são tratados como inimigos a serem eliminados da arena política e social.

Levitsky e Ziblatt (2018) demonstram que, em diversas sociedades, a erosão das instituições democráticas tem ocorrido de forma gradual, sem rupturas institucionais abruptas. Governos eleitos democraticamente têm adotado medidas autoritárias, restringindo liberdades civis, atacando a imprensa e enfraquecendo o sistema de freios e contrapesos.

Outro ponto central é a proliferação da desinformação, que tem esvaziado o debate público racional e comprometido a credibilidade de fontes tradicionais de informação. Redes sociais e algoritmos, como apontam Mounk (2019) e Castells (2018), incentivam a polarização e disseminam conteúdos falsos, contribuindo para a degradação do espaço público democrático.

Há, portanto, um reconhecimento crescente de que os valores e instituições democráticas não estão garantidos de forma permanente. Entre os desafios contemporâneos, destacam-se o fortalecimento de atitudes pluralistas, o respeito à diversidade de opiniões e o desenvolvimento de mecanismos que impeçam a ascensão de lideranças e movimentos autoritários.

É a partir desse cenário desafiador que se justifica a existência do LaDEM. O projeto busca refletir sobre os múltiplos fatores implicados na crise da democracia, ao mesmo tempo em que se propõe a fomentar sociabilidades democráticas. Sua estrutura organiza-se em torno de quatro eixos: (1) *Crise da democracia*. Eixo que visa identificar e analisar os múltiplos fatores envolvidos na crise democrática, bem como suas consequências sociais, políticas, culturais, econômicas e ambientais. (2) *Educação midiática*. Eixo voltado para o enfrentamento da desinformação e o fortalecimento da capacidade crítica frente ao consumo de informações. (3) *Memória social*. Este eixo trabalha com a memória de eventos e processos históricos relevantes para a formação da sociedade brasileira, cujas representações, ou ausências, influenciam diretamente a cultura política, a disseminação da violência e o

enraizamento de práticas autoritárias. A abordagem crítica da memória de eventos como a ditadura civil-militar visa contribuir para o fortalecimento de atitudes pluralistas e antiautoritárias. (4) *Movimentos sociais e democracia*. Este eixo busca evidenciar a contribuição dos movimentos sociais para a defesa e o aprimoramento da democracia. Pretende-se criar espaços de escuta de lideranças de movimentos sociais e estimular a organização do movimento estudantil no âmbito do câmpus.

As ações previstas para o desenvolvimento do projeto serão diversas e sempre orientadas por uma perspectiva pedagógica participativa, dialógica e transformadora, inspirada em princípios centrais da pedagogia freireana, como o respeito à autonomia do educando, considerando o estudante sempre como um sujeito ativo do processo educativo, e a prática educativa problematizadora, crítica e voltada para a transformação social (Freire, 2019).

O/a docente que estiver conduzindo a atividade buscará promover o máximo envolvimento dos estudantes ao longo de todo o processo. Assumindo uma perspectiva freireana, haverá ampla abertura para a escuta e diálogo horizontal com os estudantes, valorização das suas experiências, visões de mundo e sentidos atribuídos aos aspectos abordados, com o objetivo de favorecer a construção de aprendizagens significativas.

Cada docente integrante do projeto deverá atuar como tutor/a de um Grupo Tutorial (GT), formado por estudantes que deverão se envolver diretamente na execução das atividades. A tutoria consistirá em um acompanhamento individualizado, no qual o/a docente orientará o/a estudante voluntário/a no desenvolvimento das ações previstas. Cada GT deverá ser composto por dois a quatro estudantes para cada docente coordenador/a responsável.

O projeto do LaDEM foi submetido como projeto de ensino junto ao câmpus Camaquã do IFSul, em março de 2025, contando com a participação de nove docentes. As atividades tiveram início em abril, com o programa *Abril pra Memória*, inserido no eixo temático da Memória Social.

O programa consistiu em uma série de ações voltadas à abordagem da

memória da ditadura civil-militar brasileira (1964-1985). Desenvolvido ao longo do mês de abril, incluiu uma exposição de fotografias e poemas produzidos durante a ditadura, que abordam temas como a repressão, a tortura, os assassinatos e os desaparecimentos políticos. Foram selecionados poemas tanto de autores consagrados da literatura brasileira, quanto de poetas que participaram ativamente da resistência ao regime, alguns dos quais foram perseguidos, torturados ou mortos. A curadoria dos textos teve como base a obra *Memorial poético dos anos de chumbo* (2024), organizada por Marcelo Ferraz, Nelson Martinelli Filho e Wilberth Salgueiro. A recepção à exposição foi difícil de mensurar, uma vez que grande parte dos visitantes não acessou a lista de presença disponibilizada. Alguns docentes levaram suas turmas à visitação.

O *Abril pra Memória* também contou com a exibição do documentário *Em Busca da Verdade (2015)*, produzido pela TV Senado, que aborda os trabalhos da Comissão Nacional da Verdade e desvela os horrores da prática de tortura no período ditatorial. Após cada exibição, ocorreram rodas de conversa com os estudantes. A descrição de sessões de tortura gerou forte impacto entre alguns estudantes, reforçando a importância da sensibilização como elemento essencial na construção de uma memória crítica e no fortalecimento de posturas contrárias a regimes autoritários. Ao todo, foram realizadas seis sessões do documentário, com a participação aproximada de 160 estudantes.

Concluídas as ações do *Abril pra Memória*, teve início o programa *Move Campus*, voltado ao fomento e ao fortalecimento do movimento estudantil local. Frente a um cenário de forte apatia política entre os estudantes, serão promovidas oficinas sobre a organização do grêmio e de centros acadêmicos, rodas de conversa com lideranças do movimento no estado e cine-debates. Atualmente, as ações concentram-se na divulgação do programa e na seleção de estudantes para compor a equipe executora.

Ao longo do ano, estão previstas a realização de diversas atividades, entre elas: rodas de conversa e debates, exibição de documentários, curadoria de materiais



audiovisuais, oficinas, produção de conteúdos informativos e materiais de divulgação do conhecimento, além da criação de um perfil em rede social, com o objetivo de ampliar a comunicação e a visibilidade das ações e temáticas trabalhadas.

São resultados esperados: estudantes mais conscientes e engajados em processos e espaços participativos, como o grêmio estudantil; desenvolvimento de habilidades de diálogo, escuta, cooperação, de disposições pluralistas e antiautoritárias, e fortalecimento de uma cultura escolar mais democrática e horizontal.

Palavras-chave: Democracia; educação básica; Instituto Federal.

Referências:

CASTELLS, Manuel. **Ruptura**: a crise da democracia liberal. São Paulo: Zahar, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia.** 60. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

LEVITSKY, Steven; ZIBLATT, Daniel. **Como as democracias morrem.** São Paulo: Zahar, 2018.

MOUNK, Yascha. **O povo contra democracia**. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2019.

Eixo 8

Paulo Freire: Educação Ambiental, Ética, Saúde e Bem Viver

Mediação:

Danielle Behrend
Márcia Madeira Malta

O círculo dialógico realizado no dia 25 de julho de 2025 durante o Fórum de Estudos e Leituras Paulo Freire realizado pelo IFSul na cidade de Pelotas na sala do Eixo 8 - Paulo Freire: Educação Ambiental, Ética, Saúde E Bem Viver apresentou temas variados e de extrema importância para o campo da Educação e da dimensão humana. Em roda foram compartilhados 8 Cartas Pedagógicas, 4 Resumos Expandidos, 4 Resumos Simples e 1 Cartão por educadores de diferentes lugares do País e de diferentes espaços educativos, desde escolas, projetos sociais, universidades e instituições públicas com projetos educativos.

As temáticas abordadas no diálogo expressaram um clima contagiante, entusiasmado e de contribuição para diferentes contextos para a formação humana. Houve a manifestação do compromisso ético dos coletivos pela denúncia e resistência, movimentos estes que têm perdido espaço nas comunidades, que muitas vezes são silenciados por uma cultura que, muitas vezes, perde o sentido da indignação. Evidenciaram a importância da participação dos movimentos populares na busca pelo inédito viável, pela formação humana e por políticas públicas de qualidade que considerem a diversidade e pluralidade social.

As discussões permearam o contexto social atual, sobre as nuances da política do ódio e da importância de que as denúncias não podem serem vazias, que a Esperança crítica não seja vazia e o quanto a dimensão do conflito mostra a outra face do diálogo. Falou-se ainda sobre a necessidade de perceber as demandas que emergem nas comunidades, de acolher a política do ódio como forma de criar alternativas de sensibilização nas comunidades e em processos educativos não formais e, de forma dialética, desconstruir tais valores e práticas.

Diversas formas de sensibilização no âmbito escolar também foram mencionadas, por exemplo a Educação Física Estético Ambiental que percebendo o corpo como primeiro ambiente, oportuniza uma Práxis Estético Ambiental que por meio de trilhas, estimulam o sentir, o pensar e o agir. Outras questões apontadas no campo da educação escolar, foram os desafios do ensino remoto no período da pandemia, os temas geradores nos programas pré-universitários populares e as cartas pedagógicas como compromisso ético político e processo formativo de si, pois instiga o que nos afeta, nos constitui e nos transforma.

Foram ressaltados também alguns princípios da Educação Ambiental, como a transversalidade, da Racionalidade Ambiental e dos objetivos de desenvolvimento sustentável. Da importância da Educação Ambiental na Formação de Professores para que estes possam mobilizar nas escolas a discussão necessária para a mudança de paradigmas. Ressaltou-se as contribuições das categorias de Freire para este processo, pois a ambientalização curricular ocorrerá mediante diálogo e construção coletiva.

Esse processo pode transformar tanto estudantes quanto docentes na busca por novos modos de ser e estar diante da vida. Neste mesmo contexto, surge no diálogo a importância do Bem Viver. A importância de construir uma filosofia de vida pautada na Ética Maior e não na Ética Menor. A necessidade de problematizar a nossa condição Humana no Mundo, pois estamos condicionados, mas não somos determinados. O Bem Viver é diferente de viver bem, ser é diferente de ter, pois a lógica do consumo acumula e causa o egocentrismo. O Bem Viver tem lógica coletiva e não lógica individual. Busca a Ecologia Integral, a Ecopedagogia e os princípios da Agroecologia e da Educação do Campo.



RESISTÊNCIA E SUSTENTABILIDADE: EDUCAÇÃO E MOBILIZAÇÃO SOCIAL NA COMUNIDADE DA RUA AÇUCENA

Adriano Gonçalves da Silva[119]
Felipe Sérgio Bastos Jorge[120]
Ana Cecília Estevão[121]

O contexto, brasileiro e mundial, é permeado por diferentes manifestações do neoconservadorismo: sexismo, misoginia, masculinidade tóxica e LGBTIQ+fobia, intolerância religiosa, racismo e eurocentrismo, militarização do Estado e dos costumes, naturalização da violência, culpabilização e criminalização da pobreza, consumismo, predatismo dos recursos naturais, negacionismo climático, entre outros, sendo as camadas mais pobres da população as que sofrem de maneira mais impactante as consequências (Almeida, 2020). Neste cenário a educação emancipadora emerge com importante papel de contribuir para a humanização, em soluções com o povo, e nunca sobre ou para ele. Uma educação que proponha aos sujeitos que a constroem reflexão sobre si mesmo, sobre as questões do seu tempo, bem como a sua responsabilidade e papel neste contexto (Freire, 2021). A partir de tais argumentações esse trabalho apresenta uma ação de grupos em atuação no município de Curvelo, no Estado de Minas Gerais objetivando colaborar na garantia dos direitos sociais, moradia, lazer e educação, às pessoas em condições de vulnerabilidade social. Nesse sentido, o Núcleo de Orientação para a Sustentabilidade (NOS) é um projeto de extensão do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), campus Curvelo, cujo objetivo é prestar assistência técnica gratuita para famílias de baixa renda. Atuando em parceria com o NOS, o

[119] Doutor, Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Doutorado em Educação, adrianogs@cefetmg.br.
[120] Doutorando, Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais,
[121] Doutoranda, Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Doutorado em Educação, anacestevao@cefetmg.br.

Kwrep, grupo de arte e cultura, busca criar oportunidades para que as manifestações culturais sejam discutidas e vivenciadas por meio da linguagem do teatro, dança, literatura, música e artes visuais. No ano de 2024 os grupos realizaram com a Comunidade da Rua Açucena, o projeto ZEIS sustentável, com foco em medidas eficazes em relação às alterações climáticas. Embora o Plano Diretor Municipal tenha delimitado a área da Comunidade como Zona Especial de Interesse Social (Curvelo, 2019), as mais de 160 famílias da Comunidade, ainda hoje, têm dificuldade de acesso a direitos sociais básicos. Assim, a história e o cotidiano da comunidade são marcados pela invisibilização e marginalização de seus moradores por parte da sociedade. A metodologia envolveu a realização de ações de animação sociocultural, educação ambiental e estudos para intervenções arquitetônicas e urbanas. O trabalho culminou na realização de oficinas, desenvolvimento de materiais didáticos, projeto arquitetônico de unidade residencial com estratégias para conforto térmico, propostas para intervenções urbanas, realização de concurso literário e apresentação teatral. A experiência da comunidade da Rua Açucena, exemplifica como a educação, a mobilização social e o fortalecimento de projetos interdisciplinares podem contribuir para a transformação de realidades historicamente inviabilizadas. Apresentando-se como resistência às posturas neoconservadoras que atuam na marginalização de grupos sociais, na intensificação das desigualdades e na negação de direitos sociais.

Palavras-chave: Sustentabilidade; educação emancipadora; mobilização social.

Referências:

ALMEIDA, G. S. de. Notas sobre a complexidade do neoconservadorismo e seu impacto nas políticas sociais. **Revista Katálysis**, v. 23, n. 3, p. 720–731, set. 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rk/a/TnFPFt8v6pSqYDJkr3ysK9f/?lang=pt. Acesso em: 5 fev. 2025.

CURVELO. **Lei Complementar número 135/2019**, de 4 de abril de 2019. Dispõe sobre o Plano Diretor do Município de Curvelo; revoga a Lei Complementar nº 57, de 10 de outubro de 2006, e a Lei Complementar nº 71, de 8 de outubro de 2010, e dá outras providências. Disponível em:

https://pmagil.curvelo.mg.gov.br/pmAgilNET/PGN/pgnLaiLegD.aspx?id=19382\. Acesso em: 5 fev. 2025.

FREIRE, P. **Educação como prática da Liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2021.



CARTA PEDAGÓGICA: A ESCRITA COMO TRAVESSIA DE SABERES E EXPERIÊNCIA

Caroline Cruz Alvariz[122]
Cláudia da Silva Cousin[123]

Rio Grande, 12 de maio de 2025.

Queridos freireanos e queridas freireanas,

Escrevo esta carta movida pela necessidade de partilhar uma experiência que, para além de contribuir com a formação acadêmica, foi profundamente humana: a vivência com as cartas pedagógicas como instrumento de produção de dados na pesquisa desenvolvida em nível de mestrado, a escuta sensível e construção de conhecimento mediado pelas cartas pedagógicas durante o período do ensino remoto emergencial (ERE). Escolho o formato epistolar não apenas por coerência com o que desejo relatar, mas porque acredito no poder da carta como gesto de proximidade, como forma de (re)existência num tempo que foi marcado por distâncias físicas e afetivas.

No ERE, fomos todos lançados a um mar desconhecido: reaprendemos a ensinar, a escutar, a cuidar por telas, conexões instáveis e silêncios inesperados. Foi nesse contexto, entre tentativas, incertezas e resistências, que encontrei na carta pedagógica um espaço possível de elaboração, acolhimento e investigação.

O que começou como uma tentativa de manter o vínculo revelou-se um potente recurso metodológico. As cartas começaram como registros sensíveis da prática, como desabafos que, ao serem endereçados — mesmo que simbolicamente — a alguém, se transformavam em textos carregados de significados e possibilidades analíticas. Escrever cartas me permitiu refletir sobre a prática sem a frieza da

[122] Doutoranda em Educação Ambiental, FURG/PPGEA, carol.alvariz@hotmail.com
[123]Doutora em Educação Ambiental, Professora do PPGEA/FURG, Orientadora, profaclaudiacousin@gmail.com.



objetividade distante. Nelas, pude acolher as inquietações do cotidiano docente, nomear sentimentos, narrar experiências e escutar a mim mesma e aos outros com mais cuidado.

A experiência mostrou que a carta permite a emergência de uma escrita que não separa razão e emoção, que não recorta o sujeito da sua história, nem exclui a subjetividade do processo de produção de conhecimento. Ao contrário: a carta pedagógica assume a condição encarnada do docente-pesquisador, reconhecendo a prática como lugar legítimo de saber.

Enquanto escrevia, fui também sendo escrita. Percebi que cada carta era um espelho da minha atuação, das relações construídas, dos limites enfrentados e das descobertas feitas. As cartas me permitiram uma auto escuta crítica, uma leitura de mim mesma, do meu percurso e das condições em que o ensino se realizava. E quando propus que outras vozes escrevessem suas próprias cartas — professores, colegas de profissão —, entendi ainda mais profundamente o quanto esse gesto de escrita pode ser coletivo, colaborativo e profundamente transformador.

Produzir dados para a pesquisa por meio de cartas pedagógicas é, portanto, um ato ético e político. Ético, porque exige escuta, cuidado, compromisso com a verdade das experiências compartilhadas. Político, porque rompe com as formas tradicionais de pesquisa que muitas vezes silenciavam as vozes da prática e privilegiavam uma fala supostamente neutra e universal. Com as cartas, abrimos espaço para as subjetividades, para as contradições, para as nuances do vivido.

Não se trata de desvalorizar outras formas de pesquisa, mas de ampliar nosso repertório metodológico, considerando que a complexidade da realidade educacional não se deixa reduzir a estatísticas ou transcrições frias. As cartas pedagógicas nos ajudam a dar nome às angústias, aos afetos, aos silêncios e às ausências — dados esses que, embora difíceis de quantificar, são essenciais para compreender a educação em sua dimensão integral.

Ao escrever esta carta para vocês, professores de formação permanente, reafirmo a importância de incentivar práticas pedagógicas e investigativas que



valorizem a experiência, a escuta e a autoria. A carta pedagógica é também uma ferramenta formativa, pois nos desafia a olhar para dentro e para fora, a fazer da escrita um exercício constante de reflexão crítica e sensível.

Vocês devem estar querendo saber como produzi dados para a pesquisa a partir de Cartas Pedagógicas? Então vamos lá! Em tempos difíceis como os que vivemos, foi preciso reinventar o encontro, cultivar o diálogo mesmo à distância e semeá-lo em outros formatos. Por isso, nesta pesquisa, escolhi a carta pedagógica como instrumento de escuta e como gesto de aproximação. Escolha feita não apenas com a razão, mas com a esperança freireana de que, ao narrarmos nossas práticas, também nos (re)formamos.

No município do Rio Grande - RS, convidei dez professores de Geografia da Educação Básica, atuantes de forma concomitante nas redes municipal e estadual, a participarem de uma pesquisa que procurava compreender como a Educação Ambiental se expressava no fazer docente em tempos de ERE. A proposta era simples, mas carregada de sentido: que escrevessem duas Cartas Pedagógicas. A primeira, memorial de formação; a segunda, reflexão sobre o ensino de Geografia e as questões ambientais vividas na pandemia.

O convite foi feito em forma de carta — não poderia ser de outro modo — buscando já instaurar o diálogo desde o início. Alguns não puderam responder. Compreendi. Estávamos todos imersos em desafios imensos, entre a lida com o novo formato de ensino, as demandas familiares, e a luta diária por manter-se inteiro. Como lembra Gadotti (2017), a carta não é aviso ou comunicado, mas convite à aproximação. E aproximação exige tempo, escuta, disponibilidade.

Três professores aceitaram o convite e se entregaram à escrita. Suas cartas narraram memórias, dores, descobertas e reinvenções. Falaram de suas formações, de suas turmas, de seus medos. Contaram como a questão ambiental, muitas vezes invisibilizada, foi atravessada pelo contexto pandêmico e emergiu em pequenas ações e reflexões nas práticas remotas. São testemunhos que não cabem em tabelas ou gráficos, pois falam da vida em movimento.



As cartas, inspiradas no gesto de Paulo Freire ao escrever sobre suas experiências no exílio, foram espaço de liberdade. Como ele mesmo afirma, escreveu cartas que “tratavam de problemas, destacados ou ocultos, nas relações com filhas e filhos, alunas e alunos” (Freire, 2019, p. 31). Aqui, também tratamos de problemas ocultos e evidentes: a solidão docente, a luta por conexão (digital e humana), a resistência cotidiana em manter viva a relação pedagógica.

Camini (2012) nos ensina que as Cartas Pedagógicas são vozes que se cruzam — espontâneas, plurais, sensíveis. São textos que não apenas informam, mas formam. E Dickmann (2020) completa: são políticas porque são pedagógicas. Assumem uma intenção de mundo, um posicionamento diante da realidade. Nelas, o professor deixa de ser apenas executor de programas e passa a ser autor da sua prática, de sua história.

A escrita, assim compreendida, foi também formação. Escrever cartas foi exercício de se escutar, de se repensar, de recontar-se. Nesse sentido, trata-se de aprender a escrever a sua vida, como autor e como testemunha de sua história.

Nesta carta que agora vos escrevo — também ela parte da pesquisa — partilho não apenas resultados, mas vivências. Não trago conclusões fechadas, mas aprendizados em aberto, como tudo que é verdadeiramente humano. Acredito, com Freire, que “ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando” (Freire, 2005, p. 25).

Que esta partilha inspire outros diálogos, outras cartas, outras práticas. Porque, se é verdade que a pandemia nos separou dos corpos, também é verdade que nos aproximou de outras formas de presença: a presença na escuta, no acolhimento, na palavra escrita, no olhar. E é com essa esperança ativa que sigo escrevendo, convidando, escutando.

Encerro com um convite: que experimentemos mais vezes esse tipo de escrita em nossas práticas formativas e investigativas. Que encorajemos nossos futuros professores e nossas redes de pesquisa a narrarem suas vivências, seus dilemas e

descobertas por meio das cartas. Que a escrita pedagógica seja espaço de potência, de resistência e de reinvenção.

Com carinho, respeito e esperança em dias de encontros mais humanos e aprendizagens mais significativas,

Palavras-chave: Cartas pedagógicas; formação de professores; pesquisa.

Referências:

CAMINI, Isabela. **Cartas Pedagógicas: aprendizados que se entrecruzam e se comunicam.** São Paulo: Outras Expressões, 2012.

DICKMANN, Ivânio. As dez características de uma carta pedagógica. **Cartas pedagógicas:** tópicos epistêmico-metodológicos na educação popular. Chpecó, SC: Leprologia, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança:** um reencontro com a Pedagogia do oprimido. 27. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho:** ensinar e aprender com sentido. Revista Lusófona de Educação, 2017.



PROJETO ADOTE UMA ESCOLA: EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARTICIPATIVA NAS ESCOLAS DE PELOTAS

Daiane Hellnvig Zarnott
Daiane Dias
Sandra Lima Rosa

Entre os desafios e atribuições do Poder Público municipal está a formulação de políticas públicas e programas de Educação Ambiental permanentes, que estimulem a efetiva participação das comunidades envolvidas nos processos de planejamento, gestão urbana e saneamento, de forma estratégica. Paulo Freire, destacou dentre outras ideias, a importância do engajamento do educando como sujeito ativo do processo de aprendizagem. A partir do pensamento sobre esse engajamento surgiu o Projeto Adote uma Escola, do Núcleo de Educação Ambiental em Saneamento do Serviço Autônomo de Pelotas (NEAS/SANEP), com objetivo de transmitir aos professores e alunos conhecimentos básicos sobre resíduos sólidos não só como elemento de degradação do meio ambiente mas também como elemento potencialmente gerador de benefícios sociais e econômicos, a fim de que influenciem positivamente o modo de pensar e agir em relação ao resíduo e ao meio ambiente. Esse projeto atua realizando a formação de alunos e professores em relação a separação de resíduos sólidos nas escolas de Pelotas, que quando solicitam inclusão ao projeto incentivam a comunidade escolar e parceiros a levar os resíduos recicláveis para o local. Semanalmente o caminhão pesa e coleta esses resíduos e encaminha para as cooperativas conveniadas ao SANEP. As escolas recebem uma bonificação em dinheiro, de acordo com as quantidades coletadas. Segundo Freire (1996) o ensino cria possibilidades para a sua produção ou construção do conhecimento. A realização de ações estratégicas e direcionadas a participação de toda comunidade escolar e comunidades locais, em processos de promoção de uma Educação

Ambiental crítica que possa acrescentar mudanças pragmáticas significativas e transformações necessárias ao contexto de degradação ambiental atual, são de grande importância (Silva *et al.* 2021; Guimarães 2004, 2007). As ações do Projeto Adote uma Escola não devem ser vistas como uma simples aula de como separar o lixo, mas como uma oportunidade para fomentar a construção de uma consciência crítica sobre o meio ambiente, onde escola, alunos, pais e professores se tornam parte da ação que promoverá a sustentabilidade e ajudará também para o sustento de famílias que fazem parte das cooperativas. “Educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo”. (Freire 1979, p.84). Em 2024 o projeto teve uma arrecadação de 45.757,00 Quilos de resíduos sólidos recicláveis, em 70 escolas do município de Pelotas que participam do projeto. Desta forma, não é apenas sobre ensinar a técnica de separar o lixo, mas sobre provocar reflexões profundas sobre como vivemos no mundo e como nossas ações impactam. Com pequenas atitudes vamos transformando o nosso mundo através da Educação Ambiental.

Palavras-chave: Engajamento; resíduos sólidos; escola.

Referências:

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

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GUIMARÃES, Mauro. **A formação de educadores ambientais**. 3. Ed. Campinas, SP: Papirus, 2007, p 59; 98.

GUIMARÃES, Mauro. Educação Ambiental Crítica. *In*: LAYRARGUES, P.P. (coord.). **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília, MMA, 2004. p. 29; 156. Disponível em: https://smastr16.blob.core.windows.net/cea/cea/ident_eabras.pdf. Acesso em: 06 jun. 2025.

SILVA, Claudia Belo da; RODRIGUES, Giseli Capaci; DÓREA, Márcia de Melo. Educação ambiental: um campo multifacetado. **Revista Multidebates**, v.5, n.4 Palmas-TO, 2021.



EDUCAR PARA O BEM VIVER E A ECOLOGIA INTEGRAL

Dirceu Benincá[124]

Antônio João Manfio[125]

A terceira carta pedagógica de Paulo Freire foi o último escrito antes de sua morte. Ele começou a redigi-la em 21 de abril de 1997, um dia após cinco jovens de classe média de Brasília atearem fogo em Galdino Jesus dos Santos, da etnia Pataxó Hã-Hã-Hãe. Galdino havia ido participar de reuniões com representantes do governo federal sobre conflitos fundiários envolvendo as terras indígenas de seu povo, no Sul da Bahia. Na carta, que permaneceu inconclusa, Freire manifesta sua perplexidade diante do cruel assassinato. Afirma:

> [...] esta trágica transgressão da ética nos adverte de como urge que assumamos o dever de lutar pelos princípios éticos mais fundamentais como do respeito à vida dos seres humanos, à vida dos outros animais, à vida dos pássaros, à vida dos rios e das florestas. Não creio na amorosidade entre mulheres e homens, entre os seres humanos, se não nos tornamos capazes de amar o mundo. A ecologia ganha uma importância fundamental neste fim de século. Ela tem de estar presente em qualquer prática educativa de caráter radical, crítico ou libertador (Freire, 2000, p. 66 - 67).

Fazemos menção a este ato bárbaro por entendermos que ele traduz de forma emblemática a perversidade de um modelo civilizatório e de um sistema socioeconômico que, literalmente, queima e exclui vidas humanas do mesmo modo que é capaz de agredir e destruir a natureza. Diante desta realidade, a educação assume um papel crucial e permanente de formação humana, ecológica e cidadã.

[124] Doutor em Ciências Sociais, professor na Universidade Federal do Rio Grande – RS (FURG) e no Mestrado em Ciências e Sustentabilidade da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB). Email: dirceuben@gmail.com

[125] Professor e doutorando em Educação da Universidade Nove de Julho (Uninove) e membro do Instituto Paulo Freire. Email: ajmanfio@hotmail.com

Educar é um ato político em sentido amplo e uma condição essencial para o desenvolvimento humano, a justiça social e o cuidado com o meio ambiente. Envolve sujeitos em estado de aprendizagem, mediatizados pelo mundo (Freire, 1983). Como tal, os processos educativos podem assumir uma perspectiva dialógica, libertadora e emancipatória ou, por outro lado, bancária, opressora e alienante.

Ao tratar da pedagogia desde os oprimidos, o Patrono da Educação Brasileira valoriza os saberes e a dignidade dos indivíduos, grupos e povos que, historicamente, foram privados de ser, bem como aponta caminhos para uma educação decolonial e humanizadora. Para Freire (1983, p. 30), “a desumanização, que não se verifica, apenas, nos que têm sua humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, nos que a roubam, é distorção da vocação do ser mais”.

A educação se traduz no modo de ser e estar no mundo, bem como na forma de agir e na intencionalidade do fazer. Isso também vale para o caso da educação ambiental. Não basta abordar teoricamente o tema. É preciso fazê-lo com orientação político-pedagógica, ética, linguagem e métodos adequados, capazes de desencadear práticas responsáveis na perspectiva da ecocidadania ou cidadania planetária (Loureiro, 2003).

Assumimos aqui a compreensão de que educar em vista da humanização, do ser mais de todos, com todos e com tudo, corresponde à noção de *sustentabilidade planetária*. Em diferentes termos, equivale ao que o Papa Francisco insistiu de maneira reiterada, mostrando a importância da promoção da *ecologia integral* e do cuidado com a *Casa Comum.*

De outra parte, o sistema hegemônico orienta-se por um pensamento único, considerando a natureza como mercadoria que pode ser consumida sem limites. Esta lógica fomenta processos de apropriação destrutiva dos ecossistemas e da biodiversidade, constituindo aquilo que alguns cientistas chamam de *efeito do antropoceno*. “O antropoceno representa um novo período da história do Planeta, em que o ser humano se tornou a força impulsionadora da degradação ambiental e o vetor de ações que são catalisadoras de uma provável catástrofe ecológica” (Alves,



2020).

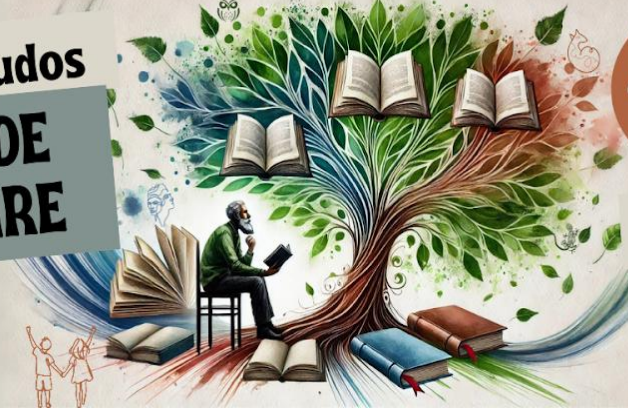
A crise socioambiental se manifesta em diversos âmbitos e sob múltiplas expressões. Entre elas estão as mudanças climáticas, a degradação do solo, as enchentes, a produção exacerbada de resíduos, a contaminação das águas, a insegurança alimentar e nutricional. Diante desta realidade, o Papa Francisco denuncia a economia neoliberal que mata e, por outro lado, estimula a necessidade de uma eficaz *conversão ecológica* baseada na cultura do cuidado e na proteção de todas as formas de vida.

No parágrafo 139 da Encíclica *Laudato Sí* (2015), o papa adverte: "É fundamental buscar soluções integrais que considerem as interações dos sistemas naturais entre si e com os sistemas sociais. Não há duas crises separadas: uma ambiental e outra social; mas uma única e complexa crise socioambiental". Com esta compreensão, mostra que "as diretrizes para a solução requerem uma abordagem integral para combater a pobreza, devolver a dignidade aos excluídos e, simultaneamente, cuidar da natureza".

A proposta da ecologia integral está em sintonia com a filosofia de vida dos povos andinos, conhecida como *bem viver*. Alberto Acosta diz tratar-se da busca de uma vida em pequena escala, sustentável e equilibrada. Uma forma de viver com dignidade e responsabilidade, garantindo a sobrevivência saudável da espécie humana, do conjunto dos seres vivos e do planeta. O *bem viver* requer o enfrentamento das iniquidades e injustiças produzidas pelo capitalismo. Para Acosta (2015, p. 21),

> o Bem Viver – ou melhor, os bons conviveres – é uma oportunidade para construir um mundo diferente, que não será alcançado apenas com discursos estridentes, incoerentes com a prática. Outro mundo será possível se for pensado e erguido democraticamente, com os pés fincados nos Direitos Humanos e nos Direitos da Natureza.

A noção do *bem viver* traduz um modo próprio de compreender aquilo que muitos definem como sustentabilidade integrada. Para construi-la, é fundamental uma educação libertadora, transdisciplinar e humanista capaz de analisar de maneira



crítica e sistêmica a realidade global e estimular ao agir local sob os princípios do cuidado, da ética e do bem comum. Loureiro e Layrargues (2013) enfatizam que a educação ambiental precisa estar articulada com o movimento de justiça ambiental, com a ecologia política e com a luta por uma sociedade mais igualitária e democrática.

Esta compreensão está em sintonia com a ecopedagogia, a qual, segundo Moacir Gadotti (2001, p. 99), incorpora a educação ambiental "e oferece estratégias, propostas e meios para a sua realização concreta". Ele acrescenta que a ecopedagogia tornou-se um movimento amplo na linha de uma *educação sustentável* ou de uma *ecoeducação*. "A educação sustentável não se preocupa apenas com uma relação saudável com o meio ambiente, mas com o sentido mais profundo do que fazemos com a nossa existência, a partir da vida cotidiana" (Gadotti, 2001, p. 99).

A partir desta visão de uma educação capaz de integrar as diversas dimensões da vida pessoal e social com a natureza, espera-se ampliar e fortalecer a cultura do cuidado com os ecossistemas e com todas as formas de vida. A educação sustentável, a ecologia integral e o *bem viver* se constituem em compromisso cotidiano, ao mesmo tempo em que permanecem como inédito viável, necessário e urgente. É necessário ter confiança no povo para operar essas mudanças. Alimentamos, pois, a esperança e a "fé nos homens e na criação de um mundo em que seja menos difícil amar" (Freire, 1983, p. 218).

Palavras-chave: Ecologia integral; bem viver; educação sustentável.

Referências:

ALVES, José Eustáquio Diniz. **Antropoceno**: a Era do colapso ambiental. Rio de Janeiro: CEE-Fiocruz, 16 Janeiro 2020. Disponível em: https://cee.fiocruz.br/?q=node/1106. Acesso: 25 mai. 2025.

ACOSTA, Alberto. **O Bem Viver**: uma oportunidade para imaginar outros mundos. São Paulo: Elefante / Autonomia Literária, 2015.

FRANCISCO, Papa. **Carta Encíclica Laudato Si´**: Sobre o cuidado da casa comum. São Paulo: Paulinas, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 15 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da terra: Ecopedagogia e educação sustentável**. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2001. Disponível em: https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20101010031842/4gadotti.pdf Acesso: 27 mai. 2025.

LOUREIRO, Carlos Frederico B. Loureiro; LAYRARGUES, Philippe Pomier. Ecologia política, justiça e educação ambiental crítica: perspectivas de aliança contra-hegemônica. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 11 n. 1, p. 53-71, jan./abr. 2013.

LOUREIRO, Carlos Frederico B. Loureiro (Org.). **Cidadania e meio ambiente.** Salvador: Centro de Recursos Ambientais, 2003.



O ENCONTRO DA QUÍMICA COM FREIRE NO DESAFIO PRÉ-UNIVERSITÁRIO POPULAR: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Gabriel Gomes[126]
Vicente Rodrigues Teixeira Neto[127]
Jamily da Silva dos Anjos[128]

Introdução

Criado em 1993 após discussões acerca da Educação Popular e do acesso ao Ensino Superior pelos filhos da classe operária, o Desafio Pré-Universitário Popular é um projeto extensionista inspirado na pedagogia freireana (Silva, 2017). Contando com a participação de graduandos e pós-graduandos que atuam como educadoras e educadores, o Desafio configura-se tanto como um espaço e tempo de formação cidadã crítica, quanto de formação docente pelo movimento de ação-reflexão-ação da práxis (Freire, 2021; Silva, 2017). A partir disso, são desenvolvidas propostas didáticas que buscam ir além dos conteúdos previstos para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), proporcionando uma educação crítica e libertária que possibilite a (re)interpretação e intervenção no mundo (Freire, 2021; Silva, 2017).

Este trabalho visa relatar sobre uma aula introdutória de Química no projeto Desafio pensada na articulação da pedagogia freireana com o enfoque das relações entre Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente (CTSA) (Santos et al., 2019) a partir da temática do Efeito Estufa (Pelegrini e Araújo, 2018). A aula foi realizada com o intuito de recepcionar os educandos de 2025 durante uma sequência de aulas temáticas acerca da proposta e dos referenciais do Desafio (Freire, 2021; Silva, 2017). Neste sentido, os educadores químicos do Desafio apresentaram os objetivos do

[126] Graduando, UFPel, Farmácia, gabrielgomes.farma24@gmail.com.
[127] Graduando, UFPel, Licenciatura em Química, vic.neto10@gmail.com
[128] Graduanda, UFPel, Licenciatura em Química, jamily.mikika.129@gmail.com

projeto, introduzindo os educandos à perspectiva de um processo educativo para se pensar uma sociedade ecológica e sustentável. Para isso, defende-se a abordagem de temáticas ambientais em aulas de Química de modo a desenvolver valores e comportamentos nos estudantes, promovendo o senso crítico e a conscientização do impacto de como suas ações impactam sua vida e a vida em sociedade, no presente e no futuro (Pelegrini e Araújo, 2018; Santos et al., 2019).

Metodologia

A aula foi dividida em três momentos em um encontro de 4h de duração, sendo o primeiro deles com enfoque na recepção dos estudantes e de um breve histórico do Desafio (Silva, 2017), introduzindo as diferenças entre a educação tradicional e a Educação Popular, além de explicar aos estudantes a proposta da disciplina neste contexto ao tratar de temáticas atreladas a algum aspecto do cotidiano sob o olhar do conhecimento químico.

No segundo momento, foi proposto um questionário que buscou mapear suas concepções prévias sobre Química, átomo e Efeito Estufa, tendo um espaço para dados pessoais a fim de contribuir com futuras temáticas.

No terceiro momento da aula, foram apresentadas duas notícias: uma acerca do cancelamento de aulas no Rio Grande do Sul devido ao calor extremo (RBS TV, 2025); e outra a respeito da fumaça das queimadas da Amazônia e do interior que chegaram à região metropolitana de São Paulo (G1 SP; TV Globo, 2024). Através da problematização destas notícias, a aula teve como foco o tema do Efeito Estufa e da Química Atmosférica (Pelegrini e Araújo, 2018), pelos quais foram mobilizados conceitos atrelados à Teoria Atômica de Dalton (Viana e Porto, 2007).

Desenvolvimento da atividade

Ao serem apresentados à proposta educacional do Desafio, alguns educandos trouxeram preocupações quanto à sua preparação para a realização do ENEM “em detrimento” do uso de temas geradores para apresentar conceitos científicos, o que poderia ser um “desperdício de tempo”. Silva (2017) explica que a conciliação entre o currículo orientado pelo ENEM com a proposta de Educação Popular é um desafio tanto para educadores quanto para educandos, visto que há necessárias rupturas com concepções bancárias de “educação” em favor de concepções de uma educação em coletivo que respeita os conhecimentos prévios dos educandos. A inquietação dos estudantes foi amenizada com a explicação da proposta de uma Química para além do conceitual, entendendo que esta não se limita ao ENEM, sendo que a própria prova exige da mobilização de conceitos para análise de temas das questões. Em vista disso, o ensino através de temas geradores é uma proposta que visa desenvolver a criticidade dos sujeitos (Freire, 2021).

Quanto à resolução do questionário, foi seguido de um momento de café compartilhado, que serviu como tempo de socialização entre educadores e educandos. Ali, a turma compartilhou um pouco de suas trajetórias, enriquecendo o debate com suas próprias vivências. Esse acolhimento dos sentimentos, sonhos e expectativas de sujeitos é parte fundamental de todo processo que se diz dialógico, pois não há como promovê-lo sem a partilha de seus saberes, anseios e causas - o que possibilita a promoção de ações coletivas (Freire, 2021).

Após isso, trabalhou-se conceitos iniciais de Química associados à Teoria Atômica de Dalton a fim de compreender a composição química da atmosfera e dos Gases de Efeito Estufa (GEE) (Pelegrini e Araújo, 2018; Viana e Porto, 2007). A partir desse conteúdo, um novo momento de problematização foi promovido ao questionar “o que é a atmosfera?”, “O que é a camada de ozônio?”, “Como os gases se distribuem na atmosfera?” e “O que é o efeito estufa?”. O objetivo era apresentar a distribuição

dos gases como arranjos de átomos de diferentes elementos e relacionar essa composição com questões como o aquecimento global. Após essa introdução, houve um breve debate com o grupo sobre a preservação do planeta, destacando que essa é uma responsabilidade coletiva e que ações sociais e políticas devem ser tomadas.

Durante a discussão da temática, surgiram dúvidas sobre como uma camada poderia ser mais quente que a outra, o que gerou uma oportunidade de aprofundamento conceitual do tema. Assim, prosseguiu-se com a explicação do efeito estufa e do impacto humano nesse fenômeno, dos principais GEE e sua emissão pelas atividades humanas, proporcionando uma reflexão sobre formas de minimizar esses impactos.

Pitano e Noal (2009) defendem uma educação socioambiental de inspiração freireana, na qual o processo educacional implica na construção coletiva da consciência crítica acerca do presente vivido, denunciando os problemas ambientais atuais e a proposição de como poderíamos viver. Neste contexto, a turma contribuiu com relatos sobre reciclagem e uso consciente de combustíveis, demonstrando que o tema despertou uma discussão significativa sobre o papel de cada um na preservação ambiental. Desse modo, foi possível observar um indício inicial do desenvolvimento de uma consciência ambiental coletiva por parte da turma.

Considerações Finais

A temática proposta possibilitou um início positivo para a ação docente no Desafio, contribuindo para momentos de diálogo respeitoso entre educadores e educandos de modo a iniciar uma abertura para futuras propostas que articulem a Química com problemáticas ambientais. Com isso, espera-se promover novos momentos fortuitos para discussões acerca dos impactos ambientais e possíveis intervenções locais e/ou globais para a preservação do ambiente.

Palavras-chave: Educação popular; ensino de química; pré-vestibular.

Referências:

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

G1 SP; TV GLOBO. Fumaça de queimadas da Amazônia e do interior chega à região metropolitana de SP e deixa céu cinza. **G1**, São Paulo, 2024. Disponível em: https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2024/08/23/fumaca-de-queimadas-da-amazonia-e-do-interior-chega-a-regiao-metropolitana-de-sp-e-deixa-ceu-cinza.ghtml . Acesso em 05 de abr. 2025.

PELEGRINI, M.; ARAÚJO, W. R. B. de. Efeito Estufa e Camada de Ozônio sob a Perspectiva da Interação Radiação-Matéria e uma Abordagem dos Acordos Internacionais sobre o Clima. **Química Nova na Escola**, São Paulo, v. 40, n. 2, p. 72-78, 2018.

PITANO, S. de C.; NOAL, R. E. Horizontes de diálogo em Educação Ambiental: contribuições de Milton Santos, Jean-Jacques Rousseau e Paulo Freire. **Educação em Revista**, v. 25, n. 3, p. 283-298, dez. 2009.

RBS TV. Cinco cidades do Sul do RS suspendem aulas devido ao calor. **G1**, Rio Grande do Sul, 2025. Disponível em: https://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2025/03/06/cinco-cidades-do-sul-do-rs-suspendem-aulas-devido-ao-calor.ghtml Acesso em: 05 de abr. 2025.

SANTOS, W. L. P. dos *et al*. O Enfoque CTS e a Educação Ambiental: “ambientalização” do ensino de Ciências. **Ensino de Química em Foco.** 2. ed. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2019. Cap. 5.

SILVA, J. O. da. **Desafio pré-vestibular UFPel:** A extensão universitária na formação de professores de Ciências da Natureza. 2017. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde. Universidade Federal do Rio Grande do Sul

VIANA, H. E. B.; PORTO, P. A. O processo de elaboração da teoria atômica de John Dalton. **Química Nova na Escola**, São Paulo, n. 7, p. 4-12, 2007.



REFLEXÕES A PARTIR DOS ESTUDOS REALIZADOS NA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO ESTÉTICO-AMBIENTAL NO CONTEXTO ESCOLAR: PRESSUPOSTOS E EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS

Gabriela Severo do Amaral[129]

Pelotas, 1º de maio de 2025.

Prezados (as) Colegas, Professores (as) e Parceiros (as) do Fórum

Ao tomar conhecimento da realização do XXVI Fórum de Estudos: Leituras de Paulo Freire, refleti sobre a importância do evento no presente momento. Vivemos tempos difíceis de lutas políticas, em que reafirmar valores morais e éticos torna-se imprescindível, além disso, diante das emergências climáticas, construir novos caminhos, questionar, refletir, discutir sobre as temáticas ambientais, a partir da educação é um ato político e cidadão.

> Sei que o ensino não é a alavanca para a mudança ou a transformação da sociedade, mas sei que a transformação social é feita de muitas tarefas pequenas e grandes, grandiosas e humildes! Estou incumbido de uma dessas tarefas. Sou um humilde agente da tarefa global de transformação. (Freire, 2021, p. 83).

Queridos colegas, professores e parceiros de jornada, escrevo esta carta inspirada nas palavras de Paulo Freire, que possamos com pequenos gestos, mas constantes, colaborar para uma sociedade melhor e mais justa. Assim como eu, imagino que tenham muitas coisas para compartilhar, como experiências, estudos, pesquisas que vêm sendo construídas. Conforme Freire, o diálogo pertence à

[129] Professora da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul. Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia - Instituto Federal de Educação de Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul), severoamaral@gmail.com



natureza do ser humano, enquanto ser de comunicação. “O diálogo sela o ato de aprender, que nunca é individual, embora tenha uma dimensão individual” (2021, p.17).

Nesse sentido, participar desse diálogo é gratificante e, o mais importante, contribuirá para nosso crescimento. Acredito que todos sairemos transformados, motivados a continuar a caminhada a partir de uma experiência que nos mobiliza e sensibiliza, metodologia defendida pelos estudiosos da Educação Estético-Ambiental. Nesse sentido, aproveito o ensejo para falar sobre um dos conceitos mencionados na disciplina, formação mais integral, que está relacionada ao fato de sermos seres inacabados, aprendemos, mudamos, nos transformamos constantemente. De acordo com o Professor Estévez:

> [...] o domínio do estético-ambiental com as implicações na ordem epistemológica, metodológica e prática, implicou na educação de valores: uma inovação pedagógica que superou a perspectiva racionalista no processo ensino-educativo, agora voltada para uma formação mais integral da personalidade (2024, p.73).

No segundo semestre de 2024, cursei a disciplina de Educação Estético-Ambiental II, no Instituto Federal de Educação de Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul), a qual não exige pré-requisitos. Foram encontros muito interessantes, as discussões estabelecidas a partir das leituras realizadas ajudaram para compreensão de conceitos importantes sobre a Educação Estético-Ambiental. Para dar continuidade ao estudo, realizei a inscrição na mesma disciplina, no primeiro semestre do ano de 2025, Educação Estético Ambienta II.

A partir das leituras, a cada encontro pensava sobre a minha prática enquanto professora e a educação que quero proporcionar aos meus alunos. Sou professora de Língua Portuguesa, disciplina rígida, cheia de regrinhas e exceções, mas que pode e deve estar vinculada às questões sociais e ambientais, pois é preciso que despertemos em nossos alunos o olhar para além dos muros da escola, para que percebam que fazemos parte da natureza, logo devemos preservá-la.



Os documentos educacionais vigentes no país consideram a Educação Estético-Ambiental um tema transversal, portanto deve ser trabalhado nas diferentes áreas do ensino. Conforme a resolução nº 2, de 15 de junho de 2012:

> A lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, regulamentada pelo Decreto nº 4.281 de 25 de junho de 2002, dispõe especificamente sobre Educação Ambiental (EA) e institui a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), como componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo (Brasil, 2012).

Diante dos acontecimentos recentes em nosso estado, e a partir das emergências climáticas, as questões ambientais são pautas importantes, que precisam de atenção em todas as esferas do conhecimento. Nas aulas, muitas vezes, relembramos os acontecimentos no Estado do Rio Grande do Sul em 2024, contextualizamos toda a situação a partir das leituras e experiência de cada um, nessas ocasiões a preocupação de todos era visível, pois há urgência em políticas públicas para amenizar o problema. Mesmo com questões sérias como essas e com a rigorosidade e seriedade que a disciplina exige, tivemos muitos momentos descontraídos, rimos e nos divertimos, tornando as noites no IFsul mais agradáveis.

Nesse contexto de sala de aula, vale lembrar as palavras de Freire (2021) sobre rigorosidade, para o educador “eu me sinto rigoroso se provoco você a ser rigoroso”, quando os alunos são instigados a pensar e dúvidas surgem a partir das reflexões, criando um certo mal-estar há rigor, ainda de acordo com o educador “temos que demonstrar que rigor não é sinônimo de autoritarismo, e que rigor não quer dizer rigidez. O rigor vive com a liberdade, precisa de liberdade. Não posso entender como é possível ser rigoroso sem ser criativo” (2021, p.135).

A cada aula ficava um gostinho de quero mais, nossa professora Danielle Müller de Andrade nos empolgava a pensar e fazer diferente. Nesse contexto didático, fomos motivados a perceber a beleza nas coisas simples, a sentir, ter um olhar atento e contemplar o espaço que nos rodeia, certamente não veremos só coisas belas, o que não é bonito também precisa ser observado, assim nos provocará a vontade da

mudança. E essa sensibilização pode ser relacionada aos sentidos básicos abordados por Estévez (2024) estesia, que é a capacidade de sentir e estética, o próprio sentimento, sentidos que estão além das expectativas disciplinares no ensino.

As trilhas virtuais, a cúpula geodésica foram práticas que potencializaram a reflexão sobre as questões que discutimos. As palavras de Freire (1996, p. 124) contribuem para a reflexão sobre as práticas desenvolvidas na disciplina "[...] é digna de nota a capacidade que tem a experiência pedagógica para despertar, estimular e desenvolver em nós o gosto de querer bem e o gosto da alegria sem a qual a prática educativa perde o sentido."

Os professores convidados para contribuir nas aulas enriqueceram o estudo, nos trouxeram suas experiências, seus conhecimentos e estudos desenvolvidos relacionados à Educação Estético-Ambiental. Nessas ocasiões, as trocas proporcionaram a reflexão a partir de outras vozes, que despertam algumas inquietações que muitas vezes estão adormecidas, guardadas no fundo do nosso baú, mas que vêm à tona quando aguçadas. Na disciplina de Educação Estético- Ambiental I, os seminários apresentados pelos alunos a partir do livro *Los Colores del Arco Iris* motivaram muitas discussões sobre a educação e as dificuldades enfrentadas pelos educadores, embora as discussões fossem tensas e sérias, a arte e a música estiveram presentes nos encontros, os momentos de sensibilização despertaram o sentimento de esperança.

Aprendi na disciplina de Educação Estético Ambiental de forma efetiva a importância de desenvolvermos práticas que contemplem ação e reflexão, mobilização e sensibilização. Com certeza os estudos realizados motivaram a mudança partir de novos conhecimentos e novas ideias. Nessas linhas escrevi um pouco das minhas percepções sobre o estudo desenvolvido, e quais foram as impressões que tiveram da disciplina a partir da minha escrita? De que forma ela poderá contribuir para pesquisa, trabalho desenvolvido por vocês? Espero que tenham a oportunidade de cursá-la, pois independente da área do conhecimento que



atuem, ela está intimamente relacionada à vida, à Natureza da qual fazemos parte, por isso tão necessária.

Aguardo ansiosa a continuidade do diálogo. Desejo que todos tenhamos um excelente fórum, que nos tensione, provoque, instigue a lutar por questões essenciais.

Palavras-chave: Educação ambiental; práticas; sensibilização.

Referências:

BRASIL. Resolução n.2. de 15 de junho de 2012. Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Ambiental. **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília, DF, ano 149, nº 16, p. 70-71, 18 jun.2012.

ESTÉVEZ, Pablo René. **El ABC de la Educación Estético-Ambiental**. No prelo.

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

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**. O cotidiano do professor. 14. ed. Rio de Janeiro/São Paula: Paz e Terra, 2021.



O BEM VIVER E O CONVIVER

Jaime Zitkoski[130]

SergioTrombetta[131]

Jara Fontoura [132]

Porto Alegre, 27 de maio de 2025.

Carta para as/os educadoras/es freirianas/os!

Prezados amigos(os) hoje estamos querendo te convidar para uma leitura interativa, reflexiva freiriana sobre o “Bem viver e Conviver”. Esperamos que gostem desse nosso afetuoso momento junto.

Mas o que significa um Bem viver/Conviver em tempos, onde o egoísmo impera com toda a sua arrogância e soberba? Percebemos que as pessoas estão cada vez mais isoladas em seus mundos particulares, projetos pessoais, apartamentos, casas, trabalhos e as ruas. Ficamos nos perguntando o porquê as relações estão tão frágeis e temerosas do contato afetivo-interativo em espaços comunitários?

Será culpa das tecnologias, do mundo virtual, das experiências dos maus afetos? Onde estamos nos perdendo enquanto seres na caminhada humana histórica do esperançar e da ética do cuidado com as pessoas e também da nossa casa comum?

E esse fato tem se dado em todas as esferas sociais, não importando a classe social as pessoas estão nesse processo do medo do afeto e isolados das interações afetivas.

[130] Professor da FACED-UFRGS. Email: jaime.jose@ufrgs.br.

[131] Doutorando em Educação na UFRGS. Email: sergiotrombett02@gmail.com.

[132] Pedagoga, Mestra e Doutora em Educação Ambiental-FURG, professora do IE-(Instituto de Educação) - FURG (Universidade Federal do Rio Grande). Coordenadora do Projeto Atendendo ao Povo das Águas. Email- jarafonta@gmail.com.



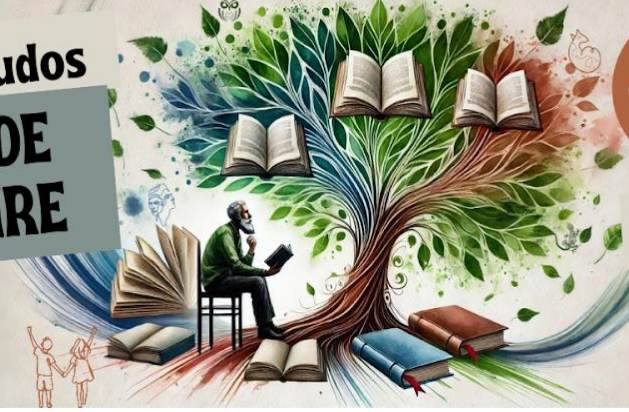
Estamos nos atrofiando enquanto seres de possibilidades interativas de um experienciar o encontro com o OUTRO. Em muitas situações, encontramo-nos aprisionados às telas dos celulares e computadores. Vivemos hoje imersos em bolhas de relações superficiais, onde o afeto foi substituído por mensagens prontas e um "bom dia" mecânico, sem verdadeira convivência. O simples ato de abraçar, tocar ou sentir-se acolhido tornou-se raro. A interação humana perdeu-se na frieza da rapidez, em respostas curtas, siglas e encontros vazios. Até os laços familiares parecem diluir-se em trocas momentâneas e sem sentido, tudo envolto numa pressa para chegar a lugar nenhum. Esta é a face da sociedade de massas — semelhante a formigas apressadas, sem rumo claro, onde não há espaço para contemplação, escuta, leveza ou ternura. E, neste cenário, questionamo-nos se os jovens, tão ligados aos seus celulares, ainda conseguem notar a beleza de um simples dia de sol.

E, lembrando Freire (1994), ficamos a questionar se esses seres humanos têm, de fato, consciência do movimento dialético entre consciência, mundo e diálogo. Seremos nós, agora, uma geração mecanicista, descomprometida com a vida e indiferente ao outro? A quem realmente interessa esse comportamento social alienante e opressor? E qual será a nossa responsabilidade, enquanto educadores e educadoras freirianos, perante este cenário tão desolador?

Para Freire (1994) é precioso que façamos uma reflexão sobre a prática educativa:

> Tomemos “distância” dela, como agora o faço ao escrever, no silêncio, não só do meu escritório, mas de meu bairro, para melhor dela nos “aproximar’’ e, assim, surpreender os elementos que a compõem, em suas relações uns com os outros. (Freire, 1994, p. 109).

Portanto é necessário despertar dessa concepção do senso comum opressor e alienante para um bem viver e conviver engajado com a vida, com as verdadeiras interações sócio-afetivas e com um projeto de sociedade mundo libertador, humanizador. E retornando as ideias de Freire (2011) temos que é mister nos percebermos em relações “com o mundo e no mundo”.



> O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com outros me põe numa posição em face do mundo que não é de quem nada tem a ver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito da história. (Freire, 2011, p. 53).

Em diálogo com as reflexões de Freire, nossa presença no mundo precisa fazer a diferença no contexto de hoje. O que estamos vivendo nos condiciona, mas não nos determina. Pois somos um SER MAIS em processo de mudança. Nessa perspectiva, temos muitos desafios para contribuir com as mudanças necessárias para um mundo mais humanizado e bonito como dizia Freire.

O Bem Viver é uma oportunidade para construir outra sociedade, sustentada em uma convivência cidadã, em diversidade e harmonia com a natureza, a partir do conhecimento dos diversos povos, culturas existentes no país e no mundo. Ao invés de degradar o sistema da vida e da Terra, a humanidade deverá aprender a associar-se à comunidade de vida, de forma que reforce mais e mais suas interdependências.

O Bem Viver, como alternativa ao desenvolvimento (capitalista com sua lógica linear), é uma proposta civilizatória que configura um horizonte de superação do capitalismo. É uma oportunidade para construir outra sociedade, sustentada em uma convivência cidadã em diversidade e harmonia com a Natureza, a partir do conhecimento e sabedorias ancestrais dos diversos povos, com sua riqueza cultural existente no mundo. O Bem Viver é um conceito de comunidade onde ninguém pode ganhar se seu vizinho não ganha.

Para a lógica do Bem Viver, nosso maior desafio está em impulsionar uma vida em harmonia das pessoas em comunidade como parte da Natureza. O Bem Viver não se sustenta na ética do mercado, mas propõe a solidariedade e vida comunitária. Para conseguir esta transição, há que se desmontar os privilégios existentes e as enormes brechas entre os que têm tudo e os que não tem nada. Isso exige distribuir e redistribuir a riqueza e a renda para começar a sentar as bases de uma sociedade mais justa e igualitária, ou seja, mais livre, democrática, plural e equitativa. Caso



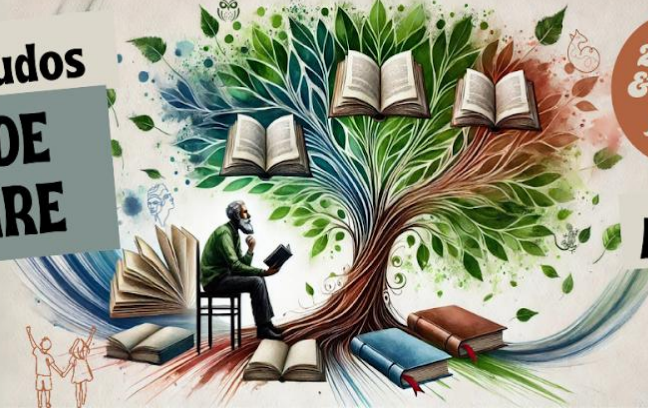
contrário, não há como sustentar a sobrevivência ou a reconstrução ou a própria construção das comunidades.

Os desafios acima delineados apontam para uma oportunidade de construirmos coletivamente uma nova forma de organizar a própria vida. Os referenciais epistemológicos colocados pela modernidade como universais são deslocados, e as interpretações se multiplicam na busca de projetos de futuro sustentáveis, coletivos e libertários. O projeto do Bem Viver tem como horizonte a construção de uma sociedade solidária e sustentável, com instituições que assegurem o cuidado com a vida, a partir de uma ética da suficiência para toda a comunidade e não somente para o indivíduo.

A proposta do Bem Viver tem a forma de um conceito holístico porque compreende a vida humana como parte de uma realidade vital maior de caráter cósmico cujo princípio básico é a relacionalidade do todo. O Bem Viver se transforma em ponto de partida para desconstruir a matriz colonial que desconhece a diversidade ecológica e política. E, conforme Acosta (2016, p. 82): “Se o desenvolvimento trata de “ocidentalizar” a vida no planeta, o Bem Viver resgata as diversidades, valoriza e respeita o “outro”. O Bem Viver emerge como parte de um processo que permitiu empreender e fortalecer a luta pela reivindicação dos povos e nacionalidades, em sintonia com as ações de resistência e construção de amplos segmentos de populações marginalizadas e periféricas.

A proposta do Bem Viver é uma questão histórica aberta, que requer ser continuamente questionada, debatida e praticada. É um caminho na busca de uma existência social democrática, socialmente justa e alicerçada numa ética do cuidado com a vida em seu sentido abrangente. Sua efetivação implica na superação do antropocentrismo e da voracidade do capitalismo e sua lógica de crescimento infinito. Para Acosta,

> O Bem Viver aceita e apoia maneiras distintas de viver, valorizando a diversidade cultural, a interculturalidade, a plurinacionalidade e o pluralismo político. Diversidade que não justifica nem tolera a destruição da Natureza, tampouco a exploração dos seres humanos, nem a existência de grupos privilegiados às custas do trabalho e



> sacrifício de outros. O Bem Viver será para todos e todas. Ou não será". (Acosta, 2016, p. 240).

Acosta (2016) contribui, ainda, com reflexões importantes sobre o caráter inclusivo do Bem viver, que nos remete, também, a um senso de coletividade, bastante ofuscado pelos interesses do capitalismo e das elites hegemônicas do sistema de mercado. Assim, precisamos apostar em outras culturas para além do legado eurocêntrico que nos mantém presos ao desenvolvimentismo meramente econômico.

Referências:

ACOSTA, Alberto. **O Bem Viver**: uma oportunidade para imaginar outros mundos. Tradução de Tadeu Breda. São Paulo: Elefante, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido, Rio de Janeiro: Paz e Terra,1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.



ESPERANÇAR UM FUTURO MAIS SUSTENTÁVEL

Jéssica Cristine Teixeira Falcão [133]
Alexandre Brasbiel [134]
Veridiana Ribeiro Celente [135]

Pelotas, 27 de maio de 2025.

Queridas crianças do Rio Grande do Sul,

Escrevo esta carta movida por um profundo compromisso com a vida, com a educação e com a esperança. Sou bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Federal de Pelotas, do curso de licenciatura em Pedagogia, atuando no núcleo de Ciências, Matemática e Artes. O contato com a escola pública por meio desse programa tem me motivado a desenvolver práticas pedagógicas sensíveis, reflexivas e engajadas, especialmente no que diz respeito à temática do meio ambiente. Em meio às tragédias provocadas pelas enchentes de maio de 2024 no Rio Grande do Sul, reafirmo meu desejo de dialogar com vocês sobre como podemos cuidar do mundo e de nós mesmos, através da educação. Mais do que um texto informativo, esta carta é um gesto de afeto, um convite à escuta e à transformação, um abraço de esperança que se estende a cada um de vocês, convidando-os a serem protagonistas de um futuro mais justo e sustentável.

Inspiro-me na pedagogia de Paulo Freire, um dos maiores educadores de todos os tempos, que compreende a educação não apenas como um processo de transmissão de conteúdo de um professor para um aluno, mas como um ato político,

[133] Graduação, UFPEL, Licenciatura em Pedagogia, CAPES, jeh.ctf@gmail.com .
[134] Graduação, UFPEL, Licenciatura em Pedagogia, CAPES
[135] Graduação, UFPEL, Licenciatura em Pedagogia, CAPES



amoroso e libertador. Para Freire, educar é um ato de amor que nos impulsiona a desvendar a realidade, a questioná-la em suas raízes e a transformá-la de forma profunda e significativa. Em sua obra fundamental, Pedagogia da Esperança (Freire, 1992), ele nos ensina que a esperança não é uma espera passiva, um mero desejo ingênuo de que as coisas melhorem por si só, sem a nossa intervenção. Pelo contrário, a esperança é um verbo, um movimento contínuo de “esperançar” – que significa ir atrás, construir ativamente, lutar com determinação, sonhar com os pés firmemente plantados no chão da realidade. É a capacidade de olhar para a realidade com criticidade, reconhecendo suas dores, suas injustiças e seus desafios, e, ainda assim, buscar nela, com persistência e criatividade, as possibilidades de transformação, as sementes de um futuro mais justo, mais equitativo e mais harmonioso para todos os seres vivos.

As enchentes devastadoras que atingiram nosso amado estado do Rio Grande do Sul não foram, como muitos podem pensar, apenas um fenômeno natural isolado e imprevisível. Elas são, em grande parte, o resultado complexo e interligado de uma relação desequilibrada e predatória entre a sociedade humana e a natureza, agravada por décadas de ações humanas irresponsáveis, como o desmatamento, a urbanização desordenada, a impermeabilização do solo e a poluição. Somam-se a isso políticas públicas frágeis que negligenciaram a prevenção, o planejamento urbano adequado e a proteção ambiental, e, infelizmente, as profundas desigualdades sociais que tornam as populações mais vulneráveis – muitas vezes as que vivem em áreas de risco – as primeiras e mais duramente atingidas por esses desastres climáticos. Ao olhar para essa realidade dolorosa e complexa, a educação ambiental emerge não apenas como um tema importante a ser ensinado nas escolas, mas como uma necessidade urgente, vital e inadiável para a construção de um novo caminho. Ela precisa ser compreendida e praticada não como um mero conjunto de conteúdos a serem memorizados, mas como uma prática pedagógica crítica, ética e profundamente comprometida com a construção da justiça ambiental e social. É através dela que podemos entender, de forma indissociável, que o cuidado com o

planeta é, intrinsecamente, o cuidado com as pessoas, especialmente com aquelas que mais sofrem e que mais precisam de apoio e solidariedade.

Paulo Freire, em sua aclamada Pedagogia do Oprimido (Freire, 2016), defende com veemência que a educação deve, acima de tudo, partir da realidade concreta e existencial do educando. Isso significa que, em um contexto pós-enchentes, é absolutamente fundamental que a escola se abra para acolher e valorizar os saberes que vocês, crianças, já possuem sobre as chuvas intensas, os medos vivenciados, as perdas sofridas e, principalmente, as aprendizagens e a resiliência desenvolvidas durante esse período tão desafiador. Não se trata de reviver o trauma, mas de transformá-lo em conhecimento e ação. A educação ambiental, sob essa ótica freiriana, não pode e não deve se restringir à mera conservação da natureza de forma isolada, como se ela fosse algo distante de nós, um cenário passivo. Pelo contrário, ela deve ser um caminho para a construção de uma consciência crítica e transformadora, onde se compreende de forma profunda e visceral que a degradação ambiental não é um problema abstrato, distante ou apenas “da natureza”, mas sim algo que impacta direta e desproporcionalmente as populações mais vulneráveis, agravando a pobreza, as injustiças sociais e a exclusão. Neste sentido, esta carta se articula de forma intrínseca e potente com os princípios orientadores da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que, de maneira visionária, reconhece a educação ambiental como um tema transversal indispensável e integrador de todas as áreas do conhecimento. A BNCC propõe, desde os anos iniciais da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, que as crianças desenvolvam atitudes de cuidado genuíno com o ambiente e com o outro, promovendo uma cidadania ativa, responsável e participativa. A BNCC valoriza o conhecimento do mundo físico e natural como parte essencial das competências gerais (BRASIL, 2017), especialmente ao fomentar:

O exercício da empatia, do diálogo, da resolução de conflitos e da cooperação (Competência 9): Estes são elementos cruciais para a convivência harmoniosa em sociedade e para a construção de soluções coletivas e sustentáveis para os complexos problemas ambientais. Isso significa aprender a se colocar no lugar do

outro, a compreender diferentes perspectivas e realidades, a ouvir diversas opiniões com respeito e a trabalhar em equipe, de forma colaborativa, para superar desafios, sejam eles na escola, na família ou na comunidade. O diálogo, para Freire, é a essência da prática libertadora, pois permite a troca de saberes e a construção conjunta de novos conhecimentos.

A atuação com responsabilidade e cidadania (Competência 10): Compreendendo o papel fundamental de cada um na construção de uma sociedade mais justa, mais democrática, mais inclusiva e, acima de tudo, ambientalmente sustentável. É entender que nossas ações individuais, por menores que pareçam, e nossas ações coletivas têm um impacto real e significativo no mundo, e que somos, cada um de nós, agentes de mudança capazes de transformar a realidade.

A compreensão da ciência como uma forma poderosa de interpretar o mundo (Competência 2): De investigar fenômenos naturais e sociais, de formular perguntas pertinentes e de buscar respostas baseadas em evidências, aplicando o conhecimento científico para entender e resolver problemas socioambientais complexos. Isso envolve o desenvolvimento do pensamento crítico, da curiosidade e da capacidade de análise.

É necessário lembrar, como aponta Freire em sua Pedagogia do Compromisso (Freire, 2018), que a educação não deve se limitar à simples transmissão de conteúdos programáticos ou à memorização de fatos. Ela deve, acima de tudo, comprometer-se com a formação integral de sujeitos históricos, autônomos, críticos e conscientes de seu papel transformador no mundo. É neste comprometimento profundo e ético que a escola pode se tornar um espaço privilegiado de esperança, de ressignificação de experiências e de reconstrução – não apenas de estruturas físicas ou de rotinas, mas principalmente de laços comunitários, de identidades e de perspectivas de futuro. A escola, nesse sentido, é um farol que ilumina caminhos e fortalece a capacidade de sonhar e de agir.

Enquanto bolsista no núcleo de Ciências, Matemática e Artes do PIBID Alfabetização, acredito firmemente que a articulação orgânica e criativa entre essas

áreas do conhecimento possibilita uma abordagem verdadeiramente interdisciplinar da temática ambiental, rica em sensibilidade estética e em potencial transformador.

A arte, por exemplo, oferece um canal poderoso e expressivo para que vocês, crianças, expressem suas emoções, medos, esperanças e sonhos frente aos eventos climáticos. Através do desenho, da pintura, da colagem, da modelagem com argila ou materiais reciclados, vocês podem não apenas representar as paisagens antes e depois das enchentes, mas também recriar e reconstruir, simbolicamente, a realidade. Podemos criar murais coletivos que contem a história da nossa comunidade e a superação dos desafios, transformando materiais que seriam descartados em esculturas que representem a resiliência da natureza e a força da união, ou até mesmo compor canções, poemas e peças de teatro que falem sobre a importância de cuidar do nosso planeta e de como nos ajudamos uns aos outros em momentos de dificuldade. A arte é uma linguagem universal que nos permite processar experiências difíceis, expressar o indizível, imaginar soluções criativas e celebrar a vida em suas mais diversas formas e cores. Além disso, a arte nos conecta com a beleza do mundo natural, incentivando o cuidado e a preservação.

A matemática, muitas vezes vista como algo distante da natureza ou como uma disciplina abstrata, pode ser uma ferramenta essencial e concreta para a compreensão dos fenômenos ambientais e para a tomada de decisões conscientes. Que tal, em nossas aulas, criarmos gráficos com a quantidade de chuva em diferentes meses e anos, analisando padrões climáticos e prevendo possíveis cenários futuros? Podemos calcular a quantidade de lixo que produzimos em uma semana e pensar em estratégias eficazes para reduzir esse volume, como a compostagem ou a reciclagem. Podemos medir a área de uma horta escolar e planejar o plantio de diferentes culturas, calculando a quantidade de sementes necessárias e a produção esperada. Podemos analisar dados sobre o consumo de água e energia em casa e na escola, buscando formas de otimizar o uso desses recursos. A matemática nos ajuda a quantificar, a comparar, a organizar informações, a interpretar dados e a tomar decisões mais

conscientes e baseadas em evidências concretas sobre o clima, o consumo de recursos e o impacto das nossas ações no ambiente.

As ciências, por sua vez, promovem a investigação curiosa, o questionamento e a compreensão aprofundada dos fenômenos naturais e das complexas interações entre os seres vivos e o ambiente. Podemos realizar experimentos simples para entender o ciclo da água e a importância da água potável, observar a vida em um pequeno ecossistema (como um jardim, um parque próximo ou até mesmo um aquário na sala de aula), aprender sobre a importância vital da biodiversidade e como a poluição afeta nossos rios, solos, o ar que respiramos e a saúde de todos os seres vivos. Podemos estudar os diferentes tipos de solo e sua capacidade de absorção de água, a função insubstituível das árvores na contenção de enchentes e na purificação do ar, e os impactos das mudanças climáticas em nosso cotidiano, como o aumento das temperaturas e dos eventos extremos. Juntas, essas áreas do conhecimento – Arte, Matemática e Ciências – favorecem uma educação ambiental integrada, sensível, crítica e verdadeiramente transformadora, que vai além do mero acúmulo de informações, convidando à ação e à reflexão.

Freire também nos convida a pensar na “educação estética” como uma forma profunda e existencial de reconhecer a beleza intrínseca da existência, mesmo em meio à dor, à perda e ao sofrimento. Essa estética, para ele, não se resume ao ornamento ou à beleza superficial de algo “bonito”, mas se manifesta na ética do cuidado, da solidariedade genuína, da indignação frente à injustiça ambiental e social, e da capacidade humana de reconstrução e ressignificação. É nesse sentido que a escola pode desempenhar um papel crucial e insubstituível, ajudando a ressignificar os traumas vividos e a reconstruir, com vocês, crianças, uma visão de futuro mais justa, mais inclusiva e mais sustentável. A educação estético-ambiental nos convida a abrir os olhos e o coração para ver a beleza na natureza que nos cerca em sua complexidade e fragilidade, na diversidade de seres vivos que habitam nosso planeta, na solidariedade que emerge em momentos de crise e na nossa própria capacidade de superação e de reinventar o mundo. Ela nos ensina a cuidar do nosso ambiente



não apenas por uma necessidade prática de sobrevivência, mas por um profundo amor, admiração e respeito pela vida em todas as suas manifestações. É uma educação que nos conecta com o pulsar da Terra e com a nossa própria humanidade, nos tornando guardiões do nosso lar comum.

Queridas crianças, vocês são, sem dúvida, os verdadeiros protagonistas deste tempo, os construtores do amanhã. São sementes de um futuro que começa a ser plantado e cultivado agora, a cada gesto de cuidado, a cada pergunta curiosa, a cada sonho compartilhado. Quando vocês cuidam de uma pequena planta na horta da escola, quando demonstram curiosidade e perguntam sobre o que acontece no mundo, quando estendem a mão para ajudar um colega em dificuldade ou quando fazem perguntas difíceis que nos fazem pensar e refletir, vocês já estão, de forma intuitiva e potente, praticando a educação ambiental crítica de Paulo Freire — uma educação que envolve e mobiliza o coração (com o afeto, a solidariedade e a compaixão), a mente (com o pensamento crítico, a busca por conhecimento e a capacidade de análise) e o corpo todo (com a ação transformadora, o engajamento e a participação ativa na construção de um mundo melhor).

Na escola, podemos e devemos fazer muitas atividades para fortalecer essa prática transformadora e para que vocês se sintam cada vez mais capazes de agir. Podemos, por exemplo, criar uma horta escolar coletiva, onde cada um de vocês será responsável por cuidar de uma planta, observando seu crescimento, aprendendo sobre os ciclos da natureza, a importância da água e do sol, e colhendo os frutos do próprio trabalho e dedicação. Podemos organizar mutirões de limpeza no entorno da escola e da comunidade, transformando nosso espaço e aprendendo na prática a importância de manter nosso ambiente limpo, livre de lixo e saudável para todos. Que tal criarmos um “Cantinho da Sustentabilidade” na sala de aula, com caixas de reciclagem separadas para diferentes tipos de materiais (papel, plástico, metal, vidro) e informações visuais sobre como economizar água e energia em casa e na escola? Podemos também criar um “Diário da Natureza”, onde vocês registrarão suas observações sobre o clima, as plantas, os animais e os fenômenos naturais,

desenvolvendo o senso de observação, a escrita e a conexão profunda com o ambiente. Podemos, ainda, realizar rodas de conversa para compartilhar experiências sobre as enchentes, expressar sentimentos, medos e esperanças, e construir narrativas de superação, transformando a dor em aprendizado, resiliência e esperança coletiva. A escola, nesse contexto, se torna um laboratório vivo de cidadania, um espaço de acolhimento e resiliência, e um centro de irradiação de práticas sustentáveis para toda a comunidade.

Como educadora em formação, escrevo esta carta com uma esperança ativa e vibrante, uma esperança que se alimenta da ação e do compromisso, como tão bem nos ensinou Freire (1992). Não é aquela esperança que se limita a esperar passivamente por um futuro melhor, sem fazer nada; mas sim a que se move, que se engaja, que sonha com os pés firmemente plantados no chão da realidade, construindo o futuro a cada passo, a cada diálogo, a cada semente plantada. Que possamos, juntos, construir e fortalecer espaços escolares que sejam verdadeiros celeiros de vida, onde a curiosidade seja celebrada e incentivada, onde a escuta atenta e respeitosa seja acolhida em sua plenitude, e onde a natureza seja respeitada e valorizada não apenas como um recurso a ser explorado, mas como uma extensão sagrada de nós mesmos, parte intrínseca e vital da nossa existência. Acreditamos que, com a força da nossa coletividade, a potência transformadora da educação e a inspiração na pedagogia freiriana, podemos transformar os desafios mais árduos em oportunidades grandiosas de aprendizado, de crescimento pessoal e comunitário, e de reconstrução. A escola, neste cenário, é mais do que um prédio ou um conjunto de salas de aula; ela é um lugar de encontro, de diálogo aberto e honesto, de construção coletiva de saberes e de práticas transformadoras que visam a um mundo mais justo, humano e sustentável.

Finalizo esta carta reafirmando minha fé inabalável na potência transformadora das infâncias, na capacidade de vocês, crianças, de sonhar e de construir um mundo melhor. Que vocês cresçam em um ambiente saudável, em uma sociedade mais justa, mais solidária e mais equitativa, onde cuidar do planeta seja intrinsecamente cuidar

de si mesmos, de suas famílias, de seus amigos e de todos os seres vivos. E que nunca, jamais, deixem de perguntar, de sentir, de sonhar e de esperançar, pois é na esperança que reside a força para a transformação.

Com carinho, esperança e compromisso,

Jéssica Cristine Teixeira Falcão, Alexandre Brasbiel e Veridiana Ribeiro Celente

Palavras-chave: Educação ambiental; Paulo Freire; sustentabilidade; esperança; infância; enchentes RS; PIBID; alfabetização; ciências; matemática; artes; educação estético-ambiental; justiça social; resiliência; diálogo; transformação.

Referências:

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo**. Pedagogia do oprimido**. 62. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do compromisso:** América Latina e Educação Popular. Organização e notas de Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.



EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO ENSINO FORMAL E AS CONTRIBUIÇÕES FREIREANAS

Juliana Reis Frigerio[136]
Danielle Monteiro Behrend[137]

Rio Grande, 30 de maio de 2025.

Queridas e queridos interlocutores,

Como vocês estão? Espero que esta carta os encontre bem, com saúde e esperança.

Escrevo movida pelo desejo de me apresentar e de partilhar reflexões que emergiram no contexto da disciplina Cirandas Ambientais em Espaços Educativos Formais, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande (PPGEA/FURG). Me chamo Juliana, sou mestranda nesse programa, e me encontro em um percurso formativo intensamente atravessado pelas concepções freirianas e pelos fundamentos da Educação Ambiental crítica.

Este espaço de formação fecundou a escrita desta carta. Foi a partir das vivências e das leituras realizadas ao longo da disciplina que senti a necessidade de pensar e repensar as potencialidades dos espaços formativos como territórios de diálogo, de escuta atenta e de produção coletiva de saberes.

[136] Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande (PPGEA/FURG), CAPES. E-mail: julianarfrigerio@gmail.com.
[137] Professora do Instituto de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande (PPGEA/FURG). Orientadora. E-mail: daniellefurg@yahoo.com.br.



Assim, escrevo com o objetivo de compartilhar algumas reflexões sobre as contribuições desta disciplina na minha formação como educadora ambiental, tomando como horizonte ético e político a pedagogia freiriana.

É sabido que a Educação Ambiental (EA), historicamente, enfrenta desafios profundos em sua consolidação no ensino formal, sobretudo em tempos de retrocessos políticos e epistemológicos que nos afetam diretamente. Nesta carta, desejo compartilhar as inquietações e os aprendizados que atravessaram meu percurso recente, compreendendo a centralidade da formação docente como condição fundamental para o fortalecimento de práticas educativas emancipatórias, aquelas que reconhecem o ambiente como dimensão indissociável da formação humana.

A proposta da disciplina se constituiu como um espaço formativo coletivo e dialogado, orientado pelo reconhecimento das múltiplas dimensões que atravessam os espaços educativos e suas potencialidades para a inserção crítica da EA no contexto escolar. Esta perspectiva crítica e emancipatória encontra respaldo na pedagogia freiriana, que compreende a educação como prática de liberdade (Freire, 1978), em oposição aos modelos bancários e normativos, que tantas vezes permeiam a implementação das políticas curriculares, como bem se evidencia na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Aqui, não posso deixar de mencionar que o referencial teórico que alicerça nossas discussões na disciplina foi densamente constituído pelos estudos de Behrend, Cousin e Galiazzi (2018, 2021), que problematizam a ausência de uma referência efetiva à EA na BNCC, bem como as implicações deste esvaziamento para a prática pedagógica. As autoras nos mostram como a trajetória histórica da EA é marcada por disputas que tensionam sua presença (ou ausência) nos currículos escolares, sobretudo em tempos de retrocessos que ameaçam conquistas tão arduamente alcançadas.

Ainda, essas discussões me fazem perceber como a EA aparece de maneira fragmentada e superficial na BNCC, restringida a uma transversalidade pouco



operacionalizada e que compromete sua dimensão política, crítica e formativa. Esta marginalização se evidencia também na formação docente, fazendo com que a EA seja alocada num verdadeiro “não lugar” nos processos educativos (Nepomuceno et al., 2021), o que inviabiliza sua inserção efetiva e compromete a formação de educadores e educadoras capazes de atuar criticamente frente às questões socioambientais que se impõem.

Diante deste quadro, a pedagogia freiriana se apresenta, mais uma vez, como uma potente referência de leitura e de intervenção. Freire (2011a), nos mostra que ensinar exige respeito aos saberes dos educandos, curiosidade, disponibilidade para o diálogo e compromisso ético com a transformação social. Esses elementos foram essenciais nas discussões vivenciadas ao longo da disciplina, especialmente na crítica à concepção tecnicista de currículo e na valorização de práticas pedagógicas que reconheçam os sujeitos em sua integralidade, vinculando a EA às lutas sociais e à busca incessante pela emancipação humana.

Destaco que a disciplina se constituiu como um espaço de formação dialógica e colaborativa, mobilizando experiências e saberes para problematizar e ressignificar a relação entre a EA e os espaços educativos formais, onde ela deve se efetivar como prática político-pedagógica emancipatória. Essa construção coletiva foi potencializada pela proposta da escrita de Cartas Pedagógicas (Paulo; Dickmann, 2020), que, como expressão de subjetividades, territórios de escuta e resistência, se configurou como prática formativa capaz de mobilizar experiências, provocar reflexões e reafirmar o compromisso com a EA crítica e emancipadora.

Um dos principais frutos colhidos neste processo foi a ampliação das discussões acerca do papel da EA nos contextos educativos formais, rompendo com a visão meramente instrumental ou conteudista, como tão frequentemente aparece nos documentos oficiais. A perspectiva freiriana foi, aqui, fundamental, ao reafirmar a educação como um ato político, ético e estético, comprometido com a humanização e com a transformação do mundo. Assim, reafirmo, a EA é um campo de disputa que requer intencionalidade pedagógica, criticidade e abertura ao diálogo, superando o

modelo transmissivo e conservador ainda tão presente.

Outro aspecto que merece ser partilhado nesta carta diz respeito ao fortalecimento de uma visão crítica acerca das políticas curriculares atuais, particularmente no que tange à BNCC e à BNC-Formação. As discussões realizadas na disciplina evidenciaram um profundo descompasso entre o que se propõe como formação integral e a efetiva ausência da dimensão ambiental na formação docente e nos currículos escolares (Nepomuceno et al., 2021). Tal constatação reforça, para mim, a necessidade urgente de fortalecer espaços formativos como proposto pela disciplina, que promovem o diálogo, a problematização e a construção coletiva de saberes comprometidos com a transformação social e ambiental.

Em síntese, as reflexões que compartilho com vocês, oriundas da participação na disciplina e fundamentadas na pedagogia freiriana, bem como nos estudos críticos sobre a EA no contexto brasileiro, apontam para a urgência de uma formação docente que reconheça a EA como componente estruturante dos processos educativos. Como nos ensina Freire (2011b, p. 39), "ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo". Esse princípio fundamenta, para mim, o compromisso ético-político que deve pautar a formação de educadores e educadoras ambientais, capazes de desafiar as normativas oficiais e construir práticas pedagógicas comprometidas com a justiça social e ambiental.

Por fim, envio esta carta como um convite à reflexão e à ação, no sentido de fortalecer práticas educativas que, inspiradas na pedagogia freiriana, reconheçam a EA como dimensão indispensável para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e sustentável. Que os espaços educativos formais possam, assim, se transformar, como sonhou Freire, em territórios de esperança e emancipação.

Com estima e esperança, Juliana Reis Frigerio

Palavras-chave: Educação ambiental; formação docente; Paulo Freire.



Referências:

BEHREND, Danielle Monteiro; COUSIN, Cláudia da Silva; GALIAZZI, Maria do Carmo. A constituição histórica da Educação Ambiental e a consolidação no ensino formal: reflexões necessárias em tempos de retrocessos. *In*: GOMES, Claudia Lourenço; MOSER, Anderson de Souza; CAMPOS, Marília Andrade Torales (org.). **Educação ambiental no contexto de crises** [livro eletrônico]: múltiplas interfaces Tutóia: Diálogos, 2021.

BEHREND, Danielle Monteiro; COUSIN, Cláudia da Silva; GALIAZZI, Maria do Carmo. Base nacional comum curricular**:** o que se mostra de referência à educação ambiental? **Revista Ambiente & Educação – Revista de Educação Ambiental**, Rio Grande, v. 23, n. 2, p. 74-89, 2018.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade.** 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 50. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011b. 253 p.

NEPOMUCENO, Aline Lima de Oliveira; MODESTO, Mônica Andrade; FONSECA, Mariana Reis; SANTOS, Hevely Catharine dos Anjos. O não lugar da formação ambiental na educação básica**:** reflexões à luz da BNCC e da BNC-Formação**. Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 37, e26552, 2021.

PAULO, Fernanda dos Santos; DICKMANN, Ivo (org.). **Cartas pedagógicas:** tópicos epistêmico-metodológicos na educação popular. Chapecó: Livrologia, 2020. (Coleção Paulo Freire; v. 2). ISBN 9786586218053.



UMA EDUCAÇÃO QUE ENRAÍZA: MEMÓRIAS, AFETOS E ESPERANÇAS EM CIRANDA

Kerollyn da Silva Oliveira[138]
Cláudia da Silva Cousin[139]
Danielle Monteiro Behrend[140]

Rio Grande, 28 de maio de 2025.

Queridos(as) Freireanos e Freireanas,

Escrevo esta Carta Pedagógica com o coração aberto, e em ritmo de ciranda, desejando partilhar um pouco da minha trajetória até o mestrado e refletir sobre como a disciplina Cirandas Ambientais em Espaços Educativos Formais[141], ministrada pela professora Danielle Behrend, tem contribuído para a minha formação enquanto pesquisadora e educadora ambiental.

Minha história com a educação começou antes mesmo da licenciatura em Ciências Biológicas. Lembro das primeiras aulas de Ciências, quando aprender sobre a vida parecia algo mágico, e ensinar, ainda mais. Desde então, o desejo de educar foi criando raízes em mim, mesmo por caminhos não lineares.

No início da graduação, sentia-me muitas vezes perdida, tomada por dúvidas e incertezas de que aquele era o meu lugar. Estava em um curso de licenciatura, mas não me reconhecia como professora. Sentia medo, insegurança e vergonha de falar em público. O sentimento de não pertencimento me acompanhava — mas, mesmo assim, eu não conseguia desistir. E, no fundo, também não queria.

[138]Mestranda, Universidade Federal do Rio Grande, Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental, Bolsista CAPES, kerollynoliveira918@gmail.com .
[139]Doutora em Educação Ambiental, Universidade Federal do Rio Grande, Instituto de Educação e Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental, profaclaudiacousin@gmail.com .
[140]Doutora em Educação Ambiental, Universidade Federal do Rio Grande, Instituto de Educação e Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental, daniellefurg@yahoo.com.br .
[141]Disciplina vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande (PPGEA/FURG).



Foi na licenciatura que tive meu primeiro contato com Paulo Freire. Em uma aula, li a frase: “A gente se forma como educador permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática” (Freire, 1991, p.58). Suas palavras me acolheram e me fizeram perceber que meu processo de me tornar professora já estava em curso, mesmo entre inseguranças e tropeços.

Durante a graduação, vivi experiências que me aproximaram do chão da escola e confrontaram com as múltiplas realidades que atravessam o ensino de Ciências. Fui compreendendo que ensinar não era apenas transmitir conteúdos, mas criar espaços de diálogo, escuta e construção coletiva de saberes. A Educação Ambiental, que a princípio era para mim apenas uma área do conhecimento, passou a se apresentar como ética, uma forma de estar no mundo que exige sensibilidade, responsabilidade e ação.

Essa transformação envolve também a maneira como compreendemos o mundo e nos posicionamos diante dele. Como propõe Loureiro (2024, p. 490 - 491), é no convívio social que despertamos nossa consciência, nossa capacidade de decidir e de agir, e, ao exercermos essas escolhas na prática cotidiana, não apenas transformamos o mundo, mas também nos transformamos — num processo contínuo de autoconstrução.

Movida por curiosidades e inquietações, busquei o mestrado em Educação Ambiental para aprofundar minhas perguntas e contribuir com práticas pedagógicas mais sensíveis e situadas. Elaborei um projeto que busca valorizar o território e os saberes locais, propondo o uso de um álbum de figurinhas como recurso para o ensino dos ecossistemas costeiros, investigando, a partir da percepção de professores(as), seu potencial para engajar estudantes e promover aprendizagens significativas em Ciências, Geografia, pedagogia e Educação Ambiental.

Nesse percurso de construção do projeto e de aprofundamento teórico, a disciplina Cirandas Ambientais em Espaços Educativos Formais tem sido caminho e companhia. Entre leituras e rodas de conversa, venho sendo provocada, tocada e nutrida, como pesquisadora e como pessoa. Com ela, meu olhar sobre a Educação

Ambiental se amplia, se aprofunda e se afina ao desejo de uma prática mais sensível e crítica nos espaços escolares.

Ao revisitar as leituras propostas na disciplina, percebo o quanto a Educação Ambiental ainda é tratada de forma frágil e fragmentada no ensino formal, especialmente na BNCC, algo que dialoga diretamente com as inquietações da minha pesquisa, reforçando a urgência de práticas mais críticas e integradas.

Compreender esses princípios tem sido fundamental para repensar meu lugar como educadora e as possibilidades de atuação comprometida com a formação ética e ambiental dos sujeitos. Outro momento significativo foi perceber com mais clareza aquilo que muitas vezes sentimos na prática, mas nem sempre conseguimos nomear: a formação ambiental ainda ocupa um lugar marginal nas políticas e diretrizes educacionais.

Esse “não lugar” da formação docente é também o ponto de partida do meu projeto, que busca justamente abrir espaço para que professoras(es) compartilhem suas experiências docentes, seus saberes, suas formas de ensinar sobre o ambiente com autonomia, criatividade e sensibilidade. Esses três elementos, inclusive, são centrais no pensamento de Paulo Freire, que reconhece o educador como um sujeito ético, estético e político, comprometido com a liberdade, com a escuta ativa e com a invenção de possibilidades.

Para Freire (1996), ensinar exige acolher a curiosidade do outro, respeitar sua autonomia e nutrir, no processo educativo, a capacidade criadora como força de transformação do mundo. Falando em autonomia, sinto que em todos os nossos encontros, Freire esteve presente. Não apenas citado nos textos ou nas falas, mas vivo nas propostas, nos afetos e nos modos de fazer. A disciplina tem sido, espaço freireano em que a escuta é valorizada, o erro é compreendido como parte do processo, e o conhecimento se constrói em diálogo. Como nos lembra Freire (1996), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. E sinto que é isso que temos feito aqui: construído possibilidades.



Essa atmosfera de diálogos e afetos também se estendeu para pensar a experiência da escrita. A leitura do livro Cartas Pedagógicas: aprendizados que se entrecruzam e se comunicam, de Isabela Camini (2012), trouxe novas camadas de reflexão, fazendo perceber que as cartas se tornam um lugar de encontro, de partilha e de afeto. A proposta de escrever uma Carta Pedagógica me tocou de maneira especial. Escrever uma carta é desacelerar, por promover a escuta de si com cuidado, é criar uma pausa dentro da rotina.

Ao seguir as orientações de Paulo e Dickmann e suas “dez características de uma carta pedagógica” (2020, p. 37), percebi que mais do que um exercício acadêmico, esta escrita é uma oportunidade de me narrar, de me revisitar, de dar sentido à minha caminhada.

Refletindo sobre o passado e planejando o futuro, sinto que a disciplina tem me fortalecido em muitos níveis. Ela contribui diretamente com a minha pesquisa, ao me oferecer referências teóricas, críticas e metodológicas. Mas vai além disso: alimenta minha formação como educadora e como cidadã comprometida com a construção de um outro mundo possível — justo, solidário, enraizado na consciência e na esperança.

Sigo, portanto, esperançando! Como nos ensinou Freire (1992), “é preciso ter esperança do verbo esperançar; porque esperança do verbo esperar não é esperança, é espera”. A disciplina tem me ensinado a esperançar em movimento, em roda, em diálogo e em afeto.

Agradeço profundamente por esse espaço de escuta, de construção e de partilha. Que possamos continuar juntos(as), aprendendo nas diferentes cirandas, em busca de uma educação que liberte, enraíze e floresça.

Abraço freireano!

Palavras-chave: Educação ambiental crítica; Paulo Freire; formação docente.



Referências:

CAMINI, Isabela. **Cartas pedagógicas:** aprendizados que se entrecruzam e se comunicam. 2012.

FREIRE, Paulo. **Educação na cidade.** São Paulo: Cortez, 1991. p. 58.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança:** um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 25. ed. Paz e Terra, 1996.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Verbete Educação Ambiental. In: CRUZ, Valter do Carmo et al. (org.). **Dicionário de ecologia política.** Rio de Janeiro: Consequência Editora, 2024. p. 490–491.

PAULO, Fernanda dos Santos; DICKMANN, Ivo. **Cartas pedagógicas:** tópicos epistêmico-metodológicos na educação popular. Chapecó: Livrologia, 2020.



REIVINDICANDO O ÓDIO: AFETOS POLÍTICOS NA EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA

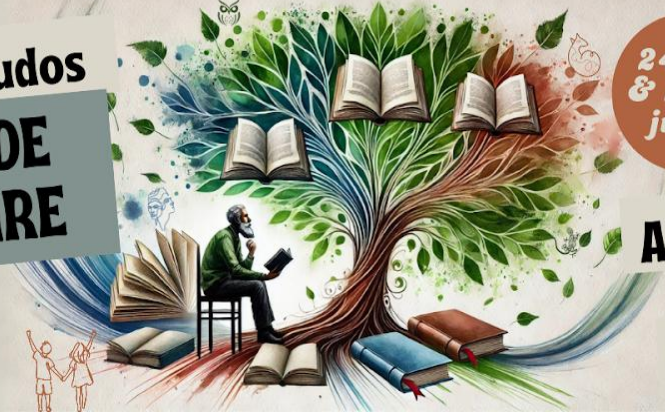
Lucas Corrêa dos Santos[142]
Maria Eduarda dos Santos de Sá da Silva[143]
Tamires Lopes Podewils[144]

Os reincidentes eventos climáticos, resultantes de um capitalismo tardio, acabaram por gerar inúmeras perdas que assolaram diversos sujeitos, com destaque para as enchentes de 2024 no Rio Grande do Sul. Inexoravelmente surgem, na esteira dessas crises, sentimentos como ódio e indignação perante as desigualdades climáticas ocorridas (Layrargues, 2009). Porém, há um estigma sobre esse sentimento, levando a falsa compreensão, meramente moralista, de que o ódio não cabe a um sujeito político (Kiffer e Giorgi, 2019).

Dentro da obra Freireana e na totalidade de produções que nela se inspiram, é notável a intersecção entre sentimentos e o campo da Educação Crítica (EC). Destaca-se nesse caso as menções à esperança, à solidariedade desenvolvidas na obra de Freire (2021b) Tais sentimentos são indispensáveis para a construção de uma educação libertadora, além de essenciais para fomentar uma Educação Ambiental Crítica (EAC). Entretanto, no que tange o papel do ódio e dos sentimentos que o orbitam, é perceptível uma escassez no debate que não se restringe às obras freireanas e freiristas, como se expandem para as demais vertentes do campo educacional.

Tendo em vista as reflexões aqui levantadas, esse trabalho, teoricamente fundamentado a partir das obras de Freire (2021a, 2021b), Kiffer e Giorgi (2019) e Layrargues (2009), tendo por objetivo levantar reflexões acerca do papel do ódio e de

[142] Graduando em Matemática Licenciatura (FURG) lucas.2001.correa@gmail.com.
[143] Licenciada em História, mestranda em Educação Ambiental (FURG) sduda213@gmail.com.
[144] Doutora em Educação Ambiental (FURG) podewils.t@gmail.com.



seus sentimentos orbitantes no desenvolvimento de uma EAC e emancipatória em consonância com as ideias de Freire sobre a denúncia e anúncio do mundo.

Metodologicamente, este trabalho emprega uma abordagem qualitativa que segundo Gil (1999) visa descrever e decodificar de forma interpretativa os componentes de um sistema complexo de significados, sendo importantíssima para explorar temas emergentes, obtendo uma melhor compreensão dos mesmos.

Ademais, o trabalho detém um cunho teórico, valendo-se da revisão e articulação de bibliográficas pertinentes para aprofundarmo-nos sobre a temática. O método utilizado para a análise teórica foi a Leitura Imanente proposta por Lessa (2014), buscando analisar as obras identificando os principais conceitos, teorias e articulações propostas pelos autores e autoras. Tal método parte de sucessivas leituras sistematizadas dos textos selecionados, focando no aprofundamento, contextualização e entendimento de cada parágrafo do texto, buscando criar um diálogo crítico entre as obras e a realidade material.

Partindo para os resultados e discussões, a fim de aprofundarmos o debate, primeiramente necessitamos diferenciar as diversas facetas do ódio. Sendo um sentimento complexo e ligado à abjeção, “condensador e modulador de afetos diversos, que conjuga uma constelação de paixões que passam pela reprimenda, pela fúria, pela ira e pela indignação” (Kiffer, Giorgi, 2019, p.12) o ódio abarca tanto um potencial aniquilador que evoca sua violência e sua capacidade de eliminação de corpos, quanto desejos emancipatórios, evidenciando uma profunda ligação com dos diversos meios de existência e resistência, revelando assim uma força de vida no ódio (Kiffer, Giorgi, 2019).

Nesse sentido, assim como Freire (2021b) distingue uma esperança crítica de um otimismo de braços cruzados perante a realidade imposta, cabe também uma diferenciação entre um ódio acrítico e um ódio que carrega consigo a crítica emersa no hoje. Essa diferenciação surge com Kiffer e Giorgi (2019) na distinção entre políticas do ódio e ódios políticos.

Para os autores, as políticas do ódio se referem ao uso deliberado desse sentimento como ferramenta política, sendo através da promoção de discursos que validem a opressão e por vezes até a violência para com uma minoria política ou por meio da criação de um falso antagonismo. Assim é possível estabelecer uma intrínseca relação entre as políticas de ódio e a criação e manutenção do sistema capitalista e do capital, uma vez que esse modelo de produção se encontra intrinsecamente ligado à desigualdade, violência e opressão. Já os ódios políticos representam os sentimentos que afloram a partir do engajamento dos conflitos políticos inerentes às relações de dominação. Dentro desse contexto, os ódios políticos se encontram intimamente ligados à ação dialética que Freire (2021a) traz de denúncia e anúncio do mundo.

Para Freire (2021a) o ato de denunciar o mundo existente e anunciar o mundo possível é uma ação dialética, não pode existir denúncia vazia de significado, se denuncio algo eu sempre almejo outro, analogamente não existe anúncio do novo sem a ruptura ou transformação do antigo. Nesse sentido, ressalta-se que por marcar as rupturas de pactos e momentos de inflexão, o ódio também representa a potência de um outro tempo possível (Kiffer, Giorgi, 2019). Freire (2021a, p.92) complementa ao afirmar que a justa ira e rebeldia deflagrada nesses conflitos são insuficientes para as mudanças e transformações que urgem, necessitando, assim, prolongar esses sentimentos “até uma posição mais radical e crítica, fundamentalmente anunciadora”,

Justamente pela rebeldia, pelo ódio vazio de criticidade não ser o suficiente que necessitamos de uma “pedagogia do ódio”, para que este se torne o vetor de rupturas e, portanto, de possíveis transformações, estabelecendo-se, assim como afirmam Kiffer e Giorgi (2019, p.14) como um “terreno de uma pedagogia, ao mesmo tempo sensível e política”, contribuindo para a lutas sociais, em especial nas lutas ambientais e no desenvolvimento de uma EAC.

Nesse contexto, a EAC surge como um campo que, ao recusar a neutralidade, busca justamente politizar e historicizar os processos socioambientais, evidenciando as contradições estruturais que sustentam a crise ecológica contemporânea. É nesse



cenário que a indignação com os desastres climáticos pode se converter em um passo importante no processo de criticização, na denúncia dos modelos de desenvolvimento hegemônicos e na transformação das estruturas que os sustentam.

A EAC, portanto, promove a formação de sujeitos críticos, capazes de compreender as relações entre a degradação ambiental, as desigualdades sociais e as violências sistêmicas. Nesse movimento, a indignação e o ódio político deixam de ser afetos estéreis e se tornam forças mobilizadoras, orientadas para a denúncia da destruição ambiental e para o anúncio de alternativas justas e sustentáveis. Assim, os sentimentos despertados diante dos desastres climáticos não devem ser anulados, mas reconhecidos como catalisadores que impulsionam sujeitos a resistir.

Dado o exposto, foi possível evidenciar que sentimentos como o ódio e a indignação, podem e devem ser ressignificados no âmbito de uma EAC. Ao reconhecer a complexidade do ódio, superando uma perspectiva moralista, torna-se possível compreendê-lo como uma força política e pedagógica, capaz de impulsionar processos de denúncia e anúncio. Neste sentido, reforça-se que o ódio político, quando orientado criticamente, emerge como elemento fundamental na mobilização de sujeitos diante das desigualdades socioambientais. Tal afeto, longe de ser uma expressão irracional ou destrutiva, é uma justa ira contra as opressões e a destruição ambiental, e que pode se constituir em um vetor de ruptura, resistência e transformação social.

Portanto, acredita-se que incorporar uma pedagogia do ódio à EAC pode potencializar processos que reconheçam a necessidade de denúncia de uma realidade que provoca indignação, e anúncio de uma transformação das estruturas que perpetuam esse cenário de exploração. Trata-se, assim, de reivindicar o direito ao sentimento como força política, reafirmando que se indignar com determinada injustiça socioambiental também é um ato de amor ao mundo e à vida em sua pluralidade.

Palavras-chave: Ódio; educação ambiental crítica; educação crítica.



Referências:

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da solidariedade**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021b.

GIL, Antonio. Carlos. **Método e técnicas de pesquisa social.** São Paulo, SP: Atlas. 1999

KIFFER, Ana; GIORGI, Gabriel. **Ódios políticos e política do ódio:** lutas, gestos e escritas do presente. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019.

LAYRARGUES, P. P. Educação ambiental com compromisso social: o desafio da superação das desigualdades. *In*: LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. (Org.). **Repensar a educação ambiental**: um olhar crítico. São Paulo: Cortez, 2009. p. 11-31

LESSA, Sérgio. **O revolucionário e o estudo:** por que não estudamos? São Paulo: Instituto Lukács, 2014.

MARX, Karl. **O manifesto comunista**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2022.



PEDAGOGIA DE RESISTÊNCIA E CUIDADO COM A VIDA: EDUCAÇÃO DE FORMAÇÃO INTEGRAL

Nádia Maria Ferronatto Bernardi[145]

Claudionei Vicente Cassol [146]

Frederico Westphalen/RS, 29 de abril 2025.

Aos cidadãos e às cidadãs do mundo

Reflexões que acompanham nossa ação pedagógica, nos inquietam mas, também, nos animam na luta cotidiana, são motivadas pela triste constatação de que há pessoas que não podem ler e escrever porque não acessaram ou não permaneceram na escola. Para ter conhecimento do que agora escrevemos, precisam de auxílio. Por que iniciar desse modo? Porque é preciso perceber as desigualdades históricas que milhões de sujeitos enfrentaram e ainda enfrentam diante da morosidade na garantia e efetividade dos direitos básicos, entre os quais educação com equidade, uma das grandes frentes de luta, denúncias anúncios de Paulo Freire.

A carta que escrevemos é pedagógica porque se destina a cidadãos e cidadãs do mundo, fruto de inquietações pessoais e profissionais relacionadas às injustiças sociais, ao poder e domínio econômico de grupos que avança voraz sobre a vida e provoca a eminente destruição do planeta, além de precarizar a formação humana integral. A carta objetiva ampliar um diálogo crítico-dialético diante dos desafios enfrentados pela educação no contexto do capital econômico, das influências do mercado, da desqualificação da formação e da ciência e fragilização e destruição da vida. É, ainda, um convite à ação coletiva, à resistência crítica e à construção de

[145] Doutoranda em Educação (PPGEDU/URI) Frederico Westphalen-RS. Professora da Rede Estadual de Santa Catarina. Bolsista CAPES II, nadiabernardi@hotmail.com.

[146] Doutor em Educação nas Ciências (Unijuí, Ijuí-RS, Prosuc/Capes), Professor no PPGEDU/URI – Frederico Westphalen-RS e no CEEDO, Cerro Grande-RS. cassol@uri.edu.br.

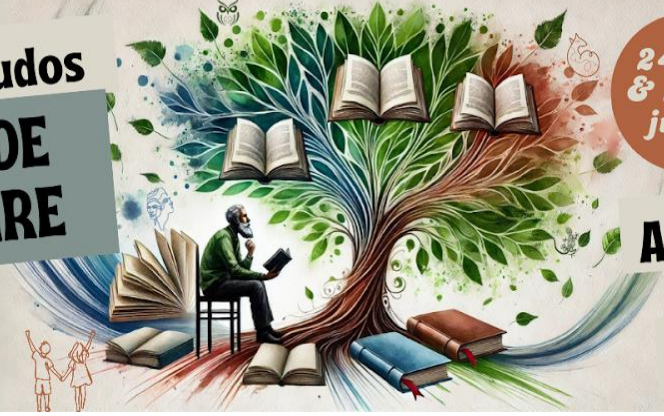


alternativas que reafirmem a educação como um direito, orientado por princípios de justiça social, equidade, emancipação e preservação da vida em todas as suas formas e manifestações. É uma carta pedagógica porque olha para os escritos de Paulo Freire, Ailton Krenak e Henry Giroux, no sentido de despertar para possibilidades de lutas e resistências que educam para o valor de todas as formas de vida.

Esta carta é, igualmente, um grande desafio porque não pretende apresentar uma verdade única, mas alargar o debate para que cada sujeito ao a ler, reflita e reorganize suas ações a partir do direito a aprender no cotidiano da sua história, da dignidade humana, da igualdade, da justiça social, da vida. Que seja possível esperançar e realizar *o inédito viável* que nesse momento que compartilhamos, se apresenta como outras e diversas maneiras de estar no mundo: diálogo, consciência crítica, solidariedade e ação pedagógica e cultural que emancipam e libertam. Freire nos legou uma *práxis* de construção social pautada na dignidade humana, nos princípios éticos e políticos com educação democrática e transformadora.

Paulo Freire reflete e escreve exemplos de possibilidades para agirmos no mundo na esperança da pedagogia libertadora, uma pedagogia progressista que se desenvolva na perspectiva do pensar crítica e dialogicamente como movimentos emancipatórios construídos nos coletivos dos círculos de cultura, das resistências aos imperialismos e injustiças do analfabetismo provocado pelas elites financeiras, grupos e fundações que privam as pessoas da ciência e aviltam a sua humanidade com a ignorância e a submissão como projetos de reprodução dominadora. Lembramos *Pedagogia da Indignação* na qual Freire (2019, p. 77) ensina que “Se a nossa opção é progressista, se estamos a favor da vida e não da morte, da equidade e não da injustiça, do direito e não do arbítrio, da convivência com o diferente e não da negação, não temos outro caminho senão viver plenamente a nossa opção”, radical em defesa da dignidade humana.

A alfabetização implica visão de mundo, compreensão de si e dos contextos socioculturais e históricos e, também, condições para indagar e refletir. Aí encontramos Ailton Krenak (2022, p. 37) a nos ensinar que “Estamos vivendo num



mundo onde somos obrigados a mergulhar profundamente na terra para sermos capazes de recriar mundos possíveis". São novas ações, novos aprendizados, nova alfabetização: outra relação do humano com a natureza, com o mundo, com a vida que estabelecem uma ponte com Freire (1999, p. 39), para quem o homem e a mulher estão no mundo e com o mundo e, pela educação têm condições de intervir e transformar. Para a nova ciência, o novo conhecimento, a nova alfabetização, a consciência se desenvolve com o conhecer e, então, "tende a se comprometer com a própria realidade".

Conhecer as diferentes realidades, pensar práticas pedagógicas radicais e a escola como uma instituição com potencial para desenvolver consciência crítica, não alienada, é caminho, pois, "As escolas precisam de professores com visão de futuro que sejam tanto teóricos como praticantes, que possam combinar teoria, imaginação e técnicas" (Giroux, 1997, p. 40). Vemos a importância da escola trabalhar com olhar ampliado para além das normativas tecnicistas e fundacionais e assumir projetos que envolvam análise da realidade, humanidade, formação integral, esperança e luta constante pela manutenção e defesa da vida.

Ao refletir a importância de construir ações pedagógico-educativas de resistência e cuidado com a vida, Krenak (2020, p. 44) alerta que "Nós podemos habitar este planeta, mas deverá ser de outro jeito". É esse outro jeito que precisamos aprender: resistir ao sistema neoliberal cujos propósitos são de lucro, consumismo, acúmulo, esgotamento dos recursos naturais, precarização e descartabilidade da vida. Alerta que "em vez de imaginar mundos, a gente os consome" (Krenak, 2020, p. 69). A todo momento temos apelos para consumir e descartar. Sofremos todos e todas e corremos o grande risco do fim da existência, mas as pessoas mais empobrecidas, já excluídas pelo sistema, são mais uma vez descartadas dos direitos fundamentais: alimentação, moradia, saúde, trabalho/salário, educação.

Há lutas, resistências e esperanças que provocam rupturas e apresentam possibilidades. Aprendemos com Freire (2019, p.86) que "o futuro é dos Povos e não dos Impérios". Embora enfrentemos a força dos impérios do capital, das grandes



corporações econômicas, a pedagogia radical mostra que as culturas formativas são necessárias para garantir cidadãos e cidadãs esclarecidos/as e críticos/as e são "indispensáveis a uma democracia" (Giroux, 2023, p. 162). A nova alfabetização, na sabedoria do inédito viável, ao compreender que "A sociedade alienada não tem consciência do seu próprio existir", que "profissionais alienado/as são inautêntico/as", que "seu pensar não está comprometido consigo mesmo", que "não olha para a realidade com critério pessoal, mas com olhos alheios" (Freire, 1999, p. 35), precisa iniciar um movimento de formação integral que se comunica com a pedagogia radical pela dignidade humana e valorização da vida em todas as formas e manifestações.

As ações culturais e pedagógicas precisam focar no trabalho crítico e libertador e perceber a escola como histórica e contextualizada, plural e para além da reprodução ideológica. Assim "Seria essencial refundarmos nosso país e concebermos, a ideia de um Estado plurinacional" (Krenak, 2022, p. 88). Educar, então, é ampliar o olhar para diferentes culturas, aprender com a diversidade e, como ensina Freire (2019, p. 142), "Reconhecer que o sistema atual não inclui a todos [e todas]". Resistir às hegemonias e aprender o movimento do cuidar, do construir coletivo, da dignidade humana, dos direitos constitucionais e fundamentais para viver em um mundo melhor, é condição da educação de formação integral.

Palavras-chave: Educação; pedagogia radical; vida; resistência; Paulo Freire.

Referências:

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 19. ed. Trad.de Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação:** Cartas Pedagógicas e Outros Escritos. Organização e participação de Ana Maria Araújo Freire. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GIROUX, Henry A. Distorções contemporâneas na cultura da ignorância: o discurso fascista e a resistência das lutas por uma educação pública crítica. *In*: GIROUX, Henry A. **Educação, cultura e lutas pela democracia**: escritos contemporâneos sobre o maquinário neoliberal. Organização de Gustavo de Oliveira Figueiredo, Vera Helena Ferraz de Siqueira,

Andréa Costa da Silva. Tradução de Gustavo de Oliveira Figueiredo. Rio de Janeiro: UFRJ, 2023.

GIROUX, Henry. A. Repensando a Linguagem da Escola. *In*: GIROUX, Henry. A**. Os professores como intelectuais**. Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre. ARTMED, 1997.

KRENAK, Ailton. **A vida não é útil**. São Paulo: Companhia Das Letras, 2020.

KRENAK, Ailton. **Futuro Ancestral**. São Paulo: Companhia Das Letras, 2022



O LUGAR DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NAS CARTAS PEDAGÓGICAS

Roberta Avila Pereira[147]
Simone Grohs Freire[148]
Cláudia da Silva Cousin[149]

Rio Grande/RS, 07 de maio de 2025.

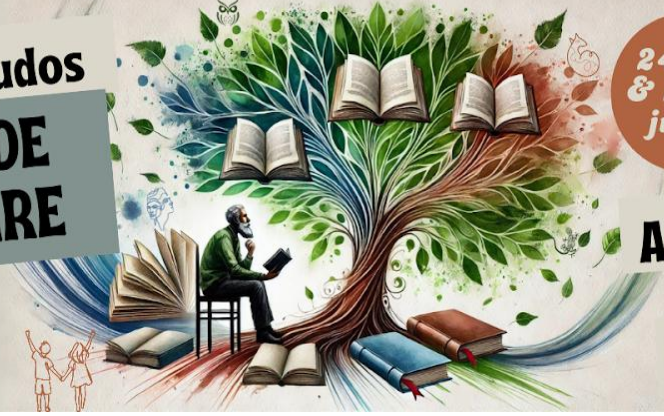
Às e aos participantes do XXVI Fórum Paulo Freire,

Como vocês estão? Escrevo esta Carta Pedagógica para compartilhar minhas reflexões sobre qual o sentido de lugar para a Educação Ambiental nas Cartas Pedagógicas. Reflexões estas que emergiram durante uma disciplina do Doutorado em Educação Ambiental, denominada "A Relação de Pertencimento na Constituição dos Educadores Ambientais", ministrada pela Prof.ª Dr.ª Cláudia da Silva Cousin.

A minha pergunta é: as Cartas Pedagógicas podem ser um lugar de registro dos desafios e dos anúncios para a Educação Ambiental? E, a partir dela, decorrem outras: Qual é o sentido de lugar? Qual o lugar da Educação Ambiental nessa relação? As Cartas Pedagógicas podem contribuir na construção dos sentidos dos lugares da Educação Ambiental?

No texto intitulado O Sentido do Lugar, a autora Lívia de Oliveira[150] (2012, p. 03) afirma que "o sentido do lugar implica o sentido de vida e, por sua vez, o sentido de tempo". Nesse contexto, considero que refletir sobre o acesso aos sentidos

[147] Doutoranda em Educação Ambiental (PPGEA), Universidade Federal do Rio Grande (FURG), bolsista CAPES, e-mail: robertapereira108@gmail.com.
[148] Doutora em Educação Ambiental (PPGEA), professora do Instituto de Educação (IE/FURG), e-mail: simonesgfreire@gmail.com.
[149] Doutora em Educação Ambiental (PPGEA), professora do Instituto de Educação (IE/FURG), e-mail: profaclaudiacousin@gmail.com.
[150] No sentido de trazer visibilidade a produção teórica de pesquisadoras mulheres, todas as autorias serão grafadas com nome e sobrenome.



instaurados no ato de registrar — e, especialmente, no exercício da escrita de Cartas Pedagógicas — significa buscar uma compreensão das dimensões ontológicas que a escrita revela e manifesta nas relações entre os sujeitos e seus lugares de pertencimento.

A autora observa que “a concepção atual de lugar é tempo em espaço; ou seja, lugar é tempo lugarizado, pois entre espaço e tempo se dá o lugar, o movimento, a matéria” (Oliveira, 2012, p. 05). Essa reflexão me remete à analítica existencial de Martin Heidegger em *Ser e Tempo* (2015). A filosofia heideggeriana propõe a noção de ser-no-mundo como fundamento do *Dasein* (pre-sença ou ser-aí, dependendo da tradução), apontando que o ser humano compreende sua própria existência no mundo, a partir do lugar. O *Dasein*, portanto, representa o encontro do ser humano com sua finitude, sendo presença de abertura ao mundo, descobrindo-se e atribuindo sentidos à sua experiência, sempre em conexão com um lugar.

Compreendo que a escrita de Cartas Pedagógicas, nesse sentido, se configura como um ato crítico de registro de experiências, aprendizagens, emoções, sonhos e lutas. Trata-se de um movimento de reflexão crítica sobre a prática, que, ao ser registrada, conduz à produção de conhecimento num processo práxico. Assim, a sistematização das experiências por meio da escrita possibilita a elaboração do pensamento e a organização das ideias, revelando uma estreita relação entre pensamento e ação, entre texto e contexto.

Esta concepção da escrita, fortemente presente na obra de Paulo Freire, reconhece a inteireza do sujeito que escreve — um ser dotado não apenas de razão, mas também constituído por emoções, intuições e outras dimensões humanas. O sujeito que escreve cartas assume, portanto, sua autoria e revela a totalidade de seu ser ao longo do processo.

Essas reflexões sobre as Cartas Pedagógicas, colegas, me conduzem ao diálogo com a concepção fenomenológica de lugar proposta por Eduardo Marandola Jr (2012). O autor enfatiza que a mundanidade do mundo circundante é um predicado da existência humana. Inspirado na analítica existencial heideggeriana, ele propõe



que o sujeito — o ser-aí — é uma presença espacial e que o lugar é o fundamento do espaço e do habitar, compreendido ontologicamente.

Nesse horizonte, as Cartas Pedagógicas podem ser compreendidas como registros das experiências humanas constituídas nos lugares. Elas abrem caminho para a atribuição de sentidos às existências, que se formam sempre em relação a um lugar e a um tempo. Por isso, entende-se o lugar enquanto tempo lugarizado.

Escrever uma Carta Pedagógica é, assim, um convite à leitura do mundo. E ler o mundo, como aponta Freire (2018), é interpretar a realidade, sendo um processo fundamental para que o ser humano se reconheça como sujeito histórico. Nessa interação, o indivíduo inaugura sua presença no mundo como intérprete de sua realidade, atuando e transformando-se.

Marandola Jr (2020) utiliza a metáfora da ponte heideggeriana para ilustrar a ideia de que o lugar não é apenas um ponto fixo no espaço, mas emerge das relações e conexões entre seres e entes. Para ele, citando Heidegger (2001, p. 133) “a ponte não se situa num lugar. É da própria ponte que surge um lugar”, assim, destaca como as interações são fundamentais na constituição dos espaços e dos lugares.

A metáfora da ponte sugere que o lugar é algo que se manifesta a partir das relações estabelecidas em um contexto, sendo, portanto, dinâmico e não pré-determinado. A ponte representa mais do que uma estrutura física: é um espaço de encontro, passagem e intercâmbio de experiências (Marandola Jr, 2012).

Dessa maneira, as Cartas Pedagógicas podem ser compreendidas como campos de registro e emergência de relações e significados, que se desenvolvem e se transformam com o tempo. Elas representam uma ponte que possibilita o reconhecimento das "lugaridades" na Educação Ambiental.

Além disso, colegas, Marandola Jr (2012) nos convida a pensar o espaço como o “espaço entre” — uma abordagem que valoriza as dinâmicas e interações nos intervalos, lacunas e conexões entre os elementos espaciais. Esse olhar evidencia a importância dos vazios, margens e fronteiras como lugares de potencialidade e construção de sentido.

Já Mauro Grün (2008) observa que, com o advento da Modernidade, houve uma perda da noção de lugar. A partir da produção teórica de pensadores como Isaac Newton e René Descartes, consolidou-se uma concepção de espaço como algo absoluto e vazio. Essa perspectiva resultou em uma compreensão empobrecida e desvinculada do sentido de lugar.

Um dos principais legados da modernidade é o dualismo entre sujeito e objeto. Para Descartes, o mundo era dividido entre *res extensa* (a coisa extensa) e *res cogitans* (a coisa pensante). Essa separação entre o cogito — o sujeito pensante que domina — e o corpo — extensão a ser dominada — influenciou profundamente a forma como os seres humanos passaram a se relacionar com seus lugares, gerando um afastamento e uma perda de significado em relação à experiência humana no mundo.

Essa lógica representa o paradoxo da modernidade: ao mesmo tempo em que se busca compreender racionalmente as leis da natureza de maneira objetiva, esse esforço promove um distanciamento e um desencantamento em relação aos lugares — que são, afinal, o palco da experiência humana. Esse rompimento com a identificação entre humanidade e mundo, segundo Grun (2008), é justamente o que dificulta a percepção da crise ecológica contemporânea.

A partir dessa perspectiva, compreendo que a pauta ambiental, no registro reflexivo das cartas pedagógicas, revela nuances ontológicas dos entes — humanos e não humanos — e constitui também um espaço de desvelamento e emergência dos seres. A escrita de Cartas Pedagógicas se apresenta como um instrumento de registro e construção de lugares da Educação Ambiental, bem como um espaço de constituição da própria Educação Ambiental, à luz da concepção de “espaço-entre” (Marandola Jr, 2012).

Assim, me despeço de vocês, colegas, com uma última reflexão: compreendo, por meio da abertura de sentidos ao mundo, através da noção de lugar e lugaridade é que a Educação Ambiental encontra terreno fértil para se fortalecer. Com essa abertura, a escrita de Cartas Pedagógicas emerge como um lugar de/para a Educação

Ambiental quando entrelaçada ao registro existencial e ontológico das formas de ser e estar no mundo. Afinal, sujeitos e lugares são pares que se imbricam mutuamente.

Abraços freireanos!

Palavras-chave: Cartas pedagógicas; educação ambiental; lugar.

Referências:

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 65. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

GRÜN, Mauro. A importância dos lugares na Educação Ambiental. **Rev. eletrônica Mestr. Educ. Ambient**. ISSN 1517-1256, v. especial, dezembro de 2008.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e Tempo**. (Tradução de Márcia de Sá Cavalcante). 10 ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

MARANDOLA JR, Eduardo. Lugar enquanto Circunstancialidade. *In*: MARANDOLA JR, Eduardo; HOLZER, Werter; OLIVEIRA, Lívia de. **Qual o espaço do lugar?**: geografia, epistemologia, fenomenologia. São Paulo: Perspectiva, 2012.

OLIVEIRA, Lívia de. O Sentido de Lugar. *In*: MARANDOLA JR, Eduardo; HOLZER, Werter; OLIVEIRA, Lívia de. **Qual o espaço do lugar?**: geografia, epistemologia, fenomenologia. São Paulo: Perspectiva, 2012.

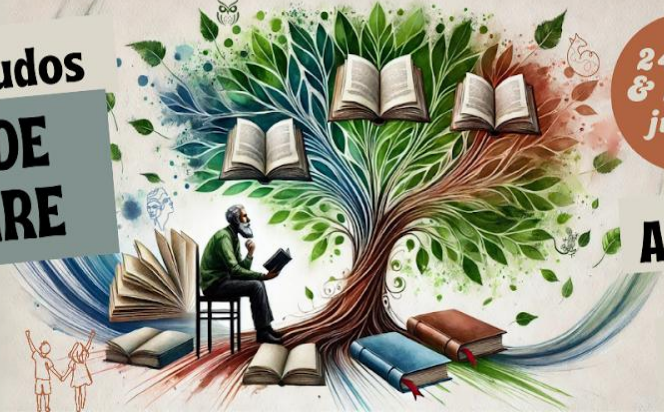


ESA (EDUCAÇÃO E SEGURANÇA ALIMENTAR) - DA LITERATURA À PRÁTICA DE LIBERDADE

Rosemeire Oliveira Vaz[151]

Ao reconhecer a literatura como elemento artístico e pedagógico fundamental e “um direito humano fundamental e um dos instrumentos de instrução, educação e formação” (Cândido, 1989); o ESA (Programa de Educação e Segurança Alimentar) parte da literatura negra de Carolina Maria de Jesus para reflexão, conscientização e transformação de práticas alimentares, de leitura e escrita das crianças e jovens atendidos em bairros periféricos e em situação de vulnerabilidade. Assim, o programa propõe que a escola seja um espaço permanente de reflexão e ações no combate à insegurança alimentar, à fome, além de apresentar-se como ambiente de promoção da alimentação saudável e de baixo custo. Nesse sentido, o programa (com início em 2023) é proposto às escolas de educação básica que atendem estudantes do fundamental I e II. A perspectiva do programa é de estender a toda a comunidade escolar práticas e ensinamentos quanto à alimentação saudável a partir do cultivo, colheita e preparo de refeições acessíveis e de baixo custo. Segundo Freire, o educando ao ser educado, também educa. Nesse sentido, os estudantes tornam-se multiplicadores de práticas capazes de promover a autonomia dos cidadãos envolvidos no projeto. Como fomento à agricultura familiar, o ESA articula agronomia, sociologia, educação ambiental e cultura com vistas ao compromisso ético com a transformação social proposto por Freire. O programa surgiu da iniciativa da professora Rosemeire Oliveira Vaz, de Língua Portuguesa, porém, a interdisciplinaridade foi fundamental para sua real efetivação. O programa emerge como tema gerador que permite a articulação dos conteúdos de forma significativa,

[151] Mestra, PUC/SP, Psicologia da Educação, arederose@gmail.com.



relacionados à realidade do estudante, contrapondo a educação bancária e fragmentada criticada por Freire. Como forma de complementar às práticas de autonomia, geração de renda e qualidade de vida; o ESA compreende em seu escopo um programa de reciclagem para a obtenção de recursos para a manutenção das hortas e estruturação das feiras de vendas de hortaliças (do excedente produzido).

Palavras-chave: Autonomia; segurança alimentar; sustentabilidade; Paulo Freire.

Referências:

CANDIDO, A. Direitos Humanos e Literatura. *In:* FESTER, A. C. R. **Direitos humanos e ...** São Paulo: Brasiliense, 1989b. p.107-26.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 23 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.



O QUE É SER SUSTENTÁVEL? DIÁLOGO ENTRE PAULO FREIRE E IGNACY SACHS

Valdir Lamim-Guedes[152]

Ivo Dickmann[153]

O discurso sobre a sustentabilidade está presente diariamente em nossas vidas. O que motiva uma questão: O que é ser sustentável? Paulo Freire, adotando uma visão de copertencimento, afirma que “urge que assumamos o dever de lutar pelos princípios éticos mais fundamentais como do respeito à vida dos seres humanos, à vida dos outros animais, à vida dos pássaros, à vida dos rios e florestas” e que “não creio na amorosidade entre mulheres e homens, entre os seres humanos, se não nos tornarmos capazes de amar o mundo” (Freire, 2000, p. 67). Para Calloni (2016, p. 132), Freire considera que “Amar o mundo (...) preside a nossa capacidade de nos amarmos e nos ecorresponsabilizarmos pela nossa casa comum, o planeta Terra”. Assim, temos na obra freiriana uma importante contribuição para a Ecopedagogia (Dickmann, 2022), já que ela é “uma pedagogia que promove a aprendizagem do sentido das coisas a partir da vida cotidiana” (Gadotti apud Gutiérrez; Prado, 2000). Aliado a isso, temos que a sustentabilidade vai além de uma questão de gestão ambiental, sendo multidimensional (Sachs, 2000). Portanto, é relevante termos formas de ter *leituras de mundo* que nos permitam ter uma visão mais complexa da sustentabilidade. Nesse sentido, este trabalho, em tom ensaístico, partindo de revisão narrativa e de relatos de experiência, objetiva aproximar a visão de dimensões de sustentabilidade de Sachs, articulando com a Ecopedagogia e com

[152] Doutor em Educação (USP), estagiário de pós-doutorado no PPGE da Universidade Comunitária da Região de Chapecó - Unochapecó com bolsa FAPESC; e-mail: lamimguedes@gmail.com.

[153] Doutor em Educação (UFPR), Professor e Coordenador do PPGE da Unochapecó; e-mail: educador.ivo@unochapeco.edu.br.



a perspectiva freiriana. Neste contexto, as dimensões da sustentabilidade, conforme a perspectiva do economista polonês, naturalizado francês, Ignacy Sachs (1927-2023), em diversas obras como no livro “Caminhos para o Desenvolvimento Sustentável” (2000), ajuda a elucidar que muitos produtos ou situações consideradas sustentáveis, não o são, porque desconsideram questões socioambientais, como a injustiça ambiental ou gênero. Sachs apresenta oito dimensões para a sustentabilidade: Social; Cultural; Ecológica; Ambiental; Territorial; Econômica; Política (Nacional); e Política (Internacional); sendo que, ao enfatizá-las, deixa claro que, para alcançarmos a sustentabilidade, temos de valorizar as pessoas, seus costumes e saberes. As reflexões serão contextualizadas a partir de situações próprias do Sul Global, especialmente, Brasil e Timor-Leste. Assim, a busca por sociedades sustentáveis passa, invariavelmente, por questões como raça, gênero, igualdade e democracia, que estão relacionadas pela busca de uma maior justiça ambiental.

Palavras-chave: Sustentabilidade; ecopedagogia; meio ambiente.

Referências:

CALLONI, Humberto. Ecologia. *In:* **Dicionário Paulo** Freire. STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016. p.131-133.

DICKMANN, Ivo. Reinventando a ecopedagogia. **Revista Sergipana de Educação Ambiental**, v. 9, p. 1-16, 2022. Disponível em: https://periodicos.ufs.br/revisea/article/view/18105. Acesso em: 20 mai. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da terra**. 2. ed. São Paulo: Peirópolis, 2000.

GUTIÉRREZ, Francisco; PRADO, Cruz. **Ecopedagogia e cidadania planetária**. 2. ed. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez/IPF, 2000.

SACHS, Ignacy. **Caminhos para o desenvolvimento sustentável**. Editora Garamond, 2000.

Eixo 9
Paulo Freire: Crianças e infâncias

Mediação:

Cíntia Rio Branco Pereira
Patrícia Louzada da Silva

No primeiro momento houve uma rodada de apresentações dos participantes e contextualizações sobre práticas e reflexões que poderiam surgir no eixo, pontos de partida de cada integrante as realidades e contextos que cada um estava inserido.

Ao longo das apresentações o surgimento de interpretações a respeito do registro científico como espaço de resistência.

Em dado momento, o grupo enfatizou que “brincar é a infância acontecendo!”

Como sugestões de aprofundamentos seriam o contato com a obra de Moacir Gadotti “A escola cidadã” e assistir ao documentário de um dos participantes sobre sua realidade pesquisada “Cultura que brinca.”

Em outras falas a necessidade de resgatar as lutas pedagógicas nas infâncias, inserção desde cedo nas lutas por reflexões e construções/desconstruções de “formas” educacionais.

A importância de uma constante reflexão sobre a teoria e a prática (práxis pedagógicas). Bem como, a necessidade de um permanente olhar humanizado sobre as ações de um cuidado ético.

Durante as falas das realidades contextualizadas, foi percebida uma constante interferência do capital nas práticas docentes; uma vez que o engessamento do docente acaba privilegiando a produtividade e acaba enfraquecendo os coletivos de transformação. As carências estruturais e culturais acabam condicionando e limitando.

Por isso a necessidade de resgate e embate dentro de uma perspectiva freiriana. Frente a um resgate cultural e artístico do espaço social da realidade vivida; valorizando as bonitezas dos espaços cotidianos, (re) encontrando no dia a dia resgatar e valorizar as realidades e saberes do território. Encontrando também através da arte como “ferramenta’ de reconhecimento de território e de si.

Deste modo é urgente o fortalecimento de propostas que transgridam as limitações estruturais, ampliando conexões sociais com o ambiente, com fortalecimentos dos coletivos, resgatando o tempo de sentir, valorizando uma percepção estético- ambiental.

Assim, a importância de espaços de debate para colocar a nossas palavras e os espaços de escuta.

Sabendo que mudar é difícil, mas é possível, uma das participantes traz uma reflexão sobre quando acontece uma revolução? Na data de seu registro histórico ou no caminho durante o processo?

Ao finalizarmos a tarde a colega Profª Crislaine nos presenteia com uma frase que sintetiza o apanhado das riquezas encontradas ao longo da tarde:

“Enquanto houver no mundo,
educadores e educadoras comprometidos,
as crianças jamais estarão sozinhas.”

Pelotas, 25 de julho de 2025.



BRINCAR É A INFÂNCIA ACONTECENDO: UMA ETNOGRAFIA AUDIOVISUAL À LUZ DE PAULO FREIRE

Ananda Nasai Machado de Oliveira[154]
Ismael Boeira Martins[155]
Suelen Bomfim Nobre[156]

Em tempos marcados por aceleradas transformações sociais, políticas e ambientais, as infâncias têm sido atravessadas por tensões que desafiam não apenas o cotidiano escolar, mas também os modos como concebemos o ato de educar (Kohan; Fernandes, 2020).

Inspirados pelo pensamento de Paulo Freire, compreendemos que educar é sempre um ato político e estético que demanda o cultivo de espaços onde a curiosidade, o brincar e a imaginação possam florescer como práticas de liberdade. Assim, este trabalho tem como objeto de análise o documentário *Cultura que brinca* (Oliveira; Boeira; Otto, 2025), uma obra audiovisual construída a partir da escuta sensível de crianças, educadores, gestoras e famílias da Educação Infantil no município de Sapiranga (RS), financiada com recursos da Lei Paulo Gustavo.

Mais do que um produto cultural, este documentário se configura como uma experiência investigativa e formativa desenvolvida por meio de uma pesquisa qualitativa no formato de etnografia audiovisual, a qual tem se consolidado como um caminho fecundo e viável para a produção e comunicação de conhecimento sobre culturas, sobretudo por sua capacidade de registrar, com sofisticação, a fluidez e o ritmo da experiência humana, segundo Davel, Fantinel e Oliveira (2019).

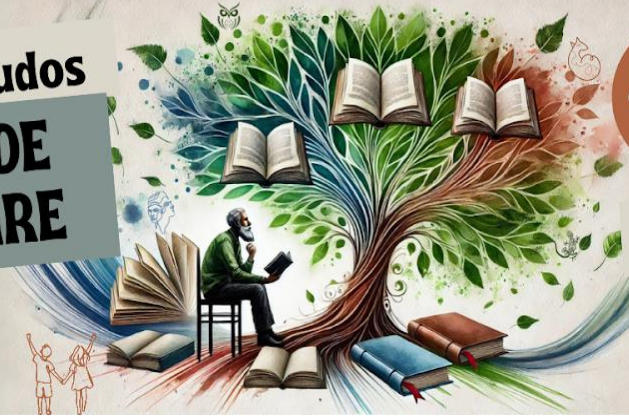
[154] Doutoranda, Universidade Feevale, PPG Diversidade Cultural e Inclusão Social, CAPES, e-mail: ananda-oliveira@hotmail.com.
[155] Doutorando, Universidade Feevale, PPG Diversidade Cultural e Inclusão Social, CAPES, e-mail: ismaelmboeira@gmail.com.
[156] Pós Doutora em Educação, Professora da Universidade Feevale, PPG Diversidade Cultural e Inclusão Social, e-mail: suelennobre@feevale.br.

O documentário nasce do desejo de tornar visíveis as expressões e os modos de ser criança em seus contextos cotidianos, provocando reflexões sobre os desafios contemporâneos enfrentados pelas infâncias e o lugar que lhes é (ou não) conferido nas políticas públicas e nos processos educativos, compreendendo as crianças como sujeitos históricos, produtores de cultura e conhecimento (Silva, 2021).

Partindo da compreensão do audiovisual como linguagem e espaço epistemológico, esta escrita adota como abordagem metodológica a etnografia de tela, entendida como um processo de reflexão e produção de conhecimento ancorado na criação audiovisual (Balestrin; Soares, 2019). O documentário, nesse sentido, é ao mesmo tempo fonte, objeto e método de investigação, sendo uma etnografia audiovisual em que a escuta, a imagem e a voz das crianças e da comunidade escolar emergem como potências pedagógicas (Nunes *et al.,* 2021).

O diálogo com os fundamentos do pensamento de Paulo Freire (1978, 1996, 2016) é fio condutor deste trabalho que busca problematizar práticas educativas bancárias ainda presentes nos espaços da infância, reivindicando a construção de uma pedagogia dialógica, emancipadora e ecossocial. Em articulação com a ecopedagogia (Gutiérrez; Prado, 2013; Dickmann, 2023; Rabaioli; Nobre; Zucchetti, 2023), o estudo propõe pensar a infância como força revolucionária (Kohan; Fernandes, 2020), promotora de inéditos viáveis e de resistências cotidianas.

O documentário, ao integrar a perspectiva da ecopedagogia, também se alinha a uma das frentes contemporâneas mais relevantes da pedagogia freiriana. Embora Paulo Freire não tenha se dedicado diretamente à Educação Ambiental, sua proximidade com pensadores como Francisco Gutiérrez e a continuidade de seu legado por autores como Moacir Gadotti demonstram a fecundidade de seu pensamento para essa temática (Rabaioli; Nobre; Zucchetti, 2023). A ecopedagogia propõe uma reeducação dos sentidos e das relações entre sujeitos e ambiente, convocando-nos a rever modelos de consumo, convivência e currículo (Gadotti, 2001; Dickmann, 2023).



Como pesquisadores-produtores implicados no processo criativo e na elaboração do roteiro, assumimos uma postura reflexiva e dialógica, conforme orienta a pedagogia freiriana (Freire, 1978, 1996, 2016). A escuta sensível das infâncias, a valorização dos saberes populares e a crítica à educação bancária constituem pilares deste percurso investigativo. A produção do filme se articula, assim, a uma pesquisa baseada em artes que reconhece o potencial epistemológico da arte para a produção de conhecimento e para a formação humana integral (Nunes *et al.*, 2021).

Tal abordagem permite tensionar os limites entre pesquisa, arte e educação, ativando o audiovisual como espaço de enunciação e mediação cultural. Nesse sentido, o trabalho se aproxima da proposta de Nunes *et al.* (2021), que compreendem o cinema como prática social transformadora e campo epistemológico que contribui para os princípios do diálogo e da emancipação freiriana. Ao longo do documentário, são investigadas as experiências das infâncias em contextos educativos e os inéditos viáveis construídos por elas e com elas, evidenciando práticas de resistência e participação que se alinham às perspectivas ecopedagógicas e freirianas (Dickmann, 2023; Rabaioli; Nobre; Zucchetti, 2023).

Assim, ao articular cinema, infância e ecopedagogia sob uma perspectiva freiriana, o documentário *Cultura que brinca* (Oliveira; Boeira; Otto, 2025) não apenas registra práticas do brincar, especialmente o brincar na natureza, mas convida a uma reflexão crítica sobre o papel das crianças na construção de uma sociedade mais justa, sustentável e bonita, no sentido mais profundo e ético-político da boniteza a que Freire (1996) se refere.

Entre os aspectos analisados, destacam-se os registros das interações das crianças no território da cidade, onde brincadeiras se entrelaçam com paisagens e artefatos culturais locais, bem como com os saberes trazidos por famílias e culturas migrantes que integram o espaço pesquisado. A infância em Sapiranga, tal como retratada no documentário, manifesta-se como expressão de diversidade, identidade e força criadora. O filme, ao dar visibilidade a essas experiências, constrói uma crítica



implícita à lógica da educação bancária, que pouco ouve e reconhece a criança como sujeito do conhecimento (Freire, 1996; Silva, 2021).

A análise das entrevistas, especialmente com professores, pesquisadores e gestoras da educação infantil, permite compreender como o brincar é ressignificado por diferentes atores, sintetizando a potência do projeto ao afirmar uma pedagogia da boniteza e da participação (Freire, 1996). Nesse sentido, os resultados esperados e em parte já alcançados pelo filme incluem a ampliação dos espaços de diálogo com as crianças, a sensibilização de educadores e a produção de materiais pedagógicos que fomentem práticas mais dialógicas, democráticas e sensíveis.

Assim, o documentário *Cultura que brinca* (Oliveira; Boeira; Otto, 2025) constitui uma contribuição significativa às práticas de educação da infância, evidenciando formas de resistência e criação das crianças frente aos limites impostos pelas estruturas escolares tradicionais. É um convite a reimaginar a escola e os espaços públicos a partir do olhar das infâncias e da escuta ativa de seus gestos, palavras e silêncios.

Palavras-chave: Infâncias; brincar; ecopedagogia.

Referências:

BALESTRIN, Patrícia Abel; SOARES, Rosângela. Etnografia de tela: uma aposta metodológica. *In:* MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. (Org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza, 2012.

DAVEL, Eduardo Paes Barreto; FANTINEL, Letícia Dias; OLIVEIRA, Josiane Silva de. Audiovisual etnography: virtues and challenges for organizational research. **Organizações & Sociedade**, v. 26, p. 579-606, 2019.

DICKMANN, Ivo. (Org.). **Ecopedagogia:** origens, fundamentos, perspectiva. Porto Alegre: Livrologia, 2023.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade.** 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 62. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da terra:** Ecopedagogia e educação sustentável, Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2001.

GUTIÉREZ; Francisco; PRADO, Cruz. **Ecopedagogia e Cidadania Planetária**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

KOHAN, Walter Omar; FERNANDES, Rosana Aparecida. Tempos da infância: entre um poeta, um filósofo, um educador. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 46, p. 1-16, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046236273. Acesso em: 20 mai. 2025.

NUNES, Ana Luiza Ruschel *et al.* Cinema, educação e Paulo Freire: o estado do conhecimento das teses e dissertações de 2016 a 2021. **Revista Extraprensa**, São Paulo, Brasil, v. 15, n. 1, p. 45–65, 2021. Disponível em: https://revistas.usp.br/extraprensa/article/view/192467. Acesso em: 28 mai. 2025.

OLIVEIRA, Ananda de; BOEIRA, Ismael; OTTO, Catiano Azeredo. *Cultura que Brinca: um olhar para as infâncias de Sapiranga* [documentário]. Sapiranga: Universidade Feevale (prog. de Pós-Graduação em Diversidade Cultural e Inclusão Social) e Secretaria de Cultura de Sapiranga, 2025.

RABAIOLI, Bianca de Fátima Sczur; NOBRE, Suelen Bomfim; ZUCCHETTI, Dinora Tereza. Concepções de Ecopedagogia a partir dos escritos de Paulo Freire. **Revista Transmutare**, Curitiba, v. 8, e17456, p. 1-18, 2023. Disponível em: https://revistas.utfpr.edu.br/rtr/article/view/17456/9986. Acesso em: 26 mai. 2025.

SILVA, Marta Regina Paulo da. Paulo Freire e as crianças: um convite à infância. **Inter-Ação,** Goiânia, v. 46, n. ed. especial, p. 1009-1019, 2021. Disponível em: http://dx.doi.org/10.5216/ia.v46ied.especial.68463. Acesso em: 26 mai. 2025.



A INVISIBILIDADE DA/O DOCENTE DE EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE O SILÊNCIO NOS ENSINA QUANDO INSISTE EM PREVALECER?

Cíntia Rio Branco Pereira[157]

Fabiana Celente Montiel[158]

Relatamos neste resumo, aspectos condizentes a invisibilidade e o silêncio do professorado de Educação Infantil a partir do resultado da pesquisa intitulada “O processo de formação continuada, permanente e em serviço, fundamentado em uma educação problematizadora e sensível[159] que se reportou a docentes que trabalham em 33 escolas de Educação Infantil, do município de Pelotas, cidade localizada na região sul do Rio Grande do Sul (RS), as/os quais, impreterivelmente, estivessem atuando em regência de classe no ano de 2024. Do total de docentes que poderiam participar do estudo - 549, contamos somente com a participação de 14 professoras, todas mulheres, resultado que despertou curiosidade perante a questão que fica latente: O que o silêncio nos ensina quando insiste em prevalecer?

O silêncio como fator evidente no cenário da Educação Infantil, corrobora a aproximação cada vez mais efetiva da escola ao que Freire (2021) explicou como sendo o bancarismo das práticas tradicionais, assim como ao duro trato postulado pelo padrão capitalista, que reverbera em uma educação oposta ao fazeres da sensibilidade e da problematização.

Tal condição repercute amplamente na invisibilidade da figura docente, no sentido de que ela/e não protagoniza, de modo geral, o planejamento das ações educativos e seus movimentos se configuram como sendo subalternos aos desígnios

[157] Doutoranda em Educação e Tecnologia, Instituto Federal Sul-rio-grandense, *campus* Pelotas/RS (IFSul/Pelotas), Programa de Pós-Graduação em Educação – Doutorado Profissional em Educação e Tecnologia, riobrancocintia9@gmail.com

[158] Orientadora. Professora do Instituto Federal Sul-rio-grandense – *Campus* Pelotas. fabianamontiel@ifsul.edu.br

[159] A dissertação pode ser acessada na íntegra no site do grupo Utopia, no seguinte link: https://sites.google.com/view/utopiaifsul

de um sistema educacional, que reproduz de maneira expressiva as práticas de dominação historicamente instituídas na sociedade vigente.

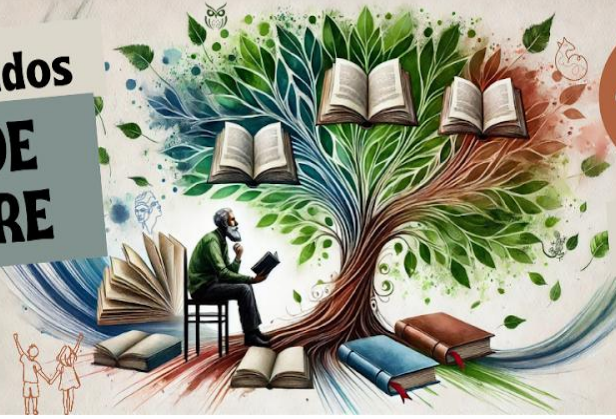
Este trabalho apresenta uma problematização do papel da professora e do professor e/ou sua visibilidade perante à sociedade, com a perspectiva de que ao enxergar a realidade, seja ela própria, mobilizadora para construção de novas e diferentes posturas ou ações, que sejam opostas as que se apresentam na atualidade.

Trate-se de um recorte da pesquisa de mestrado, uma investigação de caráter qualitativo. Essa escolha se deu considerando o que Minayo (2012, p. 21-22) explica, quando expõe que a pesquisa qualitativa “trabalha com o universo dos significados motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes”, apresentando um caráter mais sensível e humanista ao que se pretende investigar, quando nos coloca na condição de compreensão de outras/os.

O corpus da pesquisa foi construído a partir de um questionário, enviado às e às/aos professoras/professores de Educação Infantil via formulário *online*. A escolha por essa técnica na construção do corpus se deu em decorrência da praticidade que o mundo virtual apresenta, além de que, nesse formato, as respostas do formulário podem ser reeditadas. O formulário *online*, possibilita que a/o respondente possa reler a questão e modificar a sua resposta, flexibilizando o ato de responder e refletir acerca do que foi questionado.

Para a compreensão do corpus da pesquisa, foi utilizada a Análise Textual Discursiva (ATD), que segundo Moraes e Galiazzi (2016, p. 13) “corresponde a uma metodologia de análise de informações de natureza qualitativa com a finalidade de produzir novas compreensões sobre os fenômenos e discursos”. O processo de unitarização, categorização e emergência do novo, resultou na elaboração de dois metatextos intitulados: O processo formativo como potente reflexo da sociedade opressora; Professoralidade como exercício de uma formação como prática de liberdade.

Entre os principais resultados destaca-se, que além de uma restrita participação de professoras/professores como respondentes da pesquisa, o estudo



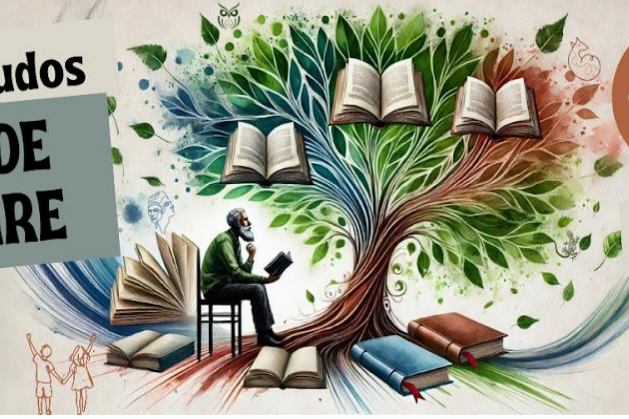
nos indicou, que não existem nos educandários de Educação Infantil da rede pública municipal de Pelotas/RS, espaços e tempos reservados para partilha dos estudos, ainda que esses tenham cunho científico e tragam resultados importantes para o cotidiano da escola. Não há sequer divulgação dos resultados, o que corrobora a invisibilidade das/dos autoras/autores, assim como da epistemologia que se constrói no contexto das Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI).

Não existe, também, incentivo financeiro significativo na carreira do professorado, que lhe garanta melhor remuneração, pelo fato de ser uma professora/professor pesquisadora/pesquisador, além de ser extremamente exaustiva a rotina de quem se propõe pesquisar, pois não há disponibilidade de redução de carga horária para estudo/pesquisa, o que torna essa ação de difícil realização.

As problemáticas expostas, e outras não tão menos graves, sinalizam que o professorado vivencia um cenário aniquilador da condição docente, haja vista que, elas/es são privadas/os até mesmo dos próprios avanços epistemológicos, ou seja, de usufruir e partilhar a construção de novos conhecimentos, sendo que essa é uma condição primordial do fazer educativo.

Mediante tal situação, percebe-se, que silenciadas/os e oprimidas/os pelas tensões e conflitos indicados pelas situações limite, o professorado se afasta do rigor de estudar, como “desejo de saber, uma busca de resposta, um método crítico de aprender” (Freire; Shör, 2021, p. 18). Consequentemente, as/os docentes entregam-se a extensas jornadas de trabalho, agindo automática e empiricamente, seguindo os modelos instituídos por uma sociedade opressora, sem revalidar a práxis.

Osowski (2019) explica a cultura do silêncio, na perspectiva freiriana, como uma incapacidade dos sujeitos de interferirem na sua realidade existencial, em que os mecanismos opressores se articulam para que aconteça a redução dos sujeitos a meras coisas, comparáveis a objetos, que, sem o ímpeto de ação, tornam-se passivos perante as designações. Assim, tal condição minimizadora, vai tomando altas proporções de modo que:



> Ela atinge tudo e todos, que, fazendo parte das classes dominadas, vão aprendendo desde a infância a não dizer sua palavra. Da família ao trabalho, passando pelo longo período de disciplinamento na escola, vão sendo submetidos a uma educação bancária e a práticas de domesticação. Dessa forma, vai sendo instituído um silêncio que indica mutismo frente à opressão, mas não implica, necessariamente, não saber. (Osowiski, 2019, p. 122).

Essa trama se difunde, a partir do fato de que, historicamente, se aprende a fortalecer a postura da dominação, que age contrariando a lógica da horizontalidade, permeando o ciclo do conhecimento, com proposições sempre forjadas em imposições, passando para a/o outra/o a condição de ignorante, ou a de um ser que precisa ser preenchido por um saber que seja técnico, prevalecendo a serviço da alienação, reiterando as características de uma sociedade fechada[160]

Romper essa condição de silenciamento das/os professoras/professores de Educação Infantil da rede pública municipal de Pelotas/RS, promovendo o seu protagonismo, considerando, impreterivelmente, as suas necessidades enquanto classe trabalhadora oprimida, ainda é uma meta de alcance em longo prazo, cujos primeiros passos estão sendo efetivados, tensionando novas problematizações e diálogos, antagônicos a prática de dominação.

Palavras-chave: Professorado; educação infantil; invisibilidade.

Referências:

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática de Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia:** o cotidiano do professor. 14. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo**. Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

[160] Sociedade comandada por uma elite superposta a seu mundo, ao invés de com ele integrada" (Freire, 1967, p. 42).

MINAYO, Maria. Cecília. Souza. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, *[S. l.]*, v. 17, n. 3, p. 621-626, 2012. Disponível em: https://www.scielosp.org/pdf/csc/2012.v17n3/621-626/pt. Acesso em: 15 dez. 2023.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. 3. ed. Ijuí: Ed. Unijui, 2016.

OSOWSKI, Cecília Irene. Cultura do Silêncio. *In*: REDIN, Euclides; STRECK, Danilo R.; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 4. ed. Autêntica Editora, 2019. p. 223-226.



UMA CARTA DE ACOLHIMENTO

Crislaine Vargas Basso[161]
Graziela Escandiel de Lima[162]

Santa Maria/RS, 29 de maio de 2025.

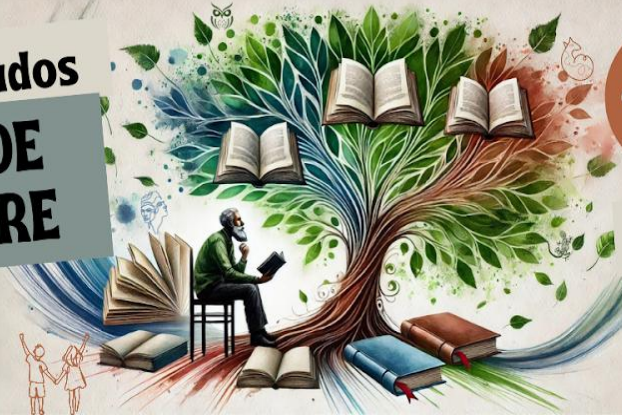
Às crianças

Sim! Esta carta é para vocês, crianças!

Preciso revelar que as palavras que compõem esta carta são palavras que pulsam, que carregam consigo sentido e afeto, palavras cheias de vida, tão cheias de vida quanto vocês, crianças. Conto sobre a minha história e sobre muitas histórias, sobre histórias de vida entrelaçadas, sobre caminhos de encontros e desencontros. Os nossos encontros são suficientemente capazes de possibilitar nos conhecermos uns aos outros, aprendermos e constituirmos muitas relações, principalmente, de amizade. É no encontro que a vida passa e o sentido acontece. Muitas vezes, o sentido está em acolher e querer bem alguém.

Talvez, seja fácil falar sobre acolhimento e difícil de colocá-lo em prática. Mas, esse princípio oferece a satisfação, o interesse e um prazer que se renova constantemente na busca de uma escola com crianças que são reais, em meio a pessoas de verdade (Staccioli, 2013). Crianças sentem o quanto quem está ao seu lado quer seu bem e esse querer bem tratar-se do comprometimento ao educar alguém. “A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje (Freire, 1996, p.53). Ao não se comprometer com a educação, infelizmente, acabamos por comprometer o futuro de uma criança. Longe de fazer uma afirmação utópica ou

[161] Doutoranda em Educação, Universidade Federal de Santa Maria - UFSM, Programa de Pós-Graduação em Educação, crislaine.basso@acad.ufsm.br
[162] Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUC/RS, Professora no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM, graziescandiel@gmail.com



dizer que os educadores são os únicos responsáveis pela mudança do mundo, intenciono reafirmar o compromisso ético de educar.

Não posso deixar de mencionar pelas palavras de Freire (1996), o quanto é significativa a experiência pedagógica que é capaz de despertar e estimular o gosto do querer bem e da alegria, sem esse querer, a prática educativa perde o seu sentido. Ao encontro disso, é totalmente equivocado pensar que a alegria é oposta da rigorosidade. Ao contrário, quanto mais rigorosa a busca por uma docência comprometida, tanto mais alegre e esperançoso devemos ser.

Para Staccioli (2013), uma escola acolhedora da infância é um lugar onde todas as crianças, as famílias e os professores têm os seus direitos respeitados. Principalmente, é nesse lugar que cada criança precisa ter garantida a possibilidade de ser quem ela é (a sua singularidade), de viver, aprender e conviver. O cotidiano da escola é onde a vida passa, é lugar de encontro. Acolher as crianças significa estar ao lado delas em todos os momentos: “O acolhimento não diz respeito apenas aos primeiros momentos da manhã ou aos primeiros dias do ano escolar. O acolhimento é um método de trabalho complexo [...] uma ideia chave no processo educativo” (Staccioli, 2013, p.25).

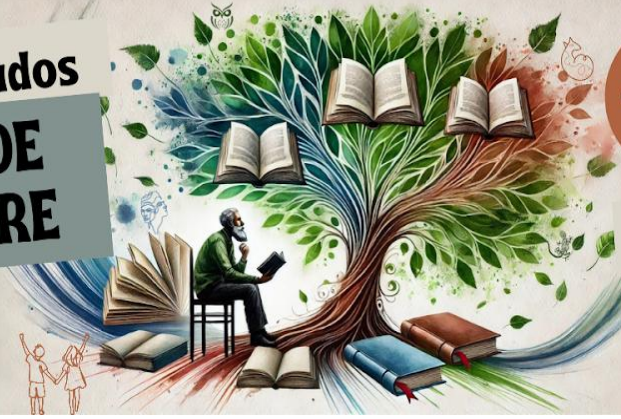
Ah! crianças, agora, faz sentido lembrar de tudo o que vivenciamos. Faz sentido pensar sobre cada dia, cada descoberta, curiosidades, alegrias, medos, desafios, sobre tudo que aprendemos e passamos juntos. O tempo passa tão depressa e tão logo o ano termina, tem muitos momentos em que sinto saudades de vocês! A vida segue, vocês crescem... Como expressar o que sinto, quando depois de alguns anos nos encontramos novamente em algum lugar por aí? E quando vocês ainda lembram e chegam ao meu encontro para um abraço. Podem acreditar, o tempo passa, mas guardo comigo a lembrança de vocês ainda crianças, quando estavam junto de mim.

Entre tantas memórias, trago a recordação da primeira turma em que fui professora. Eram crianças entre oito e nove anos de idade, de um 3º ano do Ensino Fundamental. Se, talvez, acaso do destino, justamente ao escrever esta carta,



ocorreu-me a lembrança de uma tarde junto às crianças, em que eu trouxe uma poesia. A poesia se chamava “A escola”, autoria de Paulo Freire (1989):

Escola é...
...o lugar onde se faz amigos,
Não se trata só de prédios, salas, quadros,
Programas, horários, conceitos...
Escola é sobretudo GENTE.
Gente que trabalha, que estuda,
Que alegra, se conhece, se estima.
Diretor é gente,
Servente é gente,
Professor é gente,
Aluno é gente,
Cada funcionário é gente.
E a escola será cada vez melhor,
Na medida em que cada um se comportar
como um colega, amigo, irmão.
Nada de “ilha” cercada de gente por todos os lados.
Nada de conviver com as pessoas e depois descobrir
Que não tem amizade com ninguém.
Nada de ser tijolo que forma parede,
Indiferente, frio, só.
Importante na Escola não é só estudar,
Não é só trabalhar,
É também criar laços de amizade,
É criar ambiente de camaradagem,
É conviver, é se amarrar nela.
Ora, é lógico...



Numa escola assim vai ser fácil
Estudar; trabalhar; crescer;
Fazer AMIGOS, EDUCAR-SE, SER FELIZ.

Essa poesia transparece o sentido desta carta, pois recorda sobre o verdadeiro sentido da escola. Uma poesia que trata sobre as relações humanas, sobre a amizade, sobre a alegria, sobre ser gente de verdade. A escola não pode ser um lugar de indiferença (como uma parede fria), principalmente porque a escola é, para muitas crianças, a única possibilidade de esperançar um mundo melhor. Ah! crianças, o querer bem é mágico! É transformador! Nunca se esqueçam disso!

Os anos foram passando e muitas crianças, eu conheci. Tornei-me tornei professora na Educação Infantil e, nesse lugar, mais aprendi sobre a sensibilidade. Ao lado de crianças pequenas aprendi a olhar o mundo de um jeito diferente. Temos tanto para aprender com as crianças! Sabe crianças, o “mundo dos adultos” parece ser tão diferente. Eles (adultos) procuram tanto pela felicidade e quase nunca a encontram, lutam diariamente para satisfazer muitos desejos (quase sempre materiais e, por vezes, impossíveis), quando se dão por conta, a vida já passou. Não quero dizer que não temos que lutar pelos nossos sonhos, temos, sim! O sonho é necessário, até porque, “não há mudança sem sonho como não há sonho sem esperança” (Freire, 1992, p.47). Mas, sobretudo, crianças, vocês nos ensinam a valorizar as pequenas conquistas, a nos alegrarmos com a vida.

Eu sei, sempre falam isso! Que um dia as responsabilidades chegam. Mas, não é por isso que precisamos levar a vida de maneira dura, como a parede fria da poesia da carta. Como professora, posso dizer quantas alegrias compartilhei ao lado de vocês, ao ver os primeiros passinhos de um caminhar, as conquistas diárias, a independência de ser, a alegria de brincar... Cada um com as suas particularidades e personalidades próprias... as brincadeiras preferidas, o lanche que gostavam, o jeito de dormir e conhecer tanto e sobre tantas vidas exige respeito, exige acolhimento, exige querer bem.



Um dia, quando adultos se tornarem, espero que queiram bem o mundo e que considerem, nas ações que venham a realizar, primeiramente, o compromisso com a humanidade. Com isso, reafirmo as palavras de Freire (1987, p.14) sobre o compromisso em reconhecer o outro e reconhecer-se no outro, pois "os homens não se humanizam, senão humanizando o mundo". De coração aflito, eu peço, não deixem que a dureza do mundo leve a alegria de viver! Se um dia se sentirem desanimados e cansados de quase tudo, cansarem-se das opressões, das desigualdades sociais, de ver o ódio, o descaso humano e a guerra; lembrem-se: ainda há esperança! Ainda há sonhos! É sobre isso, é sobre esperançar por dias melhores, por uma sociedade mais justa, por um lugar melhor de se viver.

Obrigada por aprender e continuar aprendendo tanto com vocês, crianças! Eu sigo meu caminho como educadora e acreditando no poder transformador da EDUCAÇÃO. Para finalizar esta carta de acolhimento, ainda tenho um segredo para contar:

"enquanto houver no mundo
educadores comprometidos,
as crianças jamais estarão sozinhas".

Com carinho, uma professora educadora.

Palavras-chave: Carta; crianças; acolhimento.

Referências:

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra,1992.

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

STACCIOLI, Gianfranco. **Diário do acolhimento na escola da infância**. São Paulo: Autores Associados, 2013.



O CRIANÇAR DA COMUNIDADE: ENTRE BRINCADEIRAS E SABERES

Daniele Demertine Thomasini[163]

Aline Accorssi[164]

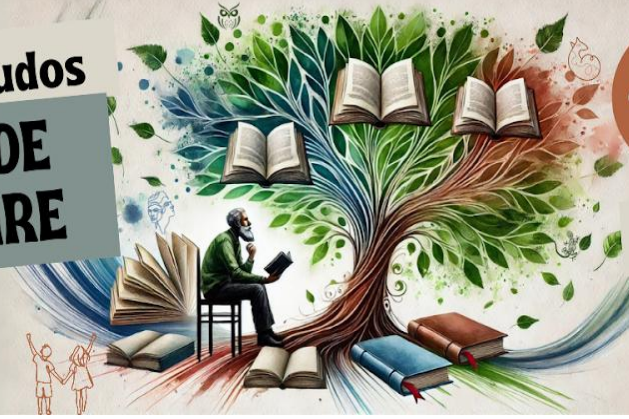
O presente resumo tem como objetivo apresentar uma proposta educativa e popular que nasceu de uma pesquisa realizada no contexto da disciplina “Brincar nas Infâncias”, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Pelotas, em que os dados levantados resultaram na construção de um projeto que vem sendo desenvolvido através do Grupo de Ação e Pesquisa em Educação Popular (GAPE), vinculado ao Programa de Educação Tutorial (PET), da UFPEL.

No bairro Navegantes, em Pelotas/RS, a travessa Leonel de Moura Brizola, também conhecida como Corredor das Tropas, foi o local em que a pesquisa foi desenvolvida. O objetivo era investigar o potencial da cultura infantil do território, já que esta região revela um cenário de extrema vulnerabilidade, mas também de resistência e riqueza cultural, com infâncias que guardam um diverso repertório brincante. A decisão de mergulhar no cotidiano dessas infâncias é pensar através da perspectiva de que experiências informais, neste caso que acontecem nas ruas, no banhado, na casa do vizinho, na comunidade, são vivências significativas e base de conhecimento e cultura popular. São experiências assim que segundo Freire (1996), o processo de aprender socialmente fez com que os indivíduos ao longo da história descobrissem a possibilidade de ensinar.

A pesquisa evidenciou o potencial e a força das culturas infantis que se formam a partir da interação com o ambiente e a comunidade, em que mesmo com as precárias condições e o contexto complexo em que estão inseridas, as crianças

[163] Graduanda na Universidade Federal de Pelotas no Curso de Pedagogia - daniele.thomasini@gmail.com

[164] Doutora em Psicologia, Tutora do PET GAPE, Universidade Federal de Pelotas, Faculdade de Educação - alineaccorssi@gmail.com



seguem brincando, criançando, criando e ressignificando suas experiências e vivências. E enquanto proposta de educação popular, o projeto visa justamente instigar as crianças a perceberem que suas produções construídas através do seu ser e estar no mundo, tem valor e que suas experiências podem ser trabalhadas por lentes de compreensão científica (Freire, 2001).

Assim, o projeto “Criançar da Comunidade” surge com o objetivo de ir contra o olhar adultocêntrico que vê a criança como um indivíduo que não produz conhecimento e cultura, em que partindo dos saberes das crianças, se desenvolvam oficinas diversas, em que elas serão protagonistas das atividades. Dar esse protagonismo às crianças é desenvolver uma prática educativo-crítica, para que mesmo na tenra idade elas tenham esse espaço possível de se reconhecer enquanto sujeito político da história, e se assumir como ser social, criador, pensante, capaz de sonhar, de amar, de ensinar, de comunicar e transformar (Freire, 1996).

Palavras-chave: Cultura infantil; criançar; infâncias.

Referências:

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

FREIRE, Paulo. **Política e educação:** ensaios. 5. ed. São Paulo, Cortez, 2001.



FANZINE E TERRITÓRIO: A ARTE COMO TROCA DE SABERES ENTRE AS INFÂNCIAS DE PELOTAS

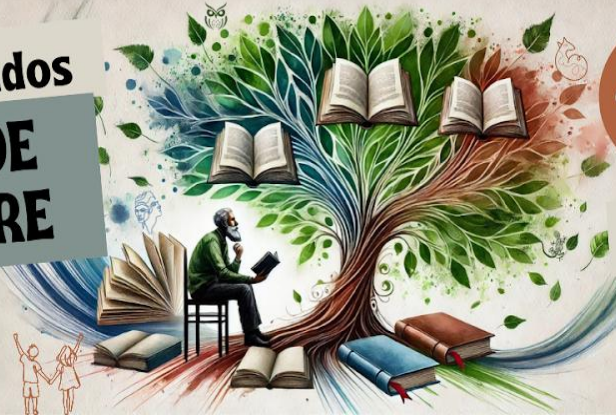
Fernanda Machado[165]

Aline Accorssi[166]

Este resumo apresenta a proposta e os desdobramentos do projeto de extensão “Fanzineando o cotidiano”, vinculado ao Grupo de Ação e Pesquisa em Educação Popular PET-GAPE na Universidade Federal de Pelotas. A iniciativa teve início em 2024 e permanece ativa em 2025, com ações em escolas públicas e associações comunitárias de Pelotas/RS. A proposta parte da reflexão da educação como processo dialógico e emancipador, associada ao pensamento de Paulo Freire, promovendo experiências sensíveis e significativas por meio da arte. Conforme Freire (1996, p. 13), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Nesse sentido, o projeto “Fanzineando o cotidiano” não impõe saberes, mas cria espaços onde as crianças constroem suas próprias narrativas e compreensões de mundo, reconhecendo-se como sujeitos históricos e culturais. Apenas a presença do outro em sala de aula não garante a interação pedagógica; a aprendizagem acontece nos encontros, por meio de trocas de ideias e experiências. A proposta do projeto é provocar uma ruptura nas práticas escolares cotidianas que — por diversos motivos — dificultam a expressão dos saberes que as crianças já possuem sobre si e seu entorno. Em oposição à lógica da educação bancária criticada por Freire (1970), o projeto propõe uma prática que parte do universo das crianças, de suas vivências e repertórios, respeitando e estimulando sua curiosidade, sensibilidade e capacidade crítica. A prática em arte, que vai além da técnica e pensa a arte como campo de conhecimento, contribui para a formação

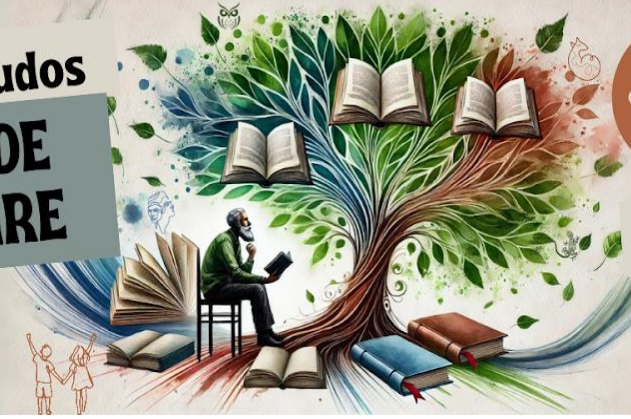
[165] Graduanda em Artes Visuais Licenciatura. Universidade Federal de Pelotas. Email: contato.machadof@gmail.com.

[166] Doutora em Psicologia. Tutora do PET GAPE. Universidade Federal de Pelotas. Faculdade de Educação. E-mail: alineaccorssi@gmail.com.



sensível e crítica das crianças, promovendo também o sentimento de pertencimento. O projeto considera a autonomia criativa e a possibilidade de que as crianças existam como protagonistas de suas histórias. Para consolidar o objetivo de proporcionar experiências criativas e coletivas às crianças de Pelotas e valorizar a cultura da infância, desenvolvi oficinas que usam as fanzines como instrumento para promover a interação entre elas e sua relação com o território, o bairro, a escola e os jeitos de brincar. A proposta se baseia na reflexão de que o território, conforme Santos (2002, p.10), é o resultado da união de "chão + identidade". Esse conceito permeia o projeto, no qual os fanzines se transformam em territórios móveis, conectando crianças de diferentes bairros e revelando a pluralidade de suas experiências. As fanzines produzidas são trocadas entre si, fazendo com que uma criança da zona norte possa ler a fanzine de outra do centro da cidade. Essa metodologia pensa a criança como protagonista de si, agente ativa e informada dentro da própria comunidade. Ao pensarem sobre si e sua rotina, as crianças nomeiam aquilo que antes parecia apenas parte do “normal”: a cor da calçada, o barulho do portão, o cheiro do almoço, o trajeto até a escola. Esses detalhes são corriqueiros e, ao mesmo tempo, únicos. Cada dia, caminhando da escola até a casa, é uma nova história: a especificidade de cada dia sob o olhar da criança. Essas vivências ganham novos sentidos quando se tornam narrativas visuais. Ao contarem sua perspectiva sobre o tema “território” nas fanzines, legitimam sua existência enquanto sujeitos únicos, com repertório próprio, e não como imaturos demais para compreender o mundo. Mais que atentas e informadas, as crianças são um corpo vivo que se relaciona com o mundo. Enquanto muitos adultos esperam que elas cresçam para entender a realidade, elas já processam tudo o que veem e sentem.

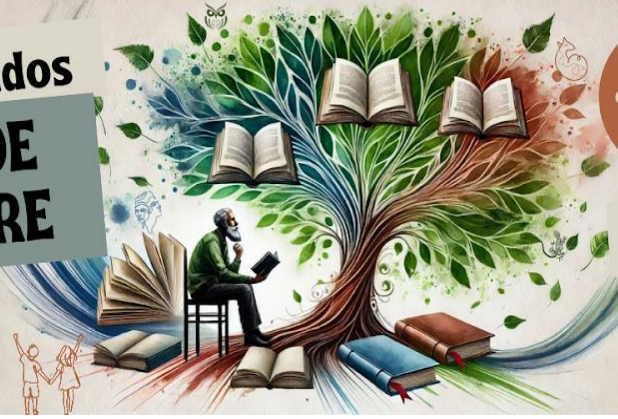
O papel da arte, neste projeto, é ampliar o repertório das crianças, respeitando o que elas já sabem. Esse mundo já se entende, mesmo que da maneira delas. Como afirma Ostetto (2011 p. 5): "Quanto maior o repertório, maior a possibilidade de estabelecer diálogo com as 'coisas do mundo', com o mistério da vida. Assim é para a arte como para todos os campos da vida humana". Como nos lembra Freire (1997),



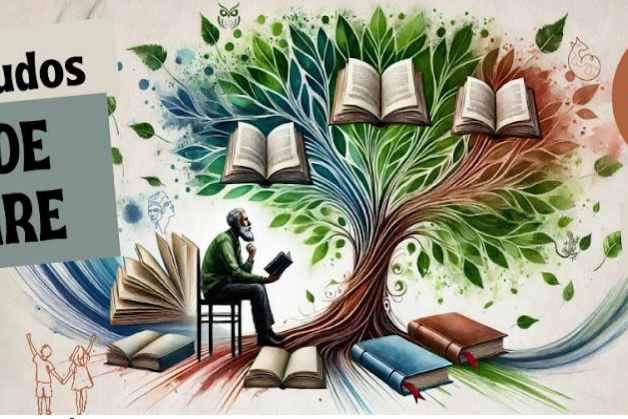
a educação libertadora se faz com esperança, amor e compromisso. O projeto parte da confiança na potência das crianças e da crença de que a escuta sensível e a arte podem semear transformações profundas. Com isso, busca valorizar as infâncias e seus territórios ao propor oficinas de fanzine como dispositivo criativo, pedagógico e político. O conceito de território é mobilizado de forma ampla, abarcando desde o espaço físico — como rua, escola, praça — até o corpo e os afetos. O projeto estimula o reconhecimento do cotidiano como fonte legítima de saber e expressão, encorajando as crianças a narrarem os detalhes da vida, que ganham novo significado quando transformados em arte.

Uma das estratégias para fomentar o intercâmbio entre participantes foi a criação da caixa Território Viajante, onde fanzines produzidas nas oficinas são entregues a crianças de outras escolas, criando uma rede de trocas simbólicas. A mediação da educadora — que também compartilha suas memórias e se reconhece parte da experiência — fortalece a construção coletiva do conhecimento, da aprendizagem e dos processos criativos. Inspirado na pedagogia freiriana, o projeto valoriza a horizontalidade nas relações entre educadores e educandos. A educadora não ocupa o lugar de quem detém o saber, mas de quem escuta, partilha e também aprende com as crianças. Além de ampliar os repertórios visuais com diferentes referências e formas de encadernação, o projeto evidencia a arte em seus contextos poéticos, subjetivos e políticos. Mostra como as crianças são capazes de elaborar narrativas críticas e sensíveis sobre seu entorno. Surgem relatos marcados por afetos cotidianos — como a sensação de atravessar lençóis no varal — e por tensões sociais — como o atropelamento de um amigo ou a preocupação com o clima. O fanzine torna-se território de escuta e fala, invenção e memória.

As fanzines tornam-se expressões do “inédito viável” freiriano, pois revelam novas formas de enxergar o cotidiano, a cidade e o mundo a partir da infância — uma infância que narra, pensa e transforma. Os resultados revelam a potência da arte como ferramenta pedagógica e de escuta ativa das infâncias, validando suas vozes e promovendo trocas genuínas. “Fanzineando o cotidiano” propõe uma prática que



atravessa arte, educação e política, investindo na criação de espaços onde as crianças possam existir como sujeitos plenos, ativos e criativos, capazes de narrar e reinventar o mundo a partir de suas vivências. As práticas do projeto revelam a potência da arte e da educação popular como ferramentas de transformação social, proporcionando às crianças de Pelotas o protagonismo na expressão de suas experiências e territórios. Ao promover oficinas de fanzine, o projeto permite que compartilhem suas vivências cotidianas, estabelecendo diálogos entre bairros e culturas. O impacto vai além da produção artística, fomentando a reflexão sobre espaço, subjetividade e pertencimento, ampliando a consciência social e cultural, além de criar um circuito de resistência e valorização de suas histórias. As interações entre pessoas e lugares transcendem o físico, e as crianças não são meras reprodutoras da cultura adulta; possuem sua própria cultura, com signos e significados próprios. Cada realidade constrói sua ideia de infância, elaborando uma subjetividade única. Conclui-se que fornecer espaço para que as crianças expressem pensamentos e criações é essencial para acessar e legitimar sua cultura, buscando uma autonomia cultural. As práticas de arte e educação, dentro ou fora das escolas, precisam integrar o atravessamento político. Para adolescentes do ensino médio, essa abordagem pode ser mais direta; para crianças do ensino fundamental, exige adaptação sensível. Nessa etapa, o “político” da arte está na possibilidade de navegar pelos medos, sonhos e reflexões das crianças sobre seu ambiente, o que gera uma crítica indireta ao lugar que ocupam. A arte oferece ferramentas para que aprendam a identificar o que incomoda, a impor limites e dizer "não". Trata daquilo que causa estranhamento, como a morte, o amor e os temores, movendo o pensamento e propondo novos significados para o viver. Essa metodologia abre caminho para práticas que considerem a criança como sujeito autônomo. Foi possível concluir que as escolhas temáticas do ensino da arte precisam dialogar com os universos do território da infância, articulando problemas às situações vividas no cotidiano. É preciso fazer de projetos pedagógicos experiências de criação poética, pois desenvolver uma arte baseada em suas realidades talvez seja mais pedagógico do que prender-se a



conteúdos e técnicas. É por esse caminho que podemos combater a rigidez do ensino nas escolas públicas. Todo conhecimento deve ter viés crítico e ser acessível, combatendo a hierarquia intelectual injusta presente na dicotomia entre classes sociais. A educação, a arte e a cultura não andam sós: compõem, nesta dinâmica de fazer arte, uma espécie de documentação histórica da infância.

Palavras-chave: Educação popular; infâncias; arte.

Referências:

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 45. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Educação infantil e arte: sentidos e práticas possíveis. **Caderno de Formação: formação de professores educação infantil princípios e fundamentos.** Acervo digital Unesp, v. 3, p. 27-39, 2011.

SANTOS, M. (2002). **Território e dinheiro.** Niterói: UFF/AGB.



PROTAGONISMO INFANTIL: DIÁLOGO COM FREIRE E ESTÉVEZ PARA UMA EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA

Giovanna Povoa Milione[167]
Diana Paula Salomão de Freitas[168]

Rio Grande, 29 de maio de 2025.

Às educadoras e aos educadores que acreditam e valorizam o protagonismo das crianças.

Eu, Giovanna, com uma pequena trajetória como professora de educação infantil, fui marcada por momentos de encantamento ao observar o brilho nos olhos das crianças quando têm voz e desfrutam de tempos e espaços para criar e ser quem são. Inspirada por Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa, de Paulo Freire (1996), e Cartas a Olena, de Pablo René Estévez (2025), escrevo com plena esperança, na busca por tecer um diálogo com o protagonismo infantil e as perspectivas desses autores.

Nesta carta, celebro o protagonismo infantil por meio do reconhecimento da criança como um ser integral. Essa concepção destaca a capacidade das crianças de estabelecer significados por meio de suas interações e de transformar significativamente o ambiente ao seu redor, assumindo um papel central em suas experiências.

[167] Possui graduação em Pedagogia Educação Infantil (2007), especialização em Supervisão Educacional (2009) e Orientação Educacional (2011). Faz parte do corpo técnico administrativo em educação da Universidade Federal do Rio Grande - FURG. Mestranda em educação na linha de pesquisa formação de professores, ensino, processos e práticas educativas, no programa de pós-graduação em educação da Universidade Federal de Pelotas- UFPel, sob orientação da professora Diana Paula Salomão de Freitas. E-mail: giovannamilione@hotmail.com.

[168] Possui graduação em Ciências Biológicas (2008), mestrado em Educação Ambiental pela Universidade Federal do Rio Grande (2010) e doutorado em Educação em Ciências, pela Universidade Federal do Rio Grande (2015). Possui Especialização em Metodologias de Ensino de Arte (2023). Atualmente é professora permanente no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas e professora Associada na mesma Universidade. E-mail: diana.freitas@ufpel.edu.br disalomao@gmail.com.

Com base nessa visão, Guizzo, Balduzzi e Lazzari (2019, p. 274) afirmam, “o protagonismo infantil vincula-se à participação efetiva das crianças no seu desenvolvimento, bem como na (re)solução de situações e de problemas que emergem no cotidiano [...]”. Dessa forma, a participação ativa, mediada por adultos que as orientam, fortalece a autonomia e a independência, permitindo que as crianças se tornem coautoras de suas trajetórias educativas.

Assim, ao posicionar as crianças como seres capazes, agentes de seu próprio desenvolvimento, livres para expressar ideias, tomar decisões e influenciar os espaços que ocupam, alimento minha crença no potencial transformador das infâncias[169]. Ao unir a visão freiriana de autonomia à abordagem da Educação Estético-ambiental de Estévez, convido vocês a mergulharem nesse diálogo por uma educação transformadora.

Nesse contexto, a perspectiva de Freire (1996) reforça essa concepção, pois na obra Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa, o autor apresenta a educação como um ato de liberdade, um processo que rejeita a passividade e incentiva a criatividade do educando. Longe de ser um receptáculo de conhecimentos depositados, o aprendiz é um sujeito ativo, cocriador do saber por meio do diálogo e da reflexão crítica, ressoando com o protagonismo infantil, que reconhece as crianças como agentes de suas próprias histórias, capazes de propor ideias, fazer escolhas e modificar o seu entorno.

Ampliando essa ideia, Freire (1996, p. 31) salienta que “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros”. Essa ética nos incentiva a reconhecer as crianças como sujeitos sócio-históricos, cujas vozes e experiências devem ser valorizadas, promovendo seu protagonismo por meio do diálogo, da escuta e da curiosidade crítica.

[169] O uso do termo “infâncias” no plural refere-se à diversidade de experiências, contextos e vivências das crianças, respeitando suas singularidades culturais, sociais e individuais.

A partir dessa postura ética, a perspectiva freireana nos convida adotar uma postura dialógica, na qual educadores[170] se posicionam como aprendizes, guiados pela humildade e pelo respeito. Como Freire (1996) nos lembra, a autonomia é relacional e se manifesta na prática coletiva, onde os sujeitos colaboram, aprendem uns com os outros e se tornam agentes de mudança em suas comunidades.

Entretanto, é necessário encarar os obstáculos, pois vivemos em um contexto em que estruturas educacionais frequentemente limitam o protagonismo infantil. Aqui, Freire (1996) nos encoraja a sermos críticos e a agir com esperança, encontrando brechas para subverter essas restrições. Esse processo exige coragem para desafiar sistemas opressivos e sensibilidade para criar ambientes acolhedores, nos quais os sujeitos se sintam seguros para experimentar, errar e crescer.

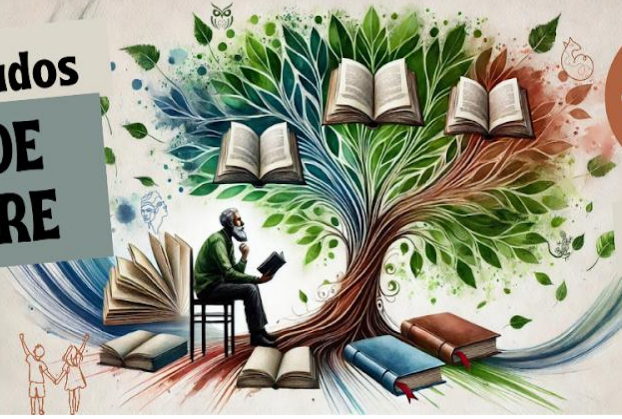
Complementando essa visão, Estévez (2025), em “Cartas a Olena”, propõe a Educação Estético-ambiental[171] (EEA) através de um epistolário dirigido à sua neta. Ao dialogar com Olena, o autor utiliza uma linguagem poética e acessível, comparando a complexidade da EEA a experiências que estimulam a imaginação infantil.

Inspirado por José Martí, que afirmou que “as crianças sabem mais do que parece” (Estévez, 2025, p. 7), o autor rejeita a subestimação da capacidade infantil, situando Olena como uma interlocutora capaz, respeitando sua capacidade de reflexão e sensibilidade. Assim, ele enriquece o diálogo ao conectar a experiência pessoal da neta a um contexto cultural e filosófico mais amplo.

Nesse diálogo guiado pela visão libertadora de Freire (1996), na carta *Ser más*, Estévez (2025) convoca Olena, e por extensão todas (os) nós, a cultivarmos os olhos educados - os sentidos estéticos - que permitem enxergar a luz interior, símbolo de

[170] Utilizo esse termo no sentido mais amplo quando me refiro às e aos profissionais que compõem os espaços formais e informais de educação.

[171] Modalidade de educação em valores que adota uma abordagem transdisciplinar, transcultural e transartística. Seu princípio baseia-se na inter-relação dialética entre os valores estéticos, ambientais, buscando a formação integral dos educandos como resposta à crise socioambiental contemporânea. A EEA tem como objetivo promover a sensibilização estético-ambiental, desenvolvendo a estesia (o cultivo dos sentidos estéticos) e a sustentabilidade estética. Seus fundamentos enfatizam a necessidade de regenerar a condição humana, deteriorada pelos impactos da crise atual, por meio de uma educação que integre beleza, ética e consciência ambiental.



valores como empatia, amor e solidariedade. O autor utiliza a metáfora da escada que simboliza o processo educativo emancipador que permite que as crianças se tornem protagonistas de suas próprias transformações, capacitando-as a serem mais.

Ainda nessa linha, em outra carta comovente, *Nubes de mariposas* - o autor fala sobre o livro *Linda*, dedicado à mãe de Olena e usa a história de Alejandro, um menino que via mariposas em *Las Margaritas*, para alertar sobre a ameaça de extinção dessas e outras espécies por causa da poluição e das mudanças climáticas. Dessa forma, posiciona Olena como protagonista na proteção do planeta, confiando-lhe a responsabilidade de impedir a perda da biodiversidade.

Portanto, ao articular essas perspectivas, o protagonismo infantil, quando nutrido por uma educação que dialoga com a autonomia freireana e a Educação Estético-ambiental de Estévez (2025), oferece um caminho para uma educação transformadora.

Em síntese, esse processo se sustenta em dois pilares fundamentais: a esperança e a amorosidade. Educar com amor pela humanidade é o que nos move a acreditar na capacidade das crianças de transformar o seu entorno. Com esperança, enxergamos o potencial de cada uma como protagonista de sua história; com amorosidade, tecemos laços que nutrem sua autonomia. Que possamos, com afeto e compromisso, honrá-las como sujeitos de direitos e construtoras de um mundo mais humano, justo e belo.

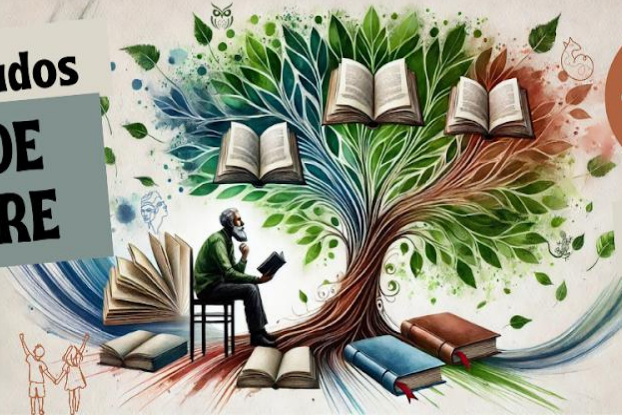
Com amor, Giovanna Povoa Milione.

Palavras-chave: Protagonismo infantil; autonomia; educação estético-ambiental.

Referências:

ESTÉVEZ, Pablo René. **Cartas para Olena**. [s.l.]: [s.n.], 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Disponível em:



https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Pedagogia-da-Autonomia-Paulo-Freire.pdf. Acesso em: 7 mai. 2025.

GUZZO, Bianca Salazar; BALDUZZI. Lucia; LAZZARI, Arianna. Protagonismo infantil: um estudo no contexto de instituições dedicadas à educação da primeira infância em Bolonha. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 35, n. 74, p. 271-289, mar./abr. 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/Q8GkJhftbBCQn6jgxK3Jxvg/?lang=pt&format=pdf. Acesso em: 7 mai. 2025.



O TEMPO DA CURIOSIDADE: UM CONVITE PARA (RE)HABITAR A INFÂNCIA

Isaura Welker[172]

Barão de Cotegipe, 25 de maio de 2025.

> *Amar a onda do mar; adorar ver a neve cair, sobretudo quando se pertence a um lugar que não existe neve. Perder-se no que parece menor, insignificante, desimportante, na beleza de um detalhe. Relacionar-se esteticamente com o mundo, nesse sentido, é apreciar sua boniteza sem economizar tempo nisso. Por fim, amar a infância significa se atrever a começar a viver novamente a cada vez. (Kohan Walter, 2019, p.192)*

Queridas leitoras e queridos leitores,

É com o coração cheio de ternura que escrevo estas palavras, dirijo-me especialmente às pessoas adultas que, generosamente, se dispõem a me ler. Gostaria de lhes fazer um convite: que tal, por alguns instantes, olhar o mundo com os olhos da infância?

Vivemos tempos apressados, não é? Tempos em que tudo parece nos empurrar para uma corrida sem linha de chegada. A lógica do mercado, das redes e da produtividade grita, a todo instante, que tempo é dinheiro, que é preciso fazer mais, correr mais, ganhar mais… E, nesse movimento acelerado, muitas vezes esquecemos de algo profundamente simples e essencial: estar. Estar de verdade. Aqui. Agora.

Quando nos deixamos engolir por essa pressa, vamos, pouco a pouco, nos desconectando do que realmente importa. Da beleza que mora no instante, no detalhe, no encontro, no olhar de uma criança, no voo despretensioso de um pássaro, no cheiro da terra molhada, no sorriso que surge sem motivo aparente.

[172] Pedagoga Licenciada (UFFS), Especialista em Gestão Educacional (UFSM), Mestranda em Educação (UFFS). Orientador de Dissertação: Thiago Ingrassia Pereira. Email: isaurawelker@gmail.com.



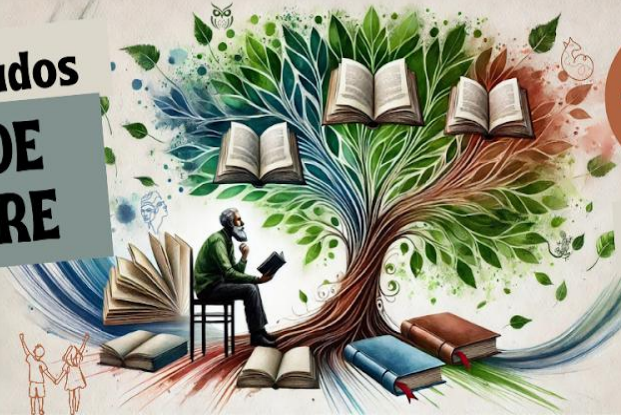
Queridos leitores e queridas leitoras, amar a infância é muito mais do que cuidar das infâncias das crianças, é, antes de tudo, um gesto de cuidado com a nossa própria infância. Walter Kohan (2019) nos inspira ao dizer que viver a infância é viver o tempo *juvenilmente*, um tempo que não se mede pelos ponteiros do relógio, mas sim pela abertura ao mundo, pela curiosidade, pela potência das perguntas e pelo encantamento que não se apaga, não importa quantos anos tenhamos.

Viver a infância, então, é manter-se disponível para a investigação, para a descoberta, para o espanto diante da vida. É, sobretudo, um gesto profundo de amor pela própria existência. É escolher resistir à lógica da pressa, desacelerar e reaprender a habitar o tempo de maneira mais inteira, mais sensível e mais viva.

Paulo Freire nunca abandonou seu jeito menino de ser. Nunca deixou de se encantar, de perguntar, de se inquietar com o mundo e suas injustiças. Sua curiosidade, seu desejo de compreender e transformar a realidade o acompanharam até seus últimos dias. Não por acaso, foi reconhecido, aos 68 anos, pela Biblioteca Comunale de Ponsacco, em Pisa, na Itália, com um título profundamente simbólico e afetuoso: *Bambino Permanente* — menino permanente. Um menino que, mesmo adulto, seguia abrindo janelas, fazendo perguntas, acreditando que é no encontro, no diálogo e na esperança que podemos reinventar o mundo.

Em meio a tantos desafios enfrentados pelas infâncias em nossa sociedade, marcada por desigualdades, violências e silenciamentos, cultivar a curiosidade, o brincar, a imaginação e o tempo da infância torna-se um gesto de resistência. Mais do que um direito das crianças, é também um direito nosso, como educadores e educadoras, resgatar essa dimensão sensível e criadora da vida. Permitir-se viver o tempo da infância é, de certa forma, insistir em construir outros futuros, mais afetivos, justos e possíveis.

Se pensarmos bem, talvez a infância não seja uma fase, mas uma maneira, um jeito político de ser e de estar no mundo. Um jeito de olhar para as coisas com curiosidade e espanto, de se maravilhar com o que parece simples, de não ter vergonha de se emocionar, de brincar, de imaginar. Talvez amar a infância seja, no fundo, escolher viver uma vida mais amorosa, mais presente, mais aberta às possibilidades que nascem quando a gente se permite não correr tanto e, no lugar



disso, se sentar à sombra de uma árvore, desenhar no chão com um graveto, observar uma nuvem e imaginar que ela é, quem sabe, um carneiro, um barco ou uma história inteira.

Que possamos, então, desobedecer amorosamente a essa lógica da pressa. Que sejamos capazes de cuidar do presente, de cuidar uns dos outros, de cuidar da vida. Porque, no fim, talvez seja isso que nos faça mais humanos: a capacidade de olhar o mundo com olhos de quem ainda se permite perguntar: “E se...?”

Caros leitores e queridas leitoras, e se pensássemos essa mesma lógica dentro da escola? Como seria bonito e profundamente transformador, se nós, educadores e educadoras, não precisássemos viver tão pressionados pela lógica de “vencer” conteúdos, de cumprir metas, de acelerar o tempo? E se, no lugar disso, pudéssemos nos dedicar mais ao que realmente importa: à dimensão humana, às relações, aos detalhes que fazem a vida pulsar?

E se olhássemos para a escola como um espaço onde também se aprende a perceber a boniteza do mundo, a cuidar da estética da vida, dos gestos, dos encontros, dos silêncios e das perguntas? Que potência seria se, ao invés de corrermos atrás de currículos engessados, abraçássemos os conteúdos que são reais, vivos e que nascem do diálogo, da curiosidade, da escuta e da partilha.

Porque, afinal, qual é o verdadeiro sentido da escola, senão o de ser um espaço onde se aprende a viver? Onde se aprende a ser gente junto de outras gentes? Onde o conhecimento não é algo frio, distante, mas, sim, algo que pulsa, que faz sentido, que dialoga com a vida, com os sonhos, com as dores e as esperanças de cada pessoa que habita esse espaço? Imaginem, caros educadores e educadoras, como seria potente se tivéssemos tempo para olhar com calma para uma folha que cai, para uma pergunta que surge tímida, para uma descoberta que nasce no meio da brincadeira, no meio da conversa, no meio do silêncio…

Que escola seríamos se, no lugar de apenas ensinar as respostas prontas, ensinássemos também a beleza das perguntas? A beleza de não saber, e tudo bem não saber, porque é justamente aí que mora a possibilidade de criar, de sonhar, de construir juntos outros mundos possíveis. Uma escola que não tem competição, mas tenha criação, imaginação, vivências e inquietação.

É necessário que a escola se permita desacelerar. Que tenha coragem de resgatar a delicadeza de existir, de valorizar a presença, o encontro e a beleza dos processos, mais do que a pressa pelos resultados. Que nós, educadores e educadoras, possamos compreender, profundamente, o que é ser gente, com todas as nossas gentitudes, nossas potências, fragilidades, perguntas e afetos.

Como tão sabiamente nos lembra Paulo Freire (2019b), “Me movo como educador, porque, primeiro, me movo como gente.” Uma gente que sente, que sonha, que se inquieta, que se encanta. Uma gente que, ao reconhecer sua própria humanidade, também se abre para um fazer educativo mais amoroso, mais ético e mais comprometido com a construção de um mundo mais bonito, mais justo e mais vivo.

Assim, juntas e juntos formaremos uma escola onde aprender não seja uma corrida, mas um caminho compartilhado. Onde a escuta, o cuidado e a amorosidade sejam tão ou mais importantes que qualquer conteúdo programático. Que possamos, então, devolver à escola e à vida aquilo que o tempo da pressa tem tentado roubar: o encantamento. Que a escola seja também lugar de semear esperança, de cultivar vínculos, de alimentar curiosidades e de ensinar que a boniteza mora nas coisas simples, nas pequenas descobertas e nos encontros que nos fazem mais humanos, mais sensíveis e, portanto, mais vivos.

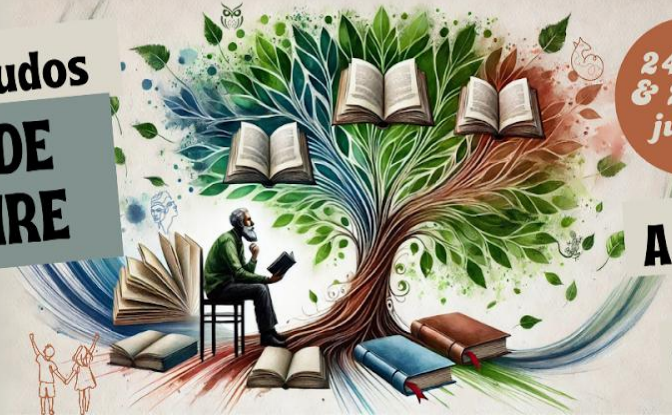
> “*Assim, para mim, voltar-me, de vez em quando, sobre a infância remota, é um ato de curiosidade necessário” (Freire, 2019a, p. 42)*



Palavras-chave: Infância; curiosidade; presença.

Referências:

FREIRE, P. **Cartas a Cristina:** reflexões sobre a minha vida e a minha práxis. 3. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019a.



FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 58. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019b.

KOHAN, W. O. **Paulo Freire e a (sua) infância educadora**. Diálogos embalados/BT Acadêmica. (84-100).



ENTRE O AFETO E AS LETRAS: ESCUTAR O TEMPO DAS INFÂNCIAS

Karin Raíssa Castro Chereta[173]
Valter Marciano dos Santos Chereta[174]

Porto Alegre, 21 de maio de 2025.

Queridas colegas da Educação Infantil,

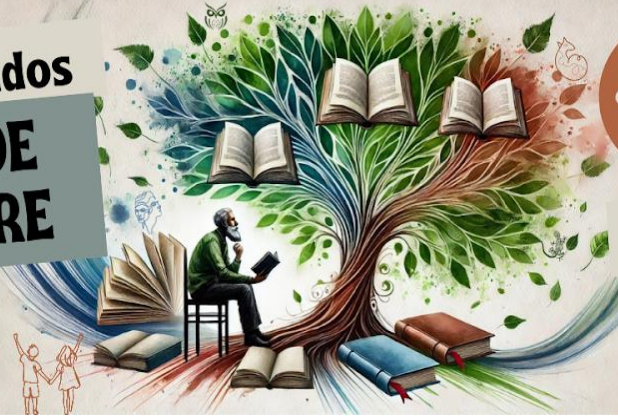
Escrevemos como quem acende uma pequena fogueira ao centro da roda, esperando que esse calor simbólico aqueça nossos corações e clareie um pouco a travessia que tantas de nós têm vivido a tensão entre o brincar e o ensinar, entre o tempo das letras e o tempo da infância, entre a ternura e as metas.

Talvez você, como nós, já tenha se perguntado, é certo alfabetizar durante a Educação Infantil, ou ainda, será que não estou deixando de oferecer algo importante? Essas perguntas brotam do cuidado, do zelo, do desejo de acertar. Elas moram em nós como sementes que pedem solo fértil, mas que também precisam da estação certa para brotar.

Antes de qualquer resposta técnica ou normativa, nós propomos que escutemos as linguagens da infância. Não a infância idealizada, das fotos limpas e sorrisos perfeitos, mas a infância real, que tropeça nos próprios pés, que chora com saudade da mãe, que inventa palavras, que torna a sala em universo, que nos encanta e transforma as miudezas da rotina em momentos simbólicos e brincantes.

Paulo Freire nos lembra que "a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra" (Freire, 1989, p. 11). Antes de decifrar letras, as crianças decifram gestos. Antes de escrever nomes, escrevem silêncios no ar com os dedos sujos de tinta. Antes de sentar para copiar, elas correm, elas pulam, elas constroem sentido com o corpo

[173] Graduanda em Pedagogia, UFRGS, karinraissachereta@gmail.com.
[174] Pedagogo, mestrando em Diversidade Cultural e Inclusão Social, Universidade Feevale. Bolsista Capes, valter@feevale.br.



inteiro. Falam sobre si e sobre o mundo por meio da arte, da dança, da construção e principalmente pelos sorrisos.

É nesse mundo que habita o verdadeiro início da alfabetização; o mundo das experiências vividas, dos vínculos construídos, das palavras ouvidas em tom de afeto. Ensinar a ler é, antes de tudo, ensinar a sentir o mundo como legível. E isso só se faz com amor, com tempo e com presença.

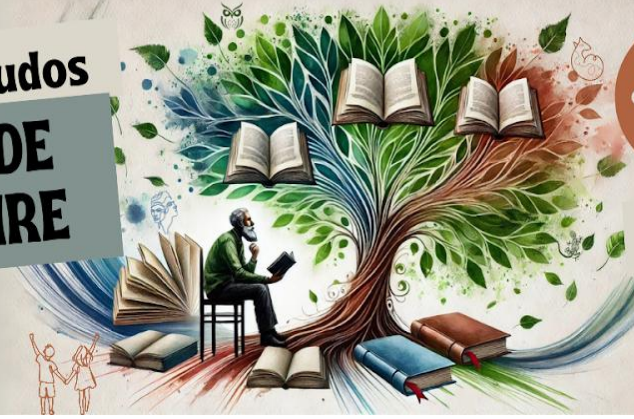
A amorosidade é um dos pilares do pensamento pedagógico de Paulo Freire, que afirma “A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem” (1996, p. 27).

Esse amor, longe de ser mero sentimentalismo, é um compromisso ético e político com o outro, um gesto corajoso que desafia a pressa, a imposição e o tecnicismo. É esse amor que deve nos guiar para respeitar o tempo e o modo de aprender de cada criança. Possibilitando que além de um coletivo potente, a individualidade da criança esteja presente em cada passo das experimentações.

Emília Ferreiro e Ana Teberosky, em sua obra clássica Psicogênese da língua escrita (1999), nos mostram que a criança não começa a aprender quando damos o primeiro conteúdo, mas sim desde o momento em que começa a perceber que há algo misterioso nos bilhetes, nos livros, nas placas da rua. Ela constrói hipóteses, desafia o senso comum, ressignifica as letras antes mesmo de nomeá-las corretamente.

Quantas vezes uma criança nos oferece um papel rabiscado dizendo - Aqui diz que eu te amo? - Que texto mais significativo poderia haver? Ela já entendeu o essencial, a escrita serve para comunicar afeto, presença, sentido. Que nossa escuta seja fina o suficiente para acolher esses primeiros gestos como o que de mais potente há na linguagem.

Freire também nos adverte que “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos” (1996, p. 24). E o saber da criança pequena é outro, é corpo-saber, é gesto-saber, é poesia que escapa das definições rígidas. Quando aceleramos os processos, quando adiantamos as cartilhas, corremos o risco de apagar esse saber, de sufocar o tempo da criação com o peso da obrigação.



Sabemos que a Educação Infantil é um direito, não uma preparação para algo. É um tempo inteiro, legítimo, completo. E é nesse tempo que floresce o brincar como forma de aprender o mundo, brincar de casinha, de faz-de-conta, de super herói, de profissões diversas e principalmente de cuidado. É no brincar que se forma a base para o pensamento simbólico, para a imaginação, para a nova aquisição de uma linguagem.

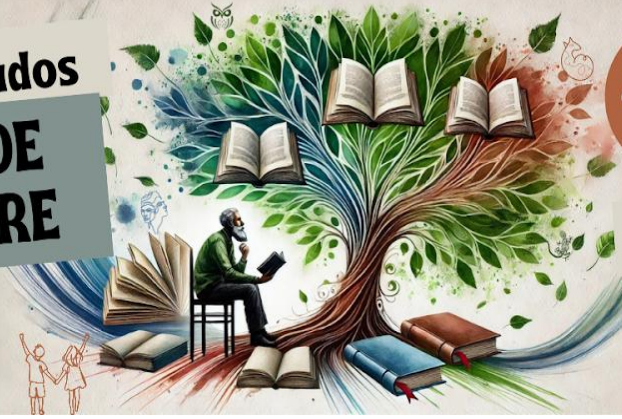
A linguagem escrita nasce de muitos encontros com histórias narradas, com letras nas paredes, com nomes nos objetos, com músicas e rimas. Cada uma dessas experiências é uma semente lançada ao solo. Mas nenhuma flor cresce porque alguém a gritou. Elas crescem quando são regadas com cuidado, com paciência e com a esperança de uma beleza que há de desabrochar.

Ferreiro e Teberosky (1999) afirmam que a criança pequena é uma investigadora da escrita. E nós, professoras, não precisamos nos tornar corretoras de erros, mas guardadoras de processos, companheiras de descobertas, curadoras de encantamentos. Nosso papel é oferecer um ambiente em que essa investigação seja possível com livros ao alcance, com nomes próprios circulando, com situações de escrita que façam sentido, que sejam divertidas e que vão além do pequeno suporte que a folha A4 proporciona.

E que sentido tem uma criança de quatro anos preencher uma ficha com vogais repetidas? Que sentido tem trocar o tempo de brincar ao ar livre por fichas impressas? O verdadeiro sentido da alfabetização nasce do afeto. Porque só aprende de verdade quem se sente amado, visto, respeitado, valorizado.

O tempo da infância não combina com pressa. Ele se mede em gargalhadas, em silêncios compartilhados, em descobertas feitas com as mãos, em conversas no chão, investigações e observações que vão além do ato de passar o olhar. Quando confiamos nesse tempo, somos capazes de perceber que a alfabetização não começa pela imposição do conteúdo, mas pela imersão na linguagem da vida.

Na escola que sonhamos, e que construímos todos os dias transformando o ordinário em extraordinário, alfabetizar não é antecipar o futuro, mas habitar o



presente com sentido. Aqui, as letras não chegam como imposição, mas como convite. Um convite que as crianças aceitam quando estão prontas, quando desejam, quando têm chão firme de experiências.

A educação que respeita a infância é também uma educação que se permite desacelerar. Que aceita que cada criança é um tempo diferente, uma música única. E que compreende que a alfabetização verdadeira só floresce em terrenos onde o brincar é cultivado como direito, onde o erro é acolhido como parte do caminho, onde o afeto é a língua mais falada.

Freire diz ainda que “ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.” (1987, p. 68).

A amorosidade, portanto, se manifesta na prática, no olhar atento, no gesto que acolhe, na escuta que respeita. É confiar que o processo de alfabetização nasce do encontro, da experiência compartilhada, do vínculo construído com o afeto e o respeito ao tempo da criança. Freire também nos lembra que “É preciso que a leitura esteja marcada por uma amorosidade profunda, por um compromisso profundo com a leitura do mundo.” (Freire, 1996).

Por isso, quando defendemos o brincar, o afeto, a escuta e o tempo da infância, estamos fazendo um ato político e amoroso de resistência. Um ato que acredita nas crianças, em seus tempos e nas infinitas possibilidades de ler o mundo com o corpo, a alma e o coração.

Queridas colegas, terminamos esta carta com o coração enternecido por todas nós que resistimos com delicadeza. Que defendemos o tempo das infâncias em um mundo que quer tudo para ontem. Que plantamos palavras, gestos, canções e histórias como quem sabe que o solo mais fértil para aprender é aquele onde mora o cuidado.

Se algum dia nos perguntarem, vocês alfabetizam na Educação Infantil? talvez possamos dizer, aqui cultivamos o desejo de ler o mundo com todas as linguagens possíveis, com o corpo, com a alma e principalmente com o coração. E disso nasce, cedo ou tarde, a vontade de ler também as palavras.

Com carinho, esperança e ternura, Prof. Karin Chereta e Prof. Valter Chereta.

Palavras-chave: Educação infantil; alfabetização; afeto.

Referências:

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1989.

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

FREIR E, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.



A EDUCAÇÃO ESTÉTICO-AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Kauane dos Passos[175]
Diana Salomão de Freitas[176]
Edson Ponick[177]

Pelotas, 27 de maio de 2025.

Queridos amigos

Irei chamá-los de amigos pois acredito que toda pessoa que ler e sentir as palavras que apresentarei nesta carta poderá ser considerada um amigo, não apenas meu, mas amigo da educação. Há alguns anos, apesar de os meus próprios não serem muitos, venho vivenciando a educação infantil, adentrando pouco a pouco o mundo das crianças, e quanto mais o conheço, mais certezas encontro! Elas que tanto sabem e nos permitem aprender com elas, dividem saberes que os adultos já esqueceram, e elas não se importam em explicar quantas vezes forem necessárias. Venho pensando também em como eu, tão imersa no mundo que elas me permitem adentrar, posso fazer com que o mundo que preparamos para elas seja menos cruel com as pessoas adultas que um dia elas se tornarão.

Partimos então do que Freire nos apresenta em *Educação como Prática da Liberdade* (2000): o ser humano é um ser de relações, reduzi-lo a contatos é desumanizá-lo. À medida que as crianças perdem seus dentes de leite, exigimos que deixem debaixo do travesseiro seus sonhos, estes sem recompensa. Vamos encaixando suas existências em molduras para que, ao chegar à vida adulta, sejam o molde perfeito de adultos: sem humanidade.

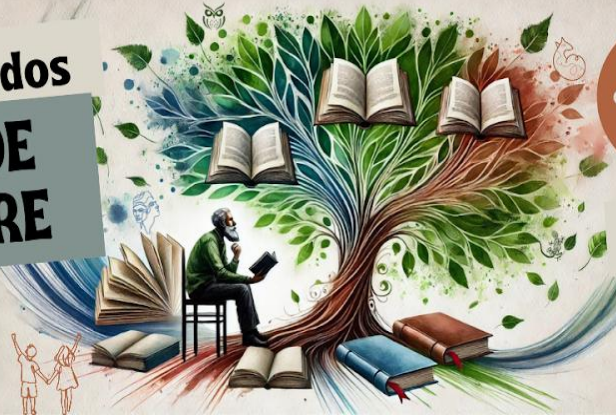
[175] Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal de Pelotas. Faculdade de Educação. Bolsista CAPES. pedagogiakauane@gmail.com
[176] Doutora em Educação em Ciências. Universidade Federal de Pelotas. Faculdade de Educação. disalomão@gmail.com
[177] Doutor em Teologia, Universidade Federal de Pelotas. Faculdade de Educação. edsonponick@gmail.com



Pablo René Estevéz, em *Cartas a Olena,* reuniu cartas que escreveu para sua neta Olena e as transformou em um livro de ensinamentos, ele queria passar os saberes que adquiriu em toda a sua vida para a sua neta, mas fez mais do que isso. Esta é uma obra para crianças, as de gato pequenas e as que vivem dentro de nós, que já crescemos. As crianças são a esperança do mundo, e Pablo René nos relembra isso a todo momento. Com carinho e firmeza, ele apresenta à Olena a Educação Estético-Ambiental, a qual o autor dedicou anos de sua vida. Garantir que elas cresçam em um mundo melhor é a nossa função, e para que isso aconteça precisamos mudar a forma como nós mesmos vemos o mundo para que elas possam enxergar a esperança de um mundo justo e belo.

A Educação Estético-Ambiental prevê o desenvolvimento integral do ser humano, entende que a educação exige o ensinar no sentido da solidariedade, da colaboração, da tolerância, da integração, da valorização da diversidade. Ela também procura "[...] conceber o 'fator estético' como principal fundador das intervenções educativas voltadas ao desenvolvimento humano de maneira a contribuir para a superação das condições originárias da crise socioecológica latente em escala global" (Terra Silveira; Salomão de Freitas; Estévez, 2020, p. 34). Considerar o fator estético na educação é criar a possibilidade de uma nova forma de ensinar, de educar para um futuro sensível e humano. O primeiro passo para se pensar em uma educação voltada para o desenvolvimento integral dos seres humanos é compreender que não há separação entre ser humano e natureza. Nós somos o meio ambiente, fazemos parte dele. Quando começamos a entender esta perspectiva, aí então podemos partir para a Educação Estético-Ambiental.

Mas como faremos para acrescentar este conceito na educação voltada para crianças? Nós adultos somos acostumados a ver a vida em preto e branco, não por opção, mas porque o sistema nos condiciona a isso, e esquecemos que quando se é criança a vida é um arco íris. A grama não é apenas verde. A grama é composta por muitos tons de ver. Tem vida. Tem cheiro. Tem forma. O céu não é apenas azul, é infinito, chora, se alegra, tem nuvens com formatos diversos. As crianças veem o que



os adultos não enxergam. Não é difícil para elas entenderem quando falamos das coisas que são belas, pois, elas enxergam a beleza. Mas se isso não for preservado, quando se tornarem adultas, perderão esta humana capacidade de enxergar para além das cores. É preciso preservar os sentidos estéticos e cuidar para que sejam sempre alimentados. Neste sentido, a arte nos inspira à vida e precisa ser instigada e admirada. Viver sem contemplar a beleza do mundo que nos cerca é nos condenarmos a uma existência sem razão, sem sensibilidade e tudo o que surge dela. Somos seres de relações, nos reduzirmos a contatos é retirarmos a nossa humanidade e nos apequenarmos a uma vida sem amor, sem integração (Freire, 2000), sem a sensibilidade da nossa existência. Amar. Tudo o que as nossas mãos são capazes de tocar e o que os olhos do coração podem ver. É assim que começamos a compreender a educação como parte do desenvolvimento integral dos seres humanos.

"Ensinar de um jeito que respeite e proteja as almas de nossos alunos é essencial para criar as condições necessárias para que o aprendizado possa começar do modo mais profundo e mais íntimo" (hooks, 2017, p.25). Há tanto tempo falamos sobre considerar os saberes que os estudantes carregam, mas pouco discutimos sobre considerar o que eles sentem. Abraçamos a ideia de sermos professores que criticam, mas ignoramos a hipótese de sermos professores que instigam o viver artístico. Quando falamos de ver o belo não é apenas sobre obras de arte, mas sobre as belezas da vida, das relações que o ser humano estabelece com outros seres humanos, com a natureza, com a arte, com tudo que existe e resiste num sistema que nos limita à produção incansável e sem sentido. Onde o conforto exacerbado de um pequeno grupo resulta na desumanização das massas populares. Então, onde as massas, oprimidas e reduzidas a uma existência absurda, encontram sentido em viver? Onde é possível encontrar esperança em um mundo que objetifica a existência humana?

No início desta carta proponho chamá-los de amigos pois presumo que o amor, que há alguns anos nasceu em mim, exista também nos seus corações. O amor pela



educação. Pela verdadeira práxis pedagógica. E a práxis verdadeira só pode acontecer através do diálogo. Se temos sede de revolução, sede de uma educação popular, de qualidade e integral, precisamos compreender que “a nossa convicção é a de que, quanto mais cedo comece o diálogo, mais revolução será” (Freire, 1987, p. 125). Ao falar em educação libertadora não podemos excluir a educação infantil de uma revolução que existe também para contemplá-la.

A educação exige mudança, exige comprometimento e entrega, exige sede de um mundo sensível. A educação é a porta para a libertação, e a libertação só pode acontecer em comunhão (Freire, 1987); não existe libertação feita no individual. E quando falamos sobre isso pensamos diretamente nos adultos, em ensinar os adultos, mas e quanto aos adultos do futuro? Se as crianças são a esperança do mundo, como as preparamos para isto? Como promovemos a mudança se ignoramos os saberes e as vozes daqueles que são a esperança de toda ideia e toda luta que partilhamos? Tenhamos fé no homem novo (Estévez, 2025), mas além disso, tenhamos fé nas nossas crianças.

A Educação Estético-Ambiental surge como resposta à crise socioambiental que enfrentamos, se propõe a trabalhar a sustentabilidade estética na promoção do desenvolvimento integral dos seres humanos. Propõe-se a ouvir, a ver e sentir. E inclui neste processo, de forma muito especial, as crianças.

Uma das principais técnicas do sistema opressor em que estamos inseridos é a manipulação, “[...] tem de anestesiar as massas populares para que não pensem” (Freire, 1987, p. 146). Quando as pessoas não pensam, elas não criticam, quando não criticam, aceitam. A acomodação não pode fazer parte da existência do ser humano, é preciso lutar. Lutar para ver.

Ao enxergarmos o mundo ao nosso redor numa perspectiva mais humana, conseguimos ver a vida que nos cerca, conseguimos ver onde está a beleza, e como não é possível enxergar o belo, o que de fato move a vida, enquanto estivermos presos num sistema carcerário onde a liberdade não existe no horizonte. A libertação acontece em comunhão. Mas no processo de nos libertamos e encararmos a vida

numa perspectiva estético-ambiental, não esqueçamos das crianças, elas são a nossa esperança e elas têm muito a nos ensinar sobre a forma como elas veem e sentem o mundo no qual estão crescendo.

Palavras-chave: Educação; infância; estético-ambiental.

Referências:

ESTÉVEZ, Pablo René. **Cartas a Olena**. Obra não publicada.

ESTÉVEZ, Pablo René**. El abecé de la Educación Estético-Ambiental**. Editora UFFS, 2025.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade.** Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

TERRA SILVEIRA, Wagner; SALOMÃO DE FREITAS, Diana Paula; ESTÉVEZ, Pablo René. O que é a educação estético-ambiental? *In*: SALOMÃO DE FREITAS, Diana Paula *et al*. **Experiências didático-pedagógicas com educação estético-ambiental na formação acadêmico-profissional**. Veranópolis: Diálogo Freiriano, 2020, p. 33-37.



REFLEXÕES SOBRE O PAPEL DOCENTE PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Maria Angélica Arocha da Silva[178]

Pelotas, 30 de maio de 2025.

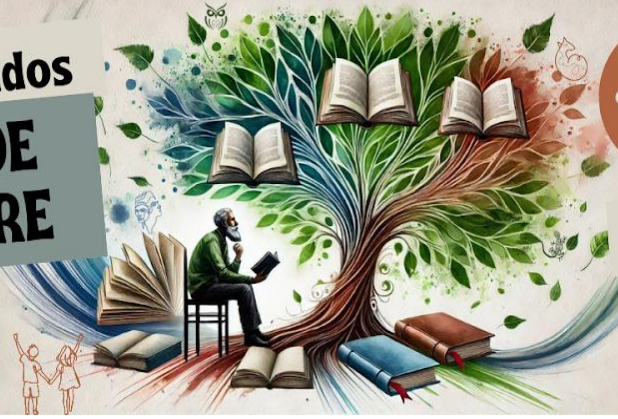
Querido Professor Paulo,

Há tempos venho trazendo no peito uma saudade em conversarmos que, talvez, nosso estimado fórum possa acalantar. Essa saudade me acompanha desde o final da defesa da minha dissertação de mestrado, quando o senhor esteve presente durante minhas análises sobre as práticas pedagógicas de colegas sobre propostas interdisciplinares em aulas de Geografia.

Gostaria de contextualizar que a ideia de novamente lhe visitar no campo das ideias ressurgiu com a proposta alimentada em uma nova aventura como aluna especial da disciplina de A Educação Estético-Ambiental no contexto escolar: pressupostos e experiências pedagógicas I, oferecida pela professora Leca. Esses longos 12 anos “de saudades” foram sendo contorcidos pelos emaranhados de minha prática pedagógica em sala de aula, na rede pública e privada da educação do município de Pelotas.

Encontrar suas ideias em cada página que escrevi e hoje revisitar para que eu possa continuar ampliando meus horizontes com suas ideias faz pulsar novamente meus sonhos de permanecer crítica em minhas práticas pedagógicas, desta vez tentando compreender os meandros de uma educação mais inclusiva. Pois ao longo desses vinte e cinco anos de efetiva atividade docente me vejo iniciante na compreensão de uma educação inclusiva mais integral, uma vez agora professora do AEE (Atendimento Educacional Especializado), procuro ampliar propostas de

[178] Mestre em ensino de Geografia FURG; Professora da rede pública de Pelotas (SME/Pelotas), Aluna especial do doutorado no PPGE IFSul. angelicageo@hotmail.com.



desenvolvimento da autonomia social e afetiva de alunos com algum tipo de deficiência.

Desta maneira, revisitar minha pesquisa, buscando ampliar meus entendimentos, utilizarei algumas de suas obras fundamentais como Educação como Prática da Liberdade (1967), Pedagogia do Oprimido (1970), Educação na Cidade (1991), Cartas à Cristina (1994) e Pedagogia da Autonomia (1996).

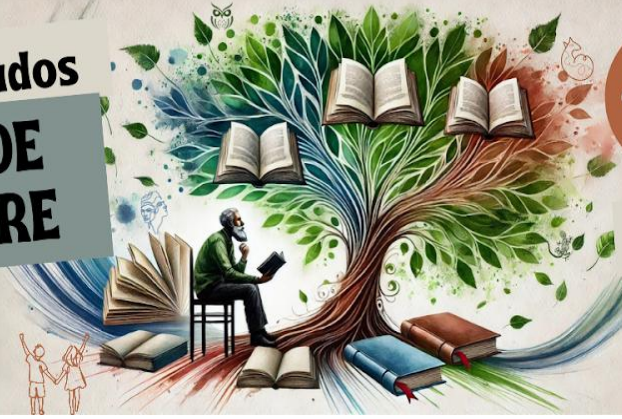
Assim professor Paulo, vislumbrando um trabalho onde priorize, o diálogo, a integração, o respeito e complementaridade entre as diversas áreas do conhecimento o maior desafio da nossa contemporaneidade é aprender a comprometer-se com uma educação que transponha a ideologia massificadora que encontramos comumente, de forma que o senhor mesmo já destacou em suas obras, uma educação que:

Possibilite ao homem a discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nessa problemática. Que o advertisse dos perigos de seu tempo, para que, consciente deles, ganhasse a força e a coragem de lutar, ao invés de ser levado e arrastado à perdição de seu próprio “eu”, submetido às prescrições alheias.

Tento diariamente construir uma proposta de educação que o coloque em diálogo constante com o outro e assim possibilitando “a compreensão das partes de um todo, sempre nas relações entre o homem - mundo, homem-homem, assim, como em suas escritas em 2009, ao relatar a importância dos ressignificação dos temas trabalhados esclarece ainda que quando não há uma compreensão crítica globalizante da realidade, os indivíduos não podem reconhecê-la.

Assim, como questão fundamental, neste caso, está em que, faltando aos homens uma compreensão crítica da totalidade em questão, captando-a em pedaços nos quais não reconhecem a interação constituinte da mesma totalidade, não podem conhecê-la (Freire, 2009, p. 111).

Acredito fortemente que procurando traçar objetivos direcionadores da compreensão, da integração e da transformação da realidade social, dos direitos e responsabilidades em relação à vida pessoal e coletiva e a afirmação do princípio da participação política crítica, será possível vislumbrar uma possibilidade de libertação



das amarras que ainda emperram um “inédito viável” o qual pode ser projetado a partir da ótica de práticas inclusivas no dia a dia da sala de aula.

Enfim, novos paradigmas emergentes precisam ser repensados, os quais procurem romper com esses processos de disciplinarização de engessamento do corpo, da mente e do conhecimento, o que requer uma mudança de metas tanto nos níveis de formação científica, como na área social, cultural e política.

Já se mostram frutíferas algumas, tímidas, tentativas de mudanças em suas concepções curriculares e metodológicas escolares, tentando desatrelar-se de conceitos ideologicamente dominantes, vislumbrando um trabalho onde priorize o diálogo, a integração, o respeito e complementaridade entre as diversas áreas do conhecimento.

Para que deste modo os saberes científicos possam estar no contexto dessas experiências de vida, e vice-versa, e em seu livro Pedagogia da Autonomia (2007), o autor explica que “é no respeito às diferenças entre mim e eles ou elas, na coerência entre o que faço e o que digo que me encontro com eles ou com elas” (Freire, 2007, p. 135).

Concluindo assim, esse encadeamento de realidades e subjetividades, de educandos (as) e educadores (as), não podem ser ignoradas, desta forma a integração desses mosaicos devem se dar através de uma percepção de integração do e no mundo que vivemos, sem recortes de informações e conteúdo, mas sim interligando os diferentes saberes. Tendo um pouco de consciência dos limites e das possibilidades encontradas na realidade da educação brasileira inclusiva podemos entender que “mudar é difícil, mas é possível”, como diria Paulo Freire (2001).

Talvez uma das melhores maneiras de conceituar a educação seja dizer que ela não pode tudo, mas pode muita coisa. Ou seja, o nosso problema, de educadores e educadoras, é nos perguntarmos se é possível viabilizar o que às vezes não parece possível (Freire, 2001, p. 168).

Desse modo Freire 2007, p. 61, quando discorre que ensinar exige bom senso, destaca que “a vigilância do meu bom senso tem uma importância enorme na



avaliação que, a todo instante, devo fazer de minha prática", esta autoavaliação deve ser constante e contínua, uma vez que se torna necessária a compreensão da ação sobre a própria prática. Este autor continua elucidando que "esta avaliação crítica da prática vai revelando a necessidade de uma série de virtudes ou qualidades sem as quais não é possível nem ela, a avaliação, nem tampouco o respeito do educando."

Freire (2007, p. 64) irá colocar que "Isto exige de mim uma reflexão crítica permanente sobre minha prática através da qual vou fazendo a avaliação do meu próprio fazer com os educandos. O ideal é que, cedo ou tarde, se invente uma forma pela qual os educandos possam participar da avaliação. É que o trabalho do professor é o trabalho do professor com os alunos e não do professor consigo mesmo."

Diante dos limites e possibilidades, acredito que somos capazes de construir uma educação problematizadora e libertadora. A concretização desse ideal requer o compromisso político do educador, que se concretiza através do seu trabalho cotidianamente inclusivo, ancorado na formação/atualização permanente e na reflexão sobre a prática pedagógica.

Assim caríssimo professor, desejo que este encontro no fórum seja uma possibilidade de ampliação de diálogos e que novas conversas possam nos encontrar para, quiçá, minha saudade estreitar. Sigamos firmes, fortes e conscientes de nosso inacabamento na prática docente.

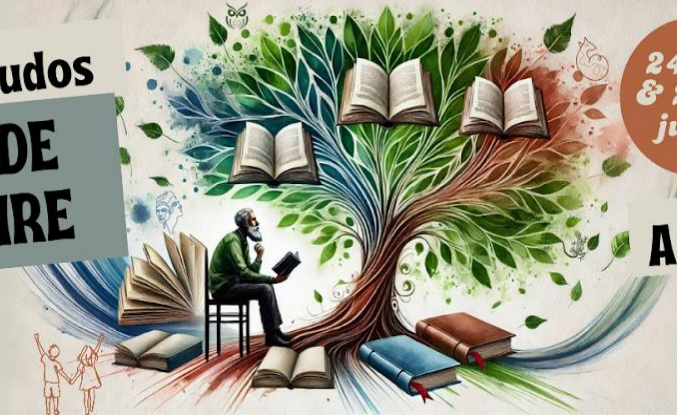
Com grande carinho me despeço grata pela sua generosidade em me acolher, sua aluna Maria Angélica Arocha da Silva.

Palavras-chave: Educação; inclusão; prática docente.

Referências:

FREIRE, Paulo**. Educação como prática da liberdade**. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 48. Reimpressão. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.



FREIRE, Paulo. **Educação na Cidade**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FREIRE, Paulo**. Cartas à Cristina**. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes Necessários à Prática Educativa. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, Paulo. FREIRE, Ana Maria Araújo (org.). **Pedagogia dos Sonhos Possíveis**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.



A EDUCAÇÃO INFANTIL E SUAS IMPLICAÇÕES EM RELAÇÃO ÀS AÇÕES DE CUIDAR, EDUCAR E BRINCAR

Marinela Rodríguez da Silva[179]
Marinadeli Garcia da Silva Rodrigues[180]
Nestor Yony Billafan[181]

Este trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa realizada em uma escola municipal de Educação Infantil em Jaguarão-RS, focando na prática pedagógica das turmas Pré II e Creche I. O objetivo principal da pesquisa foi analisar o processo de cuidado e educação, investigando aspectos como a relação entre professores e alunos, o brincar das crianças, o vínculo com os pais e a organização do espaço escolar.

Para alcançar esse objetivo, a metodologia adotada incluiu uma pesquisa bibliográfica, aplicação de questionários e observação direta das práticas pedagógicas. A fundamentação teórica abrangeu conceitos sobre infância, educação infantil e o papel do brincar no desenvolvimento.

O conceito de infância, originado do latim, inicialmente significava "incapacidade de falar", referindo-se à primeira infância, até os sete anos. Historicamente, as crianças eram inseridas rapidamente no mundo adulto, sem uma clara distinção entre infância e juventude.

A partir do século XVII, a educação passou a ser mediada pela escola, enquanto a família se tornou um espaço de afeto e acompanhamento, destacando a valorização da infância. Paulo Freire (1996, p. 60) diz que “A educação libertadora é,

[179] Mestranda em Educação, Universidade Federal do Pampa-UNIPAMPA, Programa de Pós-Graduação em Educação, marinelasilva.aluno@unipampa.edu.br.
[180] Mestranda em Educação, Universidade Federal do Pampa-UNIPAMPA, Programa de Pós-Graduação em Educação marinadelirodrigues.aluno@unipampa.edu.br.
[181] Professor Pedagogo, Escola Municipal de Educação Fundamental General Castelo Branco nesbillafan.pedagogia@gmail.com.



antes de tudo, uma aventura de transformação", mostrando que a educação pode mudar as pessoas ao reconhecer a criança como sujeito histórico e social capaz de transformar mundo.

No Brasil colonial, as crianças eram vistas como puras e necessitavam de educação moral e religiosa. Nos séculos XIX e XX, as creches cuidavam das crianças pobres, mas nem sempre ofereciam educação formal. Freire (1996) defende que a educação é um "ato de liberdade" para emancipar, rejeitando o assistencialismo presente em muitas instituições.

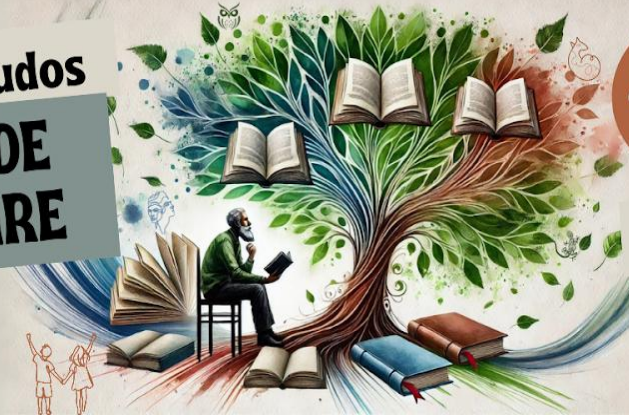
Com o avanço da década de 1980, a exigência de formação específica para os profissionais da educação infantil se tornou mais evidente, mas o foco ainda estava no cuidado, especialmente no que dizia respeito às crianças mais pobres, que eram tratadas como frágeis e necessitando de proteção.

Como Freire (1996, p.25) afirma, "ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando e à sua condição de sujeito de sua própria aprendizagem", destacando a importância de reconhecer as crianças como sujeitos plenos de direitos e capacidades. A partir dessa perspectiva, a educação deve ser centrada no desenvolvimento integral da criança e não apenas em aspectos assistenciais.

A Educação Infantil no Brasil, a partir da década de 1980, teve um avanço significativo, com a Constituição de 1988, o ECA (1990) e a LDB (1996), que garantiram o direito à educação infantil para crianças de 0 a 6 anos, reconhecendo-as como seres históricos e cidadãos plenos de direitos.

No entanto, ainda persiste uma divisão social entre o atendimento assistencial destinado às crianças mais pobres e o atendimento educacional de qualidade oferecido a classes mais favorecidas. Azevedo (2013) defende a necessidade de superar essa visão dualista, promovendo a valorização do educador infantil como alguém que integra tanto o cuidado quanto a educação de forma articulada.

Freire (2019, p.217) reforça que “a educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem", no qual o educador assume a responsabilidade não só de transmitir



conteúdos, mas também de transformar a vida da criança através da afetividade e da confiança.

O brincar, por sua vez, é essencial para o desenvolvimento cognitivo e afetivo da criança. Moyles (2002) salienta que o brincar estimula o cérebro, fortalece a confiança, promove a empatia e contribui para a construção da autonomia e autoestima.

Considerado a linguagem natural da infância, o brincar deve ser parte integrante do currículo da educação infantil, tanto de forma livre quanto orientada, com o professor atuando como mediador.

Froebel (1885) já reconhecia a importância do brincar nas experiências sensoriais, e Oliveira (2010) destaca seu papel fundamental na construção do entendimento do mundo, na interação social e no autoconhecimento.

A Resolução CNE/CEB nº 1 de 2024 também reforça a importância do brincar como essencial para o desenvolvimento infantil, orientando que os ambientes educativos ofereçam brinquedos e materiais variados, além de atividades ao ar livre, diversificando as experiências das crianças.

Paulo Freire (1996) também vê o brincar como uma forma de "criação", onde o professor atua como mediador, ajudando a criança a expressar e construir seus próprios saberes e significados.

Como destacou Freire (1996), para ensinar, é preciso primeiro respeitar que o aluno tem seu próprio jeito e ritmo de aprender, evidenciando que, além de ensinar, é necessário acolher e atender às reais necessidades das crianças, para que elas possam se desenvolver plenamente em um ambiente de afetividade, confiança e respeito.

A pesquisa, de base qualitativa e inspirada na pesquisa-ação (Thiollent, 1986), dividiu-se em observação das turmas e entrevista com a coordenadora. A análise buscou refletir sobre as práticas pedagógicas e seu impacto no desenvolvimento infantil e nos vínculos afetivos no ambiente escolar.



As observações realizadas, em conjunto com as entrevistas com os educadores, indicam que a escola adota práticas pedagógicas que, mesmo em um contexto de dificuldades físicas e estruturais, proporcionam oportunidades significativas de aprendizagem, interação e desenvolvimento para as crianças. Portanto, revelou que, apesar das limitações estruturais, a rotina das crianças inclui atividades pedagógicas e recreativas que favorecem o brincar livre e orientado.

A pesquisa evidenciou também que a qualidade das interações entre professores e alunos é fundamental para o crescimento das crianças, destacando a importância do cuidado e da afetividade nas relações estabelecidas no ambiente escolar.

A coordenação da escola tem se empenhado em resolver os problemas estruturais, buscando o apoio da comunidade e dos pais, a fim de garantir um ambiente mais adequado para o desenvolvimento das crianças.

Os resultados alcançados da pesquisa revelaram que, historicamente, a educação infantil no Brasil foi voltada principalmente para as populações pobres, sendo tratada como uma forma de caridade, e não como um direito. Isso resultou em muitas escolas com infraestrutura inadequada.

Contudo, o comprometimento dos educadores e a colaboração da comunidade têm contribuído para a melhoria das condições de atendimento, mesmo que muitas escolas ainda enfrentem desafios estruturais.

Enfim, a pesquisa aponta que, ao organizar ambientes de aprendizagem diversificados e ao estabelecer um diálogo contínuo com as necessidades e interesses das crianças, é possível garantir uma educação de qualidade, mesmo em contextos desfavoráveis.

Palavras-chave: Educação Infantil; brincar; cuidado e educação.

Referências:

AZEVEDO, Sonia. **A Educação Infantil no Brasil**: política e práticas pedagógicas. São Paulo: Cortez, 2013.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 1, de 17 de outubro de 2024. Institui as Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União.** Seção 1, Brasília, DF, n. 205, p. 45–47, 24 out. 2024. Disponível em: https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/4943/resolucao-cne-ceb-n-1. Acesso em: 16 mai. 2025.

FREIRE, Paulo**. Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 38. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo**. Pedagogia do oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

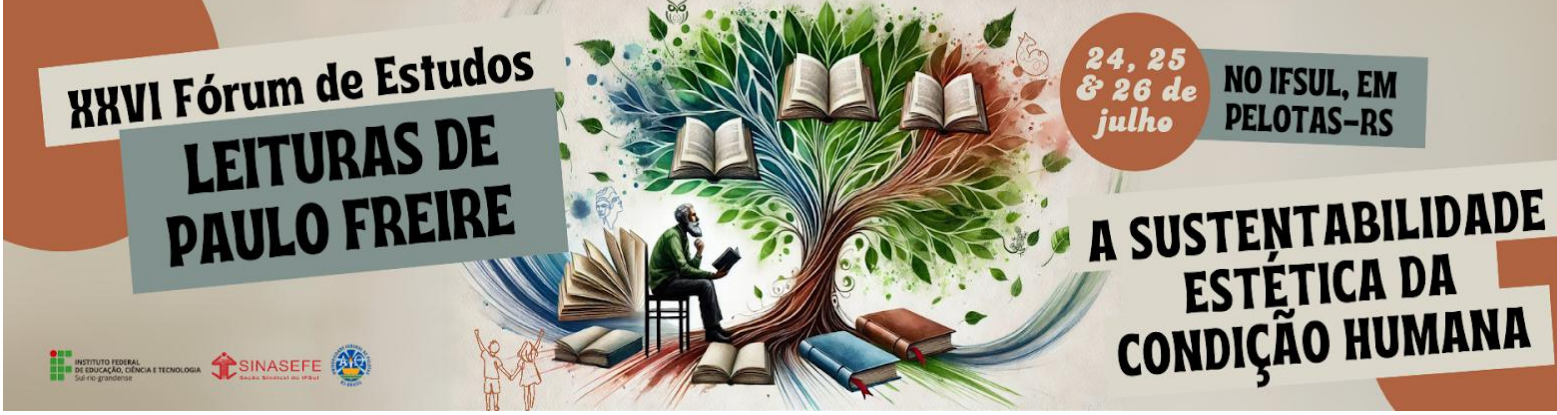
FROEBEL, Friedrich. **The education of man**. Tradução de W. N. Hailmann. New York: D. Appleton and Company, 1885.

GOLDSCHMIED, Elinor. **Educação de 0 a 3 anos**: o atendimento em creche/ Elinor Goldschmied, Sonia Jackson; tradução Marlon Xavier. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

MOYLES, Janet R. **Só Brincar?** O papel do brincar na educação infantil Tradução Maria Adriana Veronese. Porto Alegre: Artmed, 2002.

OLIVEIRA, Sylvia. **O Brincar na Educação Infantil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** 9. ed. São Paulo: Cortez, 1986.



PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DA PRÁTICA EDUCATIVA DE PAULO FREIRE

Nívia Celoí Barragan Ferreira[182]
Leonor Gularte Soler[183]
Neiva Afonso Oliveira[184]

"Há uma relação entre a alegria necessária à atividade educativa e a esperança" (Freire, 2011, p. 70). O esperançar de Paulo Freire nos anima a buscar as perspectivas históricas da Educação Infantil.

Nesse texto, buscamos enfatizar a trajetória do pensamento pedagógico de Paulo Freire, procuramos relacionar seu pensar com a Educação Infantil, seu envolvimento com a prática educativa, seus escritos e disposição ao diálogo enquanto forma problematizadora de educação. Afirmando que "ser gente" é o que nos faz seres diferentes da pedra ou da planta, conclui que "esta é a diferença profunda entre o ser condicionado e o ser determinado" (Freire, 2011, p. 53). Embora não tenha escrito diretamente sobre a educação das crianças, Freire constrói, para a Educação Infantil, o entendimento de que a educar é ensinar a descobrir o mundo de possibilidades, não apenas para preparar para viver, mas, em uma constante leitura do mundo, cada vez mais ético e crítico, partindo do ponto de vista do fato concreto.

Paulo Freire, em suas primeiras palavras no livro Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa (2011), deixa claro que "é por essa ética inseparável da prática educativa, não importa se trabalhamos com crianças, jovens ou adultos, que devemos lutar" (Freire, 2011, p. 18). Neste resumo, buscamos relacionar o pensamento pedagógico de Freire e o seu pensar com a educação infantil, no que confere a seus escritos em relação à curiosidade e ao diálogo enquanto formas

[182] Pedagoga, Mestranda em Educação no PPGE da FaE/UFPel niviabarragan17@gmail.com.
[183] Licenciada em Filosofia e Doutora em Educação, PPGE- FaE/UFPel. leonorgulartesoler@gmail.com.
[184] Professora do PPGE-FaE/UFPel. neivaafonsooliveira@gmail.com.

educativas em uma prática problematizadora de educação, contrária à uma educação bancária. Nesse sentido, Freire aproxima sua própria prática enquanto educador. “Quanto mais me torno rigoroso na minha prática de conhecer tanto mais, porque crítico, respeito devo guardar pelo saber ingênuo a ser superado pelo saber produzido através do exercício da curiosidade epistemológica” (Freire, 2011, p. 63). Nas palavras de Freire, podemos compreender o espaço da escola como um lugar rico, onde é preciso defender a importância do diálogo, do bom-senso, da amorosidade, da crítica da realidade e sua transformação e a liberdade de aprender do educando criança, jovem ou adulto.

Partindo das leituras de sua obra Pedagogia da autonomia (2011), podemos observar a oportunidade de buscar no seu referencial a compreensão sobre o papel do educador na educação infantil, conforme exemplifica: “o meu bom senso me adverte de que há algo a ser compreendido no comportamento de Pedrinho, silencioso, assustado, distante, temeroso, escondendo-se de si mesmo” (Freire, 2011, p. 62). Assim, é possível identificar a oportunidade de revisitar sua teorização no que tange à leitura de mundo. Em outras palavras, a partir do olhar do educador Paulo Freire, a reflexão:

> Ao pensar sobre o dever que tenho, como professor, de respeitar a dignidade do educando, sua autonomia, sua identidade em processo, devo pensar também, como já salientei, em como ter uma prática educativa em que aquele respeito, que sei dever ter ao educando, se realize em lugar de ser negado. Isso exige de mim uma reflexão crítica permanente sobre minha prática através da qual vou fazendo a avaliação do meu próprio fazer com os educandos. (Freire, 2011, p. 63)

Compreender o comportamento de “Pedrinho” é uma busca que ativa o bom-senso do professor (a), mesmo observando que o problema não está na escola, nos outros meninos, saber que há algo a ser descoberto evidencia a dúvida, a inquietação que o não-saber sobre o outro nos causa, para, daí, buscar-se a tolerância e a solidariedade pelo sentir da criança, a empatia e a compreensão chegando à

descoberta do educando, à sua dignidade e o seu ser em formação, reconhecendo "[...] a importância dos "conhecimentos de experiência feitos" com que chegam a escola" (Freire, 2011, p. 62). Mesmo procurando essa compreensão fundada na amorosidade, no esperançar de dias melhores, aqui faz-se necessário apresentar uma passagem de um seminário[185] organizado por Freire que traduz a prática educativa no sentido de uma transformação do presente ou da volta ao passado, de transformação do presente para enfrentar o futuro, uma posição crítica ao sistema, ao educador e ao educando. Para Quiroga (1989):

> [..] o sistema educativo é uma estrutura hierárquica, autoritária, rígida, de sentido profundamente político, que tem suas vítimas e seus instrumentos tanto no docente como no aluno. O aprender a aprender que se opera no sistema educativo leva a uma alienação da própria necessidade, a um pensamento metafísico, não dialético, a um pensamento idealista e a um identificar o conhecimento com a repetição da palavra autorizada, isto é, a uma negação do sujeito como sujeito cognoscente. (Freire; Quiroga, 1989, p. 54)

O processo educativo bancário está centrado na alienação do professor para que esse possa ser instrumento da alienação e remete-nos a uma educação autoritária, não libertadora. Para a psicóloga Ana Pampliega Quiroga, não é possível desligar os atores do processo educativo, porém "[...]a mudança pode vir de uma articulação tanto da ação, da práxis docente, como dos alunos[...]" (Freire; Quiroga, 1989, p. 54), uma prática está interligada com outra no processo de conhecimento sobre a vida. Na busca de cooperar com a formação de um sujeito comprometido com a sociedade e tornar esse espaço o espaço social educativo e acolhedor para os educandos, necessário é desenvolver um ato de conhecimento e de procurar apreender o significado de um ambiente livre sem licenciosidade, sério sem autoritarismo, educativo com alegria e com compromisso, como exemplifica Freire: "saber que devo respeito à autonomia, à dignidade e à identidade do educando"

[185] Seminário promovido e coordenado pelo Instituto Pichon-Rivière de São Paulo. O processo educativo segundo Paulo Freire e Pichon-Rivière, 2. ed., Petrópolis, são Paulo,1987.

(Freire, 2011, p. 63). Freire enfatiza o compromisso de dialogarmos e nos pronunciarmos juntos, de amar e confiar, reforçando a tarefa do professor.

Ao apresentar esse recorte apoiado na teorização de Paulo Freire voltado à educação infantil, compreende-se que o pedagogo pernambucano apresenta novos espaços, novas pessoas e novas perspectivas, aproximando cada vez mais a compreensão do ser humano em construção. Assim, o pensamento pedagógico freiriano, em que baseamos nossos estudos, traz que compreender que a educação é permanente vida é o primeiro passo, não apenas para preparar a vivência em uma constante leitura do mundo, cada vez mais crítica, mas viver a realidade a partir destas considerações de que "[...]que toda prática demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina [...]" (Freire, 2011, p. 68). Para viver dessa forma, sejam crianças, jovens ou adultos, é necessário buscar o bem comum, do consenso e do saber, aproximando-se curiosamente do conhecimento e dos novos espaços que iremos habitar, "daí a sua politicidade, qualidade que tem a prática educativa de ser política, de não poder ser neutra" (Freire, 2011, p. 68).

Nesse diálogo com o pensamento freiriano, as ações e aprendizados enquanto educadores na educação da infância para a formação humana, o respeito e a relação que Freire faz *com* e *para* a educação infantil, é fundamental para levar a alegria necessária à atividade educativa. A atitude esperançosa do professor e dos alunos para pesquisar, inquietar-se, aprender, ensinar e juntos resistir aos obstáculos e construir essa educação rica e formadora de sujeitos críticos e dignos das possibilidades de aprendizagem faz com que a escola se abra como forma de construção e intervenção no mundo. Nesse sentido, a aprendizagem consiste em um processo de intervenção no qual as funções do todo, de quem ensina e de quem aprende, rompem-se em um conjunto articulado entre teoria e prática, porque a descoberta e entendimento do processo de aprendizagem acontece através do ato de aprender e do ato de ensinar. E os dois são um ato de conhecimento mútuo, porque "[...] ao mesmo tempo em que alguém ensina, aprende, porque ensina e ensina porque

aprendeu" (Freire, 2018, p. 145). A educação infantil é feita de processos de que todos os envolvidos fazem parte: os educadores, os educandos, as famílias, e a comunidade. Somente a partir dessa compreensão de que todos aprendem e ensinam será valorizada a construção do sujeito na realidade vivida e sua capacidade de ler o mundo e não somente as palavras.

Palavras-chave: Paulo Freire; educação infantil; prática educativa libertadora.

Referências:

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. A opressão da criança no sistema educativo. *In*: QUIROGA, Ana. et al. **O processo educativo segundo Paulo Freire e Pichon-Rivière**. Tradução de Lúcia Mathilde Endlich Orth. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do compromisso**: América Latina e Educação Popular. Organização Ana Maria Araujo Freire. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

Eixo 10
Paulo Freire: Formação de Professores

Mediação:

Ana Lucia de Souza Freitas
Cleiva Aguiar de Lima
Lígia Cardoso

EIXO FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS NO XXVI FÓRUM: O DESAFIO DE SER MAIS

Pelotas-Rio Grande, 26 a 29 de julho de 2025.

"O processo de ensinar, que implica o de educar e vice-versa, envolve a "paixão de conhecer" que nos insere numa busca prazerosa, ainda que nada fácil".

Paulo Freire

Aos/às participantes do Eixo Formação de Professores/as

Encharcadas pela potência do encontro no XXVI Fórum, esperamos encontrá-los/las reverberando as muitas aprendizagens construídas e afetos trocados. Apresentamos nesta Carta Pedagógica a Síntese Expressiva dos Diálogos exercidos no Eixo 10: Formação de Professores/as. Vale dizer, um dos eixos mais recorrentes na historicidade do Fórum, com maior número de submissão de trabalhos, bem como com maior adesão às Cartas Pedagógicas. Neste ano, foram submetidos 46 trabalhos, sendo um deles reencaminhado para outro eixo. Com o restante, organizamos três Círculos Dialógicos, levando em conta as modalidades de trabalho. As Cartas Pedagógicas foram reunidas em um único Círculo Dialógico, já as demais modalidades distribuídas em outros dois. Do total, 06 trabalhos não foram apresentados. O quadro a seguir contém uma visão geral dos trabalhos apresentados, levando em conta as suas modalidades.

Quadro 01: Visão geral dos trabalhos no Eixo 10 do XXVI FÓRUM

TIPO DE TRABALHO	TOTAIS PARCIAIS	PERCENTUAIS
Carta Pedagógica	18	39,1 %
Resumo expandido	19	41,3 %
Resumo simples	04	08,7 %
Cartão postal pedagógico	05	10,9 %
Total de trabalhos	46	100 %

Tais dados reiteram a marcante presença das Cartas Pedagógicas no âmbito da Formação de Professores/as. Além disso, demonstra a adesão a nova modalidade

incluída nesta edição do Fórum: o cartão postal pedagógico. O diálogo realizado com autores e autoras das Catas Pedagógicas enfatizaram a potência da escrita endereçada a um/uma destinatário/a considerando que a forma também se faz conteúdo. Deste modo, a escrita se realiza como um processo que liberta.

De modo geral, para os/as participantes do eixo, o evento proporcionou um espaço-tempo de encontro entre pessoas de diferentes contextos, origens, pesquisas e formações. Isto oportunizou um diálogo intergeracional e de diferentes experiências em relação à participação no Fórum. Além disso, o Fórum vem expandindo fronteiras, pois contou com a presença de pessoas de outros estados como Minas Gerais e Paraíba. Várias perspectivas freireanas se fizerem presentes: amorosidade, escuta, leitura de mundo, ser mais, reflexão, inacabamento e esperança. Destacou-se a obra “Professora Sim, Tia Não” como uma relevante referência do aprofundamento de estudos no Eixo. Também o Dicionário Paulo Freire, foi apresentado como modo de contribuir para o adensamento teórico acerca das categorias freireanas. O encontro mostrou a potência do diálogo e das diferentes parcerias formadas, fundamentais para a formação permanente.

No encerramento, em um dos Círculos Dialógicos foi representativa da tarde de partilha a fala de um jovem professor que ouviu na sua escola uma professora se dirigir a ele dizendo, em tom de exclusão: “Educação não é para qualquer um”. Diante deste acontecimento ele tomou como decisão ser professor, acompanhado pelas leituras de Paulo Freire.

Destas reflexões resultou a frase síntese do Eixo apresentada na plenária: A formação de jovens professores e professoras, no encontro com as leituras de Paulo Freire, torna-se um movimento de ser mais com os outros e outras, evidenciando que Paulo Freire permanece vivo!

Antes de concluir, sugerimos para a continuidade dos estudos e leituras neste Eixo Temático, revisitar os anais do Fórum em suas edições anteriores a fim de dialogar com as questões que permanecem como desafios na reinvenção das práticas de Formação Professores/as.

Um abraço freireano, até breve!

Cleiva Aguiar de Lima
Ana Lúcia Souza de Freitas
Lígia Cardoso



ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS FREIREANAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ESCOLA DO/NO CAMPO: EXPERIÊNCIAS DO PROGRAMA DE BOAS PRÁTICAS DE EMPREENDEDORISMO PARA A EDUCAÇÃO EM CANGUÇU/RS

Adriano Emmel[186]

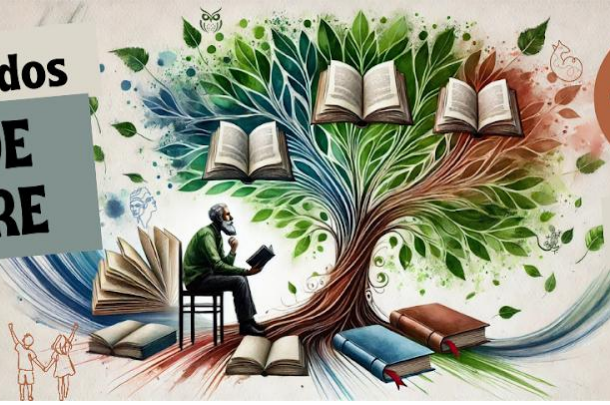
Tagiani Brizolla de Moura Goulart[187]

A formação docente no meio rural brasileiro exige uma compreensão profunda da realidade socioterritorial em que os sujeitos vivem e aprendem. Sob a inspiração da pedagogia freireana — que valoriza o diálogo, o respeito aos saberes locais e a ação-reflexão-transformação como eixo da prática educativa —, este trabalho tem como objetivo analisar as estratégias pedagógicas adotadas no Programa de Boas Práticas de Empreendedorismo para a Educação, desenvolvido pelo Instituto Crescer Legal no município de Canguçu/RS, entre os anos de 2020 e 2022. A proposta articula os fundamentos da pedagogia do oprimido com metodologias ativas e práticas empreendedoras, construindo um caminho formativo inovador para professores de escolas rurais, a partir de seus contextos e desafios cotidianos.

O Instituto Crescer Legal é uma iniciativa resultante da colaboração entre o Sindicato Interestadual da Indústria do Tabaco (SindiTabaco) e suas empresas associadas, com o apoio e engajamento de indivíduos e organizações comprometidas com a educação e a erradicação do trabalho infantil, especialmente em regiões onde ocorre o cultivo de tabaco, situadas na Região Sul do Brasil.

Em sua proposta de trabalho com adolescentes, o Instituto, por meio de seus educadores e equipe pedagógica, diagnosticou que sua metodologia e ferramentas pedagógicas, testadas, readequadas e validadas ao longo dos anos, promovem um

[186]Doutorado em Educação e Tecnologia – IFSUL/Pelotas. emmeladriano@gmail.com.
[187]Graduada em Psicologia - UNISC, Mestre em Educação – UNISC. tagianigoulart@crescerlegal.com.br.



ambiente de aprendizagem significativo na formação de jovens. Assim, surgiu o Programa de Boas Práticas de Empreendedorismo para a Educação, que compartilha com profissionais da educação e demais agentes do campo da infância e juventude a metodologia de trabalho, os recursos pedagógicos e as estratégias educativas adotadas no Instituto.

A pesquisa, de natureza qualitativa e abordagem documental, foi fundamentada em Gil (2002) e Demo (2006), com base na análise de materiais pedagógicos, relatórios e avaliações respondidas por professores participantes. A perspectiva freireana esteve presente em todo o processo de investigação, concebendo a pesquisa como princípio educativo, indissociável da prática pedagógica e do compromisso ético com a transformação social.

O programa foi estruturado em cinco eixos temáticos: Autoconhecimento e Diagnóstico; Comunicação e Empatia; Tecnologia e Inovação; Observação e Organização; e Pesquisa e Mobilização. Cada eixo propôs vivências práticas, reflexivas e integradas ao cotidiano escolar dos professores cursistas. As ações incluíram o uso de círculos dialógicos, o objeto da palavra, dinâmicas de grupo, oficinas pedagógicas, elaboração de projetos de vida, portfólios e a realização da Mostra de Boas Práticas, momentos de socialização e valorização das experiências construídas ao longo do processo.

Os fundamentos freireanos estiveram presentes não apenas nos conteúdos, mas, sobretudo, na metodologia: ensinar e aprender tornaram-se atos políticos, éticos e estéticos (Freire, 1978; 2016). A concepção de educação como prática da liberdade se expressou na escuta ativa, no respeito à cultura local, na abertura ao inédito viável e na valorização do protagonismo docente. A mediação pedagógica foi pautada pelo diálogo, não como técnica, mas como postura existencial diante do outro. A proposta formativa rompeu com práticas bancárias, promovendo um espaço de formação em que os professores foram convidados a problematizar a realidade e a construir, coletivamente, soluções pedagógicas contextualizadas.

Dentre os principais resultados, destaca-se a ampliação do repertório didático e metodológico dos professores participantes, que passaram a reconhecer o "empreender na educação" não apenas como técnica de gestão, mas como atitude pedagógica criativa, colaborativa e sensível às realidades dos sujeitos do campo. As avaliações indicaram um processo de ressignificação da prática docente, com valorização da pesquisa, da inovação e da escuta das juventudes rurais. A formação possibilitou também o fortalecimento da identidade docente e o sentimento de pertencimento à comunidade escolar, aspectos muitas vezes fragilizados em regiões rurais marcadas por exclusões históricas.

A experiência de Canguçu reafirma que a formação docente, para ser significativa, precisa dialogar com os territórios e suas contradições, resgatando o compromisso ético-político de uma educação humanizadora. Conforme Freire (2018), formar professores é também formar sujeitos capazes de sonhar e transformar o mundo. O programa analisado reconheceu nos professores não apenas profissionais da educação, mas sujeitos históricos que, ao tomarem consciência de sua prática, tornam-se autores de novos sentidos para o ato educativo. O educador social, nesse processo, assumiu o papel de “anfitrião do diálogo”, acolhendo, provocando, incentivando e, sobretudo, caminhando junto.

Ao articular pedagogia libertadora e pedagogia empreendedora, o programa não buscou conciliar antagonismos, mas revelar potências. A leitura crítica da realidade proposta por Freire encontrou nas estratégias empreendedoras um campo fértil para a ação concreta, a construção de projetos de vida e a mobilização comunitária. Como afirma Dolabela (2003, p. 31), “a educação empreendedora é aquela que permite ao indivíduo realizar o seu sonho, desenvolver sua autonomia e tomar a vida em suas próprias mãos”. Em um cenário de constantes ataques à educação pública, à docência e à democracia, experiências como esta demonstram que é possível resistir com criatividade, afeto e rigor formativo.

As Mostras de Boas Práticas, realizadas ao final de cada ciclo formativo, constituíram momentos privilegiados de sistematização, reflexão e celebração do

trabalho realizado. Nessas ocasiões, professores, estudantes e comunidade escolar puderam visibilizar os aprendizados construídos, reforçando o vínculo entre formação e ação transformadora. Como defendia Freire (2016), a esperança se alimenta da prática comprometida com a mudança, e é essa esperança que moveu os sujeitos envolvidos nesta experiência.

O estudo evidenciou que as estratégias adotadas pelo programa, como a identificação de entraves pedagógicos, o estímulo à autogestão e o enfoque no desenvolvimento de habilidades empreendedoras, representam contribuições valiosas para a formação dos professores da zona rural de Canguçu. A ênfase na pedagogia empreendedora revelou-se uma abordagem eficaz para estimular não apenas a aprendizagem, mas também a busca por soluções inovadoras e a adaptação a situações desafiadoras.

O reconhecimento das próprias boas práticas pedagógicas por parte dos professores desempenhou um papel crucial no aprimoramento do ensino e na promoção do aprendizado dos estudantes. Ao identificar e compreender suas estratégias eficazes, os docentes realizaram uma reflexão profunda sobre seu fazer pedagógico, o que lhes permitiu destacar pontos fortes e áreas de melhoria. Esse reconhecimento facilitou o planejamento de aulas mais dinâmicas, contribuindo para um ambiente de aprendizagem mais envolvente e significativo.

Por fim, o estudo reforça que formar professores(as) rurais exige mais do que atualizar metodologias: exige escuta, tempo, afeto, respeito e compromisso com os saberes locais. O Programa de Boas Práticas de Empreendedorismo para a Educação, ao integrar princípios da educação popular, da pedagogia social e das metodologias ativas, demonstrou ser uma estratégia potente de valorização da docência e de construção de uma escola no e do campo, viva, significativa e transformadora.

Palavras-chave: Formação docente; educação rural; Paulo Freire.

Referências:

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa.** 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

DOLABELA, Fernando. **Pedagogia empreendedora**. São Paulo: Cultura Editores Associados, 2003.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, Paulo. P**edagogia do oprimido.** 62. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do compromisso:** América Latina e Educação Popular. Org. Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.



POTENCIALIDADES DA EXPERIÊNCIA ESTÉTICA ATRAVÉS DO UNIVERSO GEEK, DIÁLOGOS COM JUVENTUDES ESCOLARES

Alexsander Lavoura de Mattos[188]
Vânia Alves Martins Chaigar[189]

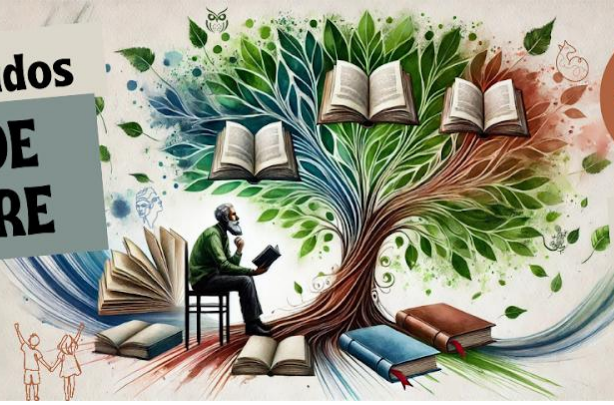
O presente trabalho é um recorte da dissertação de mestrado em Educação e objetiva analisar os desafios que se apresentam na interlocução entre a cultura geek[190] e o ensino de Artes, com base na experiência de jovens estudantes do 8º ano do ensino fundamental da escola Assis Brasil, na cidade de Rio Grande/RS.

Entre os objetivos específicos, buscou-se ampliar o conhecimento sobre as diferentes formas de diálogo entre o universo geek e o ensino de Artes, além de experimentar estratégias pedagógicas que considerem os interesses, expectativas e conhecimentos prévios desses jovens em relação à cultura geek.

O problema central que orientou a dissertação gira em torno de como a cultura geek, com suas diversas expressões visuais e narrativas, pode ser integrada ao ensino de Artes de forma significativa e quais são os impactos dessa integração no processo de aprendizagem dos estudantes. Essa problemática reflete a necessidade de adaptação das práticas pedagógicas às realidades culturais dos alunos, questionando em que medida o diálogo entre juventudes e a cultura geek pode favorecer uma educação mais envolvente e crítica.

Nesse sentido, a proposta deste estudo dialoga com o pensamento de Paulo Freire, que afirmava que o diálogo é a essência da construção do conhecimento. Na cidade, essa premissa ganha vida por meio da multiplicidade de diálogos culturais que oferecem oportunidades únicas para a formação das juventudes. A interação constante com diversas perspectivas culturais permite a construção de uma

[188] Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação – FURG. lexvorattos@gmail.com.
[189] Professora da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. vchaigar@gmail.com.
[190] Segundo André Forastieri em Geek Love: 3. edição (2014), a cultura geek é caracterizada por um profundo interesse em temas como tecnologia, ficção científica, fantasia, quadrinhos, jogos e anime (p.13). Ela é marcada pela paixão e dedicação a esses interesses, muitas vezes considerados de nicho ou alternativos, e valoriza a criatividade, a inovação e a inteligência.



compreensão crítica da diversidade presente na cidade (Freire, 2004). O educador enfatizava a importância de tornar a educação significativa para a vida dos alunos. Essa concepção reforça a necessidade de considerar os repertórios culturais dos estudantes como ponto de partida para o processo educativo.

A justificativa para essa investigação parte da constatação de que a cultura geek, composta por animes, mangás, quadrinhos, jogos e outras expressões visuais, faz parte do cotidiano dos jovens e é uma forte influência em sua formação cultural e artística. No entanto, essas manifestações nem sempre são reconhecidas como legítimas no contexto escolar, sendo muitas vezes vistas apenas como entretenimento ou distração.

A relação entre juventudes, cultura geek e educação em escolas públicas do Rio Grande/RS surge a partir de pesquisas realizadas pelo grupo de pesquisa Redes de Cultura, Estética e Formação na/da Cidade – Recidade. Essas pesquisas identificaram uma crescente demanda de consumo e inserção de jovens em culturas, especialmente a geek.

O estudo tem o aporte metodológico na combinação da pesquisa-ação (Fonseca, 2002) com a a/r/tografia (Eisner, 2006), visando integrar a prática artística à investigação científica. Para navegar por essa confluência entre pesquisa e criação propomos uma abordagem híbrida que combina elementos da pesquisa-ação e da a/r/tografia. Essa escolha visa integrar a investigação científica à expressão artística, permitindo uma análise crítica e reflexiva do objeto de estudo, sem abrir mão da experimentação e da subjetividade presentes na criação artística.

A pesquisa compreendeu entrevistas com estudantes sobre ensino de arte, consumo de cultura e conhecimentos sobre o termo geek, além de possibilidades de trabalho em sala de aula relacionadas à cultura geek. Também incluiu dados das aulas ministradas no segundo semestre de 2023, com análises das produções dos alunos do segundo e terceiro trimestre deste ano.

A investigação envolveu vinte e seis alunos do 8º ano da EMEF Assis Brasil, em Rio Grande, RS, dos quais oito participaram das entrevistas com Termo de

Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE assinado pelos responsáveis, contendo informações sobre os objetivos do estudo, o método, os riscos e benefícios da pesquisa e o respeito a sua privacidade. Os demais participaram das atividades e discussões informais; a turma era composta por jovens de 13 a 17 anos, residentes em bairros próximos à escola.

A escolha destes sujeitos se deu devido a fatores comuns entre os jovens, como a produção de trabalhos sobre mangá e anime, apresentações orais e ilustrações relacionadas a seus hobbies (séries asiáticas, filmes de super-heróis), e o consumo de itens da cultura geek.

Ao me apresentar como professor efetivo nas escolas, sinto e investigo a expectativa dos alunos. Cumprimento a todos, organizo minha mesa e tiro da mochila meu estojo de desenho, estampado com personagens do mangá e anime One Piece. Os alunos, surpresos e curiosos, reconhecem os personagens e percebem que o professor também gosta de anime e desenho, criando uma conexão imediata.

Partindo dessa conexão damos início às abordagens sobre cultura geek e as possibilidades em sala de aula. Para tanto trago um exemplo de releitura[191] feito em sala de aula em dois exemplos distintos. Ao fixar algumas reproduções de obras de arte no quadro e solicitar aos estudantes que façam a sua reprodução, podemos observar que o estudante “A” no primeiro momento, reproduz a obra tal qual a original, sem muito esforço e de forma automatizada (Figura 1), porém quando solicitado que troque os personagens centrais da obra por personagens de cultura geek conforme exemplo feito pelo autor juntamente com os estudantes na produção (Figura 3).

[191] A releitura de obras de arte é uma prática que envolve a criação de uma nova interpretação de uma obra existente, utilizando novos estilos, materiais ou técnicas, mas mantendo a essência e o tema da obra original.

Figura 1 – Releitura aluno “A”



Fonte: Acervo do autor (2024).

Figura 2 – Releitura autor



Fonte: Acervo do autor (2024).

Figura 3 – Releitura aluno “A”



Fonte: Acervo do autor (2024).

A integração da cultura geek no contexto do ensino de Arte pode ser extremamente benéfica, pois oferece novas formas de engajamento e aprendizado para os estudantes. A cultura geek segundo Tourinho (2011), pode ser vista como uma forma de cultura visual que envolve a mobilidade do olhar e o deslocamento de usos e funções da arte e das imagens. Tourinho destaca a importância de uma atitude crítica e do jogo entre prazer e conhecimento na educação da cultura visual.

Ao incorporar elementos da cultura geek, como videogames, quadrinhos e ficção científica, os educadores podem tornar as aulas mais atraentes e relevantes para os jovens. Isso não só mobiliza a aprendizagem de conteúdos tradicionais, mas também promove habilidades críticas como criatividade, pensamento crítico e colaboração.

Como destacou Freire (2004, p. 47), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. Compreender e incorporar a cultura dos estudantes é, portanto, parte essencial de uma prática pedagógica comprometida com a emancipação e com a formação crítica dos sujeitos.

Além disso, a cultura geek pode ajudar a construir uma ponte entre os interesses pessoais dos alunos e o currículo escolar, tornando a educação uma experiência mais significativa e envolvente. A familiaridade dos jovens com as ferramentas digitais e os universos ficcionais da cultura geek contribui para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo, promovendo uma educação que reconhece e valoriza as experiências e histórias de vida das juventudes escolares.

Palavras-chave: Juventudes; cultura *geek*; experiência estética; ensino de artes.

Referências:

EISNER, Elliot W. Arts Based Educational Research. *In*: CAMILLI, Gregory; ELMORE, Patricia B.; GREENE, Judith L. (ed**.). Handbook of Complementary Methods in Education Research**. New York: Routledge, 2006. p. 95-106.

FONSECA, João. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Disponível em: https://books.google.com.br/books?id=oB5x2SChpSEC. Acesso em: 10 abr. 2024.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

TOURINHO, Irene. **Educação da cultura visual:** conceitos e contextos. Santa Maria, RS: Editora UFSM, 2011.



INTERLOCUÇÕES DOS ESTUDOS PIBIDIANOS COM OBRAS DO PAULO FREIRE

Aline Munhoz [192]

Eduarda Marques [193]

Enilda Peres[194]

O presente trabalho surge dos estudos realizados no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID no Subprojeto Alfabetização com foco no Núcleo do Ensino de Ciências, Artes e Matemática nos Anos Iniciais que será realizado na Escola Municipal de Ensino Fundamental Ministro Fernando Osório, com a supervisão da professora desta escola. Este estudo conta com o apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por meio do Programa PIBID, fortalecendo a formação inicial docente. Com esse trabalho as estudantes do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pelotas – UFPEL do sexto semestre, bolsistas de iniciação à docência no programa PIBID/UFPEL (2024-2026) pretendem relacionar a importância desse programa na formação de professores e desenvolver uma visão geral sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), documento que determina as competências, as habilidades e as aprendizagens essenciais da Educação Básica, nesse estudo, com foco no Núcleo Ensino de Artes. A fundamentação teórica do trabalho inclui a obra de Paulo Freire, “Pedagogia do Oprimido” e um artigo do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC, do Professor Dr. Edson Ponick, por fim a dissertação da Vanessa Omizzollo de Medeiros intitulada “A MÚSICA ESTÁ NO AR: a Educação Infantil canta, dança e movimenta-se com o PIBID”. Mesmo o trabalho referindo-se a Educação Infantil traz inúmeros aspectos do programa PIBID e seu itinerário na escola, tornando-se um importante aporte para nosso estudo. Está pesquisa tem cunho

[192] Graduanda, Universidade Federal de Pelotas, Pedagogia, alineredu79@gmail.com.
[193] Graduanda, Universidade Federal de Pelotas, Pedagogia, eduardamarques19@hotmail.com.
[194] Graduanda, Universidade Federal de Pelotas, Pedagogia, enildagperes2@gmail.com.

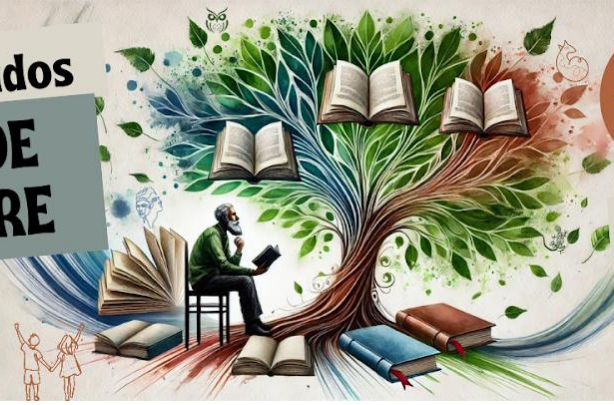


bibliográfico, foi fundamentada pela obra de Freire (2016) em Pedagogia do Oprimido, assim como também o volume da coleção do Programa Nacional de Alfabetização na idade certa (PNAIC) que detalha as ações de formação de professores alfabetizadores realizados pela UFPEL entre os anos de 2013 e 2017; e a dissertação de Mestrado Acadêmico em Educação de Medeiros (2017), que tem o foco no ensino de artes com ênfase na educação musical. A dissertação também destaca o PIBID como um programa de várias vertentes evidenciando os benefícios para os bolsistas, para as crianças e para os professores de referência. O seu estudo explora como as escolas percebem a inserção do PIDIB de Música da Universidade Vale do Itajaí (universidade da qual a autora fez parte) em que relata sua experiência de atuar no PIBID voltado à Educação Estética.

Em síntese, buscamos explorar o documento da BNCC e conectar perspectivas desses três textos às normas da BNCC.

O artigo “A música no ciclo de alfabetização” do livro “Alfabetização e áreas de conhecimento: Ensino, aprendizagem e formação de professores”, aborda a relevância da música como parte integral do processo educacional, destacando-a como um instrumento que ultrapassa o ensino técnico, ao colocar o aluno como protagonista e criador, valorizando o processo de criação tanto quanto o produto final. A música promove a expressão pessoal, estimula a curiosidade, amplia a percepção de mundo, favorece a apreciação da beleza nas artes e fortalece a conexão com diferentes culturas. Esses aspectos estão em conformidade com as competências e habilidades previstas na BNCC para o componente Arte, especialmente a música. Além de estar alinhada na perspectiva de Freire (1968) em oposição à educação bancária, que supõe que a criança não possui conhecimentos prévios e conhecimentos culturais, a libertadora media a formação de sujeitos críticos e agentes de mudança, levando em consideração a própria leitura de mundo do indivíduo.

A BNCC (2018) enfatiza que a música deve ser explorada de forma a incluir práticas como composição, apreciação e performance. O artigo de Ponick (2018) destaca que o envolvimento com materiais sonoros diversificados e experiências



musicais enriquece o aprendizado nos anos iniciais, alinhando-se à dimensão de criação da BNCC, que incentiva os alunos a experimentarem e produzir artisticamente. Pensar sobre as diferentes formas de música, como mencionado, se relaciona com as ideias de fruição e educação crítica da BNCC, que buscam desenvolver uma conexão mais sensível e reflexiva com a música.

Em uma terceira concepção podemos analisar como essas três perspectivas que se harmonizam, podem ser colocadas na prática nas escolas do nosso município. Para isso levamos em consideração a experiência com o PIBID relatada na dissertação de Medeiros (2017), na qual ela salienta que o eixo norteador do trabalho é a educação estética.

A formação estética, eixo norteador do PIBID, estimula as manifestações artísticas e poéticas presentes nas atividades vivenciadas e promovidas, direcionando para uma mudança de comportamento frente ao conhecimento não apenas teórico e prático, mas principalmente sensível, com capacidade de transformar atitudes docentes e cidadãs. (Medeiros, 2017, p. 40)

Ressalta também que quando o professor sai do papel central, dividindo com a criança o protagonismo no processo de aprendizagem se renovam as possibilidades em aula, tornando a aula mais dinâmica e prazerosa para ambos, levando em consideração os sentidos dos indivíduos que constituem aquela turma. Em contrapartida nem sempre existem as condições necessárias para essas condutas, mas o PIBID se mostra como uma oxigenação na rotina escolar, trazendo novas vivências tanto para as professoras em formação como para os profissionais da escola em uma constante troca de saberes e vivências. Saberes esses necessários à prática educativa, que incluem a reflexão diária sobre trabalho, a ética e a autonomia do educando.

Este trabalho mostrou como o PIBID é uma ferramenta importante na formação de professores, pois cria oportunidades para unir teoria e prática de uma maneira significativa. A partir da análise da BNCC percebemos como as competências e habilidades relacionadas às Artes, especialmente a música, podem contribuir para

formação integral dos alunos nos primeiros anos da escola, incentivando a criatividade, a expressão e o desenvolvimento pessoal.

A experiência descrita por Medeiros (2017) destaca como o foco na formação estética pode transformar a prática de ensino, tornando-a mais sensível, colaborativa, envolvente e de qualidade. Com as obras de Paulo Freire, entendemos como a perspectiva crítica, reforça o quanto é essencial dar protagonismo aos alunos e promover trocas de experiências entre todos os envolvidos no processo educativo. Com esse estudo, entendemos que a música e as artes, quando bem integradas ao currículo, não só enriquecem as aulas, mas também fortalecem as relações entre professores, alunos e a comunidade escolar. Enfim, dessa forma podemos evidenciar que iniciativas como o PIBID podem auxiliar no sentido de levar novas propostas, incentivando os envolvidos em novas práticas educativas e contribuir para educação pública de forma integral, buscando contribuir na formação de pessoas mais criativas, críticas e abertas às diferentes formas de conhecimento.

Palavras-chave: PIBID; artes; formação de professores.

Referências:

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 62. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** Saberes necessários à prática educativa. 25.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MEDEIROS, V. O. **A música está no ar:** a Educação Infantil canta, dança e se movimenta com o PIBID. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Itajaí. Disponível em: https://sucupiralegado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5083414 Acesso em: junho de 2025

NÖRNBERG, Marta et al. **Alfabetização e áreas do conhecimento:** ensino, aprendizagem e formação de professores: volume 1. Porto Alegre: Evangraf, 2018.

PONICK, E. A música no ciclo de alfabetização**.** *In*: NÖRNBERG, Marta et al. (Org.). **Alfabetização e áreas do conhecimento**: ensino, aprendizagem e formação.



FORMAÇÃO DOCENTE EM MOVIMENTO: A PRÁXIS FREIREANA NAS VIVÊNCIAS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Ana Luisa de Lima da Silva[195]

Clarinês Hames[196]

Este trabalho apresenta um relato reflexivo sobre as vivências experienciais de estágio supervisionado no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, à luz da perspectiva freireana, especialmente fundamentado na obra Pedagogia da Autonomia (Freire, 2011). As atividades ocorreram em uma turma do 1º ano do Ensino Médio Técnico Integrado em Alimentos, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha (IFFar) *Campus* Santo Augusto, e envolveram tanto a observação quanto à regência de aulas, contemplando conteúdos de virologia, bacteriologia e microbiologia. A partir da práxis vivida no estágio, destaca-se a importância da autonomia, da escuta e do diálogo entre educador(a) e educandos(as), elementos centrais do pensamento de Paulo Freire (1921-1997).

O objetivo deste relato é refletir criticamente sobre o processo de formação docente inicial, compreendendo o estágio como espaço e tempo de (re)construção da identidade profissional e como exercício ético e estético de mediação pedagógica. A metodologia utilizada consiste no relato de experiência com base em registros reflexivos realizados no diário de bordo, articulando vivências práticas com referenciais teóricos. As observações revelaram que ensinar não é transferir conhecimento, mas promover um encontro dialógico em que o conteúdo se torna significativo para os estudantes quando ancorado em suas realidades, como preconiza Freire (2011).

[195] Licencianda em Ciências Biológicas, IFFar *Campus* Santo Augusto, e-mail: lluisaaaana@gmail.com.
[196] Docente, Orientadora de Estágio. IFFar *Campus* Santo Augusto, e-mail: clarines.hames@iffaroupilha.edu.br.

Para tanto, as autoras Santiago e Batista Neto (2016) reforçam que a prática pedagógica precisa estar enraizada na reflexão sobre o contexto e na escuta ativa dos sujeitos. Martins et al. (2020), por sua vez, apontam que a práxis freireana demanda do professor uma postura investigativa e comprometida com a transformação social, especialmente na escola pública. Neste contexto, o estágio torna-se um espaço privilegiado para experimentar a pesquisa-ação e a docência democrática. Para Freire (2011, p. 30-31):

> Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

A análise da prática mostrou que o estágio supervisionado pode ultrapassar o caráter técnico e instrumental e assumir uma dimensão formadora profunda, ética, estética e crítica. “Decência e boniteza de mãos dadas. [...], a prática educativa tem de ser, em si, um testemunho rigoroso de decência e de pureza. [...]. Não há prática docente verdadeira que não seja ela mesma o ensaio estético e ético” (Freire, 2011, p. 34-46). A práxis educativo-crítica, que se constitui problematizadora e emancipatória, demanda sujeitos - professores e estudantes reflexivos, que não aceitam verdades prontas ou absolutas, mas questionam, cuja curiosidade epistemológica vai tomando corpus em detrimento da ingenuidade, conforme explicita Freire (2011, p. 33):

> A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao descolamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção, que sugere alerta, faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos. [...] a promoção da ingenuidade para a criatividade não se dá automaticamente, uma das tarefas precípuas da prática educativa-progressista é exatamente o desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita e indócil.

Reforça-se a ideia de que ensinar exige escuta, sensibilidade, rigorosidade metódica e compromisso com a autonomia dos educandos. Saberes que, segundo Freire (2011), não podem faltar à prática docente, sob pena desta não constituir práxis educativo-crítica. Tais ideias deixam marcas na minha formação, e são evidenciadas em experiências como a reação dos alunos em uma atividade desenvolvida durante a regência de uma aula sobre virologia, em especial ao compreenderam a relação entre ciência, saúde pública e contexto social.

Ao propor que os estudantes lessem artigos sobre surtos virais no Brasil, percebi o quanto o conteúdo ganha sentido quando associado à realidade concreta. Nesse momento, ressoou fortemente a orientação freireana de que “ensinar exige apreensão da realidade” (Freire, 2011, p. 28), pois o conteúdo deixou de ser abstrato e passou a despertar questionamentos e interesse genuíno.

Um dos momentos mais expressivos do estágio ocorreu durante o desenvolvimento de conteúdos relacionados aos fungos. Ao abordar o papel dos fungos na saúde humana e na produção de alimentos, percebi um interesse genuíno por parte dos estudantes, que fizeram diversas perguntas e compartilharam experiências pessoais e familiares envolvendo alimentos mofados, fermentação e até uso de fungos em tratamentos medicinais não convencionais. Essa curiosidade espontânea criou um ambiente propício para a construção coletiva do conhecimento, permitindo ampliar a discussão sobre a importância dos microrganismos em diferentes contextos.

Segundo Freire (2011, p. 33), “ensinar exige curiosidade”. Neste caso, a curiosidade dos alunos potencializou a minha própria busca por formas criativas e contextualizadas de mediar a aprendizagem. Como, por exemplo, usar o gosto e talento dos alunos em desenhos, ou o uso de tecnologia e inteligência artificial nas atividades experimentais. Essa troca evidenciou que a escuta ativa e o respeito aos saberes dos educandos são essenciais para uma prática docente verdadeiramente dialógica e emancipadora.

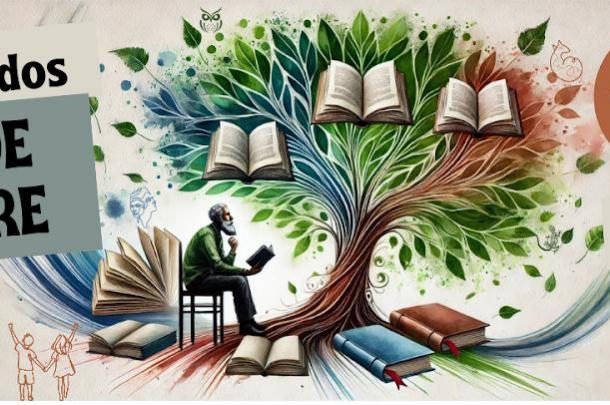
A vivência no estágio também revelou os desafios da docência, como a gestão do tempo, a adaptação do planejamento às necessidades dos alunos e o enfrentamento da desmotivação de alguns estudantes. Entretanto, mesmo diante dessas dificuldades, compreendi, na prática, o que Freire (2011, p. 37) chama de "ensinar exige comprometimento". Ser docente é também ser sujeito em formação, capaz de refletir sobre os próprios limites e buscar superações dialógicas e éticas, em parceria com os estudantes.

O vínculo com os educandos/as se revelou como um dos pilares mais importantes da prática docente. Ao criar espaços de escuta, inclusive fora da sala de aula, percebi como os estudantes se sentem valorizados quando são ouvidos. Esse processo fortalece o diálogo e contribui para a criação de um ambiente de confiança, fundamental para o ensino-aprendizagem. Freire (2011, p. 43) nos lembra que "ensinar exige saber escutar", e vivenciar isso foi transformador para minha compreensão sobre o que significa ser professora.

O estágio supervisionado permitiu que eu me percebesse como futura educadora comprometida com uma prática que vai além da simples transmissão de conteúdos. Compreendi que ser professora é, também, ser agente de transformação, mediadora de saberes e incentivadora do pensamento crítico. A práxis freireana, vivida no cotidiano escolar, mostrou-me que ensinar é, sobretudo, um ato político e amoroso, que exige ética, escuta ativa e abertura constante ao inédito.

Conclui-se que a formação inicial, ao se enraizar nos princípios freireanos, fortalece a constituição de professores/as reflexivos/as, criativos/as e sensíveis a complexidade dos espaços escolares. O estágio, nesse sentido, não é apenas um requisito curricular, mas um momento potente de transformação pessoal e profissional, considerando que "faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa" (Freire, 2011, p. 30), de cuja práxis humano-progressista fazem parte.

Inspirada pela ética e estética freireanas, compreendo hoje que a docência é muito mais que um ofício. É, pois, um compromisso com a humanidade, e com a



construção da humanidade no ser de mulheres e homens. Seguir ensinando, sobretudo aprendendo, é, portanto, seguir esperançando, na crença de que é possível transformar o mundo com o outro e nunca sobre o outro.

Palavras-chave: Formação docente; práxis freireana; estágio supervisionado.

Referências:

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

SANTIAGO, Eliete; BATISTA NETO, José. Formação de professores e prática pedagógica na perspectiva freireana. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 61, p. 127141, jul./set. 2016.

MARTINS, Maria Audenora das Neves Silva *et al*. Práxis freireana: diálogo, pesquisa-ação e escola democrática. **Olhar de Professor**, v. 23, 2020. DOI: https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.23.2020.16401.



ALÉM DOS MUROS DA ESCOLA: ESPERANÇAR EM ESPAÇOS NÃO FORMAIS ENSINO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

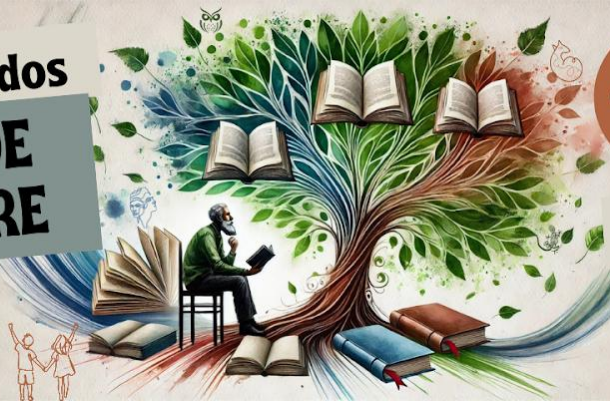
Augusto Garcia Leidens[197]

Santa Maria, 30 de maio de 2025

Prezados/as colegas, escrevo esta carta movido por inquietações e esperanças que brotaram durante o estágio supervisionado em Ciências B. Por muito tempo, sem percebermos, fomos moldados por uma formação restrita ao espaço tradicional da sala de aula, aprisionados ao cotidiano da lousa, caderno e giz. Conformemo-nos a aceitar, silenciosamente, que a aprendizagem só acontece entre quatro paredes da sala de aula. Ao vivenciar essas experiências como professor de estágio – acompanhado de minha colega Thalia, cuja colaboração nos diários foi fundamental para refletir sobre esse percurso – nos espaços não formais, como o Planetário e o Jardim Botânico da UFSM, percebi com surpresa e certo encantamento que estávamos negligenciando ambientes repletos de vida, de potência. São lugares onde perguntas surgem com genuinidade, onde vínculos se criam e se fortalecem, e a coletividade emerge, tanto entre alunos quanto professores. É nesse horizonte, nessas trilhas além das paredes da sala de aula, e na esperança que elas despertaram em nós que quero dialogar com vocês nesta carta.

Refletindo sobre nossa trajetória formativa até aqui, percebi que a negligência dos espaços não formais não acontece por acaso. Ela é sistemática, fruto de um currículo que insiste em reproduzir uma visão fragmentada do ensino, separando claramente o que é "educativo" do que é considerado "lazer" ou "atividade complementar". Durante a graduação em Física, pouco ou nada nos foi oferecido em termos de formação pedagógica para aproveitar museus, planetários, jardins

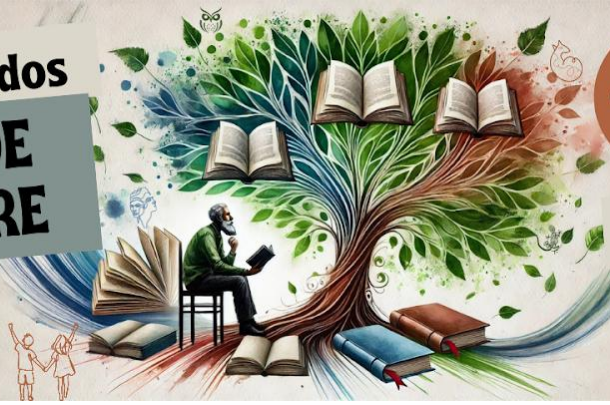
[197] Graduando, Universidade Federal de Santa Maria, Física - Licenciatura Plena, augusto.leidens@acad.ufsm.br.



botânicos ou qualquer outro ambiente não formal. Não somos incentivados a compreender esses espaços como contextos legítimos e férteis para a construção de saberes. Ao contrário, eles apareciam no máximo como algo esporádico, periférico, quase um apêndice ao processo educativo tradicional. E mesmo durante o primeiro estágio supervisionado, as discussões e planejamentos se concentraram exclusivamente na organização interna das aulas dentro da escola, como se o mundo externo fosse uma distração ou perda de tempo. É essa lógica institucional, quase imperceptível em sua rigidez, que quero questionar e, juntos, transformar.

Se me permito retomar nossa travessia por esses caminhos pouco trilhados na formação docente, preciso confessar: não fomos, eu e Thalia, tomados de certezas ao atravessar os territórios do Planetário ou ao adentrar o Jardim Botânico com nossas turmas. A verdade é que, para nós, aquilo era um território novo, repleto de perguntas – não sabíamos como seria guiar estudantes para fora da sala de aula, tampouco como planejar uma aprendizagem que acontecesse em meio ao verde ou sob o céu projetado da cúpula. Como bem nos lembra Freire (1996, p. 21), a prática docente crítica não nasce de respostas prontas, mas se constrói nesse movimento dinâmico e dialético em que o fazer e o pensar sobre o fazer caminham juntos, um alimentando o outro. No entanto, o cronograma escolar, por si, não preparava a gente para esse tipo de experiência. Éramos estagiários, aprendendo juntos, experimentando juntos, movidos pelo inacabamento.

Minha ida ao Planetário marcou-se pela curiosidade. Nunca tinha levado uma turma para um espaço assim, tampouco havia tido muitas chances de participar, enquanto estudante, de experiências educativas para além dos muros da escola. Lá dentro, percebi que os alunos estavam diferentes: ora silenciosos, ora dispersos, e por vezes intrigados com as imagens, maquetes ou com as histórias do mediador, que articulava ciência e a cultura das constelações. Esses espaços não se resumiam ao convívio. Eles nos colocavam diante de saberes vivos, levavam nossos alunos para um mundo que dificilmente seria acessível apenas pelo livro didático, lousa ou projetor. “Ver” a Terra projetada, vislumbrar o universo naquela sala escura e imersiva,



fez-nos sentir parte do aprendizado. Senti certa frustração, é verdade, pois o roteiro da sessão não dialogava tanto com o que eu havia planejado para as aulas seguintes sobre sistema solar, mas o ambiente encantava a mim e aos alunos. O aprendizado, porém, não se esgotou ali. No bosque, longe da imobilidade das carteiras escolares e da rigidez do quadro, os alunos se deixaram estar. Brincaram, correram, jogaram bola conosco. Eu mesmo me reconheci em outro lugar, menos distante, mais inteiro, junto deles. Vi ali um território de trocas, de partilha, de afeto que raramente tem espaço na rotina escolar.

Thalia, por sua vez, escreveu em seu diário sobre o receio de orientar uma turma em ambiente aberto. Mas o que sobressaiu foi o encanto diante das crianças redescobrindo a natureza. Perguntas vinham de forma genuína, os olhares mostravam um embevecimento em contato com o ambiente, havia tempo e espaço para conversar, para brincar, para dividir inquietações sobre amizades, sobre o crescer e sobre responsabilidades. Ali, a aula de Ciências rompeu com a linearidade do quadro e do livro. Tornou-se diálogo aberto, investigação, vivência. Os alunos sentiram o cheiro das plantas, compararam temperaturas, tocaram folhas e conversaram. Percebeu-se que, nesses espaços, a infância resiste – e o ensinar se faz no encontro, na escuta, na relação dialógica, humana.

Essas vivências nos desacomodaram. Nossa formação de professores de Ciências, por tanto tempo ancorada no conforto do tradicional, negligenciando a potência desses outros ambientes, precisou se abrir. Ali, fomos chamados a aprender com os alunos, a construir junto. Não foram momentos do espaço tradicional migrados para outro cenário, mas experiências em que a aprendizagem era, sobretudo, um ato coletivo, aberto ao novo. Isso nos fez repensar: o que estamos formando, afinal, quando não olhamos para além dos muros da escola? Como cultivar, em nós e em nossos colegas, uma docência que enxergue nos espaços não formais um território de esperança, de vínculo, de humanização?

A esperança não é um sentimento ingênuo, mas um compromisso diante do desafio de reinventar a educação. Se desejamos formar professores(as) de Ciências



que enxerguem o mundo para além dos limites já conhecidos, é preciso primeiramente aceitar que somos sujeitos em permanente construção, abertos ao novo, à dúvida, à beleza do inesperado. Se me permito partilhar esse movimento, é porque acredito, com Paulo Freire, que toda travessia pedagógica se faz em comunhão. Ninguém ensina sozinho, ninguém aprende sem o outro (Freire, 1987, p. 39), e a boniteza do ato de educar está justamente no gesto de recomeçar.

Sabemos que romper com a lógica da formação fragmentada e conteudista não é tarefa simples. A escola, por vezes, insiste em nos formatar para um ensinar repetitivo, voltado ao acúmulo de conteúdos. Mas o mundo que pulsa do lado de fora – o jardim, o planetário, a praça, a rua – nos chama à possibilidade de uma docência que se constrói no movimento, na escuta do outro, na alegria do encontro. Não basta tolerar os espaços não formais como “extras” ou “diferenciais” no currículo ou cronograma escolar. É preciso defendê-los como campos legítimos de conhecimento, de formação, de vida, de reinvenção do próprio ato de educar.

Se há algo que desejo partilhar como fruto dessas caminhadas, é a compreensão de que a boniteza dos espaços não formais não reside apenas no ineditismo do cenário ou na promessa de algo “diferente”, mas na potência do que podem se tornar quando nos abrimos à escuta verdadeira, ao diálogo. O planetário não se limita à cúpula escura, mas pode se transformar em pretexto para que a comunidade escolar converse sobre sonhos, distâncias e pertencimento ao universo. O jardim botânico não é apenas local de catalogar plantas, mas chão fértil para que histórias de infância, as inquietações sobre o futuro e questões urgentes sobre o cuidado com a terra se materializem. Não é um uso utilitário desses espaços, mas de reconhecê-los como territórios de diálogo, onde o conhecimento científico ganha densidade porque é compartilhado, sentido, questionado, ressignificado.

Viver o estágio nos espaços não formais foi um convite a reconhecer que ensinar não é apenas transmitir, mas provocar, acolher, dialogar, transformar junto. Que nossos questionamentos sigam sendo chão para o diálogo, e nossas esperanças, possibilidades do inédito viável. Seguimos confiantes de que cada experiência, aberta



ao encontro e à escuta, pode reinventar o que é ser professor e renovar a boniteza do educar.

Com esperança,

Augusto

Palavras-chave: Espaços não formais; formação de professores; educação dialógica.

Referências:

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

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



A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E OS CONHECIMENTOS PROFISSIONAIS NO COMPONENTE CURRICULAR DE INTERAÇÃO UNIVERSIDADE-ESCOLA

Charlene Barbosa de Paula[198]

Fábio André Sangiogo[199]

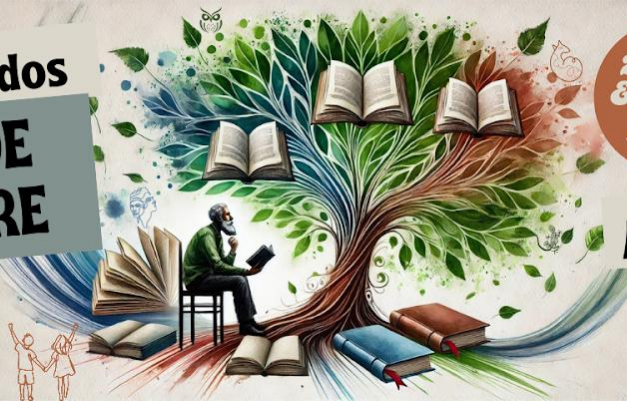
Com os avanços sociais, tecnológicos e científicos, torna-se necessário que os cursos de licenciatura se adaptem às transformações e às necessidades sociais, a exemplo da promoção de (re)formulações nos projetos políticos pedagógicos, para contemplar a reflexão crítica da prática docente e para buscar a solução de problemas na articulação da tríade entre ensino, pesquisa e extensão (Martins Júnior; Vidal, 2021).

No que se refere aos conhecimentos docentes, um dos constructos teóricos envolve o Conhecimento Profissional de Professores (CPP) que, segundo Parga-Lozano (2024), em sua estrutura básica de construção, aborda duas tipologias de conhecimentos os pedagógicos, que tem por base a formação profissional; e os didáticos, mais pautados na articulação com o conteúdo. No contexto dos estudos latino-americanos, o CPP vem sendo debatido e nele vem se apontando para lacunas na sua constituição teórica original (Rodrigues et. al, 2025), ao apresentar influências mais assertivas à formação docente quanto às questões socioemocionais e socioambientais, da contribuição dos professores formadores e no contexto brasileiro da extensão universitária.

No contexto da extensão universitária, para permitir uma maior isonomia dos eixos de formação, nota-se que a universidade e os cursos de licenciatura passaram

[198] Mestra em Química, Universidade Federal de Pelotas, Pós-graduação em Química, CAPES-Código de Financiamento 001, charlenebarbosadepaula@gmail.com.

[199] Doutor em Educação Cientifica e Tecnológica, Universidade Federal de Pelotas, Professor Associado da UFPel, fabiosangiogo@gmail.com, Orientador.



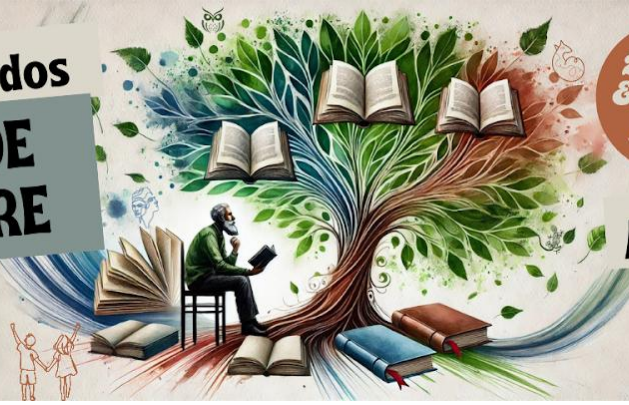
a pensar caminhos que permitam o compartilhamento de conhecimentos entre sociedade e universidade, motivados pelas orientações e diretrizes nacionais que decorrem da curricularização da extensão.

Na Universidade Federal de Pelotas (UFPel), por meio do Guia de Integralização da Extensão (UFPel, 2019), estabeleceu-se que as atividades extensionistas deveriam envolver diretamente as comunidades externas e estar vinculadas à formação do estudante, conforme as normas institucionais. No curso de Licenciatura em Química, a curricularização da extensão foi implementada por meio de atividades curriculares em extensão e componentes curriculares com carga horária em extensão, como: I) Instrumentação para o Ensino de Química; II) Interação Universidade-Escola; III) História e Filosofia no Ensino de Ciências; IV), Estágios Supervisionados I, II, III e IV; V) Química verde; e IV) Química ambiental, com vinculação aos projetos de Extensão: “Professores de Química em formação com e na comunidade escolar” e “Práticas de Extensão Universitária nos Cursos de Química da UFPEL”.

Diante do exposto, esta pesquisa se propõe a analisar a relação da extensão universitária e a constituição do Conhecimento Profissional de Professores (CPP) no contexto do componente curricular de Interação Universidade-Escola do curso de Licenciatura em Química da UFPel.

A pesquisa tem como base a metodologia de estudo de caso. De acordo com André (2013), pode-se definir seu delineamento em três fases: a) exploratória ou de definição dos focos de estudo; b) coleta dos dados ou de delimitação do estudo; c) fase de análise sistemática dos dados.

Neste trabalho, recorte de uma pesquisa de doutorado, são apresentados os resultados da análise de três versões do componente curricular de Interação Universidade-Escola, entre os anos de 2023 e 2025, a partir das relações estabelecidas entre os conhecimentos profissionais de professores e a extensão universitária.



Para considerar os princípios de ética na pesquisa, os licenciandos foram codificados de L1 a L10, os docentes por D1 e D2, o diário de bordo produzido pela pesquisadora por Db, as transcrições por T e os relatórios finais por Rf.

A metodologia de análise do corpus da pesquisa (Db, T e Rf), ocorreu por meio da Análise Textual Discursiva (ATD), e envolveu a produção de unidades de significado (unitarização), seguido das relações entre as unidades, com a construção de categorias, que permitiram produzir um metatexto, com a comunicação de resultados (Moraes; Galiazzi, 2016). Assim, são apresentados resultados e discussões que permeiam a categoria emergente, inicialmente intitulada, por "Ser professor: a extensão universitária e sua relação com o CPP".

A categoria envolve as discussões e reflexões quanto aos aspectos da extensão universitária presentes em "Interação Universidade-Escola" e sua relação com o processo formativo de docentes em Química.

Durante a socialização do relatório final, os licenciandos foram questionados por D1 sobre os aspectos positivos do componente curricular. Ao responder esse questionamento, L7 destaca: *"O ponto positivo, foi* ***compreender o conceito de extensão*** *e, a partir disso, passei a considerar* ***o que é importante levar para a sala de aula****. Também entendi que* ***preciso ter mais humildade e escutar o que a escola realmente precisa****" (L7, T).* A apresentação e a discussão dos referenciais teóricos no componente curricular possibilitaram o entendimento de L7 quanto o papel da extensão e do educador, que não se restringe na posição de saber absoluto, de transmissão de informação e de conhecimento. Há indício de que L7 defende a prática dialógica, semelhante à prática educativa libertadora, como apontado por Freire (2001), em que as atividades extensionistas (defendida por Freire a partir do conceito de comunicação) permitem que o aprendizado do docente seja (re)construído, com atitude humilde, democrática e reflexiva, possibilitando a aproximação entre universidade e realidade social.

Corroborando esse pensamento, L9 destaca comentários que também defendem a dialogicidade, ao refletir sobre as atividades experimentais realizadas nas

escolas: *"A **prática extensionista**, fundamentada nos **referenciais teóricos de uma pedagogia libertadora**, demonstrou que a **extensão não se limita a uma ação de 'ajuda' externa**, mas uma **via de mão dupla**, na qual tanto os **estudantes da escola quanto os professores em formação aprendem e se transformam mutuamente"** (L9, Rf).* Freire (2014, p. 95) destaca que "o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa".

Ao relacionar a extensão universitária e os impactos na formação docente, durante a socialização do relatório final, L3 reitera que: "***a relevância da extensão universitária para a formação docente** é **oportunizar esse espaço-tempo de reflexão da práxis docente**. É de extrema **importância para a formação inicial** de **professores**, que, cada vez mais, é **qualificada pelo contato com a comunidade"** (L3, Db).*

Com base nos excertos, pode-se evidenciar que a curricularização da extensão no componente curricular de Interação Universidade-Escola, propicia uma formação com características dialógicas, fundamentada na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, com enfoque na transformação social e na construção dos conhecimentos profissionais dos indivíduos. Assim, a extensão universitária pode contribuir para a reflexão e qualificação da práxis, viabilizando uma formação pautada na articulação entre teoria e prática, além da produção de um conhecimento crítico e emancipador.

Palavras-chave: Extensão universitária; conhecimentos profissionais; ensino de química.



Referências:

ANDRÉ, M. E. D. A. O que é um Estudo de Caso Qualitativo em Educacão? **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, v. 22, n. 40, p. 95-103, 2013.

FREIRE, P. Carta de Paulo Freire aos professores**. Estudos avançados**, v. 15, n. 42, p. 259-268, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 58. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

MARTINS JÚNIOR, F. R.; VIDAL, E. M. Constituintes da profissão docente no ensino de Química da Educação Básica. **Revista Debates em Ensino de Química**, v. 7, n.1, p. 24-46, 2021.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, v. 12, n. 1, p. 117-128, abr. 2006.

PARGA-LOZANO, D. L. Conocimiento didáctico del contenido ambientalizado: Diálogo entre didáctica de las ciencias y didáctica ambiental. **REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, v. 41, n.1, p.10–31, 2024.

RODRIGUES, T. da S.; PAULA, C. B. de; PASTORIZA, B. dos S.; SANGIOGO, F. A. A mobilização do conhecimento didático do conteúdo químico de uma professora/pesquisadora no itinerário formativo “Ciclo de Vida dos Materiais”. **Tecné, Episteme y Didaxis: TED**, n. 57, p. 279-295, 2025.

UFPEL, Pró-reitoria de Extensão e Cultura. **Guia de Integralização da Extensão nos currículos dos cursos de graduação da Universidade Federal de Pelotas.** 2019.



A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Dagoberto Pinto Afonso[200]

Ana Cristina da Silva Rodrigues[201]

O presente artigo explora através de pesquisas, leituras e práticas diárias a evolução no âmbito educacional, assim como instiga posicionamentos críticos a cerca dos fenômenos e transformações ocorridas na sociedade ao longo dos séculos.

A relação entre tecnologias digitais e formação de professores cada vez mais são indissolúveis nas atividades pedagógicas docentes, os recursos disponíveis são ferramentas inovadoras capaz de ressignificar sua prática docente.

Segundo Moran:

> O professor agora tem que se preocupar, não só com o aluno em sala de aula, mas em organizar as pesquisas na internet, no acompanhamento das práticas no laboratório, dos projetos que serão ou estão sendo realizados e das experiências que ligam o aluno à realidade. (Moran, 2004, p. 15).

Na sociedade contemporânea inovar é requisito fundamental para alcançar o "sucesso" seja nas atividades profissionais, no âmbito acadêmico, os profissionais precisam corroborar as tecnologias digitais como sendo fundamental ao processo formativo de docentes para a inclusão.

A formação de professores precisa tornar a aprendizagem desta significativa, atrativa, pois a inovação tecnológica parte em utilizar esses recursos como sendo capaz de instigar o aluno a se apropriar destas tecnologias. Segundo Demo (2005):

> Parece evidente a dificuldade de transformar as tecnologias em oportunidades de aprendizagem sem a mediação do professor. Qualquer artefato técnico implantado na escola só frutifica sob a mediação do professor. Para encarar as competências modernas,

[200] Universidade Federal do Pampa, Mestrado em Educação, dagobertoafonso.aluno@unipampa.edu.br.
[201] Doutora. Universidade Federal do Pampa, Mestrado em Educação. anacristina@unipampa.edu.br (orientadora)

> inovadoras e humanizadoras, o educador deve impreterivelmente saber reconstruir o conhecimento e colocá-lo a serviço da cidadania. Assim, o professor será quem saberá reconstruir conhecimento com qualidade formal e política. (Demo, 2005, p. 12).

Discutir os resultados de pesquisas que abordam a importância do professor no desenvolvimento de suas capacidades, objetivando compreender como a formação de professores tem sido relevante para aprimorar a prática docente inclusiva. Inclusiva que visa garantir que todos os alunos, independente de suas necessidades em ambientes educacionais regulares.

O cenário atual é de mudanças constantes, analisar dados acadêmicos com base na análise crítica do discurso permite contribuir com a importância de como atualizar os conteúdos específicos e melhorar então a sua prática pedagógica.

A prática docente é complexa e desafiadora, exige do professor ações diárias de aprender, inovar, questionar e investigar como forma de permitir possibilidades a situações incertas e flutuantes, pois é importante criar condições, soluções que favoreçam o modo de agir no mundo.

As reflexões mencionadas neste artigo evidenciam a formação inicial do professor como forma de apropriar conhecimentos a fim de saber lidar com a complexidade das transformações transpostas pelos alunos com deficiências e transtornos.

Desse modo, pensar a inclusão como um processo onde o professor deve ser um grande incentivador no processo educacional de alunos com deficiência, preferencialmente ao tratar-se de sua inclusão em classes regulares de ensino e principalmente se valer de meios tecnológicos para que essa inclusão se efetive.

Partimos do ponto de que educação é um direito de todos, logo promover a formação inicial de todos que trabalham e fazem a educação todos os dias é fundamental. A principal ação é a indicação de quais competências e habilidades são requeridas ao docente na sua sala de aula regular, mas que também são inerentes ao trabalho de alunos com deficiência, pois não precisamos que o ensino dos alunos com deficiência seja tratado somente na educação inclusiva, mas que o ensino regular

traga também orientações para que as ações de inclusão possam ser incorporadas na escola regular.

O sistema de formação inicial é concebido com o objetivo de reestruturar a educação ministrada através de um processo contínuo, que visa permear a construção e ampliação da capacidade de trabalho inclusiva, abrangendo todas as dificuldades de aprendizagem. Os professores devem respeitar a individualidade de seus alunos, cuja prática docente é reflexiva e capaz de ter sensibilidade nos mais diversos ambientes escolares.

No processo de inclusão, que deve ocorrer de forma gradual, contínua e sistemática, tanto para a formação básica e contínua de professores, como para a formação especializada, ou seja, aquelas que proporcionarão aos professores o apoio necessário. Profissionais que atuam na sala regular de ensino e atendem alunos com deficiência na sala do AEE, inclusive participantes da construção do PEI – Plano Educacional Individualizado com todos os profissionais que atendem alunos com deficiência. Além disso capacitar os professores para o uso de tecnologias que colaborem com a inclusão e com a aprendizagem dos alunos.

Para Mittler (2003, p. 16) a este respeito afirma que:

> A inclusão não diz respeito a colocar as crianças nas escolas regulares, mas a mudar as escolas para torná-las mais responsáveis às necessidades de todas as crianças, diz respeito a ajudar todos os professores e aceitarem a responsabilidade quanto à aprendizagem de todas as crianças que estão atual e correntemente excluídas das escolas por qualquer razão. Isto se refere a todas as crianças que não estão beneficiando-se com a escolarização, e não apenas aquelas que são rotuladas com o termo “necessidades educacionais especiais”.

Como educadores e indivíduos que pensamos e fazemos educação dentro do ambiente escolar, temos um grande fator a ser superado que é o de subestimar os indivíduos e suas dificuldades, precisamos nos desvencilhar desse sentimento quando nos dispomos a construir uma escola inclusiva e a trabalhar para a transformação de uma sociedade cada vez mais inclusiva.



Como vão acontecer as mudanças para que as escolas realmente seja um ambiente inclusivo e que assim atendam as necessidades e especificidades de nossos educandos.

Neste assunto, Rodrigues (2006, p. 24) afirma que:

> As mudanças deverão necessariamente começar nas concepções pedagógicas dos professores e em suas atitudes para com os alunos em dificuldade. A perspectiva pessoal do professor informará toda a sua construção e implementação de esquemas e rotinas.

A boa prática e atuação do professor são os esteios para que o processo de inclusão de fato ocorra, associado à escola que tem o dever de preparar o material didático adequado, cursos, encontros, fóruns e afins de formação e capacitação dos professores, preparar os profissionais para a adequação e colocar em prática, e quando menciono escola é no sentido mais amplo da palavra, é no sentido de órgão e instituição pública com objetivo de transformar a realidade dos alunos.

Para que a educação inclusiva aconteça é imprescindível que suas formações sejam voltadas para áreas que estudem os distúrbios, dificuldades de aprendizagem e os transtornos que cada um poderá encontrar em sua sala de aula, além de conhecer, saber identificar, também é preciso se manter atento a todas as atualizações de legislação que a cada dia trazem inovações de direitos dos nossos alunos com deficiência, além de trazer deveres que devem ser cumpridos tanto pelo estado como pelos profissionais da educação. Segundo Freire (1996): "A inclusão acontece quando se aprende com as diferenças, e não com as igualdades."

Sabe-se da necessidade de que os investimentos sejam contínuos e cada vez mais direcionados aos campos de atuação para a atuação do profissional sendo sua formação inicial e continuada, do ensino regular e inclusivo e um não está desvinculado do outro, pelo contrário caminham na mesma direção, mas o que vemos, principalmente nos cursos de formação inicial são disciplinas isoladas, sem horas de atuação como observador e como interventor, mas apenas de estudo teórico, totalmente afastado da prática docente em ambiente com alunos com diferentes



deficiências. “É pensando criticamente a prática de hoje e de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (Freire, 1996, p. 39).

“Ninguém nasce pronto educador, nós se fazemos educadores, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática” (Freire, 1991, p. 58).

> O diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes. Não é também discussão guerreira, polêmica, entre sujeitos que não aspiram a comprometer-se com a pronúncia do mundo, nem a buscar a verdade, mas a impor a sua. (Freire, 1996, p. 79,).

O diálogo é a principal ferramenta para a construção de uma educação humanizada e que promova o desenvolvimento do educando, a educação é uma construção coletiva e colaborativa.

Palavras-chave: Professores; formação; inclusão.

Referências:

DEMO, P. (2015). **Nova mídia e educação:** incluir na sociedade do conhecimento. Universidade de Brasília - UNB, 2005. Disponível em: http://telecongresso.sesi.org.br/templates/capa/TextoBase_4Telecongresso.doc . Acesso em: 12 out. 2015.

FREIRE, P. Alfabetização e conscientização. *In*: FREIRE, P. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. Tradução Kátia de Melo e Silva. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980. p. 25-56

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: Saberes Necessários à Prática educativa. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

MITTLER, Peter. **Educação Inclusiva:** Contexto Sociais. Porto Alegre: Artes médicas, 2003.

MORAN, J. M. *et al.* **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 6. ed. Campinas: Papirus, 2000.

RODRIGUES, David (org). **Inclusão e Educação:** Dozes Olhares Sobre Educação. São Paulo. Editora: Summus, 2006.



IDENTIDADES E PERSPECTIVAS ATRAVÉS DE OLHARES DOCENTES

Daniele Demertine Thomasini[202]

Elize Torbes de Lemos[203]

O presente trabalho apresenta uma pesquisa de campo que buscou conhecer diferentes perspectivas sobre o ser-docente a partir dos olhares de professores que já atuaram e/ou atuam na educação básica e superior. Foi construído um formulário online com 16 questões objetivas e dissertativas, questionando sobre história da profissionalização docente e sua prática, a posição da docência enquanto profissão para a sociedade, condições oferecidas nas instituições de ensino, construção da identidade docente, limitações e potencialidades da docência e o que faz os professores(as) permanecerem atuando.

Através das respostas buscou-se traçar relações entre as percepções, mostrando todas as dimensões que compõem o ser docente e como este se percebe enquanto profissional, partindo de suas experiências e caminhada acadêmica. Mesmo com a diversidade de relatos, houve alinhamento de opiniões em que mesmo com todas as fragilidades enfrentadas, acredita-se na educação e reforça-se o seu grau de importância dentro da estrutura social, como Freire (1996) coloca, quando vivemos a autenticidade do fazer docente, de forma crítica e diretiva, nos tornamos conscientes do nosso papel enquanto educadores comprometidos com a decência e a seriedade.

Houve consenso sobre a construção da identidade docente usando verbos de continuidade, por exemplo “melhorando”, “sendo”, etc, demonstrando a constante construção desse arquétipo subjetivo do que eles buscam se tornar a cada experiência pessoal, acadêmica e profissional, mostrando como Freire ainda se faz presente no pensar sobre ser educador, enquanto ser inacabado e que, o percurso de

[202] Graduanda na Universidade Federal de Pelotas, no Curso de Pedagogia - daniele.thomasini@gmail.com.
[203] Graduanda na Universidade Federal de Santa Catarina, no Curso de Pedagogia - elizetorbes@hotmail.com.



sua trajetória docente se dá através da luta, luta com esperança e amor, já que uma educação sem esperança não é educação (Freire, 2013).

E mesmo com a consciência de que a educação por si só não é capaz de solucionar todas as problemáticas sociais, ainda é perceptível a esperança que os docentes enxergam através dela, conseguir ver para além de meros exercícios, habilidades e competências, é ver a formação do sujeito na sua totalidade.

Através desse recorte percebemos que a docência não se constrói sozinha, tampouco sem luta, resistência e o coletivo. A construção da identidade docente é mutável e se recria a cada dia, é um processo de altos e baixos, permeado por incertezas, mas também por (re)afirmações positivas do porquê o sujeito docente crítico e político encontra uma brecha para esperançar, ter força de reivindicar melhorias pela sua estabilidade e valorização e também, lutar pela educação que acredita.

Palavras-chave: Identidade docente; docência; formação de educadores.

Referências:

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

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



TRABALHANDO COM METODOLOGIAS INOVADORAS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DOCENTE

Edgar Gonzaga Souza dos Santos[204]

No cotidiano da educação pública, de modo geral, tem sido observado um crescente desinteresse e falta de participação dos alunos em diferentes níveis de escolaridade, especialmente na área de Ciências da Natureza. Isso se deve a vários fatores, dentre os quais podemos citar alguns deles, como a distração causada pela internet, a falta de comprometimento dos envolvidos no processo educacional, a infraestrutura escolar precária, a abordagem conteudista e descontextualizada do ensino, bem como a dificuldade em perceber a relação entre o que é ensinado e a realidade vivenciada.

Além disso, estes mesmos alunos argumentam, em especial, que os conteúdos de Física e Química são apresentados de forma abstrata, complexa e fragmentada, promovendo uma aprendizagem passiva e desinteressante. Isso resulta em uma falta de significado no aprendizado das disciplinas.

Essas constatações destacam a necessidade de repensar e aprimorar o modelo tradicional de ensino, valorizando a escola como um espaço de formação integral, social e cultural, em constante evolução e transformação (Freire, 2016).

Frente ao cenário supracitado, torna-se fundamental pensarmos o processo de formação inicial e continuada do professor da área de “Ciências da Natureza” como um espaço que forneça a este profissional uma formação teórico-prática que o possibilite refletir sobre a realidade da escola, de modo a enfrentar os desafios que a educação do século XXI impõe frente à construção de um mundo mais justo e

[204] Doutor, Universidade Federal do Pampa (Unipampa),Licenciatura em Ciências Biológicas, edgarsantos@unipampa.edu.br.

humanizado, conectado à realidade da sociedade contemporânea tecnológica e globalizada.

A Prática como Componente Curricular (PCC) é um destes espaços que contribui para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação inicial para exercer a docência na educação básica (Brasil, 2005; Brasil, 2019). Inserido neste contexto, é preciso (re)pensar e (re)avaliar estratégias metodológicas e recursos que promovam um processo de ensino e aprendizagem rico, dinâmico e inovador, levando a uma constituição de estruturas de aprendizagem sistêmicas (Cleophas; Soares, 2018, p. 12), principalmente em disciplinas da área de Ciência da Natureza e, especialmente, naquelas que envolvem conteúdos de Física e Química como ocorre na disciplina de Ciências da Natureza nos anos finais do ensino fundamental.

Pensando nisso, o presente trabalho consiste no relato de uma experiência docente vivenciada na disciplina de Prática como Componente Curricular (PCC) – Matéria e Energia do 6º semestre do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal do Pampa – Campus São Gabriel. A PCC em sua configuração, propõe que a formação inicial possibilite a reflexão sobre a profissão e a construção de competências, por meio de diferentes métodos e estratégias, as quais venham a auxiliar no exercício da docência. Neste sentido, o objetivo deste trabalho foi analisar potenciais contribuições na trajetória formativa de quatro licenciandos em Biologia matriculados na PCC Matéria e Energia no segundo semestre de 2024 de uma proposta didática inovadora. O desafio proposto consistiu em abordar a temática Consumo Consciente de Energia Elétrica, pautada nos Três Momentos Pedagógicos (Delizoicov; Angotti; Pernambuco, 2007) que utilizam a abordagem temática na perspectiva dialógico-problematizadora de Paulo Freire (2016), mediada por recursos digitais (Carraro; Pereira, 2014).

Foi definido como plano de trabalho o planejamento e o desenvolvimento de um plano de aula, alinhado a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) sobre a temática “Consumo Consciente de Energia Elétrica”, a ser desenvolvida com

alunos do oitavo ano do ensino fundamental, do período diurno/manhã, de uma Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio de São Gabriel - RS.

Em termos metodológicos, os potenciais contribuições da didática dos três momentos pedagógicos foi analisada, de forma qualitativa (Minayo, 2012), a partir de um olhar direcionado para o planejamento e o desenvolvimento da aula proposto por estes licenciandos, bem como para os diários da prática pedagógica produzidos por estes professores em formação.

A elaboração pelos licenciados de um plano de aula estruturado com essa dinâmica, a partir da observação da realidade de uma escola do município de São Gabriel e os benefícios desta proposta para os futuros professores de Ciências/Biologia contribui para a compreensão das possibilidades de uma prática pedagógica que preza pelo protagonismo do estudante e concebe o professor como mediador do conhecimento científico.

Esta proposta de trabalho foi desenvolvida a partir da análise de diários da prática pedagógica destes licenciandos e análise documental do planejamento da aula. Os acadêmicos puderam perceber que a etapa da problematização inicial precisa contemplar situações reais que os alunos conheçam e não deve ser restrita a exercícios que exijam a simples memorização e reprodução do conhecimento. Eles puderam notar que uma diversidade de estratégias metodológicas e recursos podem auxiliar na construção dos conhecimentos, não só em termos conceituais, mas também procedimentais e atitudinais, ao valorizarem atividades que exijam tomada de decisão. Por fim, outra possível contribuição foi a percepção de que esta abordagem metodológica não é mais uma receita milagrosa para o contexto de sala de aula, mas sim, um campo interessante de investigação e motivação para pensar e fazer o ensino de Ciências mais interessante.

A partir dessa experiência pode-se perceber a importância da inserção dos licenciandos no contexto escolar, problematizando e contextualizando sua práxis no lócus da sua futura atuação docente. Ressalta-se, também, que os aspectos inovadores da proposta, referem-se, sobretudo, ao uso da dinâmica dos Três

Momentos Pedagógico combinada com as tecnologias digitais, simulações computacionais, para trabalhar a temática Energia. Isto é, afastando-se do modelo tradicional de ensino, onde o professor é o detentor do conhecimento e o aluno um mero receptor, para uma situação onde o professor é o mediador e o aluno tem papel ativo na construção do seu conhecimento. Além disso, tanto a dinâmica do Três Momentos Pedagógicos, que leva uma contextualização natural do tema em discussão, bem como considera os conhecimentos prévios do aluno, quanto às simulações computacionais, reconhecidas como atividades mão na massa e, portanto, que colocam o aluno em um papel ativo na construção de seu conhecimento, contribuem para uma aprendizagem mais significativa.

Palavras-chave: Formação inicial de professores; prática como componente curricular; os três momentos pedagógicos.

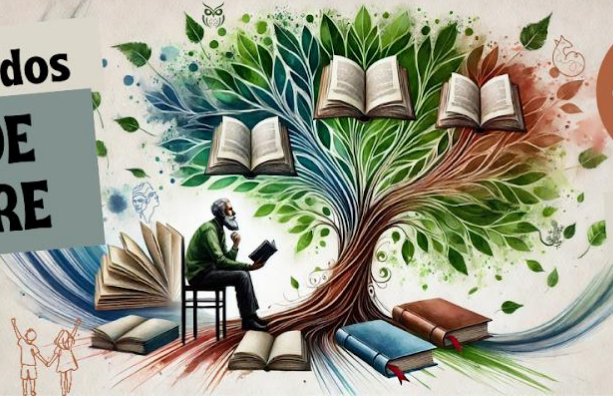
Referências:

BRASIL. **Parecer CNE/CES no 15, de 2 de fevereiro 2005**. Solicitação de esclarecimento sobre as Resoluções CNE/CP nºs 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, e 2/2002, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior. Brasília, DF.Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pces0015_05.pdf. Acesso em: 11 abr. 2024.

BRASIL. **Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica**. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF, 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc. Acesso em: 15 abr. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CP no 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 12 abr. 2024.

CARRARO, F. L.; PEREIRA, R. F. O uso de simuladores virtuais do PhET como metodologia de ensino de eletrodinâmica. *In*: **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE, Cadernos** PDE, v. 1, 2014.



CLEOPHAS, M.; SOARES, M. H. F. B**.** À guisa de apresentação: quando se abrem as cortinas da ludicidade em ensino de Química/Ciências. *In*: CLEOPHAS, M.; SOARES, M. H. F. B. **Didatização lúdica no Ensino de Química/Ciências**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2018. p. 11-14.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J.A.P.; PERNAMBUCO, M.M. **Ensino de Ciências:** fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 62. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

MINAYO, M. C. S. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. Ciência e Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, v. 17, n. 03, 2012, Disponível em: https://www.scielo.br/j/csc/a/39YW8sMQhNzG5NmpGBtNMFf/?lang=pt. Acesso em: 16 abr. 2021.



LETRAMENTO LITERÁRIO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: O PAPEL DA FORMAÇÃO DOCENTE

Fernanda da Silva Araújo[205]

Giane Dutra[206]

Patrícia dos Santos Moura [207]

1. INTRODUÇÃO

A literatura infanto-juvenil, apesar de sua importância teórica reconhecida, enfrenta desafios significativos para sua plena concretização na prática pedagógica. Frequentemente relegada ao papel de mero entretenimento ou reduzida a simples decodificação, a leitura literária em ambientes escolares não tem sido abordada em sua dimensão de letramento pleno. Este letramento, conforme preconizado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), deveria englobar a leitura de mundo, bem como aspectos sensoriais, emocionais e racionais, promovendo o sentido crítico e a construção de conhecimento sociocultural.

A abordagem restritiva atual culmina em uma aprendizagem superficial, focada apenas na decifração de símbolos, distanciando os alunos da riqueza e do potencial transformadores da literatura. Diante dessa lacuna emerge a urgência de se repensar as práticas metodológicas de leitura literária. Este trabalho tem como objetivo evidenciar a interdependência entre a formação docente e a efetivação do letramento literário na Educação Básica, analisando os desafios contemporâneos na preparação dos professores e propondo a reflexão sobre práticas pedagógicas que transcendem a simples decodificação, visando formar leitores críticos e conscientes, com base nos conceitos de letramento e letramento literário na reflexão sobre a prática docente, dialogando com autores como Paulo Freire.

[205] Mestranda, Unipampa, Mestrado em Educação, fesceu@gmail.com.
[206] Mestranda, Unipampa, Mestrado em Educação, gianeunipampa@gmail.com.
[207] (Orientadora) Doutora, Unipampa, Mestrado em Educação, patriciapinho@unipampa.edu.br.



2. METODOLOGIA

A presente pesquisa emprega uma metodologia de natureza qualitativa, tendo a pesquisa bibliográfica como estratégia central. Segundo Severino (2007), pesquisa bibliográfica consiste no levantamento de estudos preexistentes, como livros e artigos, favorecendo o embasamento para investigação científica em curso. De acordo com Minayo (1994), a abordagem qualitativa dedica-se à compreensão de aspectos que não são passíveis de mensuração numérica. Essa perspectiva busca explorar elementos, crenças, valores, atitudes e as motivações subjacentes às ações humanas.

Para chegar aos dados de análise foi elaborada uma formação pedagógica no ambiente da biblioteca escolar no formato de um clube do livro com rodas de café, nos encontros foram discutidos textos de professoras escritoras e um manual do trabalho com a leitura sob a perspectiva do letramento literário.

3. REFERENCIAL TEÓRICO

O debate sobre letramento no Brasil, surgiu nos anos 80, e contou com pesquisadores como Mary Kato, Leda Verdiani Tfouni e Magda Soares. Soares (1998, p.18) define letramento como "o estado ou condição que adquire o grupo social ou um indivíduo como consequência de ter se apropriado da escrita", ressaltando que embora distintos, alfabetização e letramento são processos indissociáveis simultâneos e interdependentes iniciando-se o letramento antes mesmo da escolarização formal.

Nesse contexto, o conceito de letramento literário destaca-se por ir além da decodificação, visando capacitar o leitor a aprender múltiplos sentidos no texto literário, desenvolver reflexões e conectar a leitura à vida e à realidade. Isso permite ao leitor adquirir um novo olhar e participar mais ativamente dos debates sociais.



Cosson (2022, p.17) descreve a função singular da literatura como "função maior de tornar o mundo compreensível transformando a sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas ". Para cumprir seu papel humanizador, a abordagem da literatura na escola deve promover ativamente o letramento literário.

A grandiosidade da leitura, segundo Paulo Freire (2006), reside na afirmação de que "a leitura do mundo precede a leitura da palavra". A leitura da palavra é essencial para "reler o mundo" de forma crítica, sublinhando a importância Interligada da alfabetização e do letramento. O letramento, em sua perspectiva social, compreende a leitura e a escrita como práticas situadas em contextos específicos, exigindo que as atividades escolares dialoguem com a realidade histórico social dos alunos.

A concretização do letramento literário depende fundamentalmente da formação e atuação do professor. A formação docente deve ser rigorosa e reflexiva, visando formar "teóricos de sua prática" que considerem diversos aspectos dos alunos. O conceito do professor como "profissional reflexivo", baseado no "conhecimento- na- ação" (Nóvoa, 2017), reconhece a expertise docente na produção do conhecimento.

Paulo Freire (1996) postula que a função primordial do educador é ensinar a pensar criticamente, sendo a leitura indispensável para isso. Freire entende a dificuldade na leitura para além da decodificação, abrangendo a interpretação e o raciocínio. A responsabilidade de cultivar o apreço pela leitura é central do docente, mas é comprometida se o próprio professor não for um leitor proficiente e apaixonado. A paixão e prática de leitura do professor são cruciais para desenvolver o gosto pela leitura dos alunos (Lajolo, 2007; Silva, 2004), servindo como modelo e mediador essencial.

4. ANÁLISE

A análise de texto revela uma complexa interdependência entre a formação docente e a efetividade do letramento literário na educação básica. A dificuldade em abordar a literatura de forma plena em sala de aula não é meramente metodológica, mas está intrinsecamente ligada às fragilidades na preparação dos professores. A formação docente, muitas vezes deficiente, perpetua um ciclo onde a falta de letramento literário dos professores se reflete na formação limitada dos alunos, focada na decodificação em detrimento da compreensão crítica e da leitura de mundo, tão caras a Paulo Freire.

A Urgência de práticas pedagógicas que transcendam a decodificação e o entretenimento, promovendo letramento literário em sua plenitude, exige professores que sejam eles próprios leitores engajados e capazes de medir a relação do aluno com o texto de forma intencional e significativa. A visão freiriana de uma leitura crítica do mundo, indissociável da leitura da palavra, serve como um norte para a formação dos professores e para a prática pedagógica, enfatizando a necessidade de ir além da superfície do texto para compreender suas implicações sociais e políticas.

5. RESULTADOS ALCANÇADOS

A análise realizada permitiu alcançar os seguintes resultados:

A) Evidenciou-se a profunda interdependência entre a formação leitora do professor e a efetivação do letramento literário na Educação Básica;

B) Identificaram-se desafios como a abordagem restritiva da leitura, fragilidade na formação docente (inicial e continuada), desvalorização da carreira e falta de articulação teoria/prática;

C) Enfatizou-se o conceito de letramento literário para além da decodificação, destacando sua dimensão humana, social e política essenciais à formação crítica do mundo;

D) Sublinhou-se o papel insubstituível do professor como mediador e modelo leitor, salientando a necessidade de investir na sua própria formação leitora.

Os resultados alcançados reforçam que o professor leitor que trabalha com literatura desde a mais tenra idade, consegue mais facilmente desenvolver no sujeito a capacidade leitora, e o desenvolvimento das competências interpretativas e argumentativas o que ajuda na compreensão dos conteúdos de todas as áreas do conhecimento.

Palavras-chave: Letramento literário; formação docente; leitura crítica.

Referências:

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** - Educação é a base. Brasília, mec/consed/undime, 2017. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: dez 2023.

COSSON, Rildo. **Letramento literário***:* teoria e prática. 2. ed., 13. reimpressão.São Paulo: Contexto, 2022.

FREIRE, Paulo**. A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 2006.

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

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

NÓVOA, António, Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v.47, nº166, p. 1106-1133. Out./ dez.2017.

SEVERINO, Antonio Joaquim**. Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez Editora, 2007.

SILVA, Ezequiel. **A produção da leitura na escola:** pesquisas e propostas. 2. ed. São Paulo: Ática, 2004.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.



E EU, NÃO SOU (OU POSSO SER) UMA PROFESSORA?

Gabriela Penna Bianchin[208]

É parafraseando bell hooks (2025) que inicio este texto questionando: e eu, não sou (ou posso ser) uma professora? Com formação técnica em Engenharia Civil, essa pergunta reverberou em mim por muito tempo. Na pós-graduação e, especialmente de onde venho, o desenvolvimento de práticas docentes nem sempre é incentivado. Mas como um(a) doutor(a) em Engenharia se torna, de fato, docente? E, mais precisamente: como se aprende a ensinar Engenharia?

Segundo Freire (2011), o ato de ensinar está associado ao de aprender. Portanto, ao ensinar aprende-se, em um ciclo permanente de descobertas. Para o autor, todos os seres humanos são inacabados (Freire, 1987). E, a partir dessa finitude, buscamos construir o mundo como um espaço de crescimento.

Mas se, durante minha formação técnica, as práticas docentes foram pouco requeridas, como aprender a ensinar? A formação permanente foi e é o caminho. A busca por uma graduação subsequente[209], que concedeu a licenciatura à bacharela, foi o primeiro passo para afirmar com confiança: sim, posso ser uma professora! Afinal, como afirma Freire (1991, p.58), “ninguém nasce professor ou marcado para ser professor. A gente se forma como educador permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática”.

Educar é compreender que a educação é meio para transformar o mundo, mitigar desigualdades e estimular a formação de sujeitos autônomos, críticos e reflexivos. A trajetória docente exige mais que titulação e domínio técnico. A competência didática e a educação como prática da liberdade devem nortear práticas pedagógicas comprometidas com esses saberes.

[208] Mestra, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Doutorado em Engenharia Civil, área de concentração Estruturas no Programa de Pós-Graduação em Engenharia Civil, CNPq, pbianchingabi@gmail.com.
[209] Programa Especial de Graduação de Formação de Professores para a Educação Profissional (UFSM).



Pensar à docência em engenharia requer reconhecer que ser bacharel(a) é, por vezes, insuficiente. Aprender com licenciados(as) é essencial para transformar saber técnico em experiência pedagógica. Por conseguinte, ensinar Engenharia não pode mais se limitar à transmissão de conteúdos técnicos e complexos, devendo assumir um compromisso com uma formação crítica, humana e de qualidade. Como futura docente, seguir estudando e aprendendo é um ato de responsabilidade e de esperança na construção de uma educação mais justa e emancipadora para futuros(as) engenheiros(as).

Palavras-chave: Formação docente; ser mais; engenharia.

Referências:

HOOKS, b. **E eu não sou uma mulher?:** mulheres negras e feminismo. 16. ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2025.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. São Paulo: Cortez, 1987.

FREIRE, P. **A Educação na Cidade**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1991.



APONTAMENTOS SOBRE AS PRIMEIRAS EXPERIÊNCIAS DA DOCÊNCIA DE EGRESSAS(OS) DA PEDAGOGIA NO CONTEXTO PÓS PANDEMIA

Graziela Escandiel de Lima[210]

Paula Karine Dolovitsch Lambrecht[211]

Tendo em vista a Pandemia da Covid-19 e o fechamento das escolas entre os anos de 2020 e 2021, muitas(os) estudantes dos cursos de Pedagogia realizaram seus Estágios Obrigatórios de curso no formato online. Ao olhar para essa experiência, entendemos que não houve possibilidade de participar, observar e propor interações, brincadeiras e situações de aprendizagens que levassem em conta as crianças, suas produções de cultura, processos sociais e educacionais que demandam presença, grupo, expressões, diálogo que transcendem à tela de computadores e celulares.

Este trabalho discute alguns dados da pesquisa “Docência e Ingresso na Carreira Docente: Estudo sobre as primeiras experiências profissionais de Egressas/Egressos dos Cursos de Pedagogia da UFSM no contexto Pós-Pandemia”, vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação e ao Grupo de Pesquisa TRAVESSIAS da UFSM. O objetivo da pesquisa é *configurar os desafios do ingresso na carreira de Egressas e Egressos dos cursos de Pedagogia que realizaram estágios com práticas formativas tensionadas pela Pandemia.*

O foco da abordagem metodológica qualitativa (Flick, 2009) e a produção de narrativas escritas (Oliveira, 2011), além da escrita de cartas (Freire 2002), demonstram seu caráter dialógico, humanizador, potente e afetivo.

Inicialmente buscou-se, com base em outras produções publicadas no Portal

[210] Doutora e Mestra em Educação. Pedagoga. Professora na Universidade Federal de Santa Maria, Curso de Pedagogia. FIPE/UFSM. graziela.lima@ufsm.br.

[211] Mestre em Educação e Pedagoga Universidade Federal de Santa Maria, Doutorado em Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Bolsista Demanda Social da CAPES, paula.lambrecht@acad.ufsm.br.

de Periódicos da Capes, identificar quais os principais desafios enfrentados entre docentes no início da carreira. Dentre as pesquisas, destaca-se uma revisão sistemática (Carvalho; Moura, 2023), em que se propôs analisar produções sobre o ingresso na carreira docente, entre os anos 2000 a 2018. Ao acordar com Huberman (1993 p. 3) o estudo verificou que os principais desafios docentes no início da carreira são a "[...] estabilização, diversificação, se pôr em questão, serenidade e distanciamento afetivo, conservantismo e desinvestimento".

O estudo evidenciou a importância do acompanhamento de professores(as) iniciantes, entendidos como aquelas(es) recém formadas(os) em início de carreira (Huberman, 1993). Deste modo, torna-se evidente a potencialidade da pesquisa com egressos(as), tendo em vista a necessidade de ações que promovam a socialização e o acompanhamento de suas primeiras experiências docentes.

Além disso, é importante compreender que este início de carreira é marcado pelo início da construção da identidade docente e, isto engloba a constituição de percepções e perspectivas teóricas, bem como de crenças, que refletem diretamente na maneira como professores(as) compreendem as práticas pedagógicas que desenvolvem nas escolas.

A partir destes pressupostos, compreende-se que o acompanhamento dessas(es) docentes no início da carreira, se constitui como um processo formativo contínuo potente não só para elas(es), mas também para a universidade, como instituição comprometida com a formação de professoras(es) e com a forma como egressas(os) constituem-se na e para a docência, mesmo depois da finalização da formação inicial.

Por estas razões, esta pesquisa contribui também com as discussões sobre a melhor qualificação dos Cursos de Pedagogia, tendo em vista que através desse acompanhamento, identificamos desafios vividos no início da carreira, já que, de acordo com estudos de Huberman (1992), as(os) docentes levam em média de 3 a 7 anos para superar os desafios do ingresso na carreira.

Em relação aos dados iniciais da pesquisa, em levantamento realizado junto

às secretarias dos Cursos de Pedagogia (presenciais - Diurno e Noturno) e na Pró-Reitoria de Graduação da UFSM, identificou-se um quantitativo de 186 egressas(os) dos anos 2020, 2021, 2022 e 2023. Com este quantitativo e dados gerais (como endereços de e-mail), elaborou-se um questionário, enviado via Google Forms, para as(os) 186 egressas(os), com o intuito de realizar primeiras aproximações as(aos) egressas(os), identificando o ano da conclusão do curso, sua atuação profissional ou não e em quais contextos. Nesta abordagem inicial, recebemos retorno de 28 egressas(os), sendo que destas(es), 71,4% eram do Curso de Pedagogia Diurno e 28,6% do Noturno.

Em relação ao contexto de atuação, 26 egressas(o) estão iniciando a Docência, ressalta-se que 2 não estavam atuando. Quanto o contexto de atuação por etapa e turma, em 72% das respostas não obtivemos especificações sobre a questão.

Partindo da identificação, contato e dados iniciais de tais egressas(os), o passo seguinte da pesquisa acontece vinculado ao Projeto de Extensão “Aulas da Saudade: Egressas/os dos Cursos de Pedagogia da UFSM em diálogo com seus contextos formativos”. As Aulas da Saudade tornaram-se um espaço potente, acolhedor e também o palco para a produção das narrativas desta pesquisa, sendo que ao longo dos 3 encontros realizados no ano de 2024, tivemos uma média de 20 egressas(os) ao todo.

Uma alternativa encontrada com o intuito de ampliar a divulgação das Aulas da Saudade, foi a criação de um grupo no aplicativo WhatsApp, que foi divulgado via e-mail e pessoalmente, quando egressas(os) demonstravam interesse em participar. Ressalta-se que o grupo facilitou o diálogo e com ele, percebemos que era hora de nos aproximarmos mais e promovermos novos diálogos.

Assim, no que concerne a uma parte das narrativas produzidas, foram escritas duas Cartas por integrantes do Grupo TRAVESSIAS, após a primeira Aula da Saudade. A primeira carta objetivou partilhar as vivências do primeiro encontro, na tentativa de um novo convite as(aos) que estavam presentes no primeiro encontro, resgatando fotografias, memórias, saudades, partilha, reencontro e nostalgia

(científica).

Já a segunda Carta, foi enviada às(aos) egressas(os) que não estiveram presentes na primeira Aula da Saudade. A carta foi um novo convite para o próximo encontro e para a seguinte reflexão:

> *É aqui, bem aqui, que descobrimos o quanto ser docente, pode nos abrir um grande abismo, que por vezes se faz insaciável, na busca de respostas. E é por isso, que desejamos voltar… voltar à universidade, à pesquisa, ao ensino e à extensão. Como uma forma de resistir, na busca de esperança e respostas que possam culminar em* solução (Trecho da Segunda Carta).

Recebemos como retorno inicial, duas cartas resposta (uma da egressa 1 e outra da egressa 2), que demonstram a alegria de, a partir das Aulas da Saudade e desta pesquisa, retornarem à UFSM: *"É com grande satisfação que me junto a vocês nessa troca de experiências e reflexões"* (Trecho da carta da egressa 2). As cartas também contaram das primeiras experiências e de alguns desafios do início da carreira, que mesmo que seja curto, é um tempo:

> *[...] de muita intensidade e entrega, muitas coisas aconteceram e muitos movimentos foram travados dentro de mim e também lutas externas, como por exemplo, melhores condições de trabalho com paralisação em um município pequeno que não paga o piso salarial aos professores, nem dispõe de material de qualidade para as crianças… Confesso que tenho sentido muita saudade da época da graduação onde pensava que fazer um planejamento e me preparar para a aula seria o suficiente… (Trecho da carta da egressa 1).*

A pesquisa segue em andamento com a continuidade das Aulas da Saudade, a interação por meio de Cartas entre o Grupo TRAVESSIAS e as(os) egressas(os) e pela análise das narrativas produzidas ao longo dos encontros. Nosso intuito segue sendo o de que estas(es) egressas(os) se sintam acolhidas(os) no espaço que também é delas(es) (a universidade), a fim de refletir sobre as primeiras experiências da docência e produzindo narrativas que possam contar de si e de suas perspectivas de ser professoras/es iniciantes nos pós pandemia.

Palavras-chave: Egressas(os); formação inicial; professoras(es) iniciantes.



Referências:

FLICK, Uwe. **Desenho da pesquisa qualitativa.** Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação:** Cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores.** Porto: Porto Editora, 1993.

MOURA, Luz Diego, CARVALHO, Andrade Maria Andrisiel. A entrada na Carreira Docente: uma revisão sistemática. Pernambuco e Bahia: Universidade Federal do Vale do São Francisco e Faculdade Ages Jacobina. **Revista Brasileira de Educação**. v28. 2023. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/5KKQwN7YwXt8tSL4cJv4Crh/?lang=pt&format=pdf. Acesso em: 07 abr. 2025.

OLIVEIRA, Rosa Maria Moraes Anunciato de. Narrativas: contribuições para a formação de professores, para as práticas pedagógicas e para a pesquisa em educação. **Revista Educação Pública**. Cuiabá v. 20 n. 43, maio/ago 2011. p. 298-305. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2238209720110002000006&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 07 abr. 2025.



QUANDO A VOCAÇÃO SE FAZ NO CAMINHO: SENTIDOS DA VOCAÇÃO DOCENTE NA TRAJETÓRIA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Ivan Bremm de Oliveira[212]

Giovanni Felipe Ernst Frizzo[213]

O objetivo foi analisar os sentidos da carreira docente para professores de Educação Física (EF) da RMEPel/RS. Participaram 11 docentes com mais de 20 anos de docência, por meio de cartas autobiográficas, entrevistas semiestruturadas e análise de conteúdo. Uma das categorias emergentes foi a ideia de dom/vocação para a docência: “minha tia era professora de EF, desde pequena eu já dizia que ia ser professora, apesar de não ter ideia do que era” (Profª Luiza); “acho que tem que ter alguma coisa que te leve, algum dom” (Prof. Alex); “reflita se realmente tem vocação, o fiel da balança é a vocação, se achas que tem, valerá a pena!” (Prof. Fabiano); “tem que ter vocação, algo que faça permanecer na docência” (Prof. João); “tem que ter um dom, senão não permanece” (Profª Bianca); “não desista, se você gosta e acha que tem o dom” (Prof. Alex); “ou é pela vocação, ou por gostar muito” (Prof.ª Débora); “precisa ter certo amor pelos alunos, pela escola. Pode ser uma visão romântica, mas algo tem que te fazer ficar, senão muda de profissão, muitos desistiram” (Prof.ª Luiza). Embora dom/vocação possam ser vistos como qualidades inatas, no magistério são entendidos como uma “força misteriosa, às vezes chamada vocação, que explica a quase devoção com que muitos permanecem, apesar dos salários imorais. E não apenas permanecem, mas cumprem, como podem, seu dever" (Freire, 1996, p. 34). No entanto, é preciso desmistificar essa naturalização e compreender vocação não como dom inato, mas como capacidade de realizar satisfatoriamente o trabalho, superar dificuldades e lutar por uma educação de qualidade. Freire (2012) afirma que a verdadeira vocação está na responsabilidade ética e política da prática docente,

[212] Doutor em Educação Física, Professor EBTT- IFPA, ivanbremmoliveira@gmail.com.
[213] Doutor em Educação Física, UFPel, orientador, gfrizzo2@gmail.com.

desenvolvida ao longo do tempo, pela reflexão crítica e postura diante das condições sociais e políticas que afetam a educação. Assim, vocação é ponto de chegada, sempre em movimento, ligado ao conceito freiriano de inconclusão: o ser humano como inacabado, que se forma ao refletir criticamente sobre si e o mundo.

Palavras-chave: Carreira docente; educação física; vocação.

Referências:

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

FREIRE, Paulo. **Professora, sim; tia, não:** Cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Paz e Terra, 2012.



A FORMAÇÃO EM SERVIÇO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS DESDE O OLHAR DA SISTEMATIZAÇÃO DE EXPERIÊNCIAS: NO ÂMBITO DO PACTO DA EJA, UM PRESENTE DO IFFAR RS

Fernanda Paulo[214]

Liana Borges[215]

Maria Teresinha Kaefer[216]

O Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da Educação de Jovens e Adultos (Pacto da EJA), iniciativa da Secretaria de Educação Continuada,Alfabetização, Diversidade e Inclusão/Ministério da Educação (SECADI/MEC), lançado em junho de 2024, sob o Decreto Nº 12.048, de 5 de junho de 2024, entre outras ações, apresenta a formação em serviço como condição à qualidade social-político-pedagógica da Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJA). Para tanto, o Instituto Federal Farroupilha/RS (IFFAR) foi convidado a organizar uma Programa de Formação em Serviço para professoras/es de EJA do 2º segmento do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, mas que não exclui outras participações, tais como de professoras alfabetizadoras do Programa Brasil Alfabetizado.

O IFFAR assumiu este desafio a partir da criação de Círculos de Cultura Virtuais (CCV) e presenciais (CCP) que abordam temas pertinentes e necessários na EJA, acompanhados de Oficinas preparatórias para formação de mais de mil

[214] Doutora em Educação, Rede Internacional Café com Paulo Freire/ Movimento Social, Coordenação do Coletivo de Sistematização da Formação em Serviço IFFAR. lianaborges@cafecompaulofreire.com.br.

[215] Doutora em Educação, Educadora Popular, Militante do FEJARS, do MEP-AEPPA e docente na FACED-UFRGS. Integrante da equipe Pedagógica de formação em serviço do Pacto Nacional de Superação do Analfabetismo e Qualificação da EJA

[216] Mestra em Educação, Especialista em Paulo Freire e Pedagogia da Libertação (Censupeg), Coordenadora da Formação em Serviço - Círculos de Cultura IFFAR, do Pacto Nacional de Superação do Analfabetismo e Qualificação da EJA, E-mail: mtksbg@gmail.com.



Formadoras/res Regionais, visto que estas/es são as/os responsáveis diretos pela formação em cada localidade que está participando da Formação em Serviço – a formação local através dos CCP.

Em virtude da complexidade do desenho da Formação em Serviço, o IFFAR propôs à Diretora de Políticas de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (DPAEJA) que este processo fosse assistido de forma crítica, através da práxis da **Sistematização de Experiências**, referencial teórico-metodológico assentado na Educação Popular freiriana, descrito assim por Oscar Jara, presidente honorário do Conselho de Educação Popular da América Latina e Caribe (CEAAL):

> A sistematização é aquela interpretação crítica de uma ou várias experiências que, a partir de seu ordenamento e reconstrução, descobre ou explicita a lógica e o sentido de processo vivido nas mesmas; os diversos fatores que intervieram; como se relacionaram entre si e porque o fizeram deste modo. A sistematização de experiências produz conhecimentos e aprendizagens significativas que possibilitam apropriar-se criticamente das experiências vividas (seus saberes e seus sentimentos), compreendê-las teoricamente e ordená-las na direção de um futuro com uma perspectiva transformadora. (Jara, 2012, p.71)

Pensar a sistematização **com** e **sobre** a práxis dos processos formativos desencadeados pelos Círculos de Cultura em EJA, levando em conta o fortalecimento desta modalidade enquanto movimento histórico de resistência e luta-ética, é um imenso desafio que está posto, portanto, há a necessidade de "olharmos para dentro", observando "com lupa", de forma intencional, que ocorrerão entre novembro de 2024 até o final de 2026.

Para tanto, contamos com um **Coletivo de Sistematização de Experiências** (CSzE), para que seja possível recuperar dados e informações e impressões, através de rigorosos instrumentos de pesquisa, para que o olhar sistematizador acompanhe a formação nos diversos contextos em que a EJA está inserida, em especial sobre o impacto dos Círculos de Cultura na docência.

O Coletivo de Sistematização de Experiências é formado por uma



coordenação representante do IFFAR, e por mais vinte e sete pessoas, uma de cada Unidade da Federação (UF), designada pelos Fóruns de EJA do Brasil. Nossos encontros são virtuais e semanais, e desde novembro de 2024 já somam mais de cinquenta. Este espaço tem se constituído como tempo de estudos, de trocas, de produção do **Plano de Sistematização**, mas também de muita amorosidade e de compromisso com a EJA. Sem pressa, entremeamos leituras de Jara, com místicas de acolhimento e com redações aprofundadas do roteiro que vamos seguir

A formação deste Coletivo decorre do que Oscar Jara chama de **"passo 1 - o ponto de partida":** a equipe que vai sistematizar deve conhecer e participar do processo que será sistematizado.

Desde esta primeira definição, seguiremos tanto os conceitos como as trilhas organizados por Jara, destacando que a Sistematização de Experiências não se limita a levantar, ordenar e classificar dados, mas organizar estes processos tendo em vista tanto a investigação como a análise coletiva, para que seja possível tirar lições, aprendizados e sínteses representativas das experiências sistematizadas, para seu compartilhamento entre todas as pessoas envolvidas no Pacto da EJA, e para além[217] Oscar Jara indica cinco passos necessários ao Processo de Sistematização de Experiências. Quais são: **1) o ponto de partida; 2) as perguntas iniciais; 3) a recuperação do processo vivido; 4) as reflexões; 5) as aprendizagens e lições a compartilhar.**

Seguindo estes cinco passos, apresentamos a seguir, "**o passo 2 - as perguntas iniciais**", que denominamos de **Utopia** (ou objetivo geral), considerando a seguinte **pergunta-chave**:

[217] Faremos 4 e-books: os dois primeiros neste ano de 2025; os dois últimos, em 2026. Ambos, em cada semestre.



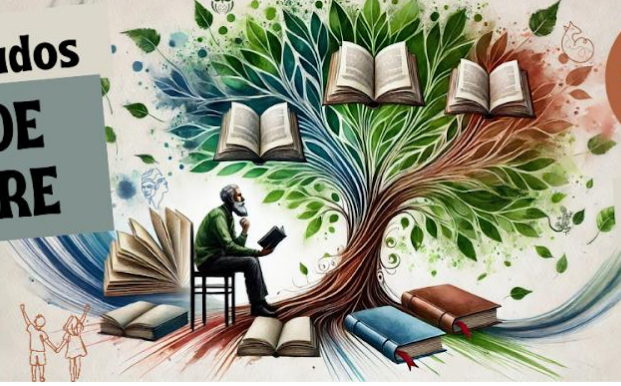
Quais experiências de formação em serviço que devemos sistematizar, por que demandam por uma interpretação crítica, no contexto da formação em serviço na EJA?

UTOPIA

Fortalecer a política pública de EJA como direito, portanto, dever do Estado, fundamentada na Educação Popular, por meio da sistematização de experiências da formação permanente, que tem em seu cerne os Círculos de Cultura, e como estes incidem na práxis das professoras e dos professores de EJA, na concretização de uma sociedade mais justa, humana e inclusiva.

A partir da Utopia, desdobramos este grande objetivo em três **Inéditos Viáveis** os (objetivos específicos):

INÉDITOS VIÁVEIS



Perfilar os segmentos que estão envolvidos diretamente na Formação Continuada de EJA, para que se reflita sobre quem são as pessoas coordenadoras, sistematizadoras e formadoras, o que pensam sobre a EJA e quais as expectativas sobre vivenciar um processo intenso de múltiplas aprendizagens.

Perfilar os estudantes da EJA, desde os aspectos que respondem quem são elas e eles, passando pelas experiências escolares anteriores, sonhos de futuro e sobre o papel da EJA em suas vidas.

Estruturar instrumentos de pesquisa participante, em consonância com os Círculos de Cultura, na direção da construção de um currículo integrado e emancipador.

Neste momento, nos encontramos no desdobramento dos Inéditos viáveis, ou seja, a concretização do "**passo 3 - a recuperação do processo vivido**", através da **delimitação da Experiência**, da descrição das ações a serem realizadas, seus respectivos instrumentos de pesquisa, da definição dos sujeitos que serão envolvidos e a definição das/os Sistematizadoras/es que realizarão cada ação de pesquisa.

Sobre a delimitação da Experiência a ser sistematizada, o CSzE escolheu três Caminhos:

- ✓ **Caminho 1** – O Pacto
- ✓ **Caminho 2** – A Formação em Serviço através dos Círculos de Cultura Virtuais e Presencias
- ✓ **Caminho 3** – Os Sujeitos da Formação em Serviço.

A seguir, um recorte do Caminho 1:

Caminho 1**:** Recuperação dos processos vividos sobre o **Pacto da EJA (**são 3 caminhos)
Inédito Viável 1.1: Identificar nos documentos do Pacto as concepções político-pedagógicas, objetivos e ações, bem como os enlaces com a legislação, em diálogo com a EP (são 3 Inéditos viáveis)
Ação 1.1: Diálogo com SECADI e com a DPAEJA E com IFFAR (são 3 ações)
Instrumentos 1.1: Portal do MEC e IFFAR Diálogo/Entrevista com questões fechadas (são 3 instrumentos)
São sete sistematizadoras/es envolvidas/os.

Tanto para o passo 3 como para o seguinte – "**passo 4 – *Reflexões***", quando se trata de sistematizar experiências, a metodologia não é algo menor e irrelevante, ao contrário, deve guardar coerência e dialogar com todos os pressupostos da Sistematização.

Elencamos, então, alguns princípios metodológicos, em que Paulo Freire é a base epistemológica, bem como outros autores/as que se alinham com a pedagogia freiriana e com a política de Sistematização de Experiências de Jara.

- ✓ Diálogo como ponto de partida e de chegada, em todos os momentos do percurso da Sistematização
- ✓ As definições de todo o processo de Sistematização, se darão no coletivo, no contexto da formação
- ✓ O acompanhamento, monitoramento e a avaliação serão coletivos e construídas no contexto da formação

O Plano de Sistematização segue em elaboração, pois o último **passo** o 5 - **as aprendizagens e lições a compartilhar,** decorrem da concretização dos passos anteriores.

Desejamos registrar que a Formação em Serviço tem representado para nós um presente: a possibilidade de construirmos e afirmarmos a Educação Popular como Política Pública.

Por fim, ao Coletivo de Sistematização dedicamos esta reflexão. Vocês são a síntese do que Paulo Freire chama de esperançar.

Às redes de EJA, que revelam alegria e o compromisso com a EJA, nossos agradecimentos pelas partilhas de vida e de trabalho!

Palavras-chave: Formação em serviço; sistematização de experiências; educação popular e a EJA.

Referências:

CEAAL, Conselho de Educação Popular da América Latina e Caribe. Biblioteca Virtual de Sistematização de Experiências. Disponível em: http://ceaal.org/v3/bibliovplas. Acesso: mai. 2025.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade.** 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 62. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

JARA, Oscar H. **A sistematização de experiências:** prática e teoria para outros mundos possíveis. Brasília, DF: CONTAG, 2012.



"DODISCÊNCIA" E PESQUISA: A CONSCIÊNCIA DO INACABAMENTO DE PROFESSORES E ESTUDANTES

Lidia Isadora Robaert[218]

Clarinês Hames[219]

A consciência do inacabamento descrita por Paulo Freire (1996), é característica essencial da condição humana e da busca do *ser mais*. Ele defende que professores e estudantes estejam sempre em processo de reconstrução do conhecimento, jamais prontos ou acabados. Essa ideia rompe com a educação bancária, em que o educador apenas deposita saberes no educando. Em vez disso, propõe uma educação dialógica, onde ambos aprendem e ensinam mutuamente. Reconhecer-se inacabado, segundo Freire (1996), é um ato de humildade e abertura ao novo aprendizado, contínuo e libertador.

A formação do professor pesquisador, crítico e reflexivo, vai além da instrumentalização técnica e passa por um processo dialético "de compreensão do estágio como uma investigação das práticas pedagógicas nas instituições educativas" (Pimenta; Lima, 2005/2006, p. 15). Desenvolver pesquisa, junto ao estágio, possibilita "tornar-se professor, na perspectiva investigativa, e requer dos estagiários o desenvolvimento de habilidades de pesquisadores" (Zache; Gattermann; Hames, 2023, p. 220). Objetiva-se, com este texto, refletir sobre as vivências experienciais nos Estágios Curriculares Supervisionados desenvolvidos ao longo do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, articuladas às leituras freireanas.

A primeira experiência, estágio de observação, se constitui em vivências experienciais e preparação para o estágio de regência. Por isso, tudo deve ser cuidadosamente e meticulosamente observado e registrado, para que o estagiário compreenda o ser docente, o cotidiano da sala de aula e da escola, e as

[218] Licencianda em Ciências Biológicas, IFFar *Campus* Santo Augusto, e-mail: lidiarobaert2020@gmail.com.
[219] Docente, Orientadora de Estágio. IFFar *Campus* Santo Augusto, e-mail: clarines.hames@iffaroupilha.edu.br.

possibilidades e desafios que se colocam no ensino e na aprendizagem das Ciências Biológicas. O caminho para a constituição da identidade do professor, não é tão simples e requer um bom embasamento teórico. Para Carvalho (2013, p. 8):

> O ideal é que o estagiário faça um plano de estágio que envolva de forma integrada todas as atividades de estágio: o conhecimento da escola e sua gestão, o trabalho dos professores e suas participações de forma coletiva na escola, as relações de ensino e aprendizagem dos conteúdos específicos e as atividades de docência.

Para a autora, o estagiário deve desenvolver diferentes atividades na escola, observando aspectos do seu cotidiano. Deve observar a gestão da sala de aula pelo professor regente, a problematização do ensino, as interações verbais entre aluno-professor, o conteúdo ensinado, as habilidades de ensino do professor e as diversas situações de aprendizagens que ocorrem.

Para Pimenta e Lima (2005/2006), o estágio é um método de formação e de pesquisa, requer do estagiário uma postura investigativa e problematizadora. Se constitui em uma ciência que se inicia com análise reflexiva das práticas, através do diálogo entre diferentes autores e áreas do saber, na perspectiva da práxis. A pesquisa é fundamental para que “o saber científico alcance o público escolar e os sujeitos possam, com isso, ser críticos e questionadores” (Santos; Keske; Lehn, 2020. p. 142). São diferentes pontos de vista, sobre como formar um sujeito crítico e argumentativo através da pesquisa e da escrita acadêmica.

Foi elaborado um diário de formação, que para Güllich (2012), é uma ferramenta fundamental no processo reflexivo e autônomo do educador em formação. Ao registrar experiências, sentimentos, desafios e aprendizagens, o professor desenvolve uma consciência crítica sobre sua práxis e profissionalização. Permite resgatar vivências significativas, promovendo o autoquestionamento e a construção de saberes a partir da própria trajetória. Mais do que um simples registro, o diário é um lugar de diálogo interno que contribui para a formação contínua e emancipadora. Assim, ele se torna um aliado poderoso na constituição identitária



comprometida e consciente.

Foi possível perceber a complexidade da atuação do professor, o quanto é necessário estar atento às singularidades de cada estudante e de cada turma. A primeira turma (no primeiro dos quatro estágios) mostrou-se muito “conversadeira”, ou seja, os estudantes estabeleciam muitas interações dialógicas principalmente entre eles, em momentos por vezes inoportunos. Carvalho vê isso como algo muito positivo pois, participam da aula, fazem perguntas, pedem explicações (Carvalho, 2013).

Foi um grande desafio o primeiro estágio de regência, pois observou-se que a turma estava muito bem encaminhada com uma professora que com certeza estudava muito: “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino.” (Freire, 1996, p. 29). Essa pesquisa também se reflete pelo importante diálogo entre professores e estudantes. Cumprir um cronograma de conteúdos extensos, dificultando a liberdade de tornar as aulas mais dinâmicas, e ao mesmo tempo ser dialógica, foi desafiador. “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. [...] quão importante e necessário é saber escutar” (Freire, 1996, p. 43 -113).

Utilizar o diálogo a favor, já que “É imprescindível portanto que a escola instigue a curiosidade do educando em vez de ‘amaciá-la’ ou ‘domesticá-la’” (Freire, 1996, p. 124). Assim, é possível perceber que conseguir o silêncio, em uma turma tão agitada, é agir contra a natureza das coisas. Já que isso é algo natural e fluente nos alunos, e não deve ser visto como algo a ser “domado”.

A curiosidade dos alunos sem a qual a “permanente disponibilidade à indagação, um ser da pergunta, bem feita ou mal feita, bem fundada ou mal fundada, não haveria a atividade gnosiológica, expressão concreta de nossa possibilidade de conhecer” (Freire; Freire, 2013, p.113). Ou seja, sem a curiosidade, o conhecimento e suas ciências não existem. É necessário que a curiosidade seja instigada pelos professores, sem a qual “não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos,



acrescentando a ele algo que fazemos" (Freire, 1996, p. 23).

Com certeza, ao escutar seus alunos, o professor os instiga à curiosidade, já que "os regimes autoritários são inimigos da curiosidade" (Freire; Freire 2013, p. 140), pois esperam dos sujeitos um comportamento mecânico, inibem e reprimem o pensamento crítico, típico da educação bancária. O diálogo é o berço da criatividade e dialogicidade que "está cheia de curiosidade, de inquietação, de procura" (Freire; Freire 2013, p.140). Esta análise reflexiva dos estágios reforça a importância do diálogo, pois é a partir dele que se constrói o conhecimento e, portanto, muitas vezes os conteúdos conceituais devem ser deixados de lado para se trabalhar os atitudinais.

O tempo dos estágios se tornou lugar de fala, sobretudo de escuta atenta de todos os sujeitos envolvidos - professores formadores, acadêmicos em formação, professores e estudantes da educação básica. As vivências experienciais foram fundamentais para a construção dos saberes e para a constituição da identidade profissional docente, especialmente no que tange ser professor pesquisador, pois: "Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assume, porque professor, como pesquisador" (Freire, 1996, p. 17). Essa é, portanto, a formação proporcionada pelos estágios aqui expressos e pelo curso como um todo.

Palavras-chave: Estágio; sujeito inacabado; educação continuada.

Referências:

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. **Estágios nos cursos de licenciatura**. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

FREIRE, Paulo; FREIRE, Ana Maria de Araújo**. À Sombra desta mangueira**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GÜLLICH, Roque Ismael da Costa. **O livro didático, o professor e o ensino de ciências:** um processo de investigação-formação-ação. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação nas Ciências) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: Diferentes Concepções. **Revista Poíesis**. [s.l], 2005/2006. v.3, n. 3 e 4.p. 5-24. 2005/2006. Disponível em: https://periodicos.ufcat.edu.br/poiesis/article/view/10542. Acesso em: 22 nov. 2024.

SANTOS, Robson Leal dos; KESKE, Cátia; LEHN, Carlos Rodrigo. Pesquisa em sala de aula no ensino de Biologia: compreensões a partir de uma prática de estágio curricular supervisionado. **RIS, Revista Insignare Scientia.** [s.l]: Vol. 3, n. 3, 2020.

ZACHE, Gustavo; GATTERMANN, Beatris; HAMES, Clarinês. Reflexões a Partir da Observação de Aulas de Biologia no Ensino Médio. ARAÚJO, Maria Cristina Pansera de; BOFF, Eva Teresinha de Oliveira; BEERBAUM, Alisson, Vercelino;MARTINS, Diessica Michelson (Org.). **Abordagens Diversificadas dos Temas Urgentes na Educação Contemporânea**. Ijuí: Editora Unijuí, 2023.



CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE PARA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA

Lilian Silva Barros[220]

Danielle Monteiro Behrend[221]

Este trabalho apresenta uma pesquisa que foi realizada no âmbito do curso de Geografia Licenciatura da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), cujo tema trata dos desafios de ser professor de Geografia na atualidade, bem como as contribuições de Paulo Freire para a formação do professor de Geografia, problematizando a importância do saber geográfico na educação básica, e os caminhos percorridos pelos professores nessa trajetória de construção de conhecimento, em um mundo globalizado e extremamente tecnológico, em que os alunos estão imersos em informações.

Cabe destacar que a ideia inicial desta pesquisa surgiu a partir da minha inserção na escola, no estágio não obrigatório como monitora de inclusão, em turmas de Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em escolas da rede municipal da cidade do Rio Grande-RS. Nessa experiência muitos foram os aprendizados e os desafios atrelados ao contexto escolar. Paralelo à monitoria, atuei como bolsista no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência-PIBID, onde juntamente com uma colega trabalhamos com uma turma do 8° ano do Ensino Fundamental e uma turma do 1° ano do Ensino Médio. Ao observar a falta de interesse e indiferença por parte de alguns alunos, questionamos qual o entendimento deles sobre o componente curricular de Geografia, bem como a sua importância como uma área que propicia o entendimento do sujeito nas relações com o meio físico, como também nas relações humanas. Assim nascendo em mim uma curiosidade sobre como as professoras

[220] Licenciada em Geografia, pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG), liliansilvadebarros@gmail.com.

[221] Professora Doutora do Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental (PPGEA) da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), daniellefurg@yahoo.com.br.

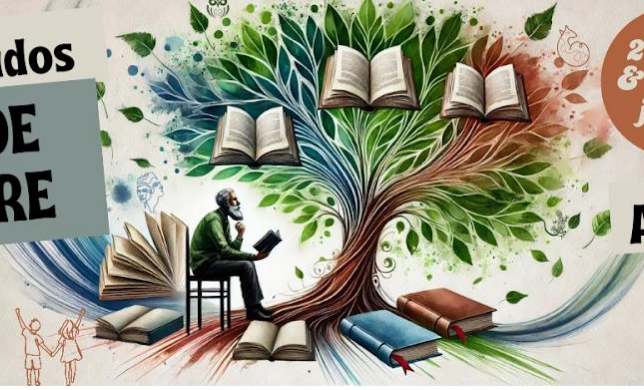
trabalhavam, e lidavam com as situações e os desafios encontrados na sala de aula na contemporaneidade.

A pesquisa teve como objetivo compreender a importância do ensino de Geografia na educação básica, e suas contribuições para o desenvolvimento social dos alunos. Na atualidade não podemos mais aceitar a Geografia sendo tratada de maneira tradicional, exigindo apenas a memorização e descrição com números e dados, ou trabalhando espaços, lugares e paisagem de forma fragmentada, o que nos remete a educação bancária preconizada por Freire (1987). Em oposição a esse modelo de educação que deposita o conhecimento no aluno, Freire propõe um modelo de educação problematizadora, que valoriza o diálogo, a reflexão crítica e a participação ativa dos educandos como sujeitos no processo de aprendizado. Nesse sentido, o referencial teórico da pesquisa foi embasado em Freire, oportunizando reflexões potentes acerca dos relatos das professoras entrevistadas.

Na prática docente devemos valorizar as relações interpessoais baseadas no diálogo e na escuta atenta e sensível. Com essa ação, os professores podem romper com a postura autoritária entre professor-aluno, em que o professor transmite o conhecimento em uma relação vertical. De acordo com Freire (1996, p.58), “Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele”. Por tanto, quando o professor se abre para escutar verdadeiramente seus alunos, ele estabelece vínculos, cria uma relação e um ambiente de confiança, o que se faz necessário, deixando o aluno se expressar e compartilhar suas ideias.

Para Freire (1996, p. 22):

> Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos [...]. Assumir-se como sujeito porque é capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a “outredade" do “não eu”, ou do tu, que me faz assumir a radicalidade de meu eu.



Acredito que o "assumir-se", tem um significado importante no processo de autoconhecimento e de reconhecimento do papel que cada indivíduo desempenha na sociedade. Isso envolve entender-se como parte de um todo, onde as e as interações com os outros irão moldando as identidades.

Diante disso, destaco que parte importante dessa pesquisa, para além de cumprir com os objetivos estabelecidos, está no processo das entrevistas, em que houve imensa troca de saberes com as professoras entrevistadas, as quais contribuíram muito em meu processo formativo.

Segundo Freire (1996, p. 30):

> A consciência do mundo e a consciência de si como ser inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca. [...] É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente.

Nesse âmbito, a educação se torna um caminho de descobertas, posto que como seres inacabados em constante crescimento, e aperfeiçoamento, vamos aprendendo uns com os outros.

Ademais, se faz necessário promover a formação permanente de professores, algo amplamente preconizado por Freire (1996, p. 21) “Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática.”

A Geografia como ciência sob o viés da Geografia crítica, conectada à realidade, a transformação do mundo, vem ao encontro de Freire, ao situar a educação como fundamental para a construção de uma cidadania plena. Freire (1987) defende que a conscientização através da educação é o caminho para transformação e emancipação dos sujeitos. Portanto, entendemos que o pensamento de Paulo Freire, pode inspirar professores em uma educação geográfica que ultrapasse a sala de aula. A educação freiriana parte da realidade do aluno, assim como a Geografia ensinada a partir do espaço vivido pelo aluno, permite que eles entendam melhor os conceitos promovendo diálogos e reflexões críticas, isso contribui na formação de cidadãos conscientes de seu papel na sociedade.

Importa destacar que a metodologia utilizada na pesquisa foi sistematizada a

partir do método qualitativo para investigação das subjetividades presentes nas narrativas. De forma investigativa buscou entender fenômenos, e comportamentos que são dotados de significados, sob uma perspectiva subjetiva e interpretativa.

O método de coleta de dados foi a Entrevista Narrativa - EN (Bauer e Jovchelovitch, 2002), que está centrado no uso das narrativas como forma de acessar as experiências, significados e interpretações dos participantes sobre os eventos ou fenômenos em questão.

Como sujeitos da experiência convidei três professoras de Geografia da educação básica, mas somente duas demonstraram interesse em participar. E assim, foram entrevistadas duas professoras, uma atua nos Anos Finais do Ensino Fundamental na rede municipal de ensino, com 12 turmas, a outra atua no Ensino Médio, da rede estadual de ensino, com 22 turmas.

A Análise Textual Discursiva-ATD (Moraes e Galiazzi, 2016), foi o método de análise escolhido, que integra aspectos da análise de conteúdo e da análise do discurso, com o objetivo de interpretar textos e discursos para compreender os significados construídos a partir deles, levando em consideração tanto os elementos linguísticos quanto o contexto sociocultural em que foram produzidos.

Constatou-se que os objetivos foram atendidos, uma vez que através das análises realizadas, foi possível evidenciar que o ensino de Geografia desempenha um papel essencial na formação cidadã, ao estimular o senso crítico, a reflexão sobre questões socioambientais e a capacidade de compreender e interagir em sociedade e com o espaço geográfico. Os dados também demonstraram que práticas pedagógicas que saiam do trivial, e acompanhem o tempo tecnológico, promovem o engajamento dos alunos. Por fim, o referencial teórico embasado nos princípios freirianos, endossam meu entendimento de que a Geografia, enquanto disciplina escolar, transcende o ensino de conteúdo, pois avança para compreensão de um ensino crítico e transformador, na medida em que instiga e preparar os alunos para enfrentar os desafios de uma sociedade que está sempre se transformando.

Palavras-chave: Formação; geografia; prática docente.



Referências:

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. *In*: BAUER, M.W. GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som.** Petrópolis: Vozes, 2002.

MORAES; Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. Ijuí: Editora Unijuí, 2016.



REDES DE SABERES, REDES DE ESCOLAS, REDES DE PESSOAS

Mariele Giovanas[222]

Ariane Carolina Boscardini Bittencourt[223]

São Leopoldo, 23 de maio de 2025.

Queridas escolas,

Escrevemos esta carta em um dia ensolarado de outono, para fazer emergir uma significativa lembrança do percurso formativo que vivenciamos juntas (e escrevemos no gênero feminino em toda a carta, já que a maioria das profissionais em educação são mulheres), passado já algum tempo. Hoje ocupamos um lugar diferente daquele em que estávamos quando nossos caminhos se cruzaram. Éramos então um grupo de assessoras pedagógicas cheias de vontade de aprender e de fazer a diferença com nossa rede, trabalhando em uma gestão municipal em que verdadeiramente acreditávamos. Do cartaz da porta de nossa sala à imagem do nosso grupo de Whatsapp, Paulo Freire era nossa referência maior. Tínhamos muitos planos e alguns sonhos, e o afeto que nutríamos permitia que seguíssemos caminhando e esperançando juntas, mesmo através das telas frias dos dispositivos eletrônicos na pandemia, e em meio às águas avassaladoras que nos atravessaram durante a enchente de 2024.

Entre esses planos e sonhos, estava a reorientação curricular da nossa rede de ensino. Queríamos movimentar os seus currículos que, assim como nós, não estavam prontos, pois também eles se fazem na própria dinâmica da vida que acontece aí dentro. Como nos lembra Freire (1996), a prática educativa é um

[222] Mestranda no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, bolsista CAPES, marigiovanaz@gmail.com.

[223] Mestranda no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, bolsista UNISINOS, carolboscardini@gmail.com.



permanente movimento de busca, inquieta e curiosa, e é justamente nesse movimento que o currículo ganha sentido: quando se torna expressão viva das pessoas e de seus contextos.

Em meio a muitos questionamentos, tínhamos segurança na escolha de um processo de formação continuada para suas professoras que promovesse um diálogo e uma reflexão com início, meio, e meio, e meio, e meio. Vejam, vocês já sabem: de nada adianta fazer um curso, assistir uma palestra, ganhar um certificado, ir descansar, dormir, e no outro dia seguir fazendo tudo do mesmo jeito. Precisávamos de uma formação continuada que instigasse o diálogo com a comunidade, a reflexão crítica e a construção de um currículo como possibilidade de fissurar o concreto brutal desse sistema embrutecedor. Comprometidos com uma educação popular, o conceito da práxis freireana enquanto reflexão e ação de transformação do mundo nos guiavam, já que “Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos” (Freire, 1988, p. 38).

Parte de nosso grupo havia tido uma experiência em outra rede com a condução do professor Antonio Gouvêa, cuja trajetória foi dedicada a pensar o currículo em uma perspectiva freireana, dialógica e crítica. A experiência vivida e compartilhada decidiu: ele era nosso escolhido para essa dança tão potente quanto complexa. Nosso trabalho se daria pela metodologia de construção de redes temáticas a partir de temas geradores, que, a partir de um conjunto de etapas, propunha a construção dos currículos na interação dialógica entre vocês e a comunidade do entorno, buscando identificar situações significativas e definir, de forma articulada, os tópicos de interesse e sua sequência didática. Na palavra de Gouvêa, trata-se de “[...] construir coletivamente ações humanizadoras, a partir da proposta freireana, via temas geradores”, (2007, p. 24) considerando a potencialidade emancipatória da comunidade em seu próprio processo de formação.

Dada a nossa escolha e nossa posição política enquanto grupo de assessoria, não poderíamos fazer isso de cima para baixo, lançando uma normativa. Tampouco ofertar uma palestra e declarar “aula dada, aula cumprida”. Convidamos-as, então, a pensar em seu currículo, em suas estruturas, suas cores, seus contornos, dentro de sua comunidade, e decidirem se, naquele momento, desejavam participar desse

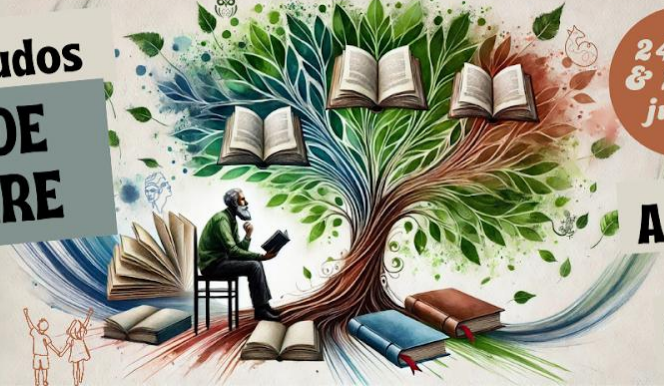
processo formativo. Pedimos que escrevessem uma Carta Pedagógica (Freire, 2000), tal qual essa que agora escrevemos, em que falassem de seus anseios, suas angústias e suas possibilidades. E esse exercício já foi tão bonito! Vocês então se dividiram em suas respostas: um grupo optou por outros caminhos, talvez um pouco mais confortáveis, para refletir sobre seus currículos. Mas uma boa parte de vocês decidiu encarar junto conosco essa nova estrada, com suas curvas, seus buracos e seus destinos.

Foram muitas reuniões de planejamento, de pensar e repensar, fazer e refazer. Assessoras, supervisoras pedagógicas e nosso professor, em coletivo, dialogando e estudando. Ao longo de todo aquele ano, vivemos os diversos momentos dessa viagem, com encontros presenciais e virtuais em menores grupos, *live* aberta para toda a rede, palestras presenciais para todas vocês que haviam embarcado na reorientação, e organização dos roteiros de entrevista e das saídas a campo.

A perspectiva de conversar com a comunidade, colocar os ouvidos e os afetos à disposição, extrapolando os seus muros era maravilhosa. Dificilmente isso acontece com vocês, não é mesmo? Sabemos que muitas vezes vocês se propõem a pesquisar a história da comunidade, mas em geral, buscam esse conhecimento em fontes bibliográficas ou trazem alguns personagens da comunidade até a escola. O movimento das educadoras irem buscar esse saber na comunidade era um grande passo para reorientar currículos em direção à emancipação e à democracia.

Tantos novos mundos se descortinaram à nossa frente depois desses dias. Tínhamos então um material gigante, em quantidade e qualidade, para ler, analisar e sistematizar. Novamente estivemos em imersão com o professor Gouvêa para trabalhar com esse material, elencar as falas significativas e envolver-nos com a metodologia da construção das redes temáticas. Ao final desse ano de trabalho, algumas de vocês escolheram deixar de caminhar conosco, entendendo que a sua realidade não estava pronta para esse movimento tão grande de fazer da voz da comunidade o próprio currículo.

Sentimos cada perda. Queríamos a rede completa, sólida, sem fios soltos, e quem saía era como uma pontinha do esperançar que se desatava. Mas ainda tínhamos vocês, que seguiram bravamente até o fim do processo, entendendo que



essa não era uma tarefa a mais a cumprir, mas sim a própria tarefa em si, de se avaliar e se fazer, e de novo se avaliar e se fazer, num processo de permanente construção.

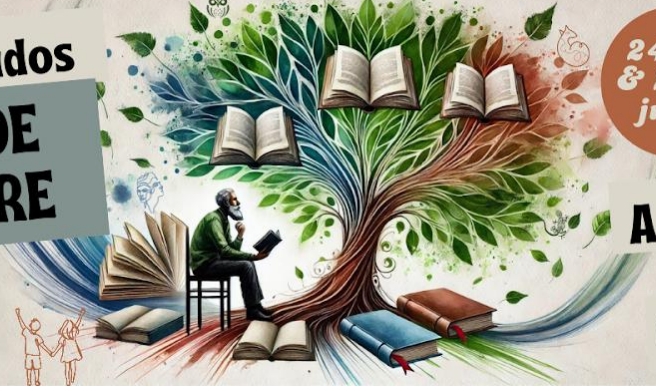
Ao fim da sequência metodológica de Investigação, Problematização, Sistematização, Apreensão Crítica e Plano de Ação (Gouvêa, 2013), tínhamos redes temáticas construídas, a partir do que era significativo para cada comunidade, com temas geradores, contratemas e problematização nas três dimensões, bem como a construção das sequências didáticas e os planejamentos de aula. Olhar para essas redes, feitas de saberes e pessoas, era como olhar para nosso próprio processo de pensamento e amadurecimento, humano e educador.

As palavras de Paulo Freire falam muito mais do que sobre a prática pedagógica em si. O que ele ensina e provoca são reflexões sobre todas as nossas relações com o outro. Seríamos mais felizes se abríssemos mão da arrogância intelectual e nos dispuséssemos a escutar e aprender, já que ensinando, aprendemos, e aprendendo, ensinamos (Freire, 1996, p.69). Seríamos mais felizes se tivéssemos, a cada dia, abertura verdadeira à nossa própria transformação e consciência de que ainda não estamos prontos, e que é esse o movimento que dá sentido à vida: querer sempre mais e o melhor de nós mesmos.

A reorientação curricular que experenciamos é sobre esta nossa característica fundamental de ser gente, de quem Freire tanto gostava. É sobre nosso inacabamento, nossa construção ininterrupta diária, em que cada experiência é importante para sermos quem somos. Por isso somos gratas a vocês, escolas, por esta experiência compartilhada que hoje também nos constitui e faz de nós quem estamos no mundo.

Com afetos e saudades, e desejando-lhes toda a boniteza da vida, Ariane e Mariele.

Palavras-chave: Rede temática; formação continuada; comunidade.



Referências:

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

FREIRE, Paulo**. Pedagogia da indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
GOUVÊA DA SILVA, Antonio Fernando. **A busca do tema gerador na práxis da educação popular.** Curitiba: Editora Gráfica Popular, 2007.

GOUVÊA, Antonio Fernando de. O currículo na educação popular: projeto pedagógico interdisciplinar via tema gerador e rede temática. *In*: PERNAMBUCO, Marta Maria; PAIVA, Irene Alves de (org.). **Práticas coletivas na escola.** Campinas, SP: Mercado de Letras; Natal, RN: UFRN, 2013. p. 75-96.



OS CÍRCULOS DE CULTURA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Paula Fernanda Rodrigues Brum[224]

Este trabalho tem por objetivo apresentar os Círculos de Cultura realizados com formadores locais dos municípios que realizaram a adesão ao Programa Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação na Educação de Jovens e Adultos, na Regional Azonasul, no Estado do Rio Grande do Sul. Os Círculos de Cultura têm suas raízes na pedagogia de Paulo Freire, que defendia uma educação dialógica, libertadora e voltada para a conscientização dos sujeitos, sendo esta metodologia desenvolvida no contexto dos movimentos de cultura popular e educação libertadora. Segundo Fiori, no prefácio de Pedagogia do Oprimido, de Freire (1987) “no círculo de cultura, a rigor, não se ensina, aprende-se em reciprocidade de consciências”, desta forma, tornando o aluno autor da sua aprendizagem. A metodologia dos Círculos de Cultura se expande para além da alfabetização, sendo também aplicada na formação de professores. Os Círculos de Cultura se constituem de espaços de aprendizagem coletiva, baseados na construção do conhecimento, sem haver uma hierarquia definida. Essa abordagem valoriza o conhecimento popular e a experiência de cada educador, incentivando a transformação da prática docente, promovendo um ambiente de aprendizagem colaborativa, onde todos aprendem uns com os outros. Os Círculos de Cultura realizados no âmbito da política educacional fazem parte do Programa do Ministério da Educação e Cultura para a erradicação do analfabetismo no país. As formações são organizadas a partir de um cronograma mensal e ocorrem de maneira online, com a participação dos formadores locais de cada município da regional Azonasul. Os sujeitos participantes dos Círculos de Cultura, fazem parte das equipes pedagógicas de cada Secretaria Municipal de Educação que aderiu ao programa.

[224] Mestra em Educação, Professora da Educação Básica, professorapaulafernada@gmail.com.



Estes encontros têm a finalidade de que os participantes multipliquem as formações nas suas redes de ensino, para os coordenadores pedagógicos e docentes das turmas de Educação de Jovens e Adultos - EJA, para que os Círculos sejam realizados nas escolas. As temáticas são sugeridas pela instituição que promove a formação para os formadores regionais. A cada encontro são dialogadas temáticas onde os sujeitos participantes refletem sobre questões pertinentes à Educação de Jovens e Adultos, trazendo à luz da realidade de cada território municipal. Desta forma, dialogo com Freire (2006) quando nos diz que “por que não estabelecer uma intimidade entre os saberes curriculares fundamentais dos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduo?”, uma vez que esse é o objetivo maior da realização dos círculos, ou seja, respeitar e aproveitar a experiência dos alunos na prática docente. Logo, considera-se que os Círculos de Cultura de Paulo Freire contribuirão para uma formação mais humanizada, democrática e comprometida com a transformação social, fortalecendo a prática pedagógica e o compromisso com a educação de qualidade para o público da Educação de Jovens e Adultos.

Palavras-chave: Círculos de cultura; formação de professores; educação de jovens e adultos.

Referências:

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

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



OBSERVAR, OUVIR, SENTIR E ESCREVER: O ESTÁGIO DE OBSERVAÇÃO COMO PEDAGOGIA DO OLHAR SENTIPENSANTE

Paula Rieth de Oliveira Huf[225]

Analisa Zorzi[226]

A partir da observação, da escuta, do sentir e do escrever, realizados durante o período de estágio de observação em Sociologia no Colégio Municipal Pelotense, de março a abril de 2025, para a disciplina de Estágio I, no curso de Licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), propõe-se a perspectiva de uma pedagogia do olhar sentipensante (Weffort, Martins, 1996; Fals Borda, 2009), que, ao articular emoção e razão na produção de conhecimento, se aproxima da concepção de educação como ato dialógico, ético e político (Freire, 2016).

Conforme Madalena Freire Weffort (1996), a observação é a ferramenta básica para a construção do olhar sensível e pensante, envolvendo atenção e presença, sobretudo em um mundo onde o olhar e a escuta são cristalizados em estereótipos que produzem uma cegueira e surdez fatais. Nesse contexto, “se quiseres ser cego, sê-lo-ás”, como nos lembra José Saramago (1995). Deste modo, destaca-se o conceito de sentipensar, inspirado nas reflexões de Fals Borda (2009), que traz, epistemologicamente e ontologicamente, a integração entre coração e razão na compreensão do mundo. De origem latino-americana, este conceito reflete uma abordagem pluriversa que considera as interações entre humanos, não humanos e a natureza, influenciando a produção e a troca de conhecimentos. Não obstante, para Paulo Freire (2016), a educação, cuja formação ocorre pela práxis, precisa partir da realidade concreta dos sujeitos, incorporando suas vivências, sentimentos e saberes cotidianos em um processo coletivo e crítico de leitura e reescrita do mundo.

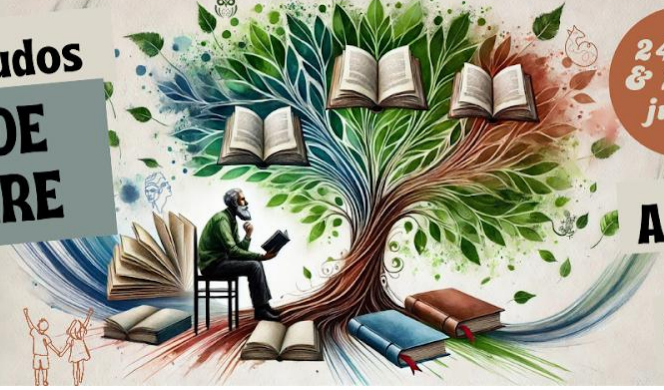
[225] Graduanda em Ciências Sociais, Universidade Federal de Pelotas, Licenciatura em Ciências Sociais, prohuf23@gmail.com.
[226] Orientadora, Doutora em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Licenciatura em Ciências Sociais, ana.lpdufpel@gmail.com.

Assim, a observação, enquanto ferramenta metodológica, assume papel central no estágio obrigatório, permitindo que o educador seja um sujeito que observa e escuta com abertura ao outro, estabelecendo uma relação horizontal com o educando, num processo em que ambos se reconhecem como inacabados e, portanto, em constante construção do saber.

Nesse contexto, o ato de sentipensar torna-se fundamental, pois permite ao observador captar a essência das interações sociais e pedagógicas que ocorrem na escola. Essa abordagem dialética entre o olhar sensível e pensante, que busca compreender a realidade de forma reflexiva e crítica, é essencial para a construção de um conhecimento profundo sobre a prática docente e o ambiente escolar. Além disso, trata-se da ideia de um olhar que não apenas vê, mas também sente o mundo, promovendo uma compreensão integrada da realidade educacional.

Essa abordagem possibilitou uma análise profunda e sistemática das dinâmicas sociais e educacionais presentes no Colégio Municipal Pelotense, destacando a importância da observação como ferramenta para a formação de professores críticos e reflexivos. Ao longo da experiência de estágio, buscou-se integrar diferentes perspectivas teóricas que valorizam o olhar sentipensante e a reflexão crítica como elementos essenciais para a construção de um conhecimento dialético sobre o ensino da Sociologia no Ensino Médio, diante da capacidade de olhar, ouvir, refletir e escrever sobre o mundo de forma emancipadora. A perspectiva dialética se configura na construção de sínteses a partir do encontro de sujeitos e seus processos de compreensão e de estar no mundo mediados por categorias da sociologia que analisam os fenômenos sociais, políticos, culturais etc. Vivenciar, observar, sentir esse desenvolvimento compõe o sentido daquilo que o Dayrell (2001) nos provoca a pensar quando afirma a escola enquanto espaço sócio-cultural.

Nesse sentido, a pedagogia sentipensante propõe a integração entre razão e emoção no processo educativo, enfatizando a importância de que o educando não apenas compreenda o mundo racionalmente, mas também o sinta, estabelecendo uma conexão profunda com sua realidade e suas experiências. Essa crítica à

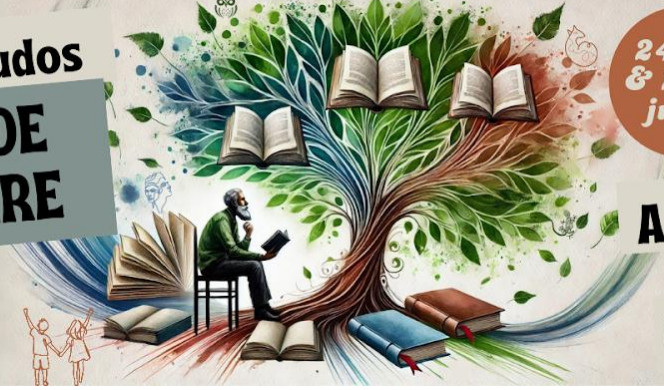


transmissão mecânica de conteúdos se alinha à denúncia de Freire à educação bancária, que reduz o estudante a um recipiente passivo. A pedagogia sentipensante, ao integrar razão e emoção, valoriza o diálogo como método e conteúdo, promovendo uma educação problematizadora, em que a aprendizagem se dá a partir das experiências vividas e do questionamento da realidade.

A disciplina de Sociologia, enquanto disciplina que propõe uma análise crítica das sociedades, possui um potencial singular para desenvolver a pedagogia sentipensante, permitindo perceber que o processo formativo não é linear nem absoluto, mas um movimento constante de apropriação, questionamento e recriação teórica e prática. Configura, assim, espaços privilegiados para a construção de um ensino que articula teoria e prática, emoção e razão, promovendo a formação de cidadãos conscientes e engajados socialmente, a partir de uma prática pedagógica capaz de mediar o conhecimento de modo que os discentes possam reconhecer-se como sujeitos históricos e sociais, capazes de agir e transformar a realidade em que estão inseridos.

Contudo, é a partir da mesma perspectiva sentipensante que se percebem nuances de diversas barreiras metodológicas, estruturais, sociais e institucionais que dificultam a implementação de uma educação crítica e libertadora. Questões como o certo grau de precariedade da infraestrutura, a rigidez do currículo, a burocracia escolar e as relações de poder presentes no ambiente educacional contribuem para a manutenção de uma dinâmica que limita a autonomia e a criatividade tanto dos professores quanto dos alunos. Nesse caso, é a partir da conscientização das estruturas opressoras que se encontram condições de superá-las, de modo que, a análise crítica das barreiras institucionais representa um passo necessário na direção de uma educação libertadora e dialógica.

Essa experiência reforça a importância de uma formação docente que estimule a reflexão crítica e a sensibilidade, elementos essenciais para a construção de uma educação democrática e libertadora. Nesse sentido, a reflexão sobre a prática docente e a educação torna-se um exercício permanente de autoconhecimento e diálogo com



o outro. Conforme destaca Madalena Freire, “Na concepção democrática de educação, o ato de refletir-estudar é fonte constante de conflitos e confronto com a teoria do outro e a sua própria. É constante rever-se, buscar-se através do entendimento do outro”. Enfatizando que a formação do educador é um processo dinâmico, marcado pela tensão entre o conhecimento prévio e as novas experiências, que se alimentam mutuamente.

Além disso, a experiência de estágio evidenciou que os desafios enfrentados pela escola, como limitações estruturais, burocracia e relações de poder, não podem ser ignorados na construção de uma prática pedagógica transformadora. Reconhecer essas barreiras é fundamental para exercer uma práxis educativa que desafie a opressão e promova a autonomia, buscando estratégias que integrem o sentir e o pensar para que a educação cumpra seu papel emancipador e dialético.

Portanto, demonstra-se a importância do estágio de observação como espaço indispensável para a formação docente, possibilitando a articulação entre teoria e prática, e o desenvolvimento de uma postura reflexiva, crítica e atenta diante da realidade escolar. A experiência contribui para ampliar a compreensão sobre os desafios e as potencialidades de uma pedagogia sentipensante, especialmente no ensino da Sociologia, ecoando diretamente a proposta freireana de que o ato educativo é, antes de tudo, um ato político. Observar, ouvir, sentir e escrever são práticas fundamentais na construção de uma pedagogia, na qual os educadores aprendem com os educandos e, juntos, constroem um conhecimento situado, crítico e emancipador.

Palavras-chave: Estágio de observação; sentipensante; sociologia.

Referências:

DAYRELL, J. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, J. **Múltiplos olhares sobre educacao e cultura,** Belo Horizonte: UFMG, 2001. p. 136-161.

FALS-BORDA, O. **Una sociología sentipensante para América Latina**. Siglo del Hombre Editores, Clacso, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 62. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2016.

FREIRE WEFFORT, Madalena; MARTINS, Mirian Celeste; CAMARGO, Fátima; DAVINI, Juliana. Metodologia e Prática de Ensino: Observação, Registro, Reflexão. **Instrumentos Metodológicos I.** São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

MOTA-NETO, J. C. (2015). **Educação popular e pensamento decolonial latino-americano em Paulo Freire e Orlando Fals Borda.** Tese de doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará, Belém.

SARAMAGO, José. **Ensaio sobre a Cegueira.** São Paulo: Companhia das Letras, 1995.



PROCESSOS DE AQUILOMBAMENTO - CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE

Ricardo Pinheiro dos Santos[227]
Carolina Pereira Aranha[228]

No cenário educacional brasileiro contemporâneo, persistem lacunas históricas e estruturais que invisibilizam e desvalorizam as contribuições de saberes e práticas pedagógicas advindas das populações negras, em particular das comunidades quilombolas. A formação docente, muitas vezes alicerçada em epistemologias eurocêntricas, falha em preparar educadores para atuar de forma antirracista e para reconhecer a riqueza das ancestralidades e das resistências negras. Diante desse quadro, o presente resumo expandido propõe uma reflexão sobre as contribuições do pensamento de Paulo Freire para os processos de aquilombamento no campo da formação docente. Parte-se da pergunta central: como as ideias e os princípios da pedagogia freiriana podem substanciar e aprofundar reflexões acerca dos processos de aquilombamento docente como uma práxis educativa de resistência e emancipação? Para além de uma mera analogia histórica, a discussão aqui apresentada reconhece o aquilombamento como um movimento político, pedagógico e identitário vivo, que transcende a temporalidade e resgata, no presente, práticas ancestrais de resistência, solidariedade, autonomia e emancipação. Tais práticas são fundamentais para a construção de uma educação verdadeiramente democrática, inclusiva e equitativa, especialmente em um contexto de persistente racismo estrutural.

[227] Mestrando, Universidade Federal do Maranhão, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática PPECEM, FAPEMA, ricardo.pinheiro@discente.ufma.br.
[228] Doutora, Orientadora, Universidade Federal do Maranhão, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática PPECEM, cp.aranha@ufma.br.



Nessa perspectiva, o aquilombamento docente é compreendido não apenas como uma metáfora, mas como um processo coletivo, crítico e propositivo de fortalecimento das identidades étnico-raciais, de construção e validação de práticas pedagógicas intrinsecamente antirracistas, e de profundo enraizamento do pertencimento cultural. Conforme Stéfane Souto (2021) brilhantemente argumenta, o aquilombamento representa uma "tecnologia ancestral que se realiza no presente e funda as bases de um futuro possível". Isso significa que os princípios de organização, resistência e autonomia dos quilombos históricos são reatualizados e aplicados na construção de espaços de refúgio, produção de conhecimento e luta por direitos no campo da educação. Para além do físico, o aquilombamento se manifesta como um território simbólico e político, um espaço de acolhimento e fortalecimento mútuo contra as opressões. É nesse ponto que a pedagogia de Paulo Freire (Freire, 2011; Freire, 2019) emerge como um suporte teórico e metodológico crucial. Freire, ao fundamentar sua proposta educativa na consciência crítica, na práxis libertadora e no diálogo amoroso, oferece ferramentas conceituais e éticas para pensar o aquilombamento não como uma fuga, mas como uma práxis docente insurgente. A consciência crítica, entendida como a capacidade de "leitura de mundo" e de desvelamento das estruturas de opressão, é um passo inicial para que educadores negros e quilombolas compreendam as raízes do racismo e da subalternização. A práxis libertadora, por sua vez, impele à ação-reflexão-ação, transformando a indignação em ação concreta de resistência e reexistência. O diálogo, pedra angular da proposta freiriana, torna-se a base para a construção coletiva de saberes, para o respeito aos "saberes de experiência feitos" e para a horizontalidade nas relações pedagógicas, elementos intrínsecos à organização quilombola. Dessa forma, Freire nos convida a uma "pedagogia da autonomia" (Freire, 2011) em que educadores e educandos, coletivamente, se tornam sujeitos da própria história e do próprio processo de libertação.

A metodologia adotada para este resumo expandido foi a revisão narrativa da literatura, estratégia que, conforme Brito, Oliveira e Silva (2021), oferece um suporte



compreensivo a todas as fases da pesquisa qualitativa, desde a definição do problema e a fundamentação teórica, até a análise e elaboração das conclusões. Este tipo de revisão permite uma análise aprofundada de um vasto corpo de conhecimento, sendo particularmente adequada para sintetizar e interpretar as contribuições de diferentes perspectivas teóricas e práticas sobre um tema complexo como o aquilombamento docente. O processo de levantamento bibliográfico foi conduzido de forma criteriosa, priorizando obras seminais de Paulo Freire (como *Pedagogia do Oprimido* e *Pedagogia da Autonomia*), que servem como base conceitual. Adicionalmente, buscou-se artigos, dissertações e teses de pesquisadores/as negros/as e quilombolas que abordam as temáticas da educação antirracista, da afrocentricidade, da educação quilombola e dos processos de resistência epistêmica no contexto brasileiro. Dentre os trabalhos selecionados para a análise, destacam-se as contribuições de Stéfane Silva de Souza Souto (2021), que conceitua o aquilombamento; bell hooks (2013), com sua perspectiva de uma educação transformadora; e os estudos de Machado e Sousa (2022) e Azevedo (2021), que oferecem exemplos concretos de aquilombamento e seus impactos na formação. A análise dos textos buscou identificar convergências e tensionamentos entre a pedagogia freiriana e as experiências e conceituações do aquilombamento, explorando como os princípios de um podem iluminar e fortalecer os do outro.

A análise dos referenciais teóricos e das experiências práticas revela uma profunda sinergia entre a pedagogia freiriana e os processos de aquilombamento docente. Na perspectiva de bell hooks (2013), que dialoga intensamente com Freire, o processo pedagógico não pode ser neutro; ele precisa ser intencional na criação de uma "consciência, uma identidade e um ponto de vista que existem não apenas como luta contra a desumanização, mas também como movimento que permite uma formação ampla e criativa". Essa citação ressoa diretamente com o objetivo do aquilombamento docente: fomentar uma pedagogia do pertencimento e da reexistência. Para hooks, a educação é a "prática da liberdade" (hooks, 2013, p. 19), um ato de transgressão contra as normas opressoras. O aquilombamento, nesse



sentido, oferece o espaço seguro e libertador onde essa transgressão é não só permitida, mas incentivada, permitindo que educadores negros e quilombolas construam suas identidades a partir de suas próprias narrativas e experiências. O aquilombamento, assim compreendido como uma prática educativa emancipatória, assume um papel estratégico fundamental na construção de uma afrodocência que seja, simultaneamente, comprometida com a justiça racial e com a valorização das epistemologias negras. Tais epistemologias, historicamente marginalizadas, são resgatadas e centralizadas, oferecendo um novo olhar sobre o currículo, a didática e a relação pedagógica. Um exemplo notável dessa práxis é o grupo MAfroEduc Olùkọ́, citado por Machado e Sousa (2022). Este grupo é descrito como um "espaço de aquilombamento acadêmico contra-hegemônico e decolonial", demonstrando como a resistência pode ser articulada dentro dos próprios muros da academia. Ele é sustentado por pilares como a afrocentricidade – uma perspectiva que coloca a África no centro da análise e da ação – e pela amorosidade freiriana, que inspira as relações de cuidado, respeito e solidariedade. Esse modelo de formação, pautado pelo afeto e pelo diálogo constante, aponta caminhos inovadores para a subversão dos modelos monoculturais e hegemônicos que ainda predominam nas universidades brasileiras, promovendo a criação de currículos mais plurais e representativos. Em uma linha de raciocínio complementar, Raquel Torquato Rodrigues de Azevedo (2021) enfatiza como a educação superior impacta positivamente na vida pessoal e no desenvolvimento humano de jovens quilombolas. A autora destaca que o acesso à universidade contribui para a "(re)elaboração da identidade social e individual" e para o fortalecimento do "lugar de fala". Assim como os quilombos históricos representaram territórios concretos de proteção, liberdade e reconstrução social para os negros escravizados, o aquilombamento docente emerge, na contemporaneidade, como um território simbólico e político de construção coletiva da autonomia, da resiliência e da esperança. Ele permite que educadores, ao se reunirem em espaços de apoio e troca, ressignifiquem suas experiências de opressão, transformando-as em potência para a ação educativa transformadora. Esse movimento de "aquilombar-



se" no contexto da docência fortalece as vozes marginalizadas e cria redes de solidariedade que são essenciais para a luta antirracista. Por fim, é imperativo ressaltar que os processos de aquilombamento, especialmente no campo da formação docente, não devem ser interpretados apenas como reações defensivas às estruturas de opressão. Pelo contrário, eles se configuram como formas ativas e propositivas de recriar a escola, de redefinir os saberes considerados válidos e de reinventar os modos de ensinar e aprender. É um movimento de ruptura e de construção. Como afirma Stéfane Silva de Souza Souto (2021), "aquilombar-se é movimento insurgente é um gesto radical de resistência que ecoa no campo da formação". Isso implica uma descolonização curricular, uma valorização das pedagogias afrocentradas e uma reconstrução da própria identidade do educador, que passa a ser um agente de transformação social e racial, inspirado pela capacidade de Freire de unir teoria e prática na luta pela libertação.

Em suma, a presente reflexão permite concluir que as ideias e os princípios da pedagogia de Paulo Freire oferecem uma base teórica e ética substancial, contribuindo profundamente para a emergência e a consolidação de uma pedagogia do aquilombamento. Esta pedagogia se caracteriza por ser intrinsecamente crítica, ao desvelar as raízes das opressões; dialógica, ao promover a troca horizontal de saberes e experiências; amorosa, ao pautar as relações pedagógicas no respeito e na solidariedade; e, por consequência, transformadora, ao impulsionar a mudança social e individual. O aquilombamento docente, nesse cenário, transcende a simples união de pessoas. Ele se configura como uma potência de vida, um espaço de restauração e reafirmação da dignidade. É um ato de memória viva, que honra a ancestralidade e as lutas históricas da população negra. Mais que isso, é um projeto político de libertação que se constrói coletivamente, não apenas reagindo às opressões, mas proativamente semeando as bases para uma educação verdadeiramente antirracista e emancipatória. É um chamado à ação para que educadores se engajem na construção de um futuro onde a escola seja, de fato, um espaço de acolhimento, reconhecimento e celebração da diversidade, um reflexo do



sonho de um mundo menos desigual, forjado no presente e com vistas a um futuro mais justo e livre.

Palavras-chave: Aquilombamento; Paulo Freire; educação antirracista.

Referências:

AZEVEDO, Raquel Torquato Rodrigues de. **Egressos da UFT/Unidade Cimba/Araguaína/TO membros da comunidade de remanescentes de quilombolas Pé do Morro**. Araguaína: UFT, 2021.

BRITO, A. P. G.; OLIVEIRA, G. S.; SILVA, B. A. A importância da pesquisa bibliográfica no desenvolvimento de pesquisas qualitativas na área de educação. **Cadernos da Fucamp**, v. 20, n. 44, p. 1-15, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir:** a educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

MACHADO, R.; SOUSA, S. MAfroEduc Olùkọ́ e a formação docente afrocentrada – lugar de esperançar. **Revista Espaço do Currículo**, v. 15, n. 1, p. 1–14, 2022.

SOUTO, Stéfane Silva de Souza. **Aquilombamento:** um referencial negro para uma gestão cultural insurgente. Dissertação (Mestrado em Cultura e Sociedade) – Universidade Federal da Bahia, 2021.



A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA PROMOÇÃO DE UMA FORMAÇÃO MAIS ÉTICA

Sabrina Meirelles Macedo[229]

Os pressupostos da Educação Ambiental se apresentam como uma alternativa potente para a promoção de processos educativos que atendam as demandas socioambientais de nosso tempo histórico, tendo em vista seu caráter integrador e sistêmico (Sauvé, 2005). Pensar a educação enquanto um processo que "(...) imbrica vida, arte e conhecimento", requer que pensemos o fenômeno educativo como uma "diversidade de possibilidades, de existências e a pluralidade de experiências sociais" (Rufino; Simas, 2019, p. 35).

A Educação Ambiental aborda o meio ambiente como "(...) um espaço relacional, em que a presença humana, aparece como um agente que pertence à teia de relações da vida social, natural e cultural e interage com ela". (Carvalho, 2006, p.37). Sob tal perspectiva cabe a Educação Ambiental problematizar as questões socioambientais, bem como os moldes sob os quais se assentam a sociedade moderna, pautada no pensamento cartesiano, fragmentador e limitado.

Desta forma, a Educação Ambiental parte de um prisma integrador e dialógico, a qual reconhece que estamos conectados – seres humanos e não humanos e todos os demais elementos que constituem os ambientes nos quais atuamos. Assim, se propõem a constituição de seres humanos mais críticos, sensíveis e criativos, capazes de lidar com as demandas socioambientais de seu tempo e propor modos de ser e estar no/com o mundo mais ambientalmente éticos e equilibrados.

A escola, um espaço privilegiado de formação humana e cidadã, o lugar de encontros entre diferentes sujeitos, pode se tornar "(...) criadora de um sistema imaginativo e transformador (...)" (TRISTÃO, 2012, p.238). Como professores/as,

[229] Doutora em Educação Ambiental, Mestre e Licenciada em História (FURG); Professora no Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSul). E-mail: sabrinamacedo@ifsul.edu.br.

precisamos estar preparados/as para lidar com a diversidade e saber conectar vida, conhecimento e culturas diferentes, tornando a escola um espaço potente para a promoção de processos educativos ambientais significativos e transformadores.

Por tudo isso, inserir a Educação Ambiental na formação de professores se coloca como uma necessidade na formação inicial e continuada, visto que, como determina a Lei nº 9.795/99, sobre a Política Nacional de Educação Ambiental: "A Educação Ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal" (Brasil, 1999).

Os pressupostos da Educação Ambiental são elementos essenciais na formação de professores/as, pois podem contribuir para a constituição de educadores/as capazes de efetivar processos educativos ambientais efetivos e transformadores. Pode contribuir para propiciar a constituição de uma ética ambiental, que conforme proposta por Leff (2014), leva em conta as relações do ser humano com os demais seres com quem partilha a vida, levando-o a agir de acordo com as limitações e potencialidades dos ambientes nos quais transita, tendo como ponto de convergência de seu pensar e agir o bem viver de todos. Assim, desenvolvendo um olhar mais sensível e integrador, necessário para que possamos dar conta das atuais demandas.

Este trabalho trata de uma pesquisa de doutorado realizada entre os anos de 2019 a 2023, e teve como objetivo principal compreender as dimensões formativas que constituem a identidade de um/a educador/ ambiental. Como educador/a ambiental, nesta pesquisa, entende-se todo o sujeito que tem um olhar integrador para as questões sociais e ambientais e que busca em suas ações promover processos educativos ambientais, seja na esfera formal ou não formal da educação.

O recorte geográfico da pesquisa compreendeu a região sul do Brasil (PR, SC e RS) e o país vizinho, Uruguai.

A pesquisa de cunho qualitativo e fenomenológico constitui-se em quatro etapas: mapeamento bibliográfico em quatro bancos de dados; utilização de um questionário online; a realização de um grupo focal virtual e por fim, entrevistas

presenciais e online, e teve como objetivo principal compreender as dimensões formativas das identidades de educadores ambientais.

Após o levantamento bibliográfico, a etapa seguinte teve como instrumento para um levantamento inicial com possíveis participantes da pesquisa um questionário/convite online, usando o *Google Forms*[230]. Após a realização desta etapa nomeada de "Mapeamento de Educadores Ambientais do Sul", foi realizada a seguinte etapa que consistiu em duas ações: realização de um Grupo Focal virtual, e a realização de entrevistas presenciais e online.

Por um viés fenomenológico, buscou-se conhecer quais os sentidos e significados que os/as educadores/as ambientais atribuíam as experiências em suas trajetórias, valendo-se assim de suas percepções e narrativas.

Ao todo participaram 33 pessoas como interlocutores da pesquisa entre elas professores/as da rede básica e do ensino superior; coordenadores de centro de educação não-formal; agricultores; servidores públicos; estudantes; artistas. Pessoas que atuam em variados espaços educativos: organizações não governamentais, associações, escolas, secretarias de educação, universidades. Um total de 30 participantes tem alguma formação específica em Educação Ambiental.

A fim de realizar a análise e a compreensão dos dados construídos foram empregados os pressupostos da Teoria Fundamentada nos Dados (Charmaz, 2009).

Com diferentes trajetórias e experiências os participantes apontaram alguns ambientes educativos que foram e são significativos em sua formação docente e em sua constituição como educadores/as ambientais.

Alguns participantes indicaram como processos formativos cursos e oficinas ofertadas por instituições, como o Ministério da Educação, organizações não governamentais que promovem processos educativos ambientais e ainda formações promovidas pelas instituições nos quais exercem suas atividades profissionais.

[230] Tal procedimento se deu após a aprovação do projeto pelo CEP-FURG (Comitê de Ética Pública da Universidade Federal do Rio Grande), emitido em fevereiro de 2022.

Outros espaços apontados como significativo na formação como educadores/as ambientais foram os coletivos, como ONGs (Organizações não – governamentais), associações, redes de Educação Ambiental e também espaços de educação formal, como universidades, grupos de pesquisa, escolas e secretarias de educação.

As experiências pessoais e familiares também foram apontadas como constituintes deste olhar sensível e crítico para as questões socioambientais, como pode-se notar na fala de uma das participantes da pesquisa, ao rememorar as experiências de sua infância e juventude na formação de sua perspectiva ambiental:

> Minha 1° experiências na formação voltada a Educação Ambiental começaram com meu pai. Neto de pomeranos, morador do bairro Três Vendas em Pelotas, trabalhou como caminhoneiro, depois representante de venda de pilhas. Adorava trabalhar viajando. Tive oportunidade de participar de algumas. E eu gostava muito de acompanhá-lo, o que acontecia nas férias escolares. Acredito que esses momentos com meu pai foram importantes no meu despertar para a minha relação ser humano/natureza" (VIOLETA[231], Mar/Abril de 2022, Grupo Focal virtual).

Ainda sobre as experiências pessoais compartilhadas na comunidade, em um coletivo, outro participante pontuou:

> De pequeno lembro que nas comunidades periféricas que pertenço, em Santa Maria da Boca do Monte, tínhamos o cultivo de ervas medicinais, a colheita da marcela, verduras e temperos que eram usados diariamente, pelo menos 1 pé de limão cravo, abacate e Chuchu. (VERMELHO, Mar/Abril de 2022, Grupo Focal virtual).

Pode-se pensar nestes espaços e nas dinâmicas vivenciadas ali como *comunidades aprendentes* (Brandão, 2005), nas quais as pessoas educam seu olhar e seus sentidos para estar criticamente e criativamente no mundo. Conforme aponta Freire (1996) esta perspectiva pode contribuir em uma educação comprometida com a vida:

[231] Os participantes foram identificados por nomes de cores a fim de garantir o anonimato.

> O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é a de quem nada tem a ver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da História (p.56).

Neste sentido, promover processos de formação de professores/as que levem em conta as experiências pessoas e coletivas e promovam atividades que proporcionem reflexão, partilhas em um contexto estético e ético. Pode-se concluir então que os pressupostos da Educação Ambiental são relevantes para o alargamento do olhar e da atuação de professores/as comprometidos com uma educação estética, ética e transformadora.

Palavras-chave: Formação de professores; educação ambiental; ética ambiental.

Referências:

BRASIL. **Política Nacional de Educação Ambiental**, de 27 de abril de 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm. Acesso em: 20 mai.2019.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Comunidades aprendentes. *In*: **Encontros e Caminhos:** formação de educadores (as) ambientais e coletivos educadores. pp.83-92. Ministério do Meio Ambiente, Brasília, 2005.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Educação Ambiental:** a formação do sujeito ecológico. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

CHARMAZ, Katy. **A construção da teoria fundamentada:** um guia prático para análise qualitativa. Trad. Joice Elias Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

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

LEFF, Enrique. **Racionalidade Ambiental:** a reapropriação social da natureza. Trad. Luiz Carlos Cabral. 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

SAUVÉ, Lucien. Uma cartografia das correntes em Educação Ambiental. *In*: SATO, Michele; CARVALHO, Isabel C.M. **Educação Ambiental:** pesquisas e desafios. Porto Alegre: Artmed, 2005. P.17-44.

SIMAS, Luiz Antonio; RUFINO, Luiz. **Flecha no tempo.** Rio de Janeiro: Mórula, 2019.

TRISTÃO, Martha. As dimensões e os desafios da educação ambiental na contemporaneidade. *In*: **Educação Ambiental:** Abordagens Múltiplas. Porto Alegre: Penso, 2012. pp. 233-249.



JUVENTUDES E ESCUTATÓRIAS NA/COM A CIDADE: A ESCUTA COMO ELEMENTO ÉTICO, ESTÉTICO E METODOLÓGICO

Vânia Alves Martins Chaigar[232]
Luiz Paulo Da Silva Soares[233]

Temos exercitado a escuta em projetos de ensino, pesquisa e extensão e a partir dessas experiências trazemos alguns apontamentos, com o objetivo de avaliarmos algumas de suas dimensões. Apresentamos um pouco dessa historicidade de modo a ajudar na contextualização e compreensão do processo. Durante dez anos desenvolvemos o projeto de extensão “Interfaces Pedagógicas: Licenciaturas em Diálogo” (2012-2022), voltado a professores e estudantes e nele foram exercitadas modalidades como Mesas, Oficinas, Mostras, Cirandas etc., cujo fundamento maior era a escuta atenta, apontada como destaque desde nossas cartas de apresentação.

Estendemos a escuta para espaços além *muros* da universidade, nos atentando para movimentos sociais, culturais e artísticos da cidade e desenvolvemos a ação “Movimento Interfaces: Conhecimentos para além dos muros” (2016-2019), cujas interlocuções nos aproximaram de epistemologias produzidas no coração da cidade, nas tensões, contradições, apartações, mas, também, criações e resistências que nos mobilizam em direção a outras maneiras de viver e conceber a vida. “A vida é rinha”, diz o samba enredo da Império Serrano[234]. “[...] Firma ponto na jurema, pro corpo fechar/patuá e ladainha/risca pemba no chão/tem erva, farinha e facão/A vida é rinha!” [...] Os versos construídos por racionalidades anti cartesianas, ancoradas em ancestralidades africanas brincam carnavais e desnudam (re)existências na cidade.

Em 2019, projeto de ensino em uma turma de licenciatura em história, voltou-

[232] Doutora em Educação, Universidade Federal do Rio Grande – FURG, vchaigar@gmail.com.
[233] Doutor em História, Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul, luizsoaresrg@gmail.com.
[234] G.R.E.S. IMPÉRIO SERRANO (RJ). Mangangá. (Samba enredo, 2022). Disponível em: https://www.letras.mus.br/imperio-serrano-rj/ Acesso em: 24 mai. 2025.

se a experimentações na cidade, e entendemos a partir dela que

> A cidade nos exige certa distração para poder ver melhor – reparar -, ao mesmo tempo em que nos apresenta a possibilidade da coexistência, cuja falta é problematizada, por exemplo, por falas nos muros da cidade que, por vezes, são incompreensíveis aos que foram territorializados por lógicas desencadeadas pelo individualismo e pela competição. Para esses ouvidos não se faz necessário falar (muito menos gritar), pois a conveniência é que dita a qualidade da escuta. Já a narrativa do muro, como a expressa pelo pixo, requer outra territorialização, como a promovida pelo coletivo e pela solidariedade (SANTOS, 2005); auscultar o outro exige exercícios de alteridade, de estéticas/éticas permeadas de sensibilidade e abandonos a padronizações [...]. (Bresolin *et al*, 2019, p.38).

Esses exercícios permeados “de sensibilidade e abandonos a padronizações” no contexto pré-pandêmico ratificaram a cidade como o espaço educativo por excelência (Freire, 2005) e nos revelaram juventudes citadinas que produzem conhecimentos e culturas, e se tornaram centrais em nosso trabalho. Salas temáticas, encontros intergeracionais, pesquisas na/com a cidade produziram conhecimento, mas, sobretudo, interlocuções com juventudes. Optamos pelo termo no plural, pois as tramas dadas por cultura, gênero, raça e classe social indicam a pluralidade do universo juvenil, para muito além de uma fase de vida ou de uma zona intermediária entre a adolescência e a vida adulta.

No período pandêmico, desenvolvemos ações na “tela” e, apesar dos limites dialógicos impostos pela ausência da corporeidade do outro, não nos omitimos diante dos condicionantes do contexto. Trabalhamos em rede com colegas, estudantes e Grupos de Pesquisa do Brasil e do exterior. Em 2020, iniciamos a pesquisa “Juventudes (Escolares) em tempos de afastamento social: estudos de casos na cidade do Rio Grande, RS” (2020-2024), buscando reconhecer sentimentos e situações vividas por jovens do ensino médio da cidade. (Re)Conhecemos parte de suas dores, perdas, embates entre estudar e trabalhar, inserções em mundos precários, mas, também, seus enfrentamentos e questionamentos sobre esse “mundo como fábula”, debatido por Milton Santos (2001), um mundo que descarta a vida da

maioria e prefere fantasias alienantes à potência de suas juventudes, por exemplo.

No contexto pós-pandêmico, cujas mudanças ainda estamos a processar, e vivenciar, os desafios são mais complexos, as rápidas mudanças no cotidiano derivadas de crises socioambientais, econômicas e políticas confrontam nossas subjetividades e a capacidade de resistir face ao adoecimento, a cultura do ódio, o aumento do fascismo no mundo ocidental. As juventudes estão bem no centro de disputas ideológicas, e entendemos que devemos redobrar nossos esforços para não as perder para as lógicas liberais protofascistas que inculcam falsas ideias de sucesso e bem-estar. Nesse sentido, escutá-las é tarefa histórica, posto não se sentirem escutadas, em especial em ambientes institucionalizados como a escola (Correa, 2023).

Em 2022, como parte do projeto de extensão “Interfaces Pedagógicas: Licenciaturas em Diálogo – Amar e mudar as coisas nos interessa mais”, organizamos a primeira experiência com as “Escutatórias”, em que reunimos jovens da periferia riograndina, artistas marginais, skatistas, estudantes de graduação e pós-graduação da FURG, na perspectiva de escutá-los. Esse encontro entre diversos deixou claro que a escuta é um elemento de resistência, na medida em que favorece o desenvolvimento de solidariedades entre pares, confrontando a cultura individualista e competitiva, incrustada em nossos sistemas de ensino e currículos.

A partir de 2023 desenvolvemos o projeto de ensino “Juventudes e escutatórias: Quando o bom é saber escutar!” (articulado com extensão e pesquisa). A contraposição ao servilismo neoliberal pode ocorrer a partir da inversão da lógica individualista da aula reprodutivista pela aula colaborativa em que escutas atentas sejam dirigidas aos/às estudantes. Aprender a discutir, sem tornar isso uma disputa,

em que o antagonismo prevaleça é, também, um desafio novo, digamos, em sala de aula. Consideramos que o exercício do diálogo é elemento fundamental de uma educação vista como formação humana, pois “o educador que escuta aprende a difícil missão de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala com ele” (Freire, 1997, p. 111). Escutar é colocar os sentidos na direção do outro.



Não é apenas um exercício do órgão auditivo, mas de todo o corpo.

Essa relação ocorre em um processo ético/estético – atitude/compromisso – na relação com as pessoas e o conhecimento. No genial diálogo entre Paulo Freire e Myles Horton (2011), em certa altura Myles diz:

> Eu não estava procurando uma técnica ou método. Não estava, e vejam bem, ainda não estou. Nunca estive interessado nisso. Eu estava procurando um processo de como me relacionar com as pessoas". [...] Custei muito a entender que eu não precisava saber; só precisava ter uma visão e, ao contrário, não devia saber. Devia deixar a situação se desenvolver. (Freire; Horton, 2011, p. 76).

"Deixar a situação se resolver" pode ser traduzido por crer nas pessoas e nas suas capacidades para propor, criar e resolver questões, enriquecidas por seus territórios formativos. Por território formativo estamos entendendo o "território usado" (Santos, 2001), aquele que pode propiciar resistência e insurgência a modos autoritários e excludentes de ditar a cidade. A escuta, nesses contextos, não é só ferramenta metodológica, mas testemunha de maneiras de ser/pensar/sentir/pulsar – éticas/estéticas – diante de outras pessoas em processos formativos, de deixar-se influenciar pelo outro e não temer as imprevisibilidades dessas situações. É belo reconhecer que a incompletude é condição da alteridade (Freire, 1997). Depender do outro para saber e construir nossas vidas é base da autonomia, que se produz com os outros e não de forma individualista e solitária. A partir dessa breve síntese, avaliamos que estamos aprendendo a criar as condições concretas para a escuta e dela nos valermos como elemento ético, estético e metodológico.

Palavras-chave: Escuta; juventudes; cidade.

Referências:

BRESOLIN, Felipe Treviso et al. Um pixo na parede já defende alguma coisa: juventudes urbanas em movimento. **Pixo**, n. 8, v. 3, verão de 2019.

CORREA, Alisson Souza. **Experiências juvenis contemporâneas em Rio Grande, RS**: desafios da relação trabalho e educação para jovens do Ensino Médio público da cidade.

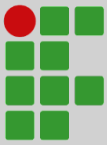
132p. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande – FURG, 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 2005.

FREIRE, Paulo; HORTAN, Myles. **O caminho se faz caminhando**: conversas sobre educação e mudança social. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

SANTOS, Milton. Por uma outra globalização. **Fórum Social Mundial** – Um outro mundo é possível. Conferência. Porto Alegre, 2001.



INSTITUTO
FEDERAL
Sul-rio-grandense