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. II

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. II / coordenação geral Fabiana Celente Montiel. — Pelotas: Editora IFSul, 2025.

Modo de acesso: https://omp.ifsul.edu.br/
ISBN: 978-65-976869-1-9

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

Eixo 11 - PAULO FREIRE: DIREITOS HUMANOS, DEMOCRACIA E EDUCAÇÃO PARA A PAZ 16

O FAZER PEDAGÓGICO NO DIA A DIA 20

CUIDAR, EDUCAR, TRANSFORMAR: A ESSÊNCIA DO FAZER EDUCATIVO EM CADA CANTO DA ESCOLA 25

O DIÁLOGO FREIREANO NA PROMOÇÃO DA CULTURA DA PAZ 30

DIREITO AO VÍNCULO MATERNO PELA POPULAÇÃO CARCERÁRIA E SEUS DESCENDENTES: TRANSGRESSÕES DE CLÁUSULAS PÉTREAS 35

EDUCAÇÃO PARA A PAZ: UM CAMINHO POSSÍVEL PARA A GESTÃO DE CONFLITOS ENTRE PROFESSORES E ATENDENTES DE UMA E.M.E.I DO MUNICÍPIO DE ARROIO GRANDE R/S 41

GESTÃO DE CONFLITOS NAS ESCOLAS: PERSPECTIVAS TEÓRICAS E O PROJETO ESCOLA RESTAURATIVA DO MP DE SC 46

DO VÉU DA ALIENAÇÃO À LUZ DA CONSCIENTIZAÇÃO: MARX E FREIRE E A LUTA PELA EMANCIPAÇÃO HUMANA 51

EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA PARA A HUMANIZAÇÃO 56

EIXO 12 - PAULO FREIRE: POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO EDUCACIONAL 61

CURRÍCULO E DOCÊNCIA: RESISTIR À PRODUÇÃO DE VIDAS NEOLIBERAIS 64

EIXO 13 - PAULO FREIRE: ARTE E CULTURA POPULAR 67

A ÉTICA, A ESTÉTICA E O CORPO 71

EDUCAÇÃO ESTÉTICO-AMBIENTAL E ARTE: TRAMAS ENTRE PAULO FREIRE E PABLO RENÉ ESTÉVEZ 75

PROJETO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA TEATRO DO OPRIMIDO NA COMUNIDADE - 15 ANOS 80

MUSICALIDADE COMO EXPRESSÃO E LIBERTAÇÃO 85

SER MAIS, SER MELHOR 90

DIÁLOGOS MODERNISTAS POR UMA EDUCAÇÃO ESTÉTICA-ANTROPOFÁGICA-POPULAR 92

ARTE COMO MEMÓRIA, RESISTÊNCIA E DIÁLOGO: UMA CARTA PEDAGÓGICA A ZANELE MUHOLI 97

POR QUE ARTE NA PEDAGOGIA? 102

PEDAGOGIA VIBRACIONAL DOS AFETOS: EDUCAÇÃO E AMBIÊNCIA 107

A MÚSICA NO ENSINO MÉDIO: EMANCIPAÇÃO HUMANA PARA UMA POLÍTICA CURRICULAR CONTRA-HEGEMÔNICA 113

IMERSÕES FORMATIVAS NA COMUNICAÇÃO E NA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: EXPERIÊNCIAS EXTENSIONITAS NA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PELOTAS 119

EIXO 14 - PAULO FREIRE: DIREITO À MEMÓRIA, DEFESA DA DEMOCRACIA E A DIGNIDADE HUMANA 121

DO SILENCIAMENTO À RESISTÊNCIA: A PERSEGUIÇÃO À PEDAGOGIA DE PAULO FREIRE E SEUS DESDOBRAMENTOS CONTEMPORÂNEOS 124

CARTA AOS QUE NÃO OUVEM 129

REFLEXÕES SOBRE AS REDES SOCIAIS PARA ALÉM DO DOUTRINAMENTO 134

EIXO 15 - PAULO FREIRE: DIÁLOGO COM OUTROS(AS) AUTORES(AS) 138

RAÍZES QUE ENSINAM, CORPOS QUE APRENDEM: DIÁLOGO SOBRE DESCOLONIZAR A EDUCAÇÃO 141

A PRÁXIS DE PAULO FREIRE, FRANTZ FANON E bell hooks NO FAZER ANTIRRACISTA DE PROFESSORAS NEGRAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL 146

MACHADO DE ASSIS E PAULO FREIRE: UM DIÁLOGO PARA ALÉM DO PEDAGÓGICO 151

SUJEITO DE DESEMPENHO *VERSUS* SUJEITO DIALÓGICO: UM PARADOXO CONTEMPORÂNEO 156

CARTA A QUEM OUSA FALAR DE TECNOLOGIA E PEDAGOGIA 161

NO OSSO DO MUNDO A “LEITURA DA PALAVRA”: UM POSSÍVEL DIÁLOGO ENTRE TIM INGOLD E PAULO FREIRE 166

POR UM ENSINO DE FILOSOFIA DIALÓGICO: APROXIMAÇÕES ENTRE PAULO FREIRE E SILVIO GALLO 168

A PROBLEMATIZAÇÃO DA LINGUAGEM EM FREIRE: DIÁLOGOS COM WITTGENSTEIN, RUSSELL E TUGENDHAT 173

CARTA À ISABELA: O DIAMANTE RARO DAS CARTAS PEDAGÓGICAS E SEU LEGADO EM MOVIMENTO 178

O DESEJO DE SONHAR! 183

EIXO 16 - PAULO FREIRE: DIVERSIDADE E INCLUSÃO SOCIAL 187

EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO POPULAR 193

O PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR: REFLEXÕES A PARTIR DE EXPERIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO PRIVADA E EM ESPAÇOS COLETIVOS DE EDUCAÇÃO POPULAR 195

INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR: UM CAMINHO A PERCORRER 200

O ENSINO DE PORTUGUÊS E A LUTA PELO RECONHECIMENTO MIGRANTE 205

EDUCAÇÃO POPULAR, MOVIMENTOS SOCIAIS E LITERATURA ANTIRRACISTA: CAMINHOS PARA UMA FORMAÇÃO CRÍTICA E EMANCIPADORA 210

UM MINUTO DE BATUCADA: MOVIMENTOS DO NEABI, DO COLÉGIO MUNICIPAL PELOTENSE, NA AÇÃO DE DESPERTAR COLETIVOS 213

DIALOGANDO E REFLETINDO COM A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO- RACIAIS NA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA 218

VALORIZAÇÃO DOS SABERES DA COMUNIDADE NEGRA E A EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA 222

A EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA VISÃO DE PAULO FREIRE: UM CAMINHO PARA A HUMANIZAÇÃO E A INCLUSÃO 227

A CRIANÇA COMO SUJEITO DE TRANSFORMAÇÃO NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: REFLEXÕES DE PIBIDIANAS 231

O CAMINHO DO ESTADO DO CONHECIMENTO - UM DIÁLOGO COM OS/AS COLEGAS DE PÓS-GRADUAÇÃO 236

PROAPI E A ESCOLA CIDADÃ: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE A SUPERAÇÃO DE OPRESSÃO E PROMOÇÃO DA CIDADANIA 241

CULTURA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO: INFLUÊNCIAS NA APRENDIZAGEM DE GÊNERO E SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO BÁSICA 246

MINHAS DESCULPAS, MENINA! 251

RACISMO LITERÁRIO - POSSIBILIDADES A PARTIR DA INTERSECÇÃO ENTRE CIÊNCIA E LITERATURA (ESCREVIVÊNCIAS) 256

DIÁLOGOS SOBRE INFÂNCIAS E PRÁTICAS COM CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO POPULAR 258

EIXO 17 - PAULO FREIRE: FEMINISMOS E COLETIVIDADE 263

ORIENTAÇÃO E SUPERVISÃO ESCOLAR NA PERSPECTIVA DE GÊNERO E DIVERSIDADE 265

CORPO LIVRE: POLE DANCE, FEMINISMO E LIBERTAÇÃO 269

A IMAGEM REPRODUZIDA PELA MÍDIA ESPORTIVA DAS ATLETAS DE VÔLEI DE PRAIA NOS JOGOS OLÍMPICOS 2024 272

EM PAULO FREIRE, UMA BUSCA PELO RECONHECIMENTO DAS MULHERES 277

POLÍTICA CURRICULAR DE VALORIZAÇÃO DA MULHER NO ENSINO MÉDIO: UM CURSO DE EXTENSÃO PARA A EMANCIPAÇÃO HUMANA 282

EIXO 18 - PAULO FREIRE: ECONOMIA SOLIDÁRIA, TRABALHO ASSOCIADO E COOPERATIVISMO 287

FEIRA AGROECOLÓGICA E SOLIDÁRIA: UM TERRITÓRIO DE ESPERANÇA E LUTA COLETIVA 290

METODOLOGIAS DIALÓGICAS E DIALÉTICAS: APRENDIZAGENS NA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA POPULAR DE PRÁTICAS E CONCEPÇÕES DE ORGANIZAÇÃO DE COOPERATIVAS SOLIDÁRIAS 295

ESTRATÉGIAS INCLUSIVAS À DIVERSIDADE SEXUAL DE GÊNERO E RELACIONAL: PERMANÊNCIA FREIREANA CONTRA O ‘SER MENOS’ EM AMBIÊNCIAS COOPERATIVISTAS 300

EIXO 19 - PAULO FREIRE: OUTROS DIÁLOGOS POSSÍVEIS 305

EDUCAÇÃO E CONSUMISMO CIBERNÉTICO 307

COMO RESISTIRMOS AO DESMONTE PRIVATISTA DA EDUCAÇÃO PÚBLICA? 312

DE COMO PAULO FREIRE NOS CONECTA PELO E COM O MUNDO 317

AÇÕES DE UMA ESCOLA ABRIGO EM CONTEXTO DE CRISE CLIMÁTICA NO RIO GRANDE DO SUL, BRASIL: AS ENCHENTES DE 2024 322

AO MESTRE, COM CARINHO: UM PERFIL DE PAULO FREIRE 326

A LEITURA COMO EXPERIÊNCIA ESTÉTICA 335

PARTILHAS DE UM *EU* - POR UMA TRANSFORMAÇÃO COLETIVA 341

A METODOLOGIA DE PESQUISA EM CIÊNCIAS HUMANAS EM DIÁLOGO COM PAULO FREIRE 345

SOBRE ESPAÇOS POR ONDE HABITA A EDUCAÇÃO 350

EIXO 20 - PAULO FREIRE: EM DIÁLOGOS VIRTUAIS 354

A TENSÃO ONTOLÓGICA ENTRE O SER INACABADO DE FREIRE E O NÃO-SER DE FANON, E A RESSIGNIFICAÇÃO DA LÍNGUA EM PERSPECTIVA DE LIBERTAÇÃO 356

GESTÃO DEMOCRÁTICA COMO POLÍTICA EDUCACIONAL: DESAFIOS E ESPERANÇAS 361

PAULO FREIRE: EM DIÁLOGOS VIRTUAIS ÉTICA NO ENSINO DA COMPUTAÇÃO: DIÁLOGOS COM FREIRE 366

ANDARILHAGENS DO SABER: UMA CARTA A NOVOS MESTRANDOS 371

PIQUENIQUE DO PRÉ-FÓRUM DE PAULO FREIRE NO JARDIM DE LUXEMBURGO (PARIS): CONEXÕES TRANSFRONTEIRIÇAS 377

CARTAS ENTRE TEMPOS: ANA MARIA ENCONTRA PAULO FREIRE 379

MEMÓRIA E ANCESTRALIDADE NA FORMAÇÃO DOCENTE: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO 384

PROVÉRBIOS AFRICANOS E A PEDAGOGIA DO UBUNTU: REFLEXÕES FREIRIANAS EM SALA DE AULA 388

(DES)CAMINHOS DE *PERCURSONARRATIVA*: VIVER, (RE)FAZER E COMPOR(SE) DOCENTE 393

OBRAS DE PAULO FREIRE: A ESPERANÇA DO FUTURO DA EDUCAÇÃO TIMORENSE 398

DO COTIDIANO AO TEXTO: A CONSTRUÇÃO DO LETRAMENTO NA PERSPECTIVA FREIRIANA NO PROJETO CAFÉ COM LETRAS 403

O CURRÍCULO ESCOLAR NA PERSPECTIVA FREIRIANA EM DIÁLOGO COM OUTROS AUTORES 405

QUEM TEM MEDO DO LOBO MAU? UM CONVITE À REFLEXÃO SOBRE AS PRÁTICAS DE LIBERDADE NA CONSTRUÇÃO DAS INFÂNCIAS 410

DOCÊNCIA E PROFISSIONALIZAÇÃO: DESAFIOS E CONTRIBUIÇÕES SEGUNDO FREIRE, TARDIF E LESSARDE 415

TERRITORIALIDADES DO COOPERATIVISMO SOLIDÁRIO EM MATO GROSSO: UMA ANÁLISE A PARTIR DA PARTICIPAÇÃO DE MULHERES NA PRODUÇÃO SOCIAL DO CONHECIMENTO 420

DIÁLOGOS ACERCA DA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA A PARTIR DA MATRIZ AFRICANA **425**

ENTRE MEMÓRIAS E ESPERANÇA: O QUE ME MOVE AO ESCREVER PARA PAULO FREIRE **430**

EDUCAÇÃO DO CAMPO EM SÃO GABRIEL/RS: PERCURSO E PERSPECTIVAS **433**

A GEOGRAFIA NO HORIZONTE DA EDUCAÇÃO PARA A AUTONOMIA: REFLEXÕES SOBRE UMA VIVÊNCIA COM EDUCANDOS **438**

EDUCAÇÃO ALIMENTAR E NUTRICIONAL E EXPERIÊNCIAS COM HORTAS ESCOLARES EM CURVELÂNDIA-MT: A EDUCAÇÃO DIALÓGICA COMO PRÁXIS TRANSFORMADORA **443**

AS IDEIAS DE FANON E FREIRE SOBRE A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NEGRA **448**

PEDAGOGIA E REGIME DE ALTERNÂNCIA: NA PERSPECTIVA DOS ITINERÁRIOS FORMATIVOS **453**

FORMAÇÃO PROBLEMATIZADORA E EMANCIPATÓRIA NO CONTEXTO DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO **458**

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR(A) DE ARTES NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA FONTE EMANCIPATÓRIA E PLURAL DA HUMANIDADE **463**

A FORMAÇÃO EDUCACIONAL E PROFISSIONAL: UMA LEITURA A PARTIR DE PAULO FREIRE **469**

O DESAFIO DE SER DIRETOR QUANDO SE É NOVO NA ESCOLA – O ESTRANHISMO **474**

CÍRCULO DE CULTURA COM ESTUDANTES INTERNOS DA ESCOLA SECUNDÁRIA COMUNITÁRIA DE AMATONGAS, MOÇAMBIQUE, ÁFRICA: DIÁLOGOS DO ATLÂNTICO AO ÍNDICO **478**

A PAULO FREIRE, SOBRE A APRENDIZAGEM E A EXPERIÊNCIA DO PRIMEIRO GRUPO DE ESTUDOS E LEITURAS DIRIGIDAS "EDUCAÇÃO POPULAR E PAULO FREIRE" (AEPPA) **480**

CARTA À CAROLINA MARIA DE JESUS **484**

A CONCIÊNCIA DE SER INACABADO, NOS EDUCAMOS PARA SER MAIS **489**

O DOMÍNIO DAS TECNOLOGIAS NO MUNDO DO TRABALHO: RECURSO OU OBRIGAÇÃO? **493**

UMA REFLEXÃO SOBRE A IMPORTÂNCIA DA ESCOLA, COMO INSTITUIÇÃO QUE POSSIBILITE O TEMPO LIVRE **498**

EDUCAÇÃO PARA A PAZ: OS PROCESSOS EDUCACIONAIS NO DESENVOLVIMENTO DE SERES HUMANOS INTEGRAIS PELA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA UM ACOLHIMENTO PELO YOGA **503**

SEMANA MARIA DA PENHA NAS ESCOLAS COMO FERRAMENTA DE CONSCIENTIZAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO **506**

A EDUCAÇÃO POPULAR E INOVAÇÃO TECNOLÓGICA NAS VIVÊNCIAS DO CENTRO DE TECNOLOGIAS ALTERNATIVAS **511**

EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DE TRANSFORMAÇÃO: A IMPORTÂNCIA DA PRÁXIS E DO DIÁLOGO **516**

ENTRE VIVÊNCIAS E REFLEXÕES: O QUE APRENDEMOS COM A EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA **521**

ENSINO DA COMPUTAÇÃO E INTERDISCIPLINARIDADE: DIÁLOGOS COM FREIRE **533**

A POLITECNIA E A INTERDISCIPLINARIEDADE NA POLÍTICA CURRICULAR: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS CONTRA-HEGEMÔNICAS NO 1° ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL EM UMA ESCOLA DE DOM PEDRITO/RS **538**

EDUCAÇÃO E DIÁLOGO/DIALOGICIDADE EM PAULO FREIRE **543**

INÉDITO VIÁVEL: ESPERANÇA EM PAULO FREIRE EM DIÁLOGO COM ENRIQUE DUSSEL **552**

ECONOMIA SOLIDÁRIA, REFLEXÕES SOBRE A FEISOL E A COOPERSSOL: COMERCIALIZAÇÃO E CONSUMO SOLIDÁRIOS E SUSTENTÁVEIS **554**

EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DA LIBERDADE: OS CAMINHOS DE DONA ANA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS **559**

ENTRE SABERES E VOZES: A FORMAÇÃO DO PROFESSOR NA TRILHA DA EDUCAÇÃO DIALÓGICA **564**

INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL, EDUCAÇÃO EMANCIPADORA E PAULO FREIRE: UM OLHAR CRÍTICO NA LICENCIATURA EM COMPUTAÇÃO **569**

CURIOSIDADE EPISTEMOLÓGICA X CURIOSIDADE INGÊNUA: REFLEXÕES SOBRE O CONHECER E APRENDER **574**

PEDAGOGIA FREIREANA E GESTÃO DEMOCRÁTICA: REFLEXÕES SOBRE O MODELO CÍVICO-MILITAR NAS ESCOLAS DE BAGÉ/RS **578**

À SOMBRA DA MANGUEIRA: RAÍZES BRASILEIRAS DA FORMAÇÃO E DO CUIDADO **583**

ASSOCIAÇÃO MEMÓRIAS DA RESISTÊNCIA EM PARIS: CRIAÇÃO, *AÇÃO* E *CONSCIENCIA COLETIVA* 588

O COMPROMISSO DE FORMAR LEITORES: UM DIÁLOGO ENTRE SOARES, FREIRE E COLOMER 592

EDUCAÇÃO BANIWA: COSMOLOGIA, VIVÊNCIAS, PRÁTICAS, O BEM VIVER E AS CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA DE PAULO FREIRE 597

ENTRE O HORROR E A PALAVRA EM CÍRCULOS DE LEITURA: CONSTRUÇÃO DE UMA METODOLOGIA DIALÓGICA A PARTIR DA ESTÉTICA DA RECEPÇÃO E DA PEDAGOGIA FREIRIANA 602

Eixo 11

Paulo Freire: direitos humanos, democracia e educação para a paz

Mediação:

Maykon Muller
Patrícia Mendes Calixto

Os trabalhos apresentados no Eixo Temático 11 – Paulo Freire: Direitos Humanos, Democracia e Educação para a Paz – configuram-se como potentes contribuições para a transformação da realidade social e a formação da cidadania. Embasados na obra de Paulo Freire, defendem uma educação libertadora, dialógica e crítica que busca o empoderamento e a emancipação humana. Entre cartas pedagógicas e resumo expandidos, vislumbramos horizontes onde a agência humana critica modifica e é modificada em futuros vivíveis, solidários e coletivos.

Com Freire, debatemos a distinção fundamental entre a educação bancária, que opera como instrumento de opressão ao tratar alunos como meros receptáculos de conhecimento, e a educação problematizadora, que estimula a reflexão crítica e a ação transformadora da realidade social. A emancipação humana, nessa direção, pressupõe o desenvolvimento da consciência crítica nos sujeitos.

As análises críticas das estruturas sociais são profundas. As denúncias revelam a desigualdade social naturalizada pelo capitalismo e mantida pela alienação ideológica. O sistema neoliberal é, sobremaneira, criticado por promover um ensino tecnicista que impede a formação omnilateral, ou seja, o desenvolvimento pleno do ser humano. A luta por justiça, portanto, é a luta pela superação da alienação e do modo de produção capitalista.

Os diálogos tratam de violações específicas de direitos humanos. O racismo estrutural é identificado como a causa da desumanização dos sujeitos, exigindo uma práxis autêntica (ação e reflexão). O compromisso ético das escolas deve ser a luta pela libertação e emancipação de negras/os, cujo embasamento reverbera-se na Lei 10.639/03 e se configura na necessidade urgente de uma educação antirracista.

Outro ponto de denúncia é o cenário de violações no sistema prisional. O ambiente carcerário, inóspito ao desenvolvimento infantil, impõe à criança adaptações que comprometem sua formação emocional e social. Por outro lado, a separação precoce do vínculo materno, transgressão explicita das cláusulas pétreas, é igualmente traumática e provoca sofrimento psíquico intenso em ambos os sujeitos. O encarceramento feminino no Brasil produz violências

estruturais que atingem diretamente a infância, exigindo do Estado e da sociedade civil um reposicionamento ético e político diante do tema.

No âmbito da Cultura de Paz, os artigos defendem que a paz deve ser vista não como mera ausência de violência, mas como a construção intencional de uma cultura baseada em valores, atitudes e comportamentos que rejeitam todas as formas de violência e respeitam a dignidade humana. O diálogo freireano é um instrumento potente para gerir conflitos como o bullying e os desentendimentos entre profissionais.

Em síntese, os trabalhos destacam que a responsabilidade educativa se estende a todos os profissionais da escola, que devem ser reconhecidos como agentes ativos na garantia de direitos humanos fundamentais e para a formação integral humana dos estudantes. A educação, para ser verdadeiramente libertadora, deve assumir seu papel político na luta por justiça social e na transformação radical das estruturas que perpetuam a desigualdade, o racismo e a violência, exigindo que todos os envolvidos atuem de forma crítica e esperançosa.



O FAZER PEDAGÓGICO NO DIA A DIA

Erenita Martins David[1]

Pelotas, 30 de maio de 2025.

Prezados Colegas Professores e Professoras e Profissionais da Educação:

Quero nessa carta conversar com vocês sobre nossa vivência dentro da escola. Para isso trago as reflexões de Paulo Freire, filósofo brasileiro e um dos principais pensadores da educação crítica e libertadora do século XX, sobre a formação da cidadania e a transformação da realidade social que são temas fundamentais nas suas obras. Nessa conversa quero explorar como Freire contribuiu para a compreensão da relação entre educação, cidadania e mudança social, e como suas ideias continuam a inspirar práticas educativas e movimentos sociais em todo o mundo, sempre centrada na busca de empoderar os indivíduos para que sejam capazes de transformar sua realidade e exercer sua cidadania de forma plena.

Mas antes pergunto a vocês: Sentimo-nos empoderados? Somos empoderados? E se sim, fizemos valer esse sentimento? Como? Em sua obra mais conhecida, “Pedagogia do Oprimido”, Freire desenvolve a ideia de que a educação pode ser instrumento de libertação ou de opressão, dependendo de como é utilizada. Ele argumenta que a educação tradicional que ele chama de “educação bancária”, reforça a opressão ao tratar os alunos como recipientes vazios que precisam ser preenchidos com conhecimento. Em vez disso, Freire propõe uma educação problematizadora, que estimula a reflexão crítica e a ação transformadora. E como nós estamos nos sentindo nesse sistema social e político que nos cerca? Estamos sendo libertadores ou opressores?

[1] Mestranda do PPGEdu, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul), Pelotas, RS, Brasil, erenitamartins2@gmail.com.

A formação da consciência crítica é um elemento-chave na pedagogia de Freire. E nós ainda somos seres críticos? Ou voltamos ao marasmo, inércia e apatia social? E pergunto para os educadores dentro de si! Como estamos dentro de nós? Sabemos que os indivíduos precisam tomar consciência de sua realidade social e política para poderem agir sobre ela, questionando e transformando as estruturas de poder que perpetuam a opressão e a desigualdade. Mas e nós professores, profissionais da educação estamos fazendo isso na nossa vida? Isso envolve não apenas a aquisição de conhecimento, mas também o desenvolvimento de uma compreensão crítica das relações de poder e das estruturas sociais que moldam a vida; primeiro as nossas vidas e depois temos a visão que moldam a vida de todas as pessoas.

Para Paulo Freire, a educação é uma prática de liberdade que pode ajudar a transformar a realidade social. Ele argumenta que a educação deve ser uma atividade conjunta entre educadores e educandos, na qual ambos aprendem e crescem juntos. Isso exige uma abordagem dialógica, na qual os educandos são encorajados a questionar, criticar e criar. E nós estamos aprendendo e crescendo juntos no que a gente prega enquanto educadores? E o diálogo onde anda? Estamos conscientes da nossa realidade enquanto seres humanos e enquanto professores, seres humanos? A educação libertadora, segundo Freire, deve ser baseada no diálogo e na problematização da realidade. E estamos problematizando a nossa realidade? O educador deve trabalhar em parceria com os educandos, ajustando-os a identificar e a analisar os problemas que afetam sua comunidade. Estamos cientes dos problemas que nos permeiam? Esse processo de problematização permite primeiro que os educadores desenvolvam uma compreensão mais profunda da realidade que estão para que depois sejam capazes de trabalharem com os educandos soluções para os problemas que enfrentam?

De acordo com Freire, (1970, p. 78), “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho”.

A educação como prática de liberdade também envolve a conscientização sobre os direitos e responsabilidades cidadãs. Os educadores sabem dos seus

direitos? Lutam por seus direitos? Freire defende que os indivíduos precisam ser educados para exercer sua cidadania de forma ativa e crítica, questionando as estruturas de poder e lutando por justiça social. E nós professores e educadores estamos lutando, defendendo e exercendo nossos direitos? E deveres? A prática da cidadania, segundo Freire, exige uma postura crítica e questionadora em relação a realidade social e política. Mas para o educador criar condições para esses educandos serem assim, primeira precisa que ele, educador, seja assim... Os indivíduos, professores, profissionais da educação e educandos devem estar dispostos a desafiar as estruturas de poder e a lutar por uma sociedade mais justa e igualitária. E estão? Os educandos talvez ainda não consigam, mas os educadores estão prontos, querem ser, querem fazer?

A transformação da realidade social é o objetivo final da pedagogia de Freire. Ele acredita que a educação pode ser um instrumento poderoso para mudar a sociedade, mas isso exige uma abordagem crítica e transformadora. Isso envolve não apenas a mudança individual, mas também a transformação das estruturas sociais e políticas que moldam a vida das pessoas. E para começar queria saber como está/estão nossas mudanças individuais?

A transformação da realidade social também exige a ação coletiva. Freire defende que os indivíduos precisam se organizar e trabalhar juntos para alcançar mudanças significativas. Isso envolve a construção de movimentos sociais e a luta por direitos e justiça social. Mas estamos tão sem unidade coletiva, sem empatia, sem grupo...

A obra de Paulo Freire oferece uma visão inspiradora da educação como uma prática de liberdade e transformação social. Suas ideias sobre formação da consciência crítica, a educação como prática da liberdade e a transformação da realidade social continuam a influenciar práticas educativas e movimentos sociais em todo o mundo. Ao refletir sobre o legado de Freire, podemos nos inspirar para criar uma sociedade mais justa e igualitária, na qual todos os indivíduos possam exercer sua cidadania de forma ativa e crítica. Mas nós educadores e profissionais da educação estamos inspirados?



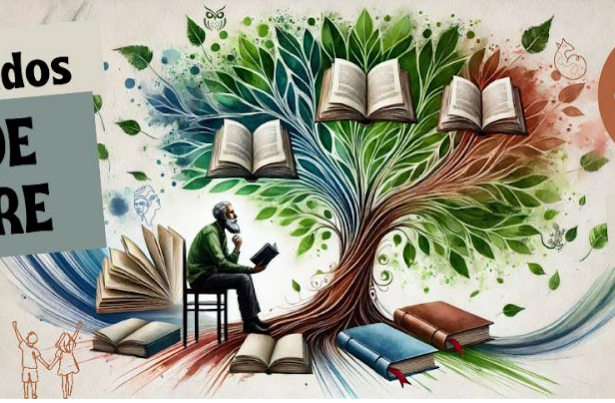
A obra de Paulo Freire continua a ser uma referência fundamental para aqueles que buscam transformar a realidade social e política, Sua defesa de educação libertadora e da prática da cidadania continua a inspirar movimentos sociais e políticos em todo o mundo. E nós escola, também estamos inspirados a criar um mundo mais igualitário?

Os desafios enfrentados pela educação crítica e libertadora são muitos, incluindo a resistência à mudança, a falta de recursos e a opressão política. No entanto, as perspectivas são promissoras, com a crescente conscientização, sobre a importância da educação crítica e a mobilização de movimentos sociais em todo o mundo.

É essa educação que necessita de um novo olhar, um que veja esse novo mundo como ele é, com uma nova sociedade, outra juventude, educação diferenciada e ensino modificado. Adaptar-se ao diferente é a nova exigência dessa sociedade. Um ensino voltado a vínculos, realidade e sentimentos. O professor deve ser um sensitivo de caminhos novos que levem seu aluno realmente ao que faz ele sentir, ser, acreditar, querer buscar! Mas para isso o professor deve buscar a utopia, dita por Paulo Freire! Um resgate ao sonho perdido; um sonho que faça primeiro o professor e profissional da educação saber e querer ser e estar onde está, na escola e segundo um profissional que busque construir com seu novo aluno essa educação do vínculo, das habilidades, das crenças, da realidade do aluno, que hoje é outro aluno, que exige, quer, sente e busca outras coisas…

Que sociedade queremos? Que educação queremos? Que futuro queremos? Com pouco investimento na educação, a educação tendo que se adequar a uma legislação do interesse dos grandes, uma formação que não é baseada na realidade que se necessita para as mudanças, um enorme abismo entre escola, professores e alunos, uma grande distorção entre série/ano e idade...As dificuldades são muitas, mas a utopia tem que ser maior!

Em conclusão, a formação da cidadania e a transformação da realidade social são temas fundamentais na obra de Paulo Freire. Suas ideias sobre educação crítica e libertadora oferecem uma visão poderosa para a mudança social e a formação da



cidadania. O refletir sobre o legado de Freire, podemos nos inspirar para criar um mundo mais justo e igualitário, no qual todos os indivíduos possam exercer sua cidadania de forma ativa e crítica. Mas queria saber se nós educadores e profissionais da educação estamos “tocados” para esse propósito? Quem acredita nesse ideal está sendo coerente com sua vivência?

Agradeço o espaço para essas preocupações que mexem comigo enquanto profissional da área,

Referências:

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 62. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.



CUIDAR, EDUCAR, TRANSFORMAR: A ESSÊNCIA DO FAZER EDUCATIVO EM CADA CANTO DA ESCOLA

Gabriele Campbell Link[1]

Dante Bessa Diniz [2]

Pelotas, 26 de maio de 2025.

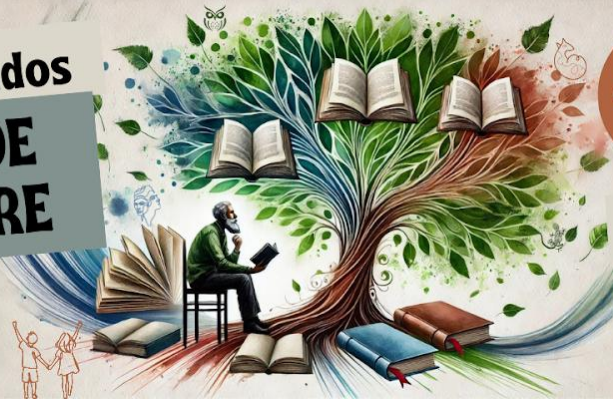
Prezados(as) colegas educadores(as),

Espero que esta carta lhes encontre bem.

Meu nome é Gabriele Campbell Link. Atuo como auxiliar de educação infantil na rede municipal de Pelotas, além de ser estudante de graduação do curso de Licenciatura em Pedagogia, na Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Durante minha jornada acadêmica, tenho a grata oportunidade de integrar, desde 2023, um grupo de estudos dedicado à educação não docente na escola, o Geende. Este espaço de diálogo e pesquisa tem sido fundamental para aprofundar nossa compreensão sobre os múltiplos atores que compõem o cenário educacional e sobre a relevância de cada um deles para o processo de aprendizagem de alunas e alunos. É com satisfação que venho compartilhar algumas das reflexões que temos construído em nossos encontros quinzenais.

A discussão sobre a educação não docente, muitas vezes relegada a segundo plano, revela-se um pilar essencial para a construção de um ambiente escolar democrático, participativo. A colaboração entre todos os profissionais da escola — sejam eles professores, auxiliares, merendeiras, monitores ou demais funcionários — tece uma rede de apoio que impacta diretamente o desenvolvimento integral de

[1] Graduanda, UFPel, Licenciatura em Pedagogia, gabrielec.link@gmail.com
[2] Orientador, doutor em educação, UFPel, ddbessah@gmail.com



alunas e alunos.

A educação é um direito fundamental previsto na Constituição Federal (CF) de 1988, artigo 205, que estabelece que

> [...] a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (Brasil, 1988, p. 123).

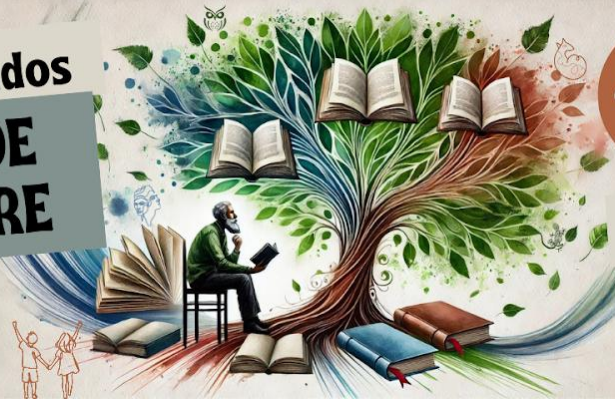
Além disso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/96, também destaca a importância da educação para a promoção dos direitos humanos e da cidadania (Brasil, 1996).

Para Paulo Freire, o direito à educação vai além do simples acesso, alinhando-se aos princípios constitucionais e legais. Ele defendia uma educação que seja um processo de conscientização e libertação, capacitando estudantes a dialogarem com sua realidade e a se tornarem cidadãos plenos.

Nesse sentido, a educação busca empoderar as pessoas para que elas possam transformar a realidade ao seu redor (Freire, 1968). Isto significa que a educação deve ser vista como diálogo entre educadores e educando, onde ambos aprendem e crescem juntos. A educação deve ser problematizadora, crítica e reflexiva, buscando desvelar a realidade e promover ação transformadora (Freire, 1974).

Nessa perspectiva, a educação é um processo político, que busca promover a justiça e a igualdade sociais (Freire, 1968). O educador é um facilitador do processo de aprendizagem, que busca criar condições para que os educandos se tornem sujeitos ativos e críticos da sua própria história (Freire, 1974).

No Geende, um dos aspectos que mobilizam nossas discussões sobre o papel da educação não docente na escola é o fato de que ela é crucial para a garantia de direitos humanos fundamentais. Dentre esses direitos, destaco o direito à cultura, à saúde, à segurança, à equidade, à vida e à liberdade. Questiono-me: seria, realmente, possível construir e assegurar um ambiente que efetive todos esses direitos apenas no espaço da sala de aula? E seria seguro designar toda essa



responsabilidade unicamente aos docentes?

Para que a escola funcione plenamente e possa garantir esses direitos, é primordial que o ambiente escolar seja o mais abrangente e integrador possível. A oferta de uma alimentação saudável e de qualidade, por exemplo, é essencial para o desenvolvimento saudável, físico e cognitivo, dos estudantes. Do mesmo modo, é fundamental que haja um ambiente que preserve a integridade física e a saúde das crianças e dos adolescentes.

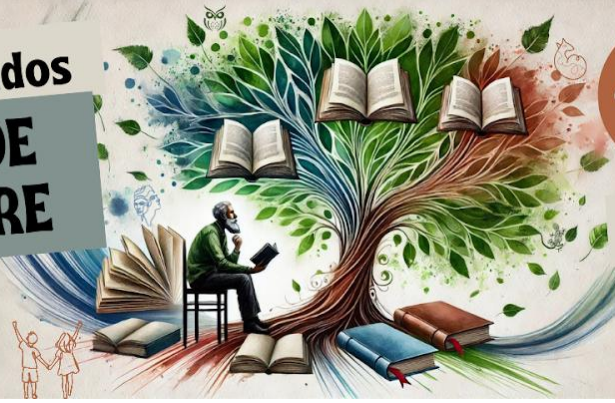
Assim, percebemos a necessidade de uma equipe multiprofissional e ampla, para que o processo educativo ocorra de forma satisfatória, visando a formação integral humana do cidadão. Esta perspectiva está em consonância com o que é garantido tanto pela CF quanto pela LDBEN, que preconizam o direito à educação plena. A atuação de docentes e não docentes é, portanto, indispensável para a construção de uma escola garantidora de direitos.

Em sua dissertação, Scapini (2014) apresenta a ideia de que é fundamental a escola de hoje reavaliar o papel dos profissionais não docentes. Em um cenário de rápidas transformações educacionais, esse segmento da comunidade escolar deve ser reconhecido não apenas como prestador de serviços de apoio ao ensino, mas como agente ativo e partícipe da educação escolar.

Para isso, é crucial que esses profissionais conheçam e contribuam no projeto político-pedagógico da escola, além de compreenderem as constantes mudanças no mundo e no sistema educacional. Isso implica a necessidade de uma formação inicial adequada, seja ela técnica, para o desenvolvimento de suas funções específicas, seja ela pedagógica, para que participem ativamente de todo o processo educativo.

O reconhecimento dos não docentes como educadores é essencial, porque a construção do conhecimento e a troca de culturas ocorrem em todos os ambientes da escola, não apenas na sala de aula. O processo educativo também se dá nas

interações humanas. A orientação aos alunos, o cuidado com o ambiente escolar e a organização do trabalho são exemplos de como esses educadores colaboram diariamente na prática educativa. Além disso, suas ações, saberes e



vivências influenciam professores, alunos e toda a comunidade escolar, contribuindo significativamente para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem (Scapini, 2014).

Em nosso grupo, entendemos a educação como uma condição fundamental para a promoção da equidade, da valorização das diversidades e da conscientização sobre a relevância da ação individual no coletivo social. Acreditamos que a concretização do futuro não reside em uma utopia distante, mas sim na capacidade de iniciarmos a transformação em nosso próprio ambiente.

Nesse sentido, torna-se fundamental que a instituição escolar, no seu papel de formadora e promotora de valores, reconheça, respeite e valorize, tanto para a comunidade quanto para as crianças e para os jovens, a contribuição essencial de todos que ali trabalham e garantem seu funcionamento. Ignorar essa premissa democrática seria cair no que Paulo Freire (1996) denominou de "blá-blá-blá": um discurso desprovido de práxis, que se desvincula da realidade e impede a construção efetiva de um ambiente educacional genuinamente inclusivo e transformador.

Nossas discussões têm enfatizado a importância de reconhecer o papel pedagógico inerente a todas as funções escolares, extrapolando a visão restrita de que a educação se limita à sala de aula. Cada interação, cada cuidado, cada ato de organização e manutenção do espaço escolar contribui para a formação de valores, hábitos e saberes. E para a construção da consciência crítica de quem frequenta a escola.

Desejo que o reconhecimento do papel pedagógico de todos os envolvidos no ambiente escolar floresça em cada corredor, refeitório e canto da escola, tecendo uma rede de colaboração onde cada elo – docente ou não docente – é indispensável. Essa conscientização impulsionará uma nova era de união, onde as interações humanas e a diversidade de saberes se mesclam para promover um futuro mais justo e humano, formando cidadãos conscientes, críticos e verdadeiramente transformadores do próprio destino.

Que estas reflexões nos inspirem a construir uma visão integral da escola onde



todos os sujeitos sejam valorizados e cada interação seja uma oportunidade de aprendizado, com vista a garantir os direitos dos alunos e a construção de uma escola libertadora, que promova consciência crítica, autonomia e justiça social. Juntos, docentes e não docentes, podemos criar uma escola inclusiva e equitativa.

Agradeço pela leitura e escuta desta carte e, especialmente, agradeço pela sua dedicação à arte de educar.

Que nunca nos falte força para esperançar!

Palavras-chave: Educação não docente; direitos na escola; formação integral.

Referências:

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em 26 mai. 2025.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

SCAPINI, Leandro Antônio. **Educadores invisíveis**: a ação educativa dos não-docentes na escola. (Dissertação Mestrado). Curitiba, PUC-PR, 2014.



O DIÁLOGO FREIREANO NA PROMOÇÃO DA CULTURA DA PAZ

Giane Dutra[1]
Fernanda da Silva Araújo[2]
Lúcio Jorge Hammes[3]

INTRODUÇÃO

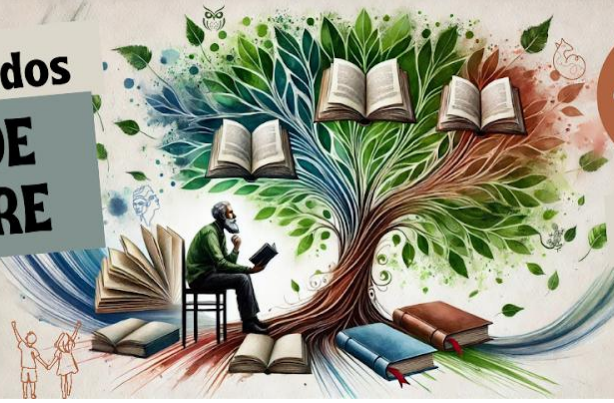
O presente trabalho tem por base uma pesquisa bibliográfica que tem por objetivo compreender como as escolas lidam com o bullying, analisando causas e consequências, buscando entender a importância da parceria da família e da escola no combate a esse problema. Embora existam vários tipos de conflitos escolares, o foco desta pesquisa é o bullying, que ainda é frequente, apesar das discussões sobre o tema. Segundo Pereira (2009), trata-se de um comportamento agressivo e repetitivo com intenção de humilhar ou excluir. Ele pode ocorrer por meio de insultos, ameaças, exclusão social.

Dados do IBGE (2019), dos Estudantes entre 13 e 17 anos admitiram praticar bullying e 23% relatam ter sofrido agressões principalmente por motivo da aparência física ou racial. O estudo busca promover a cultura da Paz nas escolas e refletir sobre o aumento dos casos, que atinge as escolas brasileiras. Diante disso, reforça-se a necessidade de envolver toda a comunidade escolar em ações de prevenção e conscientização.

METODOLOGIA

Este artigo aborda uma metodologia de cunho qualitativo, utilizando a pesquisa

[1] Mestranda, Unipampa, Mestrado em Educação, gianeunipampa@gmail.com .gianedutra.aluno@unipampa.edu.br.
[2] Mestranda, Unipampa, Mestrado em Educação, fernandadsa.aluno@unipampa.edu.br. fesceu@gmail.com.
[3] Doutor em educação. Professor da Unipampa. luciohammes@unipampa.edu.br



bibliográfica como principal estratégia. A pesquisa bibliográfica é utilizada principalmente no meio acadêmico e tem por finalidade o aprimoramento e atualização do conhecimento, através da investigação científica de obras já publicadas. De acordo com Severino (2007), a pesquisa bibliográfica é entendida como um levantamento de trabalhos de pesquisas já realizados, como livros e artigos, que servem de suporte para a investigação cientifica.

Conforme Minayo (1994), a pesquisa qualitativa se preocupa em buscar compreender questões as quais não podem ser medidas com números. Ela irá explorar elementos que tenham significados, crenças, valores, atitudes e os motivos por trás das ações das pessoas. Como podemos ver, a pesquisa qualitativa examina os aspectos mais intrínsecos das relações e processos que não podem ser resumidos em dados calculáveis ou variáveis.

REFERENCIAL TEÓRICO

Segundo Menegotto (2013), os estudos sobre bullying começaram nas Suécia na década de 1970, sendo introduzidos no Brasil nos anos 1990 com maior destaque acadêmico apenas a partir de 2005. O bullying caracterizado por agressões repetidas, ocorre em diferentes contextos e afeta tanto escolas públicas quanto privadas. Estudos mostram que ele acontece longe dos adultos, e a omissão reforça a impunidade (Lopes Neto 2005).

A prevenção exige um ambiente seguro, relações saudáveis e intervenções diretas, a Constituição de 1988 e a LDB de 1996, reforçam a educação como direito de todos e dever do Estado e da família. É papel da escola promover o desenvolvimento integral dos estudantes.

Paulo Freire é amplamente reconhecido por propor uma pedagogia crítica e dialógica que busca promover um processo reflexivo e autocrítico, tanto para educadores quanto para educandos, enquanto seres socioculturais. A contribuição central de Freire é a construção de uma pedagogia democrática e participativa, que

utiliza o diálogo como instrumento essencial. O autor afirma que o diálogo é "o indispensável caminho [...] não somente nas questões vitais para a nossa ordenação política, mas em todos os sentidos do nosso ser" (Freire, 2007, p. 116).

Por isso a necessidade aplicar a abordagem do diálogo entre alunos, professores, gestores e família, nesse contexto se enquadra o desenvolvimento do método freireano de cujas características incluem o caráter crítico e dialógico. Nessa perspectiva, a educação torna-se um meio de libertação, permitindo que os oprimidos reconheçam sua condição e a combatam por meio de uma pedagogia da liberdade (Freire, 2005, 2007).

ANÁLISES

O *bullying* é uma realidade nas escolas, muitas vezes invisível ou ignorada. Alunos recorrem a pais e professores, mas nem sempre recebem o apoio, o que evidencia a necessidade de mais debates e formação sobre o tema. Libório e Francisco (2009) alertam que o bullying afeta não só vítima e agressores, mas toda a comunidade escolar.

A violência escolar exige ações conjuntas entre escola e família, sendo reflexo de fatores como estrutura escolar, relações interpessoais e desatenção às dificuldades dos alunos. A indisciplina e o *bullying* muitas vezes ligados à falta de vínculo entre escola e família precisam ser enfrentados com diálogo e práticas pedagógicas transformadoras Nóvoa (2017).

Freire (2000) defende uma disciplina que fomente autodisciplina e respeito mútuo, sendo essencial tanto para educadores quanto para educandos (Freire, 2007).

O autor também reconhece a importância da família na formação educacional, destacando que os pais devem exercer uma autoridade não autoritária, mas libertadora, como forma de prevenir comportamentos antissociais. Observa que “a autoridade complacente dos pais [...] impede que a liberdade das crianças seja equilibrada com os limites necessários” (Freire, 2000, p. 18). Tanto a escola quanto a



família, ao atuarem de maneira dialógica, têm a capacidade de prevenir conflitos e promover uma educação transformadora e democrática. Essa visão freiriana continua sendo relevante e inspira educadores a adotar práticas pedagógicas centradas no diálogo, na conscientização e no respeito às culturas e experiências dos educandos.

RESULTADOS

O estudo sobre *bullying* escolar resultou na amostragem que, apesar da maior visibilidade, o problema ainda afeta muitos estudantes no Brasil e no mundo, com impactos profundos na vida das vítimas, como baixa autoestima, transtornos psicológicos e até suicídio. O bullying, muitas vezes banalizado, é um problema social grave que exige ações urgentes.

É essencial adotar estratégias de prevenção nas escolas, envolvendo toda comunidade escolar. Abordagens educativas baseadas no diálogo, como propõe Paulo Freire, contribuindo para a promoção de uma cultura de paz e responsabilidade coletiva. Combater o bullying exige união entre escola, família e sociedade, com o apoio de políticas públicas, para garantir ambientes seguros, inclusivos e formadores de cidadãos conscientes.

Palavras-chave: *Bullying*; cultura da paz; diálogos freirianos.

Referências:

BRASIL. **Lei nº 9.394/96**, estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. **Constituição Federa**l de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 12 mai. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005, 42.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**. Cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Ed. UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Educa Jovem. **A saúde dos adolescentes**. Disponível em: https://educa.ibge.gov.br/jovens/materias-especiais/21457-a-saude-dos-adolescentes.html#:~:text=12%2C0%25%20dos%20estudantes%20brasileiros,30%%2020dias%20anteriores%20%C3%A0%20pesquisa. Acesso em: 22 nov. 2024.

LIBÓRIO, R. M. C.; FRANCISCO, M. V. Um estudo sobre bullying entre escolares do Ensino Fundamental. Psicologia: **Reflexão e Crítica**, v. 22(2), p. 200-207, 2008. Disponível em: www.scielo.br/prc Acesso em: 27 nov. 2024.

LOPES NETO, A. A. Bullying – comportamento agressivo entre estudantes. **Jornal de Pediatria** (Rio J), v. 81, (5 Supl), p. 164-172, 2005.

MENEGOTTO Liziane Machado de Oliveira. Audri Inês Passini. Gabriel Levandowski. **O bullying escolar no Brasil:** uma revisão de artigos científicos. Sielo. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872013000200016#:~:text=ou%20mais%20v%C3%ADtimas.,O%20fen%C3%B4meno%20come%C3%A7ou%20a%20ser%20estudado%20na%%2020Su%C3%A9cia%2C%20na%20d%C3%A9cada,cient%C3%ADficos%20(Lopes%2%20C%202005). Acesso em: 25 nov. 2024.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

NÓVOA, Antonio. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, 2017, 47, 166, 1106-1133.

PEREIRA, Maria Inêz et al. Diagnóstico e prevenção do bullying no Instituto de Educação de Minas Gerais: um relato de experiência. In: MELO, Elza Machado de (Org.). **Podemos prevenir a violência: teorias e práticas**. Belo Horizonte: Organização Pan-Americana de Saúde/Organização Mundial da Saúde, 2010. p. 233-242.

SEVERINO, Antonio Joaquim**. Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez Editora, 2007.



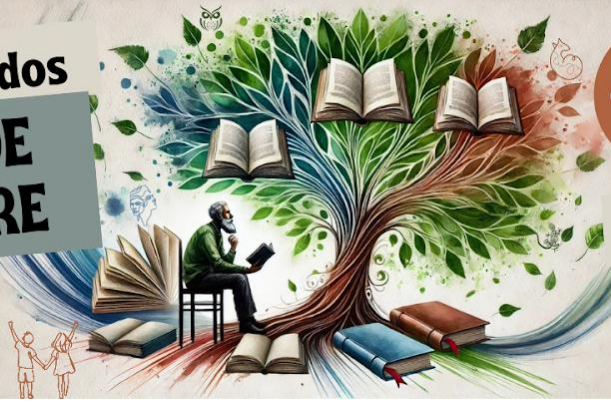
DIREITO AO VÍNCULO MATERNO PELA POPULAÇÃO CARCERÁRIA E SEUS DESCENDENTES: TRANSGRESSÕES DE CLÁUSULAS PÉTREAS

Helena Vahl Ferreira[1]
Hardalla Santos do Valle[2]

INTRODUÇÃO

Tendo como base o marco legal estabelecido pela Constituição da República Federativa do Brasil, em seu art. 6º, *caput*[3], configurado clausula pétrea e *ratio* para inúmeros outros direitos sociais instrumentais, o qual explicita como direito social a proteção à maternidade e à infância, o seguinte trabalho tem como objetivo apresentar a situação presente dos infantes que coabitam com suas mães no sistema penitenciário da União a fim de averiguar os impactos da privação de liberdade materna sobre o desenvolvimento infantil em crianças de até sete anos incompletos, vide lei positivada[4], com foco na dignidade da pessoa humana. O levantamento aqui relatado constitui parte de uma pesquisa sobre crianças em ambientes carcerários na República Federativa do Brasil. Para tal, realizou-se pesquisa bibliográfica em conjunto com relatório de informações penais, especificamente em seu 17º ciclo[5] incorporando a temática sob luz da visão Freiriana a pensar medidas para a promoção da dignidade da pessoa humana.

[1] Graduanda. Universidade Federal de Pelotas. Faculdade de Educação. helena.k.vahl@gmail.com
[2] Orientadora. Professora Doutora. Universidade Federal de Pelotas. Faculdade de Educação. hardalladovalle@gmail.com
[3] CF Art. 6º Caput: São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.
[4] Lei no 7.210/84, art. 89: Além dos requisitos referidos no art. 88, a penitenciária de mulheres será dotada de seção para gestante e parturiente e de creche para abrigar crianças maiores de 6 (seis) meses e menores de 7 (sete) anos, com a finalidade de assistir a criança desamparada cuja responsável estiver presa.
[5] Sistema Nacional de Informações Penais - 17° Ciclo SISDEPEN: Período de julho a dezembro de 2024



METODOLOGIA

O aporte teórico-metodológico deste trabalho é a Sociologia da Infância em conjunto a psicologia – viés analítico adotado, que se alinha nesta escrita com Bronfenbrenner (2011), Corsaro (2011) e Freire (2024) a considerar o indivíduo como sujeito ativo em seu processo de desenvolvimento – e a pesquisa bibliográfica.

Para a realização deste estudo tomou-se como base as publicações bibliográficas expostas em portais online, sendo eles: anais ANPed SUL, Google Acadêmico, Jusbrasil, Portal de Periódicos CAPES e SciELO. Utiliza-se também dados divulgados por meios de comunicação governamental em mútuo com as leis que sustentam e norteiam a República Federativa do Brasil. Desta forma, centrando-se em artigos científicos, livros, teses, dissertações – publicados entre os anos 2018 e 2025, visando a estruturação legal em vigor que atende as condições atuais a partir do julgamento do Habeas Corpus 143.641 - SP[6] o qual altera o artigo 318 do Código de Processo Penal e artigo 117 da Lei de execução Penal, os quais passam a vigorar com possibilidade de prisão preventiva à gestantes, lactantes e mães de crianças até doze anos incompletos, nos termos da lei.

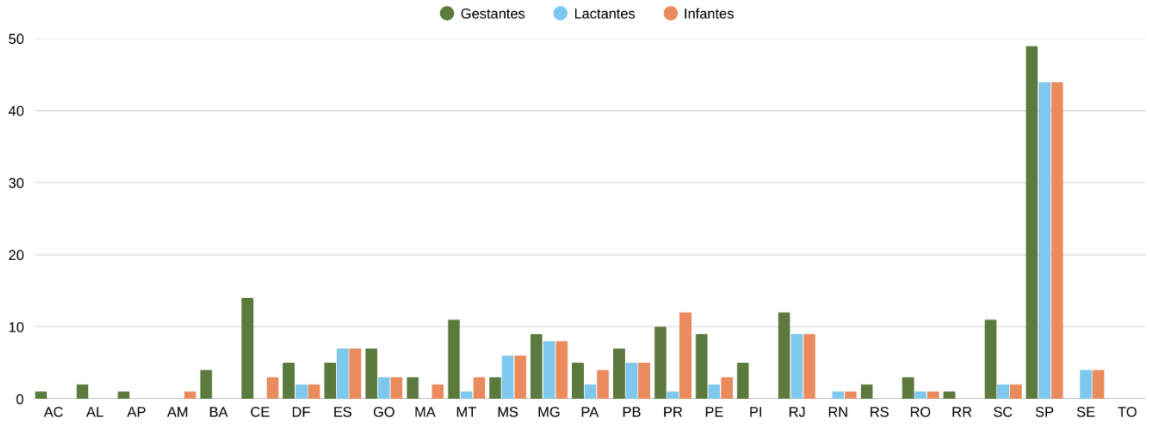
ANÁLISE

Segundo dados do Sistema Nacional de Informações Penais, até o momento de levantamento[7], a população carcerária feminina brasileira consistia em 29.137 mulheres apenadas com prisão preventiva ou transitório em julgado de sentença penal condenatória. Destas, 180 são gestantes e 98 lactantes. Em conjunto, coabitam com suas mães 120 infantes a considerar apenas presos em celas físicas.

[6] Habeas Corpus 143.641 – SP, Brasil - Segunda Turma do Supremo Tribunal Federal (STF) concedeu habeas corpus coletivo para determinar a substituição da prisão preventiva por domiciliar de gestantes, lactantes e mães de crianças de até 12 anos ou de pessoas com deficiência, em todo o território nacional.

[7] 31 de dezembro de 2024.

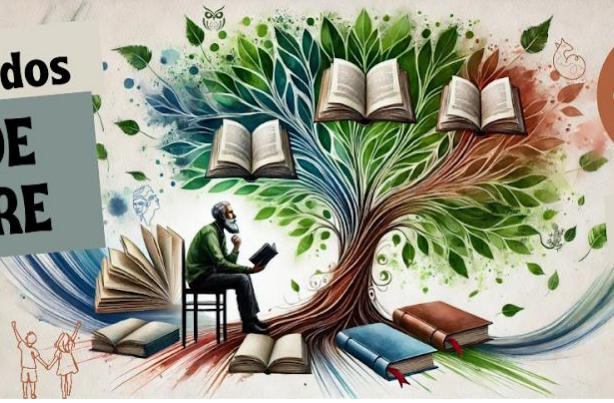
Gráfico 1: Gestantes, lactantes e infantes residentes do sistema penal por UF



Fonte: Produzida pela autora.

Segundo Bronfenbrenner (2011), o homem é fruto, não somente de seu fator biológico como também psicológico e social, sendo produto e produtor do meio em que habita, onde o ambiente mais é do que apenas a circunstância em que vive como indivíduo e como grupo. Sendo o desenvolvimento resultado de uma integração das dimensões diversas do sujeito juntamente com o ambiente faz-se imperioso pensar o meio em que o infante está inserido ao coabitar com a mãe no sistema penitenciário brasileiro assim como a necessidade e direito da criança de ter convívio com a figura materna, já estabelecido em lei positivada[8] e comprovado como imprescindível para o desenvolvimento integral do infante ao que "Contra um ambiente violador, o bebê desenvolve defesas específicas, defende-se do excesso de estímulos intrusivos, mostrando que não está disponível para atentar à realidade" (Albornoz, 2006, p.161) de mesma significância, ao que abrange-se a necessidade para com o infante do cuidado materno em estado psíquico favorável salienta-se que

[8] ECA, art. 4º, caput: É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.



> A qualidade acolhedora e não intrusiva do cuidador possibilita a condição de saúde mental ao bebê. De outra forma, as condições adversas e hostis às necessidades corporais e afetivas do bebê determinam grande fragilidade psíquica [...]. (Albornoz, 2006, p.162)

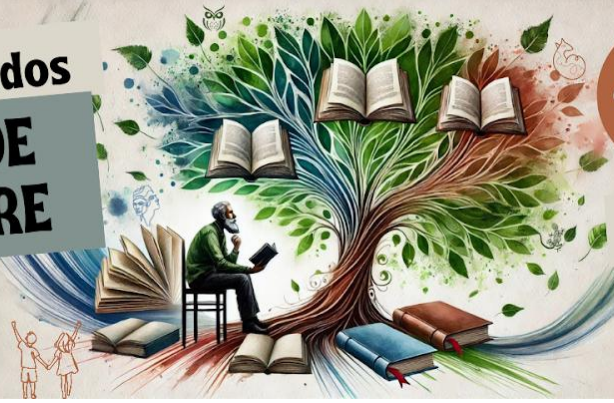
Fundamentando-se nestes materiais bibliográficos, é possível observar um cenário de violações ao infante pelo Estado, onde este inicialmente é privado de sua liberdade em troca do convívio materno, ultrapassando os limites constitucionais e violando princípios que regimentam e norteiam os documentos jurídicos, tal qual a Constituição da República Federativa do Brasil[9] mesmo em período atual, pós vigoração do Habeas Corpus 143.641 - SP o qual permite e prioriza a substituição da prisão preventiva por domiciliar de gestantes, lactantes e mães de crianças de até 12 anos ou de pessoas com deficiência, em todo o território nacional, texto relatado no artigo 318 do CPP e artigo 117 da LEP em seus incisos III e IV[10].

Concomitantemente a isto, traz-se a luz a desumanização para com a figura materna, negando-a o estado de sujeito e subordinando-a a objeto (Freire, 2024), ao ser condicionada a tratamento cruel – medida inconstitucional perante Carta Magna do Estado[11] – na retirada do infante e na quebra de vínculo já estabelecido (aqui referente à quando a apenada faz a escolha de manter a criança consigo no sistema penitenciário), podendo a separação com a criança produzir trauma profundo não somente no que condiz o infante como também na figura materna ao notar-se o impacto da maternidade no psiquismo da mulher, ao que Albornoz já firma que “Na época do nascimento, a mãe sofre uma revolução completa e o resultado é uma

[9] CF Art. 5º, XLV - nenhuma pena passará da pessoa do condenado, podendo a obrigação de reparar o dano e a decretação do perdimento de bens ser, nos termos da lei, estendidas aos sucessores e contra eles executadas, até o limite do valor do patrimônio transferido.
L - às presidiárias serão asseguradas condições para que possam permanecer com seus filhos durante o período de amamentação;
LIV - ninguém será privado da liberdade ou de seus bens sem o devido processo legal;
LXVI - ninguém será levado à prisão ou nela mantido, quando a lei admitir a liberdade provisória, com ou sem fiança;

[10] LEP Art. 117. Somente se admitirá o recolhimento do beneficiário de regime aberto em residência particular quando se tratar de: III - condenada com filho menor ou deficiente físico ou mental; IV – condenada gestante.

[11] CF Art. 5º XLVII - não haverá penas: e) cruéis



nova identificação maternal.” (Albornoz, 2006, p.159). O rompimento deste vínculo de forma prematura apresenta como grande possibilidade o período de luto na mulher, proveniente da perda do filho e, por tal, esta passa a ser indivíduo em grande sofrimento psíquico.

RESULTADOS

Observando que as crianças “percebem e organizam seus mundos de maneira qualitativamente diferente dos adultos” (Corsaro, 2011, p.23) o ambiente carcerário que se prova inóspito ao desenvolvimento da infância plena, direito pétreo de todo e qualquer cidadão brasileiro, propicia ao indivíduo sua modelagem aos parâmetros do ambiente, onde o infante “altera-se a si para adaptar-se” (Freire, 2024, p.58) como ação defensiva máxima.

Tendo em conjunto a isto, a declaração constitucional configurada clausula pétrea em seu art. 5º que garante a individualidade da pena mostra-se uma medida fragilizada pelo Estado e em constante violação quando observamos a questão dos infantes em residência provisória com suas mães no ambiente carcerário.

Imprescindível destacar em conjunto ao já citado anteriormente que, a mãe, ao passar pelo rompimento de laço prematuro com o infante e a considerar também o medo constante da perda do filho, durante o tempo em que este coabita com ela no sistema prisional, abarca condições desumanas no tratamento para com a apenada, de sanção desumana que configura punição excessivamente cruel causadora de danos psíquicos ao sujeito na qual a acomete.

Constatou-se por fim, a necessidade de novas medidas da União, assim como uso efetivo daquelas que estão atualmente em vigor, concedidas por vias legais que provam-se, atualmente, meramente ilusórias.

Palavras-chave: Maternidade; sistema prisional; iInfâncias.



Referências:

ALBORNOZ, Ana C. G. **Fantasmas no berço e o psiquismo do bebê**. Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC): Portal de periódicos on-line, p. 155-163, 16 nov. 2006. Disponível em: https://core.ac.uk/reader/228499149. Acesso em: 12 mai. 2025. BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 2023.

BRONFENBRENNER, Urie. **Bioecologia do desenvolvimento humano: tornando os seres humanos mais humanos**. Reimpressão 2015. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CORSARO, W. **Sociologia da Infância**. Editora Artmed, 2011.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. 57. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2024.



EDUCAÇÃO PARA A PAZ: UM CAMINHO POSSÍVEL PARA A GESTÃO DE CONFLITOS ENTRE PROFESSORES E ATENDENTES DE UMA E.M.E.I DO MUNICÍPIO DE ARROIO GRANDE R/S

Marinadeli Garcia da Silva Rodrigues[1]
Maurício Aires Vieira[2]

1 INTRODUÇÂO

O presente estudo investiga os conflitos nas relações entre professores e atendentes de uma Escola Municipal de Educação Infantil, no município de Arroio Grande/RS. O objetivo geral é investigar se os professores e atendentes reconhecem as causas dos conflitos que emergem em suas interações no contexto escolar. Trata-se de uma pesquisa ainda em andamento, que está sendo desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Educação, da Universidade Federal do Pampa.

Diante dos conflitos nas relações entre professores e atendentes, e considerando o contexto e as responsabilidades compartilhadas por ambos em sala de aula, emergiram alguns questionamentos que a pesquisa tenta responder: Os professores e atendentes compreendem as causas das situações de conflito entre eles? Quais atitudes intensificam os conflitos? E principalmente, quais estratégias podem ser adotadas para modificar essa realidade?

A investigação busca contribuir com estratégias colaborativas, planejadas, de modo a ir ao encontro das necessidades do grupo de professoras e atendentes, promovendo um ambiente mais harmonioso.

[1] Professora Licenciada em Pedagogia, Universidade Federal do Pampa- UNIPAMPA, Programa de Pós-Graduação em Educação, marinadelirodrigues.aluno@unipampa.edu.br.
[2] Professor Doutor, Universidade Federal do Pampa-UNIPAMPA, Mestrado Profissional em Educação, mauriciovieira@unipampa.edu.br

2 METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa do tipo intervenção pedagógica, Damiani (*et al.,* 2013) explica que a pesquisa-intervenção têm como objetivo principal oferecer soluções práticas para problemas, exigindo haver uma descrição minuciosa dos procedimentos realizados. Inclui dois componentes metodológicos distintos: “método de intervenção” e o “método de avaliação da intervenção”.

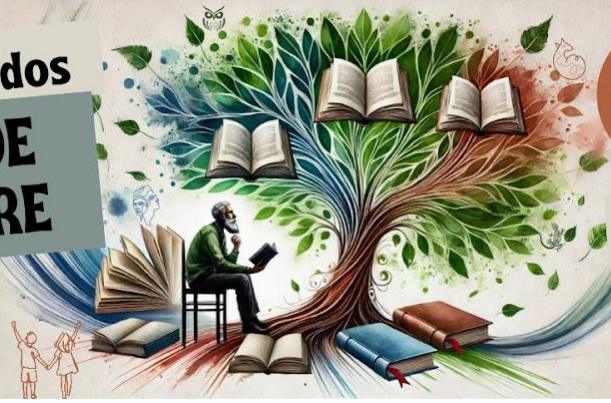
A intervenção será realizada a partir da construção das rodas de conversa, diálogos e proposição de estudos sobre o tema a Educação para a Paz durante os encontros propostos. A avaliação irá acontecer por meio de conselhos de classe, da observação da pesquisadora e anotações em diário de campo.

Será utilizada “abordagem qualitativa” conforme Severino (2007, p. 119). Segundo (Ludke; André, 1986) concentra-se na coleta de dados descritivos por meio da interação direta do pesquisador com a realidade investigada.

Esse tipo de abordagem valoriza prioritariamente o processo, em detrimento do resultado, buscando compreender e apresentar o ponto de vista dos participantes envolvidos. Com o objetivo de fundamentar o referencial teórico, será realizada uma pesquisa bibliográfica. Nas palavras de (Fachin, 2006, p.121) “Todo tipo de estudo, deve primeiramente, ter o apoio e o respaldo da pesquisa bibliográfica, mesmo que esse se baseie em outro tipo de pesquisa [...]”.

Para a coleta dos dados, serão utilizados os instrumentos: questionário com questões abertas e entrevista semiestruturada, a combinação dos instrumentos permitirá a complementaridade dos dados. Fachin (2006) explica que o questionário é uma ferramenta de pesquisa amplamente conhecida e empregada para diversos fins dentro da pesquisa.

A entrevista é um diálogo entre duas pessoas, no qual uma delas busca obter informações sobre um tema específico, com propósito profissional. Esse método é muito utilizado em pesquisas sociais, para coleta de dados como ferramenta para diagnóstico e solução de problemas sociais (Marconi; Lakatus, 2003).



3 REFERENCIAL TEÓRICO

A sociedade em que vivemos apresenta um cenário cada vez mais marcado por conflitos de diversas origens, que ocorrem nos mais variados ambientes, sejam eles educacionais, profissionais e familiares e que frequentemente resultam em ódio, perseguições, violência e rupturas sociais.

A questão é que ao viver em sociedade, os indivíduos são necessariamente expostos a diferentes culturas, o que gera uma pluralidade de ideias, permeadas por percepções, opiniões e sentimentos que sofrem variações de acordo com o tempo, as crenças e os diferentes espaços em que ocorrem. (Chrispino, 2007; Silva, 2014, Seromenho, 2017; Hammes, 2021).

No entanto, para (Hammes, 2009), a educação para a paz é o caminho para compreender as raízes dos conflitos e a base para a sua superação. Nesse sentido, “Passa-se a compreender a paz, não apenas como ausência de guerra ou de violência, mas como a construção de uma cultura de paz”, (Hammes, 2009, p. 13).

Hammes, Zitkoski e Bombassaro (2018) apontam que o mundo possui um caráter dialético, pois ao mesmo tempo em que é construído por nós, também nos molda. Nesse sentido, para promover a humanização do contexto atual, torna-se fundamental reavaliar elementos da vida social, como a educação, as interações humanas, as estruturas políticas e sociais, além dos mecanismos de produção do conhecimento, que desempenham um papel central na manutenção das relações sociais vigentes.

“Aprender a viver juntos”, esse é um dos quatro pilares fundamentais da educação contemporânea entre os outros três “Aprender a conhecer”, “Aprender a fazer”, “Aprender a ser”, conforme consta no relatório Delors[3] da UNESCO (2003, p. 96).

[3] Documento produzido pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI constituída em 1993, composta como membro presidente: Jacques Delors (França), ex-ministro da Economia e das Finanças, ex-presidente da Comissão Europeia (1985-1995).

Segundo Freire (2001, p.100) “A educação não podendo tudo, pode alguma coisa. Temos o dever, politicamente, de descobrir os espaços para a ação, de nos organizarmos nos espaços”.

Para Freire (2006, p. 391), a paz não é uma condição natural ou universal compartilhada por todos os povos e culturas. Ela precisa ser construída intencionalmente desde a infância, por meio da educação para a cultura da paz. Esse processo envolve a revelação crítica das injustiças sociais, incentivando atitudes de colaboração, tolerância, justiça e solidariedade.

Freire contribui para a compreensão de que tanto a paz quanto a violência são construções sociais e não condições naturais. Assim, é fundamental práticas e experiências que possam ser organizados, refletidas e analisadas com o objetivo de promover a cultura da paz.

4 ANÁLISE

O presente estudo é uma pesquisa do tipo intervenção pedagógica, ainda em andamento. Tem como objetivo geral investigar se os professores e atendentes reconhecem as causas dos conflitos que emergem em suas interações no contexto escolar. Pretende-se promover rodas de estudos sobre o tema **Educação para a Paz,** estimular o diálogo e a *escuta,* conforme Freire (1996), a fim de suscitar reflexões coletivas entre os sujeitos da pesquisa, contribuindo com estratégias colaborativas, planejadas, de modo a ir ao encontro das necessidades do grupo de professoras e atendentes, promovendo um ambiente mais harmonioso.

5 RESULTADOS ESPERADOS

“Paulo Freire leva-nos a compreender que a paz não é uma condição natural, assim como não é a violência; ambas são processuais e construídas. Sendo assim, parece aceitável que se explicite um corpo de conhecimento que pense a paz” [...]. (Nita Freire, s.d., p.12)

Assim, a Educação para a Paz oferece novas diretrizes e promove mudanças de atitude frente aos conflitos e situações de hostilidade.

Espera-se, ao concluir o estudo, que as reflexões suscitadas contribuam para o aprofundamento da compreensão sobre a resolução pacífica de conflitos, incentivando práticas mais dialógicas e colaborativas no contexto educacional.

Palavras-chave: Gestão de conflitos; professores e atendentes; cultura de paz.

Referências:

CHRISPINO, A. CHRISPINO, R. **Mediação do Conflito Escolar.** 2. ed. rev. amp. São Paulo: Ed. Biruta, 2011. Disponível em: http://www.editorabiruta.com.br/livro/a-mediacao-do-conflito-escolar. Acesso em: 24 mai. 2024.

DELORS, J. (2003). **Educação, Um Tesouro a Descobrir**. Cortez. UNESCO MEC Ministério da Educação e do Desporto.

FACHIN, O. **Fundamentos de metodologia**. 5. Ed.[ver.] – São Paulo: Saraiva, 2006.

FREIRE, P. Direitos humanos e educação libertadora. (Conferência de junho de 1988) *In*: FREIRE, Ana Maria (org.) **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

HAMMES, L. J. Conflito. **Dicionário de cultura de paz.** EDITORA CRV, 2021, v. 1, p. 187-191.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa** - 4. ed.-12. reimpr. -São Paulo: Atlas, 2009.

HAMMES, L.J. (2009), **Conceituação e antecedentes históricos da educação para a paz.** *In*: Selau, B., Hammes, L.J., **Educação Inclusiva e Educação para a Paz**: relações possíveis, EDUFMA, São Luis/MA, pp. 9-20.

HAMMES L. J. SCHUCK R. J**. Fundamentos para a paz:** limites e possibilidades. TEORIA *Rivista di filosofia fondata da Vittorio Sainati* XLIII/2023/2 (Terza serie XVIII/2) DOI: 10.4454/teoria. v43i2.229.

LÜDKE, M. André, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU. 1986.

MARCONI, M.A. LAKATOS, E.M. **Fundamentos de metodologia científica 1**. 5. ed. São Paulo: Atlas 2003.

SEVERINO, A.J. **Metodologia do trabalho científico**. 23.ed.rev. e atual. – São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, A.P.S. **Autogestão docente de emoções negativas em situação de conflitos na sala de aula**/ 153p.- Dissertação (Mestrado). UFPB/CE. João Pessoa.



GESTÃO DE CONFLITOS NAS ESCOLAS: PERSPECTIVAS TEÓRICAS E O PROJETO ESCOLA RESTAURATIVA DO MP DE SC

Marinela Rodríguez da Silva[1]
Lúcio Jorge Hammes[2]
Patrícia dos Santos Moura[3]

O aumento da violência nas escolas brasileiras exige ações urgentes no ambiente educacional. Episódios de violência, que antes eram observados em outros países, agora também acontecem no Brasil, o que exige a implementação de medidas preventivas. Educadores, gestores e a comunidade escolar precisam estar atentos aos sinais iniciais de violência e adotar ações para preveni-la.

A escola é vista como um espaço essencial para transformar a cultura de violência em uma cultura de paz, fundamentada no respeito às diferenças e nos direitos humanos. De acordo com Hammes e Schuck (2023), a paz não se limita à ausência de conflitos, mas implica na busca por soluções não violentas por meio de práticas educacionais restaurativas. Este texto propõe discutir essas práticas com base nas experiências realizadas em duas escolas, no contexto de um componente curricular do Mestrado Profissional em Educação.

A metodologia adotada no artigo combina uma abordagem bibliográfica com um estudo de caso. A pesquisa bibliográfica explora teorias sobre gestão de conflitos, cultura de paz e justiça restaurativa, com base em autores como Hammes, Schuck (2023) e Freire (2001).

O estudo aprofunda o Projeto Escola Restaurativa, implementado em duas escolas de Santa Catarina: o CEDIN Emílio Gazaniga Júnior e a Escola Básica

[1] Mestranda em Educação, Universidade Federal do Pampa-UNIPAMPA, Programa de Pós-Graduação em Educação, marinelasilva.aluno@unipampa.edu.br
[2] Professor Doutor, Universidade Federal do Pampa-UNIPAMPA, Programa de Pós-Graduação em Educação, luciohammes@unipampa.edu.br
[3] Orientadora Doutora, Universidade Federal do Pampa- UNIPAMPA, Programa de Pós-Graduação em Educação, patriciapinho@unipampa.edu.br

Municipal Vidal Ramos. Severino (2007) define a pesquisa bibliográfica como o levantamento de registros de pesquisas anteriores, como livros e artigos.

O estudo de caso, conforme Yin (2001) e Stake (2009), permite uma análise aprofundada e contextualizada dos fenômenos sociais, investigando a questões de "por que" e "como". O projeto utiliza práticas como rodas de conversa e círculos de construção de paz, fundamentadas na Justiça Restaurativa, com o objetivo de transformar o ambiente escolar.

A abordagem qualitativa adotada prioriza relatos e observações, visando analisar os impactos das intervenções educacionais, valorizando os significados, processos e transformações vivenciadas por educadores, alunos e gestores. A pesquisa busca conectar teoria e prática na gestão de conflitos escolares, destacando as mudanças percebidas no cotidiano das escolas.

Hammes e Schuck (2023) destacam que ainda vivemos em tempos de intensos conflitos econômicos, ideológicos e culturais, frequentemente resolvidos por meios violentos, como guerras e violência doméstica. Diante disso, defendem que a solução para esses problemas deve ser uma mudança na abordagem dos conflitos, buscando alternativas não violentas de resolução. Segundo os autores Hammes e Schuck (2023, p.50), "esta perspectiva não violenta de resolver os conflitos pode ser a base para construir a cultura da paz, tornando comum resolver os conflitos de modo não violento".

Nesse sentido, criticam a lógica antiga do Império Romano: "Se queres a paz, prepare-se para a guerra", argumentando que a violência só gera mais violência e que a paz deve ser buscada por meio da educação para a paz. Hammes (2009, p.14) define a Cultura de Paz como composta por valores, atitudes e comportamentos que respeitam a vida, a dignidade humana e os direitos humanos, além de promoverem liberdade, justiça, solidariedade e compreensão entre os povos.

A Cultura de Paz rejeita todas as formas de violência, especialmente as cotidianas, e é fundamental para a construção de um mundo mais pacífico. Ainda segundo Hammes (2009), a paz não deve ser entendida apenas como a ausência de



guerra ou violência, mas como um esforço contínuo e permanente. Mesmo em tempos sem conflitos evidentes, a promoção da paz deve ser prioridade, com a educação para a paz desempenhando papel central na formação de uma cultura pacífica.

Hammes, Zitkoski e Bombassaro (2018) afirmam que o mundo é dialético, sendo simultaneamente constituído por nós e nos constituindo. Para humanizar o mundo contemporâneo, é necessário repensar aspectos da vida social, como a educação, as relações humanas, políticas e sociais, e os sistemas de produção de conhecimento, essenciais para a reprodução das relações sociais predominantes.

Para Paulo Freire (2001, p.100),

> A educação não podendo tudo, pode alguma coisa. Temos o dever, politicamente, de descobrir os espaços para a ação, de nos organizarmos nos espaços. Eu até uso, às vezes, uma linguagem que reconheço um pouco agressiva. Eu até diria da necessidade e da sabedoria que devemos ter para invadir os espaços.

Portanto, Freire (2001) reforça que, embora a educação não possa resolver todos os problemas, ela tem um papel fundamental em identificar espaços para ação e provocar mudanças transformadoras na sociedade.

O Projeto Escola Restaurativa foi desenvolvido em duas escolas de Santa Catarina — o CEDIN Emílio Gazaniga Júnior, em Itajaí, e a Escola Básica Municipal Vidal Ramos, em Blumenau — com o objetivo de promover a cultura da paz e restaurar relacionamentos por meio da Justiça Restaurativa. Utilizando práticas como rodas de conversa, escuta empática e comunicação não violenta, o projeto incentivou a resolução pacífica de conflitos e a valorização do diálogo.

Em Itajaí, a iniciativa envolveu mais de 270 participantes e foi pioneira no município, gerando impactos emocionais positivos, conforme relatado pela diretora Maristela Nunes Alfredo e autoridades do Judiciário.

Em Blumenau, o projeto atingiu mais de 800 pessoas, com foco na redução da evasão escolar, sendo apoiado pelo Núcleo Permanente de Incentivo à Autocomposição – NUPIA.

Educadores destacaram os efeitos positivos no desenvolvimento emocional e social dos alunos. A experiência reforça a ideia de que a resolução de conflitos por

meio do diálogo e da educação ativa pode promover mudanças sociais significativas, como apontado por Hammes (2021).

Os resultados alcançados revelam que a Cultura de Paz, conforme definida por Hammes (2009), é composta por um conjunto de valores, atitudes e comportamentos que respeitam a vida, a dignidade humana e os direitos humanos, além de promoverem liberdade, justiça, solidariedade e compreensão entre os povos. Essa cultura rejeita todas as formas de violência, especialmente as cotidianas, sendo essencial para a construção de um mundo mais pacífico.

Para Hammes (2009), a paz não é apenas a ausência de guerra ou violência, mas um esforço contínuo e permanente. Mesmo em períodos sem conflitos visíveis, a promoção da paz deve ser uma prioridade, com a educação para a paz desempenhando um papel central na formação de uma cultura pacífica.

Palavras-chave: Violência nas escolas; cultura de paz; projeto escola restaurativa; gestão de conflitos.

Referências:

BRASIL, MPSC - Ministério Público de Santa Catarina**. Projeto Escola Restaurativa fortalece relacionamentos em unidade escolar de Itajaí** Disponível em: https://www.mpsc.mp.br/noticias/projeto-escola-restaurativa-fortalece-relacionamentos-em-unidade-escolar-de-itajai. Acesso em: 20 nov. 2024.

FREIRE, Paulo. Direitos humanos e educação libertadora. (Conferência de junho de 1988). *In*: FREIRE, Ana Maria (org.) **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

HAMMES, L. J. Conflito. **Dicionário de cultura de paz.** Editora CRV, 2021, v. 1, p. 187-191.

HAMMES Lúcio Jorge, SCHUCK Rogério José**.** Fundamentos para a paz**:** limites e possibilidades. **TEORIA *Rivista di filosofia fondata da Vittorio Sainati*** XLIII/2023/2 (Terza serie XVIII/2) DOI: 10.4454/teoria. v43i2.229.

HAMMES, L.J. Conceituação e antecedentes históricos da educação para a paz. *In*: Selau, B., Hammes, L.J., **Educação Inclusiva e Educação para a Paz**: relações possíveis, EDUFMA, São Luis/MA, 2009. pp. 9-20.

HAMMES, Lúcio Jorge ZITKOSKI, Jaime José, BOMBASSARO, Luiz Carlos. **Atualidade da Pedagogia do Oprimido:** construindo esperança e mobilizando lutas emancipatória**s** Revista e-Curriculum, São Paulo, v.16, n.4, p. 1008 – 1028 out./dez.2018 e-ISSN: 1809-3876 Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum 1014 DOI http://dx.doi.org/10.23925/1809-3876.2018v16i4p1008-1028 Cortez, 2007.

STAKE, R. **A arte da investigação com estudos de caso.** 2. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2009. (Originalmente publicado em 1995).

O MUNICÍPIO BLUMENAU**. Conheça projeto do MP-SC que promove paz nas escolas em Blumenau.** Disponível em: https://omunicipioblumenau.com.br/conheca-projeto-do-mp-sc-que-promove-paz-nas-escolas-em-blumenau/. Acesso em: 20 nov. 2024.

YIN, R. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001. (Originalmente publicado em 1984).



DO VÉU DA ALIENAÇÃO À LUZ DA CONSCIENTIZAÇÃO: MARX E FREIRE E A LUTA PELA EMANCIPAÇÃO HUMANA

Mayara Cristina Vargas [1]

Neiva Afonso Oliveira[2]

O presente texto decorre de um recorte da temática discutida na dissertação intitulada, *Desigualdade social: uma abordagem a partir de Karl Marx,* desenvolvida no programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas. Cuja investigação analisa os impactos do fenômeno da desigualdade social na educação sob o olhar da filosofia social marxiana, levando em consideração sua enorme contribuição à estrutura social. Logo, ao analisar a importância da emancipação humana para a suplantação das injustiças, Freire não é somente importante, é essencial.

Considerando que a estrutura social capitalista tem como base a naturalização do fenômeno da desigualdade social, inerente à história da sociedade, cujos processos de alienação são utilizados como ferramenta ideológica para a manipulação dos indivíduos, intensificando as injustiças sociais. À vista disso, assentado no conceito da luta de classes[3] é possível analisar o cenário educacional

[1] Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação - UFpel, pesquisadora da dissertação intitulada: *Desigualdade social e educação: uma abordagem a partir de Karl Marx,* Bolsista CAPES, Especialista em Educação - UFPel, Pedagoga pela Universidade Federal de Pelotas, vargasmayaracris@gmail.com.

[2] Professora na Universidade Federal de Pelotas, junto ao Programa de pós-Graduação em Educação, orientadora da presente dissertação intitulada: *Desigualdade social e educação: uma abordagem a partir de Karl Marx*, referência deste resumo expandido, neivaafonsooliveira@gmail.com.

[3] A luta de classes é um dos conceitos centrais na teoria de Karl Marx, que visa explicar os conflitos sociais ao longo da história. Para o filósofo, a sociedade está dividida em classes que possuem interesses opostos, dividindo-as em: a burguesia e o proletariado, cujo respectivamente, uma detém os meios de produção, enquanto a outra, vende sua força de trabalho em troca de um salário (remuneração financeira). Esse antagonismo decorre da exploração do trabalho pelo capital, gerando desigualdades e tensão entre as classes. Marx argumenta, ainda, que a história da humanidade é marcada por essas lutas, e que estas impulsionam as mudanças sociais, tornando exequível à superação do sistema capitalista e à construção de uma sociedade justa para todos os sujeitos, baseada na igualdade e na abolição da propriedade privada dos meios de produção. Conceito que será explicado neste item através dos estudos marxistas acerca do mesmo, e de forma minuciosa no terceiro capítulo, onde trataremos do cerne da filosofia marxiana acerca da relação desigualdade social e educação.

atual de forma mais abrangente, visto que esta representa um eixo fulcral e estruturante das relações sociais.

Nesta conjuntura, a escola é um dos principais locais onde as disputas ideológicas e as desigualdades se perpetuam, tendo em vista que o projeto de ensino idealizado para os sujeitos oprimidos tenciona a manutenção das estruturas sociais. Embora a educação possua uma dupla intencionalidade[4], ainda assim, uma formação que vise o pleno desenvolvimento das potencialidades humanas, tal qual defende Marx e Engels (2010) possibilita um espaço de formação crítica e emancipação humana, sobretudo frente às desigualdades e injustiças sociais.

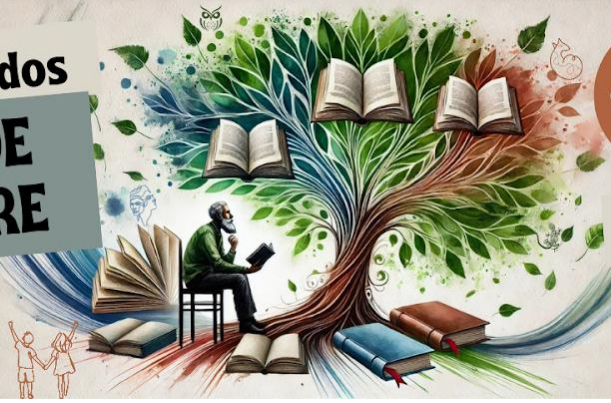
Assim sendo, Frigotto (2025)[5] responde sobre a relação entre a educação e o trabalho enquanto um caminho possível para a emancipação humana:

> A defesa de Marx do trabalho como valor de uso socialmente útil para prover as necessidades materiais desde a infância, dentro de rigorosa vigilância e combate ao trabalho explorado, se constitui num princípio educativo fundamental para a educação ao mesmo tempo crítica e emancipadora. Assim, critica as relações sociais de produção da existência sob o modo de produção capitalista que desenvolvem, no interior da velha sociedade, o gérmen da sociedade socialista, condição para a efetiva emancipação humana. O princípio educativo do trabalho socialmente útil, portanto, busca ao mesmo tempo internalizar desde a infância o caráter que não naturaliza a exploração de seres humanos sobre outros seres humanos.

Dessa maneira, a educação, quando associada à uma perspectiva libertadora de trabalho, contribui com a conscientização crítica dos sujeitos em relação ao trabalho explorado, ao ensino tecnicista e, sobretudo, quaisquer outras formas de opressão vivenciada pelos oprimidos. Portanto, para que a

[4] A duplicidade analisada na educação dentro de uma sociedade capitalista compreende que o ensino atua de forma a reproduzir a estrutura social, ao mesmo tempo que atende aos serviços do sistema, ou seja, promove a alienação dos educandos com falsos discursos acerca da liberdade e possibilidade de status social. Vendendo uma ilusão de que a meritocracia funciona para todos, sendo que na prática, este conceito só se aplica à classe trabalhadora, privada de seus direitos básicos.

[5] Entrevista cedida pelo professor Gaudêncio Frigotto, utilizada como referencial teórico para a elucidação da dissertação mencionada no primeiro parágrafo, cuja discussão aqui escrita representa um desdobramento de um dos capítulos da mesma.

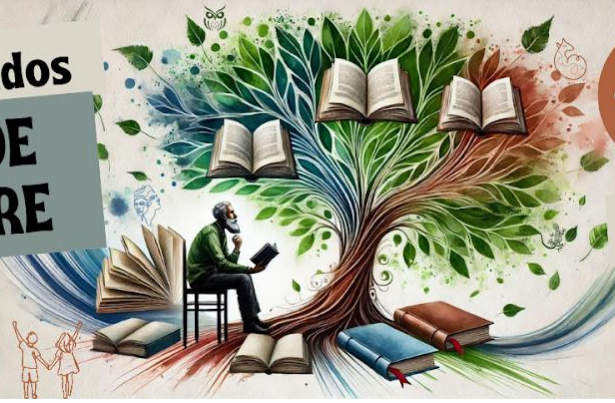


emancipação humana se torne uma realidade, é necessário romper com essa concepção mercadológica da educação. Assim sendo, Oliveira & Oliveira (2014, p. 218) expressam:

> O que Marx expressa sobre, como modelo de formativo, é a contraposição ao que o sistema do capital projeta para os homens na moderna sociedade burguesa. Marx enfatiza que o ser humano encontra-se submetido a processos formativos unilaterais, ou seja, a lógica da sociedade liberal faz acontecer procedimentos que privilegiam apenas um aspecto da formação. Obviamente, aos trabalhadores, a unilateralidade é o tipo de formação ofertada pela classe capitalista. Em outras palavras, a formação unilateral privilegia uma ou outra das lateralidades humanas, e seu horizonte é sempre a perpetuação da lógica do capital e o seu resultado, a mais-valia. Por seu turno, o projeto marxiano é de desenvolvimento igual e proporcional a todas as lateralidades do ser humano. E a perspectiva na qual se coloca o projeto formativo de Marx é a da superação da alienação e a possibilidade de conquista da emancipação humana.

Nessa perspectiva, a educação se torna um dos principais campos da luta de classes, representando um instrumento potente no desmascaramento das desumanidades defendidas nos discursos alienantes do sistema, principalmente frente ao cenário das desigualdades, através de um ensino crítico libertador. À vista disso, Oliveira & Oliveira (2014, p. 218) constatam sobre a formação omnilateral:

> A formação omnilateral apoia-se, pois, no entendimento do homem como totalidade complexa, cuja dimensões, todas indistintamente, articulam-se e ganham sentido mais pleno em torno do eixo do trabalho produtivo. O homem se autoconstrói na relação com a natureza, com os demais seres e com os produtos de sua subjetividade (conhecimentos e valores). Nesses três níveis, o ser humano está em processo de autotransformação, de autoprodução. Portanto, o trabalho é central para a compreensão de todas as lateralidades humanas, porque são processos de autoformação ou de autoprodução de si mesmo. Assim, enquanto, simultaneamente, produção dos bens que sustentam a vida biológica e a criação de um mundo propriamente humano, o trabalho liga e confere unidade à diversidade na formação de cada ser individual como homem total. Esta é a razão por que Marx insiste em afirmar a importância do trabalho no processo formativo omnilateral.



Levando em consideração, o ensino tecnicista ofertado aos oprimidos, para que a formação omnilateral se concretize como modelo pedagógico, é fundamental que as estruturas sociais tenham sido superadas, visto que estas impedem a efetivação da emancipação humana. Dito isso, Oliveira (1997, p. 174) reitera sobre a relação do homem em relação ao seu trabalho dentro do sistema capitalista:

> Assim, ao trabalhar o homem produz e reproduz sua própria existência social; ao produzir, determinado pela necessidade e pela adequação a finalidades externas a si, produz e reproduz relações sociais de necessidade e de satisfação de interesses estranhos a si próprio.

A lógica capitalista não reduz somente o trabalhador a uma mercadoria, mas também o faz com os educandos que pertencem à classe trabalhadora. Pois no neoliberalismo, a educação serve aos propósitos do capital, transformando os educandos em "robôs"[6], facilmente manipulados pelos tentáculos do neoliberalismo. Diante disso, Freire (2018, p. 100) reitera:

> Naturalmente, insisto, o empresário moderno aceita, estimula e patrocina o treino técnico de "seu" operário. O que ele necessariamente recusa é a sua formação que, envolvendo o saber técnico e científico indispensável, fala de sua presença no mundo. Presença humana, presença ética, aviltada toda vez que transformada em pura sombra.

Nas palavras de Freire (2018) é possível perceber sua crítica ao ensino defendido pelo neoliberalismo para os oprimidos, aperfeiçoando apenas a formação técnica. Logo, para o educador, a educação deve representar um ato de liberdade e conscientização dos sujeitos, e não sua alienação, pois "não é possível fazer uma reflexão sobre o que é a educação sem refletir sobre o próprio homem" (Freire, 2020, p. 33).

[6] O uso da palavra "robô", de maneira metafórica, exprime a ideia que dentro do sistema capitalista, sobretudo em decorrência do avanço da tecnologia, a classe dos oprimidos, sejam estes trabalhadores explorados ou educandos privados do seu direito à uma educação integral e crítica, somos alienados constantemente sob uma lógica meritocrática vendida em todos os meios, no trabalho, educação e, principalmente, nas redes sociais e seus "exemplos" de superação da pobreza atingidos, unicamente, pelo "esforço" individual. Transformando a exploração, pobreza e privação de direitos básicos em combustíveis para a alienação social.

Por fim, o ensino crítico que tenciona como resultado a emancipação humana, por intermédio do pleno desenvolvimento e conscientização dos sujeitos, é na luta pela restauração da verdadeira liberdade e no rompimento com as amarras da alienação e exploração, sobretudo, a superação do fenômeno da desigualdade social. Garantindo a todos os sujeitos a construção de uma sociedade verdadeiramente emancipada, onde a educação cumpra seu papel formador crítico-libertador.

Essa perspectiva ressoa nas palavras de Freire (2020, p. 35), onde ele afirma que “o saber se faz através de uma superação constante. O saber superado já é uma ignorância. Todo saber humano tem em si o testemunho do novo saber que já anuncia. Todo saber traz consigo sua própria superação”.

Em síntese, é factível pensar que a educação pode e deve transformar o mundo, visto que “uma educação sem esperança não é educação. Quem não tem esperança na educação dos camponeses deverá procurar trabalho noutro lugar” (Freire, 2020, p. 37).

Palavras-chave: Alienação; formação omnilateral; emancipação humana.

Referências:

FREIRE, P. **Educação e Mudança.** Rio de Janeiro| São Paulo: Paz & Terra, 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** Rio de Janeiro| São Paulo: Paz & Terra, 2018.

MARX, K. **Sobre a questão judaica**. São Paulo: Boitempo, 2010. OLIVEIRA, A. da R. **Marx e a liberdade**. Porto Alegre: Edi-Puc-Rs, 1997.

OLIVEIRA, A. da R.; OLIVEIRA, N. A.. Modelos de formação humana: paideia, bildung e formação omnilateral. *In*: BOMBASSARO, Luiz Carlos; DALBOSCO, Claudio Almir; HERMANN, Nadja (Orgs.). **Percursos hermenêuticos e políticos**: homenagem a Hans-Georg Flickinger. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo; Porto Alegre: Ed. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul; Caxias do Sul: Ed. Universidade de Caxias do Sul, 2014. p. 208-222.

VARGAS, M. *Desigualdade social e educação: uma abordagem em Karl Marx.* Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2025. **Em andamento.**



EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA PARA A HUMANIZAÇÃO

Rosana Oliveira Rocha[1]
Clarilza Prado de Sousa[2]

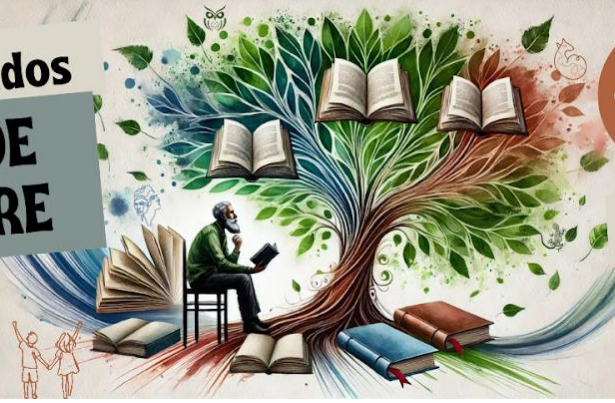
A “história natural” contada pelo Ocidente hierarquizou as raças, separando aquela considerada superior (branca) das demais que, devido ao fato de serem consideradas inferiores, poderiam ser excluídas da condição de seres humanos, isto é, serem desumanizadas. Em nosso país, indígenas e afrodescendentes sofreram esse processo de desumanização pelos colonizadores portugueses (europeus).

Nesse processo contínuo de desumanização, em que a existência das/os colonizadas/os e escravizadas/os era apagada, houve também a desumanização dos/as colonizadores/as. Isso porque, em um processo de desumanização, não se desumaniza apenas a/o colonizada/o.

> 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. É distorção possível na história, mas não vocação histórica. […] a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é porém, destino dado, mas resultado de uma “ordem” injusta que gera a violência dos opressores e esta, o ser menos. A violência dos opressores que os faz também desumanizados, não instaura uma outra vocação – a do ser menos. (Freire,1987, n.p.).

Muitas brasileiras/os desconhecem a história, a cultura, as contribuições e os saberes de povos negros, porque o objetivo da ideologia vigente, que sustenta as desigualdades raciais, é não permitir o reconhecimento de afrodescendentes como protagonistas sociais e sujeitos de direitos, a fim de justificar a posição desfavorecida que elas/es ocupam na pirâmide social.

[1] Doutora em Educação – PUC-SP – e-mail gabaritada@hotmail.com
[2] Pós-doutora em Educação – PUC-SP – e-mail clarilza.prado@gmail.com



A hierarquização de raças é fruto do racismo estrutural que coloca negras/os e brancas/os em posições sociais demarcadas. Esse racismo exalta a superioridade, individualidade e suposta neutralidade de brancas/os, colocando- as/os no topo da pirâmide social. E, por outro lado, aprisiona negras/os em papel de inferioridade, como uma coletividade racializada, o que impossibilita afrodescendentes de serem sujeitos individuadas/os, aprisionando-as/os em representações sociais e morais preconceituosas. Assim, brancas/os são exaltados e negras/os rebaixados em sua humanidade. Afrodescendentes são colocadas/os como incivilizadas/os, infantilizadas/os, primitivas/os, animalizadas/os, erotizadas/os e/ou selvagens (Kilomba, 2019).

Compreender o racismo estrutural em sua totalidade é uma forma de articular a compreensão desse fenômeno, a fim de interpretá-lo da forma mais eficaz e, partir dessa interpretação, dos diversos e dos contraditórios aspectos, buscar formas de transformar a realidade racista.

> Libertar-se de sua força, exige, indiscutivelmente, a emersão dela, a volta sobre ela. É por isso que só através da práxis autêntica que, não sendo “blá-blá-blá”, nem ativismo, mas ação e reflexão, é possível fazê-lo. […] A práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor- oprimido. (Freire, 1987, n.p.).

Assim, desvelar representações racistas é uma forma de contar a história de negras/os que não seja pelo discurso ideológico dos dominantes, buscando a consciência crítica para as transformações sociais que se fazem necessárias para a humanização e para o reconhecimento de afrodescendentes.

> A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica na ação e na reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo. (Freire, 1987, p. 38).
>
> Em linguagem direta: os homens humanizam-se, trabalhando juntos para fazer do mundo, sempre mais, a mediação de consciências que se coexistenciam em liberdade. Aos que constroem juntos o mundo humano, compete assumirem a responsabilidade de dar-lhe direção. (Freire, 1970, p. 14).



Uma educação para a transformação e reinvenção da sociedade precisa estar comprometida com a humanização com reconhecimento. Tal educação deve basear-se no diálogo autêntico, na comunicação e na colaboração, com o reconhecimento de todas/os (de si e da/o outra/o). A humanização só existe se as pessoas intervierem juntas no mundo, dando-lhe direção.

Assim, uma educação para a humanização só existirá, se negras/os e brancas/os mantiverem um diálogo saudável, cooperarem, colaborarem e se humanizarem juntas/os, assumindo a responsabilidade de dirigirem o mundo em direção à igualdade de raças e à verdadeira democracia racial – a qual sempre foi um mito em nosso país, precisando de uma reinvenção para se tornar realidade.

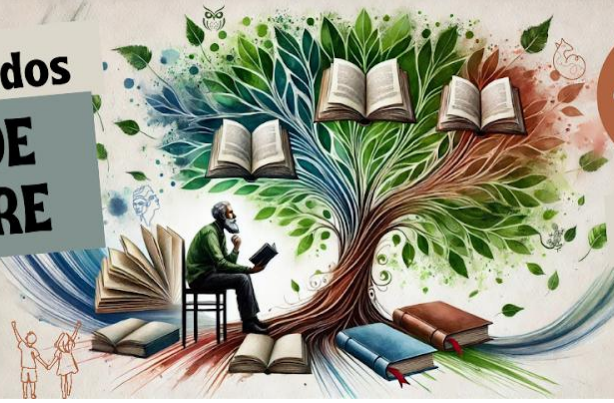
Segundo Freire (1987), a humanização seria uma vocação negada pela injustiça, exploração, opressão e violência dos opressores. Assim, a humanização só poderia ser alcançada com a luta das/os oprimidas/os por liberdade e justiça, em busca de recuperarem sua humanidade roubada, bem recuperarem a humanidade dos opressores.

A busca pela humanização deve fazer parte da educação. Assim, uma educação libertadora e emancipatória deve tratar, em primeiro ponto, da humanização, esforçando-se para evitar a coisificação e o epistemicídio, tão “naturais” em nossa história e em nossa sociedade neoliberal, patriarcal, machista, classista, preconceituosa, racista e violenta.

Essa educação deve resgatar a história de negras/os que contribuíram de forma ímpar com a formação e o desenvolvimento de nossa sociedade, valorizando essa gente negra (preta e parda).

“Quem foi a Gente Preta?” (A Corrente, 2023) é um exemplo de humanização para o reconhecimento. A obra, de foma simplificada, resgata a humanização das/os negras/os (pretas/os e pardas/os), da “gente preta”, apresentando várias personalidades que fizeram do nosso país, em diferentes áreas, a grande nação que é hoje, ou seja, “um lugar muito porreta” (Rocha, 2023) – muito bom, excelente e confiável.

É dever das escolas abordar a temática negra de modo valorizado e potente,



de acordo com as normativas vigentes, especialmente a Lei 10.639/03, que torna obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira nas escolas de eudcação básica. Mas deve ser mais do que um dever, deve ser um compromisso ético, por meio da ação de suas/eus educadoras/es, independentemente de sua raça/cor, a reinvenção e a transformação da sociedade, o que perpassa pela ressignificação das relações entre brancas/os e negras/os e do que é ser negra/o em nosso país. É dever e deve ser um compromisso das escolas a luta pela libertação e emancipação de negras/os que foram e ainda continuam sendo oprimidas/os em nossa sociedade.

> Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela. Luta que, pela finalidade que lhe derem os oprimidos, será um ato de amor, com o qual se oporão ao desamor contido na violência dos opressores, até mesmo quando esta se revista da falsa generosidade referida. (Freire, 2013, p. 43).

É necessária uma nova educação contrária à educação bancária que, por ser uma educação pautada em conhecimentos hegemônicos (brancos, europeus). A educação precisa dar espaço a todos os conhecimentos, não apenas aos hegemônicos. Não há de se aceitar uma educação que invisibilize seus sujeitos, profissionais e e alunas/os, principalmente aquelas/es que já sofreram tanto na história (e ainda sofrem) com preconceitos, discriminações, violações e desumanização, tais como negras/os. Trata-se de uma passagem da desumanização para a humanização. Uma humanização que pressuponha o reconhecimento.

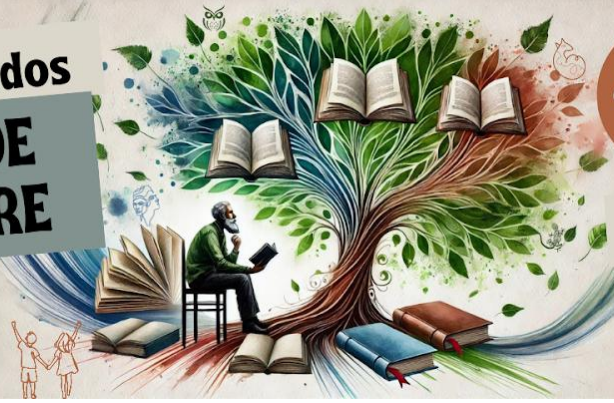
Palavras-chave: Educação antirracista; educação para as relações étnico-raciais; humanização.

Referências

FREIRE, P. **Conscientização**: Teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.

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

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 11. ed.



Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

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

KILOMBA, G. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Tradução de Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2019.

ROCHA, R. O. **O Não Dito e o Mal Dito Racismo na Escola**: Representações Sociais sobre Estudantes Negras/os. 2023. Disponível em https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/40888. Acesso em: 20 nov. 2024.

ROCHA, R. O. **Descubra seus direitos**. Embu das Artes, SP: Editora A Corrente, 2022.

ROCHA, R. O. **O Não Dito e o Mal Dito Racismo na Escola**: Representações Sociais sobre Estudantes Negras/os. Embu das Artes, SP: Editora A Corrente, 2024.

ROCHA, A.; ROCHA, E.; ROCHA, I.; ROCHA, R. **Quem foi a gente preta?** Embu das Artes, SP: Editora A Corrente, 2023. (Gente Preta, 1)

ROCHA, A.; ROCHA, E.; ROCHA, I.; ROCHA, R.. **Interrogações? Para ERER e EDH**. Embu das Artes, SP: Editora A Corrente, 2024.

Eixo 12

Paulo Freire: políticas públicas e gestão educacional

Mediação

Ian Kelvin Mattos Costa

O Eixo 12, realizado conjuntamente com os Eixos 14 e 18, contou com a apresentação de três trabalhos que, embora distintos em suas abordagens, convergiram na crítica às políticas educacionais neoliberais e na defesa de uma educação comprometida com o cuidado, a coletividade e a transformação social.

Júlia Marisa Silva Roath, em "Reflexo sobre a ausência de monitores na rede pública de ensino", denuncia a progressiva redução de monitores nas escolas públicas e os impactos dessa ausência sobre a qualidade do cuidado e da inclusão. Seu trabalho evidencia a importância dos monitores como agentes fundamentais no apoio a estudantes com deficiência, na mediação do cotidiano escolar e na garantia de uma educação mais humanizada. Embasada em Paulo Freire, Júlia argumenta que a ausência desses profissionais compromete a autonomia dos alunos, sobrecarrega os docentes e enfraquece o processo educativo como um todo, sendo necessária uma reflexão urgente sobre essa negligência das políticas públicas.

Manuela Balchum Pinheiro, com "25 anos engordando cascavéis: em Santa Maria", compartilha a experiência do Pré-Universitário Popular Alternativa (PUPA), evidenciando como a gestão educacional na educação popular transcende a dimensão burocrática e se constitui como prática ética, política e coletiva. Seu trabalho celebra a resistência do PUPA frente à invisibilidade institucional e aos ataques ideológicos, reafirmando a esperança como verbo ativo, que mobiliza práticas pedagógicas emancipadoras. A gestão é vista como exercício comprometido com a formação crítica, a dignidade humana e o direito ao acesso à educação superior de qualidade.

Ian Kelvin Mattos Costa, em "Currículo e docência: resistir à produção de vidas neoliberais", propõe uma análise crítica e provocativa das políticas educacionais, gestões e disputas como tecnologias de poder que moldam subjetividades docentes. A partir de uma perspectiva crítica, inspirada em Paulo Freire e em aportes foucaultianos, Ian propõe uma reflexão sobre os modos como a racionalidade neoliberal atua como tecnologia de poder, moldando subjetividades docentes voltadas à performatividade, autogestão e adaptação às demandas do mercado. Denuncia a forma como os discursos de modernização e inovação, aliados à culpabilização docente, instauram um regime de controle sobre o trabalho pedagógico. Tais discursos exigem que professores se transformem em “empreendedores de si”, constantemente responsabilizados

pelos fracassos educacionais, mesmo em contextos de extrema precariedade. Ian questiona os limites das pedagogias críticas quando operam como novas formas de normatização e alerta para os riscos de reproduzir, mesmo involuntariamente, lógicas bancárias sob um novo discurso progressista. Propõe, em vez disso, a recusa ativa das essências universais da docência e a construção de uma racionalidade contra-hegemônica, baseada na autocrítica, na problematização constante e na produção coletiva de resistências. Para ele, a docência não é essência, mas uma construção fluida, marcada por disputas e atravessada por relações de poder.

Em conjunto, os trabalhos denunciaram a lógica de precarização, individualização e silenciamento presente na gestão educacional contemporânea, ao mesmo tempo em que afirmaram a importância da resistência coletiva, da educação como cuidado e da construção de alternativas populares e críticas no interior do campo educacional. O Eixo 12, mesmo com número reduzido de apresentações, foi potente em suas contribuições e demonstrou que a gestão da educação precisa ser pensada para além de indicadores técnicos, envolvendo escolhas éticas, políticas e coletivas que coloquem no centro os sujeitos da educação e o compromisso com a justiça social.



CURRÍCULO E DOCÊNCIA: RESISTIR À PRODUÇÃO DE VIDAS NEOLIBERAIS

Ian Kelvin Mattos Costa[1]

Pelotas, 09 de maio de 2025.

Fórum de Estudos: Leituras de Paulo Freire

Com alegria escrevo esta carta pedagógica, espero que ela encontre todos e todas bem. Inspirado por uma das problematizações de Pedagogia do Oprimido (2021), proponho uma reflexão sobre que tipos de professores estão sendo produzidos no bojo da sociedade neoliberal. A classe docente é responsabilizada pela situação da educação, professores são apontados como culpados pelo fracasso escolar (raramente reconhecidos nos casos de sucesso, mesmo atuando sob forte pauperismo). Discursos chamam para uma modernização e criam uma urgência por reformas curriculares como soluções mágicas. A racionalidade neoliberal[2] tenta moldar os sujeitos às exigências do capital. Os professores, ao não atingirem metas prescritas, são levados a crer que precisam aprimorar-se para atender demandas externas. O discurso da modernização, aliado à culpabilização docente, atua como prática de subjetivação e legitima o discurso e a prática de regulação e controle do trabalho pedagógico. Reformular condutas docentes tornou-se central nas políticas educacionais neoliberais.

Entendo politicas educacionais como tecnologias discursivas que produzem regimes de verdade (Foucault, 2000), valida saberes historicamente situados e atua sobre as condutas (Meyer & Paraíso, 2021). É uma estrutura moldada por jogos discursivos nas relações de poder, externos e internos à escola, que disputam instrumentos de subjetivação. Como afirmou Corazza (2001), nenhuma proposta

[1] Graduado em Sociologia, discente do Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas / Grupo de Estudos sobre Docência e Educação Básica. Email: iankelvinc@gmail.com

[2] Essa racionalidade atua na formatação de sujeitos performáticos, empreendedores de si, responsivos às demandas do mercado e governados para um ideal de cidadania meritocrática, resiliente e adaptável.

curricular é neutra: todo currículo deseja algo da escola e de seus sujeitos. É, portanto, tecnologia de subjetivação. O Pedagogia do Oprimido (2021), foi decisivo na minha formação. Ao problematizar tipos de professores: bancário, conservador, progressista, crítico, reflexivo, problematizador, Freire nos faz pensar nos assujeitamentos[3]. Aqui, proponho um diálogo entre teorias críticas e pós-críticas de viés foucaultiano para perguntar: que tipo de professor as políticas educacionais desejam formar?

Embora se opunham ao neoliberalismo, as pedagogias críticas também operam como discursos reguladores. Como lembra Garcia (2001), toda pedagogia exerce efeito disciplinar. São tecnologias intelectuais que disputam a formação de sujeitos. Quando Freire propõe a formação de uma consciência crítica, define tipo um sujeito desejado: progressista, emancipador, libertador. Isso não é menos governamentalizante, apenas opera sob outra lógica. Não há problema em assumir a construção de uma racionalidade, mas é necessário desnaturalizar e desmistificar soluções simples para a educação. Exponho minha autocrítica quando, por exemplo, no trabalho final da graduação, acreditava que bastava insistir na obrigatoriedade do ensino de Sociologia, como meio de formar sujeitos críticos, Todo sujeito é produzido por um jogo de forças que resulta das relações de poder em um certo contexto histórico. Qualquer processo de subjetivação é um assujeitamento. Vivemos sob racionalidade neoliberal, submetidos à lógica da concorrência, eficiência, criatividade e autogestão. Exige-se um sujeito individualista, meritocrático e, muitas vezes, conservador. No campo educacional, isso se expressa em políticas de competências, avaliações em larga escala e discursos meritocráticos tentando formar sujeitos performáticos e autogerenciáveis, conscientes cidadãos ativos, para resolver problemas socioeconomicos e consequentemente, educacionais.

Primeiro, nessa posição bancária, pressupomos que a sociedade precisa ser

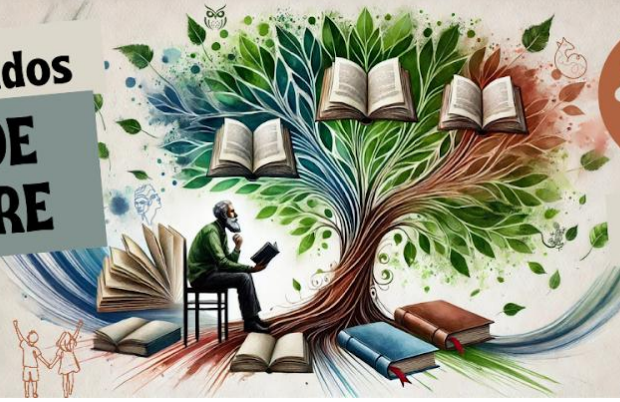
[3] Todo sujeito é produzido por um jogo de forças que resulta das relações de poder em um certo contexto histórico. Qualquer processo de subjetivação é um assujeitamento. Vivemos sob racionalidade neoliberal, submetidos à lógica da concorrência, eficiência, criatividade e autogestão. Exige-se um sujeito individualista, meritocrático e, muitas vezes, conservador. No campo educacional, isso se expressa em políticas de competências, avaliações em larga escala e discursos meritocráticos tentando formar sujeitos performáticos e autogerenciáveis, conscientes cidadãos ativos, para resolver problemas socioeconômicos e consequentemente, educacionais.

esclarecida e orientada por nós, professores, que assumimos uma posição privilegiada do saber validado curricularmente. A educação, a escola e os professores aparecem, então, como detentores do saberes verdadeiros, aptos a iluminar e libertar a consciência social. Pergunto: até que ponto isso não repete a lógica bancária e prescritiva da educação neoliberal? Sendo assim, convido à recusa da ideia de docência como essência universal, padronizada e interiorizada (Schuler, 2016). Assim como o currículo, o professor não é neutro, tampouco sacerdote iluminado por capacidades libertadoras (Oliveira, 2016). É sujeito atravessado por transformações históricas e discursos. A docência é uma construção fluida, em constante disputa. Reformas curriculares concretizam-se nas práticas de subjetivação docente. O reconhecimento dos professores sobre como devem ser e agir é central nesse processo. É um jogo do qual ninguém escapa.

Como destacam Ball (2012) e Veiga-Neto (2018), políticas operam como dispositivos de poder que regulam vidas e moldam o imaginário docente. Ao nos adequarmos, passamos a gerir nossa própria formação a serviço do governo dos outros. Tornamo-nos empreendedores de si; do contrário, somos culpabilizados pelo fracasso. Essa racionalidade desloca o sentido de ser professor. Por meio de dispositivos como a escola, o currículo e a formação, construiu-se uma nova figura: não mais o educador crítico e cidadão democrático, mas o profissional criativo, inovador e produtivo.

É preciso ir além da denúncia do neoliberalismo e a ilusão que um ensino crítico vai resolver as estruturas precarizadas. Nenhuma pedagogia está isenta de efeitos de poder. Toda pedagogia disciplina e regula. A educação bancária denunciada por Freire (2021) é a imposição de um currículo com saberes e subjetividades previamente definidos. Ao problematizarmos nossa percepção (uma técnica de governo de si), abrimos espaço para a autocrítica e a novos modos de pensar, agir e construir. É essa percepção da percepção anterior que Freire nos convida a alcançar. Chamo para a reflexão sobre os discursos e sujeitos que estamos produzindo, nas escolas e em nós mesmos. Sem ilusões reformistas.

Responsabilizar os professores pelo fracasso escolar, colocar sob a escola e



o processo educativo a responsabilidade de resolver os problemas socioeconômicos, é ignorar o pauperismo estrutural que atravessam os sujeitos. Precisamos resistir (e recusar) a racionalidade neoliberal, suas formas de assujeitamento e sua educação bancária. Construir alternativas, formas coletivas, solidárias e inclusivas de ser, devemos promover o anti-individualismo, isso exige um cuidado de si, escultura do eu (Rago, Veiga-Neto, 2009). Minha provocação não visa defender uma ausência de governo das condutas ou de processos de subjetivação, toda ação educativa envolve disciplinarização e produção de sujeitos, mas defendo o exercício permanente da autocrítica e a construção coletiva de uma racionalidade da resistência.

Palavras-chave: Neoliberalismo; subjetividades; racionalidade.

Referências:

BALL, Stephen J. **Educação Global S.A.** Novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Editora UEPG, 2012.

CORAZZA, Sandra. **O que quer um currículo?** Pesquisas pós-críticas em Educação. Editora Vozes. Petrópolis, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Paz e Terra, 2021. FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro, 2000.

GALLO, Sílvio in RESENDE, Haroldo. **Michael Foucault: a arte neoliberal de governar a educação.** Intermeios, 2018.

GARCIA, Maria Manuela Alves. **O sujeito emancipado nas teorias críticas**, 2001.

VEIGA-NETO, Alfredo in RESENDE, Haroldo. **Michael Foucault: a arte neoliberal de governar a educação**. Intermeios, 2018.

MEYER, Dagmar E. PARAÍSO, Marlucy A. **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2021.

RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo. **Para uma vida não-fascista**. Estudos Foucaultianos. Autêntica, 2008.

SCHULER, Betina. **Docência e modos de subjetivação:** dissoluções genealógicas e o cuidado de si. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2016.

Eixo 13

Paulo Freire: arte e cultura popular

Mediação

Edson Ponick
Fabiane Tejada

O encontro do Eixo 13 – Paulo Freire: Arte e cultura popular – ocorrido no XXVI Fórum de Estudos: Leituras de Paulo Freire, realizado no IFSul em Pelotas/RS foi mediado pelo professor Edson Ponick e pela professora Fabiane Tejada. Na tarde do dia 25/07/2025, reuniram-se artistas-educadores/as de várias partes do Rio Grande do Sul com trabalhos voltados para as práticas artísticas e de cultura popular refletindo sobre a possibilidade de transgressão das normas e concepções de mundo opressoras e de transformação sócio-ambiental, que envolve espaços, tempos, a natureza humana e não humana.

Inspirados em Paulo Freire, percebemos no momento de partilha com o grupo a riqueza de ser e estar presentes. Iniciamos com um momento de sensibilização através do jogo teatral “espelho”. Nele colocamo-nos como pessoa (aquela que age) e objeto (aquele que replica; reflete), e o objetivo é reproduzir os movimentos feitos por aquela pessoa que é refletida pelo espelho (a pessoa a sua frente). A ideia é que se mantenha a todo momento a ligação do olhar enquanto a atividade acontece. Este exercício permitiu que houvesse um conforto maior na exposição perante o grupo. A atividade teve como acompanhamento musical a peça *Spiegel im Spiegel* (Espelho no espelho), obra do compositor estoniano Arvo Pört.

Fomos agraciados com a presença de pesquisadores de três linguagens da arte: música, teatro e artes visuais. Nestes cruzamentos, dialogamos sobre a música como uma linguagem expressiva que é para todas as pessoas, pois encontra-se dentro e fora de espaços convencionais de ensino. Este fato faz com que a música tenha um caráter não apenas de entretenimento, mas também de facilitador na exploração do eu e do meio ambiente, já que saber ouvir/escutar também é estar/ser artista e educador.

Quanto às artes visuais, compreendemos que a memória dos corpos existentes na sua diversidade dentro do ambiente escolar ganha força quando o ensino da arte age como um exercício de escuta ativa destas vivências, e somente a partir desta escuta que se faz possível abrir o diálogo para questões como cor, gênero e sexualidade.

No teatro discutimos como o ensino desta arte proporciona o desenvolvimento do pensamento crítico, trazendo à tona o pensador e educador, contemporâneo a Paulo Freire, Augusto Boal, que explora a discussão política e pública a partir do fazer teatral. Como referência na área extensionista, escutamos um pouco sobre a trajetória dos 15 anos do projeto TOCO – Teatro do Oprimido na Comunidade.

Embalados ao som do acordeom e do violão, o círculo dialógico proporcionou uma troca enriquecedora entre artistas-educadores, um exercício para unir o sensível e o racional, que qualifica tão bem uma educação pautada na possibilidade do “Ser Mais”, concebida por Paulo Freire. Percebemos que, embora nossas ênfases de atuação e pesquisa sejam distintas, os trabalhos se interligam no seu propósito de denunciar injustiças e situações de exclusão e anunciar que um outro mundo é possível. Assim a educação com foco nas artes e na cultura popular torna-se em um ato de libertação, coragem e resistência.



A ÉTICA, A ESTÉTICA E O CORPO

Alex Sena[1]
Danielle Müller de Andrade[2]

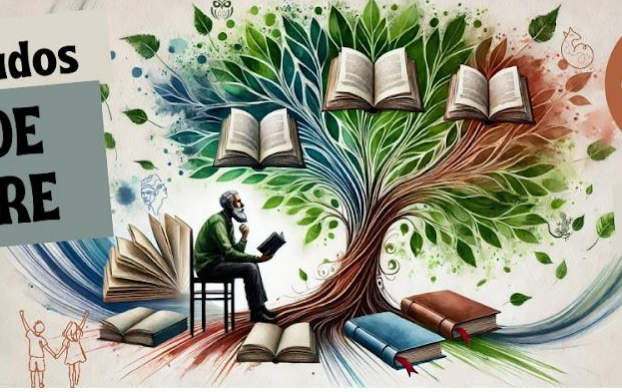
Espaços de encontro, 3 de abril de 2025

Queridas leitoras e queridos leitores!

Escrevo esta carta como quem deseja compartilhar inquietações, descobertas e afetos cultivados no fértil solo da educação. Ao longo desta caminhada, fui sendo tocado por um tema que, apesar de sempre presente em nossos corpos e práticas, nem sempre é nomeado com o devido vigor: a relação entre ética, estética e corpo. Três palavras que, em sua singularidade, trazem potencialidades transformadoras e que, combinadas, compõem uma das necessidades mais urgentes da prática pedagógica atual. Inspirado pelos ensinamentos de Paulo Freire e Pablo René Estévez, proponho, nesta carta, um entretecer entre os conceitos que ambos nos oferecem sobre ética e estética e suas implicações sobre os corpos - nossos corpos e de todos os sujeitos com os quais vivemos a experiência educativa.

Freire (2023, p. 25) propõe que “não há docência sem discência”. Ensinar é um ato ético. E esse ato ético é o reconhecimento do outro como alguém que é sujeito, como corpo sensível que sente, pensa, sofre e se transforma constantemente. A ética freiriana está profundamente enraizada na liberdade, no respeito e na responsabilidade pelo mundo e pelos outros. Freire (2023) escreve que ética é uma condição humana e assim, respeitar o outro - seus saberes, pensamentos e

[1] Professor de Arte do município do Rio Grande/RS. Mestrando em Educação e Tecnologia. Artista Visual. alexsenag@gmaill.com
[2] Docente do IFSul. Doutora em Educação Ambiental. danielleandrade@ifsul.edu.br.



reconhecer seu direito de ser e estar no mundo é uma forma de praticarmos nossa ética.

Ora, se ser ético é reconhecer o outro como um autêntico e legítimo, então a estética, nesta concepção, entendida não como simples ornamento, mas como dimensão sensível da existência, passa a ser uma parceira inseparável. Freire (2023) não contrapõe ética e estética, mas sim, as funde numa práxis de encantamento com a vida. Em Pedagogia da Esperança, Freire (2022) escreve:

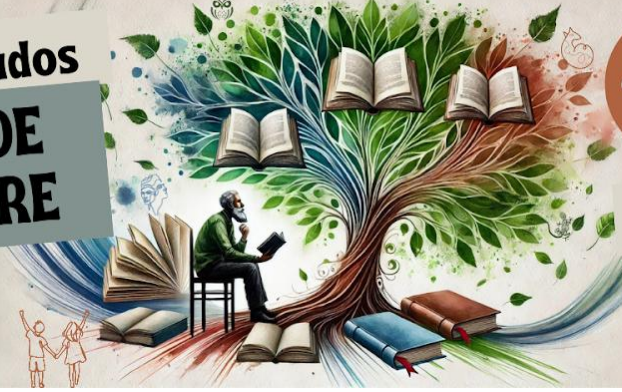
> Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade (p. 26).

Aqui é onde acontece um ponto de encontro com Pablo René Estévez. Em *Los Colores del Arco Iris*, o autor nos traz uma crítica pungente à lógica racionalista e paliativa da educação. Ele nos chama para a Educação Estético-Ambiental que contempla, seja ela desenvolvida por meio do belo ou do feio e da nossa experiência estética com o mundo. Estévez (2008) diz que:

> *[…] todo fenómeno u objeto puede ser valorado estèticamente y ser catalogado como feo o bello, bajo o elevado, trágico o cómico, agradable o desagradable, etcétera, en cualesquiera de las posibles relaciones que establece el hombre con el mundo circundante: en las relaciones hombre-hombre, hombre-naturaleza y hombre-sociedad (p.20).*

Esta valoração da ética do belo ou do feio, que é também uma estética dos sentidos, se efetiva no corpo. Um corpo que sente, que dói, que se encanta, que se politiza. Estévez (2008) nos adverte contra as práticas pedagógicas que se constituem em curativos simbólicos à estética do feio e sugere que ela seja par dialético do belo:

> *Resumiendo: lo feo es una parte orgánica de la naturaleza y aun siendo opuesto, comparte con lo bello su esencia estética, no en balde, ambos son categorías de la Estética. (…). Por tal motivo, la justa apreciación de la dimensión estética de lo feo en los ámbitos natural y social debe constituir un objetivo de la Educación Estética en la escuela. "A educação paliativa nega a dor e oferece placebos pedagógicos. Mas a educação estética a escuta, a poetiza, a torna*



> *verbo e imagem. A dor não é extirpada, mas acolhida como potência." (p. 44).*

Ao reler Freire sob a luz de Estévez, posso entender que educar é, antes de mais nada, afetar-se. Afetar-se pela dor do outro e, também, pela sua potência criativa. Afetar-se pelas marcas que os corpos trazem e pelas histórias que estes carregam. E é neste movimento que ética e estética se entrelaçam — não como conceitos abstratos, mas como gestos cotidianos de escuta, de acolhimento e de presença.

Na prática pedagógica, isso aponta para a necessidade de entendermos o corpo como primeiro ambiente de ocupação e de experimentações para que possamos deixar que ele entre na sala de aula — não simplesmente como suporte biológico, mas como território de sentidos. Significa deixar espaço para que a estética da existência possa florescer: no modo de pronunciar, no ato de olhar e no gesto de acolher. Significa perceber que há saber na ausência do ruído, há resistência no derrame da lágrima, há política na dança do corpo ou no tremor deste corpo diante da injustiça que quando consciente desses acontecimentos vai em busca do que Freire (ano) chama de "inédito viável.

Freire (2023) nos sugere que ensinar exige um compromisso com a ética. E isso nos demanda um compromisso ético e estético onde não nos pautemos apenas o que dizemos, mas a maneira como nos fazemos presente diante do outro. Já Estévez (2008) nos convida a dar "*bienvenido sea tu "dolor*" (p.28) ao encaramos nossos medos diante de nossas dúvidas de como sermos bons educadores. Assim, ao percebermos a consciência de nossas fragilidades como educadores(as) e educandos(as), a ética e estética não devem vistos como meros enfeites, mas sim o próprio modo de estarmos no mundo. E o corpo é o lugar onde estas dimensões se encontram, se tensionam e se expressam. É no corpo que se aprende a escutar o mundo. É pelo corpo que se responde à violência, que se reivindica o direito de existir dignamente.

Falar de ética, estética e corpo no âmbito da educação, portanto, diz respeito a uma pedagogia radicalmente comprometida com a vida. Uma pedagogia que não



reduz o humano à função de mão-de-obra, mas o reconhece como ser de linguagem, de desejo, de sonho. Uma pedagogia que não anestesia a dor, mas que a acolhe, transformando-a em conhecimento sensível.

Mas de que maneira sustentar essa prática em tempos de crescente desumanização? Como fazer florescer uma educação ética e estética num espaço educativo que valoriza mais os números que os corpos? Como romper com a lógica do curativo pedagógico que Estévez (2008) denuncia, e construir um espaço que possa oferecer escuta real, escuta profunda?

Essas são questões que me atravessam e que as deixo a vocês como um convite e uma provocação à reflexão: Como temos construído nossas práticas pedagógicas? Elas reconhecem o corpo do outro como um ambiente de saber? Temos dado espaço a escuta e a presença em nossos espaços educativos? Nossos gestos, palavras e silêncios têm comunicado a ética que defendemos? Que lugar ocupa a dor — a nossa e a dos educandos — no nosso processo de ensino-aprendizagem? Estamos abertos a ser afetados por aquilo que escutamos e vemos?

Encerro esta carta com a esperança — no sentido freiriano — de que possamos cultivar uma pedagogia em que a ética não se separe da estética e o corpo se celebre como espaço de resistência, de memória e de reinvenção.

Abraços e um muito obrigado pela sua atenção!

Alex Sena

Referências:

ESTÉVEZ, Pablo Renê. ***Los Colores del Arco Iris.*** Cuba: Pueblo Y Educación, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. LXXVII. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. XXXII. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2022.



EDUCAÇÃO ESTÉTICO-AMBIENTAL E ARTE: TRAMAS ENTRE PAULO FREIRE E PABLO RENÉ ESTÉVEZ

Diana Paula Salomão de Freitas[1]

Edson Ponick[2]

Pelotas, 30 de maio de 2025.

Prezados/as licenciandos/as em Pedagogia

A formação inicial de vocês tem diversas facetas e possibilidades; algumas delas ultrapassam as paredes dos prédios da faculdade e chegam por diferentes caminhos. O que apresentamos neste texto é uma carta pedagógica, estratégia usada pelo grande educador e patrono da educação no Brasil Paulo Freire. Esperamos que a leitura desta carta acrescente elementos importantes na formação de vocês, especialmente no que se refere às artes e à Educação Estético-Ambiental (EEA).

Nesta carta, apresentamos o começo de um estudo comparativo entre a formação humana mais integral, almejada por Pablo René Estévez e a educação libertadora, de Paulo Freire. Buscamos refletir sobre um aspecto metodológico que, para nós, é ponto de encontro entre as abordagens de Paulo Freire e Pablo René: a relação teoria-prática. E faremos isso a partir das falas que ouvimos em sala de aula e que ficam ecoando em nossas conversas depois que as aulas acabam. Referimo-nos aqui especificamente às reações de vocês após aulas vivenciais que experienciamos com as quatro linguagens da Arte. É bastante comum ouvirmos elogios e defesas acaloradas da metodologia envolvente e dinâmica que permeia nossos encontros. Tais manifestações nos deixam felizes, porque apontam para o

[1] Doutora em Educação em Ciências, Universidade Federal de Pelotas, Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, disalomao@gmail.com.

[2] Doutor em Teologia, Universidade Federal de Pelotas, Faculdade de Educação, edsonponick@gmail.com.

reconhecimento de que a educação acolhe o corpo inteiro. Mesmo assim, após uma manifestação neste sentido, nós frisamos a importância da teoria, da leitura e do estudo de teóricos que fundamentam cada uma das linguagens das artes. Em outras palavras, defendemos que a teoria, a reflexão e a prática caminham juntas na formação humana; que a teoria ajuíza a prática.

Essa defesa pode ser sustentada por diferentes perspectivas. Na carta que agora escrevemos, vamos abordá-la a partir destes dois pensadores muito preocupados com uma educação emancipadora, cidadã e comprometida com a vida em todas as suas dimensões. O já mencionado educador brasileiro Paulo Freire vai nos guiar especialmente com sua proposta de educação libertadora, e o educador cubano Pablo René Estévez vai nos conduzir pelos caminhos da Educação Estético-Ambiental (EEA) e, através desta, a busca por uma educação mais integral e/ou holística. Assim, de Paulo a Pablo, entre Brasil e Cuba, vamos tecer essa trama educativa e estético-ambiental que pretende contribuir na compreensão de que rigor teórico, vivências práticas, sensibilização e experiências sensoriais podem – e até devem – caminhar juntas em busca de uma formação humana condizente com os desafios do nosso tempo.

Estévez problematiza o fato de que o racionalismo instrumental abandonou as outras dimensões humanas, enfatizando a racionalidade em detrimento da sensibilidade. Freire enfatiza que os seres humanos têm, como vocação ontológica, o Ser Mais, pela sua condição de seres inacabados. Concordando com estas afirmações, salientamos aqui que nenhuma dimensão da natureza humana pode ser ignorada ou subestimada quando se trata de uma formação humana mais integral.

Estévez, em defesa da formação mais integral, propõe a EEA como uma modalidade inovadora de educação em valores. Destaca três meios para a promoção da EEA: a natureza não humana, o trabalho – no sentido ontológico – e a Arte, que é um dos meios fundamentais para a EEA. E nós entendemos que a Arte é um encontro possível entre a educação libertadora e a formação mais integral, já que ela ajuda a

pensar a realidade desde outra mirada. Os processos de fruição, contextualização e criação promovem conexões com nossas histórias; conversam com nossa sensibilidade; despertam nossa percepção; desenvolvem nossa consciência crítica.

A formação mais integral é abordada por Estévez a partir de diferentes aspectos, todos interrelacionados. Inicialmente, pode-se dizer que, considerando a totalidade da personalidade humana, se trata de um enfoque "*que se hace extensivo al proceso de su formación, donde se conjugan los aspectos racionales y emocionales consustanciales al conocimiento lógico-racional y al saber sensible, respectivamente*" (Estévez, 2015, p. 23). Em outro texto, Estévez lembra que o estético se incorpora como "[...] *expresión de lo subjetivo, lo intuitivo y lo imaginario, presentes en todo proceso de creación*" (Estévez, 2011, p. 34).

O educador cubano também defende a implementação "*de una formación integral que compromete todas las posibilidades docentes y educativas de la escuela* [...] *concebida como un sistema de enseñanza-aprendizaje con una multiplicidad de elementos interrelacionados, entre los cuales no puede faltar el estético*" (Estévez, 2015, p. 57). Assim, aspectos curriculares e extracurriculares, escolares e extraescolares constituem esta educação integral. As experiências de vida, o contexto socioeconômico e familiar, as vivências escolares dentro e fora da sala de aula, tudo contribui para a integralidade da formação humana, cabendo aí também o desenvolvimento da sensibilidade estética.

Seguindo nossa urdidura, Freire defende que "[...] a formação técnico-científica não é antagônica à formação humanista dos homens, desde que ciência e tecnologia, na sociedade revolucionária, devem estar a serviço de sua libertação permanente, de sua humanização" (Freire, 2011, p. 215). Neste sentido entendemos que há uma intrínseca comunhão entre fazer Arte e teorizar sobre este fazer, na perspectiva Freireana, e com vistas à formação mais integral, apregoada por Estévez. Este último, inclusive, ao orientar sua aluna Rosa amada, lembra-a da importância de estudar ou aprender. Segundo ele, "*solo aprendiendo, haciéndote integralmente culta, podrás ir*

hallando, paulatinamente, respuesta para esta y muchas otras dudas que la vida pondrá ante tus ojos" (Estévez, 2008, p. 09).

Sobre a educação libertadora, Freire (1979, p.15) conta-nos que, ao ouvir pela primeira vez a palavra conscientização, percebeu a profundidade de seu significado, porque estava "[...] absolutamente convencido de que a educação, como prática da liberdade, é um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade". Ora, neste caso, como nos aproximarmos mais da realidade senão ampliando nossa janela de observação? Isso significa apreender todos os saberes e conhecimentos, por meio de vivências, exercícios práticos e estudos teóricos para o desenvolvimento da consciência crítica sobre uma situação ou fenômeno. Ou, nos dizeres de Álvaro de Campos (1993): "Sentir tudo de todas as maneiras. Viver tudo de todos os lados, Ser a mesma coisa de todos os modos possíveis ao mesmo tempo, Realizar em si toda a humanidade de todos os momentos. Num só momento difuso, profuso, completo e longínquo".

Pela Investigação Temática da realidade, Freire enfatiza este processo que permite "a tomada de consciência de nossa plena humanidade, como condição e obrigação: como situação e projeto" (Furter *apud* Freire, 2011, p. 117). Nesse sentido, acreditamos na potencialidade das artes como mais um meio para ampliar a compreensão sobre a realidade, contribuindo assim para a libertação de consciências e a manifestação da capacidade transformadora e criadora. Articulado a isto, Estévez (2008, p. 61) orienta sobre a importância de ler e estudar muito. Como ele mesmo enfatiza, "[...] *Solo la lectura, el estudio y la experimentación puede 'aguzar' la visión para desentrañar la clave del pintor o del escritor; "leer" su mensaje y re(crear) su obra"*.

Queridos/as estudantes, com as tramas aqui tecidas entre as contribuições de Freire e Estévez, procuramos evidenciar que estudo teórico, sensibilidade e participação de corpo inteiro caminham de mãos dadas. Chegar a estas conclusões

só foi possível porque nos colocamos em atitude e abertura para teorizar sobre o ensino de artes que promovemos.

Palavras-chave: Educação libertadora; formação integral; arte.

Referências:

CAMPOS, Álvaro de. **Passagem das Horas** - Livro de Versos. Fernando Pessoa. Lisboa: Estampa, 1993.

ESTÉVEZ, Pablo René. **Los colores del arco iris.** La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2008.

ESTÉVEZ, Pablo René. **Educar para el bien y la belleza.** Editorial Pueblo y Educación: La Habana, Cuba, 2011.

ESTÉVEZ, Pablo René. **Enseñar a sentir.** Editorial Pueblo y Educación: La Habana, Cuba, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** Saberes necessários à prática educativa. Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Conscientização:** teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE. Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 50.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra: 2011



PROJETO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA TEATRO DO OPRIMIDO NA COMUNIDADE - 15 ANOS

Fabiane Tejada da Silveira[1]

Este trabalho apresenta o Projeto de Extensão TOCO – Teatro do Oprimido na Comunidade, criado no Centro de Artes da UFPel em 2010, no âmbito do Curso de Teatro-Licenciatura. O objetivo principal do projeto visa articular suas ações pautando reflexões, a partir das obras dos teóricos Augusto Boal e Paulo Freire. Qual Teatro fazer? Para quem? Estas perguntas geradoras motivaram alunes da primeira turma de 2008, do Curso de Teatro-Licenciatura da UFPel a criar este projeto sob a minha coordenação.

Com ênfase na obra de Paulo Freire o projeto se desenvolve até os dias atuais. Para Freire, o diálogo é o fundamento da educação, ele não é apenas uma simples troca de palavras, mas um encontro entre sujeitos que buscam, de forma conjunta, compreender a realidade. Nesse processo, educador e educando se colocam em uma posição de igualdade, onde ambos aprendem e ensinam simultaneamente. Resgatar nas pessoas envolvidas com o projeto as suas histórias, saberes, carregados de códigos que permeiam o conhecimento advindo da prática cotidiana, é importante. Consideramos que a Arte precisa ser estimulada e considerada na vida das pessoas a partir dos interesses e diferentes contextos das comunidades onde estão inseridas. Quais são suas opressões? Como podemos aprender sobre elas e expressá-las para fundamentar a busca de processos de transformação de realidades opressivas de diferentes grupos? As contribuições de nossos estudos, no âmbito do projeto TOCO, se fundamentam nas perguntas geradoras, citadas acima, e na elaboração de ações cênicas que se comprometem com a problematização de discursos e condutas opressivas na sociedade. Compreendemos que a escola é um dos territórios fundamentais na disputa pela formação humana, política, social e cultural como base

[1] Professora Doutora em Educação, UFPel, tejadafabiane@gmail.com.

para a construção de uma sociedade solidária e justa. Agregamos que outros espaços educativos e terapêuticos também são potentes para desenvolvermos atividades artísticas, onde a expressão artística seja inspiradora para processos de desenvolvimento de vidas saudáveis. Sendo assim, o TOCO estruturou uma proposta de ação na comunidade escolar e em outros espaços comunitários, alicerçada na expressão artística e no diálogo, contra a discriminação.

O Teatro do Oprimido (TO) agrega-se à fundamentação freiriana do projeto, porque é um conjunto de "técnicas teatrais" sistematizadas pelo teatrólogo brasileiro Augusto Boal, no período da ditadura empresarial-militar no Brasil, este "fazer teatral" investiga as potencialidades da cena teatral no combate às opressões desenvolvendo jogos e metodologias que estimulam suas jogadoras e seus jogadores a problematizar as condutas no que tange às opressões, sejam elas quais forem. Os estudos sobre TO já foram utilizados em diversos espaços de educação, formais ou não, para o combate a opressão, demonstrando a potência necessária para pôr em crise padrões de comportamento reproduzidos diariamente e sustentados por lógicas opressivas. O teatro nesta perspectiva possibilita a participação ativa de um sujeito que, como oprimido, assume o protagonismo na cena teatral em busca dos seus objetivos, defendendo-os e tornando-se capaz de refletir de forma mais ampla e profunda sobre o papel que está assumindo, o espaço que está ocupando e o discurso que está reproduzindo.

O TO prevê em sua abordagem o mesmo que a educação problematizadora do educador Paulo Freire: a necessidade de o sujeito questionar a realidade onde vive para a partir dela dizer a sua palavra. Para Freire, os homens e as mulheres precisam estar comprometidos e comprometidas com a construção de sua subjetividade, e esta acontecerá na troca de experiências em grupos, espaço que se produz no movimento dialético da história em consonância com a responsabilidade de transformar a realidade, que é opressora e injusta. "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 de quem nada



tem a ver com ele (...) não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere" (Freire,1987, p.60).

O TOCO desenvolve uma metodologia com propostas de atividades teatrais que mobilizam as pessoas a narrarem sua existência a partir das opressões que sofrem, justamente para procurarem superar tais opressões. A autoria da práxis-teatral para Augusto Boal, é experienciada pelos(a)s espect-atores, espect-atrizes (espectadores/as que também entram na cena e transformam-se em atores e atrizes) e constitui-se para fundamentar o caráter dialógico desta práxis. Boal entendia o teatro como instrumento de emancipação política e de transformação da sociedade – ao identificar-se com situações de opressão apresentadas, o "espect-ator" poderia repensar durante a cena a sua postura diante destas opressões. A atuação do TOCO articula práticas artístico-políticas na problematização dos processos cristalizados de opressão compartilhando os meios de produção teatral a todas as pessoas envolvidas na experiência, potencializando assim, o papel político da arte na formação humana. O projeto esteve presente ao longo de 15 anos em escolas, Associação de bairros de Pelotas, Centro de Referência para Juventude, Pré-Universitário Popular Desafio, e mais recentemente em espaços terapêuticos envolvidos na temática da inclusão e diversidade. Desde 2022 atuamos na Associação de Pais e Amigos de Jovens e Adultos com Deficiência (APAJAD-Pelotas) e no Centro de Atenção Psicossocial (CAPS -Baronesa). Semanalmente, estes espaços acolhem estudantes ministrantes do projeto. Iniciamos as oficinas, com um "ritual" que consiste em propor exercícios de relaxamento e respiração, que auxiliam na concentração e percepção corporal dos participantes. Logo após, propomos atividades de aquecimento físico e psicológico, essas atividades podem ser estimuladas através de cantigas ou cirandas. Assim o grupo explora movimentos que seu corpo pode realizar. Nenhuma atividade é obrigatória, cada pessoa participa no seu tempo e ritmo. Na terceira etapa, trabalhamos "jogos teatrais", atividades que os participantes realizam em duplas, ou trios para interagirem entre si. Nos encontros, provocamos a criação de cenas utilizando o "Teatro Imagem", uma das técnicas que faz parte do "arsenal de técnicas"

propostas por Boal. Nas atividades do Teatro Imagem, exibimos imagem do cotidiano ou de obra de arte escolhida pelos ministrantes durante a elaboração da oficina. Com o auxílio da professora e monitora que trabalham no local, separamos os participantes em dois ou três grupos, pedindo para que cada grupo observe a imagem e crie uma cena a partir do que interpretam nesta imagem. Essa atividade explora e inspira diferentes elaborações de posturas, gestos e movimentos corporais que representam situações, personagens ou conceitos. Para finalizar sempre fazemos a avaliação, momento em que recapitulamos as atividades desenvolvidas e ouvimos o que cada um tem a dizer, dando espaço para todos/as expressarem o que pensam acerca do encontro. Estes são apenas alguns exemplos de atividades propostas no projeto.

As pessoas envolvidas relatam que gostam e se sentem felizes por se expressarem descontraidamente nas oficinas. A avaliação nos mostra como funcionam as atividades para cada participante. Tudo o que é dito durante a avaliação é levado para a reunião semanal do projeto. Assim, elaboramos um novo roteiro de atividades para o próximo encontro com base no que vimos e ouvimos. A última atividade da oficina se chama “presente” é uma forma de finalizar o encontro com troca de carinho, onde todos dão as mãos para dar e receber um presente que é ofertado em forma de desejo para o colega ao lado. A realização desse trabalho extensionista se tornou importante para os/as estudantes envolvidos/as. A experiência adquirida mostra que ao trabalharmos com pessoas com deficiência, ou em sofrimento psíquico, aprendemos a respeitar limites, diferenças e a pensar novas possibilidades para o desenvolvimento das atividades cênicas, observando a forma de cada participante aprender. Muitas metodologias de ensino de teatro conhecidas, nas salas de aula do Curso de Teatro, ganham novas possibilidades e adaptações. Entendemos que a extensão universitária, neste projeto, cumpre seu papel social de possibilitar subsídios para os estudantes construírem conhecimentos alicerçados na realidade daquelas pessoas que precisam da Universidade Pública atenta as suas demandas.

Palavras-chave: Teatro do Oprimido; comunidade; projeto de extensão.



Referências:

BOAL, Augusto. **Teatro do oprimido e outras poéticas políticas**. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira. 2005. Edição revista.

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



MUSICALIDADE COMO EXPRESSÃO E LIBERTAÇÃO

José Luiz Domingues Gularte[1]

Porto Alegre,11 de maio de 2025.

Destinatário/a: Meus queridos amigos freirianos(as)

Minha trajetória como músico é marcada por encontros que moldaram quem sou: com a bateria que pulsava como o coração, com os timbres da minha comunidade, com a fé que canta e dança, com as notas da banda marcial da escola, que de vez em quando se apresentava no pátio. Havia algo mágico naquele som coletivo. Eu ainda não sabia dar nome àquilo, mas já sentia que a música carregava algo muito maior: ela era cura, era resistência, era identidade. Era o grito de mundos muitas vezes silenciados.

Naquele tempo, eu não entendia muita coisa. Só sabia que a música me puxava para longe das ruas e das esquinas onde tantos dos meus se perdiam. Era ela quem me fazia levantar cedo para os ensaios nos fins de semana, mesmo quando o sono pesava. Era o que me dava foco e direção. Era o lugar onde eu colocava minha fé, meu sonho, minha vontade de viver da arte. Eu não tinha clareza de tudo, mas sabia que havia um compromisso com algo maior, uma espécie de chamado que eu não podia ignorar.

Foi na universidade que algo em mim se virou do avesso. Quando entrei na disciplina de Multiculturalidade e Música, me deparei com textos que me atravessaram como um raio. Ali, entre uma leitura e outra, me descobri preto. Até então, eu sabia da minha cor, mas não da história por trás dela. Comecei a investigar minha origem, minha ancestralidade, a tentar entender meu lugar no mundo. E mais do que isso,

[1] Doutorando, Faculdade EST, Teologia, SL/RS. Professor de Música na Escola de Aplicação Feevale, NH//RS, E-mail: gularte.jld@gmail.com.

passei a valorizar ainda mais quem veio antes de mim, quem pagou um preço altíssimo para que eu pudesse estar ali, sentado em um banco de universidade, com acesso a livros, a debates, a experiências que meus ancestrais sequer poderiam sonhar.

Nesse caminho, conheci as ideias de Paulo Freire. Pedagogia do Oprimido me fez enxergar a educação como um ato de liberdade, e não de imposição. Entendi que ninguém educa ninguém sozinho; nos educamos juntos, em comunhão. E a música, nesse contexto, não é só conteúdo: é linguagem que convoca à escuta, ao diálogo, à transformação (Freire, 2021). Assim, a música se revela como um território pedagógico potente, onde cada nota, cada pausa, carrega possibilidades infinitas de aprendizado.

Quando os corpos se movem juntos, quando o canto nasce da dor e da alegria, ali se revelam sujeitos da própria história. Como propõe Freire, ensinar exige escutar os saberes dos educandos e a música é um canal privilegiado para isso (Freire, 1996). Muitas vezes, em minhas vivências como educador, percebi como um simples convite à percussão ou ao canto é suficiente para que uma criança silenciosa encontre sua voz, para que um jovem inquieto descubra um caminho de expressão legítimo e transformador.

Essa percepção se aprofundou quando mergulhei na história dos afro-americanos. Descobri como, ao longo dos séculos, a música foi ferramenta de resistência e sobrevivência. Nas plantações, os spirituals eram muito mais que cantos religiosos: eram códigos, orações, esperanças escondidas. Depois veio o blues, nascido da saudade e da dor; o jazz, com sua liberdade criativa; o soul, o gospel, o hip hop. Cada uma dessas expressões musicais negras dizia, de forma contundente: “Estamos vivos.” E, ao dizer isso, afirmavam também: “Resistimos.”

A escravidão tentou calar, mas o tambor sobreviveu. A segregação tentou dividir, mas o ritmo uniu. A repressão tentou apagar, mas o canto reacendeu. Cada nota, cada batida, foi e continua sendo um ato de insubordinação, uma afirmação da dignidade e da potência da vida negra.



A música é um contrato retro alimentador entre cultura e escuta. Escutar de verdade é mais do que ouvir sons: é reconhecer o outro em sua humanidade, em sua diferença, em sua potência. A escuta verdadeira é gesto ético e pedagógico. E ela se revela de forma ainda mais poderosa no coletivo: no coro que canta junto, no corpo que dança ao som do outro, na roda onde todos têm voz e vez.

O batuque compartilhado, a roda de samba, o coral escola, todos esses são exemplos de como a musicalidade cria e fortalece vínculos, de como ela constrói espaços seguros de pertencimento e de expressão.

A musicalidade é linguagem do comum da partilha. É nesse sentido que a escuta se torna, como diria Freire, um caminho para a dialogicidade, uma prática que rompe com o silêncio imposto aos oprimidos (Freire, 2000). E, ao romper esse silêncio, permite a emergência de novas narrativas, de novas possibilidades de existência.

Dançar, cantar, tocar... essas ações não se limitam à performance ou ao palco. Elas são formas de viver, de sentir, de habitar o mundo. Nas culturas afro-diaspóricas, a música não está separada da vida, da espiritualidade, da cura. A canção embala o nascimento, o canto acompanha os rituais de despedida, o ritmo marca o tempo do corpo, da roça, da fé. Os pandeiros, cavacos e violões tocam na roda de samba, o canto e as palmas marcando a pulsação, se ergue nos cultos, a dança e expressões corporais, fazem parte das festas, tudo está integrado, em harmonia e movimento contínuo.

A música nesse sentido, educa, mas não para normatizar. Ela educa para libertar, como nos lembra Freire, quando defende a pedagogia da esperança e da emancipação (Freire, 1983). A música liberta ao permitir que cada sujeito possa contar sua própria história, reivindicar sua identidade, celebrar sua cultura.

Como educador e músico, vejo na diversidade sonora uma metáfora da própria diversidade humana. Cada instrumento carrega uma história. Cada estilo musical fala de um tempo, de um povo, de uma dor, de uma alegria. Quando escutamos com sensibilidade, aprendemos a conviver, a respeitar e a transformar. A harmonia não significa ausência de conflito, mas a capacidade de fazer coexistir diferenças.

A escola por isso, precisa se abrir para a musicalidade dos sujeitos, para o corpo que dança como saber, para o canto como narrativa viva. Paulo Freire dizia: “Ninguém liberta ninguém; libertamo-nos em comunhão” (Freire, 2021). E a música é talvez uma das formas mais potentes de comunhão que conheço.

Já presenciei alunos tímidos desabrocharem ao cantar em grupo, corpos ganharem confiança ao tocar um instrumento, lágrimas rolarem ao ouvir ou produzir uma primeira melodia.

Já vi, pela música, processos de cura emocionais, espirituais e sociais. Vi amizades nascerem a partir de uma banda formada na escola, vi jovens encontrarem propósito ao compor suas primeiras letras, vi famílias se reunirem para prestigiar uma apresentação, redescobrindo laços muitas vezes enfraquecidos.

São nesses pequenos milagres cotidianos que se revela a força da educação libertadora aquela que transforma sem impor, que acolhe sem domesticar. Porque, como ensina outra sabedoria: “O que contamina o homem não é o que entra pela boca, mas o que sai dela” (Bíblia, 2009, Mateus 15:11). E quando o que sai é canto, é poesia, é verdade, então o ser se liberta, e liberta o outro.

Concluo este texto com a mesma certeza que me acompanha há anos: musicalidade é território de luta, de memória, de futuro e de esperançar. É espaço de expressão, mas também de acolhimento. É denúncia, mas também anúncio, como dizia Freire. Que sigamos, como educadores, artistas, caminhantes e sonhadores, criando espaços onde se possa cantar a própria história, dançar as próprias dores, tocar as próprias alegrias.

Porque a música não apenas traduz a vida. Ela a transforma.

Referências:

BÍBLIA. **Bíblia Sagrada**. Tradução de João Ferreira de Almeida. Barueri, SP: Sociedade Bíblica do Brasil, 2009.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.



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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.



SER MAIS, SER MELHOR

Julio Cesar Pires Pereira[1]
Dilmar Paixão[2]
Ricardo Rambo[3]

SER MAIS, SER MELHOR
(Letra: Dilmar Paixão/Música: Julio Pereira/Ricardo Rambo)

D F#7
Andanças e referências, movimento itinerante,
Bm A7 D
o Fórum Freire é essência do ser mais e ir adiante; A7 D
F#7
contagia e aproxima, dialoga co'a esperança,
Bm A7
D
acolhe, abraça e alcança afeto, amizade, estima.

(A7 D) D A7
/:P'ra ser mais e ser melhor: respeito à diversidade,
D A7 D7
conexões, universos, união e comunidade.:/
D7 G Gm D
/:No IFSUL em Pelotas: bem-receber com carinhos, B7
Em A7 D
histórias, muitos caminhos, encontros adoçam rotas.:/

D F#7

[1] Doutor em Educação, Uergs, Licenciatura em Música, julio-pereira@uergs.edu.br.
[2] Doutor em Educação, Ufrgs, Professor do Enfermagem-Saúde Coletiva, dilmarpaixao@yahoo.com.brl.
[3] Me. Ricardo Rambo, Ufrgs, Educação Popular.



Esperanças a esperançar... ser mais, ser melhor, ser bom...

Bm A7 D

ouvir, falar, dialogar, afinar num mesmo tom. A7 D

F#7

Cartas, leituras, verdade, arte, música, poética,

Bm A7

D

condição humana, estética, a sustentabilidade.

- ESTRIBILHO

D F#7

Articulações, saberes, novas leituras freireanas

Bm A7 D

humanização dos seres na partilha que irmana. A7 D

F#7

Cartões postais e resumos. educação estético-ambiental.

Bm A7 D

A luta educacional: da história a novos rumos.

Palavras-chave: Música; poesia; ser mais; ser melhor.

Referências:

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



DIÁLOGOS MODERNISTAS POR UMA EDUCAÇÃO ESTÉTICA-ANTROPOFÁGICA-POPULAR

Kaylani Dal Medico[1]

Erechim, 06 de maio de 2025.

Querida Tarsila do Amaral,

Dirijo-me a você pois acredito que entre a arte e a educação há espaços férteis de trocas. Escrevo esta carta como um diálogo possível e como um convite para pensar o fazer pedagógico como artístico. Não que propunham isso na época de 1920 você e os/as modernistas, o foco na época era “devorar” a arte e a cultura (dizendo mais antropofagicamente, mastigar o que vinha de fora e criar algo genuinamente brasileiro) mas, ainda nesse cenário, penso que vocês criaram mais do que arte, é mais um *jeitinho* brasileiro, uma filosofia de existência.

Queria muito que você tivesse conhecido uma figura icônica da nossa narrativa nacional, um homem pernambucano nascido em 1921. Esse homem que digo chama Paulo Freire, educador popular brasileiro e segundo Barcelos (2013), o primeiro e único educador antropofágico nascido no Brasil que defendia uma Educação-Estético-Participativa-Devorativa.

Sinto que vocês teriam muito o que conversar, e admito que pesquisarei muito mais sobre isso, o que acontece aqui é apenas uma tentativa de aproximação entre ideias sobre arte e educação que venho pensando faz um tempo.

Sobre o Paulo, Balduíno Andreola diria em um de seus poemas que é mais do que tudo, poeta (2022), e assim como vocês modernistas é muito mais do que tudo, alguém que criou uma filosofia da existência.

[1] Educadora de Anos Iniciais e Educação Infantil formada pelo Curso Normal da Escola Estadual Normal José Bonifácio de Erechim/RS. Acadêmica do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul, *Campus* Erechim. E-mail: kaylanidalmedico@hotmail.com

A *educação é uma arte,* discute Paulo com Ira Shor (2021) quando falam do cotidiano do professor e da professora citando a criatividade como uma característica dos sujeitos. Portanto, podemos considerar o educador e a educadora artistas, mas sem equívocos: a arte tem de ser transformadora (não a arte que molda os educandos como argila), todos e todas no ambiente escolar são verdadeiros interventores da libertação, sem um professor dramaturgo que fala mais alto e acostuma os estudantes a falarem pouco e abaixo, afinal "As vozes humanas falam de muitas maneiras, perguntas, afirmações, generalizações, especificidades, **imagens** [...] Modulo a voz em ritmo de conversa, mais do que em tom didático ou de conferência" (Freire; Shor, 2021, p. 198, *grifo meu*).

Assim, Paulo salienta que a educação é ao mesmo tempo uma teoria do conhecimento em prática, um ato político e estético. Essas dimensões são intrínsecas para o ato de conhecer, é junção da prática, da arte e da política, assim, "A clareza a respeito da natureza necessariamente política e artística da educação fará do professor um político melhor e um artista melhor" (Freire; Shor, 2021, p. 203).

Agora falando de ti, tua fase social nas artes instiga muitos críticos: perguntam como uma menina que nasceu de uma família com *abuelos* escravocratas, vinda da elite burguesa brasileira com tantas fazendas consegue ter a sensibilidade necessária para retratar *Os operários* e a *Segunda Classe*; mal sabem eles da tua passagem pelas classes sociais e do teu trabalho após a Crise do Café como pintora de paredes (Priore, 2023).

O tempo que passa na URSS também é muito importante para sua leitura de mundo mais social, li não faz muito tempo sua carta a qual remete à sua família em 1931 contando de sua experiência em Moscou: lá, você diz que a mocidade era feliz, que tudo era do estado (Amaral, 2010), que depois da revolução, te surpreendes com a diminuição do analfabetismo em uma população que antes, era 99% analfabeta. Me chama atenção quando você elogia o sistema de ensino, entre aspas, fala que os alunos estudam por pequenos grupos, os professores não fazem monólogos e ajudam os estudantes quando precisam, sem provas, além de ter uma gestão participativa.

Assim, tenho certeza que se sentiu provocada quando um dos estudantes do Belas Artes em uma exposição sua no Museu de Arte Moderna Ocidental em Moscou em 1931, ele disse que a arte só vale quando é entendida até para um "analfabeto", não satisfazendo a apenas um grupo seleto de aristocratas, para "Deixar de lado a paleta e os pincéis… para a luta derradeira e decisiva com a burguesia internacional. Eis como deve ser a nossa e a vossa arte" (Amaral, 2010, p. 442).

Não basta interpretar a realidade em pinturas: *é necessário transformá-la*[2], acredito muito mais em Mary del Priore que fala da tua vida doce-amarga enquanto uma musa da arte moderna de olhar ousado e fugaz: "Tarsila se moveu entre quatro círculos: o dos muito ricos, o dos artistas, o dos empregados e operários e o do distante povo. Este visto, no mais das vezes, pela janela do trem" (2023, p. 129). Não nasceu para ser revolucionária, mas rompeu a sua vida burguesa, desceu do status de grande pintora para corajosamente assumir certa militância, mas sem radicalismos.

Então, já vou te adiantando que trocas dialógicas que proponho. Você e Paulo têm muito em comum, mais do que qualquer um poderia imaginar pela distância de idade, de ideias e virtudes: pensar o mundo antropofagicamente. A dedicatória da Pedagogia do Oprimido cabe muito a você: "Aos esfarrapados do mundo e aos que nele se descobrem e, assim descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam" (Freire, 2022, dedicatória) e você se descobriu com eles ao pintar *Os Operários*.

Estamos tentando criar aqui uma educação estética-antropofágica-popular e esta se encontra nas belas palavras de Augusto Boal (2019), querido teatrólogo latino que pensa o Teatro do Oprimido e defende uma estética, também, do oprimido, que busca devolver o que foi retirado da camada popular: suas capacidades de perceber o mundo por meio de todas as artes com centralidade no dizer a sua palavra, nos sons e nas imagens.

Além disso, outra convergência que venho notando entre você e Paulo é o fato da decisão, da escolha, do posicionamento ao lado dos oprimidos, "Trabalhar com os

[2] Dizer famoso de Marx sobre as artes no geral.

oprimidos é uma clara opção filosófica, política e social" (Boal, 2019, p. 21), não há como ver duas vezes, quem tenta ver de dois lados são os imobilistas do mundo (ibidem), aqueles que não querem ver mudança social e deixam tudo como está.

Tarsila, Paulo Freire foi um homem de seu tempo e atemporal, foi um dos raros educadores brasileiros que prezava por uma educação dialógica com outros e outras educadoras, criou sua própria filosofia (Barcelos, 2013) a partir do diálogo devorativo (soube usar o que era internacional e que servia, transformando em brasileiro), nos apresentou como educadores e educadoras, assim como os artistas devem romper a educação tradicional imposta. Tem algo mais antropofágico que isso? Decolonial de tal maneira.

Diante disso, vocês desvelam que a educação e a arte têm muito a conversar e é nesse sentido que a revolução cultural se torna clara no horizonte viável: "a revolução cultural é o máximo de esforço de conscientização possível que deve desenvolver o poder revolucionário, com o qual atinja a todos, não importa qual seja a sua tarefa a cumprir" (Freire, 2022, p. 214). Assim como a arte antropofágica, a educação precisa iluminar os oprimidos da escuridão dos opressores, precisa ser clara para o pedreiro até o médico, precisa ser conscientizadora, entendível.

Fico pensando em minha vida… Que seria de mim se não tivesse o Belas Artes? Fatídica, crua e fria. Alguém que não consegue expressar seus sentimentos e virtudes sequer sente que existe? Cada vez menos arte, menos obrigatoriedade, e em vez de formarmos sujeitos e cidadãos, formamos objetos, isso é um reflexo de uma sociedade triste, adoecida e imóvel. Mas não vai ficar por assim, *quem inventou a tristeza vai pagar com juros e redobrado*[3]. Se existiram pessoas como você e o Paulo, pode existir eu também e não vou deixar sem cobrar. Somos sonhadores, mas quem seriam os homens e as mulheres sem os sonhos? Os sonhos não têm fim e eu sonho com uma educação que vá muito além da utilidade, uma educação popular que valorize o ato de contemplar e participar, ampliando a experiência estética das pessoas, que gere conhecimento, amizade e conscientização. Sabe, acredito

[3] Apesar de Você, música de Chico Buarque (1978).

realmente que a educação não existe sem a transversalidade da arte, sem ser atravessada como uma flecha bem atirada pelas costelas. Estar consciente é muito autêntico, *só a antropofagia nos une*.

Palavras-chave: Educação popular; antropofagia; modernismo.

Referências:

AMARAL, A. A. **Tarsila:** Sua obra e seu tempo. São Paulo: Editora 34, 2010.

ANDREOLA, B. A. **Baldô em prosa e verso**. Porto Alegre: CirKula, 2022.

BARCELOS, V. **Uma Educação nos Trópicos:** contribuições da antropofagia cultural brasileira. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2013.

BOAL, A. **Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas.** São Paulo: Editora 34, 2019.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia:** o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

PRIORE, M. D. **Tarsila:** Uma vida doce-amarga. Rio de Janeiro: José Olympio, 2023.



ARTE COMO MEMÓRIA, RESISTÊNCIA E DIÁLOGO: UMA CARTA PEDAGÓGICA A ZANELE MUHOLI

Larissa Rosa Lemons[1]

Aline Accorssi[2]

Prezade Zanele Muholi,

Escrevo esta carta movido por um desejo profundo de diálogo, inspirado na proposta freiriana de educação crítica e libertadora. Seu trabalho me atravessa como arte-educador em formação e me provoca a refletir sobre os sentidos pedagógicos que emergem das imagens que você constrói, que ensinam, que desestabilizam e que denunciam os silenciamentos impostos às corpas dissidentes.

Sou estudante da Licenciatura em Artes Visuais pela Universidade Federal de Pelotas, no sul do Brasil. Mesmo como pessoa branca, minha vivência enquanto pessoa com deficiência, gorda e não binária me coloca inevitavelmente fora dos padrões de corpo e identidade cisheteronormativos que a sociedade impõe e deseja que performe; vivo como alguém fora da curva que não se encaixa (e nem ao menos pretende se encaixar). Vejo a arte como um espaço de acolhimento e pertencimento. Em minhas produções, busco representar corpas dissidentes com foco na diversidade corporal e queer, tensionando normas e criando possibilidades de existência sensíveis para quem - como eu - é politicamente apagado. Essa busca não é só estética, também é política e pedagógica, pois reescreve narrativas e ressignifica o "belo" ou "normal" numa sociedade que oprime o que diverge da cisnorma e dos padrões estéticos.

[1] Discente, Bolsista do PET GAPE, Universidade Federal de Pelotas, Licenciatura em Artes Visuais, larissa.rosa.lemons@gmail.com.

[2] Doutora em Psicologia. Tutora do PET GAPE. Universidade Federal de Pelotas. Faculdade de Educação, alineaccorssi@gmail.com.



Freire ensina que educar é um ato político e ético, que parte da escuta e da valorização das experiências de cada sujeito. Essa premissa central ressoa de maneira potente com a sua arte. Freire argumenta em "Pedagogia do Oprimido" que a libertação só é possível através de uma educação que reconhece a humanidade plena de todos os sujeitos, permitindo desenvolver uma consciência crítica sobre sua realidade e agir para transformá-la.

A prática educativa, para ele, é uma prática de liberdade, onde educadores e educandos aprendem juntos em diálogo. Nesse sentido, sua obra, Zanele, também educa: ela convida a enxergar o mundo com outras lentes, amplia repertórios e desafia a romper estruturas coloniais, racistas e cisheteronormativas. Sua arte não é apenas representação; é intervenção. Ela não apenas mostra, mas incita a pensar, a sentir e a agir, desafia a hegemonia. Ao dar visibilidade a vidas que são sistematicamente marginalizadas e violentadas por não se encaixarem em caixas pré-definidas de gênero, sexualidade ou estética, você registra, constrói memórias e fomenta a resistência.

Penso sua arte como prática pedagógica insurgente, que transforma e desperta a consciência. Seus retratos, como os da série *Somnyama Ngonyama: Hail the Dark Lioness*, não são meras imagens; são manifestos. Ao manipular o contraste e a iluminação, e ao performar diferentes personas e identidades em suas obras, você não apenas subverte padrões eurocêntricos, mas também questiona a própria ideia de uma "forma" ou "corpo" ideal. Você nos força a confrontar a plasticidade da identidade e a beleza intrínseca que desafia um mundo que insiste em desvalorizar o que é negro, o que é queer, o que é diferente do padrão imposto pela mídia. Cada fotografia se torna uma aula de autorrespeito, de empoderamento e de denúncia de um sistema que historicamente tenta apagar a negritude, a diversidade de gênero, as orientações sexuais não-normativas e a multiplicidade de corpos. Sua arte é uma declaração de que a beleza transcende o visível e o convencional, reside na autenticidade e na coragem de ser.



Vivencia-se, em escala global, um cenário de intensas tentativas de silenciamento da arte e educação crítica. O atual contexto político internacional — marcado pelo avanço do conservadorismo e da extrema direita — busca deslegitimar debates sobre gênero, raça e sexualidade, promovendo o desmonte de políticas culturais e educacionais voltadas à inclusão e à diversidade. A cultura queer, especialmente dissidente, segue marginalizada por um sistema que privilegia narrativas hegemônicas, perpetuando violências simbólicas e materiais.

A imposição de padrões de beleza inatingíveis, que muitas vezes excluem corpos não-normativos, trans, gordos, com deficiência ou que simplesmente não se encaixam na "norma", é uma manifestação direta dessa opressão. Contudo, é nesse cenário de adversidade que a arte-educação se mostra ainda mais vital. Artistas brasileiros como Jota Mombaça, Ventura Profana, Rafael BQueer e Milena Paulina trazem práticas performáticas e visuais que também exploram a corporeidade, dissidência de gênero, sexualidade e a quebra estética; resistem e ensinam com a prática, criando espaços de aprendizagem, pertencimento e transformação. Eles, assim como você, utilizam a arte como um campo de batalha e de construção de novas realidades, onde a vulnerabilidade se torna força e a marginalidade se transforma no centro de novos discursos, celebrando a complexidade da identidade humana para além de caixas binárias e expectativas estéticas.

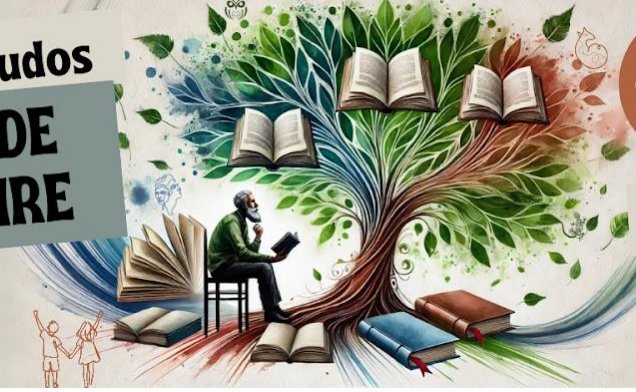
Como futuro arte-educador, compreendo que a educação estética é também uma pedagogia do sensível, capaz de gerar diálogo, empatia e consciência crítica. Não se trata apenas de ensinar técnicas ou história da arte, mas de cultivar a capacidade de sentir, de se emocionar e de se conectar com o outro através das experiências, que podem desestabilizar preconceitos arraigados sobre o que é "normal" ou "aceitável". Em minhas práticas, desejo seguir a ética do cuidado que hooks propõe como central no ato de ensinar. Ela, em sua obra "Ensinando a Transgredir", defende a educação engajada, onde o afeto e o cuidado mútuo são tão importantes quanto o conteúdo programático.

hooks argumenta que a sala de aula deve ser um espaço de liberdade e transgressão, onde os alunos se sintam seguros para questionar e para se expressar em sua totalidade. Trazer a ética do cuidado para a arte-educação significa criar ambientes onde corpas dissidentes não sejam só toleradas, mas celebradas, onde suas histórias e existências sejam o ponto de partida para a criação e para o aprendizado coletivo. É um convite a desaprender preconceitos e a construir pontes para a compreensão através da potência transformadora da arte, desafiando a violência estrutural da normatividade.

Gostaria muito de escutar suas percepções sobre o papel pedagógico da arte em contextos de opressão. Sua trajetória e seu olhar podem nos iluminar caminhos, para buscarmos uma prática mais justa e inclusiva. Como educar através da arte sem reproduzir violências simbólicas, especialmente as que perpetuam a cisnorma e padrões excludentes? Essa pergunta é crucial, pois sabemos que mesmo a arte pode reproduzir lógicas hegemônicas opressoras.

Como garantir que a representação de corpas e experiências marginalizadas, sejam feitas com respeito e potência, e não caia na armadilha da espetacularização, da fetichização ou da patologização? É fundamental que a arte-educação seja um espaço de validação e não de afirmação de estigmas. E, sobretudo, como sustentar práticas educativas que acolham, potencializem e libertem, mesmo em tempos de retrocesso ao pensamento crítico? Refletir sobre como a arte pode ser escudo e espada ao mesmo tempo – protegendo identidades vulneráveis e combatendo sistemas de opressão baseados em gênero, sexualidade e estética – é um desafio constante, que sua obra exemplifica.

Acredito que a arte tem um poder imenso de mobilizar e educar. Ela permite quebrar barreiras, transcender preconceitos e construir novas semânticas para as relações humanas. Ao criar e compartilhar imagens que desafiam narrativas sobre o que é "certo", "belo" ou "normal" em termos de corpo, gênero e sexualidade, você mostra que a beleza e a verdade podem emergir das margens, dos corpos silenciados



e das identidades negadas. Sua contribuição é humanizadora, onde a arte é verdadeiramente um caminho para a libertação que celebra a multiplicidade de existências.

Na certeza de que educar é um ato coletivo e inacabado, encerro esta carta com esperança: de que nossas vozes sigam construindo pontes e saberes e de que nossas práticas possam ser sementes de transformação na sociedade. Que a arte continue sendo um espaço de invenção, reinvenção e de revolução, que convida a desconstruir as amarras do normativismo, para que todos os corpos e identidades possam florescer.

Com respeito, escuta e afeto,

Lary Lemons

Palavras-chave: educação estética; pedagogia crítica; corpos dissidentes.

Referências:

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.

MUHOLI, Zanele. **Somnyama Ngonyama: Hail the Dark Lioness.** Nova York: Aperture, 2018.



POR QUE ARTE NA PEDAGOGIA?

Laura Sacco dos Anjos Torres[1]
Diana Salomão Freitas[2]

Pelotas, 27 de maio de 2025

Estimada Juliana,

Mobilizadas pela pergunta que fizeste na aula de *Artes nas Infâncias I*, do curso de Pedagogia da UFPel, sobre "como podemos construir realidades melhores?", escrevemos esta carta, repousando na esperança em uma acepção freiriana de politização através da arte. O aspecto principal quando propomos ações arte/educativas é coletivamente construir espaços que nos possibilitem enxergarmos a nós mesmos como sujeitos produtores de cultura, o que é particularmente emblemático se consideramos o cenário de crise socioambiental.

Fazemos coro ao que coloca Paulo Freire sobre as nossas relações humanas com a realidade, como forma de estarmos com ela e de estarmos nela pelos nossos atos de criação, recriação e decisão, à medida que vamos dinamizando nosso mundo. Em seus dizeres, o Homem - e assim também as mulheres - "Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura." (Freire, 1978, p.43).

[1] Mestra em Educação pela Universidade Federal de Pelotas. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas. Bolsista CAPES, profelautorres22@gmail.com.
[2] Doutora em Educação em Ciências. Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação Universidade Federal de Pelotas. disalomao@gmail.com.

O campo visual compreende as práticas culturais que permitem ver e observar determinadas questões e não outras. A dimensão geopolítica e econômica é mobilizada através de um processo de criação de espetáculo. As imagens diretamente perceptíveis revelam como extraordinariamente se constrói um espectador passivo, impotente e desmotivado, que não enxerga a si mesmo como construtor de cultura.

Quando te convidamos a identificar as falhas sistêmicas de constituição dos mecanismos de poder, estamos apostando na capacidade de criar coletivamente visões orientadas por matrizes que possibilitem transpor obstáculos. Cuidar para que a vida em sua diversidade possa coexistir em um ecossistema planetário é atribuição nossa, socialmente partilhada. Para ver com um olhar amoroso é preciso poder sentir (Estévez, 2025). Por favor, não te percas com os percalços de uma existência condicionada à inserção em uma sociedade do consumo.

Estar informado não significa estar consciente dos fatos e da realidade, ainda que esta seja entendida enquanto polissêmica e multifacetada. A dimensão da temporalidade é recorrente quando nos defrontamos com a divulgação de cenários catastróficos, sendo-nos apresentados panoramas distópicos e apocalípticos através dos quais o futuro vai sendo desenhado. Estamos imersos em uma cultura digital, através da qual somos atravessados por uma profusão de imagens. De tanto que se vê, mediante estimulações exacerbadas, não se enxerga. Nossa intencionalidade através de proposições arte-educativas é apresentar um panorama estrutural de constituição da visualidade.

A dificuldade em ultrapassar obstáculos advindos de cenários em crise relaciona-se ao apego a modelos binários de percepção, que não nos auxiliam a visualizar a experiência socialmente partilhada de modo abrangente. Nossa visão é

muito condicionada pela ausência ou pela presença, considerando que “Na guerra de imagens, é importante exibir a violência com o objetivo de reivindicar uma vitória” (Mirzoeff, 2016, p.109).

A percepção imagética está imbricada na formação do pensamento como um processo de figuração lógica de fatos (Wittgenstein, 2016), sendo as imagens formadas e exibidas para capitalizar desejos e propagar estruturas sociais. Desvelar os processos pelos quais ocorre a construção de um imaginário socialmente partilhado, constituído mediante o olhar ocidental colonizador, é mobilizar a saída de um estado de inércia à medida que a aprendizagem ocorre.

Quando reconstruímos percursos ligados à dimensão sensível, podemos compreender como operamos no nível da consciência e isso nos possibilita sonhar coletivamente contextos mais favoráveis. Por exemplo, se estamos vivenciando um processo de fruição ou apreciação - isso fica mais nítido em exemplos de instalações de arte contemporânea - as relações entre espectador e obra são de ordem semântica e sensível. A depender da experiência com os sentidos, algumas significações podem ficar suspensas. Se conseguimos ver como expandimos nosso olhar, como ampliamos a percepção e de que modo voltamos a focar em aspecto de ordem mais imediata, construímos percursos que nos auxiliam a não ficarmos fixados. Isso é a base para compreender como podemos imaginar realidades mais favoráveis, tanto em nível individual como coletivo.

Juliana, é necessário continuar apostando no poder transformador da educação que, em uma acepção revolucionária, nos permite deslocar olhares e arranjos mentais. O que está em crise é um sistema de visualidade colonial, que apresenta um olhar convergente para uma única forma de viver no mundo e que ignora uma vasta gama de formas de vida e ecossistemas. A morte desse sistema de

visualidade nos afeta coletivamente a nível global à medida que balança padrões representativos e fixações centradas em uma maneira dicotômica de ver o mundo.

Se enxergamos o mundo a partir das forças pelas quais podemos intervir, é necessário compreender as relações de coemergência que instauram em determinada visualização, considerando a estruturação dos regimes de visibilidades. O sentido de inseparabilidade nos reconecta, nos auxilia a gradativamente ultrapassar modelos representativos.

Em nossa condição de humanidade, de seres que, como coloca Paulo Freire, sabem-se inacabados e que, diferente dos outros animais, têm consciência dessa inconclusão (Freire, 2001), dependem de outros seres, que operam com inteligências complexas, além da nossa compreensão, para existir; a inseparabilidade é justificada a partir dessa concepção. Nosso corpo não é uma existência separada. Todas as partes do nosso corpo já foram partes constituintes de outros seres. É urgente ampliarmos a nossa visão e agirmos coletivamente para adiar a extinção da vida terrestre, pois "[...] se enxergamos que estamos passando por uma transformação, precisaremos admitir que o nosso sonho coletivo de mundo e a inserção da humanidade na biosfera terão que se dar de outra maneira" (Krenak, 2020, p.44).

Ampliar as visualizações e modificar o olhar é significativo. Paulo Freire valorizava as experiências de vida dos seus alunos e suas compreensões de mundo. O educador brasileiro, através de seus ciclos de cultura, considerava que o mundo se transforma à medida que mudamos os olhos e aprendemos a "ler" o nosso entorno. Se conseguirmos coletivamente ampliar as formas de enxergar com lucidez, podemos caminhar coletivamente para direções mais adequadas, restituindo as vivências em arte de uma dimensão educativa.

Palavras-chave: Cultura; visualidade; consciência.



Referências:

ESTÉVEZ, Pablo René. **Cartas a Olena**. [s.l.: s.n.], 2025. Obra não publicada.

FREIRE, Paulo. **Conscientização.** Tradução: Tiago José Risi Leme. São Paulo: Cortez, 2016.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. 8.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 50.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra: 2011.

KRENAK, Ailton. **A vida não é útil.** São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

MIRZOEFF, Nicholas. **Cómo ver el mundo.** Una introducción a la cultura visual. Barcelona: Editorial Paidós, 2016.

WITTGENSTEIN, Ludwig. **O livro azul**. Lisboa: Editora 70 LTDA, 2018.



PEDAGOGIA VIBRACIONAL DOS AFETOS: EDUCAÇÃO E AMBIÊNCIA

Luana Soares Coelho[1]
Daiani Modernel Xavier[2]

INTRODUÇÃO

Neste estudo voltado para a percepção, apresento uma proposta de educação não-formal acompanhada por imbricações concomitantes à ótica e acústica, em detrimento de uma possível abordagem que compreende-se como freireana em seu alicerce, baseada inicialmente à educação popular.

Quando apresento o tema do trabalho como fonte geradora de novos pensamentos constitutivos, do lugar de quem ouve e vê, convido este perceptor de forma individual ou coletiva a problematizar sobre uma consciência visual do discurso, um ponto inicial de elaboração de novas perguntas que surgirão a partir do sujeito.

Uma análise coletiva entre vários campos de estudo, saúde, educação e artes com ênfase na educação popular e ambiental através de um objeto proponente da ação.

Entrelaço a esta proposta os princípios da fenomenologia da percepção, orquestrada em Maurice Merleau-Ponty (2018), partindo de que "a percepção é um ato significante", no qual nossa experiência sensorial é sempre uma interpretação do mundo que nos cerca. Esta perspectiva e mais o fato de que a percepção é sempre sinestésica e multi sensorial, apoia a ideia de que a arte sonora pode ser compreendida, não apenas como uma experiência auditiva, mas também

[1] Doutoranda, FURG, Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental - PPGEA, CAPES, luanasoares.psi@gmail.com.
[2] Orientadora do Doutorado, FURG, Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental - PPGEA, daiamoder@gmail.com.



como um fenômeno visual e corporal (vibracional).

Penso nesta ação como forma de trazer a tona esse sentimento de opressão discursiva através da visualidade, onde o “mundo fechado”, internamente obtém a chance da transformação através da compreensão subjetiva desta energia, que conduz o que venho a chamar de pedagogia vibracional do afeto, e como afirma Freire (1987), uma proposição não deve manter-se apenas no campo das ideias. Compreendo que para esta proposta a repressão de afetos, que impedem o sujeito de expandir a percepção, é um sinônimo do termo opressão utilizado por Paulo Freire.

> Esta superação não pode dar-se, porém, em termos puramente idealistas. Se se faz indispensável aos oprimidos, para a luta pela sua libertação que a realidade concreta de opressão já não seja para eles uma espécie de “mundo fechado” (em que se gera o seu medo da liberdade), (...) tenham, neste reconhecimento o motor de sua ação libertadora. (Freire, 1987, p. 19).

A "pedagogia vibracional dos afetos" pode ser interpretada como uma tentativa de traduzir as qualidades imateriais e intangíveis do som em formas visuais, abrindo um espaço para que a comunicação seja percebida não apenas pelo ouvido, mas também pelo olhar em uma experiência estética sinestésica.

OBJETIVOS

O objetivo deste trabalho, é problematizar sobre a possibilidade perceptiva relacionada à experiências audiovisuais ligadas diretamente a instrumentos levados para diferentes contextos, associados ao relato da troca de experiências onde objetos coletores de estudo, serão utilizados como disparadores desta observação, podendo ampliar possibilidades de criação de sentido aos discursos emergentes, bem como utilizar a finalidade desta pesquisa como uma abordagem pertinente dentro da educação ambiental e popular embasada em uma bibliografia contemporânea e contra-colonial.



REFERENCIAL TEÓRICO

Alguns conceitos que me amparam sobre as problematizações que envolvem a fala e a escuta, vem de autores de diversas áreas de estudo, como Paulo Freire (1987), Emanuel Falcão (2002) na educação sobretudo na educação popular, Emerson-Merhy na saúde, Lygia Clark (1960) nas artes. Venho dialogando com autores que abordam de forma direta a contra-colonialidade, compreendendo a necessidade da pesquisa em encontrar embasamento teórico e vivencial, que consigam abranger a cultura dos povos colonizados participantes (ribeirinhos/quilombolas) assim como relata Nego Bispo:

> Vamos compreender por colonização todos os processos etnocêntricos de invasão, expropriação, etnocídio, subjugação e até de substituição de uma cultura pela outra, independentemente do território físico geográfico em que essa cultura se encontra. E vamos compreender por contra-colonização todos os processos de resistência e de luta em defesa dos territórios dos povos contra-colonizadores, os símbolos, as significações e os modos de vida praticados nesses territórios (Santos, 2021, p. 4864).

Compreendo a partir do pensamento de Bispo a necessidade de utilizar referências bibliográficas, pautadas na afro diáspora. Enfatizo a necessidade de agenciamentos culturais, que provenham o resgate da subjetividade e integralidade dos sujeitos não hegemônicos, como propõe a fala de Jaider Esbell (2018):

> Há esse agenciamento na educação escolar? São questões que nos apetecem. Empréstimos temos que fazer a todo o momento. Empréstimos que já vêm de longe descaracterizando as coisas, as energias e não queiramos nós ter a essência das coisas pois estas coisas não estão para nós a menos que elas mesmas nos sucedam. (Esbell, 2018, p. 12)

Para que isso se desenvolva de forma libertadora há de observar o atravessamento proposto no campo da saúde, onde Emerson Elias Merhy (2008), mediante o conceito de ambiência, elucida a comunicação (a fala, o som) como uma tecnologia leve de cuidado, tratando suas conjecturas como práticas de saúde.

METODOLOGIA

A linguagem é a potência que conduz a pesquisa onde o relato de experiência (Freire, 1987) enfatiza a importância da vivência pessoal e subjetiva na criação e interpretação do trabalho.

Já a processualidade foca no processo de criação em vez do produto final. Ela examina as etapas, as ações e as interações envolvidas na elaboração, considerando que o próprio processo é uma parte significativa da experiência artística (Borges, 2015).

Associando ao relato de experiência posso observar a importância do contexto pessoal e subjetivo na criação e análise, considerando a experiência do criador como um elemento central na interpretação e comunicação produzida. (Freire, 1987).

Através de objetos[3] sinestésicos, esta pesquisa pode vir a apresentar sua proposta na intenção da busca de um produto a ser obtido a partir destes, bem como seu desenvolvimento ser o próprio produto da pesquisa como vem sendo produzido até o momento.

ANÁLISE

Os objetos sendo atravessadores, ou disparadores destas falas, fizeram com que percebesse que todas as pessoas que trouxeram relatos sobre suas experiências particulares, tiveram uma relação em comum, que foram as ebulições de suas memórias afetivas subjetivas.

A eficácia do aparelho ficou perceptível, assim como sua fácil inserção em

[3] Os objetos são projetos simples de física básica, portanto, não foram criados para esta pesquisa, mas tiveram seu fim utilitário modificado, encontrados em livros de ciências, bem como sites na internet, assim como sua forma de construção está disponível e acessível em qualquer um destes sites. Link do Objeto 1: https://www.youtube.com/watch?v=FXp657tLNG4&t=2s
Link do Objeto 2: https://www.youtube.com/watch?v=6lArL9pCkhs&t=2s

todos os ambientes propostos dentro do projeto, em aspectos como a ludicidade e o deslocamento de funcionalidade, permitindo que, mesmo antes de ser acionado para a criação de imagens, sua forma peculiar despertasse curiosidade e promovesse reflexividade entre os observadores.

RESULTADOS ALCANÇADOS

A pesquisa acabou ganhando dimensão para além do PPGARTES da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), durante o mestrado, pois através dela foi possível participar de um projeto de vivência de campo, o Estágio Supervisionado no Programa Interdisciplinar de Ação Comunitária (PIAC/COEP/PROEX)[4] proporcionada pela Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), onde o objeto de estudo foi aprimorado.

Apresentei o trabalho em alguns eventos na Universidade Federal de Pelotas antes de desenvolver minha vivência na Universidade Federal da Paraíba. Levei a minha pesquisa a vários espaços, principalmente de áreas diversas como a Biotecnologia.

A eficácia dos objetos, associados ao método, ficou perceptível assim como sua fácil inserção em todos os ambientes propostos, em aspectos como a ludicidade e o deslocamento de funcionalidade.

Palavras-chave: Percepção; educação; ambiente.

[4] O Programa Interdisciplinar de Ação Comunitária é um dos programas de extensão mais antigos da UFPB, está vinculado a COPAC/PRAC. Referência nacional na extensão e educação popular, através do Estágio de Vivência em Comunidade e do Estágio Nacional de Extensão em Comunidade, entre outras ações, se destaca por proporcionar para estudantes do Brasil e do mundo vivências dentro das comunidades, trazendo para o aluno a oportunidade de aprender pela experiência.



Referências:

BORGES, Celso. **Processos Criativos nas Artes:** Um Estudo Sobre a Prática Artística Contemporânea. São Paulo: Editora Perspectiva, 2015.

CLARK, Lygia. O Corpo e o Espaço. *In*: **Revista de Arte**, v. 1, p. 10-15, 1960.

ESBELL, Jaider. **Makunaima, o meu avô em mim!**. Iluminuras, v. 19, n. 46, p. 11-39, 2018.

FALCÃO, Emanuel. ***Metodologia para a Mobilização Coletiva e Individual (Met-Moci)***. João Pessoa: UFPB/Editora Universitária/Agemte, 2002.

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

MERHY Emerson Elias. Em busca do tempo perdido: a micropolítica do trabalho vivo em saúde. In: Merhy E. E., ONOCKO, R. (Org.). **Práxis em salud un desafio para lo público**. São Paulo (SP): Hucitec; p.71-112; 2008.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção.** Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2018.

SANTOS, Zenaira. A descolonização do conhecimento: uma análise da dinâmica territorial em Nego Bispo, um intelectual quilombola. **Brazilian Journal of Development**, v. 7, n. 1, p. 4861-4871, 2021.



A MÚSICA NO ENSINO MÉDIO: EMANCIPAÇÃO HUMANA PARA UMA POLÍTICA CURRICULAR CONTRA-HEGEMÔNICA

Maicon Lopes González [1]

Jonas Tarcísio Reis [2]

INTRODUÇÃO

Este trabalho configura-se como um recorte de uma pesquisa de mestrado em andamento, cujo objetivo é a presença da música na política curricular do Ensino Médio, sob uma perspectiva contra-hegemônica voltada à emancipação humana.

A música constitui-se como um bem cultural presente no cotidiano da sociedade, devendo ser acessível a todos os indivíduos, que têm o direito de acessá-la e aprendê-la. Nesse contexto, o Ensino Médio deve incluir a música em seu currículo, reconhecendo sua importância como componente essencial na formação integral dos jovens.

Segundo os princípios freireanos, a educação deve ser compreendida como um instrumento de emancipação e transformação social, permitindo que os estudantes desenvolvam consciência crítica e autonomia intelectual. Importante lembrar que a arte e a cultura popular desempenham um papel de grande relevância na formação integral dos cidadãos.

Propostas inovadoras vão além do ensino tradicional da disciplina, buscando integrá-la às demais áreas de conhecimento por meio de projetos interdisciplinares. Com orientações bem estruturadas e progressões pedagógicas adequadas, essa abordagem tem o potencial de se tornar um

[1] Licenciado em Música e Artes Visuais, Especialista em Educação Musical, Arte-Educação e Produção Musical, Mestrando em Educação na UNIPAMPA, E-mail: maiconlg.aluno@unipampa.edu.br.

[2] Orientador: Professor adjunto do PPGEDU da Unipampa/Jaguarão, Doutor em Educação, E-mail: jonasreis@unipampa.edu.br.

caminho eficaz para envolver a juventude de maneira mais significativa no processo educativo.

O estudo considera que a música, enquanto expressão cultural, está presente em nosso cotidiano de diversas maneiras. Um exemplo é o momento em que acordamos: seja com um toque musical no celular ou, antigamente, com o som estridente e metálico dos despertadores analógicos, que batiam com força nos sinos e anunciavam o início do dia.

Em Pedagogia do Oprimido, Freire (1968) aponta uma característica analítica em que “a sonoridade é utilizada na formação dos estudantes”. Igualmente, a música não deixa de ser um porto seguro para os alunos, como afirma Swanwick (2003):

> Creio que a música persiste em todas as culturas e encontra um papel em vários sistemas educacionais não por causa de seus serviços ou de outras atividades, mas porque é uma forma simbólica. A música é uma forma de discurso tão antiga quanto à raça humana, um meio no qual as ideias acerca de nós mesmos e dos outros são articuladas em formas sonoras (Swanwick, 2003, p.18).

Nossas vidas estão cercadas de sons e sonoplastias, como acontece nos filmes ou séries que assistimos a todo momento, inclusive nas redes sociais, com vídeos que misturam música e dança. Conforme Brito (2003, p 27), parafraseando Cage: “música é sons, sons à nossa volta, quer estejamos dentro ou fora de salas de concerto”. Isso é apenas um dos pilares que sustentam a importância da música para a sociedade. A música se manifesta como uma linguagem em todas as culturas e etnias.

A música, enquanto expressão artística e cultural, pode potencializar a formação de sujeitos autônomos e críticos. Sua inserção no Ensino Médio favorece o desenvolvimento cognitivo e emocional, além de possibilitar a interdisciplinaridade com outras áreas do conhecimento. A importância da interdisciplinaridade para o trabalho com a juventude reside na promoção de aprendizagens mais holísticas do mundo, com visão crítica, permitindo uma

formação humana integral, pois “ensinar exige apreensão da realidade” (Freire, 1996, p. 68), e a música é parte da realidade social e cultural dos estudantes: parte estética da vida, como linguagem artística.

Uma educação musical humanizadora promove práticas colaborativas que despertam criatividade, reflexão, sensibilidade e, consequentemente, sua dimensão mais genuína do indivíduo. Ao aprender a cantar, tocar e apreciar uma obra musical, o educando experiencia a música plenamente — compreendendo-a com o corpo, a respiração, a escuta e a emoção. É um mergulho na linguagem musical que vai além da técnica, alcançando o sentir, o vivenciar e o se reconhecer na arte.

A emancipação humana do sujeito só é possível quando ele é capaz de construir conhecimentos de forma ativa. Não há verdadeira emancipação se o indivíduo não se tornar autônomo; se ele for apenas um consumidor passivo da cultura, um mero comprador de música, sem a capacidade de compreendê-la ou de produzi-la, ele estará incompleto. Nesse sentido, uma educação emancipatória deve garantir o acesso a todo o conhecimento que a humanidade produziu, e a música, como um campo essencial do saber humano, “não apenas está no mundo, mas com o mundo” (Freire, 1982, p. 39), pois ela integra as linguagens e, portanto, constitui uma forma vital de comunicação. A formação de um cidadão pleno exige, entre outras coisas, que ele tenha acesso às artes, sendo a música uma dessas áreas fundamentais.

Ressaltamos a importância de um projeto em andamento, que visa discutir e desenvolver, juntamente com os professores, propostas de aulas para trabalhar a música de forma interdisciplinar no Ensino Médio. O objetivo é analisar como essa abordagem pode potencializar a formação humana, a emancipação do indivíduo e a construção do conhecimento, tendo como meta central a democratização do acesso ao conhecimento musical.



OBJETIVO

Este trabalho discute elementos referentes ao papel da música como elemento integrador no Ensino Médio, promovendo a emancipação dos estudantes. Busca-se compreender de que maneira a música pode contribuir para um ensino libertador, interligando-se a diferentes áreas do conhecimento e favorecendo a emancipação humana dos jovens.

METODOLOGIA

Este estudo se debruça sobre experiências docentes relacionadas à implementação da música no Ensino Médio. Serão analisados projetos educacionais que inserem a música de forma interdisciplinar na política curricular do Ensino Médio na rede pública de ensino de Pelotas/RS. Para isso, está sendo desenvolvida uma pesquisa que contempla a oferta de um curso de extensão voltado a professores do Ensino Médio (processo de intervenção na realidade social do mestrado profissional), com o objetivo de promover reflexões e diálogos sobre a interdisciplinaridade entre a música e outras áreas do conhecimento. A proposta visa potencializar as ações pedagógicas nessa etapa da educação básica, contribuindo para tornar o currículo mais atrativo e significativo.

A metodologia adotada fundamenta-se nos princípios do materialismo histórico-dialético, buscando verificar as relações entre o todo e as partes, as origens e as motivações das escolhas de conteúdos, bem como as contradições inerentes às determinações das políticas curriculares. Poderemos, inclusive, discutir os parâmetros vinculados ao processo de ensino nas escolas, em que Freire (1996, p. 42) assinala que: “a prática docente crítica envolve o movimento dinâmico, **dialético**, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa abre caminho para uma compreensão mais aprofundada sobre o papel da música no Ensino Médio. Pode fomentar novos estudos que ampliem o debate acerca da interdisciplinaridade e do potencial transformador da música nas escolas.

Compreendemos ser fundamental, para a formação cidadã dos estudantes do Ensino Médio, a construção de processos pedagógicos interdisciplinares, permitindo que os alunos tenham acesso ao conhecimento musical de forma significativa, elaborando novos sentidos e significados dentro do ambiente escolar. Entendemos que a discussão e a construção de políticas curriculares contra-hegemônicas exigem a inclusão das artes — em especial da música — na formação dos alunos. Não é possível tratar de emancipação humana sem assegurar a democratização do acesso ao conhecimento musical.

Assim, este trabalho propõe, a partir de práticas docentes e reflexões pedagógicas coletivas, a elaboração de caminhos possíveis para a construção de planos de aula e planejamentos curriculares que possibilitem a inserção da música em articulação com diferentes áreas do conhecimento no Ensino Médio, potencializando, dessa forma, a formação humana das juventudes.

Palavras-chave: educação musical no ensino médio; emancipação humana; política curricular contra-hegemônica.

Referências:

BRITO, T. A. de. **Música na Educação Infantil: propostas para a formação integral da criança.** São Paulo: Petrópolis, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.



FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 65. ed. São Paulo: Paz e Terra. 2018.

SWANWICK, Keith. **Ensinando Música Musicalmente**. Tradução de Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003, 128 p.



IMERSÕES FORMATIVAS NA COMUNICAÇÃO E NA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: EXPERIÊNCIAS EXTENSIONITAS NA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PELOTAS

Rafael Santos da Rosa[1]

O presente resumo expandido apresenta reflexões sobre duas experiências extensionistas realizadas no primeiro semestre de 2025 por discentes da Universidade Católica de Pelotas (UCPel), evidenciando como a extensão universitária pode constituir-se enquanto prática pedagógica emancipadora e formadora de sujeitos críticos e socialmente comprometidos. As atividades — a visita técnica à RBS TV Pelotas e a participação no projeto NEEPRER (Núcleo de Estudos e Extensão em Educação para as Relações Étnico-Raciais) — articulam ensino, pesquisa e extensão à luz de práticas que integram estética, cultura popular e educação popular.

O autor deste trabalho é artista visual com mais de 18 anos de trajetória, com ênfase na criação de histórias em quadrinhos e atuação voluntária como oficineiro em escolas públicas e ONGs na cidade de Pelotas/RS. Seu percurso articula práticas culturais e educativas, tensionando os limites entre vida profissional, ação social e formação acadêmica. A arte, nesse contexto, é compreendida como princípio educativo e linguagem crítica (Freire, 1978), capaz de mobilizar sensibilidades, estimular a leitura do mundo e potencializar práticas pedagógicas interdisciplinares.

No dia 26 de março de 2025, estudantes dos cursos de Jornalismo, Publicidade e Propaganda e Relações Públicas participaram de uma visita técnica à sede da RBS TV Pelotas, no âmbito da disciplina Projeto Integrador e Prática Extensionista, coordenada pela Prof.ª Cristina Russo Geraldes da Porciúncula. A atividade foi dividida em três momentos: visita à sala de edição, simulação de apresentação televisiva e conversa com um radialista da Rádio Atlântida. A proposta possibilitou

[1] Mestre em Educação, Universidade Católica de Pelotas, Publicidade e Propaganda, rafaelsantosdarosa948@gmail.com.

vivências práticas que conectam os conteúdos curriculares à realidade profissional da comunicação, ao mesmo tempo que provocam reflexões sobre os discursos da mídia, os desafios éticos da profissão e os compromissos com a pluralidade de vozes na esfera pública.

Por outro lado, a participação no projeto NEEPRER reafirma o compromisso da UCPel com a promoção da educação antirracista. Sob coordenação da Prof.ª Carla Silva de Ávila, o núcleo desenvolve ações em diversos territórios da cidade, promovendo o diálogo entre universidade e comunidades. Em abril de 2025, o autor participou de uma ação extensionista no bairro Areal, em Pelotas/RS, na Paróquia Senhor Ressuscitado. A atividade envolveu a entrega de alimentos a coletivos e organizações da sociedade civil que atuam com populações em situação de vulnerabilidade. Mais do que um gesto solidário, a ação constituiu-se como prática comunicativa e educativa, geradora de vínculos, escuta e troca de saberes (Freire, 2015).

A inspiração freireana permeia ambas as experiências relatadas. A extensão, segundo Freire (2015), deve deixar de ser mera transmissão e passar a ser comunicação dialógica, processo de construção conjunta do conhecimento entre educadores e educandos. “A dialogicidade é a essência da educação como prática da liberdade” (Freire, 1978, p. 79). Tais experiências também evocam os princípios dos Centros Populares de Cultura (CPCs), que buscavam articular arte, política e educação popular como instrumentos de emancipação. Nas práticas relatadas, reconhece-se o papel da arte como elemento mobilizador da consciência crítica, capaz de integrar múltiplas linguagens — como a performance, a oralidade, o corpo, o texto e a imagem — em processos formativos que respeitam a diversidade de estilos, práticas e modos de expressão oriundos das culturas populares.

Através da análise dessas vivências, compreende-se que a arte e a cultura popular, quando integradas aos processos educativos, constituem-se como formas de resistência e reexistência frente às desigualdades sociais. Elas permitem a



emergência de narrativas contra-hegemônicas e o reconhecimento dos saberes periféricos e ancestrais como patrimônio cultural. Ao promoverem o multiletramento (visual, verbal, digital, sensível), essas práticas ampliam os horizontes da alfabetização, aproximando universidade e território, ciência e vida cotidiana (Freire, 2018).

Portanto, a extensão universitária — ao integrar arte, comunicação e educação popular — reconfigura-se como espaço-tempo de transformação recíproca entre sujeitos e comunidades. Para o autor deste trabalho, tais experiências não apenas contribuem para sua formação acadêmica e profissional, mas reafirmam seu compromisso com a ação social, a cultura popular e a pedagogia do compromisso, que reconhece e valoriza os saberes do povo como fundamentos para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Palavras-chave: Extensão universitária; arte como princípio educativo; comunicação.

Referências:

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

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

FREIRE, P. **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.

Eixo 14

Paulo Freire: direito à memória, defesa da democracia e a dignidade humana

Mediação

Adriana Duarte Leon
Ingrid Simões Gross
Julia Neves

Registro do Eixo 14 - 25 de julho de 2025, 14h - “Direito a memória, defesa da democracia e a dignidade humana”

As atividades iniciaram às 14h12’, na sala 218, onde a organização do evento juntou três eixos (Eixo 12, eixo 14 e eixo 18). A experiência foi positiva, pois nos três eixos tínhamos poucos trabalhos inscritos.

Realizamos inicialmente a organização da sala, com as cadeiras em círculo, objetivando provocar um diálogo mais fluido entre os integrantes do grupo para que todos pudessem interagir considerando aspectos da oralidade e da corporeidade.

A seguir passamos à apresentação dos integrantes da sala, no intuito de constituir um único grupo, composto por três eixos. Destaca-se a constituição de um grupo diverso, composto por vários municípios/regiões do país, dentre elas: Pelotas, Erechim, Caxias do Sul, Santa Maria, Porto Alegre, entre outros, não anunciados nas apresentações. Também se identificou uma formação diversa entre os integrantes: estudantes da graduação e pós-graduação, professores, técnicos administrativos do serviço público, educadores, dentre outros.

Após a apresentação o coletivo da sala 218, decidiu-se iniciar as apresentações pelo eixo 14, o nosso eixo! Estavam presentes na sala três dos quatro trabalhos aprovados para apresentação no eixo 14.

Iniciamos a apresentação do eixo com a leitura da Carta pedagógica intitulada: “Carta aos que não Ouvem”, escrita por Paola, Camila e Mariana; logo a seguir passamos à apresentação do segundo trabalho, que era uma Carta pedagógica escrita por Camila, com a seguinte chamada: “Do silenciamento à resistência: a perseguição à pedagogia de Paulo Freire e seus desdobramentos contemporâneos”. O terceiro trabalho apresentado foi o resumo expandido do Ricardo: “Reflexões sobre as redes sociais para além do doutrinamento”.

Conforme combinado no coletivo, passou-se, após a apresentação dos três trabalhos do eixo 14, à discussão dos mesmos. Destacaram-se as reflexões sobre conservadorismo e a disputa ideológica presente na sociedade atual, pois os três trabalhos denunciam práticas conservadoras que se produzem na apropriação e reprodução de argumentos com base no senso comum. Os três trabalhos se constituem como uma contribuição potente para pensar o direito a uma educação emancipatória, crítica e autônoma.



DO SILENCIAMENTO À RESISTÊNCIA: A PERSEGUIÇÃO À PEDAGOGIA DE PAULO FREIRE E SEUS DESDOBRAMENTOS CONTEMPORÂNEOS

Camila Rocha da Cruz[1]

Pelotas, 9 de maio de 2025.

Prezados e prezadas participantes do fórum de estudos de Paulo Freire,

Escrevo esta carta movida pela necessidade de resgatar uma memória educacional silenciada e refletir sobre seus desdobramentos contemporâneos, buscando resgatar a memória de uma das mais violentas perseguições educacionais de nosso país e refletir sobre seus desdobramentos nos dias atuais.

Em 1964, um golpe civil-militar interrompeu nossa democracia, inaugurando um período de exceção que duraria 21 anos. Entre seus primeiros alvos estava Paulo Freire, cujo nome se tornou símbolo dessa perseguição. O educador pernambucano, já era reconhecido por seu revolucionário método de alfabetização de adultos quando foi preso pela primeira vez em junho de 1964, acusado de subversão. Seu crime? Ter ensinado trabalhadores não apenas a decifrar letras, mas ler o mundo criticamente, transformando palavras em ferramentas de conscientização.

O regime militar entendia que a pedagogia freireana representava perigo, pois não se tratava apenas de ensinar letras, mas de promover o que Freire chamava de “conscientização” - processo pelo qual os oprimidos tomam consciência de si mesmos como sujeitos históricos, capazes de transformar sua realidade. Conforme reflexão baseada em Freire, os indivíduos, ao distanciarem-se criticamente de seu mundo vivido, problematizando-o e "descodificando-o", num mesmo

[1] Graduanda em Ciências Sociais na Universidade Federal de Pelotas e integrante da equipe do Núcleo de Pesquisa sobre Políticas de Memória (NUPPOME), rocha.camilacruz@gmail.com.



movimento reflexivo, redescobrem-se como sujeitos ativos, instauradores do mundo de suas próprias experiências (Freire, 1982).

Atualmente, 61 anos após o golpe, observamos ressignificações alarmantes. Antes queimavam os livros de Freire, hoje há propostas como o “Escola Sem Partido”, que busca perseguir e repreender professores que disseminam o pensamento crítico e emancipatório. Se antes os professores eram demitidos por usar temas geradores, hoje são processados por “doutrinação” ao discutirem desigualdade. O que há de tão assustador no simples ato de educar para a autonomia, a ponto de continuar mobilizando forças contrárias mesmo após tantas décadas?

É esta reflexão que proponho desenvolver nesta carta, tecendo as conexões entre o passado de perseguição e os ataques atuais à educação. Através deste diálogo entre tempos, busco demonstrar como a pedagogia do oprimido permanece hoje como ontem, como farol necessário para todos que compreendem a educação como ato político inevitável e ferramenta de transformação social.

Como já mencionado anteriormente, Paulo Freire tornou-se alvo da ditadura não apenas por seu método de alfabetização, mas por seu potencial de formar sujeitos críticos. Os interrogatórios do Inquérito Policial Militar, revelam um esforço deliberado de criminalização. Questionamentos como: “Perguntado se é um admirador do regime atual da URSS” ou “Perguntado se é um admirador do Partido Comunista Brasileiro” (Vasconcelos, 2024, p.76), ilustram esse movimento de acusação. Uma das partes do Inquérito chega a afirmar:

> O sr. Paulo Freire é um homem nitidamente ligado à política esquerdista. Com o beneplácito da Reitoria da Universidade do Recife e apoio do então governo, vindo comunizando o nordeste (sic), atravésde seu método de alfabetização de estilo revolucionário. (Vasconcelos, 2024, p.17).

Através desses interrogatórios, buscava-se associar o método de Freire a uma suposta “propaganda comunista”, consolidando a narrativa de que suas ações estavam alinhadas a interesses subversivos, especialmente por seu foco na conscientização dos oprimidos e na luta contra a desigualdade social.



No entanto, a repressão não se limitou à perseguição direta: o regime também criou estratégias de substituição ideológica, como o MOBRAL, implantado oficialmente em 1970. Sob o pretexto de uma suposta “eficiência técnica”, o programa promoveu uma educação bancária e massificada, substituindo os temas geradores - que no método freireano surgiam da realidade dos educandos, foram substituídos por conteúdos padronizados e descontextualizados. Essa lógica bancária, como denuncia Paulo Freire, transforma o educador em alguém que apenas deposita informações, enquanto os educandos, passivamente, as recebem e reproduzem: "Em lugar de comunicar-se, o educador faz 'comunicados' e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem” (1982, p.33).

Essa estratégia de repressão cultural e ideológica visava evitar o despertar político dos oprimidos, como afirmava Freire (1982, p.43), “A concepção problematizadora da educação não pode servir ao opressor. Nenhuma 'ordem' opressora suportaria que os oprimidos passassem a dizer: ‘Por quê?’”.

Trazendo esse histórico para os dias atuais, percebemos que os ataques à educação emancipadora não cessaram - apenas se reinventaram. A Reforma do Ensino Médio, justificada como melhoria na “qualidade de ensino”, na prática aprofunda a lógica tecnicista ao reduzir a formação humana integral em favor de itinerários profissionalizantes que atendem mais aos interesses do mercado do que às demandas dos estudantes.

O “Escola Sem Partido” continua assombrando as salas de aula, criando um clima de censura prévia onde professores são intimidados a evitar temas “polêmicos” - leia-se, qualquer discussão sobre desigualdade, gênero, raça ou justiça social. Projetos como o “Parceiro da Escola”, implementado pelo Governo do Paraná desde 2022, que transferem a gestão educacional para o setor privado, representam outra face dessa ofensiva: a mercantilização da educação como forma de controle social.

Os recentes casos de censura revelam outro padrão preocupante. No ano de 2022, em Pelotas, o caso do professor de Biologia ameaçado e afastado por



relacionar flatulência do gado ao efeito estufa demonstra como até a Ciência é censurada quando confronta interesses econômicos poderosos, como o agronegócio. No início de 2024, em Santa Cruz do Sul, a tentativa de retirar o livro “O Avesso da Pele” - importante obra sobre racismo estrutural, sob a alegação de “vocabulários de tão baixo nível”, reproduz a velha estratégia autoritária de controlar o conhecimento através da censura disfarçada de “proteção moral”. Estes não são incidentes isolados, mas manifestações de um projeto mais amplo que, como na ditadura, busca: despolitizar o conhecimento, transformando-o em mercadoria técnica, além de controlar os docentes através da censura e do medo ao tratar de temas sociais.

A ironia histórica é cruel: os mesmos setores que acusam Paulo Freire de doutrinação são os mesmo que impõem sua própria doutrina - uma visão de mundo que naturaliza desigualdades e garante a manutenção das hierarquias sociais existentes. O “medo da doutrinação” revela-se, assim, medo da democracia real, onde os cidadãos pensam por si mesmos.

E, ainda assim, apesar das tentativas de silenciamento, a memória e o pensamento de Paulo Freire resistem, vivos nas salas de aula, nas comunidades, nas práticas de educadores que não se curvam diante da opressão. Freire vive no brilho dos olhos de quem aprende a ler o mundo para transformá-lo, e em cada educador que ousa sonhar com uma escola como espaço de libertação.

Palavras-chave: Perseguição educacional; pedagogia freireana; memória educacional.

Referências:

DA SILVA, Jailson Costa; TORRES, Andresso Marques. O golpe na elaboração intelectual de Paulo Freire: a alfabetização de [jovens e] adultos na ditadura civil-militar. **Debates em Educação**, v. 13, p. 125-152, 2021.

DIRETORA de escola do RS pede censura de livro 'O Avesso da Pele', de Jeferson Tenório; autor rebate: 'deveríamos estar preocupados em formar leitores'. Disponível em:

https://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2024/03/04/livro-diretora-rs-avesso- da-pele-jeferson-tenorio.ghtml. Acesso em: 18 mai. 2025.

FERRARO, Alceu Ravanello. Por que a pedagogia do oprimido de Paulo Freire incomodava?. **Em aberto**. Brasília, DF. Vol. 26, n. 90 (jul./dez 2013), p. 75-94, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982. 218 p.

GREVE dos professores no Paraná reúne cerca de 20 mil em manifestação. Disponível em: https://www.brasildefato.com.br/2024/06/03/greve-dos-professores-no-parana-reune-cerca-de-20-mil-em-manifestacao/. Acesso em: 19 mai. 2025.

SALÉM VASCONCELOS, Joana. **Inquérito Paulo Freire:** a ditadura interroga o educador. [S. l.]: Editora Elefante, 2024. 129 p.

SHOR, Ira. Um presente não intencional do Brasil para o mundo: a Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire, cinquenta anos depois. **Revista e-Curriculum**, v. 16, n. 4, 2018.

PROFESSOR diz sofrer ameaças após relacionar 'flatulência dos rebanhos' com efeito estufa no RS**. G1.** Disponível em: https://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2022/04/29/professor-diz-sofrer-am eacas-apos-relacionar-flatulencia-dos-rebanhos-com-efeito-estufa-no-rs.html. Acesso em: 18 mai. 2025.



CARTA AOS QUE NÃO OUVEM

Paola Monteiro de Barros[1]
Camila Monteiro de Barros[2]
Mariana Zanotti[3]

Caxias do Sul/Florianópolis, 29 de maio de 2025.

Colegas de magistério e docência

> É imperioso mantermos a esperança mesmo quando a dureza ou aspereza da realidade sugiram o contrário.
>
> (Freire, 2001, p.102)

Escrevemos esta carta às colegas de magistério e docência que, envoltas no turbilhão da rotina das escolas e universidades são capturadas pela burocracia enfadonha que os sistemas de educação impõem. Encontrando-se alquebradas, descuidam da vigilância necessária para o exercício da democracia e se deixam iludir pelo discurso simplista que busca individualizar as culpas das durezas e asperezas da realidade.

Esta missiva nasce numa tarde nublada de outono, em que vemos da janela do apartamento as folhas multicolores dos plátanos do parque, que rodopiam em correntes de ar invisíveis, pousando suavemente nas calçadas e ruas. Nos conectamos com o tempo da natureza, mas seguimos refletindo, depois de passados

[1] Professora da Educação Básica do município de Caxias do Sul. Mestranda do PPGEdu - UCS / Capes, membro do Grupo de Pesquisa Observa, Orientadora Professora Nilda Stecanela.
[2] Professora Dra. da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC
[3] Professora da Educação Básica do município de Caxias do Sul. Mestranda do PPGEdu - UCS / Capes.

quase dois meses da tragédia que ocorreu em Caxias do Sul no dia 1º de abril, quando três estudantes atacaram a facadas a professora de Língua Inglesa de uma escola municipal, durante a aula.

O outono mal chega ao fim e, assim como as correntes de ar, este acontecimento brutal, violento e triste, que transformou-se em disputa de narrativa política pela mídia e pela sociedade, rapidamente tornou-se invisível. Entre notas públicas de pesar ou repúdio, declarações de educadores conscientes ou de sensacionalistas boçais, uma fala proferida em uma reunião de professores, no dia seguinte à paralisação organizada pelo magistério de Caxias do Sul em solidariedade à colega agredida, nos causou grande inquietação. Esta fala, aqui pontualmente recortada, alarmava: 'A culpa é do Freire'.

Nos dias que se seguiram, o que ouvimos permaneceu rodopiando em nossas mentes tal qual as folhas de plátano nas correntes de ar, um eco do que se propagava em conversas, mídias e redes sociais. De forma geral, esse eco propagava que um dos motivos que levou os estudantes a agredir a facadas a professora foi a falta de disciplina que impera nas escolas e a falta de respeito à autoridade das professoras, arruinada pela teoria de Freire, que conduziu à vitimização dos estudantes indisciplinados, tirando a razão dos docentes. Um indício de ataque dos neoliberais, que distorcem os escritos de Freire para dissimular a complexidade dos problemas da educação no Brasil "e o fazem ainda com ares de quem se acha atualizado, de quem supera as 'velharias ideológicas'" (Freire, 2001, p. 27).

Opondo-nos a esse discurso simplista, afirmamos que a teoria dialógica de Freire não menospreza a autoridade dos professores, tampouco aceita a indisciplina dos estudantes e também não abre mão da possibilidade de liberdade de ambos, pois, segundo Freire (1983, p. 17), isso nos levaria a "cair seduzidos ou pela tirania da liberdade ou pela tirania da autoridade, trabalhando, em qualquer das hipóteses, contra a nossa incipiente democracia".

Por isso, esta carta, escrita a partir e com a filosofia de Freire, se destina àquelas que não o "ouvem", como um antídoto aos recortes perniciosos que a mídia



e a classe dominante fazem de seus escritos. Assim, convido todas e todos a questionar as distorções forjadas no intuito de bloquear a humanização e libertação dos homens e mulheres, entendendo que temos um objetivo comum: “de remover os obstáculos à humanização de mulheres e homens. Do ponto de vista político e ético, acrescente-se” (Freire, 2001, p. 32).

Freire jamais negou a importância da autoridade do professor em sala de aula, o que ele fez foi contrapor a autoridade ao autoritarismo, tal como abordado no diálogo com Ira Shor, quando escreve: “a questão não é que o professor deva ter cada vez menos autoridade [...] o importante é que o professor democrático nunca, realmente nunca, transforme a autoridade em autoritarismo” (Freire, 1983, p. 210). A teoria dialógica, como ação para libertação de homens e mulheres, “nega o autoritarismo como nega a licenciosidade. E, ao fazê-lo, afirma a autoridade e a liberdade.” (Freire, 1983, p. 210).

Sequer Freire defende a indisciplina dos estudantes. Ao contrário, Freire considera a escola um lugar de rigor científico e seriedade, onde a disciplina é fundamental para a aprendizagem. Jamais incentivou qualquer tipo de violência ou desrespeito e sempre deixou claro que “ser tolerante não é acobertar o desrespeito, não é amaciar o agressor, disfarçá-lo.” (Freire, 1993, p. 39). A dialogicidade como encontro dos homens e mulheres, pronúncia de mundo e portanto práxis transformadora, entende a disciplina como a base da liberdade e do respeito ao processo de diálogo. Assim, se “alguém tenta sabotar o processo, precisamente porque a aula é dialógica e lhe dá a possibilidade de intervir, deve ser punido [...] deve ser proibido de abusar da abertura da aula”. (Freire; Shor, 1987, p.62).

O que está por trás deste discurso anti freireano? O desmonte da democracia através do discurso do medo, que só pode ser sanado através do autoritarismo e violência estatal? Uma educação cada vez mais tecnicista, focada na busca por índices, metas e eficiência, desumanizadora e não emancipadora? Do que eles têm medo? Freire (1993, p. 78) nos dá pistas, quando diz:

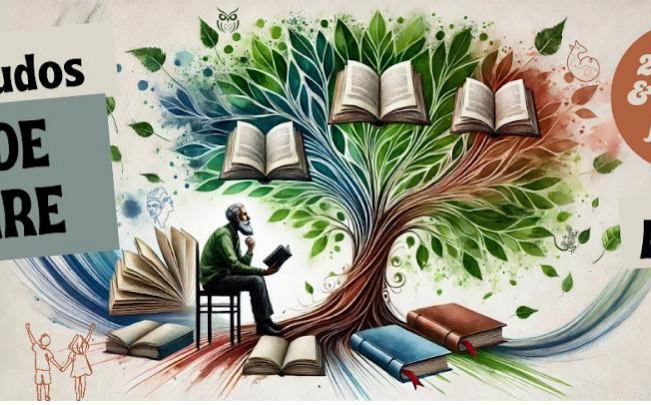
> Povo mobilizando-se, Povo organizando-se, Povo conhecendo em termos críticos, Povo aprofundando e solidificando a democracia contra qualquer aventura autoritária é Povo igualmente forjando a necessária disciplina sem a qual a democracia não funciona.

A todos e todas vocês, que não "ouvem" as palavras de Freire… Não há, sob nenhuma hipótese, justificativa social ou pessoal, para a tentativa de homicídio que ocorreu contra a professora na escola de Caxias do Sul. Os adolescentes cometeram Ato Infracional e foram responsabilizados pela justiça[4]. O que trazemos em consideração, a partir de Freire (2001, p.16), é que "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". É preciso considerar que a violência é intrínseca à desigualdade e a esse respeito, Freire (2001, p.80) anuncia: "A minha luta contra o capitalismo se funda exatamente aí, na sua perversidade intrínseca, na sua natureza "anti-solidária".

Professoras, não foi a teoria humanizadora e dialógica que fez a educação ser assolada pela violência e pelo desrespeito que gera a indisciplina. A culpa não é do Freire! Estamos inseridos em um sistema neoliberal que, antidialógico, tenta impedir "o encontro dos homens para Ser Mais" (Freire, 1993, p. 47), que trocou o cuidado do coletivo pela meritocracia desumanizadora em uma sociedade consumista, egoísta e hedonista.

Por isso, o que está em xeque não é a desumanização a que a professora foi submetida ou a desumanidade dos estudantes infratores, mas é a manipulação de discurso sobre o acontecido baseada na distorção dos escritos de Freire a fim de desqualificar sua teoria e consequentemente dar como impossível a luta por uma educação libertadora e humanizadora, ou seja, esta "necessidade que têm os neoliberais de impregnar seus discursos do fatalismo para eles irrecusável, segundo o qual as coisas se dão assim porque não podem dar-se de outra maneira." (Freire,

[4] Noticiado em: https://www.correiodopovo.com.br/not%C3%ADcias/pol%C3%ADcia/adolescentes-envolvidos-em-ataque-%C3%A0-professora-em-caxias-cumprir%C3%A3o-medida-socioeducativa-de-interna%C3%A7%C3%A3o-1.1609125. Acesso em: 27 mai. 2025.



2001, p. 80). Não nos esqueçamos que "a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é, porém, destino dado, mas resultado de uma 'ordem' injusta que gera a violência dos opressores e esta, o ser menos" (Freire, 2001, p.16).

Esta carta, escrita para as/os colegas de magistério e docência que, oprimidos, se deixaram seduzir pelo discurso da tirania, às professoras que, desacreditadas do futuro, aceitaram a licenciosidade, aos "educadores desesperançados [que] contradizem sua própria prática [...] homens e mulheres sem endereço e sem rumo" (Freire, 2001, p.102), ou, ainda, aos que escutam mas simplesmente não ouvem… traz um último apelo: precisamos nos manter atentos e unidos. "A nossa luta contra as discriminações, contra a negação de nosso ser, contra a violência que nos esmaga só nos levará à vitória necessária se finalmente realizarmos o óbvio: a unidade na diversidade" (Freire, 2001, p 79).

Palavras-chave: Democracia; educação humanizadora; indisciplina.

Referências:

FREIRE, Paulo. **Professora, sim; tia, não**: Cartas a quem ousa ensinar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **À sombra dessa mangueira.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia:** o cotidiano do professor**.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.



REFLEXÕES SOBRE AS REDES SOCIAIS PARA ALÉM DO DOUTRINAMENTO

Ricardo Gomes de Azeredo[1]
Marilene Alves Lemes[2]

Desde meados de 2018 no Brasil, antecipando a campanha eleitoral para o pleito presidencial daquele ano, durante a campanha e após, pudemos assistir espantados pelo quanto foi normalizada a retórica do ódio e a dissociação com a realidade, onde os fatos passaram, num nível surpreendente de ineditismo histórico, a serem relegados a um segundo plano diante da versão que chegava à população por meio das redes sociais. O que permitia que um enorme contingente de pessoas pudesse tomar como verdadeiras, versões alternativas de fatos? De acordo com Rocha (2023), quando a "informação" que chega até o extremista não se concretiza, este tende a se radicalizar e agir com violência. Não é difícil imaginar que a frustração resultante oriunda da realidade que teima em se apresentar discordante da narrativa se traduza em atos violentos como aquele que levou um homem a colocar uma bomba num caminhão-tanque estacionado nas proximidades do aeroporto de Brasília na véspera do natal de 2022. Os apoiadores do ex-presidente Jair Messias Bolsonaro, na ocasião, esperavam uma reação deste ou das forças armadas no prazo de 72 horas decorridas do resultado do pleito presidencial de 2022, que segundo o próprio Bolsonaro e seus apoiadores, havia sido fraudado.

Se é verdade que a extrema-direita transnacional não tem a mínima abertura dialógica para tratar com o campo progressista as suas pautas, se é verdade que na lógica do indivíduo da aldeia, ele se sinta autorizado ao estar de posse de um

[1] Graduando. Uniasselvi. Sociologia. candrarama@gmail.com
[2] Pós-Doutoramento. Universidade Feevale. marilene.lemes@gmail.com



smartphone a discorrer sobre qualquer tema sem o devido aprofundamento para tal, por vezes se ignora a gênese que leva a este comportamento, a este insulamento em bolhas as quais uma não se comunica com a outra. O campo progressista frequentemente falha ao tratar com esses indivíduos por igualmente se fechar no seu próprio círculo e não possuir a abertura dialógica que levaria não a um encontro de ideias, mas antes a uma compreensão dos processos que levam o outro a ser outro, mas tão humano quanto este. Nas palavras de Maturana e Varela (2001) o legítimo outro é parte da nossa interação e todos nós, estejamos alinhados ao campo mais conservador ou ao mais progressista, interagimos com alguém cujo pensamento opera em dissonância com o nosso.

A expansão das igrejas evangélicas no Brasil (Carta Capital, 2024) é um fato notório e calcula-se que até o ano de 2032, os seus adeptos se tornem a maioria religiosa no Brasil. Conforme Rocha (2024a) o voto evangélico veio paulatinamente se tornando decisivo nas eleições brasileiras. Em 2002, Anthony Garotinho terminou em terceiro lugar nas eleições, com 10% dos votos, obtido graças aos evangélicos. Já em 2018, o voto evangélico decidiu a eleição. Fernando Haddad (PT) recebeu dos evangélicos no segundo turno das eleições cerca de 10 milhões de votos válidos. Jair Bolsonaro, por sua vez, recebeu em torno de 22 milhões, ou seja, mais do que o dobro do seu adversário, do campo progressista.

Podemos observar que os adeptos das igrejas evangélicas, do ponto de vista das correntes progressistas, optam por um candidato conservador com base na percepção equivocada de que progressistas defendem pautas que entram em choque com premissas bíblicas, assim como é mediatizado pela exegese dos pastores dessas igrejas. Se na interpretação do texto sagrado se encontram ou não incorreções ou inexatidões por parte dos pastores é necessário, a partir da premissa da abertura dialógica e principalmente, na busca por não repetir análises estereotipadas como aquelas atribuídas ao campo conservador sobre os progressistas, buscarmos compreender a lógica em que está inserido naquele que se torna adepto de uma igreja evangélica.



Spyer (2020) observa que, especialmente em camadas populares da sociedade, onde falta infraestrutura e oportunidades, onde o estado é quase ausente, as igrejas acolhem e atuam. Ali está o "networking" dessas pessoas, ali homens deixam de ir aos bares, trabalhadores conseguem emprego, prestadores de serviço conseguem clientes, pessoas sem recursos são acolhidas. Numa palavra, abre-se, para muitos minorizados, portas que lhes garantem a dignidade. Sim, são esses que lerão notícias que dão conta de que Jair Bolsonaro se tornou réu por tentativa de golpe de estado e lhe defenderão, pois aprenderam que o ex-capitão, é, na ótica da "teologia do domínio", o "seu Davi".

A teologia do domínio interpreta, conforme Rocha (2024b), literalmente o versículo 28 do primeiro capítulo do livro Gênesis. O "multiplicai-vos" é compreendido pelo adepto da teologia do domínio como multiplicar o número de Cristãos. E Davi é a figura exponencial nessa visão, que pecou, mas posteriormente, Deus o perdoou e o ungiu (2 Samuel). As igrejas afilhadas a teologia do domínio fazem uma interpretação atravessada que identifica Jair Bolsonaro com Davi. O progressista sem abertura dialógica fica sem compreender a obstinação dos evangélicos em defender o ex-presidente, mesmo com fartas evidências da sua participação numa tentativa de golpe de estado. Argumenta-se que a política é a esfera da negociação e que nela não cabe o conceito de bem absoluto, pois a partir daí entenderemos que há o mal absoluto e não estaremos dispostos a negociar com isso. Michelle Bolsonaro (Poder 360, 2024) disse que "por um bom tempo fomos negligentes ao ponto de dizer que não poderiam misturar política com religião. E o mal tomou conta e o mal ocupou o espaço". O mal, no caso, é qualquer ideia diferente daquela defendida pelos seguidores da teologia do domínio. Considerando a defesa que fazemos da abertura dialógica, é possível, é crível que se dialogue com quem nos considere o "mal absoluto"? Freire (2011) defende a abertura dialógica com os diferentes, mas a união no combate aos antagônicos. Contudo, em Freire (2015) encontramos um avanço nessa ideia, quando ele cita um encontro com um empresário brasileiro, que antes o considerava um malfeitor do Brasil, em alusão a reminiscências do que diziam alguns

jornais sobre o pensador pernambucano. No entanto, após “conhecê-lo de perto”, não se converteu as ideias dele, mas mudou radicalmente sua apreciação em torno do pedagogo.

Se Paulo Freire (2021) se animou em determinado momento com a possibilidade de aprender com quem se antagoniza, é possível, - ao tentarmos compreender as engrenagens que movem as pessoas que se obstinam contra o campo progressista e fazem a defesa intransigente, a partir da leitura de mundo que precede a da palavra, - dispormos de abertura dialógica para buscar a compreensão da lógica com que opera, não apenas os diferentes, mas inclusive os antagônicos. Seria oportuno criarmos pontes para aprender a coexistirmos e fazer da diversidade uma realidade concreta, assumindo no campo progressista que “não somos nós que estamos fechados e não aceitamos o diverso, o diferente”.

Pergunta-se: combater práticas de racismo, homofobia, machismo, fascismo... anula a necessidade de se dialogar com o sujeito que assim se constituiu?

Palavras-chave: Teologia do domínio; redes sociais; doutrinamento.

Referências:

CARTA CAPITAL. **Você sabia que o Brasil pode se tornar de maioria evangélica até 2032?**, 2024. Disponível em: https://encurtador.com.br/b8DQs. Acesso em: Março, 2025.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2015.

FREIRE, Paulo: **A Importância do ato de ler:** em três artigos que se complementam. 23. ed. São Paulo: Cortez. 2021.

FREIRE, Paulo: **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. 17. ed. São Paulo. Paz e Terra. 2011.

MATURANA, Humberto Romesín e VARELA, Francisco Javier. **A árvore do conhecimento**. 8. ed. São Paulo: Palas Athena. 2001.

Poder 360. **Discurso de Michelle na Avenida Paulista.** 2024. Disponível em: https://l1nq.com/UTJFK. Acesso em: 01 mar. 2025.

ROCHA, João Cézar de Castro. **Bolsonarismo:** da guerra cultural ao terrorismo doméstico: Retórica do ódio e dissonância cognitiva coletiva. Belo Horizonte. Autentica, 2023.

ROCHA, João Cezar de Castro. **Episódio 164.** Entrevistado por Canal Futeboteco. Youtube, 2024a. Disponível em: https://l1nq.com/OfamL. Acesso em: 01 mar. 2025.

ROCHA, João Cezar de Castro. **Teologia do domínio é mais perigosa para a democracia que bolsonarismo**. Entrevista por Andrea DiP, Clarissa Levy, Ricardo Terto. Pública, 2024b. Disponível em: https://encurtador.com.br/hRJaV. Acesso em: 01 mar. 2025.

SAMUEL. Capítulos 11 e **12**. **Bíblia Online**. Disponível em: https://www.bibliaonline.com.br/acf/2sm/11. Acesso em: 05 abr. 2025.

SPYER, Juliano. **Igrejas evangélicas são "welfare state" informal**. Entrevistado por Bruno Lupion. D. W. Brasil, 2020. Disponível em: https://l1nq.com/FGh9B. Acesso em: 01 mar. 2025.

Eixo 15

Paulo Freire: diálogos com outros(as) autores(as)

Mediação

Franciele Ilha
Nei Fonseca

Síntese do Círculo Dialógico – XXVI Fórum Paulo Freire

O Círculo Dialógico do Eixo Temático 15 foi realizado em 25 de julho de 2025, das 14h às 18h, no Instituto Federal Sul-rio-grandense – Câmpus Pelotas. A mediação foi feita pelos professores Nei Fonseca (IFSul) e Franciele Ilha (UFPel). Estavam previstas quatorze apresentações, entre resumos expandidos, cartas pedagógicas e resumos simples, das quais doze foram efetivamente apresentadas.

A dinâmica da tarde foi organizada para garantir tempo às exposições e, sobretudo, à escuta e ao diálogo. As apresentações mobilizaram o pensamento de Paulo Freire em conexão com diversos(as) autores(as), como Frantz Fanon, bell hooks, Theodor Adorno, Dussel, Wittgenstein, Silvio Gallo e Tim Ingold. Os temas abordados refletiram preocupações ético-políticas urgentes: práticas antirracistas na educação infantil, os efeitos da lógica do desempenho na subjetividade docente, a potência pedagógica das cartas, os limites e possibilidades das tecnologias na educação, a linguagem como experiência ética e a descolonização dos currículos e dos corpos.

Mais do que somatório de pesquisas, o Círculo constituiu-se como espaço de elaboração coletiva de questões. As trocas revelaram o desejo de compreender a docência como práxis comprometida com o inédito viável e com a construção de uma escola mais justa e dialogante. As intervenções da coordenação buscaram articular os sentidos emergentes das falas, ampliando o campo reflexivo sobre a formação docente e sobre a tarefa pedagógica como mediação crítica entre sujeitos, saberes e realidades.

A vitalidade do pensamento freireano se expressou nas conexões estabelecidas, na pluralidade de experiências e na disposição para problematizar. Ao final, ficou evidente que pensar com Freire é também pensar com outros(as): é traçar caminhos coletivos que desafiem a lógica da fragmentação e reafirmem a educação como um ato radicalmente ético, político e amoroso.



RAÍZES QUE ENSINAM, CORPOS QUE APRENDEM: DIÁLOGO SOBRE DESCOLONIZAR A EDUCAÇÃO

Arnaldo Antônio Duarte de Duarte Junior[1]
Georgina Helena Xavier Lima[2]

Pelotas, 27 de maio de 2025.

Queridas educadoras, caros educadores,

Convido-te a deixar a agitação e as telas frias. Senta-te comigo, em círculo, sob a árvore imaginada que nos acolhe para uma prosa sobre o fazer pedagógico. Neste encontro ancestral, partindo das raízes, Paulo Freire oferece solo fértil. A sombra em seu quintal foi o espaço de sua constituição; ali aprendeu a ler, em diálogo amoroso com o chão. Lia o mundo para depois ensiná-lo a pronunciá-lo autenticamente e recriá-lo. Seu quintal, sob as árvores, foi seu primeiro mundo, local de fundação (Freire, 1995).

Denuncio a rigidez da educação formal, que reforça a ideia de um saber legítimo restrito a ambientes controlados, apartado da vida, herança persistente a ser desconstruída. Essa rigidez, separando o saber da vida e controlando tempos/corpos, não é acaso: manifesta a colonialidade do poder (Quijano, 2010), padrão duradouro que se impõe pela classificação racial/étnica, operando em nossa existência da América aos nossos dias. Na educação, a colonialidade revela facetas cruéis; uma é a colonialidade do saber, que fere o aprender: a imposição de um currículo eurocêntrico como único saber válido. Este saber erudito silencia saberes de experiência feitos (Freire, 2019) e leituras de mundo dos estudantes.

[1] Mestrando, Universidade Federal de Pelotas, Programa de Pós-Graduação em Educação, arnaldo.deduarte@gmail.com.
[2] Pós-Doutora em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Programa de Pós-Graduação em Educação, geohelena@yahoo.com.br.

Freire (1978) recorda o propósito da educação colonial: promover a desafricanização dos nacionais, negando-lhes história, cultura e língua. Quando currículo, espaços e práticas pedagógicas negam cultura, história, raça e língua do/a estudante, nega-se sua existência, sua humanidade. O corpo do/a estudante, em sua totalidade, torna-se, então, corpo colonizado. Um corpo que, sob o olhar de uma educação tradicional focada na mente e como se separável o que é uno, precisa ser corrigido, disciplinado, uniformizado para caber na sala de aula e nos moldes de um saber que não o reconhece. E aqui a corporeidade, alerta Quijano (2010), revela-se nível decisivo das relações de poder, pois sobre o corpo se inscrevem as marcas da exploração e dominação, naturalizadas por um imaginário construído pela colonialidade. Essa fragmentação que ignora a inteireza do ser é violência profunda, pois, lembra Freire (1995), conhecemos com a totalidade do nosso ser, uma inteireza indivisível. Essa negação da integralidade é um efeito da colonialidade do ser, que descreve como a lógica colonial se infiltra na experiência da subjetividade, desumanizando e alienando o colonizado de si (Maldonado-Torres, 2018).

Diante deste cenário, somos convocados ao movimento dialético freireano: denúncia das práticas tradicionais que aprisionam corpos e silenciam saberes, e anúncio de práticas que nos reconectam à vida, comunidade e natureza. Essas práticas ecoam o chamado à decolonialidade, que, define Maldonado-Torres (2018), é a luta contra a lógica da colonialidade e seus efeitos, buscando ir além da modernidade/colonialidade. É o chamado giro decolonial, mudança de atitude fundamental que nos impulsiona a (re)construir o mundo a partir de outras bases.

A sombra das árvores em África, como as observadas por Freire em Guiné-Bissau, é um poderoso exemplo de anúncio da mudança. Longe de serem só imagem de precariedade, revelam uma escolha pedagógica e política. Resistem ativamente transformando a ausência de paredes na oportunidade de reinventar o ensinar e o aprender. Aqui, as árvores ganham outra dimensão. Freire (1978) relata a impressão viva de uma área sombreada, sob árvore imponente, revelando-se centro político-cultural da população. Imagina, não uma sala, mas um lugar de encontro vibrante,

onde a comunidade se reunia para conversas informais e para discutir planos de trabalho comuns. A árvore, então, torna-se cúmplice e testemunha de processo educativo integral, onde resistência se entrelaça com o aprender a ser e construir uma nova sociedade. Essa imagem remete à urgência da descolonização do saber em nossos contextos.

Estes exemplos nos interpelam diretamente. Como podemos, em nossas realidades, promover mais momentos de desenclausuramento da escola e da infância? Como reconhecer e valorizar os múltiplos espaços que nos cercam como potentes territórios educativos? Freire (1995) ensina que o ambiente se transforma em mundo à medida que o ser humano, integrando mente e mãos, desenvolve corpo consciente, capaz de captar, apreender e transformar o mundo. Ir além dos muros físicos é apenas o primeiro passo. O convite mais profundo é para uma reflexão sobre as práticas.

Um caminho fundamental para essa transformação materializa-se na Lei 10.639/03. Esta legislação, instituindo a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Brasil, 2003), transcende a mera adição curricular. Ergue-se como vital instrumento de reparação e contraponto direto à colonialidade do ser, lógica perversa que sistematicamente nega a plena humanidade aos sujeitos negros. Se a colonialidade retira dos negros e negras sua condição de sujeitos históricos, relegando-os a objetos ou passado primitivo, a Lei 10.639/03, fruto das lutas dos movimentos sociais negros, proclama inequivocamente: esses sujeitos produzem história, criam cultura, são, em plenitude, humanos. Mesmo que a agência colonial tente, ainda hoje, dizer o contrário. Assim, esta Lei não é só convite, mas convocação ética e política para repensarmos as estruturas do conhecimento escolar, abrindo fissuras na hegemonia epistêmica e acolhendo saberes, vozes e narrativas historicamente silenciadas. É um chamado para recuperarmos e valorizarmos formas ancestrais de ensinar e aprender, como os círculos de palavra e aprendizados que florescem sob a sombra de um Baobá, símbolo de resistência, ancestralidade e comunidade em culturas africanas. Sob as árvores, o conhecimento é partilhado

horizontalmente, entrelaçando histórias, experiências e sabedoria ancestral, em profundo respeito à oralidade e conexão com natureza e sagrado, práticas que reafirmam a integralidade e dignidade do ser humano com seus saberes e o mundo.

Ao propor um aprendizado que floresce sob a sombra de um Baobá ou se tece em círculos de palavra, ecoamos a profunda sabedoria das tradições orais africanas, luminosamente apresentada por Amadou Hampaté Bâ. Ele ensina que, além da escrita como mera fotografia do saber, o verdadeiro conhecimento é luz no homem, saber que, nas palavras de Hampaté Bâ (2010, p. 182), “liga-se à experiência e se integra à vida". Assim, ao buscar inspiração nessas práticas ancestrais, não só diversificamos metodologias, mas resgatamos uma concepção de educação onde palavra viva, experiência compartilhada e memória coletiva são centrais, nutrindo a 'inteireza' do ser.

À sombra das árvores do mundo, planejamos as nossas lutas com esperança, pois a condição humana carrega uma exigência ontológica de esperança, fundamentada na compreensão de que a libertação é contingência alcançável, não resultado pré-definido por sina, destino ou fado (Freire 1995). Uma esperança ativa, alimentada por este movimento permanente de denúncia da opressão e anúncio de uma educação verdadeiramente libertadora.

Palavras-chave: Práxis decolonial; saberes outros; educação libertadora.

Referências:

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo**. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 61. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

HAMPATÉ BÂ, Amadou**.** A tradição viva. *In*: **História geral da África**, I: Metodologia e pré-história da África / editado por Joseph Ki-Zerbo. – 2.ed. rev. – Brasília: UNESCO, 2010.

MALDONADO-TORRES, Nelson. **Analítica da colonialidade e da decolonialidade**. *In*: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFOGUEL, Ramón (Org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do Poder e Classificação Social. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. S. Paulo: Cortez Ed., 2010.



A PRÁXIS DE PAULO FREIRE, FRANTZ FANON E bell hooks NO FAZER ANTIRRACISTA DE PROFESSORAS NEGRAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Carolina Barcelos Duarte[1]

Neste trabalho trago um dos capítulos da Dissertação de Mestrado em Educação intitulada Docência Negra na Educação Infantil: consciência política, fazer pedagógico e práxis, neste propus-me a dialogar com professoras negras da Educação Infantil acerca de seu pensamento e ação no cotidiano escolar em prol das questões étnico

raciais, pois a elas está reservado o contato diário com as crianças pequenas nesse ambiente. Seu fazer abrange o educar e o cuidar na sala de aula de crianças de zero a seis anos, que se encontram em plena fase de desenvolvimento (Cavalleiro, 2000). Também o olhar para a consciência política, construída sobre o seu fazer pedagógico, levando em conta diferentes espaços (movimentos sociais, família, academia, escola e trabalho docente). Tendo como objetivo o que inspira a perceber de que forma o ser mulher, negra e professora cerceia suas atitudes em sala de aula, mesmo com todas as opressões que recaem sobre elas.

Em determinados momentos das práticas das professoras negras, irrompe a condição imposta por uma colonização que hoje ainda perdura, sob efeito de uma colonialidade, mas, ao ler-se Fanon (2008; 2015) e Freire (2018), apreende-se que, a partir das relações, dialéticas, contraditórias, entre o/a colonizado/a e oprimido/a, e em um diálogo com Gomes (1995) e hooks (2019), sobre a construção da consciência política na vida das professoras negras, de fato, é possível que se dê a desalienação colonial. Enfim, é possível tornar potência seu fazer pedagógico nos espaços educacionais, então direciono-me àquilo que se consolida como emancipatório e transgressor: a práxis.

[1] Mestrado em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Educação, CAPES, duarte.carolinapelrs@gmail.com.

Esses autores e autoras apresentam e relatam como pessoas negras encontram mecanismos para se libertar das mazelas da opressão e agência colonial. Eles mostram que o ato revolucionário está no libertar-se em comunhão, e que a práxis, reflexão seguida da ação, permite agir sobre o mundo e assim transformá-lo (Fanon, 2015; Freire, 2018).

Mediante essa afirmação, as professoras negras, ao se darem conta de tal realidade, agem sobre sua conscientização e a de seus alunos e alunas, numa via de mão dupla, sem contar todas as pessoas que aprendem ao redor.

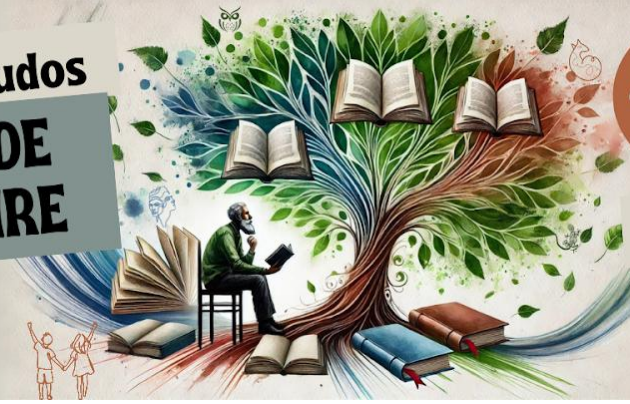
Na construção de mecanismos de resistência a partir de suas atitudes, pode-se almejar uma concepção de mundo menos racista, elitista, sexicista, machista, homofóbica, classista, porquanto "[...] sem ela é impossível a superação da contradição opressor/a, oprimidos/as" (Freire, 2018, p. 52).

Diante disso, abordo a análise de conteúdo com a função de administração da prova, com base nas questões e afirmações que foram consultadas a fim de uma confirmação ou informação (Bardin, 1977), para discutir o que Fanon (2008) chamou de práxis revolucionária e, Freire (2018), de práxis autêntica, teorização que contribuiu para que hooks fizesse emergir aquilo que designa como práxis significativa, que, em conjunto, leva ao caminho da libertação.

Com suas práticas e consciência política (muitas vezes em fases embrionárias), as professoras negras, mesmo ainda oprimidas e rebaixadas em determinados lugares, na escola tanto por alunos e alunas, como por pais e professores e professoras brancos e brancas, podem desencadear uma mudança, pois

Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca, pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela (Freire, 2018, p. 43).

Ao viver na pele o racismo e preconceito, criam-se mecanismos de resistência, de maneira que, a todo o momento, em sala de aula e corredores da escola, sua fala



e prática se tornam significativas, pois quem fala é alguém que realmente sente e não apenas discursa (Collins, 2016). Ao se descobrirem, "[...] hospedeiros do opressor poderão contribuir para o partejamento de sua pedagogia libertadora" (Freire, 2018, p. 43). hooks (2017), baseada na teoria de Freire, que trata da educação como prática da liberdade, propõe que professores e professoras, ao entrarem na sala de aula, tenham em mente uma pedagogia engajada, sem apenas o partilhamento de informação, mas sim o crescimento intelectual e espiritual. Sugere que a educação seja ministrada a alunos e alunas de uma maneira transgressora, que desrespeite a ordem, o modo convencional, que muitas vezes impede a reflexão e o desenvolvimento. A partir desse pensamento, a autora nos diz que

> Muitas questões que continuamos confrontando como negros – baixa autoestima, intensificação do niilismo e do desespero, raiva e violência reprimidas que destroem nosso bem-estar físico e psicológico – não podem ser resolvidas por estratégias de sobrevivência que deram certo no passado. Insisti em que precisávamos de novas teorias arraigadas na tentativa de compreender tanto a natureza da nossa situação atual quanto os meios pelos quais podemos nos engajar coletivamente numa resistência capaz de transformar nossa realidade (hooks, 2017, p. 93).

hooks (2017), conforme a citação acima, propõe que os professores e professoras apostem em um aprendizado como revolução, ou seja, uma práxis revolucionária (Fanon, 2008; 2015). Uma experiência que ela mesma teve com suas professoras do Ensino Fundamental, nas escolas frequentadas somente por crianças negras. As professoras tinham o compromisso de nutrir o intelecto dos estudantes para que se tornassem acadêmicos e acadêmicas, pensadores e pensadoras, trabalhadores e trabalhadoras do setor cultural, ensinando-lhes que o estudo trar-lhes-ia maneiras e incentivos para resistir às estratégias da colonização/colonialidade.

Nessa mesma direção, Freire (2018) apresenta a práxis autêntica, fundamental no processo da educação, como intenção e finalidade, por uma sociedade antirracista. A educação transgressora configura-se uma ferramenta indispensável para a libertação, tanto de estudantes negros e negras como dos demais estudantes. Algo



que já se constata, nas lutas desde a escravidão, e, atualmente, em discursos do movimento negro (hooks, 2017), de modo a atentar-se para a influência opressora.

O que se apresenta claramente no resultado desta pesquisa é que essas professoras negras estão no caminho de renunciar à atitude socialmente construída, de se verem inferiorizadas, ao construir ou despertar sua consciência política ao aproximá-la cada vez mais da práxis.

Quando "[...] levam narrativas de sua própria experiência para a discussão em sala de aula, elimina-se a possibilidade de atuarem como inquisidores oniscientes e silenciosos" (hooks, 2017, p. 35). Dessa maneira, ao vincularem a prática com a teoria, podem dividir com os alunos e alunas acontecimentos às vezes comuns entre eles e elas, de modo a dar mais sentido entre o que se pode aprender e ensinar. É um treinamento que leva à abertura em sala de aula; abertura para que as clássicas cisões não ocorram: eu/outro, de corpo e mente, normal/diferente e outras.

Uma troca que permite diálogo, porque a construção do ser minoria – negro, pobre, mulher, etc. – é processual. Logo, necessita-se de um diálogo permanente entre realidades concretas, que desafiem a descolonização das maneiras de ensinar e partilhar, de saber e do poder.

Palavras-chave: Práxis; educação infantil; consciência política.

Referências:

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo.** Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 1977.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar:** racismo, preconceito e discriminação na Educação Infantil. São Paulo: Contexto, 2000.

COLLINS, Patrícia Hill. Aprendendo com a outsider within: a significação sociológica do pensamento feminista negro. **Revista Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, jan./abr. 2016.

FANON, Frantz. **Pele Negra, Máscaras Brancas.** Tradução Renato da Silveira Salvador: Editora EDUFBA, 2008.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra.** Tradução Enilce Albergaria Rocha, Lucy Magalhães. Juiz de Fora: UFJF, 2015.



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

GOMES, Nilma Lino. **A mulher negra que vi de perto**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995

hooks, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

hooks, bell. **Erguer a voz**: pensar como feminista, pensar como negra. Tradução de Cátia Bocaiuva Maringolo. São Paulo: Elefante, 2019.



MACHADO DE ASSIS E PAULO FREIRE: UM DIÁLOGO PARA ALÉM DO PEDAGÓGICO

Eduardo Arriada[1]

Caroline Braga Michel[2]

A partir de pesquisas sobre as relações entre textos literários e textos filosóficos/históricos, temos, neste trabalho, como objetivo geral uma aproximação contextual e teórica entre Machado de Assis e Paulo Freire.

Nos próprios títulos de diversos livros, Machado de Assis dá a ver uma preteridade do tempo, seja em “Relíquias da Casa Velha”, em “Papéis Avulsos”, ou ainda, em “Histórias sem data”, deixando no ar o suspenso do tempo, não datando, data. Salientava em Papéis Avulsos, no conto Verba Testamentária: “A vida é uma lousa, em que o destino para escrever um novo caso, precisa apagar o caso escrito. Obra de lápis e esponja” (Assis, 2008, p. 334).

Evidenciando nuances de relações de poder, tanto na sociedade da época como muitas vezes em situações pontuais, caso de “Conto de Escola”, permeado por sutilezas entre o professor e uma classe de alunos, é possível perceber que categorias construídas futuramente por Freire, são compatíveis, em certo sentido, com a realidade do século XIX, tais como: autoridade; humanização; oprimido/opressor. Em uma perspectiva libertadora, essa primeira categoria, impõe se no sentido de superação de autoritarismos, precisamos ter presente que ter ou ser autoridade, pressupõe sempre, o diálogo, o respeito, o saber ouvir o outro. Ele deixou bastante explícito em diversos momentos de sua: “A prática educativa implica processos, técnicas, fins, expectativas, desejos, frustações, a tensão permanente entre prática e teoria, entre liberdade e autoridade, cuja exacerbação, não importa de qual delas, não

[1] Dr. em Educação, UFPel, Fae, earriada@me.com
[2] Dra. em Educação, FURG, IE, caroli_brga@yahoo.com.br

pode ser aceita numa perspectiva democrática, avessa tanto ao autoritarismo quanto à licenciosidade" (Freire, 1993, p. 109-110). Quanto à humanização, em diversos momentos, ela aflora com bastante clareza, "[...] não somos, porém, determinados; é por estarmos sendo assim, que vimos nos vocacionando para a humanização e que temos, na desumanização, fato concreto na história, a distorção da vocação" (1993, p. 99). Para logo salientar: "Daí que insista também em que esta "vocação", em lugar do ser algo a priori da história é, pelo contrário, algo que se vem constituindo na história" (1993, p. 99). A categoria oprimido/opressor, proficuamente analisada por Freire, aproveitamos a própria síntese elaborada pelo autor, ao discutir na Pedagogia da Esperança, essa questão da humanização. É por isso que o opressor se desumaniza ao desumanizar o oprimido, como escreve Freire – "não importa que coma bem, que vista bem, que durma bem, não seria possível desumanizar sem desumanizar-se tal a radicalidade social da vocação. Não sou se você não é, não sou, sobretudo, se proíbo você de ser" (1993, p. 99).

É um amplo conjunto de escritas, sejam crônicas, contos, peças teatrais, romances, que fazem de Machado de Assis um dos grandes intérpretes da nossa realidade. Com um olhar aguçado, uma sensibilidade toda sua. Uma vida marcada pela cor. Viveu e sentiu como poucos a dura realidade da sociedade brasileira do século XIX. Por muitos considerado o maior escritor brasileiro, diversos de seus contos e romances foram traduzidos para várias línguas. Sofreu marcada influência de muitos escritores europeus, em particular Almeida Garret, Vitor Hugo, Racine, Flaubert, Dostoievski, Sterne, sem, contudo, esquecermos de muitos escritores brasileiros que ele lia e admirava como José de Alencar, Casimiro de Abreu, Gonçalves Dias, Manoel Antônio de Almeida, Joaquim Manuel de Macedo, entre outros.

Dessas leituras ao longo da vida, com certeza ficaram traços profundos de sua implacável análise das ilusões humanas, suas ironias sutis mascarando perfeitamente o olhar obliquo e cético sobre as paixões, desejos e ambições humanas.

Ao lermos sua grande produção literária, com atenção e certo esmero, vamos percebendo os fios de sua escrita, embora realize desvios, atalhos, caminhos



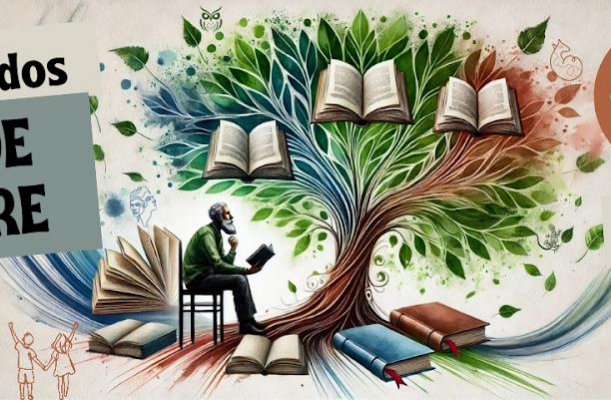
aparentemente complexos, é possível ir descortinando por baixo do texto, o homem. Absorvia tudo com uma sede implacável, talvez percebesse que sendo descendente de afro-brasileiros, pobre, apenas pelo caminho do estudo e superação fosse possível visualizar alguma expectativa.

Em um mundo refratário a sua condição social, “lutando com barreiras tão fortes como o são a pobreza e o desamparo” (Maria, 1986, p. 10), vivendo em antiga construção da Rua Cosme Velho no Rio de Janeiro, foi escalando um lugar nessa cidade que pacatamente ia sacudindo o peso do passado e entrava na modernidade.

Viver na capital do Brasil possibilitou acompanhar as mudanças e amadurecer rapidamente. Suas atividades permitiam um contato íntimo com diversos intelectuais, um desses foi o editor Francisco de Paula Brito, sua editora era local de encontro de diversos intelectuais, ao cair da tarde, como Francisco Manoel (autor do Hino Nacional), Manuel Antônio de Almeida, Gonçalves Dias, Joaquim Norberto. Esses encontros passaram a ser considerados como uma espécie de Clube Literário, sendo esse, conhecido como a Petalógica (peta = mentira).

Em diversos contos é possível apontar rememorações de tempos vividos, escondendo por trás da escrita e nos personagens, quiçá, sua própria experiência. Ao contar tempos pretéritos das velhas escolas públicas ainda com ranço de palmatória, mau humor e autoritarismo dos professores, do medo impregnado por todas as frestas, de alunos coisificados até certo limite, pois quando olhamos mais à fundo, vemos uma permanente rebeldia explícita e/ou latente brotando sempre, desafiando sempre. Inquieta, indomável, anárquica por natureza e espírito. Seja no “Conto de Escola”, ou “Umas Férias”, o pormenorizado do relato revela muito do cotidiano da escola, das suas práticas, do não querer, da animosidade dos alunos, tanto em relação ao professor, como entre si. A vileza e falta de caráter dos pequenos, a secura, rispidez e abuso de autoridade dos mestres.

Trabalhando sutilmente nesses contos, bem como em outras obras, caso, por exemplo, de “Memórias Póstumas de Brás Cubas”, o autor deixa certas reticências, certos vazios incompreendidos, nuances de coisas que poderiam ter acontecido, uma



forte e permanente suspeita de que tudo será descoberto, o quase não respirar dos alunos. Desconfiando, sentindo, percebendo que os aparatos de controle revelaram tudo, Machado de Assis vai pontuado a forte dualidade existente entre a postura exigida da escola e do mundo, e as atitudes, sonhos e desejos ocultos, velados, dos personagens.

Em crônica, de 15 de agosto de 1876, o autor de maneira sublime e irônica, critica a situação educacional do Brasil:

> publicou-se há dias o recenseamento do Império, do qual se colige que 70% da nossa população não sabe ler. [...] Há só uns 30% dos indivíduos residentes neste país que podem ler; desses 9% não leem letra de mão. 70% jazem em profunda ignorância. [...] 70% dos cidadãos votam do mesmo modo que respiram: sem saber porque nem o quê. Votam como vão à festa da Penha, - por divertimento. (Assis, 2008, p. 314-315).

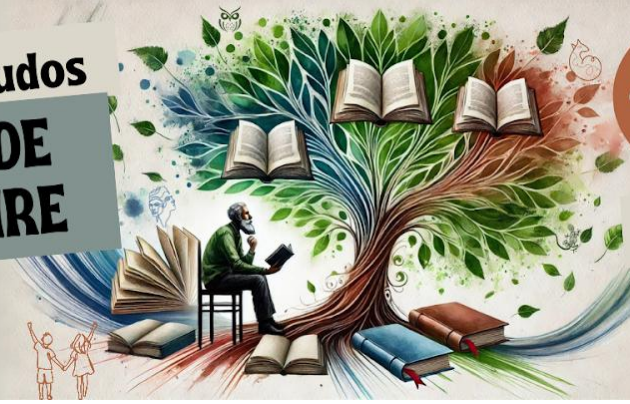
Há a nítida percepção, que ainda não existe uma democracia, e nem a consciência de ser cidadão. Faltava conhecimento, saber, e uma consciência crítica dessa realidade.

Temas, situações, contextos, que ainda reverberam no século XX, e que serão angústias, preocupações, motivos de reflexão de Freire. Para o referido autor,

> não nos será possível nenhum verdadeiro equacionamento de nossos problemas, com vistas a soluções imediatas ou a longo prazo, sem nos pormos em relação de organicidade com nossa contextura histórico-cultural. Relação de organicidade que nos ponha imersos na nossa realidade e de que emerjamos criticamente conscientes. (Freire, 2001, p. 9).

Havia antes, como agora, uma política, jogo de interesses, uma absoluta falta de vontade de possibilitar e garantir um processo sério, respeitoso e responsável para elevar os índices de alfabetização, e concomitantemente, um acesso a todos ao processo de escolarização comprometido com a conscientização.

O que de longa data vigorava, era uma política de não acesso, de não investimento, um centralismo perdulário, cruel, um autoritarismo violento e segregador, uma concentração de rendas. Faltava muito, mas não faltava vontade de perpetuar essas mazelas. Manter essas mazelas, essa falta de conhecimento, esse



obscurantismo, era permitir que grande parte dos indivíduos, não superassem sua condição de oprimidos.

Palavras-chave: Machado de Assis; Paulo Freire; relações de poder.

Referências:

ASSIS, Machado de. **Obra Completa em 4 volumes.** Org. de Aluízio Leite, Ana Lima Cecílio, Heloisa Jahn. Rio de Janeiro: Editora Nova Aguilar, 2008.

ASSIS, Machado de. **Educação e Atualidade Brasileira**. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra,1993.

MARIA, Luzia de. **Machado de Assis: as artimanhas do humano.** São Paulo: Brasiliense, 1986.



SUJEITO DE DESEMPENHO *VERSUS* SUJEITO DIALÓGICO: UM PARADOXO CONTEMPORÂNEO

Iago Ribeiro Montiel[1]

Ana Cristina da Silva Rodrigues[2]

A sociedade contemporânea é caracterizada por uma lógica produtivista que valoriza a performance individual, a aceleração do tempo e o excesso de positividade, resultando, segundo Byung-Chul Han, em sujeitos exaustos e solitários; em contrapartida, Paulo Freire, propõe uma pedagogia dialógica e humanizadora, que resgata a coletividade, o tempo como espaço de reflexão e a amorosidade como fundamento ético do processo educativo. Este trabalho objetiva realizar uma análise crítica entre os conceitos desses dois autores, explorando como as práticas freireanas podem oferecer uma resistência aos efeitos da sociedade do desempenho, ao discutir o *sujeito de desempenho*, proposto por Han, e a proposta freireana para um *sujeito dialógico*. Ademais, busca-se evidenciar como a pedagogia freireana pode ser uma resposta educativa e política ao esgotamento contemporâneo, destacando a relevância da amorosidade, da pausa pedagógica e do conflito dialógico na formação crítica dos sujeitos.

O referencial teórico se apoia na obra *A Sociedade do Cansaço* (Han, 2017), onde são diagnosticados os mal-estares provocados pela lógica neoliberal do desempenho; paradoxalmente à lógica produtivista e individualista da sociedade contemporânea, recorre-se à pedagogia freireana como uma proposta ética, política e epistemológica de resistência e reumanização da prática educativa. Nesse horizonte, destaca-se a prática da escrita de cartas, que se configuram como

[1] Especialista em Administração Pública, Universidade Federal do Pampa - Unipampa, Curso de Mestrado Acadêmico em Ensino, GEPPAGE - Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas, Avaliação e Gestão da Educação, iagomontiel@unipampa.edu.br.

[2] Orientadora, Doutora em Educação, Universidade Federal do Pampa - Unipampa, Curso de Mestrado Acadêmico em Ensino, GEPPAGE - Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas, Avaliação e Gestão da Educação, anacristina@unipampa.edu.br.

instrumentos potentes de mediação entre educadores e educandos — além de estratégia didática, expressam uma concepção de educação enraizada no diálogo, no amor e na escuta sensível. Tal prática resgata a dimensão dialógica da educação, rompendo com modelos verticalizados de transmissão de conteúdo e valorizando a reflexão crítica, o afeto e a presença do outro como condição para a aprendizagem significativa. Portanto, a partir dessas duas perspectivas, pretende-se traçar um paralelo entre modos distintos de conceber o sujeito e o tempo e a sua relação com o contexto educacional.

A presente pesquisa possui caráter qualitativo, de natureza bibliográfica, com abordagem teórico-reflexiva; para tanto, parte-se de uma análise comparativa entre os conceitos de sujeito, tempo, conflito e amorosidade, conforme discutidos nas obras de Byung-Chul Han e Paulo Freire. A investigação fundamenta-se na leitura crítica e interpretativa desses autores, articulando suas contribuições teóricas à prática educativa, especialmente no que tange à proposta da escrita de cartas como uma estratégia de resistência à lógica da produtividade e ao esvaziamento subjetivo característicos da sociedade do cansaço.

Nesse sentido, o ensaísta sul-coreano caracteriza o indivíduo na sociedade atual como alguém submetido a um processo contínuo de autogerenciamento, guiado por uma lógica meritocrática de desempenho que acentua seu isolamento e acúmulo de pressões; isto é, trata-se de um sujeito que se enxerga como um projeto empresarial em constante aprimoramento, impelido a ultrapassar seus próprios limites, mesmo que isso comprometa sua saúde física e emocional. Por isso, suas interações interpessoais são reguladas por critérios de produtividade e eficácia, o que fragiliza a construção de laços afetivos genuínos e o afasta da experiência do encontro humano verdadeiro.

Em contraste com a visão do ser autonomizado e autoexplorador da sociedade contemporânea, Freire propõe uma concepção de sujeito que se constitui a partir do encontro genuíno com o outro, fundamentado em uma relação dialógica, ética e afetiva. Para ele, a educação não se restringe a um simples processo de transmissão

de conteúdos; ao contrário, ela se fundamenta na construção colaborativa do saber, na qual educador e educando se engajam ativamente na criação conjunta de significados, estabelecendo uma relação dinâmica e participativa no processo de aprendizagem (Freire, 1998).

Nesse contexto, o diálogo desempenha um papel essencial, criando um espaço de comunicação autêntica e reflexiva entre os participantes — a troca de saberes facilita uma interação profunda e afetiva, promovendo um ambiente de escuta e reconhecimento mútuo. Todo esse processo enriquece o aprendizado de maneira colaborativa e reflexiva, diferentemente da lógica neoliberal — que prioriza a competição e os resultados individuais — essa pedagogia enfatiza o caráter solidário e participativo do conhecimento. Melhor dizendo, esse ambiente cria uma dinâmica na qual o educador se posiciona como interlocutor, igualmente em processo de aprendizado e construção junto ao educando. Assim, essa abordagem rompe com o isolamento imposto pela lógica do desempenho, promovendo uma experiência educativa que resgata o sentido humano da educação, valorizando o coletivo e as múltiplas dimensões do ser humano na construção do conhecimento (Freire, 2014a).

Outro ponto fundamental diz respeito ao uso do tempo, onde, na sociedade do cansaço, o tempo é acelerado e instrumentalizado, não havendo espaço para o ócio ou para a contemplação, porquanto tudo deve ser aproveitado em função da produtividade — aqui, o tempo perde sua dimensão existencial e se torna uma engrenagem da eficiência; em oposição, Freire resgata o valor do tempo na prática educativa, pois o processo intencional de escrita de cartas exige tempo para leitura, reflexão e resposta, criando consequentemente uma pausa pedagógica que permite a escuta e o amadurecimento das ideias, que contraria o ritmo frenético da sociedade contemporânea (Freire, 1998).

Outrossim, o escritor sul-coreano critica o excesso de positividade presente no discurso atual, que nega o conflito, a crítica e a negatividade. Essa imposição de uma vida sempre extremamente positiva contribui para o esgotamento subjetivo, pois o sujeito é levado a acreditar que pode — e deve — tudo, acima de qualquer coisa.

Freire, por sua vez, compreende o conflito como elemento constitutivo da prática educativa: a prática dialógica reconhece as diferenças e propõe enfrentá-las de forma crítica, ao mesmo tempo em que reconhece o espaço educativo enquanto espaço de contradições, onde se aprende a partir dos conflitos vivenciados e debatidos coletivamente (Freire, 1992).

Não obstante, a lógica da produtividade transforma até mesmo o lazer e as relações afetivas em bens de consumo, como denuncia o autor sul-coreano, promovendo uma colonização do cotidiano que reduz o ser humano a uma função produtiva, ao submeter todas as esferas da vida — inclusive aquelas destinadas ao descanso e ao afeto — às exigências de desempenho e eficiência. Freire, porém, contesta essa noção por meio de uma pedagogia humanizadora, que se configura como uma prática sensível de aproximação entre sujeitos, recuperando o tempo desacelerado do encontro e do cuidado; em contraste com a aceleração imposta ao viver e ao aprender, essa pedagogia devolve ao ato educativo algo que também se perde no lazer colonizado: a escuta, o afeto e o sentido da presença (Freire, 1998).

Por fim, o burnout, identificado por Han como sintoma da sociedade do desempenho, revela o esgotamento existencial que acomete os sujeitos imersos em uma lógica de produtividade incessante; Freire acredita que a educação pode constituir-se como espaço de cura e emancipação, ao possibilitar que os sujeitos expressem seus sentimentos, compartilhem suas vivências e desenvolvam uma consciência crítica. Nesse contexto, a produção textual de cartas contribui para restaurar a capacidade de agir no mundo, transformando o cansaço em força criativa e devolvendo ao educando o direito de sonhar e de intervir na realidade (Freire, 2020).

Posto isso, espera-se que esta análise contribua para evidenciar a potência da pedagogia freireana como resposta aos desafios impostos pela contemporaneidade educacional. Ao confrontar a lógica do desempenho com a proposta do sujeito dialógico, busca-se ressaltar a relevância de práticas educativas que valorizem o tempo, o diálogo, a amorosidade e o enfrentamento crítico da realidade. O ato de escrever cartas desvela-se mais do que um instrumento de ensino, apresentando-se,

nessa perspectiva, como uma prática ética, espistemológica e política que fortalece a subjetividade de educandos e educadores diante do esvaziamento existencial promovido pela sociedade do cansaço.

Palavras-chave: Diálogo; pedagogia freireana; sociedade do cansaço.

Referências:

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança.** 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 20. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. 3. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do Cansaço**; tradução de Enio Paulo Giachini. 2ª edição ampliada – Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.



CARTA A QUEM OUSA FALAR DE TECNOLOGIA E PEDAGOGIA

Januza Fontes Vasconcelos[1]
Elena Maria Mallmann[2]

Santa Maria, 28 de maio de 2025.

Estimado Professor Paulo Freire,

É com profunda empolgação, admiração e gratidão que lhe escrevo esta carta. Contudo, sei que não pode lê-la com os seus olhos e nem poderá me responder com suas afetuosas e sábias palavras. Mas, é nítido para nós, educadores, que seu legado continua vivo em cada colega professor com quem compartilho esta carta. Considero este momento tão rico, pois nos debruçamos a revisitar os seus ensinamentos e a compartilhar as nossas experiências. A propósito, caros colegas, antes de prosseguir, quero confessar a vocês que esta é minha primeira escrita de carta pedagógica. Sou professora de biologia e estou me desafiando a estudar mais a fundo sobre as teorias da educação. Portanto, talvez não seja a melhor carta que escreverei nesta minha trajetória, ou pode até que venha a ser - quem sabe?

Professor, preciso lhe contar. Embora creia que muitos já devem ter lhe falado, vou reforçar: seu pensamento revolucionou o modo como enxergamos o processo ensino-aprendizagem nas mais diversas vertentes. O senhor nos mostrou que educar não é apenas transmitir conhecimento, mas sim construí-lo, valorizando os saberes populares de nossos estudantes e de suas famílias.

Aliás, como é bonito ver que, mesmo sem tê-lo conhecido, suas obras, seus pensamentos e até mesmo sua história de vida chegaram até mim durante toda a minha formação. Isso aconteceu por meio dos professores que compuseram minha trajetória acadêmica, que, por sua vez, aprenderam sobre seus estudos por meio de

[1] Doutoranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), Universidade Federal de Santa Maria, Licenciada em Ciências Biológicas, Bolsista Demanda Social (DS) CAPES. fvjanuza@gmail.com.
[2] Professora Doutora em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Pedagoga, elena.ufsm@gmail.com.

seus próprios professores. Assim, sua teoria - a teoria freireana, como chamamos, vai sendo compartilhada pelos caminhos da educação.

Hoje, estou cursando o Doutorado em Educação e, quando paro para pensar que cheguei até aqui, me sinto emocionada e orgulhosa. Sabe, professor, em minha família, serei a primeira a obter esse título. O que é motivo de muita alegria para meus pais, que, mesmo sem terem concluído seus estudos, entendem o poder que o conhecimento nos proporciona, especialmente quando viemos de situações socioeconômicas não tão favorecidas, como é o meu caso. Vejo meu próprio exemplo como uma concretização daquilo que o senhor, em 1967, já compreendia: a educação é um processo de emancipação e transformação social, que ocorre por meio da reflexão crítica e do diálogo, como escreveu no livro Educação como Prática da Liberdade.

Mencionei meu curso de doutorado oportunamente para compartilhar com o senhor a importância de sua teoria para as pesquisas do grupo de estudos ao qual pertenço, pois este é, na verdade, o intuito desta carta. Quando ingressei no mestrado, comecei a participar desse grupo, que investiga tecnologias na educação e busca compreender sua contribuição, impactos e desafios no ensino-aprendizagem. É que o mundo mudou um pouco desde que o senhor nos deixou e hoje a tecnologia digital ocupa um espaço imensurável no dia a dia das pessoas. Isso tem alterado as relações sociais, de comunicação e, consequentemente, afeta também a educação.

Observo que alguns veem a tecnologia como uma ameaça, enquanto outros a enxergam como uma solução mágica. Porém, como disse anteriormente, o senhor revolucionou a educação em muitas vertentes, uma delas é a relação entre tecnologia e educação. Já nos anos 1990, ao escrever o livro Pedagogia da Autonomia, o senhor propôs reflexão ao afirmar que "divinizar ou diabolizar a tecnologia ou ciência é uma forma altamente negativa e perigosa de pensar errado" (Freire, 1996, p. 33). É intrigante perceber que seus escritos, desde os anos 1960, continuam atuais diante das situações que vivenciamos hoje. O senhor nos ensinou a ter um olhar crítico e dialógico sobre o saber tecnológico.

Foi a partir desses entendimentos que, desde 2013, o Grupo de Estudos e Pesquisas em Tecnologias Educacionais em Rede (GEPETER), desenvolve o conceito de Fluência Tecnológico-Pedagógica (FTP) (Mallmann *et al*., 2013. com base em Kafai e colaboradores, 1999). Dessa forma, pretendo expor como o conceito de FTP tem raízes em sua pedagogia crítica.

Nesse sentido, destaco que, a partir da compreensão da FTP, é possível perceber que a integração da tecnologia na educação precisa acontecer por meio da mediação dialógica e problematizadora entre professor e estudante, como o senhor propôs. Essa abordagem é retomada em muitos de seus livros (Freire, 1967, 1983, 1996). Vejo-a como um caminho para que, juntos, professores e estudantes construam conhecimento.

Professor, vale ressaltar que, além de suas obras, visitamos as produções de um velho conhecido seu, o professor Álvaro Vieira Pinto, que ousou escrever um livro para definir o Conceito de Tecnologia no ano de 1973, publicado em 2005. Sei que vocês compartilhavam muitas semelhanças em suas concepções pedagógicas. Ele também era defensor da educação libertadora, questionava o sistema educacional tradicional, buscava a conscientização e a emancipação dos sujeitos.

Ao me dedicar ao estudo da FTP e do livro de Vieira Pinto, compreendi que as tecnologias são criadas e aprimoradas conforme o contexto histórico e a partir da consciência sobre o porquê de sua relevância na vida da sociedade. Pude expandir meus horizontes e perceber que não se trata apenas de uma ferramenta ou de um artefato tecnológico. Entendi que é por meio da tecnologia que os seres humanos interagem com o mundo e transformam a realidade.

Assim, destaco que o GEPETER, adotou como bases teóricas de nossas produções as concepções de pedagogia e tecnologia defendidas pelo senhor e por Vieira Pinto. Assim, ao longo dos anos, temos aprimorado cada vez mais o conceito de FTP em nossas produções teóricas. Inclusive, trago um trecho de minha dissertação que discute o conceito de FTP, em que explico que esta fluência não se limita ao domínio técnico, mas envolve a compreensão do quando e por que determinadas tecnologias devem ser integradas no processo de ensino-

aprendizagem. Ou seja, trata-se de identificar o momento oportuno para integrar recursos tecnológicos e entender que sentidos irão fazer para a realidade dos estudantes (Vasconcelos,2023).

Caro professor, deve ter percebido que esse processo de criticidade e intencionalidade pedagógica incorporado à FTP, tem muito a ver com o que o senhor e Vieira Pinto compartilharam conosco ao abordarem a conscientização dos sujeitos, princípio essencial da educação libertadora. Nosso grupo se ancora nos conceitos de consciência crítica e consciência ingênua, referendados pelo senhor na obra Educação como Prática da Liberdade (1967) e definidos por Vieira Pinto no livro Consciência e Realidade Nacional (1960). Ele explica que "a consciência ingênua é aquela que não tem consciência dos fatores e condições que a determinam, enquanto a consciência crítica é aquela que tem clara consciência dos fatores e condições que a determinam" (Pinto, 1960, p. 83).

Assim, reitero ainda mais seu legado em outro princípio inerente à FTP: compreendemos que o seu estudo é contínuo, pois, à medida que o mundo apresenta novas transformações, sejam tecnológicas ou de outras esferas, a produção do conhecimento também precisa se modificar, ou seja a aprendizagem não é finita.

Estimado professor, com esta carta evidencio suas lições: a tecnologia não deve ser instrumento de opressão, mas de libertação; não pode aprofundar desigualdades, mas sim abrir caminhos para que todos possam entender o mundo, tornando-se cidadãos dignos, críticos, criativos e libertos.

Ao senhor, Patrono da Educação Brasileira, digo obrigada! Por nos ensinar a esperançar e revelar a boniteza da educação quando acontece com afeto e diálogo. Sigo inspirada por seu legado, contribuindo, nem que seja um pouco, para um mundo onde educação e tecnologia caminhem juntas na busca por liberdade e emancipação dos sujeitos.

Com carinho e admiração, Januza.

Palavras-chave: Educação; tecnologia; pedagogia.



Referências:

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1983.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** Saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MALLMANN, E; SCHNEIDER, D; MAZZARDO, M. Fluência Tecnológico-Pedagógica (FTP) dos Tutores. CINTED-UFRGS - **Novas Tecnologias na Educação**, v. 11, n.3, dez. 2013.

VASCONCELOS, Januza. **A abordagem STEAM para a Inovação Educacional no ensino de ciências.** 2023, 154p. Dissertação de mestrado. (Mestrado em Educação), Centro de Educação, UFSM, Santa Maria.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **Consciência e Realidade Nacional**. Rio de Janeiro: Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), 1960.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **O Conceito de Tecnologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.



NO OSSO DO MUNDO A "LEITURA DA PALAVRA": UM POSSÍVEL DIÁLOGO ENTRE TIM INGOLD E PAULO FREIRE

Juliana dos Santos Nunes[1]

Esta comunicação tem a finalidade de apresentar, com base nos referenciais teóricos da antropologia, um fragmento da pesquisa de doutorado em andamento, que tem como tema principal o acesso às águas, tendo como foco aqui o percurso metodológico adotado na primeira fase do estudo, realizado na cidade do Capão do Leão/RS. A fim de conhecer o território, a metodologia adotada foram as caminhadas, tanto no perímetro urbano, especialmente na zona central, quanto nas trilhas entre as pedreiras, junto ao Parque Sapem, percorrendo as vielas entre a mata, subindo até o monte mais elevado, onde é possível ver as águas. A partir disso, integramos as saídas de campo organizadas pela Secretaria Municipal de Meio Ambiente do Capão do Leão, realizadas em junho e julho de 2024, com fim beneficente e, dessa maneira, contamos com um roteiro estruturado pelo geólogo Ricardo Decker, no qual foi possível repensar o ambiente desde uma epistemologia da experiência e da educação da atenção, temas caros tanto ao antropólogo Tim Ingold, quanto ao educador Paulo Freire. Na medida em que subíamos, o geólogo foi ministrando pequenas aulas sobre a estrutura territorial, apontando com o dedo as rochas e terras avermelhadas, evidenciando inúmeros tempos cronológicos que perpassavam nossa experiência e as evidências da mineração naquele lugar, mostrando-nos o que denominou de "o osso do mundo". Percebemos, dessa maneira, o quanto havia uma "educação da atenção" aos moldes do que Tim Ingold (2020) nos ensina, ou seja, a partir do nosso deslocamento corporal, colocando-nos em *ex-posição*, também vivenciávamos uma alfabetização do meio ambiente, fazendo "a leitura do mundo" conforme coloca Paulo Freire (2021). Portanto, em ambos os autores, notamos um possível diálogo aberto

[1] Doutoranda, Universidade Federal de Pelotas, Antropologia, CAPES, jujukanunes@gmail.com.

pelos caminhos da experiência, haja vista que ao “ler mundo e a palavra” de acordo com Freire (2021) e nos “remover de qualquer posição” segundo Ingold (2015) é tomar consciência política desse mundo que nos envolve e que está em constante movimento.

Palavras-chave: Experiência; atencionalidade; etnografia.

Referências:

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. Editora Paz e Terra, Rio de Janeiro, 2019.

FREIRE, Paulo. **Alfabetização:** leitura do mundo, leitura da palavra. Editora Paz e Terra, Rio de Janeiro, 2021.

INGOLD, Tim. **Antropologia e/como Educação**. Editora Vozes, Petrópolis, 2020.

INGOLD, Tim. Caminhando com Dragões: em direção ao lado selvagem. *In*: STEIL, Carlos Alberto; CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. Orgs. **Cultura, Percepção e ambiente:** diálogo com Tim Ingold. São Paulo: Ed. Terceiro Nome, 2012.

INGOLD, Tim. O dédalo e o labirinto. Caminhar, imaginar e educar a atenção. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, 2015.



POR UM ENSINO DE FILOSOFIA DIALÓGICO: APROXIMAÇÕES ENTRE PAULO FREIRE E SILVIO GALLO

Kai Krause Lacerda[1]

Este texto é o resumo de um trabalho apresentado pelo autor a uma das disciplinas do curso de Licenciatura em Filosofia da Universidade Federal de Pelotas. O problema central do texto é a busca por uma metodologia de ensino de filosofia que se apoie nas reflexões de Paulo Freire e seja capaz de atender às necessidades específicas do ensino da disciplina para a educação básica. Para tanto, mostraram se necessárias, também, as reflexões de Silvio Gallo. O texto é uma tentativa de, em poucas palavras, expressar as reflexões suscitadas pelo trabalho. Realizou-se uma análise bibliográfica das obras *Metodologia do ensino de filosofia: uma didática para o ensino médio,* de Gallo (2012) e *Pedagogia do Oprimido,* de Freire (2019) com o objetivo de aproximar os dois autores explorando metodologias que permitam uma aula de filosofia que seja, também, um espaço de *pronúncia* do mundo.

Por um lado, a metodologia de Freire não diz especificamente sobre a disciplina de Filosofia e, por outro, a metodologia de Gallo possui aspectos que desviam da concepção freiriana de educação, especialmente no que concerne à centralidade do *diálogo* na atividade pedagógica. Esses aspectos dificultam o objetivo de *pronunciar* o mundo em sala de aula, em conjunto com os estudantes. Nas palavras de Freire, 2019: “Existir, humanamente, é *pronunciar* o mundo, é modifica-lo. O mundo *pronunciado*, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo *pronunciar*.” (p. 108). A *pronúncia* do mundo, se presente como pano de fundo do ensino de filosofia, pode servir como uma opção de fuga de aulas puramente enciclopédicas, bancárias ou, simplesmente, chatas. O livro já citado Gallo aponta

[1] Licenciado em Filosofia pela Universidade Federal de Pelotas, kai.krauselac@gmail.com.



para a direção do que se poderia chamar de uma metodologia do problema[2], na qual os problemas que os filósofos buscaram enfrentar, através da criação de conceitos, tomam a dimensão central do ensino da filosofia (Gallo, 2012). “O problema é aquele incômodo que perturba o filósofo, que não lhe permite descansar, que o faz aventurar-se no pensamento e *fabricar os conceitos.*”[3] (Gallo, 2012, p.80). O autor propõe, através de duas abordagens diferentes, que a aula de filosofia seja um convite aos alunos para realizarem o trabalho conceitual que é próprio da disciplina.

A primeira abordagem, sequenciada em quatro passos (Sensibilização, Problematização, Investigação e Conceituação), parte de um problema filosófico e busca uma solução conceitual para ele, investigando como os autores e autoras da tradição trabalharam a questão e deslocando seus conceitos para encará-la. A segunda abordagem, ou “método regressivo”, faz o caminho inverso: parte de um conceito e busca investigar quais os problemas que o autor ou autora enfrentava na sua criação (Gallo, 2012).

Apesar de muito interessantes, as duas abordagens esbarram em uma postura antidialógica, visto que, na sugestão do autor: “*O professor* deverá selecionar alguns problemas filosóficos, *de preferência* que tenham significação existencial para os alunos, pois filosofamos quando sentimos os problemas na pele.” (Gallo, 2012, p. 94)[4]. A *antidialogicidade* fica marcada já na etapa da sensibilização, na qual o professor utiliza de elementos não-filosóficos, como obras artísticas, para sensibilizar os alunos sobre o problema proposto (Gallo, 2012). Ela só é necessária pois os problemas filosóficos são escolhidos *pelo professor* e não partem dos próprios alunos, os quais precisam incorporar um problema que veio de fora.

Gallo cria todo o cenário ideal para trabalhar os problemas filosóficos, mas parece ignorar que os alunos não precisam “incorporá-los” pois já existem em um

[2] O professor Gallo utiliza a expressão “pedagogia do conceito” para se referir ao seu método. Nesse artigo, preferi dar mais ênfase à dimensão do problema filosófico do que ao conceito e, portanto, utilizarei o termo “metodologia do problema” para me referir ao trabalho do professor.
[3] Grifos meus.

universo de problemas que demandam respostas. O verdadeiro movimento de busca deve partir, sempre, do diálogo com as turmas e Freire aponta que essa busca não é feita *nos* estudantes, tomando-os como objeto de investigação, mas sim *com* eles enquanto sujeitos ativos dessa investigação que deve ser sobre "[...] o seu pensamento-linguagem *referido à realidade*, os níveis de sua percepção desta realidade, a sua visão do mundo, em que se encontram envolvidos seus 'temas geradores". (Freire, 2019, p.121-122).

Os "temas geradores", se não são semelhantes ao conceito de "problema filosófico" são, no mínimo, afins aos objetivos de uma metodologia do problema. São temas que partem do mais geral para o mais particular, em unidades que podem dizer respeito à situação do mundo, do país, do estado ou da própria comunidade da qual os estudantes fazem parte e que, em interação entre si, formam o universo mínimo temático, um conjunto de contradições básicas que dizem respeito à realidade dos educandos, no qual a investigação se depara com as "situações-limite" que são, nas palavras de Freire, 2019: "dimensões *concretas e históricas* de uma dada realidade. Dimensões desafiadoras dos homens, que incidem sobre elas através de ações que Vieira Pinto chama de 'atos-limite' [...]."(p. 125). Essa investigação se dá através dos círculos de investigação temática ou círculos de cultura.

No círculo é proposto um movimento contínuo de codificação e descodificação, no qual uma situação concreta é representada através de uma codificação, que pode ser feita em áudio, texto, imagem, vídeo etc., mostrando elementos constitutivos dessa situação concreta em interação (Freire, 2019). A partir dessa situação codificada, se inicia o processo de descodificação, da análise crítica desses elementos que compõe a codificação. Não se trata de tornar sensível um problema, como na etapa de Sensibilização de Gallo, mas sim de perceber os problemas, situações e temas que emergem do entendimento crítico da realidade concreta dos sujeitos. Na investigação temática os temas já aparecem como problemas que são de responsabilidade dos sujeitos que estão envolvidos por eles, o que dispensa a etapa da problematização, na qual um tema é transformado em problema para criar engajamento (Gallo, 2012).

A partir daí, as etapas da Investigação e da Conceituação, desenvolvidas por Gallo, entram em cena para transformar a sala de aula em uma oficina de conceitos (Gallo, 2012), na qual estudantes e professores fazem uma investigação, na tradição da filosofia, das respostas conceituais dos autores para as situações e temas identificados. Se, por exemplo, o tema da desigualdade for marcante para a turma, pode-se buscar como John Rawls enxergava esse problema e quais as propostas do autor para encará-lo. Excertos de textos do filósofo podem ser utilizados como novas codificações, promovendo um aprofundamento da análise crítica e do nível de consciência de todos, incentivando aos alunos que produzam conceitos ou desloquem os conceitos do autor para a sua realidade, de maneira que eles próprios tenham mais ferramentas para encarar suas situações-limite e seus problemas filosóficos. A tomada da consciência crítica e o desvelamento dos problemas que, antes, apareciam como situações esmagadoras e imperativas se tornam a porta de entrada para a investigação filosófica e o trabalho com os conceitos.

A investigação das situações-limite e dos temas geradores pode servir de substrato para uma metodologia do problema libertadora, que proponha não só a reflexão, mas também o engajamento genuíno e ativo na transformação da realidade. A mistura de elementos das metodologias de Freire e Gallo parece poder proporcionar o clima filosófico ideal de uma sala de aula de filosofia. Os próprios estudantes participam do processo como investigadores da sua realidade, passam pela pergunta filosófica, assumem uma atitude filosófica na mirada crítica que fazem da própria realidade e, quando identificam os problemas da sua situação concreta, têm a oportunidade de entrar em contato com a tradição da filosofia, não em nome de uma pura erudição ou por uma suposta “necessidade de conhecer a tradição”, mas sim pela via da necessidade de responder às situações-limite. Com esse movimento, a oficina *de conceitos* passa a ser uma oportunidade de *pronunciar* o mundo, oportunidade sempre aberta à novas pronúncias e novas investigações.

Palavras-chave: Ensino de filosofia; educação dialógica; práxis educativa.



Referências:

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 67. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GALLO, S. **Metodologia do ensino de filosofia:** uma didática para o ensino médio. Campinas: Papirus, 2012.



A PROBLEMATIZAÇÃO DA LINGUAGEM EM FREIRE: DIÁLOGOS COM WITTGENSTEIN, RUSSELL E TUGENDHAT

Nei Fonseca[1]
Laís Basso[2]

Este trabalho busca articular um diálogo entre Paulo Freire e três pensadores centrais da filosofia da linguagem no século XX — Ludwig Wittgenstein, Bertrand Russell e Ernst Tugendhat — a partir da seguinte indagação freiriana: de que modo a linguagem pode contribuir para a formação de sujeitos críticos, éticos e transformadores? Embora Freire não se insira na tradição analítica da filosofia da linguagem, sua obra mobiliza a linguagem como fundamento da consciência, da práxis e da educação. O objetivo deste estudo é aproximar esses autores por meio de suas intersecções em torno da linguagem como prática situada, crítica e ética.

A aproximação com Wittgenstein ocorre, sobretudo, a partir de sua fase tardia, na qual a linguagem deixa de ser concebida como um espelho lógico do mundo — como no Tractatus Logico-Philosophicus — para ser compreendida como uma atividade inserida em formas de vida. Em Investigações Filosóficas, Wittgenstein afirma: “a expressão ‘jogo de linguagem’ deve enfatizar aqui que o falar de uma linguagem é parte de uma atividade ou de uma forma de vida” (Wittgenstein, 2017, §23). Essa noção encontra ressonância direta com a pedagogia freiriana, que sustenta: “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (Freire, 1982, p. 11). Para Freire, a linguagem não é neutra, mas carregada de história, desejo e poder, emergindo das práticas sociais dos sujeitos e de seus modos de habitar o mundo.

Ambos os autores compreendem a linguagem em sua dimensão prática e transformadora. Enquanto Wittgenstein indica que “uma inferência é uma transição

[1] Nei Jairo Fonseca dos Santos Junior; Doutor em Educação; Docente do IFSul – Campus Pelotas; Lotado na Coordenadoria de Ciências Humanas e suas Tecnologias; E-mail: neijunior@ifsul.edu.br.
[2] Laís Basso; Doutora em Educação nas Ciências; Técnica em Assuntos Educacionais; Lotada na Pró-Reitoria de Ensino da UFPel; E-mail: laisbassoufpel@gmail.com.

para uma afirmação; portanto, também para a conduta correspondente à afirmação" (Wittgenstein, 2017, §337), Freire sustenta que "dizer a palavra verdadeira é transformar o mundo" (Freire, 1982, p. 14). Assim, dizer e agir não são movimentos dissociados: a palavra é práxis, e sua potência formativa reside justamente no vínculo entre linguagem, escuta e ação.

O conceito freiriano de palavra geradora também se aproxima da ideia wittgensteiniana de significado como uso. Em vez de vocábulos fixos e definidos a priori, as palavras adquirem sentido à medida que são mobilizadas nas experiências cotidianas dos educandos, capazes de ativar a memória, a crítica e o desejo de transformação. Como afirma Freire: "a palavra, enquanto força criadora, contém em si a razão da ruptura, da denúncia e do anúncio. [...] Não há palavra verdadeira que não seja práxis" (Freire, 1982, p. 14).

Por outro lado, a interlocução com Bertrand Russell se dá em registro mais contrastivo. Em Os problemas da filosofia, Russell propõe uma distinção entre aparência e realidade, advertindo sobre a instabilidade dos dados sensíveis. Afirma, por exemplo, que "não há razão alguma para que consideremos uma [cor] como realmente sua cor, mais do que as outras" (Russell, 2024, p. 8). Essa postura contrasta com a perspectiva de Freire, para quem a experiência vivida é o ponto de partida do processo educativo: "a prática educativa é um ato político, porque é um ato de conhecimento, e conhecer o mundo é transformá-lo" (Freire, 1987, p. 68).

Apesar dessas tensões, ambos valorizam a dúvida como elemento formativo. Russell escreve que "o valor da filosofia [...] deve ser buscado, em grande medida, na sua própria incerteza" (Russell, 2024, p. 175). Essa atitude epistêmica encontra eco na pedagogia freiriana, que recusa verdades absolutas e aposta na dialogicidade: "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção" (Freire, 1987, p. 47). Em ambos os casos, o conhecimento é concebido como processo inacabado, como abertura ao outro e ao real.

A primeira parte da análise revela, portanto, que tanto Freire quanto Wittgenstein e Russell, a partir de tradições distintas, reconhecem o poder formativo da linguagem e sua articulação com a experiência, a crítica e o mundo comum. As palavras não são objetos inertes, mas práticas vivas que envolvem o sujeito em sua relação com o outro e com a realidade.

A interlocução com Ernst Tugendhat aprofunda a dimensão ética da linguagem na pedagogia freiriana. O filósofo alemão sustenta que “o homem se torna um ser moral ao aprender a justificar-se diante dos outros” (Tugendhat, 2007, p. 105), articulando linguagem, reflexão e responsabilidade. Em vez de tratá-la como simples representação ou técnica de comunicação, Tugendhat compreende a linguagem como meio pelo qual os sujeitos se constituem moralmente, no exercício da escuta e da justificação recíproca. Tal concepção encontra eco direto na pedagogia do diálogo formulada por Freire, em que “ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (Freire, 1987, p. 68). A linguagem, nesse sentido, é relação viva, espaço de encontro e de responsabilidade partilhada.

Ao longo de sua obra, Freire reafirma que educar é dizer a palavra com o outro — e nunca por ele ou sobre ele. A linguagem não é um instrumento neutro, mas um espaço de humanização. “A palavra verdadeira é aquela que transforma o mundo” (Freire, 1982, p. 14). Nesse horizonte, educar é convidar à palavra — palavra que nasce da experiência concreta dos sujeitos e se desdobra em práxis coletiva. A afinidade com Tugendhat reside precisamente na compreensão de que a linguagem exige posicionamento ético, escuta e coautoria. Quando o educando aprende a dizer sua palavra, ele se reconhece como sujeito histórico, ético e político.

Essa concepção freiriana da linguagem, como práxis e como engajamento, está desenvolvida também em Educação como prática da liberdade, quando Freire escreve: “É na fala e no gesto — ação e palavra — que o homem se diz, se expressa, e ao dizer-se ao mundo, diz o mundo” (Freire, 1983, p. 84). Aqui, linguagem e mundo não são esferas separadas, mas dimensões entrelaçadas. Ao dizer o mundo, o sujeito

se transforma e transforma o real. Trata-se de uma linguagem comprometida com a denúncia da opressão e com o anúncio de novas possibilidades.

Freire também declara que “a linguagem é um direito, é a casa do ser humano” (Freire, 1983, p. 97). Em tempos de silenciamento, a palavra é resistência; em tempos de exclusão, é reexistência. Por isso, a educação como prática da liberdade requer que o educador promova espaços de escuta ativa, em que a palavra do educando seja reconhecida como legítima. Assim como Tugendhat, Freire compreende que a linguagem nos obriga à escuta do outro e que é nesse exercício de dizer e ouvir, justificar-se e compreender, que a ética se forma.

Essa concepção é radicalmente distinta das perspectivas reducionistas que tratam a linguagem como mero código. Freire recusa a ideia de neutralidade da linguagem, pois cada palavra está carregada de intenção, contexto e luta. Por isso, a alfabetização não pode ser pensada como mera decodificação de símbolos, mas como leitura crítica da realidade. “Antes mesmo de ler a palavra, o homem já lê o mundo” (Freire, 1982, p. 11). Essa leitura do mundo precede, acompanha e sustenta toda prática educativa verdadeiramente libertadora.

A síntese das aproximações entre Freire, Wittgenstein, Russell e Tugendhat permite afirmar que, ainda que inseridos em tradições filosóficas distintas, esses autores compartilham inquietações profundas sobre o papel da linguagem na constituição do sujeito e da vida comum. Wittgenstein contribui com a ideia de linguagem como prática situada. Russell, com a valorização da dúvida filosófica e da atitude crítica. Tugendhat, com a concepção de linguagem como fundamento da ética. Freire, reunindo esses eixos, propõe uma pedagogia da palavra — uma linguagem que é ação, escuta e compromisso com a transformação do mundo.

Dizer o mundo, para Freire, é mais do que enunciá-lo: é recriá-lo no interior de relações de solidariedade e engajamento ético. A palavra que educa não é mera técnica, mas gesto de liberdade, escolha política e reencontro com a dignidade humana. O legado de Freire à filosofia da linguagem não reside em sistemas



conceituais fechados, mas na radicalidade de seu compromisso com a vida, com o diálogo e com a esperança.

Palavras-chave: Linguagem; formação ética; Paulo Freire.

Referências:

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1982.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

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

RUSSELL, Bertrand. **Os problemas da filosofia**. Tradução de Dinah de Abreu Azevedo. 3. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2024.

TUGENDHAT, Ernst. **Lições introdutórias à filosofia analítica da linguagem**. Tradução de Marco Antonio Casanova. 2. ed. Ijuí, RS: Editora Unijuí, 2007.

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Investigações filosóficas**. Tradução de João José R. L. de Almeida. 2. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2017.



CARTA À ISABELA: O DIAMANTE RARO DAS CARTAS PEDAGÓGICAS E SEU LEGADO EM MOVIMENTO

Paula Karine Dolovitsch Lambrecht[1]
Graziela Escandiel de Lima[2]

Santa Maria, 18 de maio de 2025.

Prezada Isabela, espero que desde o nosso oportuno encontro (na ocasião do XXV Fórum de Estudos: Leituras de Paulo Freire em dezembro do ano de 2024, em Porto Alegre), tenha tido dias felizes e também frutíferos em suas pesquisas e escritas. Antes de seguir a conversa, vou contar-lhe como seus escritos têm inspirado os meus e, entendi e tenho defendido por aí, que escrever cartas não está nem um pouco fora de moda (Camini, 2021).

Ainda me lembro da tarde quente de verão, que li pela primeira vez, o seu livro *Cartas Pedagógicas aprendizados que se entrecruzam e se comunicam*. Hoje, em um domingo chuvoso e de ar fresco, retomei e me (re)encontrei com este livro, o primeiro sobre cartas que li. Quero dizer-te que, aquilo que escreveu para orientar os(as) leitores(as): “Ao finalizar sua leitura, sintam-se à vontade e convidados a redigir uma carta a ser enviada para alguém, contando os aprendizados extraídos desta leitura” (Camini, 2012, p. 8), motivou a escrita desta carta endereçada à você.

Não sei se lembras do que escreveu como dedicatória para mim em um de seus últimos livros: *“Paula! Espero que estas cartas inspirem as suas… Abraço, Isabela. POA/2024”*, mas ela, aliada à motivação que deste em seu livro de 2012, são - juntamente com as cartas escritas por Paulo Freire - as minhas maiores inspirações.

[1] 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.
[2] Orientadora, Doutora e Mestre em Educação e Pedagoga, Professora na Universidade Federal de Santa Maria, graziela.lima@ufsm.br.

Ambas me encorajam, impulsionam e também desafiam a seguir e manter esse legado em movimento. Digo-lhe isso pensando em suas palavras:

> Assim, Paulo saberá que suas últimas palavras deixadas sobre sua mesa, em 21 de abril de 1997, alcançaram o nosso destino e desafiaram as nossas práticas, mexeram com a nossa alma humana e revolucionaram os nossos sonhos. Suas palavras provocaram em nós a insurgência ao que seja: escrever certo, encaixado. Hoje nós escrevemos cartas, batizadas de pedagógicas, pela força da pedagogia do oprimido e da esperança (Camini, 2023, p. 38-39).

Agora, sigo a conversa sobre quando te conheci. Desde o último Fórum, após sermos apresentadas pela professora Sueli, almoçarmos juntas com outras colegas e trocarmos algumas ideias sobre o que significa escrever Cartas Pedagógicas (CP) (Freire, 2000; Camini, 2012; 2021), uma fala sua não saiu da minha mente: *"somos um movimento!"*

Tenho pensado muito nisso, principalmente pelo fato de ter realizado minha Dissertação de Mestrado intitulada *"Cartas sobre as docências na Educação Infantil: experiências formativas de egressas(o) de um Curso de Pedagogia"* (Lambrecht, 2025). Já no título, as cartas apareceram e lhe digo, utilizar das cartas na dissertação foi um movimento intenso e profundo.

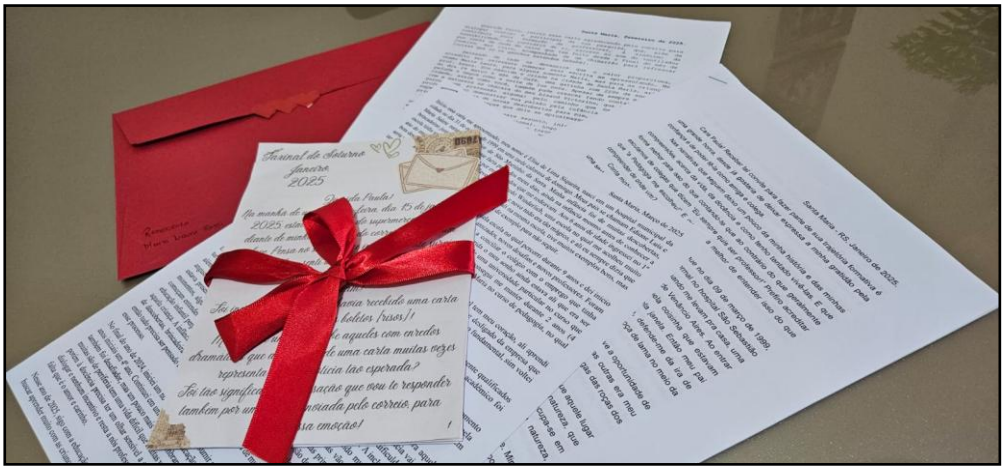
Após a escrita de uma CP contando um pouco sobre minha trajetória, sobre a pesquisa e lançando algumas perguntas problematizadoras, um dos aspectos metodológicos da minha dissertação foi o envio de uma carta pela Agência de Correios para 3 egressas e 1 egresso do Curso de Pedagogia Diurno da Universidade Federal de Santa Maria. A escolha pelo envio da carta pelo correio, se deu ao fato de querer viver essa experiência de escrever, postar e aguardar uma resposta, experiência esta, que eu ainda não havia vivenciado. Esse aspecto aproxima-se com o que escreveste em seu livro:

> Na atualidade, a prática de escrever cartas, endereçá-las e postá-las no correio vem sendo deixada de lado por grande número de pessoas, rompendo-se a tradição e perdendo-se, com isto, um importante registro para a história (Camini, 2012, p. 7).

Talvez agora, esteja um tanto curiosa para saber como foi a receptividade das cartas no contexto da minha pesquisa, já que em outro texto de sua autoria escreveste que: “Nunca poderei afirmar que encontrei resistências na proposição de trabalhar com cartas. O acolhimento da proposta metodológica sempre me deixava surpresa” (Camini, 2021, p. 17). Pois bem, a minha proposta foi muito bem recebida.

Recebi 4 cartas-resposta, com 2, 3, 8 e 17 páginas, cada participante escreveu, além de outros aspectos, sobre a experiência de receber e escrever cartas. Relatos emocionantes da espera pela minha carta, da alegria de ver na caixa de correio uma carta (para além de boletos), da sensação de estar em um filme, da gratidão de poder escrever e refletir sobre a própria trajetória e história de vida, são as principais menções que posso fazer acerca de como a proposta foi acolhida, além de demonstrar, assim como escreve Brandão (2014) sobre a beleza de falar com alguém: “[...] e isso é tão bonito! Isso é tão importante! … e é tão esquecido!” (Brandão, 2014, p. 34).

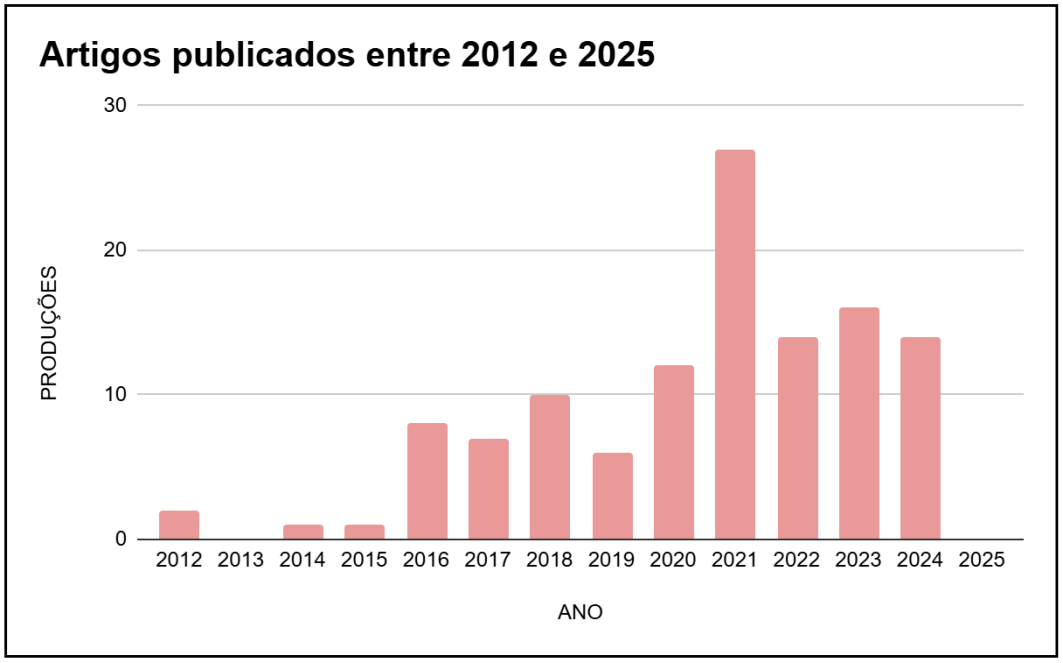
A emoção da espera por essas cartas-resposta ainda pulsa em mim, principalmente por perceber que as cartas fazem sentido para tantas pessoas. Compartilho a seguir, uma fotografia das cartas que recebi, como uma tentativa de que sintas um pouco, do tanto da emoção que senti. Esse registro faz parte da minha dissertação (Lambrecht, 2025).



Ao parar e pensar em como seguiria a escrita desta carta, perguntei-me se deveria seguir contando-te sobre as cartas da minha dissertação. Penso que seria cômodo para mim seguir essa ideia, afinal quem melhor do que eu para contar-te sobre as cartas que escrevi não é mesmo? Mas acredito que concorde comigo sobre isso: nós duas sabemos o que viemos pesquisando, mas o que sabemos sobre o que outras pessoas vêm produzindo nesse campo fértil das CP, chamadas por ti mesma de *diamante raro*?

Com essa indagação, decidi seguir a escrita na busca pelo novo (e isso também é movimento). Nessa busca, fiz a escolha de pesquisar no Portal de Periódicos da Capes, no período de 2012[3] a 2015, o que se tem produzido com CP no âmbito das pesquisas em Educação. Utilizei os seguintes termos para a busca: “Cartas Pedagógicas” e “Educação”.

Encontrei um quantitativo de 118 artigos, sendo que a maioria das publicações são de 2021 (27 artigos), seguidas de 2023 (16 artigos) e 14 artigos em 2024 e também em 2022. Organizei estes dados em um quadro a seguir.



[3] O ano de 2012 foi escolhido como ano inicial para as buscas, visto ser o ano de publicação da primeira obra que li de sua autoria.

Preciso dizer que, neste momento da carta, me frustrei, ao perceber que os caracteres permitidos, já estavam esgotando. Apesar de ultimamente eu estar sendo uma escritora de muitas palavras, entendo que é chegado o momento de ir finalizando esta carta. Assim, percebi que vou finalizar do jeito que mais gosto: com vontade de seguir e com novas perguntas.

A busca pelas produções recentes, apenas começou e seguirei esta pesquisa, incluindo-a também, como uma pesquisa exploratória da proposta da minha tese de doutorado[4]. Ficam perguntas como: o que dizem esses 118 artigos encontrados? Todos realmente falam das CP nas pesquisas em educação? Seguirei agora para a leitura dos artigos e, em outra oportunidade, venho novamente lhe trazer notícias sobre o que encontrei.

Abraço fraterno e carinhoso, Paula.

Palavras-chave: Legado; movimento; pesquisas em educação.

Referências:

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **História do menino que lia o mundo**. São Paulo: Expressão Popular, 2014. 68 p.

CAMINI, Isabela. **Cartas Pedagógicas:** aprendizados que se entrecruzam e se comunicam. São Paulo: Outras expressões, 2012.

CAMINI, Isabela. Cartas Pedagógicas: memória de uma experiência em processo. *In*: CAMINI, Isabela; BAREA, Rudimar (Orgs.). **Cartas pedagógicas:** como prática de ensino e pesquisa. Passo Fundo: Saluz, 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação:** Cartas pedagógicas e outros escritos. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

LAMBRECHT, Paula Karine Dolovitsch. **Cartas sobre as docências na Educação Infantil:** experiências formativas de egressas e egresso de um curso de Pedagogia. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2025 (documento aguardando publicação final).

[4] Se estiver se perguntando sobre o doutorado, sim, já o iniciei. Na ocasião da qualificação do projeto de dissertação no mês de outubro do ano passado (2024), tive indicação, da banca examinadora, de passagem direta (sem seleção) do mestrado para o doutorado. Após todos os trâmites necessários, recebi um prazo de 90 dias para finalizar a dissertação e a defender. A defesa final ocorreu em abril deste ano (2025) e desde então, já estou no curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria.



O DESEJO DE SONHAR!

Rafael Blank Leitzke[1]

Danielle Müller de Andrade[2]

Pelotas, 27 de maio de 2025.

Caras(os) amigas(os) do Grupo de Estudos Eco-estética.

Espero que estejam todas(os) felizes e bem. Gostaria de compartilhar com vocês algumas impressões que tive ao assistir ao documentário “Nunca me sonharam”[3]. Confesso que o assisti como uma tarefa de uma disciplina do Programa de Pós-Graduação em Educação do IFSul, onde sou doutorando. Porém, fiquei muito impactado com o mesmo.

Começo esta minha escrita com a frase dita por uma estudante no final do vídeo: “O futuro é agora; já; já foi; passou!”. Essa singela frase particularmente me emocionou bastante e me conduziu às reflexões que agora compartilho com vocês.

A fala desta estudante nos indica a velocidade atual com que a nossa sociedade vive, onde o futuro é agora. Exprime a urgência com que precisamos viver para nos mantermos em sintonia com as nossas próprias demandas, onde a educação necessita estar em harmonia com o mundo contemporâneo, muitas vezes em dissonância com o conceito de “Saber Sensível” de Duarte Jr. que nos evoca a necessidade de aprendermos “sempre com o mundo vivido, através de nossa sensibilidade e nossa percepção” (Duarte Jr., 2004 p.14).

O vídeo apresenta os diversos momentos de dúvidas e incertezas que envolvem as escolhas das(os) jovens contemporâneas(os), escolhas essas que influenciarão sua vida

[1] Mestre em Educação. Docente do IFSul. Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação do IFSul. rafaelleitzke@ifsul.edu.br.

[2] Doutora em Educação Ambiental. Docente do IFSul. Programa de Pós-Graduação em Educação do IFSul. danielleandrade@ifsul.edu.br.

[3] Disponível em: https://archive.org/details/NuncaMeSonharam. Acesso em 10 mai. 2025. Em diversos momentos desta escrita aparecerão frases ditas por estudantes no decorrer do documentário. Todas elas aparecerão grifadas entre aspas, porém não nos é possível atribuir objetivamente a autoria de cada uma delas.

futura. Faz-nos refletir de como a experimentação e o "correr riscos" estão presentes no dia a dia destes jovens. "A adolescência é difícil, mas inesquecível", é uma frase que denota como uma jovem estudante encara sua condição etária: uma experiência, que para Larrosa (2002 p.21) é algo "que nos passa, que nos acontece, que nos toca". É uma fase única, que não volta nunca mais. Amigas(os), amores, alegrias, dores, frustrações fazem parte desse momento único na vida de cada um de nós.

Incertezas fazem parte da nossa vida, porém na juventude e, em especial, na adolescência, têm um certo caráter trágico: "Eu sou diferente de todo mundo: tenho defeito de fábrica", lamenta uma estudante ao refletir sobre sua vida. Penso que temos que, enquanto educadoras(es), estarmos abertos para ouvir e tentarmos ser sempre um ponto de apoio positivo às/aos nossas(os) estudantes, como apontou Freire (1979), ao sugerir que o bem estar implica acolher diferenças, ouvir, respeitar e amar. Para Streck (2010 p.320) "o educador deve incentivar o educando a indagar e a questionar, estimulando-o a construir perguntas fundamentais". Um pequeno elogio, uma frase de apoio ou de solidariedade com nossas(os) estudantes podem ter um efeito em suas vidas tão grande ou até maior do que horas de conteúdos ministrados de forma sistemática e, muitas vezes automatizadas.

Temos que despertar em nossas(os) estudantes sua capacidade de sonhar, de acreditar que podem ir muito além daquilo que seu *status quo* familiar de amizades, de relacionamentos muitas vezes pré-estabelecem como sendo um limiar daquilo que você possa ser. "O sonho foi retirado de mim, e eu desisti dele". Poucas frases poderiam ser mais tristes do que essa dita por uma estudante. Por vezes o sonho tem que ser adiado. Porém adiar não significa desistir. Essas(es) estudantes também nos demonstram sua força de vontade de buscar sua utopia[4] (Freire, 2022), frequentando os bancos escolares muitas vezes lutando contra o preconceito de uma gravidez precoce ou até assistindo às aulas já com seu bebê no colo, não por sua opção, mas por premente necessidade, já que não havia

[4] O conceito de "utopia" para Paulo Freire pode também ser entendido como sinônimo de "esperança", temática muito presente em toda a sua obra. Formação a partir do "caráter universal dos valores estéticos e ambientais, presentes nas relações entre seres humanos, entre estes e a natureza e, também com a sociedade" (Estévez Alvarez, 2017 p.38), a formação mais integral pode ser caracterizada pelo seu caráter utópico e de infinitude. É isso que a educação mais integral contempla: a busca por algo que sempre está num horizonte à nossa frente, inalcançável, mas sempre à disposição de ser buscado.

com quem deixar sua(eu) filha(o). Desistir de seu sonho não era uma opção! Esse fato reporta a ideia de perseguir um sonho, de esperançar (Freire, 2022). Um(a) adolescente que não se acomoda com as dificuldades que a vida lhe impõe: ele(a) as encara, as enfrenta e segue em frente.

"Nunca me sonharam", título deste documentário, foi a frase dita em um certo tom de lamento por um estudante ao relatar sua experiência na escola. "Nunca me sonharam ser professor, ser médico, ser advogado, [...]". Esse pensamento evidencia as dificuldades que as/os estudantes (principalmente de periferia) enfrentam para conseguir estudar, superando muitas vezes a precária estrutura de vida inerente a cada um(a), pois seus sonhos são muitas vezes arrancados de si e outras vezes, nunca deixados florescer.

Porém nem tudo são agruras: muitas flores podem embelezar o nosso jardim. Diversos estudantes também relatam experiências vividas em sua vida escolar, inclusive com oportunidades educacionais diferenciadas disponibilizadas na própria escola. Relatam êxitos obtidos por meio da motivação para vencer os desafios e superar as dificuldades. Esses motivadores levam as/os estudantes a aumentarem seu interesse na educação e em permanecer na escola.

Acredito ser de fundamental importância o envolvimento de todas(os) para que a educação seja exitosa. "A escola tem que ter seus próprios sonhos". A escola necessita ser o lugar do sonho na intenção constante da formação mais integral de seus estudantes.

Diferente de uma formação integral, que conceitualmente busca que o estudante desenvolva conhecimentos em todas as dimensões naturais, e não somente áreas da intelectualidade acadêmica, uma formação mais integral vai além, pois é algo sempre a ser buscado sem jamais ser alcançado. Por tratar-se de uma

Nesse sentido, conceitualmente a Educação Estético-ambiental (EEA) empenha-se em desenvolver uma formação cidadã e humanista do indivíduo que ultrapassa em muito o conceito estrito do estético "tradicionalmente restrito ao domínio do belo, e como expressão máxima, o domínio da arte como manifestação máxima do belo" (Estévez, 2022 p.12), misturando-se com o domínio do ambiental numa perspectiva holística.

Me encaminhando para o encerramento desta carta, parecem-me lúcidas as falas



das(os) estudantes e profissionais da educação, onde almejam uma educação libertadora e humanística, coadunando os princípios educacionais defendidos por Paulo Freire e incorporados por Pablo Estévez no âmbito da EEA.

Escutando todas essas falas, e embasando meus estudos nas leituras freireanas e de Estevez, termino essa carta afirmando que enxergo a “boniteza” da e na educação no ato de não desistir, de acreditar que sempre podemos construir um mundo melhor e mais justo e, enquanto educadoras(es), propiciar às/aos nossas(os) jovens uma perspectiva de mundo melhor daquela que talvez nós tenhamos tido enquanto estudantes.

Um grande abraço a todas(os)!

Palavras-chave: Educação estético-ambiental; sonhar; utopia.

Referências:

BONDIA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2002, n.19, p. 20-28. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n19/n19a03.pdf. Acesso em: 16 mai. 2025.

DUARTE JR. João Francisco. **O sentido dos sentidos.** A educação (do) sensível. 3.ed. Curitiba: Criar edições, 2004.

ESTÉVEZ ALVAREZ, Lurima. **La educación estetico-ambiental en la formación de educadores (as)**. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental, Rio Grande/RS, 2017.

ESTÉVEZ, Pablo René. **Revista Ambiente & Educação**. Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental – PPGEA/FURG v. 27, n. 01, agosto, 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. 32. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

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

NUNCA me sonharam. Direção: Cacau Rhoden. Produção: Maria Farinha Filmes. Duração:1h20’, 2017. Disponível em: https://archive.org/details/NuncaMeSonharam. Acesso em: 10 mai. 2025.

REDIN, Euclides, STRECK, Danilo R., ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). **Dicionário Paulo Freire.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

Eixo 16

Paulo Freire: diversidade e Inclusão Social

Mediação

Hardalla do Valle
Naraina Zerwes Gentil
Rodrigo da Silva Vital

O eixo se iniciou as 14h25min, com uma breve apresentação dos/as participantes e de sua mediação. Para isso, a professora Hardalla, iniciou sua apresentação, após os professor Rodrigo e a Professora Naraina. Como era necessário realizar uns combinados antes, foi solicitado a Naraina que realizasse o relato do eixo e apresentasse posteriormente a comissão organizadora do evento.

Após, a professora Hardalla dividiu em dois blocos de apresentações e ao final de cada bloco iria ser feitas as considerações e contribuições pelos/as mediadores/as e os/as participantes. Também realizamos os combinados de tirar uma frase ao final do eixo. Seguimos a lista que nos foi fornecida pela comissão e os/as dialogantes foram apresentando os trabalhos na sequência.

As primeiras a dialogarem, trouxeram o tema da busca por equidade e justiça social dos/as alunos/as, questões culturais, de transformação social, legislação que garanta a não exclusão. Sendo assim, a exclusão precisa ser combatida à margem da sociedade sujeitos históricos e culturais e a práxis libertadora, a autonomia e a Liberdade da sociedade que se mobiliza A autora traz o projeto para a equipe de educação especial a qual tem o significado de inclusão como apoio. Porém as autoras buscam olhar para o todo da escola, ou seja, os/as monitores/as, os/as acompanhantes. Também relatam, que por serem monitoras não tem acesso ao PEI (Plano de Ensino Individual). Relataram questões de preconceito como educadoras e o trabalho está dentro da alternativa das pessoas sem estudo há muitos anos, ou seja, os/as professores/as já estão anos dentro da escola e sem uma formação permanente. Outro ponto relevante do trabalho são como são distribuídas as disciplinas de ensino dentro do curso de Educação Especial.

A segunda dupla de autoras, trazem questões de estudantes universitários/as e as imbricações de acessibilidade dentro de uma pró- reitoria. Relatam sobre o trabalho que é feito com as ações afirmativas que antes era o núcleo distinto para pessoas com deficiências agora a equipe possui: quatro psicopedagogas, 2 tradutores/as intérpretes de libras e um terapeuta ocupacional. Uma das autoras, juntamente com os/as tutores/as atendem de forma individual estes/as alunos/as e

para esse trabalho recebem bolsas. E para finalizar trazem questões de pertencimento permanência na graduação e na pós-graduação documentos orientadores pedagógicos como princípio de adaptação. E como mapeamento do trabalho, fizeram: questionários, os quais as percepções da comunidade são dialogadas pela equipe. Existe também alguns/mas estudantes e pessoas participantes do contexto acadêmico que se negam de participar de algumas questões.

Dando sequência as apresentações, esta dialogante é estudante das letras, o cerne de seu trabalho é ensinar a Língua Portuguesa para imigrantes paquistaneses em um município do Rio Grande do Sul. A autora é estagiária ministra aulas de português para contextos multiculturais, também uma curiosidade que traz é que antes de iniciar as aulas são realizadas as orações, que precisam ser sempre no mesmo horário. A mesma relata que está fazendo mestrado na mesma área de letras e o português, seu tema de pesquisa é como ensinar a segunda língua para pessoas como sujeitos de direitos no município de Caxias que tem um grupo forte, no seu escopo traz questões de autonomia e fatalismo, embebidos na teoria freiriana.

A próxima autora, está no PIBID desde 2022, é bibliotecária, trabalha com livros infantis. Ela argumenta, que as crianças são mais violentas com os colegas, e dialoga com os/as estudantes sobre os saberes populares, que eles/as têm em relação a literatura antirracistas, os movimentos sociais, os centros de umbanda, entre outros. E também faz a crítica das escolas e espaços públicos somente dialogarem sobre o racismo no mês de novembro. Dentro das histórias contadas e dialogadas com as crianças, as mesmas são os/as protagonistas e criam suas próprias histórias ante racistas para salvar o mundo. As histórias trazem o embasamento teórico da autora Conceição Evaristo

No próximo trabalho apresentado, a autora trabalha em uma escola na cidade de Pelotas, está no NEABI, traz questões das ações afirmativas com a ERER, que perpassam a comunidade escolar. A escola possui mais de 5000 alunos/as. A autora, traz também os professores e as ações que são feitas em relação à escola, sobre o racismo, as questões econômicas, entre outras. Também são realizadas formações

do núcleo com os pais e os/as responsáveis dos/as estudantes para que seja desconstruído o preconceito, a intolerância e outros preconceitos e que se formem novos coletivos.

Também na mesma sequência tivemos um trabalho de outra autora na mesma vertente,que estudas as comunidades quilombolas pela lei 10639 na escola. A escola estudada é quilombola, mas os/as estudantes não se compreendem como pessoas negras. É uma escola que possui uma influência eurocêntrica, na qual os professores também só trazem questões sobre as pessoas negras no mês de novembro. A pesquisadora é professora e está na fase final de sua pesquisa, que tem como relato que os/as professoras não conhecem a cultura, questões sobre a Lei 10.639 e que não compreendem a ERER. A dialogante finaliza desmotivada por nem os/as professores/as compreenderem a Educação Física como fonte para trazer questões sobre cultura negra.

A próxima autora segue na mesma linha, mas traz as questões das relações étnico raciais no currículo da pedagogia traça um perfil dos/as formandos/as de uma universidade e a formação dos profissionais, os saberes das comunidades negras, os saberes das identidades, os saberes políticos e o movimento negro. Também relata sobre os saberes da lei, os saberes estéticos corporais, a valorização dos saberes, do saber mais, e o racismo escolar trazendo as entrevistas com as pessoas negras e a valorização das crianças negras, valorizar as culturas, desmitificar o racismo estrutural e a formação de pedagogos/as que tenham intimidade com os/as educandos/as e com os temas.

Após finalizar o primeiro bloco, foram feitas contribuições, pelas mediadoras e pelo mediador em relação aos trabalhos. E iniciamos o segundo bloco de apresentações e diálogos.

A autora, dialoga sobre socioemocional adaptando curricular, educação inclusiva, educação infantil e as relações étnico raciais componente essencial para sujeito integral, com ênfase no conceito de invasão cultural na escola de Paulo Freire. A autora diz, que Paulo Freire defende que a educação está centrada na

humanização, na justiça social, no reconhecimento da práxis pela cor da pele e numa reflexão pelo trabalho. Relata também a falta de compromisso de experiências do PIBID. E diz que o objetivo de refletir as práticas de Paulo Freire, que fala sobre educação bancária, as questões históricas das práticas, então porque não pode trabalhar com os conceitos e contextos de práticas de inclusão. Também dialoga conosco sobre o “cansaço”, em relação aos laudos e diagnósticos dos alunos para terem um acompanhamento qualificado. E se inconforma com a postura dos/as professores/as que só vem o laudo e não a criança com potencial e suas potencialidades, a educação libertadora dialógica brincar livre sentir pertencer amparada e a acolhida. Também nos diz sobre as práticas que ultrapassadas remontam um pleno e vazio desafio social dentro da sala de aula. Também que os pais e responsáveis preferem os cadernos cheios ao invés de ricas experiências pedagógicas.

A autora traz questões sobre a surdez, o bilinguismo e como estruturar o Estado do Conhecimento. Dialogou sobre os processos históricos da comunidade surda e suleou seus próximos passos de pesquisa

A próxima autora, traz questões de atenção à infância, sobre o escopo das leis vigentes. Questões de atendimentos para crianças e adolescentes com adoecimento mental. Ambientes multissensoriais e de experiencias interdisciplinares para essas crianças e adolescentes nestes espaços.

A próxima autora finaliza com um trabalho que traz as questões de gênero e sexualidade para os/as estudantes de escolas públicas. Porém foi negado a mesma fazer em seu município tal projeto e teve que se dirigir a municípios vizinhos.

A próxima autora, traz uma carta para uma menina especial. Esta menina precisa valorizar suas características, tais como: um cabelo, saberes diferentes, pensar sobre si como encantar os/as professores/as, a estética da existência, da resistência e o encantamento por Paulo Freire a equipe gestora por meio de uma carta de desabafo corpos negros.

O autor e a autora trazem questões da educação infantil, uma escuta ativa, perceber o espaço como terceiro espaço de formação, tais como a ONGs a qual estão inseridos, a questão alimentar, a família que fica mais se dedicando ao sustento e não interage com as crianças. Trazem como exemplo também os Arcos sensoriais e o quadro de registro. Tem como princípio trazem a educação popular construída em conjunto.

Finalizamos o eixo com as contribuições dos/as mediadores/as e construímos nossa frase do eixo que foi:

“Não basta saber é preciso significar”



EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO POPULAR

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

O presente resumo pretende analisar como as concepções teórico/metodológicas de Paulo Freire podem agregar à discussão da educação inclusiva como busca por equidade e por justiça social. Freire não aborda diretamente sobre à educação inclusiva, porém sua pedagogia é centrada na educação popular voltada para a o diálogo, considerando o aluno e suas necessidades, a partir da conscientização e busca pela autonomia do sujeito, justiça e transformação social.

A educação inclusiva é uma educação que acolhe e valoriza as diferenças, sem que haja a exclusão dos indivíduos. A obra pedagogia do oprimido nos diz que a exclusão não é um fenômeno natural ou que pode ser evitado, mas sim uma construção social e histórica que precisa ser combatida, “Não haveria oprimidos, se não houvesse uma relação de violência que os conforma como violentados, numa situação objetiva de opressão.” (p. 50), não haveria oprimidos se a nossa sociedade não fosse construída para oprimir o que/quem é diferente dessas construções sociais impostas a todos, tudo que foge à esse modelo será segregado, marginalizado, tratado como menor, subversivos, violentos, ferozes (p. 51). A educação inclusiva, assim, se alinha com a luta pela libertação dos oprimidos, buscando romper com as estruturas que marginalizam e silenciam determinados grupos de pessoas.

A educação inclusiva é um direito assegurado pela Constituição Brasileira de 1988, que garante aos brasileiros com necessidades especiais direito à educação

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



especializada preferencialmente na rede pública com a mesma igualdade de oportunidades de aprendizagem e dignidade, a busca pela inclusão é mais do que direito é *resistência* e luta por justiça social. O Dicionário de Paulo Freire (2008) diz que justiça social concerne em uma justiça que tenciona equalizar oportunidades e reconhecer seres humanos como sujeitos históricos e culturais.

A inclusão escolar na perspectiva de Freire é o que consideramos uma real inclusão, pois a partir de sua pedagogia dialógica e problematizadora traz a práxis libertadora que é o cerne da educação inclusiva, uma educação que inclui a todos sem discriminação e objetiva alcançar a autonomia dos sujeitos.

Palavras-chave: Educação inclusiva; educação popular; justiça social.

Referências:

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

ZITKOSKI, Jaime J.; STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides. **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. São Paulo: Autêntica Editora, 2008. E-book. pág.237. ISBN 9788582178089.



O PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR: REFLEXÕES A PARTIR DE EXPERIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO PRIVADA E EM ESPAÇOS COLETIVOS DE EDUCAÇÃO POPULAR

Aline Guimarães Peres[1]

Neste resumo, a autora pretende relatar sua experiência enquanto estagiária contratada de Educação Especial na rede privada de ensino de Santa Maria, e educadora em formação em contexto de Educação Popular. Com este relato, objetiva-se apresentar reflexões que contribuam para repensar o processo de inclusão nas escolas para além dos sujeitos acompanhados por profissionais da Educação Especial, lançando foco para a construção de uma Educação Inclusiva. Para este trabalho, foram selecionadas experiências em duas instituições de ensino privado com organizações diferentes no acompanhamento de educandos e uma experiência em coletivo de Educação Popular da cidade. No decorrer do relato, somente o coletivo será apresentado com o nome real, as escolas serão respectivamente nomeadas como Escola Amarela e Escola Cinza.

Em ambas as escolas, a autora atua ou atuou como estagiária contratada para monitoria e suporte de educandos em sala de aula, processo concomitante à graduação em Educação Especial na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). No Pré-Universitário Popular Alternativa (PUPA), Programa de Extensão vinculado à mesma universidade, a autora atua como educadora voluntária sob a orientação de uma educadora especial responsável pela coordenação da equipe de Educação

Especial do coletivo, mas pensando outros espaços possíveis para além do suporte pedagógico.

Na Escola Amarela, ao ser contratada, a autora recebeu a informação de que

[1] Graduanda em Educação Especial, Universidade Federal de Santa Maria, aline.guimaraes@acad.ufsm.br.



embora o objetivo fosse dar suporte pedagógico a um educando com Transtorno do Espectro Autista (TEA), a escola não trabalhava com o conceito de monitoria e a estagiária deveria trabalhar a partir do acompanhamento de toda a turma. Ou seja, uma orientação sem atribuições específicas e delimitadas, uma vez que a escola não compartilhou informações acerca do diagnóstico, Plano Educacional Individualizado (PEI) ou relatórios com observações, acúmulos e objetivos relativos ao educando citado como prioridade. Na Escola Cinza, a autora foi contratada como auxiliar responsável pelo suporte e acompanhamento de um educando também no espectro. Desde o primeiro contato, recebeu acesso a todos os documentos e informações necessárias para organizar sua atuação, sendo formalmente apresentada à família da criança em questão e recebendo todo o histórico referente ao desenvolvimento do mesmo.

Embora as diferenças no sentido de orientação e organização tenham sido diferentes de uma escola para a outra, na prática o resultado foi o mesmo: a autora foi responsabilizada por todo o trabalho com os educandos, desde a criação do vínculo até a sistematização das demandas pedagógicas, organização de sugestões de atividades, contato constante com os educadores de todas as disciplinas, organização do espaço a partir das particularidades de cada educando (por exemplo, pensar em salas e outros locais da escola que deixavam os educandos confortáveis em momento de desorganização emocional/sensorial), manejo para as situações que apresentavam-se e em muitos casos diálogo com as famílias para resolver questões referentes à rotina escolar. Um trabalho físico, emocional e pedagogicamente mental no sentido de produzir ou buscar conhecimento para as mais diversas situações.

Vale ressaltar, que diferente de contextos de Educação Pública em que há acompanhamento de órgãos públicos, nas escolas privadas em que a autora esteve atuando, a preocupação em cumprir com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPI) concentrou-se em evitar processos judiciais por parte das famílias. Neste sentido, mesmo que corra o discurso sobre os educandos terem os mesmos direitos ao manterem suas matrículas pagas nas



instituições privadas, o sujeito que não integra o padrão de normalidade, frequentemente é negligenciado, desde questões básicas como direito ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) até o direito de estar incluso em sala de aula.

Até este ponto do relato, a autora deseja apresentar apenas um esboço do que é a experiência de trabalhar com processos de inclusão em contexto de educação privada. Para além da forte concepção bancária de educação, em que "[...] a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador,o depositante" (Freire, 2022, p.80); no caso de educandos atípicos e/ou com deficiência, há também uma negligência muitas vezes disfarçada com o discurso sobre todos serem iguais, portanto receberem as mesmas condições e nenhum privilégio. Entretanto, a autora destaca que embora a adaptação pedagógica, o AEE e monitor/auxiliar de ensino sejam insuficientes para uma educação inclusiva, essas questões não são privilégios e não tornam as condições igualitárias, mas são direitos do educando e deveres da escola e do Estado. Ainda, ressalta que na prática, sem um processo crítico e reflexivo sobre o que é e para que serve a escola, essas condições não passam de permissão para que os sujeitos ocupem o espaço. Para tanto, vale-se dos autores Jorge Larrosa e Carlos Skliar que observam:

> O multiculturalismo conservador abusa do termo *diversidade* para encobrir uma ideologia de assimilação. [...] o multiculturalismo pode ser definido, simplesmente, como a autorização para que os outros continuem sendo *esses outros, porém* em um espaço de legalidade, de oficialidade, uma convivência sem remédio (Larrosa e Skliar, 2001, p.130).

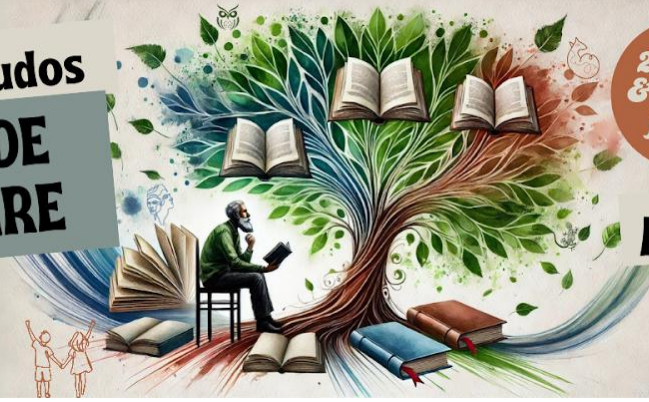
Dando sequência ao relato, no ano deste trabalho, a autora iniciou sua atuação junto ao PUPA dentro da equipe de Educação Especial. No programa de extensão, além de elaborar formações para educadores, acompanhar individualmente as demandas pedagógicas e questões subjetivas dos educandos que buscam atendimento, recentemente a equipe passou a construir semanalmente um espaço transdisciplinar junto à equipe Multidisciplinar, composta principalmente por

educadores das áreas de Psicologia, Terapia Ocupacional e Recursos Humanos. Estes espaços consistem em encontros semanais com as turmas do pré-universitário, momento em que trabalha-se diversos temas escolhidos em conjunto com os educandos, tais como inclusão, combate às opressões, cultura, lazer, esportes, identidade, luta antimanicomial, movimentos sociais, dentre outros. Uma abordagem que não só leva em conta a autonomia e saberes dos educandos, mas que apresenta os marcadores da diferença e mostra que podemos mudar a realidade, como apresentou Paulo Freire:

> O mundo não é. O mundo está sendo. [...] No mundo da história, da cultura, da política, *constato* não para me *adaptar*, mas para mudar. [...] Há perguntas a serem feitas insistentemente por todos nós e que nos fazem ver a impossibilidade de *estudar por estudar* (Freire, 2022, p. 74-75).

Para concluir esse relato de experiências vividas pela autora, vale ressaltar que, por conta do espaço, foram selecionadas experiências pontuais, mas vividas entre os anos de 2019 e 2025 tanto no contexto de educação privada quanto de educação popular – nesse, em mais de um espaço além do coletivo escolhido. Portanto, embora seja um relato a partir de observações particulares da autora, todas as reflexões surgiram e foram compartilhadas com outros educadores dentro dos contextos citados, serviram com base e motivação para planejar outros espaços possíveis, além de reforçarem a colocação do nosso patrono de que o ato de educar vem com riscos, principalmente aos que rejeitam o antigo (Freire, 2021, p.36).

Pensando em uma educação outra a partir das aproximações entre Educação Popular e Educação Especial, que têm como pilares a crença na mudança a partir do combate à opressão e a partir da construção coletiva, a autora destaca algumas ponderações: 1) em Santa Maria, através das atividades desenvolvidas no PUPA, mostrou-se realizável a construção de uma educação efetivamente inclusiva a partir do trabalho transdisciplinar com base no acolhimento, escuta, diálogo e construção conjunta entre educandos-educadores; 2) a concepção ideológica da



educação bancária, para além de podar o pensamento crítico, gera espaço para a exclusão; 3) é preciso repensar o papel atribuído aos profissionais de Educação Especial e monitores/auxiliares de suporte pedagógico, pois ao serem incubidos como os únicos responsáveis pela inclusão, reforçam a posição de remediar a exclusão gerada pelo próprio sistema; 4) programas de extensão como o PUPA demonstram que o processo de formação de educadores necessita de currículos que proporcionem outras experiências para além dos espaços formais, pois as atividades desenvolvidas vêm apresentando diferentes estratégias e possibilidades de atuação que fogem do engessamento do ensino tradicional.

Palavras-chave: Educação popular; educação inclusiva; trabalho transdisciplinar.

Referências:

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 67.ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 84.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2022.

LARROSA, J.; SKLIAR, C. (Orgs.). **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.



INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR: UM CAMINHO A PERCORRER

Aline Nunes da Cunha de Medeiros[1]
Michelle Coitinho de Oliveira[2]
Renata Cristina Rocha da Silva[3]

A Pró-Reitoria de Ações Afirmativas e Equidade foi criada em 2025 e é composta pela Coordenação de Acessibilidade (COACE) e Coordenação de Relações Étnicas, Gênero e Diversidade (CORDIGEN). O antigo Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI), que surgiu em 2008, na Universidade Federal de Pelotas, deu lugar a esta nova coordenação (COACE) que, atualmente, atende 356 estudantes da graduação e da pós-graduação, para um contingente de 17 mil estudantes universitários. A estrutura da COACE abarca duas seções: a Seção de Atendimento Educacional Especializado na qual 4 psicopedagogas atuam em regime de contrato de 20 horas, com atendimento nos três turnos, e, a Seção de Tradução e Intérpretes de Libras, contando com 27 profissionais (entre efetivos e contratos). Além desse quantitativo, a COACE possui estagiários do curso de

Terapia Ocupacional, dois bolsistas de Desenvolvimento Institucional e 40 tutores[4] que exercem um importante papel na mediação do conhecimento.

Este trabalho parte de um instrumento avaliativo confeccionado pela equipe multidisciplinar da COACE, Técnica em Assuntos Educacionais, Assistente Social e Terapeuta Ocupacional, e psicopedagogas da Seção de Atendimento Educacional

[1] Doutorado, UNISINOS, Educação, alinencm@gmail.com.
[2] Mestranda, UFPel, Gestão Ambiental, michelle.oliveira@ufpel.edu.br.
[3] Doutorado, UFRGS,Ciências da Saúde, renatatoufpel@gmail.com.
[4] O Programa de apoio à inclusão qualificada de acadêmicos e acadêmicas com deficiência, com transtorno do espectro do autismo e com altas habilidades ou superdotação no ensino superior surgiu em 2017. A partir de 2024, devido ao crescimento no ingresso de estudantes com deficiência na instituição superior, houve um aumento de 10 bolsas, totalizando 40. As tutorias têm por objetivo colaborar para a garantia da inclusão e permanência de pessoas com deficiência, Altas Habilidades e superdotação e Transtorno do Espectro Autista nos diferentes cursos de graduação, visando ser um potencializador de emancipação, de pertencimento e de autonomia. As tutorias também contribuem para a socialização e a comunicação, visto que a tutoria entre pares aproxima acadêmicos do mesmo curso de graduação ou curso similar, proporcionando aprendizados conjuntos, aprimorando o contato social. Os tutores recebem uma bolsa de R$700,00 com dedicação de 20 horas semanais e, obrigatoriamente, devem pertencer a um curso de graduação.

Especializado, para pensar ações de formação voltadas à comunidade universitária referente à acessibilidade e permanência no ensino superior de sujeitos com deficiência, TEA e Altas Habilidades e Superdotação.

Em abril de 2025 foi encaminhado a todos os (as) estudantes atendidos (as) pela COACE, através do e-mail institucional, um instrumento avaliativo, com a devolução de 32[5] respostas. O formulário construído no google docs foi elaborado coletivamente pelo grupo de servidoras. O intento foi identificar desafios e aprimorar os serviços da Coordenação de Acessibilidade (COACE), buscando promover um ensino mais inclusivo, acolhedor e de qualidade.

A ferramenta disponibilizada aos discentes foi organizada com questões mistas de múltipla escolha e abertas, totalizando 27 perguntas. Cinco eixos permearam o questionário: (1) Relação aluno-professor-colega; (2) Qualidade dos serviços ofertados na COACE para a permanência dos estudantes na instituição; (3) Avaliação quanto à comunicação (agilidade e retorno no atendimento); (4) Inclusão e pertencimento na universidade (ocorrência ou não de capacitismo) e (5) Avaliação quanto ao atendimento da Terapia Ocupacional, Serviço de tutoria e Assistente Social. Nesta pesquisa, optamos por tratar somente do eixo um.

De acordo com Freire, a educação deve pautar-se pela amorozidade, prezando pela conduta ética, de respeito e comprometimento, numa via de ensino cidadã, inclusiva e ancorada na participação ativa.

Os relatos a seguir combinam impressões pessoais sobre denúncias desses estudantes quanto a práticas pedagógicas em desacordo com um ensino que se propõe dialógico e humano. Nessa senda, as dificuldades encontradas por alguns dos discentes da graduação e pós-graduação, aqueles que responderam ao questionário quanto ao ponto relação aluno-docente, manifestaram que o desajuste nessa relação se coloca como um fator determinante na aprendizagem, haja vista que acarreta um prejuízo na processo de ensino.

[5] Do total de respondentes, obtivemos a devolução de 21 mulheres e 11 homens.

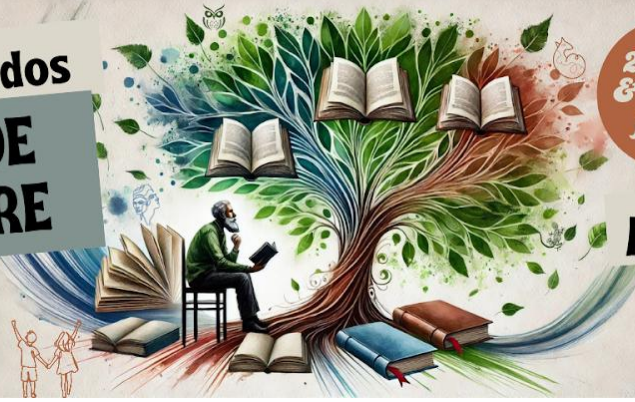


Para os respondentes, as provas mostram-se difíceis, seguem o modelo dissertativo e os conteúdos são bastante complexos, há dificuldade na interpretação daquilo que está sendo solicitado e relatos de que alguns professores ignoram as especificidades dos estudantes, desconhecendo ou desconsiderando o documento orientador pedagógico enquanto papel de ferramenta que prevê estratégias de ensino. Além disso, há falta de flexibilidade no recebimento de trabalhos, sobrecarga de informações, aulas desinteressantes, material não acessível para pessoas com deficiência visual (textos não acessíveis para ledores de tela) e auditiva, além de lotação nos laboratórios e espaços em desacordo e excesso de atividades em duplas, trios e grupos.

Na obra *Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos*, Freire trata do caráter político da educação e a impossibilidade da neutralidade. Mostra as implicações pedagógicas nas escolhas, por exemplo, do método, quando ao analisar cartilhas, percebe-as como instrumentos domesticadores que não partem do contexto dos sujeitos, mas reduz ao contexto linguístico, sendo tratado de forma mecânica, memorizado e repetido, esvaziado de conteúdo. Podemos fazer um paralelo com a realidade no ensino superior, quando ao contrário de buscar adaptar o material sobre determinado conteúdo, há uma facilitação, em que pese, reduz ao nível de tornar fácil, exigir menos, subjugar a capacidade de aprender.

Dos respondentes, oito expressaram que não se sentem acolhidos pela turma e 19 revelaram enfrentar problemas com trabalho em grupo. Entre os motivos das dificuldades sobressai a pouca cooperação da turma e características pessoais como a ansiedade, a timidez, a sensação de desconforto em manifestar falas e opiniões perante pessoas, problemas que envolvem a comunicação e a interação. Além disso, foram selecionados quatro relatos que marcaram pela carga da segregação.

> “Nos trabalhos em grupo eu sempre sou o colega que sobra, cabendo em algumas situações ao professor ter que designar minha participação para os grupos já formados. É uma situação constrangedora e difícil, apesar de eu ter boa comunicação e

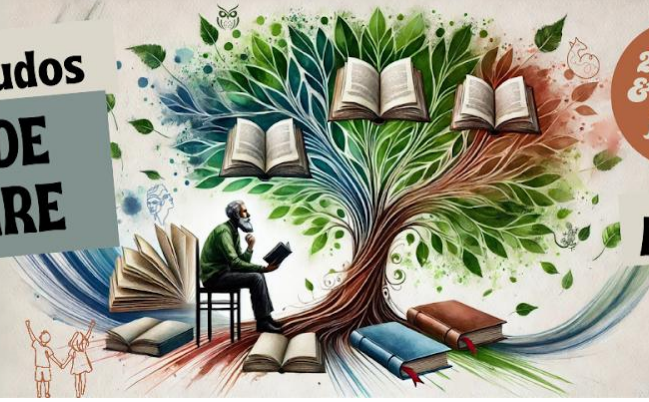


> autonomia e independência, parece não ser suficiente, porque a atitude capacitista ainda prevalece nesse meio social acadêmico".
>
> "O pessoal não faz trabalho comigo por um caso específico que aconteceu e isso me deixa triste e desanimada às vezes".
>
> "Não consigo me enturmar, não tenho afinidade ou amizade com nenhum colega e geralmente fico sobrando quando tem alguma avaliação em grupo. Tenho muita dificuldade de socializar e me comunicar para realizar o trabalho e também fico desregulada quando o professor propõe esse tipo de atividade".
>
> "Sempre sou o que sobra e ninguém quer grupo".

Os desabafos confirmam que ainda um longo percurso precisa ser feito. Para além do acesso, a permanência do sujeito com deficiência indica barreiras a serem vencidas. Um dos desafios é como superar a lógica da competição, da padronização nas quais todos devem ter o mesmo ritmo de resposta, da urgência de formação do corpo técnico, da retomada do cuidado com o planejamento didático, com a troca de experiências entre pares e, também, com o nivelamento em certas áreas, pois muitos estudantes (com e sem deficiência) ingressam com lacunas que representam obstáculo para o êxito na formação.

Algumas estratégias diante dos relatos recebidos foram reforçadas e novas foram implementadas, tais como capacitações para a comunidade acadêmica, consultoria para implementação do Documento Orientador Pedagógico, participação cursos de formação para ingressantes, diálogo direto com coletivos da universidades, entre outras.

A Universidade Federal de Pelotas está amparada pela Resolução 03, de 23 de fevereiro de 2018, que subsidia a política no âmbito interno, normativa que resulta da legislação federal, do Estatuto da Pessoa com Deficiência e demais decretos e leis. Importante destacar que a política de ações afirmativas prevê como público prioritário no ensino superior pessoas com deficiência (auditiva, física, visual e intelectual), transtorno do espectro autista e altas habilidades e superdotação. Desconsiderar as especificidades dos sujeitos além de constituir barreiras pedagógicas e metodológicas pode ensejar crime passível de punições e medidas



administrativas aos (às) envolvidos (as).

Palavras-chave: Política; inclusão; ensino superior.

Referências:

FREIRE, Paulo. **A ação cultural para a liberdade e outros escritos.** 15º ed. RJ: Paz & Terra, 2015.

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. 1. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

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



O ENSINO DE PORTUGUÊS E A LUTA PELO RECONHECIMENTO MIGRANTE

Ana Luisa Ritter Ferreira[1]
Andréa Wahlbrink Padilha da Silva[2]

Caxias do Sul, 29 de maio de 2025.

À comunidade envolvida no ensino de PLA;

Esta carta é um diálogo inicial do projeto de pesquisa que venho construindo no mestrado em Educação. Um primeiro esforço de organizar reflexões e inquietações que vêm guiando meu percurso. Logo no início, chamou-me a atenção a quantidade de nomes diferentes utilizados para se referir a essa área: PLE, PSL, PLAc, PLA — cada um tentando dar conta de uma realidade específica, e, ao mesmo tempo, carregando consigo escolhas ideológicas importantes (Bulla & Kuhn, 2020). Aí percebi que essa decisão não é só terminológica. Ela é política.

Hoje, pode parecer que migrar para o Brasil é relativamente fácil. Mas não se pode confundir fronteiras mais abertas com acolhimento verdadeiro. O preconceito e o estigma continuam firmes, como a ideia de que o migrante vem "tomar os empregos dos brasileiros" ou que serve apenas como mão de obra barata.

E isso não é coincidência. O Brasil demorou a rever suas leis migratórias. Mesmo após a Constituição de 1988, que afirma a dignidade da pessoa humana como princípio central, o país manteve em vigor o Estatuto do Estrangeiro (1980), herança da Ditadura Militar (Gonçalves & Botelho, 2022). Só em 2017 ele foi substituído pela

[1] Mestranda em Educação, Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação *Stricto Sensu*, alrferreira@ucs.br.
[2] Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Caxias do Sul, awpsilva@ucs.br. (Orientadora)



Lei de Migração (Lei 13.445/2017), que, ao menos no papel, rompe com a lógica securitária e reconhece a pessoa migrante como sujeito de direitos (Paes, 2024).

Porém, o abismo entre normas legais e realidade social segue exposto. Direitos muitas vezes não se cumprem, políticas públicas são escassas, e o que se vê no cotidiano são barreiras simbólicas, institucionais e materiais.

Diante desse cenário de contradições, voltei o olhar para a minha cidade: Caxias do Sul. Desde 2020, o Centro de Informações ao Imigrante já realizou mais de 37 mil atendimentos a pessoas de mais de cinquenta nacionalidades. Só em 2024 foram mais de 16 mil. Já o Centro de Atendimento ao Migrante ultrapassou os 65 mil atendimentos no mesmo período.[3]

Isso mostra que a migração está no cotidiano da cidade. E vale lembrar: esses dados se referem apenas ao período após 2020. E antes? A ausência de registros não significa ausência de vidas — só reforça o quanto essas trajetórias foram, e ainda são, invisibilizadas.

Nesse contexto, as palavras usadas para nomear o ensino de português ganham peso. Por exemplo, a expressão *Português como Língua Estrangeira* pode parecer adequada. Mas, olhando de perto, ela é limitada. Pode implicar uma distância, como se o português fosse do outro e não pudesse pertencer ao migrante.

Outro termo que encontrei foi *Português como Segunda Língua*. Também problemático. Afinal, por que "segunda"? E se for a terceira? A quarta? Além disso, esse uso carrega a ideia de uma hierarquia entre línguas — como se existisse uma anterior mais importante, e todas as outras fossem complementares. (Hall & Cook, 2012).

Depois descobri o *Português como Língua de Acolhimento*, que me pareceu

[3] O Centro de Informações ao Imigrante (CIAI) é um serviço público vinculado à prefeitura de Caxias do Sul que oferece informações e orientações sobre documentos, direitos e serviços disponíveis para migrantes. Já o Centro de Atendimento ao Migrante (CAM) é uma iniciativa da Associação Educadora São Carlos (AESC) e tem como foco o acolhimento e a integração social de pessoas migrantes, refugiadas e apátridas, promovendo acesso a direitos, serviços e oportunidades na região. (Prefeitura Municipal de Caxias do Sul, Centro de Informações ao Imigrante – CIAI, disponível em https://caxias.rs.gov.br (acesso em 29 maio 2025); Associação Educadora São Carlos – AESC, Centro de Atendimento ao Migrante – CAM, disponível em https://empregabilidadecam.gupy.io Acesso em: 29 mai. 2025.



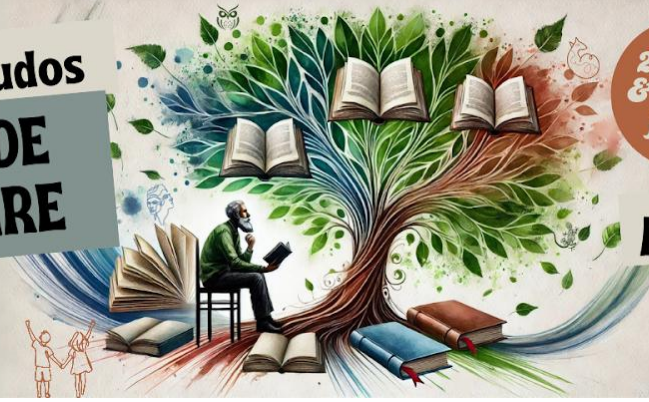
bonito. Mas logo entendi os riscos dessa ideia. Afinal, acolher pode sugerir que, para ser aceito, o migrante precisa se adequar, seguir regras, abandonar sua língua, sua cultura. Acolhimento, nesse sentido, pode ser uma exigência disfarçada. E, mais grave ainda, pode colocar o migrante na posição de quem depende da boa vontade do outro, em vez de reconhecê-lo como sujeito pleno de direitos (Anunciação, 2017). Ademais, o migrante encontra barreiras institucionais que limitam seu acesso a direitos, e convive com preconceitos que contradizem o discurso de acolhimento, mostrando que essa ideia muitas vezes é ingênua.

Nesse percurso, cheguei ao termo *Português como Língua Adicional* (PLA). E aqui decidi parar — ou pelo menos, pousar. Essa nomenclatura me parece mais justa: a nova língua se soma àquelas que já fazem parte da vida do sujeito. Não substitui, não hierarquiza. Reconhece o multilinguismo, os repertórios diversos, as vivências complexas (Schlatter & Garcez, 2009). E, acima de tudo, me permite pensar o ensino de português não como um favor, nem como uma exigência, mas como uma troca.

Após essas reflexões, penso em Paulo Freire e em sua *Pedagogia da Indignação*. Na segunda carta, “Do direito e do dever de mudar o mundo”, ele afirma que “sonhos são projetos pelos quais se luta” (2000, p.26), mas que não se realizam sem obstáculos. E aqui estive falando disso: da luta para que o migrante seja reconhecido, na prática, como um sujeito de direitos, o que exige mobilização constante.

Ainda com Freire (2000), o que não podemos aceitar é o fatalismo. É preciso resistir ao discurso de que “as coisas são assim mesmo”. É preciso manter viva a capacidade de indignar-se, de não aceitar passivamente as violências naturalizadas do cotidiano. E transformar essa indignação em ação.

Pensar o português à luz da migração é, portanto, um ato político. Quando nos voltamos ao ensino de português para quem não o tem como primeira língua, não estamos lidando apenas com gramática, vocabulário ou fonética. Estamos lidando com relações de poder. Como afirma Freire (2000), a educação nunca é neutra; ela pode estar a serviço da transformação do mundo, da inserção crítica nele, ou, pelo



contrário, pode reforçar a imobilização e perpetuar a injustiça. Assim, o ensino do português para migrantes é um campo onde se definem caminhos para a emancipação ou para a manutenção das desigualdades.

Abraços fraternos,

Ana Luisa e Andréa

Palavras-chave: Migração e políticas públicas; ensino de PLA; direitos humanos.

Referências:

ANUNCIAÇÃO, Renata F. M. **Somos mais que isso**: práticas de (re)existência de migrantes e refugiados frente à despossessão e ao não reconhecimento. 127f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Unicamp, Campinas, 2017.

ASSOCIAÇÃO EDUCADORA SÃO CARLOS. **Centro de Atendimento ao Migrante – CAM**. Disponível em: https://empregabilidadecam.gupy.io. Acesso em: 29 mai. 2025.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 29 mai. 2025.

BRASIL. Lei nº 6.815, de 19 de agosto de 1980. Define a situação jurídica do estrangeiro no Brasil, cria o Conselho Nacional de Imigração. **Diário Oficial**, Brasília, 21 ago. 1980. Seção 1.

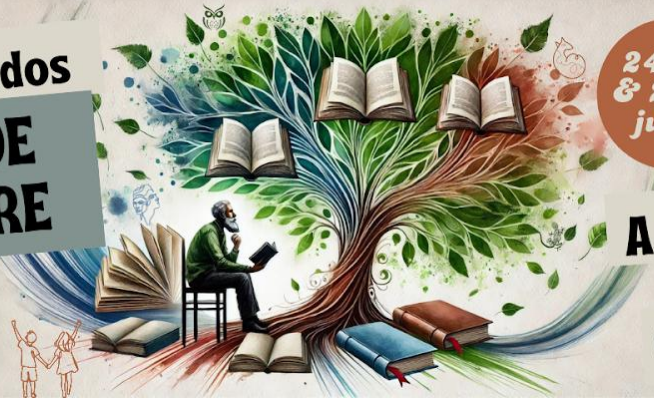
BRASIL. Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017. Institui a Lei de Migração. **Diário Oficial**, Brasília, 25 maio 2017b. Seção 1.

BULLA, Gabriela da Silva; KUHN, Tanara Zingano. ReVEL na Escola: Português como Língua Adicional no Brasil - perfis e contextos implicados. **ReVEL**. vol. 18, n. 35, 2020.

CENTRO de Informações ao Imigrante de Caxias do Sul contabiliza 37,5 mil atendimentos nos últimos quatro anos. *GZH*, Caxias do Sul, 26 mar. 2025. Disponível em: https://gauchazh.clicrbs.com.br/pioneiro/geral/noticia/2025/03/centro-de-informacoes-ao-imigrante-de-caxias-do-sul-contabiliza-375-mil-atendimentos-nos-ultimos-quatro- anos-cm8fw910z009q0144de417unp.html. Acesso em: 26 mai. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

GONÇALVES, Brenda da Rocha; BOTELHO, Daniela Garcia. A política migratória e a proteção do trabalho: pelo tratamento igualitário entre trabalhadores estrangeiros e nacionais. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação – REASE**, São Paulo, v. 8, n. 7, jul. 2022. ISSN 2675-3375.



HALL, Graham; COOK, Guy. **Own-language use in language teaching and learning**. Language Teaching, Cambridge, v. 45, n. 3, p. 271-308, jul. 2012.

PAES, Vanessa Generoso. Imigração e a luta por implementação de políticas públicas à população migrante no contexto brasileiro (1964–2017). **Revista Ciências Humanas**, v. 17, e37, 2024. ISSN 2179-1120.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CAXIAS DO SUL. Centro de Informações ao Imigrante (CIAI). Disponível em: https://caxias.rs.gov.br/servicos/seguranca-publica/diretoria-de-protecao-social/centro-de-informacoes-ao-imigrante-ciai. Acesso em: 29 maio 2025.

SCHLATTER, Margarete; GARCEZ, Pedro M. Línguas adicionais (Espanhol e Inglês). *In*: RIO GRANDE DO SUL, Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico. **Referenciais curriculares do Estado do Rio Grande do Sul**: linguagens, códigos e suas tecnologias. Porto Alegre: SE/DP, 2009. p. 125-172.

SOMOS AESC. **Página institucional da Associação Educadora São Carlos**. Disponível em: https://somosaesc.gupy.io. Acesso em: 29 mai. 2025.



EDUCAÇÃO POPULAR, MOVIMENTOS SOCIAIS E LITERATURA ANTIRRACISTA: CAMINHOS PARA UMA FORMAÇÃO CRÍTICA E EMANCIPADORA

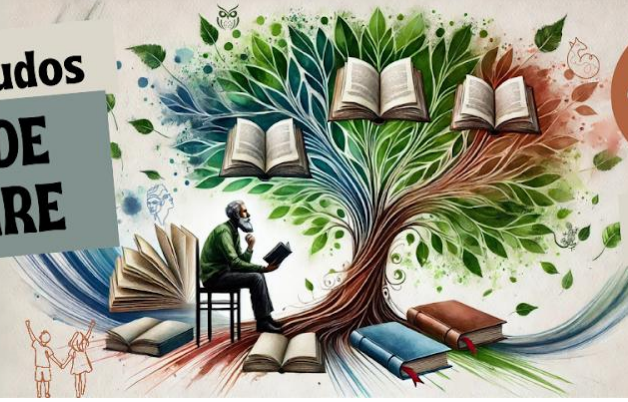
Fernanda Dutra Silveira[1]
Hardalla Santos do Valle[2]
Marcia Camara Cruz[3]

A Educação Popular, inspirada na pedagogia de Paulo Freire, propõe uma prática educativa libertadora, voltada à transformação social e à construção de sujeitos críticos e emancipados. Com base nesse referencial, este trabalho propõe uma reflexão teórica sobre a integração entre Educação Popular, Movimentos Sociais e Literatura Antirracista como caminhos para uma formação educacional crítica e humanizadora, especialmente na infância e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Para Freire (1984), a Educação Popular contrapõe-se ao modelo tradicional de ensino, conhecido como educação bancária, ao valorizar os saberes dos sujeitos, promovendo o diálogo e a conscientização. Nesse contexto, os movimentos sociais – notadamente o Movimento Negro – têm desempenhado um papel fundamental na luta por uma educação antirracista, culminando em políticas públicas como a Lei 10.639/03, que institui o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas. Contudo, essa legislação ainda enfrenta resistências conservadoras e a insuficiência na formação docente, o que compromete sua efetividade.

A literatura antirracista, por sua vez, se configura como ferramenta fundamental na construção de identidades negras positivas e na desconstrução de estereótipos raciais desde a infância. Obras como Amoras (Emicida), O cabelo de Lelê (Valéria Belém) e Menina Bonita do Laço de Fita (Ana Maria Machado) proporcionam representações positivas e fortalecem a autoestima das crianças negras, favorecendo

[1] Fernanda Dutra Silveira, Universidade Federal de Pelotas, pedagogia, fernanda.silveira@yahoo.com.
[2] Hardalla Santos do Valle, Universidade Federal de Pelotas, pedagogia, hardalladovalle@gmail.com.
[3] Marcia Camara Cruz, Universidade Federal de Pelotas, pedagogia, marcia_marmitt@hotmail.com.



uma leitura do mundo baseada no respeito à diversidade. A partir do conceito de "escrevivência", proposto por Conceição Evaristo, entende-se que a literatura negra é uma forma de resistência, ancorada nas experiências vividas por mulheres negras, ressignificando memórias, saberes e vivências.

A literatura infantil, ao promover o desenvolvimento da imaginação e da sensibilidade, contribui para o processo de humanização das crianças, tal como defende Abramovich (1994) ao afirmar que "literatura é arte, literatura é prazer". Nesse sentido, o papel do professor torna-se fundamental para a mediação leitora, promovendo experiências significativas que permitam à criança apropriar-se do universo literário como uma extensão do mundo vivido. Autores como Langer (2005), Colomer (2007), Coelho (2000) e Zilberman (2003) destacam a literatura como ferramenta formadora de sujeitos críticos, sensíveis e participativos, capazes de transformar a si mesmos e a realidade em que estão inseridos.

Dessa forma, ao integrar práticas da Educação Popular com a valorização da Literatura Infantil e a atuação dos Movimentos Sociais, é possível construir uma educação voltada para a emancipação, para o respeito às diferenças e para a formação de leitores conscientes e cidadãos comprometidos com a justiça social. Para isso, é necessário compromisso político-pedagógico com a diversidade, a equidade e a superação das desigualdades raciais e sociais no espaço escolar. A leitura do mundo, como nos lembra Freire (2022), precede a leitura da palavra e deve ser incentivada desde os primeiros anos da vida escolar, constituindo-se como base de uma práxis educativa transformadora.

Palavras-chave: Educação popular; literatura infantil; antirracismo.

Referências:

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura:** prazer e conhecimento. São Paulo: Scipione, 1994.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil:** teorias, análises, recomendações. São Paulo: Moderna, 2000.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros:** a leitura literária na escola. São Paulo: Global, 2007.

EVARISTO, Conceição. **Escrevivências e outros ensaios.** Rio de Janeiro: Pallas, 2011.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. Cortez editora, 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

LANGER, Judith A. **Ensinando com a literatura.** Porto Alegre: Artmed, 2005.

ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura na escola.** São Paulo: Global, 2003.



UM MINUTO DE BATUCADA: MOVIMENTOS DO NEABI, DO COLÉGIO MUNICIPAL PELOTENSE, NA AÇÃO DE DESPERTAR COLETIVOS

Juliana da Rosa Brochado da Luz

Pelotas, 30 de maio de 2025.

Às pessoas que agem contra os racismos

Olá, parceiras/os. Desejo saber como estão, já que vivemos cada dia mais e mais o desafio de buscarmos rotas seguras, onde possamos sair do alvo do racismo que tem sido potencializado nos últimos tempos. Sou negra, mulher, mãe de dois filhos e uma enteada, avó, esposa, professora da rede municipal de Pelotas, intelectual, enfim somos sempre muitas. Sei o quanto a nossa saúde mental, nossa integridade física e todas as nossas fontes de produção de vida são violadas frente ao exigido enfrentamento da negação de direitos, das invisibilidades e da produção das inferioridades.

Neste momento, vou pedir um minuto de batucada, pois somos musicalidade, para anunciar ações desenvolvidas na escola pública. Este espaço de controle do poder necessita caminhar qualificando seus fazeres e sendo oportunidade, para que assim pague as dívidas enormes que criou com a população negra. Proponho nesta carta a "denúncia de uma realidade desumanizante e anúncio de uma realidade em que os homens possam ser mais". (Freire, 1987, p. 42-43).

Compartilho com vocês, as ações do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI), do Colégio Municipal Pelotense (CMP), pioneiro nas escolas municipais de Pelotas, desde 2007, fundado pela professora Maritza Flores, após uma fala lotada de energia vital (carregamos o axé), pedindo seu parecer acerca dessa necessidade para o então presidente da Fundação Palmares da época, Zulu Araújo que ocasionou na solicitação de apoio a proposta, a Secretaria de Educação de Pelotas.



É neste lugar chamado durante dois anos de território seguro que construímos com os estudantes da escola, com muita/os colegas professoras/es, com orientadoras educacionais, com famílias e com a direção da escola, uma forma de movimento coletivo (cooperativismo/comunitarismo) que colaborasse com a nossa caminhada de construção do antirracismo em nosso colégio. Assim fizemos o chamado de estudantes que tivessem disposição para dialogar acerca das nossas necessidades, frente ao racismo, assim como participar de ações em que estes estudantes maiores pudessem ensinar crianças menores. Tivemos um número importante de adesão. “A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia.” (Freire, 2000, p. 39-40), o que necessita não apenas de zelo, mas de currículos que assumam o enfrentamento e reparos dos quais a classe popular, trabalhadora e abandonada a própria sorte é quem é afetada. E os estudantes têm direito a saber disso.

Com as/os docentes propomos reflexões nas formações em serviço, tendo como tema as nossas experiências do colégio e assim, fazendo com que os fatos ocorridos na nossa escola se tornassem o objeto central de diálogo, tensionando que se colocassem fora da neutralidade e assumissem suas responsabilidades acerca dos fatos de racismo e das sequelas produzidas pela histórica racialidade.

Essa caminhada proporcionou aproximação com os territórios indígenas, com outros Neabis, da zona rural, diálogos com estudantes de escolas de zona pesqueira, diálogos com docentes de escolas municipais da educação infantil e ensino fundamental, entre outras participações não menos importantes. Mas preciso contar que aqui criamos um *checkllist*, para sabermos como lidar quando alguém é vítima de racismo e além, como encaminhar essa prática sendo a escola propositiva do ensino e do aprendizado?

Inicialmente, para nós, era indiscutível que a caminhada inicia pelo acolhimento e combinamos que o acolhimento, o ser colo, ninho seria o primeiro passo em relação à vítima e só depois a escuta e o diálogo, sem juízo de valor, sem colocar em dúvida. O diálogo impõe-se como o caminho pelo qual os homens encontram seu significado



enquanto homens; o diálogo é, pois, uma necessidade existencial. (Freire, 1979, p.42) e abrir-se a esta prática requer uma escuta pautada no respeito e no reconhecimento da dor do outro, do tempo do outro, que não pode ser invadido e menos ainda submetido a validação.

Aprendemos nas escutas, que a necessidade de criar processos de responsabilização e aprendizado acerca de comportamentos racistas, fazem com que se solicite a vítima contar o ocorrido e muitas das pessoas que fazem parte dessa experiência solicitam essa recontar, aprendemos que essa prática retroalimenta a experiência da dor. Isso nos modificou muito.

Ainda organizando a forma de encaminharmos, decidimos que devemos chamar o agressor, ouvi-lo, fazer o registro como feito na escuta anterior, sem juntar agressor e vítima no momento inicial. Frente a isso, os responsáveis ser chamados, tomarem ciência do ocorrido, ser orientado do direito de fazer um Boletim de Ocorrência na delegacia (caso não façam, cabe a escola fazer) e ser informamos que haverá uma reunião geral nesta turma, para que os adultos saibam da situação e se comprometam em educar seus dependentes. Relatamos os fatos, as providências, mas jamais identificamos os envolvidos, já que queremos que aprendam que a escola não é espaço de judicialização, mas de proposição pedagógica das quais as questões de violências e diversas opressões compõem nossas atribuições de ensino e aprendizado.

A reunião é composta por uma fala acerca do tema/situação em questão, elucidando o motivo de tratarmos destas questões sociais, apresentamos o NEABI e a importância desse espaço no contexto educativo dos estudantes, dos profissionais e da comunidade em geral. Nesse encontro comunicamos que a turma dos envolvidos passara por uma formação de 4 encontros, onde estarão tendo espaço para dialogar, refletir, problematizar e se instrumentalizar acerca do crime de racismo. Orientamos que as famílias envolvidas não se identifiquem, pois não contribui com a proposta.

Estou numa escola com diretoras, negras, mulheres e de classe popular e como diz Angela Davis (2019), quando uma mulher negra se movimenta, modifica uma



sociedade, sendo assim busco acreditar que “a boniteza de ser gente se acha, entre outras coisas, nessa possibilidade e nesse dever de brigar” (Freire, 2000, p.67). É resistir com coragem, para mudar o mundo, nosso mundo. Sabemos dos tensionamentos, das disputas e das violências enfrentada, por ocupar estes espaços de poder dos quais corpos negros nunca foram elegíveis, espaços que negras mulheres nunca foram consideradas capazes. E as diretoras desse Colégio histórico e imponente rompem e mostram para toda uma comunidade diversa, em todos os sentidos que possam caber nessa palavra que: podemos!

Acerca desse podemos, preciso dizer a vocês pessoas parceiras na construção do antirracismo, que a construção de identidades afirmativas requer que se reconheça as marcas da racialização, mas sem relegar as pessoas a condição de descendentes de escravizados ou quaisquer sejam as formas com que negras/os, indígenas, quilombolas, entre outros grupos desconsiderados de seus pertencimentos e diversidades.

É preciso assumirem a negação das colonialidades, fomentar chegadas a espaço de poder, reconhecer as ciências advindas de outros saberes, ter ação permanente de potencializar a grandiosidade de ser quem somos. As/os estudantes têm direito a conhecer a suas verdadeiras histórias, para saber quem, já que até então somos submetidos a ouvir a versão daqueles que sempre se consideraram os vencedores.

Sabe parceiras/os, toda vez que ouço “sirvam nossas façanhas de modelo a toda terra”, penso que não podemos recuar, pois foram as virtudes, o sangue, a luta e a própria vida dos nossos ancestrais que impediram que nossos corpos não fossem abatidos, que mesmo que não entendam o sorriso que brota em nossos rostos, mesmo estando sempre na mira, seguimos junto a nossa potência fortalecida na cultura oral, que não nos permite calar.

Não somos as negras, mulheres fortes, e nem queremos que nos coloquem nesse lugar/armadilha de mais negações, mas certamente temos a coragem necessária para fortalecer corpos negros, para que se mantenham em pé e em frente.



É isso que a construção do NEABI, se propôs e, é possível encontrar nos mais diversos momentos e lugares, as mudas que brotaram das sementes que jogamos em todas as estradas trilhadas.

Acredito que sempre haverá fôlego para fazer das nossas práticas promotoras de vida, vida que dialoga, garante, oportuniza e brinda a todes.

Desejo que as encruzas, que nos conduzem, sigam abertas. Afroabraços.

Palavras-chave: Antirracismo; escola pública; NEABI.

Referências:

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação:** uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** Saberes necessários à prática educativa. 15.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

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



DIALOGANDO E REFLETINDO COM A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO- RACIAIS NA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Karoline Lopes Rodrigues[1]
Fabiana Celente Montiel[2]
Márcia Maria dos Anjos Gomes Rodrigues[3]

Pelotas, 18 de Maio de 2025.

Às/Aos participantes do Fórum Paulo Freire

Hoje nos encontramos no XXVI Fórum de Estudos e Leituras de Paulo Freire, um espaço privilegiado para dialogar e refletir experiências e vivências, que nos convocam à transformação. Transformação que diz respeito à sociedade, ao cenário educacional e mais especificamente às práticas pedagógicas, as quais necessitam ser mais diversas e inclusivas.

Como bem nos lembra Freire (1996, p.67) “a educação não transforma o mundo. A educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo”, é nesse espirito de mudanças e ação coletiva que convidamos vocês a olharmos para a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) no contexto da Educação Física, entendendo-a como um campo fértil para a promoção da justiça social e da equidade. E como salienta Freire (2011, p. 8):

> Somente um ser que é capaz de sair do seu contexto, de “distanciar-se” dele para ficar com ele; capaz de admira-lo para, objetivando-o, saber-se transformado pela sua própria criação; um ser que é e está

[1] Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado em Educação e Tecnologia, do Instituto Federal Sul-rio-grandense. karolinebia29@gmail.com.
[2] Orientadora. Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense – *Campus* Pelotas, Programa de Pós-Graduação em Educação, líder do Grupo de pesquisa, estudos, reflexões e diálogos sobre educação - UTOPIA fabianamontiel@ifsul.edu.br.
[3] Instituto Federal Sul-rio-grandense - *Campus* Pelotas, integrante do Grupo de Estudos Marxistas em Educação-(EME) e UTOPIA - Grupo de pesquisa, estudos, reflexões e diálogos sobre educação. professoramarciamariaagr@gmail.com.



> sendo no tempo que é seu, um ser histórico, somente este é capaz, por tudo isto, de comprometer-se.

É com grande entusiasmo e compromisso que trazemos esta temática fundamentada nos princípios freirianos, os quais nos ensinam que a educação deve ser libertadora, dialógica e inclusiva. Salientamos, que a Educação Física, frequentemente reduzida a uma pratica esportiva e técnica, é, na verdade, uma ferramenta potente de resistência, inclusão e transformação social, onde podemos problematizar as relações de poder, os estereótipos raciais e as desigualdades estruturais que permeiam nossa sociedade.

A sociedade brasileira é marcada por uma história de desigualdades, opressões e resistências relacionadas às questões étnico-raciais. A herança do colonialismo, do racismo estrutural e da exclusão social impacta diretamente na formação e na vivência das/os estudantes, especialmente aquelas/es que pertencem a grupos étnico-raciais historicamente marginalizados (Carneiro, 2011) Nesse sentido, a Educação Física, não pode se limitar a reprodução de gestos técnicos ou meras performance esportivas; ela deve assumir um papel crítico e emancipatório.

Inspiradas por esta perspectiva, nós defendemos que a Educação Física deve ser um componente curricular que proporcione um ambiente de diálogo, valorização da cultura negra e enfretamento do racismo, onde a/o estudante é o protagonista do seu saber. Na perspectiva da ERER, temos a Lei nº 10.639/03 (Brasil, 2003) que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira no âmbito de todo currículo escolar, tanto em estabelecimentos privados quanto públicos, propiciando uma visão menos desigual frente às questões raciais.

Reforçamos a ideia de que tal temática dialogue com o que Freire defendia, ou seja, uma pedagogia que valoriza o diálogo como ferramenta de libertação, na qual a/o educadora/educador e a/o estudante constroem juntas/os o conhecimento, reconhecendo suas identidades, histórias e culturas. Assim, a Educação Física pode e deve ser um espaço de resistência às desigualdades raciais, promovendo o reconhecimento e a valorização da diversidade étnico-racial.



Paulo Freire (2022) propôs uma pedagogia que rompe com a educação bancária, na qual a/o educadora/educador deposita conhecimentos nas/os estudantes, propondo uma educação dialógica, participativa e libertadora. Para Freire, a educação deve ser um ato de conscientização, no qual os sujeitos reconhecem suas condições de opressão e se mobilizam para transformá-las. Em “Pedagogia do Oprimido”, Freire (2022, p.95) destaca que: “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”.

No contexto das relações étnico-raciais, essa pedagogia dialógica é fundamental. Ela permite que as/os estudantes expressem suas experiências, suas identidades e suas culturas, promovendo o reconhecimento do outro como sujeito de direitos. Freire (2022) defendia que a educação deve contribuir para a libertação das/os oprimidas/os, o que inclui o combate ao racismo, à discriminação e às desigualdades estruturais.

Ao desenvolver essa pedagogia nas aulas de Educação Física, podemos criar um espaço de diálogo, onde as manifestações culturais de diferentes grupos étnico-raciais sejam valorizadas, respeitadas e celebradas. Assim, o componente curricular deixa de ser apenas uma prática de exercícios físicos e passa a ser um espaço de afirmação identitária, de resistência cultural e de construção de uma sociedade mais inclusiva. Como salienta Montiel, Arruda e Afonso (2022, p. 1157):

> [...] aulas de EF podem contribuir significativamente para a formação de indivíduos reflexivos, críticos e atuantes na sociedade em que estão inseridos, possibilitando uma formação que supere a formação técnica, restrita unicamente ao mercado de trabalho. É bem verdade que há que se preparar o/a educando/a para o mundo do trabalho, mas como um dos aspectos de sua formação de cidadão/ã.

A Educação Física possui potencial para se configurar como um componente curricular que contribui efetivamente para a formação cidadã, de forma a promover a resistência às opressões raciais, por meio de práticas culturais diversas e valorizando as identidades étnico-raciais.

Durante a pesquisa intitulada “Educação Física e a Educação das Relações

Étnico-Raciais: atravessando a diversidade cultural brasileira", a qual se encontra na etapa final, desenvolvida por uma das autoras desta carta, foi possível perceber este potencial da Educação Física. Junto a dissertação de mestrado, foi desenvolvido uma sequência didática com cinco aulas, que relaciona o conteúdo de futsal e a ERER, com atividades e materiais que facilitam esta compreensão e diálogo, como forma de auxiliar professoras e professores de Educação Física a desenvolver tal temática junto às/aos estudantes, incorporando-a nos projetos pedagógicas do componente curricular e da escola.

Todas as formas de abordagem da ERER são válidas, aqui apresentamos o exemplo da Educação Física como um componente curricular mediador deste diálogo, mas gostaríamos de saber de que forma vocês utilizam no seu dia-a-dia a ERER? Ficamos no aguardo de suas partilhas, para assim construímos juntas/os uma educação para todas/os.

Palavras-chave: Educação física; educação das relações étnico-raciais; transformação.

Referências:

BRASIL. Lei nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003. **Inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro- Brasileira", e dá outras providências**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 22 jun. 2023.

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 83. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

MONTIEL, Fabiana Celente; ARRUDA, Gabriela Diel; AFONSO, Mariângela da Rosa. Legitimação da Educação Física no IFSul: uma possibilidade através de práticas que desenvolvam a autonomia do/a educando/a. **Revista Thema**, v. 11, n. 4, p. 1141-1160, 2022. Disponível em: https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/1968. Acesso em: 20 jan. 2025.



VALORIZAÇÃO DOS SABERES DA COMUNIDADE NEGRA E A EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA

Letícia Lucas Pereira
Guilhamilho Ávila[1]
Cassiane de Freitas Paixão[2]

Ao refletir sobre à educação para negros e negras nos espaços formativos formais, nos deparamos com as diversas lacunas educacionais sobre os saberes produzidos pelos negros. A comunidade negra produz saberes específicos, dentre eles, Nilma Lino Gomes (2017) discorre sobre os saberes identitários, saberes políticos e os saberes estéticos-corpóreos. Estes saberes são sistematizados pelo Movimento Negro Brasileiro e tornam-se importantes marcadores de transformação na educação.

Para Paulo Freire à educação é libertadora. Considerar ela como um mecanismo de transformação, é também compreender a importância da Lei 10.639/2003 para a valorização de negros e negras. Os espaços escolares são espaços de socialização e encontro de diferentes realidades, nestes contextos, podemos ter reprodução de estereótipos e/ou práticas que auxiliem na desestruturação do racismo da sociedade.

Nesse viés, o objetivo deste trabalho é discutir a importância dos saberes produzidos pela comunidade negra na educação emancipatória defendida por Paulo Freire. Para a metodologia deste trabalho foi adotada à pesquisa bibliográfica que é "desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos" (Gil, 2002, p. 44). Aproveitamos as contribuições de Paulo Freire e de autores e autoras que desenvolvem pesquisas na área da Educação para as Relações Étnico-Raciais para entrelaçar a discussão do texto.

[1] Mestranda em Educação da Universidade Federal do Rio Grande- FURG, bolsista CAPES, leticiapereiraga@gmail.com.
[2] Doutora em Educação, Professora Associada na Universidade Federal do Rio Grande- FURG, cassianepaixao77@gmail.com.



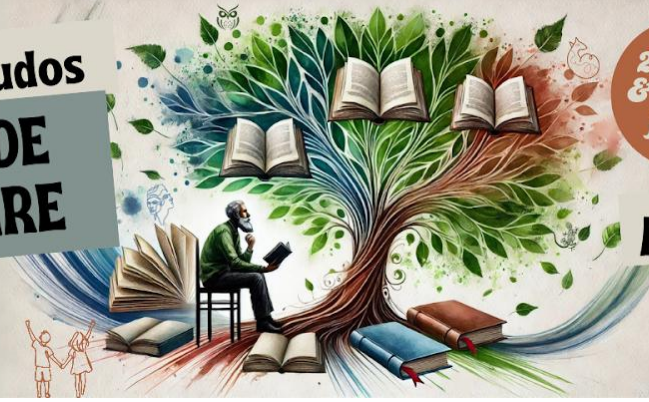
Considerar a importância das vivências individuais dos estudantes nos espaços formativos é aproximar a educação curricular da realidade individual de cada sujeito, Paulo Freire (2019, p. 32) questiona: “Por que não estabelecer uma “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?”.

Diferentes são as possibilidades para o desenvolvimento de práticas educacionais que aproximem as vivências de negros e negras na sociedade. Dentre elas, está a valorização dos saberes que são produzidos pela comunidade negra, eles “diferem do conhecimento científico, mas em hipótese alguma podem ser considerados menos “saber” ou “saberes residuais” (Gomes, 2017, p. 67).

À priori, se faz necessária a estruturação dos três saberes produzidos pela comunidade negra e sistematizados pelo Movimento Negro Brasileiro desenvolvidos por Nilma Lino Gomes. O primeiro são os saberes identitários, que são a identificação de quem é negro e o que isso significa. Dando visibilidade a temas raciais, denunciando racismo e compartilhando experiências da negritude. Aqui, “Uma nova visibilidade da questão racial e da identidade negra, de forma afirmativa, faz-se presente na literatura, nas artes, no campo do conhecimento” (Gomes, 2017, p. 70).

O segundo são os saberes políticos, através da tematização sobre as desigualdades raciais, principalmente no campo da educação, o debate político sobre raça passa a ocupar um papel significativo. Índices e pesquisas sobre a questão racial acabam “trazendo à cena pública posições que desde a ditadura pareciam ter sido superadas e desvelando que algumas heranças do racismo científico permanecem até hoje” (Gomes, 2017, p. 71). Assim, é compreendido que para superar desigualdades precisa-se de Leis.

O terceiro são saberes estético-corpóreos, que são saberes afirmados pela estética negra. Tratam da compreensão desta estética como direito e orgulho, estão diretamente atreladas as políticas de ações afirmativas, que “reeducam os negros e as negras na sua relação com o corpo e também reeducam a sociedade brasileira no seu olhar sobre o corpo negro” (Gomes, 2017, p. 75). Através destas políticas, alteram



os jovens estimulando a se posicionarem e ocuparem espaços com representatividade.

É no horizonte de transformação social que estes saberes se dão como necessários ao contexto escolar, valorizando o que os sujeitos conhecem e apresentando outras possibilidades para trabalhar as questões raciais. Assim sendo, o entendimento destes saberes para o sistema educacional aproxima os estudantes negros e valoriza as contribuições ancestrais dos seus iguais dentro das salas de aulas.

O apagamento da história de negros e negras no Brasil é ao encontro do racismo estrutural que está nas instituições, definimos isto com Bahia (2023, p. 2) “como um fenômeno em que à discriminação racial compõe, como o próprio nome revela, a estrutura de uma sociedade e, por consequência, é replicada pelas diversas instituições como, por exemplo, escolar, política, econômica e jurídica”. Isto posto, as escolas são compostas de ações e situações com influência da hierarquia racial. As crianças e jovens negros são estigmatizados dentro e fora da escola pelas suas características raciais.

No que tange à escola, considerando como uma instituição que abarca diferentes demandas sociais, ela possui responsabilidade com as discriminações que estruturam à sociedade. Para Freire (2019, p. 62):

> É o meu bom senso, em primeiro lugar, o que me deixa suspeitoso, no mínimo, de que não é possível à escola, se, na verdade, engajada na formação de educandos e educadores, alhear-se das condições sociais, culturais e econômicas de seus alunos, de suas famílias, de seus vizinhos.

Através da Lei 10.639/2003 se prevê a obrigatoriedade de História e Cultura Afro-Brasileira em todos espaços institucionais de ensino, promovendo à valorização cultural e resgatando as contribuições da comunidade negra na história do Brasil. Entretanto, a efetivação desta Lei ainda encontra obstáculos, bem como a compreensão de suas orientações para os níveis de ensino.

Atualmente é comum que as escolas trabalhem o “Novembro Negro” em seus planejamentos, entretanto a maioria das vezes o que encontramos são práticas com foco no racismo. São raras as situações que são promovidas, mesmo no mês da Consciência Negra, práticas escolares que visam valorizar as contribuições da comunidade negra. O que acontece é a repetição da dor e sofrimento que negros e negras já conhecem.

Daí a necessidade de promover uma educação voltada à libertação de negros e negras, respaldadas também pela Lei 10.639/2003. Para Moreira (2010, p. 145) “O processo emancipatório freireano decorre de uma intencionalidade política declarada e assumida por todos aqueles que são comprometidos com a transformação das condições e de situações de vida e existência dos oprimidos”.

Desenvolvemos até aqui a apresentação de saberes específicos produzidos pela comunidade negra que aparecem na escola e precisam ser percebidos. Considerando a educação uma ferramenta importante de mudança e emancipação dos sujeitos, Freire (2020, p. 123) defende que “a educação teria de ser, acima de tudo, uma tentativa constante de mudança de atitude”.

Portanto, a sistematização de obras na temática racial, de autores que são referência para esta temática, devem estar atrelados às obras de Paulo Freire e a sua concepção de educação. A concepção das transformações sociais através da educação são ferramentas que estão interligadas ao educar para as relações étnico-raciais, percebendo a importância social da educação e suas possibilidades para emancipação dos sujeitos.

Vale ressaltar que a discussão superficial de racismo neste trabalho foi intencional. Caberia discussões aprofundadas sobre currículo e racismo, entretanto, o objetivo aqui desenvolvido era apresentar outro viés para a discussão das Relações Étnico-Raciais, pautado na emancipação e valorização das vivências negras.

Palavras-chave: Educação; ERER; Paulo Freire.

Referências:

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 29 jun. 2025.

BAHIA, Bruno Cardoso de Menezes; SANTANA, Felipe Horácio Valente de Lucena; SIMPLICIO, Marcilene Dutra. Racismo estrutural, educação e identidade: uma análise crítica sobre a formação social brasileira. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, v. 58, 2023. Disponível em: https://periodicos.ufes.br/educacao/article/view/43465. Acesso em: 30 mai. 2025.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Editora Atlas, 2002.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador:** Saberes construídos nas lutas por emancipação**.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** 47. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** 58. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

MOREIRA, Carlos Eduardo. Emancipação. In: STRECK, Danilo Romeu; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). **Dicionário Paulo Freire.** 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 145–146.



A EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA VISÃO DE PAULO FREIRE: UM CAMINHO PARA A HUMANIZAÇÃO E A INCLUSÃO

Luciana Nobre Nunes[1]

Iracema Pinheiro[2]

Jefferson Marçal da Rocha[3]

Jaguarão, maio de 2025

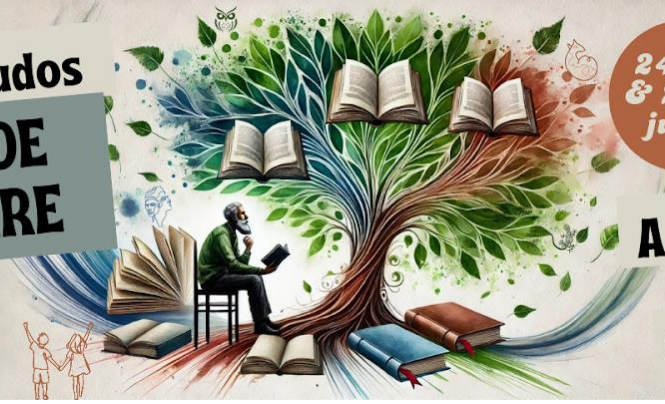
Queridas colegas professoras e professores

Nesta carta pedagógica buscamos analisar a educação socioemocional para pessoas com deficiência (PCDs) à luz do pensamento do nosso mestre Paulo Freire, com ênfase na construção de uma pedagogia humanizadora, dialógica e inclusiva. A partir de uma revisão bibliográfica qualitativa, investiga-se como os princípios freirianos — como o respeito à dignidade do sujeito, o diálogo, a escuta sensível e a valorização da experiência de vida — podem fundamentar práticas educativas que promovam o desenvolvimento emocional e social de PCDs em contextos escolares e sociais. A inclusão de pessoas com deficiência (PCDs) no sistema educacional é um desafio ainda em construção, sobretudo no que diz respeito à promoção de uma educação que contemple não apenas os aspectos cognitivos, mas também os emocionais e relacionais. A educação socioemocional surge como um componente essencial para o desenvolvimento integral de todos os sujeitos, especialmente daqueles que historicamente foram marginalizados.

[1] Pedagogia e Letras, Unipampa, Especialização em Ensino de Letras e práticas pedagógicas, AEE e Psicomotricidade, Psicopedagogia Clínica e Institucional, Mestranda em Educação, lbluciana151@gmail.com.

[2] Letras/Português/Espanhol e Respectivas literaturas, Urcamp/Bagé, Especialização em Língua Portuguesa, Urcamp , Educação Especial e Práticas Inclusivas, Portal Faculdades, Atendimento Educacional Especializado, Furg, Mestranda em Educação, iracemapinheiro707@gmail.com.

[3] Professor Titular, docente do PPGEdu da Unipampa e da Faculdade de Educação da UFRGS, jeffersonmrocha@gmail.com.



Nesse contexto, o pensamento de Paulo Freire oferece contribuições valiosas para repensar práticas educativas mais sensíveis, inclusivas e libertadoras.

A educação socioemocional visa desenvolver competências como empatia, autoconsciência, resiliência, manejo emocional e habilidades sociais. Para pessoas com deficiência, essas competências estão diretamente relacionadas à sua autonomia, participação social e qualidade de vida. No entanto, muitas abordagens ainda tratam o sujeito com deficiência como objeto de cuidado e não como protagonista de sua história.

A deficiência não deve ser vista unicamente como uma limitação funcional, mas como uma construção social que exige a desconstrução de barreiras físicas, atitudinais e emocionais. Nesse sentido, o campo da educação socioemocional, quando articulado com uma pedagogia crítica, pode contribuir para uma escola verdadeiramente inclusiva.

Paulo Freire defende uma educação centrada na humanização, no respeito à dignidade do outro e na promoção da autonomia. Para ele, “ninguém é tão ignorante que não tenha algo a ensinar, nem tão sábio que não tenha algo a aprender” (Freire, 1996). Essa premissa é fundamental para a inclusão de PCDs: reconhecer o potencial de cada sujeito, independentemente de suas limitações, como educador e educando.

Sabemos que o Paulo Freire propõe uma educação dialógica, baseada na escuta e na troca, em oposição à educação bancária que reduz o sujeito à passividade. Para PCDs, essa abordagem representa a possibilidade de serem ouvidos, reconhecidos e valorizados como sujeitos sociais e emocionais.

A prática pedagógica inspirada em Paulo Freire não se limita à transmissão de conteúdos; ela propõe uma relação pedagógica comprometida

a realidade do educando. Para pessoas com deficiência, essa prática exige o acolhimento de suas emoções, experiências, frustrações e conquistas, promovendo um espaço de escuta ativa e empatia.

Freire não escreveu especificamente sobre educação especial, mas seus



conceitos permitem a formulação de uma abordagem inclusiva. A afetividade, elemento central em sua obra, é essencial para o vínculo com o educando com deficiência, favorecendo a construção da autoestima, da autonomia e da participação ativa.

Além disso, o conceito de *inédito viável*, presente em sua pedagogia, sugere que todo sujeito, mesmo em contextos de vulnerabilidade, é capaz de sonhar e transformar sua realidade. Para os PCDs, essa visão amplia horizontes e fortalece a esperança como motor do processo educativo.

A inclusão verdadeira não ocorre apenas pela presença física dos alunos com deficiência na escola, mas pela valorização de sua subjetividade. A educação socioemocional freiriana exige o rompimento com o capacitismo, ou seja, com a ideia de que pessoas com deficiência são inferiores ou menos capazes.

Uma escola freiriana e socioemocional deve oferecer espaços seguros para que os alunos expressem suas emoções, enfrentem conflitos com apoio, construam vínculos e desenvolvam consciência crítica. Isso exige também uma formação docente que contemple tanto aspectos técnicos quanto éticos e afetivos como Freire defendia: "Ensinar exige escuta, sensibilidade, alegria e compromisso" (Freire, 1996).

A educação socioemocional, quando orientada pelos princípios de Paulo Freire, torna-se uma poderosa ferramenta de inclusão e emancipação das pessoas com deficiência. Ao valorizar o diálogo, o afeto, a escuta e o respeito à dignidade humana, a pedagogia freiriana oferece caminhos para a construção de práticas educativas que promovam não apenas o aprendizado cognitivo, mas também o florescimento emocional e social dos PCDs.

Nesse sentido colegas professoras e professores, educar é também um ato de justiça social, de reconhecimento e de libertação.

Referências:

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** Saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar:** o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.



A CRIANÇA COMO SUJEITO DE TRANSFORMAÇÃO NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: REFLEXÕES DE PIBIDIANAS

Luiza Novack Ribeiro[1]
Júlia Warnke Ramm[2]
Hardalla Santos do Valle[3]

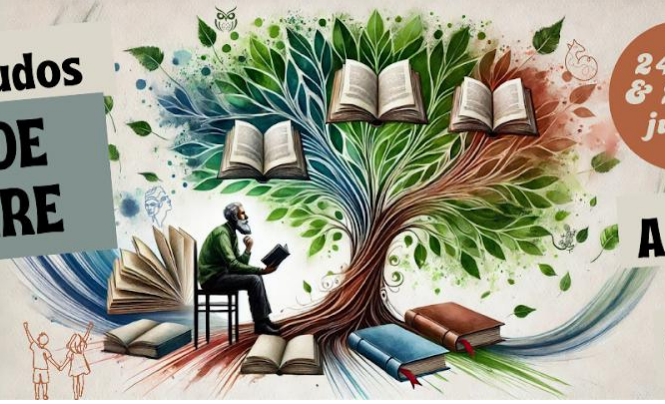
INTRODUÇÃO

Por intermédio de uma experiência prática que vem sendo realizada através do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), em uma escola de Educação Infantil na cidade de Pelotas, esse trabalho propõe uma reflexão da análise de duas pibidianas, por meio de diários de campo, sobre a perspectiva inclusiva na escola Girassol (nome fictício). O estudo se fundamenta nos princípios de Paulo Freire, em sua obra *Pedagogia do Oprimido* (1987). Nesse sentido, a pesquisa enfatiza a importância de um professor que enxerga o educando como sujeito transformador da sociedade, levando em consideração suas especificidades e saberes pré-existentes para realizar intervenções pedagógicas, em busca de uma educação centralizada na criança.

OBJETIVOS

A partir das experiências vivenciadas no chão da escola de Educação Infantil Girassol, busca-se refletir sobre práticas pedagógicas que respeitem a subjetividade de cada criança - tendo em vista que a criança não pode ser concebida como um ser

[1] Graduando do curso de Pedagogia (vespertino) da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Email: luizaribnovack@gmail.com.
[2] Graduando do curso de Pedagogia (vespertino) da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Email: juliaramn29@gmail.com.
[3] Docente da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) e do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática (PPGEMAT-UFPEL). Doutora em Educação (PPGE-UFPEL). Email: hardalladovalle@gmail.com.



vazio, que não possui conhecimentos prévios - e como a formação docente pode ser ressignificada com base nos fundamentos freireanos. Além disso, pretende-se analisar ações pedagógicas que caminhem lado a lado com a criança, através da escuta ativa, a fim de romper com a lógica bancária da educação, criando assim uma relação entre educador e criança mais dialógica e respeitosa.

REFERENCIAL TEÓRICO

A pesquisa fundamenta-se nos princípios da pedagogia freireana, em sua obra "Pedagogia do Oprimido**"** (1987), que propõe uma educação libertadora e dialógica. Segundo Freire (1987), a concepção tradicional da educação, chamada por ele de educação bancária, trata o educando como um ser passivo, cujo papel se limita a receber e repetir informações. Essa lógica é o oposto que se busca com uma prática pedagógica inclusiva e transformadora.

> Enquanto, na concepção 'bancária' — permita-se-nos a repetição insistente —, o educador vai 'enchendo' os educandos de falso saber, que são os conteúdos impostos, na prática problematizadora, vão os educandos desenvolvendo o seu poder de captação e de compreensão do mundo que lhes aparece, em suas relações com ele, não mais como uma realidade estática, mas como uma realidade em transformação, em processo. (Freire, 1987, p.100).

Essa citação ilustra a centralidade do educando como sujeito ativo no processo de aprendizagem. No caso da criança pequena, isso significa reconhecê-la como sujeito de direitos, capaz de pensar, agir, sentir e transformar o meio em que está inserida. Ao invés de tratá-la como um "ser vazio", a pedagogia freireana faz o educador refletir e perceber a criança como um ser com saberes prévios, vindos de sua inserção em diversos contextos socioculturais.

A escuta ativa, nesse contexto, torna-se uma prática fundamental. O ato de ouvir a criança, de respeitar seus tempos, suas expressões e especificidades, está ligado à superação da lógica bancária. Essa escuta possibilita ao professor desenvolver uma postura crítica e sensível, que não apenas ensina, mas aprende com



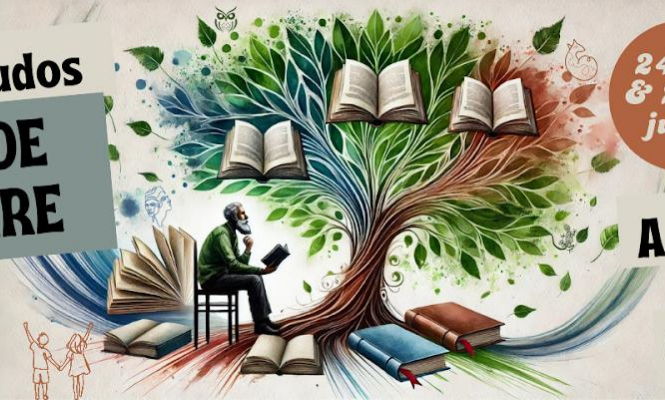
a criança. O educador possui o dever de possibilitar um ambiente acolhedor para todos dentro da sala de referência, baseando-se na criança para realizar propostas de intervenção que visem o desenvolvimento efetivo do aluno de acordo com suas potencialidades.

> O antagonismo entre as duas concepções, uma, a "bancária", que serve à dominação; outra, a problematizadora, que serve à libertação, toma corpo exatamente aí. Enquanto a primeira, necessariamente, mantém a contradição educador-educandos, a segunda realiza a superação. (Freire, 1987, p.95).

Através da concepção o problematizadora, colocada por Freire como uma superação da tradição e um reforço para mudança, tende-se a repensar práticas já ultrapassadas na Educação Infantil, que não valorizam os saberes pré-existentes dos educandos. As estratégias pedagógicas devem ser pensadas de maneira a impulsionar o desenvolvimento pleno de todas as crianças, enxergando as necessidades individuais de cada um. É necessário que haja a superação da contradição educador-educandos, para que se encontrem sujeitos conscientes de si e do mundo. “Consciência e mundo se dão ao mesmo tempo” (Sartre, *op.cit*, p.25-6). Assim, levando essa citação em consideração, entende-se que o papel do educador problematizador é fazer com que as crianças se percebam e percebam o mundo, mediante ao conhecimento fornecido por ele e considerando saberes e vivências já existentes naquele sujeito.

METODOLOGIA

Esta pesquisa possui uma abordagem qualitativa, de natureza exploratória, tendo como principal objetivo compreender e refletir sobre práticas pedagógicas vivenciadas em contexto real. Por meio de uma observação participante de três meses na escola, foi possível um contato direto com a realidade da prática educativa na Educação Infantil. Durante a vivência na escola Girassol, foram registrados nos diários de campo aspectos relacionados à interação entre crianças e educadores, princípios



pedagógicos praticados e as estratégias pedagógicas existentes, ou não, naquele ambiente escolar (Freitas e Pereira, 2018). Essa etapa permitiu a criação de um vínculo com as crianças, exercendo na prática uma escuta sensível em relação aos educandos.

Em conjunto à experiência de campo, foi realizada uma leitura crítica de obras que fundamentam teoricamente o estudo, com destaque para Paulo Freire, *Pedagogia do Oprimido* (1987). A vivência, interligada com a teoria de Paulo Freire, contemplou os aspectos necessários para análise da realidade vivenciada e a realidade que se espera através da prática educacional problematizadora.

ANÁLISE

Durante a experiência na escola de Educação Infantil, foi possível vivenciar o cotidiano das crianças e educadores. Observamos as propostas pedagógicas, a organização da gestão, o coletivo de docentes e a rotina com as crianças. Enfatizamos a experiência, o acolhimento e abertura da escola para projetos, programas e práticas pedagógicas, assim como, evidenciamos a possibilidade de ampliação da escuta infantil.

Destacamos também, que grande parcela das professoras estão se sentindo pouco amparadas e ouvidas pelo poder público. Além disso, atualmente, elas encontram no PIBID, um meio de formação e partilha de vivências e conhecimentos.

No que se refere às crianças que possuem necessidades específicas, foi notório que os processos inclusivos ainda se constituem como um desafio social. As crianças com deficiência estão na sala de aula regular, como prevê a Lei nº 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), entretanto, há poucas estratégias pedagógicas que acolham as especificidades dessas crianças e potencializem seus conhecimentos prévios. Fato associado ao desconhecimento de práticas inclusivas e a ausência de atuação intersetorial com os campos da saúde e assistência social. A Lei nº 13.146/2015 – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), garante atividades adaptadas para alunos especiais, mas, apesar



disso, há poucas modificações no planejamento para que essas crianças com deficiência se sintam contempladas e incluídas nas aulas. Logo, é possível concluir que a lógica bancária, criticada por Freire em 1987, ainda possui reminiscências na atualidade.

RESULTADOS ESPERADOS

Espera-se que esta pesquisa possibilite a compreensão de como as crianças percebem e vivenciam a inclusão em ambientes educacionais, especialmente pensando em como os professores percebem seu papel dentro deste ambiente. Além disso, acredita-se que os resultados contribuirão para o aprimoramento de estratégias pedagógicas que valorizem a participação e o protagonismo das crianças no seu processo escolar, assim reduzindo a concepção de que o professor é o portador de todo o conhecimento e que a criança é um ser desprovido de conhecimentos.

Referências:

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

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.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015.



O CAMINHO DO ESTADO DO CONHECIMENTO - UM DIÁLOGO COM OS/AS COLEGAS DE PÓS-GRADUAÇÃO

Naraina Zerwes Gentil[1]
Fabiana Celente Montiel[2]

Pelotas, 18 de maio de 2025.

Aos/Às colegas de pós-graduação

Queridos/as mestrandos/as e doutorandos/as, esta carta inicia com uma conversa dialógica e honesta com vocês, da qual se faz presente uma orientanda e uma orientadora, que trilham juntas na construção de uma pesquisa de doutorado. A carta se propõe a contar sobre o processo de escrita do projeto tese da doutoranda, por este motivo ela foi redigida na primeira pessoa, já que apresenta os movimentos e momentos experienciados por ela.

Assim, começo relatando que já realizei o sumário provisório, escrevi as primeiras palavras, cujo título foi: "**O desenvolvimento humano, trilhado na concepção de apresentação das primeiras palavras**", o qual ambientaliza os/as leitores/as do que estará por vir. Nesse movimento de escrita, foi realizado também a introdução, intitulada "**Gestando uma pesquisadora no geral e no particular com os saberes da experiência, os saberes científicos e os saberes pedagógicos**", capítulo o qual, desenvolvo uma breve retrospectiva da minha vida como pessoa, em um âmbito particular, resgatando uma caminhada com as pessoas surdas.

[1] Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto Federal Sul-rio-grandense, integrante do UTOPIA - Grupo de pesquisa, estudos, reflexões e diálogos sobre educação. narainagentil@furg.br.
[2] Orientadora de Doutorado. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto Federal Sul-rio-grandense, líder do UTOPIA - Grupo de pesquisa, estudos, reflexões e diálogos sobre educação. fabianamontiel@ifsul.edu.br.

Para construção do meu projeto de pesquisa, encontro-me agora realizando o mapeando teses e dissertações na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Catálogo de Teses e Dissertações do Portal da CAPES, considerando as etapas propostas por Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021), para a realização do Estado do Conhecimento. Para esse primeiríssimo movimento, organizei com minha orientadora, algumas combinações de descritores que estão de acordo com a questão de pesquisa que é: "**Como a prática bilingue, fundamentada na teoria freiriana, pode promover uma educação emancipatória, estética e integral, que respeite e valorize as diferentes línguas envolvidas, garantindo a plena expressão e participação das pessoas surdas como autônomas e críticas na sociedade?**"

Como método de pesquisa nos repositórios, realizei a combinação dos seguintes descritores: bilingue, bilinguismo, surdo, surda, Paulo Freire, freiriano e freireano. Utilizei as combinações em trios, sendo elas: 1) bilinguismo, surdo e "Paulo Freire"; 2) bilinguismo, surda e "Paulo Freire"; 3) bilinguismo, surdez e "Paulo Freire"; 4) bilingue, surdez e "Paulo Freire"; 5) bilingue, surdo e "Paulo Freire"; 6) bilingue, surda e freireano; 7) bilingue, surdez e freireano; 8) bilingue, surdo e freiriano; 9) bilingue, surdez e freiriano; 10) bilingue, surdo e freiriano; 11) bilinguismo, surda e freiriano; 12) bilinguismo, surdez e freiriano; 13) bilinguismo, surdo e freiriano; 14) bilinguismo, surda e freireano; 15) bilinguismo, surdez e freireano; 16) bilinguismo, surdo e freireano.

O resultado dessas combinações e o número de trabalhos encontrados e incluídos estão expressos na Tabela 1 a seguir:



Tabela 1- Resumo das buscas nos repositórios

Combinação de descritores	BDTD	CAPES	Total Incluído
Bilinguismo + Surdo + “Paulo Freire”	11	11	16
Bilinguismo + Surda + “Paulo Freire”	6	2	0
Bilinguismo + Surdez + “Paulo Freire”	4	0	0
Bilingue + Surdez + “Paulo Freire”	4	2	1
Bilingue+ surdo + “Paulo Freire”	11	5	0
Bilingue+ surda + “Paulo Freire”	11	5	0
Bilingue + surda + Freireano	4	5	2
Bilingue + surdo + Freireano	4	2	0
Bilingue + surdez + Freireano	2	0	0
Bilingue + surdo + Freiriano	1	0	0
Bilingue + surda + Freiriano	1	0	0
Bilingue + surdez + Freiriano	1	0	0
Bilinguismo+ surdo + Freiriano	0	1	1
Bilinguismo + surda + Freiriano	0	1	0
Bilinguismo + surdez + Freiriano	0	1	0
Bilinguismo + surdo + Freireano	1	0	0
Total			20

Fonte: elaborado pelas autoras, 2025.

Vocês podem estar querendo me questionar: por qual motivo uns foram incluídos e outros não? As justificativas que me levam a esses números foram trabalhos que se repetiam entre as combinações utilizadas ou que se encontravam em ambos bancos de teses e dissertações. Então, a partir deste primeiro movimento encontrei 20 trabalhos no total que serão analisados, utilizando, a partir de então, alguns critérios de inclusão e exclusão.

Um dos critérios de inclusão elenco está relacionado ao período, tendo como delimitação trabalhos publicados entre os anos 2014 e 2024. Cabe salientar que, no ano de 2014, iniciaram os fomentos em relação à educação bilingue para as pessoas surdas e esse diálogo entrou como proposta no Plano Nacional de Educação (PNE), sendo que em 2021 foi promulgada a lei 14.191/2021 (Brasil,

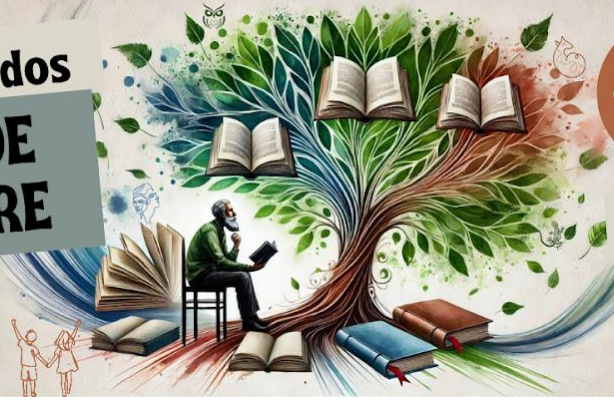
2021), que dá as diretrizes para a Educação bilingue das pessoas surdas. Além disso, serão incluídos trabalhos especificamente nacionais, visto que irei analisar a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a Língua portuguesa, como línguas para uma bilingue, assim como pesquisas em que o bilinguismo se apresente como proposta de outras línguas, não serão incluídas.

Também será considerado como critério de inclusão, trabalhos que tenham uma aproximação teórica metodológica com Paulo Freire. Principalmente trabalhos que versem com o tema de educação emancipatória, a qual se desenvolve como um processo de libertação, promovendo a autonomia com a capacidade de ação no mundo e com o mundo. A educação necessita ser um ato de humanização para conscientizar. Freire (2023b, p. 101) corrobora conosco escrevendo sobre educação bancária e educação problematizadora, afirmando que:

> A "bancária", por óbvios motivos, insiste em manter ocultas certas razões que explicam a maneira como estão sendo os homens no mundo e, para isto, mistifica a realidade. A problematizadora, comprometida com a libertação, se empenha na desmitificação. Por isto, a primeira nega o diálogo, enquanto a segunda tem nele a indispensável relação ao ato cognoscente, desvelador da realidade. A primeira "assistencializa"; a segunda, criticiza. A primeira, na medida em que, servindo à dominação, inibe a criatividade e, ainda que não podendo matar a intencionalidade da consciência como um desprender-se ao mundo, a "doméstica", nega os homens na sua vocação ontológica e histórica de humanizar-se. A segunda, na medida em que, servindo à libertação, se funda na criatividade e estimula a reflexão e a ação verdadeiras dos homens sobre a realidade, responde à sua vocação, como seres que não podem autenticar-se fora da busca e ria transformação criadora.

Como próxima etapa do Estado do Conhecimento, proposto por Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021), farei a leitura dos títulos, resumos e palavras chaves de cada uma das 20 pesquisas, considerando os critérios de inclusão e exclusão estabelecidos, para compreender quais trabalhos convergem na pesquisa como um todo.

Neste instante, concluímos nossa conversa honesta e pedagógica de como iniciar um Estado do Conhecimento na companhia de Freire (2023a, p.213), ao



compreender que: “ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, sem aprender a refazer, a retocar o sonho por causa do qual a gente se pôs a caminhar”. Sendo assim, promover uma educação mais humana e inclusiva, que possa contribuir na busca das subjetividades das pessoas surdas buscando a unidade na diversidade.

Contamos com a leitura atenta de todos/as. Abraços fraternos!

Palavras-chave: Estado do conhecimento; surdez; bilingue.

Referências:

BRASIL, 2021. **Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Brasília, DF, 2021.Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/l14191.htm. Acesso em: 18 mai 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. 33. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 87. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023b.

MOROSINI, Marília; KOHLS-SANTOS, Pricila; BITTENCOURT, Zoraia**. Estado do conhecimento:** teoria e prática. Editora CRV. Curitiba, 2021**.**



PROAPI E A ESCOLA CIDADÃ: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE A SUPERAÇÃO DE OPRESSÃO E PROMOÇÃO DA CIDADANIA

Nathalia Coimbra Lemons[1]
Helena Vahl Ferreira[2]
Hardalla Santos do Valle[3]

INTRODUÇÃO

No Brasil, observamos conquistas importantes relacionadas à preservação das infâncias, como a Lei nº 8.069/1990, o ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente, que garante direitos como à vida, educação, saúde, segurança, convivência familiar e proteção contra violência, exploração e negligência (Brasil, 1990), e a Lei nº 13.257/2016, que estabelece diretrizes para políticas públicas voltadas à primeira infância, reconhecendo a importância dos primeiros anos para o desenvolvimento infantil e humano (Brasil, 2016).

Esses marcos legais articulam-se com serviços públicos de apoio às famílias, como as UBS – Unidades Básicas de Saúde, que oferecem atendimento primário e funcionam como porta de entrada ao SUS – Sistema Único de Saúde (Brasil, 2024), os CAPS – Centros de Atenção Psicossocial, com equipes multidisciplinares voltadas ao bem-estar psicológico (Brasil, 2025), e o CAPSi, destinado a crianças e adolescentes com sofrimento psíquico grave e persistente, inclusive por uso de substâncias e dificuldades de vínculo social (Brasil, 2025).

O ProAPI – Programa de Atenção Precoce à Infância é um programa piloto da SECADI/MEC[4], desenvolvido na UFPel, voltado a crianças em situação de vulnerabilidade por deficiência, transtorno, contexto ou necessidades educacionais

[1] Graduanda, Universidade Federal de Pelotas, curso de Pedagogia, nathylemoonsz@gmail.com.
[2] Graduanda, Universidade Federal de Pelotas, curso de Pedagogia, helena.k.vahl@gmail.com.
[3] Orientadora. Professora Doutora. Universidade Federal de Pelotas. Faculdade de Educação. hardalladovalle@gmail.com .
[4] Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão.



especiais. Adota abordagem multissetorial (educação, saúde e assistência social), atuando nos espaços naturais das infâncias. Seus objetivos são identificar crianças de 0 a 6 anos em situação de vulnerabilidade ou com necessidades educacionais especializadas, fortalecer redes de apoio ao seu desenvolvimento articulando escola, família e comunidade, garantir o acesso aos direitos, promover autonomia e o desenvolvimento em ambientes inclusivos, com atuação intersetorial e foco na inclusão efetiva de crianças com deficiência, TEA e altas habilidades. Também visa assegurar a implementação da Lei nº 14.880/2024, que institui a Política Nacional de Atendimento Educacional Especializado a Crianças de Zero a Três Anos – a Atenção Precoce.

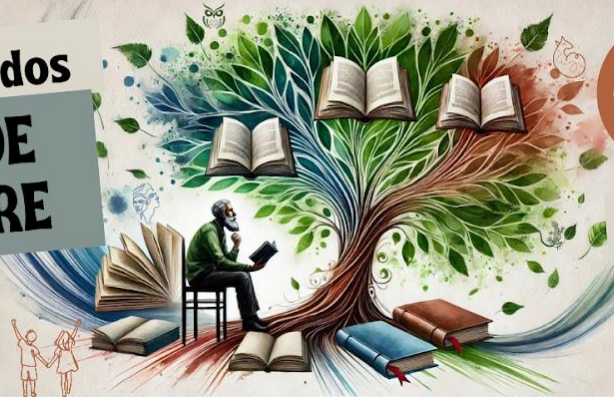
Sendo assim, o ProAPI tem como princípio garantir o desenvolvimento integral e direitos das crianças, definidos pelos marcos legais, através da articulação com os serviços públicos, em parceria com a UFPel, onde pesquisadores observam demandas das crianças, suas famílias e docentes nas escolas. Também é um instrumento para implementação de políticas nacionais de atenção precoce na infância, especialmente nas EMEIs.

OBJETIVOS

Este trabalho busca evidenciar a importância do ProAPI nas escolas de educação infantil da rede municipal de Pelotas e a necessidade de articulação entre família e escola, com base em relatos de estudantes da UFPel que atuam como observadoras participantes, à luz dos estudos de Paulo Freire, com foco no setor educacional do programa.

REFERENCIAL TEÓRICO

O estudo fundamenta-se em leis nacionais, como o ECA (Lei nº 8.069/1990) e a Lei nº 13.257/2016, bem como em informativos do governo sobre os serviços



públicos e documentos do MEC[5]. Também se apoia no conceito de *Escola Cidadã*, de Paulo Freire, que a define como

> a escola que viabiliza a cidadania de quem está nela e de quem vem a ela. [...] toda escola que, brigando para ser ela mesma, luta para que os educandos-educadores também sejam eles mesmos. E, como ninguém pode ser só, a Escola Cidadã é uma escola de comunidade, de companheirismo. (Freire *apud* Streck; Redin; Zitkoski, p. 154, 2010).

METODOLOGIA

A pesquisa é qualitativa, baseada em levantamento bibliográfico, definido por Severino (2007) como aquele que utiliza dados e teorias já documentadas por outros autores. Além disso, adota-se a observação participante na escola vinculada ao programa. Mónico et al. (2017) destacam que a convivência do pesquisador com o grupo estudado permite compreensão mais autêntica dos fenômenos observados.

ANÁLISE

O caso utilizado para discussão sobre a importância do programa é o de Lucas[6], menino de 3 anos 9 meses que apresenta comportamentos agressivos, impulsivos, sexualizados, alteração emocional, sem nenhum diagnóstico até o momento e que vive situações conflituosas em casa, percebidas por professoras e bolsistas.

A partir dos relatos das professoras, iniciou-se um estudo de caso sobre a situação do menino para compreender a origem dos comportamentos preocupantes e para propor intervenções voltadas à redução do sofrimento psíquico observado, as consequências para seu desenvolvimento, de acolher as professoras e a família e de oferecer suporte para momentos sensíveis para o menino, recorrendo aos serviços públicos já oferecidos à população.

[5] Disponibilizados em cursos, capacitações e encontros do ProAPI, que abordam sobre a atenção precoce na infância, a sua importância e aspectos que a permeiam.
[6] Nome fictício, alterado para preservar a identidade da criança.



RESULTADOS ESPERADOS OU ALCANÇADOS

Até o momento, o caso apresentado evidencia como experiências afetivas vivenciadas na primeira infância podem influenciar diretamente o comportamento da criança, reforçando a importância da atenção precoce e do cuidado com os eventos vivenciados. Em conjunto a isto, a considerar o andamento do estudo aqui referenciado, espera-se que o ProAPI possa, por meio de seus setores interligados, executar devidamente seu papel, oferecendo suporte à criança, cumprindo assim a função política e social a qual se propõe.

A observação destes fenômenos só é possível pelo olhar ativo das professoras e bolsistas que procuraram compreender a estrutura familiar e que contaram com o apoio dos pais e responsáveis, onde a discussão foi aprofundada por especialistas da Universidade, evidenciando como é possível a articulação entre estes espaços como possibilidade para a superação dos contextos de opressão e promoção da autonomia das crianças.

Com isso, podemos perceber, a partir das colocações de Paulo Freire, que a proposta do ProAPI para o campo da educação é concebida como um caminho para a superação de contextos opressores que certas crianças enfrentam na atualidade e, também, para a viabilização da cidadania, propósito da *Escola Cidadã*, visto que é importante “a capacidade de aprender, não apenas para nos adaptar, mas sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a” (Freire, 2011).

Palavras-chave: ProAPI; estudo de caso; Paulo Freire/Escola Cidadã.

Referências:

BRASIL. **Lei n° 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.html. Acesso em: 22 mai. 2025

BRASIL. **Lei n° 13.257, de 8 de março de 2016**. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13257.htm. Acesso em: 22 mai. 2025



BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de Atenção Precoce à Infância**. Brasília, 2025.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Centros de Atenção Psicossocial**. Brasília, 2024?. Disponível em: https://www.gov.br/saude/pt-br/composicao/saes/desmad/raps/caps#. Acesso em: 22 mai. 2025.

BRASIL. Secretaria de Comunicação Social. **Unidades Básicas de Saúde**. Brasília, 2024. Disponível em: https://www.gov.br/secom/pt-br/acesso-a-informacao/comunicabr/lista-de-acoes-e-programas/unidades-basicas-de-saude-do-governo-federal. Acesso em: 21 mai. 2025.

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

MÓNICO, Lisete et al. A Observação Participante enquanto metodologia de investigação qualitativa. **Investigação qualitativa em ciências sociais**, v. 3, n. 1, p. 972-978, 2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/318702823_A_Observacao_Participante_enquanto_metodologia_de_investigacao_qualitativa. Acesso em: 22 mai. 2025

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Saúde. **Primeira Infância Melhor**. Porto Alegre, 2006. Disponível em: https://www.atencaoprimaria.rs.gov.br/primeira-infancia-melhor. Acesso em: 21 mai. 2025.

SEVERINO, Antônio J. Teria e Prática Científica. *In*: SEVERINO, Antônio J. **Metodologia do trabalho científico**. 23 ed. rev. ampl. São Paulo: Cortez, 2007. p.117-126.

STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. rev. ampl., 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. Disponível em: https://territoriosinsurgentes.com/wp-content/uploads/2021/03/Danilo_R._Streck_Dicion_rio_Paulo_Freirez-lib.org_.epub_.pdf. Acesso em: 26 mai. 2025



CULTURA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO: INFLUÊNCIAS NA APRENDIZAGEM DE GÊNERO E SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Rafael Schroeder Gadini[1]
Carolina de Carli Castanha[2]
Clarinês Hames[3]

As discussões sobre gênero e sexualidade na educação básica são fundamentais para construir uma sociedade mais justa e inclusiva, porém continuam cercadas por tabus e resistências, frequentemente silenciadas por pressões familiares, culturais e religiosas. Apesar dos avanços representados por documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) e a BNCC (2017), ainda existem barreiras significativas, baseadas em perspectivas conservadoras que dificultam o tratamento adequado dessas temáticas (Soares; Garcia, 2017).

A partir da pedagogia crítica de Paulo Freire, que entende a educação como "prática da liberdade" e não como "prática da dominação" (Freire, 1987), este trabalho questiona: como as influências culturais e sociais afetam a aprendizagem de gênero e sexualidade? Freire defende que "o papel do educador progressista é desafiar a curiosidade ingênua do educando para, com ele, partejar a criticidade" (Freire, 1996, p. 44), princípio essencial para uma abordagem transformadora dessas temáticas.

A presente reflexão conecta os estudos de gênero e sexualidade com a pedagogia freireana e foca como elementos culturais e sociais impactam a abordagem pedagógica de gênero e sexualidade na educação básica, identificando obstáculos e estratégias para superá-los. Trata-se de uma pesquisa qualitativa com abordagem teórico-exploratória, baseada em revisão bibliográfica. Sendo assim, foram analisadas

[1] Licenciando em Ciências Biológicas pelo Instituto Federal Farroupilha - Campus Santo Augusto, rafael.2023015151@aluno.iffar.edu.br.
[2] Licencianda em Ciências Biológicas pelo Instituto Federal Farroupilha - Campus Santo Augusto, carolina.2023013540@aluno.iffar.edu.br.
[3] Professora do Instituto Federal Farroupilha - Campus Santo Augusto, clarines.hames@iffarroupilha.edu.br.

obras de Paulo Freire e estudos sobre gênero e sexualidade na educação. Considerando, conceitos que contribuem para práticas pedagógicas mais críticas e inclusivas, transformando a escola em um ambiente onde "os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo" (Freire, 1987, p. 39).

Louro (2011) destaca que as identidades de gênero são construídas socialmente e a escola é um espaço de pedagogias que podem reproduzir ou questionar normas dominantes. Esta visão dialoga com Freire quando afirma que "não há educação neutra" e que toda prática educativa tem dimensão política (Freire, 1993).

Em "Pedagogia do Oprimido", Freire (1987) apresenta a educação problematizadora como alternativa à "educação bancária", destacando que "não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais" (p. 46). Este princípio é fundamental para abordar questões de gênero e sexualidade, reconhecendo saberes e experiências dos estudantes.

Colling (2018) discute a performatividade de gênero como elemento central na desconstrução de preconceitos, perspectiva que se conecta com o "inédito viável" - a possibilidade de superar as situações-limite por meio da ação-reflexão (Freire, 1987). Em "Extensão ou Comunicação?", Freire (2015) critica a postura autoritária no ensino, argumentando que "conhecer não é o ato através do qual um sujeito transformado em objeto recebe dócil e passivamente os conteúdos que outro lhe dá ou impõe" (p. 36) - princípio essencial para abordar temas sensíveis como gênero e sexualidade.

Seffner (2011) ressalta que a escola deve ser um local de negociação das diferenças, onde questões de gênero possam ser discutidas abertamente, visão que se aproxima dos "círculos de cultura" freireanos, espaços dialógicos de construção coletiva do conhecimento (Freire, 1978).

Evidencia-se no contexto educacional brasileiro que muitos professores se sentem inseguros para abordar gênero e sexualidade, devido à formação deficitária e medo de conflitos, situação que reflete o que Freire chama de "cultura do silêncio", onde os oprimidos são impedidos de exercer seu direito à voz. Como afirma em "Pedagogia do Oprimido", "não há diálogo se não há humildade" (Freire, 1987, p. 46), sendo necessário reconhecer limitações e abrir-se para aprender com o outro.

Esta invisibilidade das discussões sobre gênero e sexualidade nas práticas pedagógicas reforça o que Freire chamaria de "prescrição alienante": visão de mundo imposta que não permite questionamentos. Neste contexto, Bastos e Lüdke (2017) defendem que a abordagem da sexualidade na escola deve ir além da prevenção de doenças, criando espaços de diálogo onde alunos explorarem suas identidades - perspectiva alinhada com a educação problematizadora freireana, que busca superar o silenciamento e promover a construção coletiva de saberes emancipatórios.

Para superar estas barreiras, é necessária uma "síntese cultural" (Freire, 1987), onde diferentes visões dialogam sem imposições. A implementação desta síntese requer múltiplas estratégias articuladas entre si. Primeiramente, é fundamental investir na formação continuada de professores com abordagem interdisciplinar sobre gênero e sexualidade, preparando-os para lidar com as complexidades desses temas em sala de aula. Paralelamente, é necessária uma revisão curricular, integrando essas temáticas transversalmente, superando abordagens isoladas ou puramente biológicas.

A criação de espaços dialógicos, como rodas de conversa inspiradas nos círculos de cultura freireanos, possibilita a construção coletiva de conhecimentos e enfrentamento de preconceitos por meio do diálogo aberto. Também é crucial estabelecer parcerias com movimentos sociais, trazendo múltiplas perspectivas e vivências ao ambiente escolar. Por fim, sensibilizar a comunidade escolar, contribui para construir uma cultura de respeito que sustente transformações educacionais. Estas estratégias conectam-se com o princípio freireano de que "ensinar exige respeito aos saberes dos educandos" (Freire, 1996, p. 33), reconhecendo experiências e identidades como ponto de partida para uma educação libertadora.

O reconhecimento da influência cultural e social sobre a aprendizagem de gênero e sexualidade, à luz da pedagogia freireana, pode orientar práticas educativas mais críticas e emancipadoras. Como afirma Freire em "Política e Educação", "a educação é prática indispensável aos seres humanos e deles específica na História como movimento, como luta" (Freire, 1993, p. 9).

Ao propor o diálogo como método e a libertação como objetivo, Freire oferece caminhos para uma educação verdadeiramente inclusiva, que não apenas tolera a diversidade, mas a celebra como parte fundamental da experiência humana. Apesar das resistências, a escola pode tornar-se um espaço transformador onde, como sonhava Freire, os oprimidos possam "ser mais" e realizar sua vocação para a humanização.

Assim, promover uma educação que valorize a diversidade de gênero e sexualidade não é apenas questão técnica, mas compromisso ético-político com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, onde todos possam, nas palavras de Freire, "pronunciar o mundo" e serem sujeitos da própria história.

Palavras-chave: Cultura escolar; currículo inclusivo; diálogo crítico.

Referências:

BASTOS, Giséli Duarte; LÜDKE, Everton. Reflexões sobre gênero no ensino de biologia: um olhar sobre o discurso de estudantes do primeiro ano do ensino médio acerca da gravidez na adolescência. **Contexto & Educação**, Ijuí, v. 32, n. 101, p. 142-174, jan./abr. 2017.

COLLING, Leandro. **Gênero e sexualidade na atualidade**. Salvador: Universidade Federal da Bahia, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências; Superintendência de Educação a Distância, 2018. 69 p. ISBN: 978-85-8292-181-4.

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

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

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.

LOURO, Guacira Lopes. Educação e docência: diversidade, gênero e sexualidade. **Formação docente–revista brasileira de pesquisa sobre formação de professores**, v. 3, n. 4, p. 62-70, 2011.

SEFFNER, Fernando. Um bocado de sexo, pouco giz, quase nada de apagador e muitas provas: cenas escolares envolvendo questões de gênero e sexualidade. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 561-588, maio/ago. 2011.

SOARES, Alexandre Sebastião Ferrari; GARCIA, Dantielli Assumpção. Escola, discurso e sexualidade: uma análise de El Vestido Nuevo. **Travessias**, Cascavel, v. 11, n. 1, p. 59-75, jan./abr. 2017.



MINHAS DESCULPAS, MENINA!

Roberta Oliveira da Silva Gagliard[1]
Rosemeire Oliveira Vaz[2]

São Paulo, 30 de maio de 2025.

Menina bonita, sem “laço de fita”,
Minha querida, peço-te perdão.

Sim, muitas vezes fui uma professora sem sensibilidade, sem escuta, sem história. Como pude acreditar que colar macarrão em um cartaz com um rosto parecido com o seu faria você se sentir representada, incluída ou mesmo amada? Equivoquei-me. Mesmo querendo acertar, falhei. Mas, como diria Paulo Freire, “não há saber mais ou saber menos, há saberes diferentes” – e hoje reconheço que precisei de tempo, dor e humildade para compreender que o meu “saber pedagógico” estava repleto de ausências. Nos acostumamos a ouvir que não somos o suficiente, que o melhor é silenciar, que somos violentos e quando buscamos o nosso natural, somos “estilosos”. Assumir-se prevê o comentário “Nossa, gosto tanto de cabelo assim…” como se essa fala reforçasse uma postura antirracista. Preciso te contar, menina, que ainda patino muito como educadora, falho muito, mas sou humana, imersa em uma sociedade que se construiu material e imaterialmente nas bases do racismo e na crença da superioridade de uns e da inferioridade de outros.

Na infância, ouvia com frequência: “Olha só que menina bonita, nem parece que é negra!” ou “Você não é negra, né?” Falas que ecoavam em minha cabeça como um alerta: ser uma mulher preta não é bom, tampouco belo. Não conseguia entender

[1] Coordenadora pedagógica, Prefeitura de São Paulo, Pedagoga, e-mail.beta.oliveiras7@gmail.com.
[2] Mestra, PUC/SP, Psicologia da Educação, Orientadora de Pesquisa de Iniciação Científica. Orientadora de Roberta Oliveira da Silva Gagliardi. arederose@gmail.com.

essa perspectiva, minha mãe, com pele mais retinta que a minha, lábios grossos e quadris largos, cabelo crespo (sempre disfarçado) esbanjava uma beleza singular que preenchia completamente todos os espaços por onde ela passava. Era negra sim! De pele escura, sorriso largo, e sabedoria ancestral que fortalecia amigos e iluminava lares por onde passamos. Hoje me pergunto: Será que o espelho de Ima (minha mãe) refletia em seus olhos a sua beleza? Será que ela pôde compreender quão belo era cada detalhe seu para além do que a sociedade estabeleceu como belo?

Hoje tenho o privilégio de ser uma mulher negra que se reconhece como tal, mas com a vida marcada por silêncios, omissões e estratégias de sobrevivência estética. Por muito tempo, contive meus cabelos, escondi meus traços, domei meus volumes. Não alisei meu cabelo, mas prendi ou usei muitos cremes para contê-lo. Não neguei, mas silenciei. Sem saber, fui vítima — e também reprodutora — dos estereótipos que marcaram minha infância, minha docência e minha relação com você, menina preta, tão parecida comigo.

Foi somente ao romper o pacto do silêncio que me dei conta: a contenção do meu corpo e da minha estética era também a contenção da minha humanidade. A sustentabilidade estética da condição humana se entrelaça com minha história. Saiba menina que se sustentar esteticamente, enquanto mulher negra, é um ato de resistência cotidiana. É reconhecer-se bela diante do espelho, é afirmar a própria imagem diante de um mundo que insiste em apagá-la.

Paulo Freire nos ensina que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, e foi ao reler o mundo a partir do meu corpo negro que comecei a reconstruir a minha prática docente. Descobri que educar é um ato político e que cada gesto de ensino também comunica valores. Ao ignorar a história de mulheres negras em sala de aula, eu reforçava o apagamento. Ao não reconhecer a potência dos cabelos crespos e volumosos, eu participava da opressão simbólica. Ao silenciar-me diante do racismo, eu colaborei com sua permanência.

Perdão por ter tratado o volume do teu cabelo como exagero, quando ele era coroa. Por não ter te dito que tua caminhada seria dura, mas que teus passos são de

força ancestral, história viva em espiral. Um vai e vem, uma busca no passado para compreender o presente e o futuro, um ir e vir no que foi e permanece. História que pulsa nos presentes, nos corpos, no cotidiano, nas tranças no "black power"…Retomada, reinvenção, ancestralidade. Uma história que vem, se dobra e desdobra para um novo porvir. Por isso, agora vivo a ação-reflexão, a práxis de minha racialidade. Assim, quando reconheço minha “cabeleira” e a penteio seca, causo espanto e encanto. Olhares de jugo e de orgulho. Teria eu o direito de ser natural? Crespa de verdade? Indiferente dos julgamentos, novas estéticas emergiram ao redor de uma atitude. Meninas que não soltavam suas "coroas" passaram a reconhecer o poder e beleza do volume e a libertar-se! Adolescentes livres, belas, com movimento e leveza de quem sabe quem é. Perdão por não ter sido essa referência para ti, mas mudei. A exemplo da provocação de Freire, meu cabelo hoje é uma prática política que contribui para a transformação. Hoje tenho consciência de que meu posicionamento diante de quem sou influenciou e ainda influencia aqueles ao meu redor. Desculpa, menina! Eu não sabia disso antes.

Perdão por ter te oferecido referências que não te abraçavam. Por ter te negado Carolina Maria de Jesus (exímia escritora brasileira), Conceição Evaristo (professora, militante e escritora das escrevivências), Elza Soares (cantora que encontrou na música o bálsamo para suas feridas e de outras mulheres de sua geração e de gerações futuras), Lia de Itamaracá (referência musical e cultural brasileira, que utilizava a dança circular como meio de manter a tradição e resgate da alegria ancestral), Aqualtune (rainha de Palmares, líder estrategista e humana), Lélia Gonzalez (mulher preta que revelou à academia as dores pessoais e coletivas das lutas da negritude feminina brasileira), Beatriz Nascimento (mulher que reforçou a quilombagem como forma de resistência e sobrevivência), Imaculada Fátima de Oliveira da Silva (educadora, mãe, amiga que acolheu e permitiu a transformação de jovens vulnerabilizados), Sueli Carneiro (pesquisadora e resistência na multiplicação de que a força feminina negra merece ser valorizada, que silenciamento da mulher preta é brutal e que a luta antirracista é de todos nós) e tantas outras figuras nacionais



e internacionais que reconhecem nosso valor, nossa existência e nossa contribuição para a humanidade…

O ser humano se faz em comunhão com os outros, e não isoladamente, já nos contou Freire na Pedagogia do Oprimido. Por muito tempo, vivi uma educação de negação, que me afastou das minhas referências, da minha ancestralidade e de outras mulheres negras. Agora sei que educar para a liberdade exige romper com a pedagogia da domesticação e caminhar rumo a uma educação de afirmação – onde os sujeitos oprimidos, como eu fui, possam se reconhecer, se libertar e se fortalecer.

Hoje sei: a educação, para ser libertadora, precisa também ser estética. Não no sentido da aparência idealizada, mas no reconhecimento da beleza como um direito humano. Como Freire nos lembra em Pedagogia da Esperança, há uma boniteza que nasce da dignidade, do olhar amoroso, da construção coletiva de sentidos. Não é uma estética do consumo, mas da existência. Uma estética da vida vivida com plenitude e coragem.

Essa carta é, portanto, um manifesto, uma confissão e um compromisso. Um compromisso com a construção de uma educação que reconheça os corpos negros como belos, potentes e dignos. Que sustente, estética e politicamente, a vida de meninas como você — e de mulheres como eu.

Freire também nos ensina que “falar da opressão não é o mesmo que praticá-la” — e é por isso que hoje escolho falar, me posicionar, reconhecer que errei, que calei, que reproduzi violências sutis. Mas também que mudei. Que despertei. Que hoje uso meu corpo como ferramenta de luta, minha imagem como resistência, minha palavra como afeto e denúncia.

Hoje posso sair da cachoeira, da piscina e do mar com meu cabelo natural, seco, crespo, em liberdade! Posso me olhar no espelho e sorrir. Posso ocupar espaços com a cabeça erguida e o afeto ativo. Posso ser, para outras meninas, a referência que eu não tive. Isso também é sustentabilidade estética: a liberdade de existir inteira, sem contenções, com afeto, com memória e com futuro.

Hoje entendo que não precisamos de “laços de fita”, precisamos de laços de pertencimento. Precisamos de escolas que libertem e não prendam. Que afirmem em vez de esconder. Que incluam, com beleza e verdade, todas as formas de ser humano.

Com carinho,
Teu laço de amor.
Rose e Beta.

Palavras-chave: Paulo Freire; educação antirracista; sustentabilidade estética; reconhecimento; diversidade; ERER.

Referências:

DE FRANÇA, Luiz Fernando. Desconstrução dos estereótipos negativos do negro em Menina bonita do laço de fita, de Ana Maria Machado, e em O menino marrom, de Ziraldo. **Estudos de literatura brasileira contemporânea**, n. 31, p. 111-127, 2008.

EVARISTO, Conceição. **Olhos d’água**. São Paulo: Pallas, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.



RACISMO LITERÁRIO - POSSIBILIDADES A PARTIR DA INTERSECÇÃO ENTRE CIÊNCIA E LITERATURA (ESCREVIVÊNCIAS)

Rosemeire Oliveira Vaz[1]

Reconhecendo que a interação entre ciência e literatura pode propiciar novas descobertas e um novo olhar para o mundo, a presente pesquisa visa contribuir com apontamentos para uma educação antirracista combativa, que se evidencia no Racismo Estrutural presente na sociedade brasileira. Apesar da legislação vigente, em especial a Lei 10.639/2003, são inúmeros os desafios para a efetivação de uma educação antirracista. Por essa razão, o presente estudo visa identificar a presença do Racismo Literário que se apresenta como mais um instrumento de manutenção do poder eurocêntrico e do Racismo Estrutural: tristes heranças brasileiras que corroboram com a violação de direitos da população negra e periférica de nosso país. Sendo assim, buscamos fundamentar a existência do Racismo Literário através de revisão bibliográfica, pesquisa do estado da arte (revisão integrativa) e levantamento de dados em pesquisa de campo com professores da rede pública municipal. Considerando as inúmeras contribuições das mulheres negras para a literatura brasileira, a presente pesquisa se propõe a resgatar a produção literária feminina por meio das escrevivências (Evaristo) e biografia de Carolina Maria de Jesus (fenômeno editorial dos anos de 1960). A proposta é utilizar a Literatura Negra em escolas públicas de ensino fundamental II periféricas; iniciando o processo com a formação de docentes enquanto multiplicadores de sequências didáticas diferenciadas e agentes fundamentais do combate ao imaginário científico que interdita a voz, autoria e conhecimento negro. Estima-se que o trabalho formativo a partir da perspectiva de relacionar ciência e literatura pode ser instrumento de conscientização e mudança de

[1] Mestra, PUC/SP, Psicologia da Educação, arederose@gmail.com.

perspectiva da realidade de crianças e jovens em situação de vulnerabilidade social. Nesse sentido, Freire contribui ao afirmar que “ensinar não é *transferir conhecimento,* mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção". Desta feita, conhecimento científico e literatura a negra feminina de Carolina Maria de Jesus assumem valor a partir do momento em que se colocam a serviço da autonomia de todos os envolvidos na prática educativa.

Palavras-chave: ERER; escrevivência; formação docente; pedagogia da autonomia.

Referências:

EVARISTO, Conceição. Escrevivências da afro-brasilidade: história e memória. **Releitura**, Belo Horizonte, Fundação Municipal de Cultura, n. 23, nov. 2008

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2004.



DIÁLOGOS SOBRE INFÂNCIAS E PRÁTICAS COM CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO POPULAR

Vitor Saquete Rodrigues[1]
Marcia Camara da Cruz[2]
Hardalla Santos do Valle[3]

O presente relato de experiência fez-se em relação à uma ação extensionista organizada e realizada pelo Grupo de Estudos e Pesquisas das Infâncias (GEPI), que é coordenado pela Prof.ª Dr.ª Hardalla Santos do Valle, e vinculado à Faculdade de Educação (FaE), da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). A ação se desenvolveu através da parceria com a da ONG Alimentar[4], no Parque Dom Antônio Zattera, em Pelotas, no Rio Grande do Sul, com intuito de possibilitar aos estudantes dos Cursos de Pedagogia da UFPel (vespertino e noturno) o diálogo e a vivência pedagógica com crianças que estão em outros espaços sociais.

Sua organização se estruturou com base na escuta ativa, que de acordo com Alves e Nogueira (2023, p.322), é uma metodologia que requer:

> [...] entre outras atitudes, um duplo exercício de esvaziamento de si para voltar a atenção ao outro e a retomada da própria infância do adulto que pesquisa, uma vez que a criança que fomos é acionada pelos encontros com as infâncias com as quais pesquisamos. Há, ainda, a tensão entre o maravilhamento produzido pela singularidade do olhar infantil e a necessária intervenção quando são reproduzidos os preconceitos e as demais formas de violência.

Assim sendo, tomamos a brincadeira como eixo central, que nos propicia temas geradores a partir das falas das crianças.

[1]Graduando em Pedagogia, Universidade Federal de Pelotas, Pedagogia Noturno, vitorsaquete@gmail.com.
[2]Graduada em Direito (UCPEL). Graduanda em Pedagogia, Universidade Federal de Pelotas, Pedagogia Vespertino, marcia_marmitt@hotmail.com.
[3]Doutora em Educação, Orientadora, Universidade Federal de Pelotas, Pedagogia, hardalladovalle@gmail.com.
[4]A ONG Alimentar é uma instituição sem fins lucrativos, atuando desde 2021 na cidade de Pelotas, no Rio Grande do Sul, com objetivo de amparar pessoas em situação de vulnerabilidade social e famílias carentes, ao qual suas distribuições se ocorrem no Parque Dom Antônio Zattera.



> Paulo Freire busca no grupo de cultura resgatar o sentido de unidade e síntese entre conhecimento e vida que antes fora amordaçada e estilhaçada pela cultura do capital, procurando no universo de palavras da comunidade temas geradores, isto é, "lugares" repletos de sentidos de experiências nucleares para a existência que imantam sentidos cotidianos às vivências. (Passos, p. 388, 2010).

Temas geradores referem-se a demandas apresentadas pelas crianças em meio a ações distintas, realizadas em outros momentos. Esses, temas, são observados por meio da escuta e debatidos/dialogados dentro do GEPI, com objetivo de elaborar formas de abordá-los, construindo novas ações referente às demandas que as próprias crianças comunicam de forma natural. Foi assim, em meio a um destes movimentos de escuta, a partir da curiosidade das crianças, que surgiram os tópicos da alimentação e da multiplicidade de frutas que existem e da brincadeira criativa com materiais naturais.

Dessa forma, observando e se comunicando com a comunidade aos arredores das ações e às próprias crianças, utilizando da escuta ativa como principal ferramenta de análise, iniciaram-se estudos direcionados para modelos curriculares na área Educação Infantil, buscando organizações teórico-práticas que trouxessem riqueza e embasamento para as práticas que seriam desenvolvidas. Durante o primeiro momento de pesquisas, foi apresentado pela coordenadora, Hardalla, o modelo Reggio Emilia, como sugestão. Abordagem pedagógica, que aprofundada por meio de leituras bibliográficas realizadas ao longo das semanas de organização da ação extensionista.

A abordagem Reggio Emilia é baseada num modelo italiano de ensino, caracterizado pela atenção que se dá a exploração, curiosidade e expressão simbólica da criança, que são desenvolvidas por meio das suas cem linguagens - inúmeras formas de expressão, comunicação e registro para expressar seus sentimentos e compreensão referente à determinado contexto de forma visual -, e pelo envolvimento dos responsáveis e comunidade no processo de ensino. Busca-se assim, compreender e conhecer as crianças, percebendo seus interesses, tendo educador, ou, adulto referência, como organizador deste processo de aprendizagem,

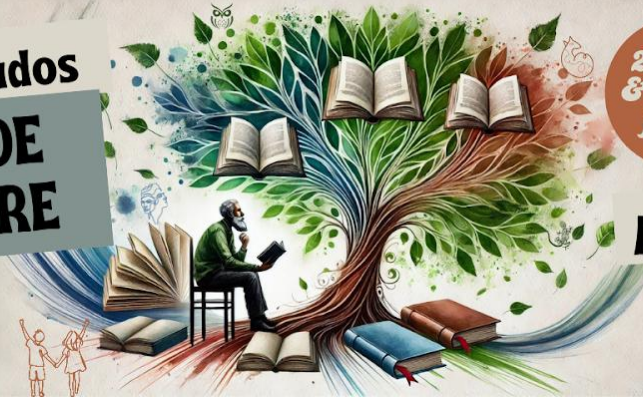
considerando o espaço pedagógico, a materialidade e questões estéticas, para que o ambiente se torne de maior proveito para a descoberta, envolvimento e autonomia da criança ao longo do processo (Lino, p.109-140, 2013).

O primeiro contexto desenvolvido com o grupo consiste em um arco sensorial, com fitas de cetim em sua circunferência, que permite variadas percepções e interações às crianças. O segundo, foi uma zona de construção de quadros com materiais naturais (folhas, pedras, areia etc.). O terceiro foi um piquenique, em que cada membro do GEPI levou um tipo de fruta e, ao chegar do parque, se organiza esteticamente para o contexto para que as crianças tivessem curiosidade e desejassem explorar o que estava posto.

As crianças presentes tinham de 3 a 10 anos, havendo alguns bebês em carrinhos e no colo de seus responsáveis. Houve timidez em um primeiro momento de aproximação por parte das crianças novas, enquanto às crianças que já conheciam o GEPI pareciam criar uma ponte, auxiliando na acolhida das demais.

O movimento da infância se iniciou pelo piquenique, prosseguindo para a documentação, onde criaram diversos quadros representando aquilo que haviam experienciado, assim como questões de fora que se sentiam confortáveis para expressar. Alguns ficaram nos entornos do bambolê, comunicando: “Isso parece chuva”, “se girar parece um arco-íris”, aproximando de materialidades que referenciam.

Dialogando com caso específico, uma garota, seguiu diretamente para oficina dos quadros, onde conversou com uma docente do projeto e perguntou o que deveria fazer, a docente respondeu a ela que poderia fazer o que quisesse, como montar uma obra de arte, ela gostou muito daquela ideia e iniciou com seu processo criativo, colocando diversas flores, folhas, gramas e criou sua obra, quando terminou, a docente perguntou o que ela pensava enquanto construía seu material e ela respondeu que queria fazer uma floricultura, representando-a em seu quadro, cheia de flores coloridas e alegres, na sequência ela preparou um segundo quadro, muito



mais elaborado, ao qual relatou representar sua floricultura no futuro, muito maior e agora, além das flores, vendendo também árvores.

Percebeu-se que algumas das crianças não possuíam costume de comer frutas, além de não conhecerem algumas daquelas que estavam dispostas, expressando encanto, intriga e receio, pois não sabiam se iriam gostar ou julgavam seu gosto pela aparência. Criar uma ponte, trazendo o diálogo referente à rotina alimentar e alimentação saudável com seus pares trouxe novas perspectivas e reflexões quanto os saberes daquele grupo e suas opiniões, trazendo aprofundamento, utilizando do conhecimento prévio que carregam referente à sua visão de mundo e as perspectivas introduzidas ao longo do diálogo.

Dialogando com a ideia freiriana de extensão, se enfatiza o objetivo de humanizar com base nas problemática, nas vivências dos indivíduos que compõem determinado grupo, criando um espaço de partilha de perspectivas e reflexões (Graciani, 2010). Logo, relacionando-o diretamente com a perspectiva de educação popular, busca-se, por meio destas ações em contextos extensionistas, trazer um ideal de autonomia e liberdade, que faz com que as crianças participantes conheçam, questionem e dialoguem sobre os contextos apresentados, buscando problematizá-los, compreendê-los e refletindo sobre eles. (Romão, p.133, 2010).

Conclui-se ressaltando a importância dos movimentos extensionistas dentro de variados contextos de educação para a partilha de experiências e conhecimentos, assim como, de um ambiente de escuta que busque contribuir para a formação dos sujeitos que fazem parte dos movimentos realizados. Acredita-se assim, na potência da relação entre universidade e comunidade.

Palavras-chave: Educação popular; Reggio Emilia; infância.

Referências:

ALVES, Luciana Pires; NOGUERA, Renato. A escuta na pesquisa-ação: entrelaçando brincar e educação para as relações étnico-raciais. **Revista Diálogo Educacional**, v. 23, n.

76, p. 322-340, 2023. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/pdf/de/v23n76/1981-416X-rde-23-76-322.pdf. Acesso em: 10 mai. 2025.

GRACIANI, Maria Stela. EXTENSÃO. in: STRECK, Danilo; REDIN, Edson; ZITKOSKI, João Joaquim (org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, p.173, 2. ed., 2010. Disponível em: https://territoriosinsurgentes.com/wp-content/uploads/2021/03/Danilo_R._Streck_Dicion_rio_Paulo_Freirez-lib.org_.epub_.pdf. Acesso em: 10 mai. 2025.

PASSOS, Luiz Augusto. TEMA GERADOR. *In*: STRECK, Danilo; REDIN, Edson; ZITKOSKI, João Joaquim (org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, p.388, 2ª ed., 2010. Disponível em: https://territoriosinsurgentes.com/wp-content/uploads/2021/03/Danilo_R._Streck_Dicion_rio_Paulo_Freirez-lib.org_.epub_.pdf. Acesso em: 10 mai. 2025.

ROMÃO, José Eustáquio. EDUCAÇÃO. *In*: STRECK, Danilo; REDIN, Edson; ZITKOSKI, João Joaquim (org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, p.133, 2ª ed., 2010. Disponível em: https://territoriosinsurgentes.com/wp-content/uploads/2021/03/Danilo_R._Streck_Dicion_rio_Paulo_Freirez-lib.org_.epub_.pdf. Acesso em: 10 mai. 2025.

LINO, Dalila. O Modelo pedagógico de Reggio Emilia. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (Org.). **Modelos Curriculares para a Educação da Infância:** construindo uma práxis de participação. Porto/Portugal: Editora Porto, 2013.

Eixo 17

Paulo Freire: feminismos e coletividade

Mediação

Adriana Lessa
Aline Accorsi

O círculo dialógico 17 discutiu diferentes propostas que articulam feminismos e educação, destacando a potência de práticas artesanais, corporais, pedagógicas e culturais como formas de resistência e transformação social. O artesanato foi abordado como uma linguagem que ultrapassa palavras, tecendo vínculos e expressando o que foi historicamente silenciado. Através de pontos, linhas e agulhas, ele se torna um meio de comunicação íntimo e político, muitas vezes compreendido apenas por quem o pratica, mas capaz de desafiar estruturas opressoras.

Outro eixo de debate foi a prática do pole dance, que, apesar de seu crescimento, ainda enfrenta estigmas enraizados em uma sociedade machista e misógina. Questionou-se quem se beneficia com o controle e adestramento do corpo feminino, bem como com a repressão de sua liberdade. A discussão evidenciou que, mesmo em espaços de conquista como o campo esportivo, as mulheres continuam enfrentando opressões, ora sutis e ora explícitas, revelando a necessidade de desconstruir padrões patriarcais que limitam sua autonomia. A reflexão também alcançou a pedagogia, destacando a importância de revisitar obras de Paulo Freire sob uma perspectiva feminista. Embora sua “Pedagogia do Oprimido” tenha sido fundamental, foi apenas após críticas de mulheres que Freire revisou sua linguagem machista, revista na “Pedagogia da Esperança”. Esse processo ilustra como a educação deve ser constantemente desafiada e reinventada para não reproduzir desigualdades. Já no campo das tradições culturais e religiosas, discutiu-se o paradoxo vivido pelas mulheres no Batuque: mesmo detentoras de saberes sagrados, muitas vezes são excluídas de funções como tamboreiras, tidas como masculinas.

Por fim, enfatizou-se a urgência de inserir o feminismo nos currículos do Ensino Médio, promovendo igualdade de gênero e valorizando referências feministas. Além disso, reconheceu-se que falar sobre identidades é complexo e conflituoso, mas o silêncio só perpetua opressões. Portanto, a educação deve ser um espaço de enfrentamento ativo, onde o diálogo e a prática pedagógica desafiem normas excludentes e construam possibilidades mais justas e emancipatórias.



ORIENTAÇÃO E SUPERVISÃO ESCOLAR NA PERSPECTIVA DE GÊNERO E DIVERSIDADE

Adriana Lessa Cardoso[1]
Álvaro Veiga Júnior[2]

Pelotas, 29 de maio 2025

Prezadas educadoras, gestoras, estudantes e demais integrantes da comunidade escolar, escrevemos esta carta como um convite à reflexão de nossos estudos sobre supervisão e orientação escolar, alinhada na ética do cuidado, da escuta e do compromisso com as múltiplas identidades que vivenciam o espaço escolar. Inspirada no legado de Paulo Freire e bell hooks, defendemos que educar é sempre um ato político e, portanto, a gestão escolar deve se constituir como espaço de diálogo, de participação e de transformação social. A escola pública brasileira carrega, historicamente, marcas profundas de exclusão e opressão. Como bem escreveu Freire (2002), a leitura do mundo precede a leitura da palavra, e é nesse mundo concreto, estruturado por desigualdades de classe, gênero, raça e sexualidade, que nossas práticas escolares e de pesquisa se desenvolvem. Por isso, pensar a supervisão escolar e a orientação sob uma perspectiva democrática e feminista é colocar no centro do debate as condições de existência e resistência de sujeitos historicamente marginalizados.

A estrutura tradicionalista da escola reproduz valores patriarcais, racistas e elitistas. Separamos corpos: meninos de um lado, meninas de outro; estudantes padrão no centro, os “diferentes” nas bordas. A gestão escolar que se concentra

[1] Doutora em Educação, EEEM Elizabeth Blaas Romano, adrianalessacardoso@gmail.com.
[2] Doutor em Educação, EMEF Joaquim Assumpção, avj.pedagogia@gmail.com.



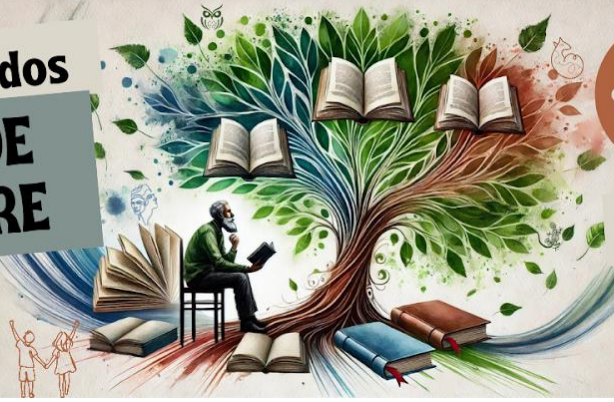
apenas em burocracia e ordens rigorosas a cada movimento do executivo, ignora a realidade por transformar, perde seu significado pedagógico e se torna conivente com a manutenção de desigualdades. Como nos ensina Freire (2016), é preciso que nos assumamos como sujeitos históricos, capazes de transformar a escola em um espaço de emancipação coletiva. Nesse processo, a orientação pedagógica e a supervisão escolar têm um papel fundamental ao promoverem uma formação continuada que não seja imposta de fora para dentro, mas construída a partir do diálogo, da escuta e da valorização das experiências docentes. A supervisão e a orientação exigem mais do que preenchimento de planilhas e avaliações externas à escola. Requer o cultivo cotidiano da participação efetiva e o reconhecimento da pluralidade de vozes, especialmente aquelas historicamente silenciadas, como as de meninas/os negras/os, de jovens pobres, de estudantes LGBTQIAP+, de famílias indígenas e quilombolas, de professoras que enfrentam o machismo, homofobia, transfobia, capacitismo, etarismo etc. dentro e fora das salas de aula.

Nesse sentido, o entrecruzamento é uma lente indispensável à supervisão e à orientação escolar. Ela nos permite enxergar como gênero, raça, classe e sexualidade se entrelaçam na vivência concreta dos sujeitos e revelam as múltiplas formas de opressão que atravessam o cotidiano escolar. Como afirmou Audre Lorde (2019), não há hierarquia entre as opressões. Assim, não há como falar em democracia na escola sem enfrentarmos o racismo, o sexismo e a LGBTfobia que se expressam em olhares, palavras, práticas e ausências. No entanto, muitas vezes nos sentimos tão intimidados por essas discussões que tendemos a evitá-las, principalmente quando envolvem conflitos relacionados às identidades. Esse silenciamento, ainda que não intencional, perpetua desigualdades e inviabiliza a construção de um ambiente inclusivo.

A educação feministas e antirracistas oferecem caminhos possíveis para uma gestão mais justa e sensível à diversidade. Elas nos ensinam que o conhecimento é relacional e que a escuta afetiva das experiências vividas por estudantes e educadoras/es pode ser fonte de saber. Gestar uma escola democrática plural e

inclusiva, nesses termos, é reconhecer o valor das histórias, das memórias e das subjetividades de cada pessoa que compõe o espaço escolar. E, é nesse ponto que a escuta afetiva se torna um eixo fundamental, ético e estético. Trata-se de uma escuta que acolhe, que se abre à complexidade do outro com empatia, e compromisso ético. A escuta afetiva, como prática política, rompe com a lógica autoritária que silencia e rotula, e se coloca como ferramenta essencial para que a gestão se conecte com a realidade concreta da comunidade escolar. Ouvir, neste contexto, é um ato de cuidado e transformação. Como nos ensina bell hooks (2013), ensinar é um ato de amor, e esse amor não é passivo nem romântico, mas radical, comprometido com a libertação. Para autora, o espaço escolar deve ser um lugar onde se cultiva o pensamento crítico e a integridade emocional, onde se constrói uma educação que é, ao mesmo tempo, rigorosa e afetuosa. Esse pensamento nos convoca a reinventar a gestão para que ela promova vínculos de confiança, respeito mútuo e pertencimento. Desse modo, propõe uma práxis comprometida com a transformação. Não basta nomear a diversidade nos documentos institucionais; é preciso vivenciá-la em cada decisão pedagógica, em cada pauta de reunião, em cada planejamento coletivo. A democracia se faz no cotidiano, nos detalhes mais imperceptíveis, quando reconhecemos os conflitos como parte do processo educativo e quando a escuta é convertida em ação que liberta.

De acordo com Luckesi (2014 e 2023) é urgente que as escolas implementem políticas permanentes de formação inicial e continuada para toda a comunidade escolar (e não apenas para as/os docentes), assim, entendemos que a temática das relações étnico-raciais, de gênero, classe, geração e sexualidade são de fundamental importância visando a recontextualização social. Tais formações não devem ser eventos isolados ou datas comemorativas descontextualizadas. Devem ser parte orgânica do Projeto Político-Pedagógico, atravessando o currículo, as práticas de gestão e os modos de convivência. A Lei nº 10.639/2003 e a Lei nº 11.645/2008, entre outras normativas, são conquistas que envolveram a contribuição dos movimentos sociais e exigem efetividade na prática cotidiana das escolas. A gestão democrática



deve ser o elo entre a construção de leis e acordos e o que se realiza na escola. Mais do que executar normas, a escola deve ser capaz de reinventá-las com o protagonismo de estudantes, famílias e educadoras/es. Finalizamos este texto com as palavras de Freire (2002, p. 66), que nos seguem propondo caminhos: “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um/a é um imperativo ético, e não um favor que podemos ou não conceder às/aos outras/os”. Que nossas escolas sejam lugares de liberdade e não de silenciamento; de afeto e não de controle; de sonho e não de opressão.

Palavras-chave: Gestão democrática; gênero; diversidade; escuta afetiva.

Referências:

bell hooks. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de mar. de 2008. Altera a LDB para incluir no currículo oficial o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. **Diário Oficial da União**, 11 mar. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 30 mai. 2025.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de jan. de 2003. Altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional para incluir a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira. **Diário Oficial da União**, 10 jan. 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em**:** 30 mai. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

LORDE, Audre. Não existe hierarquia de opressão. HOLLANDA, Heloísa Buarque de. *In*: **Pensamento feminista:** Conceitos fundamentais. RJ: Bazar do Tempo, 2019. p.235-238

LUCKESI, Cipriano Carlos. **O ato pedagógico**: planejar, executar, avaliar. São Paulo: Cortez editora, 2023.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Sobre notas escolares**: distorções e possibilidades. São Paulo: Cortez editora, 2014.



CORPO LIVRE: POLE DANCE, FEMINISMO E LIBERTAÇÃO

Helena Aristimunha Pereira de Oliveira Simas
Patrícia da Rosa Louzada da Silva

Rio Grande, 28 de maio de 2025.

Aos participantes do XXVI Fórum de Estudos Leituras de Paulo Freire,

Sou Helena, estudante de Licenciatura em Educação Física na Universidade Federal do Rio Grande. Escrevo esta carta para compartilhar parte do meu Trabalho de Conclusão de Curso, motivado por minha prática pessoal no Pole Dance e inquietação acadêmica sobre a corporeidade feminina, suas interdições e possibilidades. O objetivo é dialogar sobre Pole Dance, feminismo e libertação à luz de Paulo Freire.

O Pole Dance moderno surgiu no Ocidente no início do século XX, com influências de práticas como Mallakhamb, Mastro Chinês e Maypole (Brochier, 2020; Abdon, 2020; Mendes, 2021). Trata-se de uma combinação de acrobacias, ginástica, dança e calistenia realizadas em um mastro vertical metálico, estático ou giratório (Achôa, 2019). A popularidade atual da prática se deve a benefícios físicos como força, flexibilidade, autoestima e autoconfiança (Mendes, 2021).

Mesmo sendo inclusivo, o Pole Dance é mais praticado por mulheres (Achôa, 2019). No Brasil, isso demanda mais pesquisas, pois a falta de informação contribui para o preconceito, fruto de uma sociedade machista e sexista (Alves & Nóbrega, 2020). Embora popularizado, ainda carrega estigmas do início do século XX, alimentados por um sistema heteronormativo e patriarcal (Achôa, 2019).

O Pole Dance desafia normas conservadoras que moldam como mulheres devem “performar” e viver (Karlsson, 2025). Paulo Freire nos lembra: “A pessoa conscientizada [...] recusa acomodar-se, mobiliza-se para mudar o mundo” (1994). As influências culturais que moldaram a prática ao longo do tempo refletem contextos



históricos e sociais específicos (Brochier, 2020). A partir dos anos 2000, a prática se expandiu para além do entretenimento adulto, sendo hoje vista como atividade física e artística, com diferentes vertentes: Pole Sport/Fitness, Pole Sensual/Glamour e Pole Art (Brochier, 2020).

Ainda assim, persistem estigmas ligados à sensualidade, ignorando o potencial emancipatório para as mulheres. “Aliadas ao movimento feminista, as mulheres encontraram no Pole Dance uma oportunidade de expressão corporal e individual” (Achôa, 2019, p.26). Assim, esta carta denuncia o preconceito contra mulheres e seus corpos nesse espaço, reafirmando meu compromisso em divulgar e problematizar a prática. Para Bourdieu (1989), o poder simbólico legitima valores e normas sociais como “naturais”, restringindo as mulheres em sua liberdade de expressão e corporeidade (Rosa, 2017).

Apropriar-se do próprio corpo no Pole Dance expõe as mulheres a estigmas por desafiar moralidades conservadoras. Porém, como apontam Soares & Zoboli (2022), o corpo feminino nessa prática é também resistência política e afirmação do direito de existir livremente. Freire (1996, p.58) reforça: “O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor”.

Estudar o Pole Dance e ouvir as mulheres me inspira a seguir lutando por sua liberdade de existir com autonomia sobre seus corpos, ressignificando identidades femininas. A coletividade feminista é essencial para enfrentar as violências que recaem sobre essas mulheres, pois “a presença dos oprimidos na busca de sua libertação [...] é engajamento” (Freire, 1997, p.78).

Este tema, ainda em desenvolvimento, ganha força ao dialogar com Paulo Freire, tornando-se um projeto que conjuga ciência e militância feminista pela libertação da corporeidade feminina. Diante disso, provoco a reflexão: *Quem se beneficia do adestramento e silenciamento do corpo feminino?*

Por fim, agradeço por participar de um evento tão rico em trocas acadêmicas e humanas, e pela oportunidade de dialogar sobre um tema que me atravessa



profundamente. Meu reconhecimento à minha orientadora e a todas as pessoas que tornam esta caminhada possível.

Com afeto e compromisso,
Helena Aristimunha Pereira de Oliveira Simas.

Palavras-chave: Pole dance; corporeidade feminina; educação física.

Referências:

ABDON, J. **Desmistificando o Pole Dance.** Artigo de Conclusão de Curso, Uniceplac, Brasília, 2020.

ACHÔA, Júlia de Freitas. **A mulher escarlate:** uma exposição sobre empoderamento da mulher em espaços urbanos através do Pole Dance. UFSC, Florianópolis, 2019.

ALVES, Lorena; NÓBREGA, Adriana. **"A gente continua merecendo respeito por fazer pole dance":** uma análise discursiva de estigmas e identidades em narrativas de mulheres pole dancers. PUC-RJ, Rio de Janeiro, 2021.

ALVES, Lorena; NÓBREGA, Adriana. **"But that's because people don't know what Pole Dancing is":** Contributions of evaluation to the discursive analysis of stigmas**.** PUC-RJ, Rio de Janeiro, 2020.

BROCHIER, Bianca. **Histórias sobre Pole Dance**. Porto Alegre, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Cristina**. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

KARLSSON, Shenia. **Suas amigas também comemoram suas conquistas?** Podcast Bom Dia Obvius, 2025.

MENDES, L. *et al.* **A objetificação da mulher versus o empoderamento feminino no Pole Dance.** Universidade do Porto, 2021.

MENDES, Maria Luísa. **Pole Dance em tirinhas.** IFPB, Cabedelo, 2021.

SOARES, C.; ZOBOLI, F. Body education and the corporal practice of pole dance. **Journal of Research and Knowledge Spreading**, UFS, 2022.

ROSA, Tiago Barros. O poder em Bourdieu e Foucault. **Rev. Sem Aspas**, Araraquara, 2017.



A IMAGEM REPRODUZIDA PELA MÍDIA ESPORTIVA DAS ATLETAS DE VÔLEI DE PRAIA NOS JOGOS OLÍMPICOS 2024

Jade Ariane Medeiros Machado[1]
Ângela Adriane Schmidt Bersch[2]

INTRODUÇÃO

Ao observar a presença das mulheres no contexto esportivo, é possível perceber desafios históricos: como a desigualdade de oportunidades, a falta de reconhecimento e a sexualização dos seus corpos. Nos Jogos Olímpicos, evento de grande visibilidade nacional e internacional, essa questão se torna ainda mais notória e a mídia esportiva tem um papel essencial ao retratar as atletas.

Em vista disso, essa pesquisa busca entender de que forma a mídia esportiva retrata as mulheres atletas, em específico na última edição dos Jogos Olímpicos de Verão, em Paris 2024. Embora Paulo Freire não tenha desenvolvido estudos com ênfase na questão de gênero, esse os permeava. Visto que em diferentes obras o autor reconheceu as desigualdades (a do gênero é uma delas) e a contribuição das mulheres na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Se considerarmos sua luta e defesa pela emancipação dos oprimidos, podemos perspectivar as mulheres, que no processo de se identificarem como oprimidas têm a oportunidade de enfrentar os desafios no intuito de superá-los.

OBJETIVO

Analisar as narrativas das imagens de mulheres atletas de vôlei de praia do Brasil veiculadas na mídia sobre os Jogos Olímpicos do ano de 2024.

[1] Graduanda, Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Licenciatura em Educação Física, jadeariane2010@hotmail.com.
[2] Doutora em Educação Ambiental/PPGEA/FURG, Universidade Federal do Rio Grande. angelabersch@gmail.com.



REFERENCIAL TEÓRICO

A trajetória das mulheres no esporte é marcada por um histórico de exclusão. Desde os tempos primitivos, onde o esporte era atrelado a rituais religiosos e à caça, as mulheres eram excluídas. Já na Grécia Antiga, eram impedidas de assistirem aos Jogos Olímpicos, pois não eram consideradas cidadãs e deveriam se conter apenas ao papel de mãe (Oliveira; Cherem; Tubino, 2008).

A autora Goellner (2000), ao tratar das representações do corpo da mulher na sociedade, explica que no Brasil dos anos 30, era sugerido às mulheres praticarem dança e ginásticas, pois, eram práticas ditas como próprias para as mulheres, reforçando sua graça, encanto e beleza e afastando uma suposta masculinidade, que acreditava-se vir da atividade esportiva, com o ganho de massa muscular, atributo considerado viril, ocasionando a perda da feminilidade apropriada para a época.

Diante disso, é possível observar que a falta de incentivo à participação das mulheres no esporte, não é algo recente. Goellner (2005) nos mostra que dois fatores podem ser associados a isso: a ideia da masculinização da mulher através do esporte e a perda de sua graça e feminilidade impostas em cada época. Nos tempos atuais, mesmo que a presença das mulheres nos eventos esportivos seja maior, ainda é possível observar diferenças nos tratamentos em comparação aos homens (Knijnik, 2003).

Em consonância com o tema, Paulo Freire, apesar de não ter dedicado seus estudos especificamente sobre os desafios e as exclusões das mulheres, aborda a causa em diferentes momentos da sua trajetória e se mostra um defensor dos direitos das mulheres. Em seu livro, *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*, o autor afirma que a discriminação contra a mulher “feita pelo discurso machista e encarnada em práticas concretas, é uma forma colonial de tratá-la, incompatível, portanto, com qualquer posição progressista” (FREIRE, 1992, p. 35).

Além disso, em diversos momentos, se posicionou afirmando que não teria como pensar em uma emancipação de classe, sem considerar outras exclusões, como por raça e gênero (Andreola, 2021). Dessa forma, entendo o diálogo entre as mulheres



no esporte e as escritas de Paulo Freire essenciais para o enriquecimento da causa e busco neste trabalho fomentá-lo, incentivando outras pesquisadoras e outros pesquisadores a fazerem o mesmo.

Por fim, esse estudo busca uma leitura crítica da realidade, tanto para educadores quanto para estudantes perceberem como a mídia ainda reforça os estereótipos de gênero, o que vai de encontro com a perspectiva freiriana, pois, a partir da tomada de consciência da realidade é que podemos transformá-la (Freire, 1978).

METODOLOGIA

Para realizar o estudo, foi utilizada a metodologia qualitativa de pesquisa, baseada na netnografia. A netnografia é uma adaptação da etnografia, que utiliza o computador como meio para a busca de dados, objetivando uma representação de um fenômeno cultural através da internet, buscando entender o funcionamento de um grupo social. (Soares; Stengel, 2021; Ferro, 2015).

Além disso, a busca dos dados foi realizada através de dois principais meios de comunicação do Brasil no mundo esportivo: a Folha de São Paulo e o Globo Esporte, escolhidos por terem uma grande visibilidade em relação aos esportes e às Olimpíadas. Através desses sites, foram coletadas imagens de reportagens publicadas entre junho e setembro de 2024, por ser um período próximo ao início e ao fim dos Jogos Olímpicos de Paris de 2024.

ANÁLISE E RESULTADOS PARCIAIS

Para análise, as imagens retiradas dos dois sites escolhidos foram organizadas em uma tabela no *google docs*, onde foram analisadas as imagens de homens e mulheres de cada reportagem e, posteriormente, o conteúdo escrito nas reportagens. Além disso, foram analisadas reportagens sem imagens ou de atletas mulheres de outras modalidades a fim de obter um panorama geral de como a mídia esportiva vem abordando as mulheres no contexto esportivo.

Após a análise das imagens, foi possível observar uma prevalência de imagens das atletas em momentos de grande emoção, como choro ou riso, o que dialoga com Garcia, Silva e Pereira (2019), que ao realizarem um estudo sobre como a mídia retrata as mulheres no esporte, destacaram que, muitas vezes, as imagens mostram-as em momentos em que estão demonstrando emoção, através do choro e do riso ou quando as atletas estão abraçadas, o que reforça os estereótipos de gênero.

Ao analisar as reportagens escritas, também foi possível observar uma forte associação da imagem da mulher atleta à sua família, seja com associação com filhos, mãe ou até mesmo com o fato de ela ter namorado/marido, ou não. Fink (1998) aborda esse tema, afirmando que a mídia costuma enfatizar os papeis sociais - mãe, esposa - em reportagens esportivas, reduzindo as atletas aos padrões de feminilidade e desvalorizando suas habilidades técnicas.

Entretanto, ao observar as reportagens e as imagens das mulheres foi possível concluir que a sexualização das atletas está presente na mídia, porém, de forma mais sutil e espaçada em comparação a como ocorria nas décadas anteriores. Essa mudança reflete uma reconfiguração da estratégia midiática, que segue explorando os estereótipos de gênero, porém de forma mais indireta, o que foi possível observar mais nas imagens das reportagens do que no texto em si de cada reportagem.

Por fim, esta pesquisa busca promover o questionamento das mulheres e da sociedade em relação às desigualdades de gênero, para que possamos agir em prol da mudança, pois, como dizia Freire (1978), toda compreensão crítica da realidade tende a gerar uma ação crítica, possibilitando mudanças sociais.

Palavras-chave: educação física; olimpíadas; feminilidade.

Referências:

ANDREOLA, Balduino Antonio. “Prezadas professoras”: a temática da mulher na vida e obra de Paulo Freire. **Cadernos de Educação**, n. 65, 2021.

FERRO, A. P. R. A netnografia como metodologia de pesquisa: um recurso possível. **Educação, gestão e sociedade: revista da Faculdade Eça de Queirós,** Ano 5, número 19, agosto de 2015.

FINK, J. Female Athletes and the media: strides and stalemates. **Journal of Physical Education**, Recreation and Dance. v.69, n.6, p.37-40, 1998.

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

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

GARCIA, Rafael Marques; SILVA, Alan Camargo; PEREIRA, Erik Giuseppe Barbosa. Retratações de gênero nos jogos olímpicos Rio 2016. **Revista Gênero**, v. 20, n. 1, p. 194-211, 2019.

GOELLNER, S. V. A educação física e a construção de imagens de feminilidade no Brasil dos anos 30 e 40. **Movimento**, v. 6, n. 13, p. 61–70, 2000.

GOELLNER, S. V. Mulheres e futebol no Brasil: entre sombras e visibilidades. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, Brasil, v. 19, n. 2, p. 143–151, 2005.

KNIJNIK, Jorge. **A mulher brasileira e o esporte:** seu corpo, sua história. Editora Mackenzie, São Paulo, 2003.

OLIVEIRA, G.; CHEREM, E. H. L.; TUBINO, M. J. G. A inserção histórica da mulher no esporte. **Revista brasileira Ciência & Movimento**. 2008; 16(2): 117-125.

SOARES, Samara Sousa Diniz; STENGEL, Márcia. Netnografia e a pesquisa científica na internet. **Psicologia USP**, v. 32, p. e200066, 2021.



EM PAULO FREIRE, UMA BUSCA PELO RECONHECIMENTO DAS MULHERES

Leonor Gularte Soler[1]
Nívia Celoi Barragan Ferreira[2]
Neiva Afonso Oliveira[3]

É no livro *Pedagogia da Esperança:* um reencontro com a pedagogia do oprimido, que leio as palavras de Paulo Freire reverenciando a sua esposa Elza, "[...]ela sempre foi uma ouvinte atenciosa e crítica, e se tornou minha primeira leitora" (2015, p.89). As palavras de Freire enfatizam a importância da mulher em sua vida e isso está posto na valorização carinhosa de Elza, falecida em 1986 e com a sua segunda esposa Ana Maria, ambas sempre citadas em suas obras. Paulo Freire deixa claro sua admiração pelas mulheres. Em se tratando de Elza, visualizamos uma mulher atenta:

> Às vezes não se continha. Me acordava e, com humor, me dizia: "Espero que este livro não nos torne mais vulneráveis a novos exílios. [...]sinto-me contente por fazer o registro deste por fazer o registro deste agradecimento pela liberdade com que o faço, sem temer que me acusem de sentimental" (Freire, 2015, p. 90).

Esses são exemplos de valorização e registros de agradecimentos de Freire às mulheres. No entanto, com uma visita às obras de Freire, com atenção voltada a Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido, buscamos na sua escrita, alguns trechos que se tornam explícitos relativamente aos entornos das questões ideológicas e algumas críticas recebidas ao livro Pedagogia do oprimido. "Nesta fase da retomada da Pedagogia, irei apanhando aspectos do livro que tenham ou não provocado críticas ao longo desses anos, no sentido de explicar-

[1] Licenciada em Filosofia e Doutora em Educação, PPGE- FaE/UFPel. leonorgulartesoler@gmail.com.
[2] Pedagoga, Universidade Federal de Pelotas, Mestrado em Educação, niviabarragan17@gmail.com.
[3] Professora Doutora Orientadora, Universidade Federal de Pelotas, Mestrado em Educação, neivaafonsooliveira@gmail.com.



lhes melhor, de clarear ângulos, de afirmar e de reafirmar posições" (Freire, 2011, p. 91).

Percebe-se nas palavras de Freire, no livro Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido (2015, p. 91) exatamente essa reflexão, "Falar um pouco da linguagem, do gosto das metáforas, da marca machista com que escrevi a *Pedagogia do oprimido* e, antes dela, *Educação como prática da liberdade,* me parece não só importante, mas necessário". É uma reflexão em torno da necessidade de superar a linguagem machista e reconhecer que essa sua preocupação se deve, em grande parte, àquelas numerosas mulheres que lhe escreveram, na década de 70, início de 1971, de diversas partes dos Estados Unidos, após a publicação de Pedagogia do Oprimido em inglês. Freire evidencia que foi um período quando as cartas dessas mulheres comentando o livro, por aproximadamente três meses, todas referenciando "[...] com suas palavras, discutindo a opressão, a libertação, criticando, com justa indignação as estruturas opressoras, eu usava, porém, uma linguagem machista, portanto discriminatória, em que não havia lugar para as mulheres" (Freire, 2015, p. 92)

A contestação feminina foi recebida, inicialmente, com resistência por Freire, e depois, aceita no momento em que ele assume ser necessário esse diálogo. Era preciso reconhecer o papel da mulher, pois quando se fala de mulher, os homens naturalmente não se sentem incluídos, como exemplifica: "As mulheres estão decididas a mudar o mundo" (Freire, 2015, p. 93).

Freire afirma que os homens presentes não entenderam a inclusão e logo se sentiram excluídos da fala inicial, pois não é "[...]um problema gramatical, mas ideológico" (Freire, 2015, p.93). O educador agradece no livro Pedagogia da Esperança e afirma ter escrito respondendo a cada uma daquelas mulheres "[...] sendo grato pela excelente ajuda que me haviam dado. Daquela data, até hoje, me refiro sempre à mulher e homem ou seres humanos. Prefiro, às vezes, enfear a frase explicitando, contudo, minha recusa à linguagem machista" (Freire, 2015, p. 93). O educador afirma sua recusa à linguagem machista e se coloca como verdadeiro defensor das causas das mulheres, seja na luta pelo reconhecimento, seja na busca



pela sua independência ou até mesmo na mudança necessária para o mundo contraditório que prega um discurso distorcido, porém convincente. Ele é categórico quanto à exigência de mudança da linguagem machista em suas novas edições, declarando:

> Agora, ao escrever esta Pedagogia da Esperança, em que repenso a alma e o corpo da Pedagogia do oprimido, solicitarei das casas editoras que superem a sua linguagem machista. E não se diga que este é um problema menor porque, na verdade, é um problema maior. (Freire, 2015, p. 93-94).

As palavras descritas deixam claro que o mundo em que Freire foi formado era extremamente voltado para uma cultura sexista. Porém, as cartas recebidas o alertaram para um novo contexto em que tentou remover todas essas características degradantes para as mulheres.

> A recusa à ideologia machista, que implica necessariamente a recriação da linguagem, faz parte do sonho possível em favor da mudança do mundo. Por isso mesmo, ao escrever ou falar uma linguagem não mais colonial, eu o faço não para agradar as mulheres ou desagradar os homens, mas para ser coerente com minha opção por aquele mundo menos malvado de que falei antes. (Freire, 2015, p. 94).

Para justificar sua mudança de escrita, Freire deixa claro que não é um idealismo puro, mas oportunidade de um futuro onde o mundo possa se tornar melhor.

Há uma grande riqueza de argumentos que envolvem as reflexões de Freire em uma dedicação de cinco páginas no livro Pedagogia da Esperança (2015, p. 90-95) que abordam as questões ideológicas, mormente uma reflexão em torno da necessidade de superar a linguagem machista, em torno da Pedagogia do oprimido e das críticas das feministas americanas. Porém cabe a nós, mulheres, educadoras ter consciência de que precisamos buscar o nosso lugar na sociedade e mudar a realidade opressora. Não será somente a mudança da gramatica que irá construir um mundo com lugar, vez e voz para todos, “da mesma forma como não escrevi o livro que ora revivo, para ser simpático [...] escrevi o livro como tarefa política, que entendi dever cumprir” (Freire, 2015, p. 94).

Essa foi a luta de Paulo Freire e está sendo a luta de milhões de pessoas no mundo, através do esperançar, "[...] na dialogicidade, na utopia e na libertação dos homens e mulheres" (Freire, 2015, p. 327).

Falar sobre Paulo Freire e esses diálogos a partir das mulheres faz com que possamos refletir o que vivemos no nosso dia a dia, na educação e na sociedade como um todo, porque a herança cultural, patriarcal e machista que encontramos se caracteriza nos fatos de ainda encontrarmos nas bibliografias de trabalhos e artigos o nome de homens estampados entre os grandes historiadores.

As mulheres vêm mudando esses conceitos, embora a evidência de suas pesquisas ainda são invisíveis mesmo quando protagonizam seu papel. A desigualdade de gênero não afeta somente as mulheres, mas toda a sociedade, que tem uma perda enorme por ser refém de um sistema que, produtor e reprodutor de desigualdades e injustiças de um sistema educacional já centralizado por anos, somente irá se recompor através do posicionamento de homens e mulheres por um mundo melhor e mais justo.

Paulo Freire (1921- 1997) é considerado um dos maiores educadores deste século. Sua principal obra, *Pedagogia do oprimido,* foi até hoje traduzida em 18 línguas[4] e Freire vem marcando o pensamento pedagógico deste século" (Gadotti, 1999, p. 253). E foi justamente ao retomar a sua obra Pedagogia do oprimido, que afirma: "A Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido é um livro assim, escrito com raiva, com amor, sem o que não há esperança" (Freire, 2015, p. 17). Essas, entre outras tramas, dão vida à anunciada caminhada de Freire, lembranças e feitos, "[...]sonhos rasgados, mas não desfeitos" (Freire, 2015, p. 17), em Paulo Freire como que um ministério ou uma incumbência que se transformam em letras e escritos para nos deixar o seu legado que nunca será esquecido. Sua pedagogia e responsabilidade com a formação estarão desafiando o tempo, mostrando a importância de revisitar nossos próprios conceitos e emergir diante dos

[4] A 8ª edição do livro utilizado foi do ano de 1999, GADOTTI, Moacir. História das Ideias Pedagógicas, São Paulo: Editora Ática, 1999. Portanto pode ter mudado o histórico de traduções das obras de Freire.



fatos e críticas que abrem as portas para novas descobertas, para esperançar e viver o reencontro que não "[..]tem o tom de quem fala do que já foi, mas do que está sendo" (Freire, 2015, p. 18). Realizar essa releitura é, de certa forma, reviver os ideais freirianos, bem como ser testemunha de sua admiração e agradecimento para com as mulheres que fizeram parte dessa construção. É como devolver o valor e a relevância a todas as mulheres que, de forma ou outra, somam e participam dos esforços de visibilizar o trabalho de disseminação e manutenção do legado de Paulo Freire na edificação da sociedade e na construção de um novo mundo.

Palavras-chave: Paulo Freire; obras freirianas; mulheres.

Referências:

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**. 22. ed. - São Paulo: Paz e Terra, 2015.

GADOTTI, Moacir. **História das Ideias Pedagógicas**. São Paulo: Editora Ática, 1999.



POLÍTICA CURRICULAR DE VALORIZAÇÃO DA MULHER NO ENSINO MÉDIO: UM CURSO DE EXTENSÃO PARA A EMANCIPAÇÃO HUMANA

Tuania Martins Nunes[1]

Jonas Tarcisio Reis[2]

A valorização da mulher e a inserção dos feminismos como dimensão crítica e transversal nos currículos escolares seguem sendo temas pouco explorados de forma sistemática na Educação Básica. Diante disso, o curso "Educação para a cultura de valorização da mulher no Ensino Médio e seus desdobramentos na sociedade contemporânea" foi concebido como parte integrante da pesquisa de mestrado profissional em educação da Universidade Federal do Pampa (Unipampa), Campus Jaguarão. O curso foi desenvolvido como projeto de intervenção do mestrado, com o objetivo de fomentar práticas curriculares voltadas à promoção da igualdade de gênero, à valorização das mulheres e à difusão de referências feministas no Ensino Médio.

Este curso nasce da necessidade urgente de inserir, de forma crítica e consistente, o debate sobre o feminismo e a valorização das mulheres no currículo do Ensino Médio. Trata-se de um tema ainda ausente ou abordado de maneira superficial nas escolas brasileiras. Essa lacuna evidencia um vazio formativo que compromete a construção da cidadania e a compreensão das questões de gênero por parte de milhares de jovens em processo de formação.

A educação básica, enquanto espaço de construção de conhecimento e cidadania, tem o potencial e a responsabilidade de promover uma formação mais inclusiva e crítica, que aborda a realidade de ser mulher no Brasil. Para as mulheres, especialmente na educação, essa realidade traz inúmeros desafios. O Brasil é um

[1] Professora da rede estadual de ensino do RS. Mestranda em Educação polo PPGEDU da Unipampa/Jaguarão. Email: tuanianunes.aluno@unipampa.edu.br.

[2] Orientador. Professor adjunto do PPGEDU da Unipampa/Jaguarão. Doutor em Educação. Email: jonasreis@unipampa.edu.br



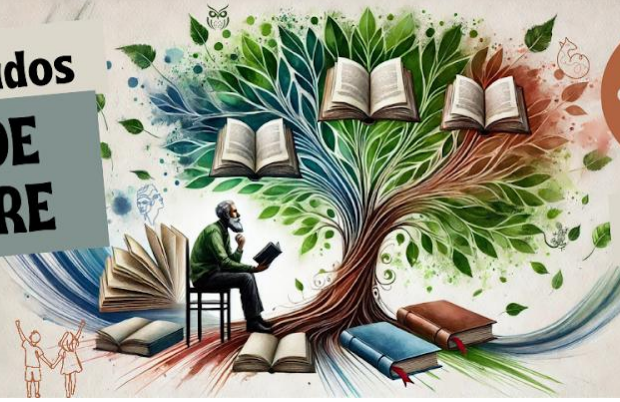
país onde as mulheres enfrentam altas taxas de violência, desigualdade salarial e sobrecarga de responsabilidades, o que torna a construção de uma identidade feminina forte e consciente ainda mais desafiadora. Além disso, na carreira docente, as mulheres convivem com duplas ou até triplas jornadas, tentando conciliar o trabalho com responsabilidades familiares e pessoais. No espaço escolar, onde a maioria dos docentes são mulheres, há uma lacuna no apoio pedagógico que empodere e sensibilize para as questões de gênero e representatividade.

O curso de extensão desenvolveu-se com carga horária de 40 horas e foi direcionado prioritariamente às Mulheres-professoras da escola pública, reconhecendo seus saberes, trajetórias e desafios como ponto de partida para a construção coletiva de conhecimentos. A proposta articulou encontros presenciais e atividades online por meio da plataforma Moodle, garantindo flexibilidade de participação e valorizando a escuta, o diálogo e a reflexão crítica.

A metodologia adotada alinha-se à tradição da educação popular e aos fundamentos do materialismo histórico-dialético, compreendendo que as contradições sociais vivenciadas no cotidiano escolar precisam ser debatidas a partir de uma leitura crítica da realidade e suas nuances. Dessa forma, o curso promoveu rodas de conversa, estudos orientados, oficinas pedagógicas e análises de textos feministas como estratégias para fomentar a atuação transformadora das educadoras no interior do currículo do Ensino Médio.

EDUCAÇÃO LIBERTADORA E FEMINISMO

A educação, enquanto prática libertadora, ocupa papel central nessa proposta. Como afirma Paulo Freire, “a educação não é um ato de transmitir conhecimentos, mas um processo de libertação” (Freire, 2007, p. 47). Por meio dela, é possível enxergar e enfrentar as estruturas patriarcais que condicionam nossas vivências e práticas enquanto professoras, mulheres e agentes de transformação. Já a escritora e ativista Bell Hooks, em sua obra Ensinando a Transgredir: A Educação como Prática da Liberdade (2017), expande essa crítica ao discutir como a educação, ao invés de



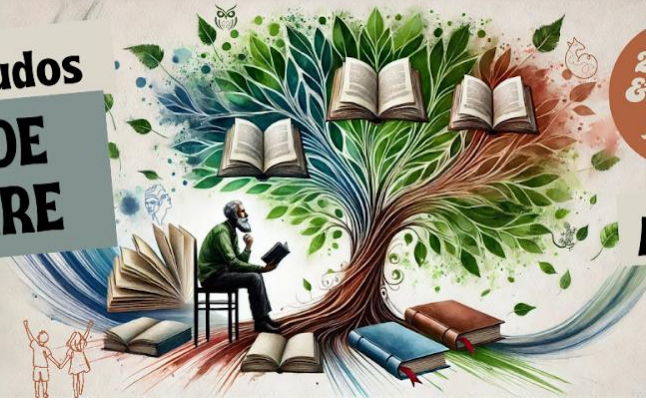
ser um caminho para a emancipação, muitas vezes reforça as desigualdades existentes, sobretudo para as mulheres e as minorias. A autora propõe uma pedagogia crítica que reconheça as experiências de opressão e marginalização, sugerindo que a educação não deve apenas transmitir conhecimento, mas também questionar as estruturas sociais que perpetuam a opressão.

Com base na produção de pensadores e pensadoras como bell hooks, Simone de Beauvoir, Angela Davis, Paulo Freire e Joan Scott os participantes foram convidados a refletir sobre os múltiplos feminismos e suas contribuições para a educação. A valorização dessas vozes no espaço escolar é entendida como uma possibilidade de reconstrução de narrativas históricas, de resgate de experiências silenciadas e de fortalecimento da identidade docente das mulheres.

O projeto teve como objetivo geral desenvolver e debater propostas didático-metodológicas para integrar temas relacionados ao feminismo e à valorização da mulher nos currículos do Ensino Médio, promovendo uma educação mais inclusiva, crítica e cidadã. Desenvolvemos um curso formativo híbrido, voltado às Mulheres-professoras da escola pública, com foco na escuta, na reflexão crítica e na produção colaborativa de materiais pedagógicos feministas.

Entre os objetivos específicos destacaram-se: oferecer um espaço de formação e análise crítica; estimular a produção didática com abordagem feminista; analisar políticas curriculares sob a ótica do materialismo histórico-dialético; e explorar a literatura feminista como ferramenta de fortalecimento identitário. A metodologia do curso é baseada em estratégias dialógicas, com rodas de conversa, oficinas e debates, valorizando as vivências docentes e promovendo a troca horizontal de saberes a partir de múltiplas linguagens e referências teóricas.

A leitura e discussão de autoras feministas foi fundamental na construção coletiva dos referenciais do curso, além do uso de trechos da obra de Paulo Freire, especialmente em suas contribuições ao pensamento emancipatório e à valorização dos sujeitos historicamente marginalizados. Conforme proposto por Rildo Cosson (2019), a literatura é abordada como meio de autocompreensão e de ampliação da



consciência crítica, fortalecendo os vínculos entre experiência pessoal, prática docente e realidade social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O curso pode contribuir para a consolidação de práticas pedagógicas que integrem a cultura feminista nos currículos do Ensino Médio. A formação pretendeu ampliar a consciência crítica das professoras sobre as desigualdades de gênero presentes na educação e fomentar a criação de materiais e estratégias que promovam a valorização da mulher no ambiente escolar. Além disso, buscou-se fortalecer a atuação profissional das participantes, criando condições para que atuem como multiplicadoras de práticas comprometidas com os direitos das mulheres e com uma educação transformadora.

O curso de mestrado profissional em educação da Unipampa tem como obrigatório o oferecimento de processos de intervenção na realidade, sempre em conexão com as pesquisas desenvolvidas. Isso permite uma vinculação mais forte entre Ensino, Pesquisa e Extensão na Universidade. O processo formativo docente se fortalece na medida em que não apenas pesquisamos, constatamos e publicamos os estudos acadêmicos, mas elaboramos junto a sociedade novas formas de intervenção para a superação de desafios e a resolução de situações-problema.

Ainda hoje temos uma política curricular enraizada no positivismo e fragmentação do conhecimento, bem como na repetição de antigas fórmulas pedagógicas que não consideram a dinâmica da sociedade em constante transformação. Dessa forma, o curso de extensão e a pesquisa desenvolvida no mestrado propõem-se a refletir sobre o inédito viável, tal como preconizava Paulo

Freire em seus escritos teóricos, para superar o currículo tradicional e trazer à baila temáticas e conteúdos atuais que habitam a vida social e podem subsidiar formas revolucionárias de agir, contra hegemônicas.

Palavras-chave: Curso de extensão; feminismos; mulheres-professoras.



Referências:

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo.** Tradução de M. B. de Mesquita. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980. 2 v.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 46. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

HOOKS, bell. **O feminismo é para todo mundo: tão importante quanto respirar**. Tradução de Lúcia Faria. 3. ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2015.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário:** teoria e prática .2. ed., 9ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2019.

SCOTT, Joan W. **Gênero: uma categoria útil para análise histórica.** In: **SCOTT, Joan W.** Gênero e história. Tradução de Laura de Mello e Souza. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995. p. 55-80.

Eixo 18

Paulo Freire: economia solidária, trabalho associado e cooperativismo

Mediação

Alexandre Bandeira
Antônio Cruz

> O outro ponto é o das relações entre a educação, incluída a alfabetização de adultos, e as transformações infra-estruturais. Antes do conflito de que resultou a criação da cooperativa, que alterou as relações sociais de produção, a mesma população camponesa que conheci envolvida num interessante esforço educativo não tinha condições objetivas nem subjetivas para tal. Dadas estas condições, foi possível iniciar um trabalho em que se tentava, mesmo ainda a nível introdutório, a unidade da prática e da teoria, da ação e da reflexão, do trabalho manual e do trabalho intelectual. Finalmente, a experiência relatada demonstra a possibilidade de tomar-se uma área de produção como um grande círculo de cultura, em que todos educam e se educam mutuamente, tendo na sua prática o ponto de partida para a compreensão crítica de sua quotidianeidade.
>
> (Paulo Freite, *Cartas à Guiné-Bissau,* 1977 – p. 150)

A apresentação dos trabalhos inscritos e aprovados no Eixo 18 do XXVI Seminário, e o debate que se produziu em seu espaço, indicam que parece haver uma crescente – embora ainda incipiente – compreensão sobre a relação intrínseca entre a educação popular e a economia solidária.

Indo diretamente ao ponto: o fio comum aos trabalhos apresentados relacionava-se ao quanto as experiências pedagógicas desenvolvidas junto aos empreendimentos econômicos solidários, e a própria prática cotidiana dessas iniciativas, dão concretude à perspectiva freireana da educação como páxis transformadora da realidade social.

Evidentemente, a relação entre educação popular e movimentos sociais sublinha a construção dessa práxis, à medida que o processo educativo orienta os rumos de cada movimento a partir das aprendizagens que se vão produzindo ao longo da história, por cada sujeito, por cada movimento, e pela interação entre todos.

Mas fica claro, a partir dos escritos de Paulo Freire, que a educação libertadora não se constroi apenas na luta social, mas também nas práticas cotidianas da vida comunitária e do trabalho. E neste sentido, a ampliação da economia solidária, como modo de produção não-capitalista, alarga as possibilidades pedagógicas dirigidas à transformação social. Dizemos ‘não-capitalista’ porque embora a economia solidária se estruture a partir de princípios e processos alheios ao funcionamento das empresas capitalistas, os empreendimentos solidários ainda encontram-se subordinados parcialmente à lógica do capital, pois para subsistirem economicamente precisam estar integrados aos mecanismos de mercado capitalistas.

Porém, diante da crise civilizatória atual, que combina a crise estrutural da formação social capitalista à crise climático-ambiental, quais alternativas de futuro

podem as forças progressistas, da transformação social, apontar como caminhos viáveis para a construção de uma nova sociedade, mais justa, sustentável e solidária?

As experiências 'estatistas' do Leste Europeu e da China (até 1990), apontam para os limites de sociedades e economias estruturadas a partir de processos políticos centralizados na órbita do Estado. Não haveria outras possibilidades de organização econômica da sociedade, que não sejam o 'livre-mercado' ou o 'Estado regulador' capitalistas – dois modelos em crise aberta – ou o 'socialismo de Estado'? Possibilidades que, por sua vez, sejam capazes de combinar democracia, justiça social e sustentabilidade?

As *Cartas à Guiné-Bissau* – uma obra que parece insuficientemente explorada pelos estudiosos de Paulo Freire – parece indicar elementos importantes nesse sentido: como a construção dessa nova sociedade pode (e deve!) passar pelas experimentações micro-sociais (microeconômicas e micropolíticas), que são processos pedagógicos para estruturas macro-sociais orientadas por princípios libertadores que, partindo da construção coletiva, reorientam as práticas individuais ancoradas na **solidariedade, na democracia e na cooperação**.

Quando a luta por melhores condições de vida – motor da transformação social – nos coloca diante das opções que o sistema atual nos oferece (a simples conformação diante da exclusão social, ou a subordinação do trabalho assalariado, ou o empreendedorismo do 'precariado'), o que se pode indicar como alternativa desde uma perspectiva libertadora, senão a construção de iniciativas econômicas associativas, construídas sob os princípios da economia solidária? Desde já, essa é a regra nos assentamentos de reforma agrária, entre as famílias produtoras da agroecologia, dos trabalhadores da reciclagem de resíduos, dos pescadores artesanais, das comunidades indígenas e quilombolas, dos consumidores responsáveis e até mesmo das cooperativas de transporte por aplicativos.

Os trabalhos acadêmicos apresentados no Eixo 18 confirmam essa perspectiva, bem como as experiências das incubadoras universitárias de cooperativas populares e as centenas de projetos desenvolvidos por movimentos sociais e organizações não-governamentais que, a partir da educação popular, constroem alianças com coletivos de trabalhadores associados. Experiências essas que não se realizam apenas no Brasil, mas que são facilmente encontradas por toda América Latina e Caribe, ou nos países dos outros continente economicamente 'periféricos', na África e na Ásia.

O encontro de Paulo Freire com a Guiné-Bissau tem muito a nos ensinar.



FEIRA AGROECOLÓGICA E SOLIDÁRIA: UM TERRITÓRIO DE ESPERANÇA E LUTA COLETIVA

Isabel Rosa Gritti[1]
Pamela Marmentini Corrêa[2]
Silvana Maria Gritti[3]

Erechim, 30 de maio de 2025.

Ensinar exige compromisso com a transformação social." (Paulo Freire, 1997)

Queridas, Idete, Rose e Luciana, guerreiras da agroecologia e da economia popular solidária.

Escrevemos para vocês motivadas pelas conversas que realizamos em torno da nossa Feira Agroecológica e de Economia Popular Solidária: Espaço de Empoderamento Social, Educativo e Solidário, realizada no saguão do Prédio A da nossa linda Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) Campus Erechim, todas as quintas-feiras.

De maneira institucionalizada, nossa feira existe há oito anos, mas é importante lembrar que a Dona Idete, nossa pioneira, já a realizava desde 2015. Dando início desta forma ao Programa de Agroecologia e Economia Solidária: espaço de

[1] Graduação em Estudos Sociais pelo Centro de Ensino Superior de Erechim, (1982), Especialização em História da Educação Brasileira Contemporânea (1988) Mestrado em História do Brasil pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1992) e Doutorado em História do Brasil pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2002). Professora da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS); E-mail: isabel.gritti@gmail.com.
[2] Mestranda do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE) da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), campus Erechim–RS. Especialista em Paulo Freire Pedagogia da Libertação (CENSUPEG). Graduada em Pedagogia. (UFFS). E-mail: pamelamarmentinicorrea@gmail.com;
[3] Graduação em Pedagogia pelo Centro de Ensino Superior de Erechim (1983) e mestrado em Desenvolvimento Social pela Universidade Católica de Pelotas (2000).e Doutorado em Educação pela UFRGS.Professora da Universidade Federal do Pampa/ Campus Jaguarão. E-mail: silvanagritti@unipampa.edu.br.

empoderamento social e educativo (PAEPS), que tem entre seus objetivos a promoção da autonomia social e educacional para o desenvolvimento da abordagem agroecológica e da economia popular solidária e artesanal nos campi da UFFS, trazendo para o espaço da Universidade o debate da Economia Popular Solidária (EPS) e Agroecologia (AE) são temas que se aproximam na razão da aceitação da sustentabilidade e da educação popular como denominadores comuns, que agem como promotores da sinergia na inter relação dos temas.

Com a feira comprovamos ser possível outra economia, diferente daquela movida unicamente pelo retorno econômico. A Economia Solidária é praticada por milhões de pessoas em todo o mundo e garante a sustentabilidade econômica, social, ambiental, política e cultural dos grupos. Fundamenta-se no estabelecimento de redes de trocas, sendo essencialmente um processo coletivo, movido por diversas mãos, e principalmente mulheres, que historicamente produzem nosso alimento e giram a economia.

Gostaríamos de partilhar algumas reflexões sobre esse projeto coletivo, que vem sendo alimentado pelos diálogos e inquietações que brotam semanalmente no ambiente da feira. Nesses encontros, reafirmamos nosso compromisso com a consolidação e ampliação de espaços cooperativos e solidários, com vistas à construção de um mundo sustentável.

A Economia Popular e Solidária e a Agroecologia se encontram em sua base comum: a sustentabilidade e a educação popular. A feira apresenta à comunidade Universitária que frequenta a Universidade Federal da Fronteira Sul Campus Erechim uma alternativa real de produção e consumo, em contraposição ao modelo capitalista hegemônico este responsável por graves impactos ambientais e pela exclusão econômica, social, cultural e política da maioria da população mundial.

Nosso objetivo não é propor a única via possível, mas anunciar um caminho vivenciado por nosso coletivo, com ações concretas. A feira é fruto do trabalho sério e comprometido de mulheres como vocês Idete, Rose, Luciana e as agricultoras e agricultores familiares da Cooperfamilia, diversas famílias que plantam e cultivam o



alimento, dentre os mais diversos que estimulam esse movimento circular da nossa Feira. Que em alguns momentos já chegou a ter 11 Feirantes cadastrados, apresentando a diversidade cultural, alimentar da nossa Região, assim como dos esforços do Sr. Mariano e do Sr. Chico, cuja participação tem fortalecido nosso espaço.

Apesar de a produção agroecológica não gerar retorno econômico imediato como o modelo convencional da chamada Revolução Verde (1950/60), nosso compromisso com a preservação da vida nos move. Buscamos também o resultado econômico necessário à reprodução de nossos meios de produção, como diria o velho e barbudo Marx.

Recordamos aqui o querido José “Pepe” Mujica, que nos ensinou o valor da sobriedade e do desapego material como forma de liberdade. Ele permanece como fonte de inspiração, assim como os povos indígenas, quilombolas e trabalhadores e trabalhadoras que, como nós, fazem da Agroecologia e da Economia Popular e Solidária um projeto de vida e luta.

Nesse sentido, o pesquisador Sérgio Schneider nos lembra que a agroecologia é uma prática produtiva alternativa, que permite autonomia e resistência aos pequenos agricultores/as. Ao romper com a dependência dos insumos dos grandes complexos agroindustriais, afirma-se um modelo que respeita a natureza e a dignidade dos povos do campo (Schneider, 2009).

Complementando essa visão, o professor Paul Singer ressalta que o diferencial dos empreendimentos solidários está na autogestão e na participação coletiva. As decisões tomadas em assembleias fortalecem o processo democrático e criam laços entre produção e consumo (Singer, 2002).

Nossa feira é, portanto, um espaço concreto de consolidação de práticas solidárias e agroecológicas no Alto Uruguai/RS. Além disso, a modernização capitalista da agricultura no Alto Uruguai transformou significativamente o campo da região. Ela conecta a universidade com a realidade do campo, marcada pela modernização excludente e pelo envelhecimento da população rural. A feira permite



que atuemos por meio de projetos de pesquisa e extensão para enfrentar essa realidade com criatividade e compromisso.

Inspiradas por Paulo Freire, que nos ensina que “mudar é difícil, mas é possível”, compreendemos que nossa atuação não se limita à denúncia. Também anunciamos possibilidades concretas de transformação social. Como Freire afirma em *Pedagogia da Autonomia*, a rebeldia precisa ser canalizada para ações revolucionárias e construtivas, é isso que nossa feira representa: um espaço político-pedagógico de sonho, denúncia e ação.

Escreve, Paulo Freire,

> uma das questões centrais com que temos de lidar é a promoção de posturas rebeldes em posturas revolucionárias que nos engajam no processo radical de transformação do mundo. A rebeldia é ponto de partida indispensável, é deflagração da justa ira, mas não é suficiente. A rebeldia enquanto denúncia precisa de se alongar até uma posição mais radical e crítica, a revolucionária, fundamentalmente anunciadora. A mudança do mundo implica a dialetação entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio de sua superação, no fundo, o nosso sonho. É a partir deste saber fundamental: mudar é difícil, mas é possível, que vamos programar nossa ação político-pedagógica, não importa se o projeto com o qual nos comprometemos é de alfabetização de adultos ou de crianças, se de ação sanitária, se de evangelização, se de formação de mão-de-obra técnica. (Freire, p.42, 1997).

Companheiras de luta e queridas amigas, Dona Idete, Dona Rose, Luciana , seguimos firmes, com todas as mulheres e homens que, com coragem e generosidade, semeiam esperança. Estamos cultivando hortas, preparando alimentos, participando de cooperativas e construindo redes de solidariedade, juntas e juntos fazendo a mudança e a transformação no mundo e no espaço em que convivemos.

Através da nossa feira, denunciamos a exploração do modelo capitalista e anunciamos ser possível viver de outra forma, com respeito à natureza, aos saberes populares e à dignidade humana.

Vocês agregam ao nosso ambiente educativo e formativo a dimensão técnica, fortalecendo-o enquanto espaço de formação ética, política e cidadã, contribuindo para que a nossa Universidade popular e democrática, se fortaleça e siga reafirmando

o seu compromisso com a transformação social, construindo por meio de saberes do povo, valorizando a solidariedade, a justiça e a sustentabilidade.

O espaço que escolhemos para isso é fértil. E seguirá florescendo!

Palavras-chave: Agroecologia; economia popular e solidária; educação popular.

Referências:

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997

SCHNEIDER**, S.**. **A Pluriatividade na Agricultura familiar**. 2. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

SINGER, P. **Introdução à economia solidária**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2002.



METODOLOGIAS DIALÓGICAS E DIALÉTICAS: APRENDIZAGENS NA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA POPULAR DE PRÁTICAS E CONCEPÇÕES DE ORGANIZAÇÃO DE COOPERATIVAS SOLIDÁRIAS

Laudemir Luiz Zart[1]

Cristiane Gonçalves Ribeiro[2]

Fabiana de Fatima Corrêa Barros[3]

Neste trabalho relatamos experiências, realizamos reflexões e traduzimos atividades de extensão universitária popular no âmbito do Núcleo de Estudos e Praxiologias da Universidade e do Mundo do Trabalho (Núcleo Unitrabalho) da Universidade do Estado de Mato Grosso Carlos Alberto Reyes Maldonado (Unemat). Os processos de formação-organização foram articulados, planejados, executados e avaliados segunda a filosofia pedagógica do Programa de Educação do Cooperativismo Solidário (PECSOL) da União das Cooperativas da Agricultura Familiar e Economia Solidária (UNICAFES – MT).

As metodologias se configuraram como processos de diagnósticos participativos das entidades associadas, na realização de feiras da economia solidária contextualizadas nas ambiências pantaneiras, na sociobiodiversidade, nos saberes e nos sabores. Foram desenvolvidos cursos de formação virtuais e presenciais abertos para estudantes universitários e comunidade – associados/as das cooperativas, abordando as temáticas: a) identidade do cooperativismo solidário com inclusão de mulheres e jovens; b) gestão e governança das cooperativas; c) produção, comercialização e mercados. Aplicamos metodologias de construção e

[1] Pós-doutorado em Educação (UFRGS), Orientador no PPGEDU, Universidade do Estado de Mato Grosso Carlos Alberto Reyes Maldonado (UNEMAT), Núcleo Unitrabalho, e-mail: zart@unemat.br.

[2] Mestre em Geografia Universidade do Estado de Mato Grosso Carlos Alberto Reyes Maldonado (UNEMAT), Núcleo Unitrabalho, doutoranda em Geografia UFRN, e-mail: cristianegribeiro@outlook.com.

[3] Graduação em Agronomia (UFMT). e-mail: fabiana.cta@gmail.com.



análise de potenciais soluções estratégicos, táticos e operacionais. Sistematizamos e interpretamos informações para projeção de ações de formação e de organização do cooperativismo solidário.

A organização do trabalho pedagógico implicou a produção social do conhecimento (Zart, 2019), constituído por metodologias participativas dialógicas e dialéticas entrelaçaram a cognição e a práxis da educação emancipatória, da pedagogia do trabalho associado e da organização cooperativa. As dinâmicas de aprendizagens mobilizadas em torno de práticas pedagógicas complementares: a) diagnósticos e entrevistas, b) cursos de formação e encontros formativos; c) orientação, avaliação e planejamento das organizações cooperativas nas comunidades; d) feiras de economia solidária; e) sistematização e elaboração de planos de desenvolvimento operacional cooperativo.

A proposição e a execução das atividades de extensão foram embasadas nos princípios fundantes da educação solidária e da ética humanizadora (Zitkoski, 2020) para promover a interação dos/as associados/as das cooperativas, a participação na análise das realidades e atualidades das organizações, a produção de conhecimentos novos pelos/as sujeitos/as cognoscentes, na aprendizagem de referenciais teóricos e de práticas sociais no encontro dialógico dos conhecimentos científicos e dos saberes cotidianos, na construção coletiva de programas e de estruturas de desenvolvimento do cooperativismo solidário.

Na metodologia de extensão popular, a formação perpassou pelas dinâmicas didáticas da exposição dialogada; dos aprendizados cooperativos; dos círculos dialógicos e das rodas de conversas, em situações gnosiológicas da educação como prática de liberdade, conforme a definição de Freire (2015).

Na configuração pedagógica, compreendemos por *exposição dialogada* o processo de aprendizagem que tem como ponto de partida referenciais teóricos e metodológicos sistematizados, expressos em textos científicos e/ou de orientação em linguagem da educação popular. É o conhecimento fundamentado em conceitos que traduzem com rigor a compreensão de teorias e das realidades sociais vivenciadas.

É a configuração gnosiológica do pensamento.

A ambiência áulica de exposição e de diálogo, é a apreensão crítica e criativa de diferentes concepções e práticas sociais via a leitura e a compreensão do ser e do fazer no mundo. É expositiva porque se centra na responsabilidade de um/a mediador/a que já teve a experiência antecipada da reflexão teórica, epistemológica e metodológica. A exposição dos conteúdos abre caminhos para os/as participantes interagirem de maneira centrada e afluente em relação aos temas em formação. É dialogada porque se torna democrática na interação dos/as sujeitos/as cognoscentes na apreensão, na problematização e na projeção de conhecimentos e de possibilidades de organização social. É a confluência de falas que traduzem as percepções para o ensinar e o aprender coletivos, constituindo-se em comunidades de aprendizagem. Nas práticas pedagógicas inter-relacionais, as teorias e as práticas sociais são estruturantes de novas mentalidades e de processos de organização de espaços e de experiências coletivas.

Por *aprendizados cooperativos* compreendemos as relações educacionais dinamizadas em temáticas confluentes e totalizadoras que organizam e sistematizam a partilha de saberes gerados nas práticas sociais dos agentes cooperativos. Os saberes são percepções e concepções frutificadas e fertilizadas nas experiências de mobilização e organização populares. Direcionamos a atenção para as cooperativas solidárias para o entendimento das visões de mundo das pessoas, as práticas sociais coletivizadas, os limites e as possibilidades de desenvolvimento.

A didática dos aprendizados coletivos é a exposição coordenada e sistemática dos aprendizados de cada experiência cooperativa pelos sujeitos das ações, quando da sistematização e da reflexão sobre os processos societais realizados. O intercâmbio de saberes é a dialogicidade, do falar e do ouvir, as experiências do Outro, que se complementam no entendimento e no fazer dos saberes do Eu. O encontro do Eu-Tu entendidas como coletivos que se formam e interagem para a produção social de novos saberes e práticas sociais. A configuração de comunidades e de coletividades que aprendem no encontro dialético de negação e superação dos

limites e na edificação de possiblidades para as organizações cooperativas. Que se configuram na dialogicidade para o entendimento e a compreensão do mundo vivido e a construção de encontros de solidariedade e de cooperação.

Os *círculos dialógicos* constituem as relações concêntricas e de aproximação dos/as sujeitos/as cognoscentes no espaço de formação para a intercâmbio de informações, a troca de experiências em relação aos problemas enfrentados e as soluções engendradas nas organizações cooperativas. Os círculos dialógicos ampliam as possibilidades de participação direta e a expressão de ideias, principalmente para as pessoas com maior timidez e menor desenvoltura de expressar-se em público. É o falar e o ouvir direto com a outra pessoa. Os círculos dialógicos são orientados por questões problemas que representam as temáticas em tela no processo de formação.

As *rodas de conversa* representam momentos com maior espontaneidade, quando os/as participantes da formação se agregam e definem seus temas de interação em conformidade com as vontades e as curiosidades percebidas no decorrer do período de formação e de interpretação da realidade social. São momentos de reconhecimentos dos/as sujeitos/as que estão no movimento de organização do cooperativismo solidário se contatam e interrelacionam entidades, pessoas, experiências e possibilidades de trabalhos coletivos e em rede para o fortalecimento e a ampliação dos movimentos e das práticas sociais de cooperação e de solidariedade.

Por *plenária cognoscente* entendemos os momentos de compartilhamento das informações e dos saberes anotados e sistematizados nos círculos dialógicos e nas rodas de conversa. As plenárias cognoscentes tem a finalidade de geração de consensos de compreensão, superados possíveis conflitos de visões e de ideologias, relativas a definições, a valores e a processos. As plenárias são espaços de aprendizagem e de definição de caminhos a trilhar pelo movimento cooperativo solidário.

Palavras-chave: Educação solidária; cooperativismo solidário; organização social.

Referências:

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** Trad. Rosiska Darcy de Oliveira. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

ZART, L. L. Produção Social do Conhecimento nas Experiências de Socioeconomia Solidária no Núcleo Unemat-Unitrabalho. *In*.: ZART, L. L.; PAEZANO, E. dos S. M.; MARTINS, J. de O. (Org.). **Fundamentos da Produção Social do Conhecimento**. Cáceres, Editora Unemat, 2019.

ZITKOSKI, J. J. A Ética Humana e Solidária na Perspectiva de Paulo Freire. *In.*: ZART, L. L.; BITENCOURT, L. P. (Org.). **Culturas e Práticas Sociais Solidárias**: leituras freireanas. Cáceres, Editora Unemat, 2019.



ESTRATÉGIAS INCLUSIVAS À DIVERSIDADE SEXUAL DE GÊNERO E RELACIONAL: PERMANÊNCIA FREIREANA CONTRA O 'SER MENOS' EM AMBIÊNCIAS COOPERATIVISTAS

Rosane Oliveira Duarte Zimmer [1]

João Alves da Silva Neto Medeiros[2]

Porto Alegre, 30 maio de 2025

Caros/as/es, saudações cooperativistas!

Há algum tempo nossas andarilhagens se entrecruzam pela causa ética de práticas culturalmente competentes que incluam e afirmem pessoas LGBTQIAPN+ coletivos – aqui nomeadas de Diversidade Sexual, de Gênero Relacional (DSGR). De modo estético, aludimos e tencionamos nossos pares, pessoas com as quais compomos a vida à sensibilização pela causa histórica da opressão e naturalização do 'ser menos', a contradição antagônica do 'mundo humano' de opressores, que coisificam e oprimem ser humanos (Freire, 2000).

O recente estudo, 'Narrativas cooperativistas sobre a diversidade sexual de gênero e relacional' (2024-2025), nos confere afirmar que boa parte de pessoas cooperativistas pertencentes ao coletivo DSGR, presenciam/convivem com relações marcadas por condutas de assédio, ridicularização, discriminação e, até mesmo, pela absoluta ausência de empatia, por parte de colegas e de suas lideranças[3]. Nesse, evidenciamos que a estigmatização estrutural dos coletivos da DSGR deve ser fator de atenção aos modos de produção cooperativistas, uma vez identificados

[1] ESCOOP. Gestão de cooperativas, ESCOOP. rosane-zimmer@sescooprs.coop.br.
[2] EuroPlural (Portugal). asnjoao@hotmail.com.
[3] Cabe o registro que no estudo 'Narrativas cooperativistas sobre a diversidade sexual de gênero e relacional de 2024/2025, ocorreram depoimentos aludindo que boa parte dos estressores da saúde mental e emocional das pessoas DSGR são emitidos por equipes de liderança, da gestão das cooperativas, ou mesmo uma espécie de cultura do silenciamento por parte deste ao não considerar casos de discriminação e assédio no cotidiano profissional.



estressores da saúde mental e emocional que impactam a vida de uma das comunidades mais vulnerabilizadas.

Tal feito nos permitiu continuar pesquisa, agora nomeada de 'Estratégias inclusivas à diversidade sexual de gênero e relacional: proposituras à saúde mental e emocional para a consolidação de valores e princípios cooperativistas' iniciada em maio de 2025 e com data de encerramento em novembro do mesmo ano.

Presenciar e/ou conviver condutas opressoras impõe esforços em salvaguardar a própria diversidade ou afrontar permanentemente quem a repudia. Entretanto, ambos os esforços ocasionam a canalização de regiões do cérebro mais primitivas e que incitam crises emocionais como as bases do ódio e medo. Por conseguinte, um estado de alerta permanente emite sinais de perigo e reações orgânicas (Goleman, 2011). Viver em estado de constante alerta, com o medo e a rejeição, em uma permanente 'inundação de dados neurobiológicos', acomete o processo de internalização da homofobia (Mafra, 2025).

Logo, o estado de adoecimento, na especificidade de estresse social das minorias excluídas, é recorrente às pessoas pertencentes ao coletivo DSGR. Além disso, é urgente enfrentar, de modo articulado e robusto, o estigma e a discriminação que afetam tais coletivos. Outrossim, é indiscutível o risco de adoecimento psíquico (mental e emocional) em comparação com a população heterossexual e cisgênero é bem maior (Bernardo, *et al*, 2020) em coletivos da DSGR. Estressores sociais como os de discriminações, rejeições familiares, escolares, no âmbito das amizades, do sagrado, confirmados por discursos de moralidade e de condenação, são violências que aumentam o estresse psicossocial e impactam a saúde mental.

Como assinalam Paveltchuk e Borsa (2020), tais populações são 'minorias sociais' e estão expostas a estressores específicos que, muitas vezes, combinados entre si, comprometem negativamente o bem-estar, assim como o desenvolvimento de psicopatologias de pessoas da DSGR. Por conseguinte, o acometimento por estressores sociais acompanham trabalhadores nas distintas frentes de seu labor, podendo ampliar a marginalização e os transtornos mentais e emocionais, conforme



as relações são imprimidas no ambiente de trabalho, até mesmo na especificidade do cooperativismo.

Nossa andarilhagem, portanto, se perdura pelo empenho à causa da DSGR parte da necessidade de promoção de estratégias que evidenciem o cooperativismo como um movimento econômico e social inclusivo para todas as pessoas. Logo, nosso estudo pretende ilustrar boas práticas que confrontem a discriminação e a falta de empatia no ambiente profissional, além de apontar para a necessidade de implementação de políticas afirmativas e estratégias que reconheçam o bem-estar mental e emocional como parte da agenda de trabalho de gestores e líderes cooperativistas.

Para tanto, estudos de Mafra (2025), Bernardo (2020), Goleman (2011), Neto e Vilaça (2022), entre muitos, se constituíram como algumas das referências. Entretanto, nosso recorte fundamental são os estudos freireanos, em especial, Pedagogia do Oprimido (2000) e seus entrecruzamentos aos valores e princípios do cooperativismo.

Para os encaminhamentos metodológicos estabelecemos que se darão por uma abordagem pós-qualitativa com vistas ao estudo de caso e pela Análise Textual Discursiva (ATD), a fim de promover estratégias e proposituras cooperativistas que incluam na pauta a saúde mental e emocional como expressão de valores e princípios cooperativistas.

O bem-estar na ambiência profissional, além de ser artefato de quaisquer organizações, no cooperativismo é ilustração do pacto com os seus princípios, em articular, os que versam sobre a educação, formação, informação e o compromisso com a comunidade. Nessa direção, estudos que incluem o bem-estar mental e emociona instigam sobre como se regula sentimentos e comportamentos. Mais, ainda, emitem conhecimento acerca de como a qualidade da saúde influencia o trabalho produtivo e seus impactos a uma comunidade. Logo, nossa compreensão é de que as relações tecidas no ambiente de trabalho impactam a vida dentro e fora das cooperativas e traduzem muito da saúde de cooperativistas.

Outrossim, aludimos ser mister a efetivação, ou mesmo a promoção, de políticas institucionais afirmativas que se contraponham às práticas de exclusão com bases biopsicossociais de sexualidade e de relações, as quais impactam negativamente o desenvolvimento de pessoas na ambiência cooperativa.

Desse modo, aludir, pesquisar, propor práticas que integralizem direitos humanos a partir da pauta da saúde mental e emocional de pessoas da DSGR, de modo específicos no nicho do cooperativismo, implica em reduzir o distanciamento entre tecidos profissionais e a excelência e qualidade do labor. Episódios de relações de desconforto, constrangimento, ira, isolamento, exaustão, entre muitos, são recorrentes em quaisquer ambiências em que pessoas coabitam. 'Vigiar sem punir', esclarecendo, sensibilizando e propondo reconhecimento das pautas contemporâneas acerca da atenção à saúde de cooperados e colaboradores nos parece o mais acertado, mais humanizado e menos opressor.

Palavras-chave: Ser mais; cooperativismo; diversidade sexual, de gênero e relacional (DSGR).

Referências:

NETO, Joao Alves; VILAÇA, Teresa. Você é LGBTQIA+ amigável ou competente? O processo de construção da competência cultural para profissionais da saúde e da educação. **Revista Brasileira de Sexualidade Humana**, *[S. l.]*, v. 33, p. 1037, 2022. DOI: 10.35919/RBSH. V.33.1037. Disponível em: https://www.rbsh.org.br/revista_sbrash/article/view/1037. Acesso em: 23 jan. 2025.

BERNARDO, J. M. F.; DE MELLO, A. J. N.; DE MIRANDA, A. B. S.; DE SÁ, L. M. L.; SANTOS, S. M. C. Incidência de agravos à saúde mental na comunidade LGBTQIA+. **SEMPESq,** Semana de Pesquisa da Unit - Alagoas, [S. l.], n. 8, 2020. Disponível em: https://eventos.set.edu.br/al_sempesq/article/view/13857. Acesso em: 3 fev 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 27. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência emocional**. Tradução Marcos Santarrita. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011.

MAFRA, Anthonieta Looman. **Ensino de educação sexual para o desenvolvimento de gênero e sexualidade**. Trabalho de Conclusão de Curso (Pós- graduação Neurociências,

Educação e Desenvolvimento Infantil). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2025.

PAVELTCHUK, Fernanda de Oliveira; BORSA, Juliane Callegaro. A teoria do estresse de minoria em lésbicas, gays e bissexuais. **Revista da SPAGESP**, 21(2), 41-54. Disponível: em: https://pepsic.bvsalud.org/pdf/rspagesp/v21n2/v21n2a04.pdf. Acesso em: 3 fev 2025.

Eixo 19

Paulo Freire: outros diálogos possíveis

Mediação

Lui Nörnberg
Thiago Ingrassia Pereira

SÍNTESE EIXO 19 DIÁLOGOS ENTRE PAULO FREIRE E OUTROS AUTORES

Lui Nörnberg[1]
Julia Viana de Fraga Neto[2]
Thiago Ingrassia Pereira[3]

O diálogo entre Freire e outros autores reuniu experiências pedagógicas diversas que dialogam com o legado freireano, reafirmando a educação como prática de liberdade, ação cultural transformadora e estética da existência. Ao articular relatos de resistência, experiências sensíveis, enfrentamento de crises, reflexões metodológicas e trajetórias de formação, os autores e autoras reiteram que Paulo Freire continua a ser presença viva no chão da escola, nos corredores da universidade, nas inquietações dos/as educadores/as e nas esperanças que se reinventam.

As múltiplas vozes que compuseram esse eixo demonstram que a pedagogia freireana é, simultaneamente, denúncia e anúncio: denúncia das desigualdades, opressões e silenciamentos; e anúncio de uma educação que humaniza, mobiliza e transforma.

Como síntese dos diálogos realizados durante a apresentação dos trabalhos elegemos a seguinte epígrafe de fechamento: “Por que todos falam tanto de Freire? Porque quando digo que não estou falando de Freire, já estou falando de Freire.” Esse paradoxo nos convida a reconhecer que, mesmo quando não nomeado, Freire continua a pulsar nas práticas, nos gestos e nas palavras daqueles que educam com compromisso, escuta, diálogo e amorosidade. Assim, a pedagogia freireana segue sendo horizonte e travessia, presença e provocação, caminho e coragem.



EDUCAÇÃO E CONSUMISMO CIBERNÉTICO

Álvaro Veiga Júnior[1]
Adriana Lessa Cardoso[2]

Endereçamos este texto para quem educa e faz parte da educação onde e quando ela se realize. Os textos podem significar momentos de diálogo e circulação de saberes. E os eventos são oportunidades de trocas de experiência e percepções. Precisamos mais de vida nas ruas, praças e parques e menos telas, carros e lojas. Estar com quem cuida da educação é antídoto contra o vazio, a indiferença e a solidão. Condições que têm preocupado e estão ligadas à ampliação do mau uso da internet, ao consumismo e assédio das grandes corporações de mídia.

No conhecer e cuidar somos águas hidrográficas que evaporam ao céu para cair nas matas e campos, e voltar na matéria viva. Respeitadas as especificidades profissionais, num sentido cultural, todas as pessoas são potencialmente educadoras de si e dos outros, do mais próximo ao mais global. Por isso, essa conversa se direciona a fazer parte ativa da formação de si e da sociedade.

É fundamental refletir sobre a influência da escola na formação, partindo da inconclusão do que somos e do que poderíamos ser, especialmente nestes tempos de avanço cibernético. Ao mergulharmos na cultura escolar, encontramos uma teia complexa de relações a moldar experiências e conhecimentos. A proposta de uma formação aberta nos instiga a perguntar: até onde somos, de fato, autoras/es das nossas escolhas?

Nas trilhas do individualismo e competição dos vertiginosos tempos atuais, inúmeras vezes encontramos terrenos desfavoráveis para expandir e compartilhar o trabalho, afetos e nossa existência. Outras vezes, podemos dizer, é como estar no sítio de Carlos Rodrigues Brandão, ouvir o canto dos pássaros e, mesmo à distância,

[1] Universidade Federal de Pelotas, PPGE/UFPel, CAPES, avj.pedagogia@gmail.com.
[2] EEEM Elizabeth Blaas Romano, adrianalessacardoso@gmail.com.

dialogar com sua sabedoria e admiração por Paulo Freire — ainda que por meio de vídeo da internet.

Aprendemos com a Educação Popular e Problematizadora o valor do pensamento curioso, crítico e rigoroso no processo educativo (Freire, 2003; 2010; 2024). Contudo, diante da crescente pressão do consumo e da lógica do acúmulo de capital, vemos atuar forças contrárias — a sedução, a exclusão e o espontaneísmo — alimentadas pelo medo e pelo desespero das pessoas que foram incluídas e integradas neste sistema. No fluxo naturalizado, muitas/os se sentem seletas/os e desejáveis, e tudo que as/os contrarie soa aborrecido ou presunçoso. A cultura escolar, tensionada entre realidade e projeto, acaba por se distorcer em práticas de domesticação, cansaço e mera certificação.

A publicidade das/os influenciadoras/es e treinadoras/es tem sido mais eficaz para preparar atuações nas superfícies e interações efêmeras. Enganar é um gesto conservador. Disfarçar a falta de conteúdo é antigo, mas a ilusão da novidade tecnocrática, orientada pelo mercado, tende a minar a construção da cientificidade como princípio de emancipação.

Freire critica o espontaneísmo na educação por considerá-lo irresponsável e superficial. Este costume ignora a necessidade de um processo educativo rigoroso e criativo, que leve em conta os saberes das pessoas e conduza ao conhecimento mais profundo e crítico (Freire, 2003). A diretividade não é autoritarismo, mas compromisso com a educação intencional, pautada no diálogo, na problematização e no rigor, visando à superação da ingenuidade em direção ao saber transformador (Freire, 2024).

O espontaneísmo manifesta-se como inclinação subjetiva a rejeitar tudo aquilo que contraria o fluxo do prazer imediato, da leveza, do entretenimento e da visibilidade social. Qualquer esforço a demandar reflexão, confronto de ideias ou adiamento do desejo tende a ser percebido como incômodo, maçante ou fora de lugar. Aqui fluxo, é quantidade, moda e mudança de embalagem, quanto mais volumoso melhor; a relação entre democracia e educação se resume à quantidade e soma de



individualismos: quanto mais pessoas estão fazendo algo, mais positivo será. No sentido oposto de resistência pensamos que:

> A educação é dimensão social frágil principalmente quando utilizada como barganha política, ao enfrentar o conservadorismo não tem resultados imediatistas e superficiais. Carece de exigência, diretividade, radicalidade e rigorosidade. E gostar da humanidade. Rigorosidade não é rigidez, formalismo e fragmentação. Precisamos nos educar sem esmorecer, com alegria, esperança e afeto. Freire se refere aos estudos à ética universal do ser humano com amorosidade, curiosidade e sinceridade, ao gosto por melhorar nossa situação e da realidade (Veiga, Cardoso e Sinãni, 2024).

Notemos: a fragilidade da educação na sua necessária morosidade e difusão; na complexidade e dificuldade de mensurar seus resultados à luz da visão tradicional da escola, frequentemente tida como tediosa, ineficiente e melancólica. E para piorar, a robotização algorítmica e o fluxo falsamente democrático da cultura cibernética neoliberal propagam o preconceito, a exclusão e a opressão, exigindo a obsolescência de instâncias e instituições existentes. Produtos a alienar processos. Diante disto, a resistência se posiciona a favor da tradição humanizadora na educação, que visa formar indivíduos criativos, emancipados e solidários. Por isso, conteúdo e metodologia urgentes consiste em educar contra o mau uso das tecnologias.

Em vez de culpar ou rotular as novas gerações, entendemos que as telas, onipresentes no mundo, têm servido como ferramentas de sedução e consumismo. Já Aristóteles ensinou que a imitação é fundamental na formação humana. E há muito tempo o sistema capitalista explora essa realidade com maestria a seu favor (Fraser, 2018).

As redes sociais nos convidam a espiar a vida alheia, alimentando a ansiedade viciante e alienadora. Nesta teia, somos induzidos a imitar aqueles que mais se destacam, em cenários de rivalidade narcisista. A moda, muitas vezes, assume uma fôrma retrógrada e rígida, desumanizando a experiência e padronizando pela aparência, fazendo prisioneiros no presente determinado e eterno. É preocupante a busca por poder através da moda, especialmente quando esta serve à alienação. A degradação da relação entre escola, redes sociais e mídias revela a ameaça de



perdermos criatividade, liberdade, responsabilidade e a capacidade de promover um progresso social sustentável. Pensando na ética e estética presentes na obra de Freire e Brandão:

> Somos provavelmente a única espécie viva que sabe, e que sabe que sabe. Pensa e pensa sobre o que pensa. Que pensa sobre coisas e repensa o seu pensamento. Uma rara espécie de seres vivos a sentir e pensar sobre o que sente. E sente o que sente porque pensou. E de novo pensa e se interroga, e lembra, e reflete, e sente de novo. Mais ainda. Somos provavelmente a única espécie de seres vivos que ao invés de viver imersa em permanente presente regido por sinais e sensações, vive, momento a momento, dentro de um tempo vivido, sentido e pensado como presente, passado e futuro (Brandão, 2005, p.26).

Difícil definir o ser humano na história, poderíamos recair em essências, fórmulas e etnocentrismos, é mais produtivo dizer com Freire sermos indeterminados, inacabados e inconclusos (Freire, 2003; 2010). Somos processo em busca por ser mais e melhores, movidos pela reflexão sobre a historicidade. Ao problematizar a relação entre educação e formação, perpassamos a cultura escolar, as influências das tecnologias e das mídias, e o papel da educação no mundo em constante mudança, concluímos que a educação se manifesta no diálogo, na problematização e na busca por conhecimento científico e tecnológico engajado na realidade social. A educação, como ciência e arte, busca um processo ético, estético e responsável, não a perfeição (Freire, 2003; 2010).

Solidária, a autonomia não se confunde com individualismo e automação (com o acrítico abandono do fruir da vida pelo consumismo). Ela habita a intencionalidade que aspira à humanização da sociedade. A cultura escolar transcende espaços e tempos, orientando-se por um processo transformador que, a partir do presente, promove o desenvolvimento humano pleno na construção de futuros prósperos e equitativos.

Palavras-chave: Consumismo cibernético; educação; cultura escolar.



Referências:

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Aqui é onde eu moro, aqui nós vivemos:** escritos para conhecer, pensar e praticar o município educador sustentável. Brasília: MMA, 2005.

FRASER, Nancy. Do neoliberalismo progressista a Trump: e além. **Política & Sociedade**. SC: UFSC, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** RJ: Paz e Terra, 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança.** RJ: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia.** RJ: Paz e Terra, 2010.

VEIGA JÚNIOR, Álvaro; CARDOSO, Adriana Lessa; SINÃNI, Marília. **A amorosa rigorosidade.** *In*: Encontro Franco-Luso-Brasileiro de Educação Popular, 2024.



COMO RESISTIRMOS AO DESMONTE PRIVATISTA DA EDUCAÇÃO PÚBLICA?

Angelita Carla Alves Pereira[1]

Elisabete Zardo Búrigo[2]

Gravataí, 30 de maio de 2025.

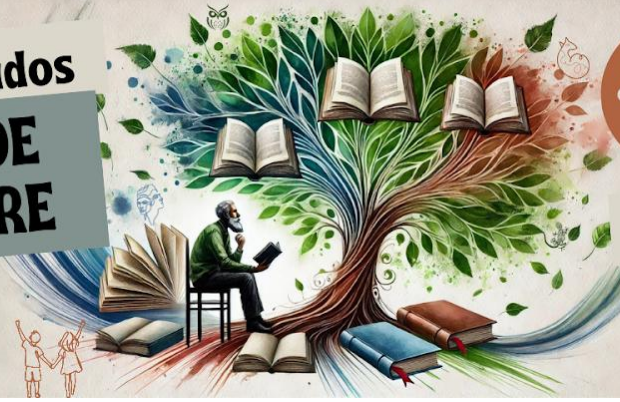
Caros(as) colegas,

A Educação Pública brasileira vem sendo o palco de um acelerado processo de globalização capitalista (Moretti, 2019) com o protagonismo de grupos empresariais que têm como finalidade a lucratividade e expansão de seus negócios, tendo como fomento o dinheiro público e a parceria com os gestores públicos municipais e estaduais. Conforme Peroni (2018), essa atuação se dá nas "mais diferentes formas na educação básica pública e suas implicações no processo de democratização da educação". Na atual década, percebemos que essa prática se expandiu de forma avassaladora, o que direcionou a atenção de inúmeros pesquisadores sobre as parcerias público-privadas. É sabido que não é só no Brasil que este cenário se faz presente. Temos conhecimento de outros países passando por este processo com igual intensidade ou até pior. Pois entende-se que,

> [...] a relação entre o público e o privado na política educacional é parte constitutiva das mudanças sociais e econômicas. [...] É tratada como a materialização das mudanças que estão ocorrendo no movimento do real da sociedade e não simplesmente determinada pelas mudanças sociais e econômicas, mas como parte constitutiva dessas mudanças. (Peroni, 2018, p. 93).

Tanto que é perceptível a atuação e influência que esses empresários têm nas instituições que estão intimamente ligadas às decisões e na elaboração de políticas

[1] Doutoranda do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
[2] Doutora em Educação e Professora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.



públicas que envolvem a Educação, dando assim uma naturalidade ao que se é proposto. E o que Peroni (2015) descreve como “o privado é vinculado ao mercado e aos neoconservadores, com implicações para a democratização da educação”.

As pesquisas sobre as redefinições do papel do Estado diante das parcerias público-privadas na Educação têm mostrado inúmeros pontos de atuação intencional dessas empresas no cotidiano escolar na tentativa de transfigurar as práticas pedagógicas, as metodologias e até mesmo os documentos que regulamentam e norteiam o fazer escolar. Podemos citar que uma dessas ações é a insistente afirmativa para convencimento geral de que o Estado é limitado para dar conta das demandas que a educação exige, trazendo um cenário de crise e caos, associado a resultados de avaliações em larga escala, culpabilizando os docentes por esses números, tendo como padrão de qualidade a visão e perfil de padrão ditado pelo setor privado ligado ao mercado. Assim, municípios e estados justificam suas decisões em consolidar parcerias com empresas como a Positivo, Moderna, entre outras. Christian Laval (2004), citado por Peroni (2018), apresenta algumas versões destas intervenções do mercado na educação.

> [...] a que destina a escola a fornecer mão de obra adaptada às necessidades da economia; a intervenção mais direta das empresas na pedagogia, conteúdos escolares, validação das grades curriculares e diplomas, que pretende instituir nas escolas a lógica de mercado; empresas adotando escolas e interferindo no seu programa educativo; publicidade, através do financiamento de artigos escolares com o logo da empresa; parcerias, como a compra e venda de grades curriculares. [...] esses movimentos geram dois tipos de fenômenos: a escola como mercado (publicidade ou venda de produtos) e a escola como produtora de mercadorias específicas (suportes e conteúdo de ensino). (Peroni, 2018, p. 97).

Esta prática está tão disseminada e preocupante que podemos ter uma ideia ao pesquisarmos dissertações e teses acadêmicas que têm como foco de estudo a implantação dessas propostas gerencialistas pedagógicas em diversos municípios e estados brasileiros. Porque, de certa maneira, estamos diante de “um processo de controle e apropriação”, conforme Ezpeleta e Rockwell descrevem que,



> Como processo vinculado ao poder, o controle tende a articular as ações do poder estatal. Estas são observáveis, geralmente, como disposições técnicas, como rotinas aparentemente inócuas que se modificam com uma simples mudança de categorias ou de regulamentos. [...] O poder, porém, é também uma relação e, por isso, existe um controle implícito exercido conjuntamente pelos setores sociais dominados que exigem, limitam ou modificam a realização de projetos educacionais criados pelo Estado. (Ezpeleta e Rockwell, 1986, p. 61).

Este tema é de expressiva relevância para mim, pois faço parte do corpo docente de uma rede de ensino municipal que adotou esta política educacional em 2014 e que aguçou minha vontade em aprofundar sobre o assunto. Então, em 2017, ingressei no curso de Mestrado e dediquei o projeto de pesquisa a este enfoque. Assim, dissertei sobre a experiência da supervisão escolar diante desse projeto de educação e sugeri uma ferramenta inovadora na tentativa de manter o sentido relevante deste setor. Atualmente, estou cursando o doutorado em Educação, e o tema ainda é instigante para continuar meus estudos e pesquisa, porém em outra perspectiva. Minha intenção com este novo projeto de pesquisa é fazer visíveis os movimentos de resistência diante desses processos privatistas da Educação e de preservação da autonomia.

Mas, diante de todo este contexto, não podemos esquecer que o cotidiano escolar é dinâmico, os atores que dão vida ao ambiente escolar traçam as características do grupo e do fazer pedagógico. Desta forma, penso que este processo não se dá de maneira passiva e de obediência plena, até porque devem ocorrer momentos de questionamentos por parte dos docentes e da comunidade escolar. Até porque, conforme o educador Paulo Freire,

> [...] não pode existir uma prática educativa neutra, descomprometida, apolítica. A diretividade da prática educativa que a faz transbordar sempre de si mesma e perseguir um certo fim, um sonho, uma utopia, não permite sua neutralidade. (Freire, 1995, p. 37).

Por mais que saibamos das manipulações, por parte do grupo interessado na aplicação do projeto, para que não haja tempo para o grupo docente refletir sobre a proposta pedagógica, as ações de pré-implantação e implementação.



Ao estudar e pesquisar para a dissertação de mestrado, me chamou a atenção que nesta rede de ensino municipal uma escola conseguiu se impor diante da determinação da mantenedora, resistindo a duas tentativas de gestão pedagógica empresarial e ensino estruturado. Estamos nos remetendo à EMEF Osório Ramos Correa, do município de Gravataí. Meu objetivo é compreender como esta escola conseguiu ter seu posicionamento contra a implementação da proposta pedagógica respeitado pela mantenedora e quais ferramentas e justificativas foram utilizadas para que esse posicionamento fosse de fato acatado pela mantenedora. Pois precisamos dar espaço a exemplos de resistência frente às decisões unilaterais e preservar a autonomia no ambiente escolar. Segundo o Dicionário de Paulo Freire,

> [...] a concepção de resistência [...] se aproxima mais da proposta de que existe uma relação de conflito entre ideias dominantes, cuja hegemonia não tem como ser total, e as ideias contra hegemônicas, que surgem como oposição e que são criadas através da luta política e cultural. Assim, a resistência deixa de ser um movimento só de reação de autodefesa e passa a ser uma ação ou política ofensiva. (Streck, Redin, Zitkoski, 2019, p. 416.).

Portanto, as pesquisas sobre as parcerias público-privadas e as implicações que atravessam a Educação são de expressiva importância para ficarmos atentos com o que está acontecendo. Porém, paralelo a estas pesquisas, precisamos buscar ações concretas de resistência, principalmente as que envolvem ou partem das escolas públicas, por serem as mais visadas por esses conglomerados empresariais. Compartilhar como grupos escolares públicos se articulam para resistirem às imposições sobre o fazer pedagógico, mantendo suas especificidades e autonomia da comunidade escolar, pode auxiliar outras escolas públicas na sua articulação para se fortalecerem diante de situações semelhantes que possam vir a vivenciar.

Que este meu projeto seja motivação para outros pesquisadores.

Palavras-chave: Parceria público-privado; resistência; autonomia.



Referências:

EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. **Pesquisa Participante**. São Paulo: Cortez, 1986.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação:** ensaios. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1995.

PERONI, Vera Maria Vidal; LIMA, Paula Valim de; KADER, Camila Rosa. **Redefinições das Fronteiras entre o Público e o Privado:** implicações para a democratização da educação. São Leopoldo: Oikos, 2018.

STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 4. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. 439 p.



DE COMO PAULO FREIRE NOS CONECTA PELO E COM O MUNDO

Estela Kohlrausch[1]
Johannes Doll[2]

Frankfurt am Main, 17 de maio de 2025.

Querida Laura,

Quando Paulo Freire estava em Genebra, no exílio, ele escreveu um livro com cartas para a sobrinha dele, a Cristina. Como também estou em solo europeu, mas para meus estudos de doutoramento, escrevo esta carta para ti, minha amada sobrinha, para contar um pouco dos diálogos que tive por aqui sobre o patrono da educação brasileira, com diferentes pessoas e centros de estudo.

Na primeira carta do referido livro, Freire conta da fome na sua infância e de que desde esse tempo "[...] pensava que o mundo teria de ser mudado. Que havia algo errado no mundo que não podia nem devia continuar" (Freire, 2003, p. 37). Infelizmente, a desigualdade social ainda está presente. Conforme o relatório da Oxfam sobre Desigualdade (2024, p. 4), seriam necessários 230 anos para acabar com a pobreza, pois "Uma imensa concentração do poder das grandes empresas e monopólios em nível global está exacerbando a desigualdade em toda a economia".

Algumas vezes, o lugar onde estamos nos faz perceber algumas coisas que podem ser diferentes. Há alguns meses estou na Alemanha (em breve estarei de volta ao Brasil) e essa experiência de conhecer *in loco* esta realidade e fazer ciência em outro país (outro continente!) tem sido uma excelente oportunidade para entender o que pesquiso a partir de outro prisma. O deslocamento cultural, histórico e geográfico

[1] Doutoranda em Educação, UFRGS e Goethe Universität, Doutorado em Educação, CAPES e DAAD, estela_violista@yahoo.com.br.
[2] Orientador. Professor Titular da Faculdade de Educação, UFRGS, Programa de Pós-Graduação em Educação, johannes.ufrgs@gmail.com.



entre o que vivi e o que aqui se vive, nos remete a Freire (1983), quando ele escreve que a pessoa não pode ser compreendida fora de suas relações com o mundo, pois é um ser-em-situação, um ser do trabalho e da transformação do mundo.

Por estarmos no mundo, somos capazes de agir, pensar e transformar o mundo em que vivemos como resultado da "[...] inserção crítica na realidade. "Ad-mirar" a realidade significa objetivá-la, apreendê-la como campo de sua ação a reflexão" (Freire, 1983, p. 31). E o que seria essa ad-miração? Nas palavras de Escobar (2010, p. 24), em Freire "Ad-mirar é olhar em direção a algum lugar, dirigir o olhar para algo, direcioná-lo. [...] Não há ato de conhecimento sem uma ad-miração do objeto a ser conhecido."

O que consigo ad-mirar sobre o pensamento de Paulo Freire, considerando a realidade em que estou inserida? Como são estabelecidas, na Alemanha, as relações entre Freire e as pessoas? Esses questionamentos remetem a uma das primeiras reflexões que precisei fazer ao chegar aqui: por que Paulo Freire? Para mim, a escolha parecia evidente, considerando minha investigação sobre a participação de pessoas idosas em iniciativas de inclusão digital. No entanto, como articular essa perspectiva com os estudos e práticas desenvolvidas atualmente na Alemanha? Essa indagação me motivou a buscar pesquisadoras e pesquisadores com quem pudesse dialogar — e, felizmente, encontrei pessoas genuinamente interessadas em pensar *com* Paulo Freire.

Encontrei diversas organizações e publicações recentes sobre Paulo Freire, mas o que desejo te contar aqui, querida Laura— algo que foi bastante significativo para mim — é a forma como as pessoas daqui conheceram Paulo Freire e o que as motivou a se envolverem com centros de pesquisa e estudo dedicados ao autor. Realizei duas entrevistas[3] com especialistas vinculados a esses centros, como parte da minha investigação de doutorado, e aqui divido como se deram as aproximações dessas pessoas com o pensamento freireano. Compreender os diferentes percursos

[3] As entrevistas foram realizadas durante minha estadia de cotutela na Universidade Goethe de Frankfurt, no Grupo de Trabalho de Estudos Interdisciplinares do Envelhecimento do Departamento de Ciências da Educação.



que foram trilhados e que nos conduziram a esse ponto de encontro é ad-mirar, enquanto campo de ação e reflexão, as trajetórias. Para preservar o anonimato, os nomes das pessoas entrevistadas foram substituídos por verbetes inspirados em Freire: o entrevistado 1 será denominado Diálogo, e a entrevistada 2, Esperança.

Diálogo teve seu contato com Freire a partir das práticas na igreja católica, na Áustria, as décadas de 1960 e 1970. Nas palavras dele: “[...] acho que conheci Freire antes de conhecê-lo. Eu [...] fui socializado, na adolescência e como um jovem adulto, em uma igreja [...] e muitas das nossas práticas educacionais são extremamente freirianas, mas eu não sabia disso.”

O conhecimento teórico de Paulo Freire, para Diálogo, aconteceu quando ele teve contato na universidade com um pesquisador austríaco que havia lido diversas vezes Freire e que pesquisou e morou muitos anos no Brasil. Ambos compartilham do desapontamento em perceber que o espírito freireano não está presente em todos os lugares no Brasil, que em alguns lugares “não pensam dessa forma, ou não querem ter muito a ver com isso, eles/elas apenas pensam de forma mais conservadora ou convencional”.

Esperança vivenciou na graduação em Pedagogia Social, na Alemanha, uma aula dialógica em que a teoria e prática freireanas eram a base pedagógica e este professor, com esta metodologia, foi inspiração e modelo para ela. Esperança foi orientada no seu trabalho de conclusão e depois colaboradora nos seminários dele, sempre tendo como base de ação e reflexão, o diálogo. Num contexto com papéis bem fixos e estruturados como o acadêmico normalmente é, ter sua voz ouvida e seu conhecimento valorizado foi marcante: “[...] eu não era sua assistente de pesquisa, nem de alguma forma subordinada a ele, porque ele era professor. Não, ele me levava muito a sério e às vezes tinha diálogos ou discussões iguais comigo na frente dos/as alunos/as ou com os/as alunos/as.”

Desde então, Esperança trabalha com formação de professores e escreveu sua tese de doutorado sobre Paulo Freire e os processos de empoderamento “[...] ficou muito claro para mim que a abordagem proposta por Paulo Freire realmente levou ao



que os educadores empoderadores estavam realmente buscando.” O empoderamento dos/as educadores/as nasce quando sua prática se compromete com os saberes historicamente silenciados; que vai ao encontro do que Freire (1984, p. 6) sonhava: “[...] a reinvenção do poder! [...] é preciso, sim, reinventá-lo completamente de maneira democrática.”

Diálogo e Esperança são educadores e Freire chegou a eles em contextos diferentes (igreja e universidade), porém a transformação que ocorre ao vivenciar essa proposta pedagógica com forte ideal democrático, nos transformam, tiram o nosso sono, nos movimentam, inquietam, despertam:

> O diálogo e a problematização não adormecem a ninguém. Conscientizam. Na dialogicidade, na problematização, educador-educando e educando-educador vão ambos desenvolvendo uma postura crítica da qual resulta a percepção de que este conjunto de saber se encontra em interação. Saber que reflete o mundo e os homens [e as mulheres], no mundo e com ele, explicando o mundo, mas sobretudo, tendo de justificar-se na sua transformação (Freire, 1983, p. 55).

É com o compromisso em uma educação dialógica, com um saber que se constrói com o mundo e as pessoas que nele vivem, que busca compreendê-lo e, sobretudo, transformá-lo, que escrevo. Tenho um desejo sincero de seguir estabelecendo contatos com outras pesquisadoras e outros pesquisadores, pois acredito que é no diálogo com diferentes contextos e vivências que ampliamos nossos sentidos e reinventamos nossas práticas. Ao me abrir a esses encontros, busco cultivar um gesto de ad-miração — esse ato de mirar com atenção, respeito e encantamento para o que é diferente, reconhecendo no outro e na outra a potência de aprender e crescer. É nesse caminhar compartilhado que sinto a força da educação como experiência viva, partilhada e transformadora. Num caminhar guiado pela sensibilidade e pela escuta, reafirmo minha crença na educação como prática amorosa e transformadora.



Espero, querida Laura, que teu caminhar também seja repleto de pessoas que te inspirem a seguir ad-mirando.

Com carinho, da tua tia que te ama,

Estela

Palavras-chave: Ad-mirar; diálogo; esperança.

Referências:

ESCOBAR, Miguel. Ad-mirar. Tradução: Mirele Alberton. *In*: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010, p. 24-25.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina**: reflexões sobre minha vida e minha práxis. 2. ed. rev. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Tradução: Rosiska Darcy de Oliveira. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Utopia [ideologia] e poder.** Palestra proferida dia 12/05/1984, na PUC SP por ocasião do curso de extensão cultural "Igreja e poder". Disponível em: https://acervo.paulofreire.org/handle/7891/2428. Acesso em: 28 mai. 2025.

OXFAM. **Desigualdade S.A**. Como o poder das grandes empresas divide o nosso mundo e a necessidade de uma nova era de ação pública. São Paulo: Brief Comunicação, 2024.



AÇÕES DE UMA ESCOLA ABRIGO EM CONTEXTO DE CRISE CLIMÁTICA NO RIO GRANDE DO SUL, BRASIL: AS ENCHENTES DE 2024

José Edimar de Souza[1]

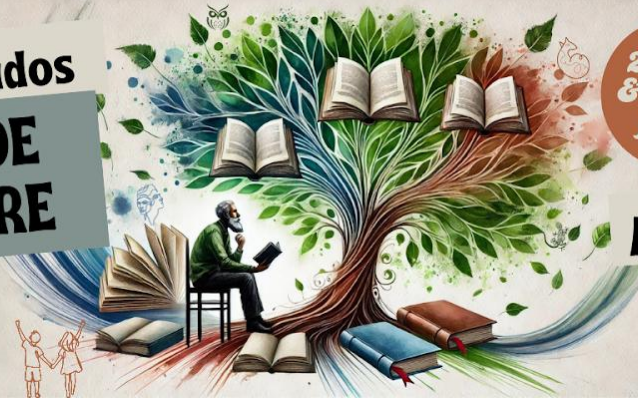
Esta pesquisa investiga ações empreendidas por uma escola abrigo buscando compreender as respostas construídas pela comunidade escolar no período do abrigamento provisório, refletindo sobre as configurações que o espaço assume em diferentes contextos; como o vivenciado no estado do Rio Grande do Sul, com as enchentes de maio de 2024, sobretudo, que experiencias é possível rememorar e de que modo, revisitar essas memórias pode colaborar para projetar "inéditos viáveis"[2], no dizer freireano da experiencia vivenciada? Para Paulo Freire (1989), a "leitura do mundo" é um modo de representar o mundo a partir do ponto de vista dos que vivenciam diferentes experiências e percebem a realidade. Nesse sentido, ao ler o contexto construímos possibilidades de reflexão, dialogicidade e do *vir a ser*. Contribuindo para a compreender o tempo presente e sua condição humana diante de situações análogas como a vivenciada com as chuvas de abril de 2024. Trata-se de uma instituição que está situada no município de São Leopoldo, região metropolitana de Porto Alegre, capital do estado. A investigação orienta-se pelos pressupostos socioculturais; portanto, os procedimentos teóricos e metodológicos, que estão fundamentados em Freire (2006), Freire (2004), Alberti (2004) e Chartier (2002), entre outros, auxiliam na articulação entre história, práticas e contexto sócio-histórico. Vale-se dos procedimentos analíticos documentais, a partir do acesso a documentos escritos e orais mediante a realização de entrevistas com professores e comunidade local que atuou e auxiliou voluntariamente no período de abrigamento. É pela narrativa

[1] Doutor em Educação. Professor e pesquisador do Programa de Pós-Graduação em História e em Educação da Universidade de Caxias do Sul (UCS). Investigação financiada pela FAPERGS "HISTÓRIAS DA ESCOLA: MODOS DE RECOMPOR IDENTIDADES EM CONTEXTOS DE DESASTRES CLIMÁTICOS", termo número 24/2551-0002127-2. E-mail jesouza1@ucs.br

[2] O 'inédito-viável' é na realidade, pois, uma coisa que era inédita, ainda não claramente conhecida e vivida, mas quando se torna um 'percebido destacado' pelos que pensam utopicamente, o problema não é mais um sonho, ele pode se tornar realidade (Freire, 2017, p. 225).



que o passado adquire um sentido prático, pelo qual conseguimos acessar representações significadas nas ações empreendidas no tempo. É desse modo que conhecemos um pouco do passado vivido, da tomada de decisões e das escolhas da vida cotidiana. Busanello (2024) se referindo aos fenômenos climáticos argumenta que eventos extremos estão cada vez mais intensos e frequentes, não apenas no nosso Estado. Nesse sentido, a enchente transformou a vida da população gaúcha e os impactos afetaram diversas outras áreas como a saúde, a educação, a economia e a infraestrutura urbana. (Guitarrara, 2024). Para Trucollo (2024) foram mais de 10 mil crianças e adolescentes que ficaram desabrigados, e consequentemente sem aula. Além disso, a situação do estado foi considerada tão ou mais grave do que a ocorrida durante a pandemia, pois, muitos professores e alunos tiveram suas residências afetadas, ficaram sem luz, internet e água. Para Torquato (2024) as enchentes danificaram 530 escolas, impactando 216.883 estudantes matriculados. Cerca de 84 escolas funcionaram como abrigo. Além disso, várias instituições serviram de ponto de apoio ou como centro de referência para recolha de suprimentos, insumos e materiais que eram destinadas as famílias desabrigadas. Pereira (2024, p. 35) acrescenta que “a ação humana dentro de certo projeto de sociedade é capaz de alterar estruturalmente a natureza, criando condições para que eventos extremos dilacerem vidas e traumatizem coletivamente a nossa sociedade”. É preciso refletir, como essas mudanças repercutem na sociedade? Que grupos sociais foram os mais atingidos com essa crise? Que famílias foram abrigadas? As condições diferentes e as circunstâncias históricas caracterizam experiências distintas para cada grupo social. Diante do inesperado, a alternativa de muitos municípios atingidos foi o abrigamento em ginásios, Igrejas e espaços escolares. Um exemplo, é que no período das enchentes foram várias as instituições escolares que se transformaram em abrigo. As narrativas de memórias analisadas evidenciam como professoras e pais da EMEF Professora Maria Gusmão Britto se envolveram e organizaram durante esse período de abrigamento. A rápida mobilização se deve a corrente de solidariedade que se constituiu envolvendo a comunidade acadêmica, profissionais de diversas áreas, que



trabalharam como voluntários no atendimento às pessoas e aos animais; na organização de doações e na rotina diária do abrigo. Foi fundamental também a colaboração de pessoas da comunidade, instituições e empresas com a doação de itens aos abrigados. A entrevista com professores e comunidade que atuou na instituição evidencia a amorosidade freireana, como argumenta Freire (1992): “o amor é um ato de coragem, [...] o ato de amor está em comprometer-se com sua causa. A causa de sua libertação. Mas, este compromisso, porque é amoroso, é dialógico”. Identifica-se nas narrativas uma sensibilidade que procurou não apenas acolher aqueles que mais necessitavam naquelas circunstâncias, mas que traduz valores e saberes adquiridos pelos “saberes de experiência feito”, que revela o modo como cada um se constitui e compreende sua condição no mundo e o que há de bom senso. É nesse sentido, que os sujeitos entrevistados narram o modo como rapidamente organizaram o espaço escolar, doações, transformando o lugar em um espaço de aconchego, dando ao tempo uma nova forma. No dizer freireano (2006) a história é feita por homens e mulheres a partir de uma dada circunstância, de uma estrutura que já existe quando a gente chega ao mundo. “Mas esse tempo e esse espaço têm que ser um tempo-espaço de possibilidade, e não um tempo-espaço que nos determina mecanicamente.” Nesse sentido, Freire (2006, p. 90) acrescenta que “o futuro é algo que se vai dando, e esse ‘se vai dando’ significa que o futuro existe na medida em que eu ou nós mudamos o presente. E é mudando o presente que a gente fabrica o futuro; por isso, então, a história é possibilidade e não determinação”.

Palavras-chave: Escola abrigo; enchente 2024; memória; leitura do mundo.

Referências:

ALBERTI, Verena. **Ouvir contar:** textos em história oral. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

BUSANELLO, Taís Schakofski. **Enquadramento discursivo sobre eventos climáticos extremos**: cobertura do ciclone extratropical no Rio Grande do Sul em 2023 pela GZH. Monografia (Bacharelado em Jornalismo). 72f. Universidade Federal de Santa Maria. Frederico Westphalen, 2024.

CHARTIER, Roger. **À beira da falésia:** a história entre incertezas e inquietude/ trad. RAMOS, Patrícia Chittoni, Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2002.

FREIRE, Ana Maria Araújo. Inédito viável. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire.** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. p. 223-226.

FREIRE, Paulo. **Educação na cidade.** São Paulo: Cortez, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

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

FREIRE, Paulo. **A importância do Ato de Ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados. Cortez, 1989.

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

GUITARRARA, Paloma. "Enchentes no Rio Grande do Sul"; **Brasil Escola**. Disponível em: https://brasilescola.uol.com.br/brasil/enchentes-no-rio-grande-do-sul.htm. Acesso em: 07 de nov. de 2024.

PEREIRA, Tiago Igrassia. A enchente como situação limite e a educação libertadora como inédito viável. **Ensaios freireanos**. Porto Alegre: Circkula, 2024.

TRUCCOLO, Adriana Barni. O brincar com materiais não estruturados como aliado à saúde mental de crianças em situação de abrigo no RS. **Peer Review,** v. 6, n. 12, 2024, p. 344–351. https://doi.org/10.53660/PRW-2327-4309.



AO MESTRE, COM CARINHO: UM PERFIL DE PAULO FREIRE

Leonardo de Andrade[1]

Pelotas, 06 de maio de 2025.

Nenhum tema me parece mais adequado para constituir em objeto de carta a este Fórum do que revisitar a trajetória de Paulo Freire, compreendendo como a sua vida, uma vida tão imensa, nos trouxe até aqui e move, ainda, tantas gentes que encontram no seu pensar sorte e coragem, alento e desalento, reflexão e maturação, respostas e perguntas. Quero dizer com isso que, muitas vezes, não buscamos Paulo Freire somente por ser ele um dos autores mais citados no mundo, não só pela imediatez óbvia da sua importância enquanto educador, mas pelas respostas que seus questionamentos trazem às nossas próprias perguntas, incitando, assim, um processo dialógico.

Comecemos pelo óbvio: Paulo Reglus Neves Freire nasceu em 19 de setembro de 1921, na cidade de Recife, em Pernambuco.

Agora, o não tão óbvio: ao viver na Suíça, enquanto exilado, pedia aos amigos que tinham permissão de ir e vir do Brasil que lhe levassem o bombom Sonho de Valsa, porque nada se comparava aos chocolates de sua infância; fora odiado pelo seu próprio país desde 1963, quando chamou a atenção dos militares, ainda antes do golpe, e taxado de “criptocomunista”; adorava assistir novelas e torcia ao mesmo tempo para o Santa Cruz de Recife e o Corinthians de São Paulo; deixava as calças penduradas, à noite, para que permanecessem limpas e sem insetos no dia seguinte; bebia água de coco com cachaça e sonhava em alfabetizar o Brasil.

[1] Professor, educador popular e comunicador de educação nas redes sociais em @profleonardodeandrade. Mestre em Educação e Doutorando em Educação e Tecnologia pelo Instituto Federal Sul-Rio-grandense.

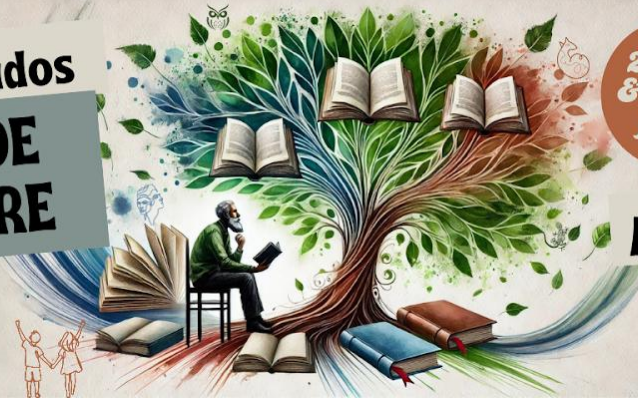
Por que falar nesses elementos?

Me parece comum, à medida que falamos de grandes nomes que permeiam a nossa sociedade, gentes que tiveram grandes feitos, sejam intelectuais, artísticos etc., a mania incessante de realizar uma biografia dura dessas pessoas. Isto é, nós não os analisamos sob a ótica de gente, mas sob a ótica de genialidade, pessoas carregadas de uma certa grandeza, ou, de alguma forma, pessoas iluminadas que viviam uma espécie de vida à parte. Em suma, idealizamos.

Não é, por certo, o objetivo dessa carta de respeito ao mestre, que o idealize. Seria, inclusive, contra o seu próprio pensamento que não o enxergasse como um sujeito histórico, uma pessoa de seu tempo. Daí, portanto, que tentarei, nas breves páginas, reconstruir um pouco não uma biografia magnífica, uma coisa de herói, mas a vida de um homem simples, nordestino, expulso de sua terra, amante de Sonho de Valsa, que viveu uma vida plena, cheia de boniteza, mas também de agruras, de amores e desesperos, de felicidade e depressão, de binômios, tal qual sua obra.

Paulo Freire era o caçula. Quarto e último filho do Policial Militar Joaquim Temístocles Freire e de Edeltrudes Neves Freire, conhecida como a “Dona Tudinha”, lavadeira do bairro. Essas duas pessoas terão fundamental importância não somente na criação de Freire, mas no fato de moldarem sua personalidade a ponto de sentirmos isso em seus escritos e reflexões: com o pai, aprendeu a prezar pela capacidade da tolerância e do respeito ao diferente, que acompanharia sempre o seu pensamento a respeito do outro; com a mãe, seguiu o cristianismo e aprendeu a amar profundamente (Haddad, 2019).

Devido à crise de 1929, que colocou a família em sérios problemas financeiros, mudou-se para Jaboatão e viveu uma infância complicada. Sentiu a dor da fome, que o atrofiou para o resto da vida – daí a sua magreza de corpo e problemas intestinais que o acompanhariam sempre –. A crise de 1929 foi a primeira grande encruzilhada que o colocou no caminho de virar “o” Paulo Freire. Por conta desse momento, seus



dois irmãos e sua irmã foram trabalhar para que Paulo estudasse. Sua mãe, a Tudinha, desejava que Paulo fosse Padre, mas nas vivências da rua Paulo pegou gosto por namorar.

A entrada de Paulo para o Colégio Oswaldo Cruz, onde posteriormente viria a ser professor, foi decisiva. O Colégio Oswaldo Cruz era um colégio reservado à elite recifense (Rosas, 2002), onde Paulo teve a oportunidade de estudar devido a amizade de seu pai, Temístocles, com o diretor, e onde cursou toda sua escolaridade como bolsista e aluno notável. Devido ao seu excelente desempenho, frequentemente atuava como professor assistente, às vezes lecionando no lugar do professor titular. Como era comum aos homens que cursavam escolas da elite nos anos 40, e tendo possibilidades para tanto, Paulo seguiu o caminho do Direito e se tornou advogado.

Não permaneceu advogado. A experiência com um jovem dentista, quem foi intimar para que entregasse todos os seus equipamentos devido a dívidas, a serviço da empresa que os vendeu, criou um mal estar enorme em Paulo. Sentiu, naquele momento, uma injustiça por parte do sistema que impediria o jovem dentista, também pai, de continuar trabalhando para pagar as próprias dívidas. Abandou o Direito e a iniciante carreira de advogado para ser algo que lhe aprazia mais desde os tempos em que era professor assistente: ser professor. Decidiu dar aulas particular. Com isso, foi convidado pelo Colégio Oswaldo Cruz a ser professor titular de Português.

Nesse momento, entre seus estudantes particulares, uma lhe chamou a atenção: Elza Maia Costa de Oliveira.

Importante destacar que não haveria Paulo Freire sem Elza Maia, que posteriormente se tornaria Elza Freire, mãe de Maria Madalena, Maria Cristina, Maria de Fátima, Lutgardes e Joaquim. Elza não foi “somente” a esposa de Paulo. Foi ela quem “deu segurança para que Paulo pudesse alcançar o que alcançou, ajudando-o a tomar decisões importantes e a formular, com sua experiência como professora primária, todo o seu pensamento sobre educação” (Haddad, 2019, p. 158). Na década



de 70, nas viagens aos países recém libertos do continente Africano, uma professora dos ciclos de formação diria que “Paulo era de conversação e Elza da concretização em termos pedagógicos” (idem, p. 131).

Casaram cedo, e permaneceram casados por 42 anos, até o falecimento de Elza. Paulo tornou-se professor com Elza. Paulo teve filhos com Elza. Paulo criou seu método de alfabetização com Elza. Paulo escreveu e criou ideias com Elza. Paulo se exilou com Elza. Paulo, com raras exceções ao longo de sua vida, viajou sem Elza.

Não haveria Paulo Freire sem Elza Freire.

Em 1947, Paulo foi trabalhar no recém-criado Serviço Social da Indústria (Sesi), com o objetivo de estar em contato com trabalhadores industriais e realizar atividades culturais, isto é, extensão, algo que o acompanharia o restante de sua vida. Naquele momento, Recife vibrava com uma virada cultural. Projetos como o Sesi surgiam através da preocupação de determinados intelectuais para com a classe popular, enquanto a universidade permanecia, ainda, distante do povo e inclinada a realizar assistencialismo (Rosas, 2002). Daí, portanto, a importância que esse espaço terá para Paulo e Elza como concretizadores de uma ponte entre o conhecimento intelectualizado e o povo nordestino.

Nesse momento, a vida dos Freire começa a se complicar. Elza, uma mulher diferente das demais de seu momento, era diretora de escola; Paulo trabalhava de forma cada vez mais intensa no Sesi. Contratam então uma mulher nordestina, mãe solo, que passa a trabalhar na casa dos Freire até o momento do seu exilio, e a quem Paulo Freire auxiliou financeiramente para toda a vida (Haddad, 2019). Ela era chamada por todos de Mãe de Feijão (Freire, 2002).

Foi nesse momento, após o nascimento de Lutgardes, que surge o famoso (e infame, para os militares) Método Paulo Freire. Paulo se debatia, enquanto diretor de educação do Sesi e junto com as reflexões de Elza sobre a alfabetização das crianças, com a questão de que não bastava ensinar o povo a ler e escrever. Esse povo



precisava entender o que lia. Precisava compreender que ler e escrever, embora ferramentas fundamentais, não os tornaria livres das relações econômicas que os tornavam submissos à elite. Em um passeio com Lutgardes no final de semana, seu filho reconheceu uma lata de Nescau. Paulo Freire acreditou que o filho sabia ler, mas ao pedir que Lutgardes lesse outra coisa, este não reconheceu nada. A partir de então, percebeu, junto a Elza, que a leitura do mundo precede a leitura da palavra. Lutgardes reconhecera a lata de Nescau. Daí, portanto, o princípio do Método: apresentar o mundo; depois a palavra; e depois o sistema normativo de escrita da palavra.

A criação do Método Paulo Freire e a escrita da tese "Educação e Atualidade Brasileira", escrita para obtenção do título de Doutor em História e Filosofia e ingresso na Universidade Federal de Pernambuco como professor, foram momentos cruciais na vida dos Freire que os levariam a mudanças profundas. A defesa de sua tese, em que esboça o pensamento de que o Brasil vivia uma dualidade, "de um lado, a inexperiência democrática, formada e desenvolvida nas linhas típicas de nossa colonização, e, de outro, a emersão do povo na pública nacional" (Haddad, 2019, p. 52), junto ao método, colocaram Paulo Freire no mapa.

A partir de então, seu trabalho no Sesi se tornou mais intenso. Começaram os primeiros círculos de cultura, realizados com a parceria e organização de Elza. Paulo e Elza, enfim, seriam chamados para a famosa experiência de Angicos, no Rio Grande do Norte, em que alfabetizariam 300 adultos em 40 horas. Findada a experiência, mudaram-se para Brasília, uma "cidade que nem árvores tinha" (Freire, 2002), a pedido do Ministério da Educação e do presidente João Goulart.

Na última aula de Angicos, um evento irá desencadear o restante da vida dos Freire: a fala de um aluno, diante de inúmeras autoridades públicas, incluindo o então presidente João Goulart e o militar Humberto de Alencar Castelo Branco. Ao terminar sua fala, elogiando as aulas de alfabetização e o empenho das experiências no chão do nordeste, dirá que aquele evento os tornou algo mais. "Hoje já não somos massa,



somos povo". Para os Freire, um grande avanço; para os militares presentes, a criação de cascáveis (Haddad, 2019).

A experiência de Angicos levou que Paulo fosse chamado para elaborar o Programa Nacional de Alfabetização junto ao Ministro da Educação Paulo de Tarso. Esse "simples" programa tinha planos de alfabetizar 5 milhões de pessoas, mudando totalmente a correlação de forças políticas, pois, na época, analfabetos não votavam. Imagine um programa que alfabetiza e politiza ao mesmo tempo.

A madrugada de 1º de abril de 1964 acabou com tudo: os militares ocuparam Brasília e iniciaram o Regime Militar, dando um golpe na jovem república democrática.

Para o Brasil, nada mais seria o mesmo.

Paulo foi preso por 70 dias, acusado de ser um "criptocomunista", ladrão de métodos e farsa. Obrigado a se exilar, mesmo afirmando que preferia "vender galinhas na feira a deixar o Brasil" (Freire, 2002), Paulo e família ganham o mundo. Primeiro, Paulo vive na Bolívia sozinho por um breve período de tempo, enquanto amigos e familiares organizavam a ida de Elza e das crianças. Porém, um novo golpe militar, dessa vez naquele país, muda a rota de seus planos.

No Chile, se reencontra com a família e é contratado pela Unesco como assessor especial no Icira. Começa aí um período intenso de atividade intelectual, no qual irá redigir Extensão e Comunicação, e Pedagogia do Oprimido em 1967. Quando o Chile sofre também um golpe militar, destituindo o recém-empossado presidente socialista Salvador Allende, os Freire partem outra vez, agora para os Estados Unidos da América, onde permanecem um breve tempo, em que Paulo leciona como professor visitante em Harvard.

Contratado como consultor especial pelo departamento de educação do Conselho Mundial de Igrejas, os Freire partem outra vez, em direção à Suíça, a terra do chocolate, em que Paulo recusava-se a comer qualquer um que não fosse Sonho de Valsa. Em 1970, chegava às livrarias dos Estados Unidos, devido sua passagem



lá, a primeira edição de Pedagogia do Oprimido. Será no Conselho Mundial de Igrejas, através de mais de 150 viagens realizadas em 10 anos, que Paulo irá difundir seu pensamento, e sua ação cultural para a libertação se torna tema prioritário das suas falas públicas.

Em 1970, começa suas viagens à África, junto a Elza e o grupo do Instituto de Ação Cultural, criado por eles para unir exilados e educadores engajados na luta pela libertação. Paulo e Elza se espantam com a visita à Guiné-Bissau, país recém libertado. Nas palavras de Elza, “o indivíduo vale enquanto gente. A pessoa humana é algo concreto e não uma abstração” (Haddad, 2002, p. 215). Junto à trupe do Idac, trabalhando com o Ministério da Educação recém-criado em Guiné Bissau e visitando outros países recém libertos no continente Africano, Paulo realizará 34 viagens, passando 355 dias na África.

Em 1979, a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, na figura de Dom Paulo Evaristo Arns, começa a negociar com o Congresso um salvo conduto para Paulo Freire, junto ao processo da Lei da Anistia, que buscava anistiar exilados – e, infelizmente, criminosos do regime – e em 20 de agosto desse ano, o auditório da PUC ficará lotado para a primeira atividade pública de Paulo Freire na sua terra após 15 anos de exílio.

O seu retorno não foi, de maneira alguma, tranquilo. As forças reacionárias brasileiras odiavam Paulo Freire. Em entrevista de retorno, falou que passara muito tempo fora e não tinha nada a dizer sobre o Brasil. Precisava “reaprender o Brasil”. Enquanto permaneceu “quieto”, sendo professor da PUC e da Unicamp durante a década de 80, para posteriormente ser perdoado pela Lei da Anistia e retomar seu cargo na Universidade Federal de Recife, as mídias o deixaram, também, adormecido. Contudo, ao assumir a Secretaria de Educação do município de São Paulo, em janeiro de 1989, sob a primeira gestão democrática após a Ditadura, com o governo de Luiza Erundina, Paulo volta aos holofotes para ser atacado.

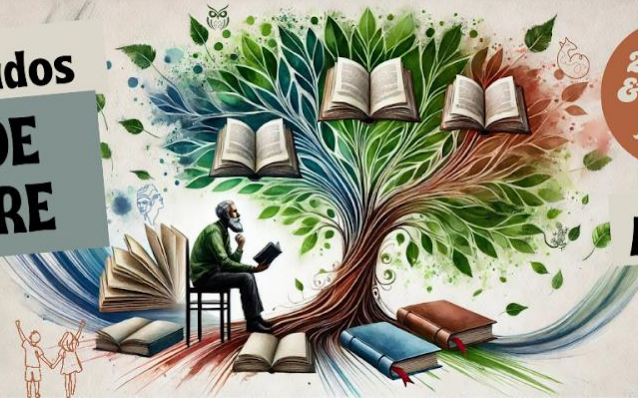
A mídia hegemônica o acusa de inúmeras coisas. Afirma, na época, que Paulo Freire irá castigar professores que corrijam seus alunos, o acusa de nazifascismo, de incompetência, de abandono de cargo e reitera, repetidamente, nos 30 meses de cargo, que Freire não atingia objetivos na secretaria e que a educação declinava, sem absolutamente nenhuma prova (Haddad, 2019). Sentindo-se depressivo e querendo despender o restante de sua vida com a escrita, abandona o cargo.

A morte de Elza Freire, poucos anos antes, em 1986, abala a vida de Paulo Freire. Elza havia dado segurança para que Paulo pudesse ser o que conhecemos hoje. E, sem ela, precisou reaprender um Brasil que era incitado, de novo e de novo, a odiar um homem que sabia apenas amar.

Paulo Freire partiu em 2 de maio de 1997.

Nós nos conhecemos intelectualmente 21 anos depois, quando li, pela primeira vez, Pedagogia da Autonomia, ensaiando meus primeiros passos como professor e educador popular no curso Desafio Pré-Universitário Popular, que tinha como base o seu pensamento e a ação cultural para a liberdade. Nosso encontro não foi tranquilo, como não o é, na maioria das vezes, para as pessoas que se encontram com Paulo uma primeira vez. Foi um encontro de desacomodação. De incomodo do homem que eu era. Do tipo de professor que imaginava ser e que queria me tornar. Depois, me encontrei com Pedagogia do Oprimido, para me reconhecer, também, como oprimido, e me juntar à tarefa de libertação.

Hoje, Paulo Freire permeia boa parte de minha vida. Não somente pesquiso esse homem que, para mim, representa o melhor de nós enquanto educadores, mas leio, penso junto, escrevo para seu espírito, e tento seguir seu pensamento não somente como educador, mas como gente na minha vida cotidiana, e, às vezes, chego a sentir sua presença tão significante. Citado mais de 72.359 vezes, vou citá-lo aqui mais algumas, na esperança de que essa carta mostre mais do que um ícone, mas um homem que gostava de Sonho de Valsa, gente como a gente, e que destas



palavras permaneça “nossa confiança no povo e nossa fé na criação de um mundo em que seja menos difícil de amar”. (Freire, 2022, p. 253).

Palavras-chave: Paulo Freire; educação popular; biografia.

Referências:

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 82. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2022.

FREIRE, Cristina Heiniger. **A convivência com meus pais**. *In*: FREIRE, Paulo. Educação e atualidade brasileira. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

HADDAD, Sergio. **O educador:** um perfil de Paulo Freire. São Paulo: Todavia, 2019.

ROSAS, Paulo. Recife – Cultura e Participação. *In*: FREIRE, Paulo. **Educação e atualidade brasileira**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.



A LEITURA COMO EXPERIÊNCIA ESTÉTICA

Simone Echebeste[1]
Danielle Müller de Andrade[2]

Pelotas, 30 de maio de 2025.

Queridas e queridos companheiros de caminhada freiriana,

Escrevo esta carta como quem compartilha um território de afeto e esperança, onde a educação se faz com gente, com chão, com sonho e com sentido. Sou bibliotecária na Secretaria Municipal de Educação de Pelotas e, entre livros e encontros, textos e diálogos, venho construindo minha trajetória profissional em profunda articulação com professoras e professores responsáveis pelas ações de incentivo à leitura em nossa rede municipal.

Durante anos, coordeno encontros mensais voltados ao incentivo à leitura, sempre com a esperança de que o livro seja mais que um objeto escolar: seja um convite ao encontro com o outro, com o mundo e consigo mesmo. Que o acesso ao livro e à literatura sejam direitos assegurados dentro das escolas. Tenho buscado, também, dialogar com os professores sobre a importância de se compreender o acesso à leitura como uma responsabilidade coletiva da escola, pois, muitas vezes, é nesse espaço que crianças e jovens têm sua única oportunidade de experienciar a leitura como arte, como expressão da vida e como possibilidade de encantamento.

Entendo que, ao oportunizar aos alunos a chance de se tornarem leitores, amplia-se a possibilidade de enriquecer suas vidas, uma vez que ler nos permite refletir mais profundamente sobre o mundo e sobre nós mesmos. Esse entendimento sustenta-se a partir Freire (1989, p. 13) ao destacar que “[...] a leitura do mundo

[1] Bibliotecária na Secretaria Municipal de Educação. Mestranda em Educação no PPGEdu.
[2] Doutora em Educação Ambiental. Docente do IFSul. Programa de Pós Graduação em Educação do IFSul. danielleandrade@ifsul.edu.br.



precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele".

No entanto, venho observando que, no contexto escolar, a leitura nem sempre é valorizada como deveria. As ações voltadas à formação de leitores muitas vezes carecem de continuidade, visibilidade e reconhecimento institucional. Soma-se a isso um desinteresse crescente dos estudantes pela leitura, especialmente a partir do 4º ano do Ensino Fundamental. Essas constatações me inquietam profundamente. Nesse cenário, as ações de incentivo à leitura, seja na biblioteca, nas aulas de literatura ou em outras propostas pedagógicas, são frequentemente tratadas como secundárias, quando deveriam ocupar lugar central na formação do sujeito sensível, crítico e imaginativo.

Foi dessa inquietação, nascida nos encontros mensais com os professores responsáveis pelas bibliotecas e com os professores de literatura, mais especificamente, que emergiu a pergunta que hoje me move no Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia do Instituto Federal Sul-rio-grandense: Como as ações de incentivo à leitura desenvolvidas e fortalecidas no contexto escolar, podem reverberar nas práticas pedagógicas dor professores da rede municipal de ensino de Pelotas, RS, à luz da Educação Estético-Ambiental?

Inspirada por Paulo Freire e em diálogo com autores como Pablo René Estévez, Jorge Larrosa, Terezinha Rios e Moacir Gadotti, venho construindo uma abordagem que articula meu problema de pesquisa à Educação Estético-Ambiental. Compreendo a leitura como experiência estética, vivência poética, sensível, transformadora e a mediação da leitura como prática ética e formativa, que exige escutam e afeto, contemplação e presença plena do educador.

Acredito que educar é, antes de tudo, um ato ético e político, conforme destacou Freire (1996), Também entendo que a formação docente precisa ir além das técnicas: deve incluir valores, atitudes e compromissos com a transformação social. Como ensinar com sentido em um mundo que mercantiliza a vida e instrumentaliza o saber? Como garantir que nossos jovens, especialmente aqueles das periferias, tenham



acesso ao que há de mais potente: leitura, pensamento, afeto e conhecimento? Não seria a hora de pensarmos na formação do indivíduo não apenas como ferramentas de ascensão, mas como expressão da própria vida?

É urgente pensar a escola como espaço de invenção, sensibilidade e beleza. Não basta repensar a arquitetura da escola tradicional com seus muros altos, salas frias e hierarquias rígidas. Precisamos de uma escola sensível, onde o diálogo, a escuta e o encantamento, sejam cotidianos. Onde a condição estética do ser humano permita ao jovem não apenas sonhar, mas agigantar seus sonhos.

Como nos lembra Freire (1987), a educação é um processo dialógico por excelência, não se faz para o outro, mas com o outro. O diálogo, a escuta atenta e a contextualização da prática pedagógica são princípios fundantes de uma educação que reconhece o sujeito como inacabado, histórico e capaz de transformar sua realidade. O ato de educar, nesse horizonte, implica compromisso ético com a dignidade humana, com a liberdade e com a leitura crítica do mundo.

Assim, podemos refletir sobre a mediação da leitura não como uma técnica neutra, mas como uma ação político-pedagógica que mobiliza sentidos, desperta consciências e constrói possibilidades de emancipação. Ao defendermos a amorosidade como base da prática educativa, propomos a criação de espaços onde a escuta e o acolhimento sejam tão valorizados quanto o conteúdo, reconhecendo que a aprendizagem verdadeira exige presença, afeto e respeito pela experiência do outro.

Em Pedagogia da Esperança (1997), Freire retoma suas ideias com o vigor de quem acredita na potência da educação como prática da liberdade, mas também reconhece os desafios concretos enfrentados por educadores comprometidos com a transformação social. É nesse espírito que compreendo minha pesquisa como gesto esperançoso, comprometido com o ato de semear bonitezas em meio a um cenário de desvalorização das ações de leitura nas escolas. Investigar como uma proposta formativa, inspirada na práxis estético-ambiental, pode reencantar o trabalho dos professores-mediadores de leitura é, também, afirmar que a escola pública pode ser um espaço onde a beleza e a sensibilidade não sejam exceção, mas fundamento.



Como Freire (1997), sigo acreditando que é possível reinventar a escola e é por meio da escuta, do afeto e da criação que acredito ser possível reconstruir a centralidade da leitura na formação humana.

Gadotti (2011) nos lembra de que não haverá uma nova civilização sem uma nova formação de professores. Educadores que atuem com liderança ética, escutem as comunidades, reconstruam vínculos e desafiem a cultura da repetição com coragem e criatividade. Precisamos de mediadores que criem sentido, que sejam pontes entre o mundo e o sonho.

Minha hipótese é que a práxis estético-ambiental desenvolvida em oficinas de formação continuada realizadas junto a professores, desenvolvida em três momentos – sensibilização, ação e reflexão –, podem colaborar para que os professores desenvolvam estratégias que valorizem a leitura como um gesto de cuidado com o ser e o sentir.

Por isso, minha pesquisa propõe compreender as percepções de professores que atuam nas escolas da rede municipal de Pelotas, RS, sobre seu papel na valorização institucional das ações de incentivo à leitura. Além disso, prevê a elaboração de uma proposta formativa inspirada nos pressupostos pedagógicos da Educação Estético-Ambiental, que compreenda a leitura como uma experiência sensível e transformadora.

A práxis estético-ambiental é uma abordagem educacional que busca integrar razão e sensibilidade, ética e estética, corpo e mundo, pensamento e afeto. Inspirada em Estévez (2025), ela propõe uma educação que valorize a experiência sensível como dimensão formadora, compreendendo o sujeito como um ser integral, capaz de imaginar, criar e cuidar. Trata-se de uma pedagogia que se compromete com a formação da sensibilidade e da consciência crítica, ao mesmo tempo em que reconhece a importância dos espaços, dos ritmos, das emoções e dos vínculos no processo educativo. Nesse sentido, a práxis Estético-Ambiental convida educadores a construir ambientes educativos mais humanos, poéticos e éticos, nos quais o ato de aprender também seja um ato de sentir e de se conectar com o mundo em sua complexidade.



A práxis Estético-Ambiental é uma ação pedagógica que integra sensibilidade, ética e consciência ambiental em uma perspectiva de formação integral do sujeito. Não se trata apenas de incorporar elementos da arte ou da natureza à educação, mas de promover experiências que estimulem o olhar poético, o pensamento crítico e o cuidado com a vida em todas as suas dimensões humana, social e ecológica. Essa práxis valoriza o ambiente como espaço simbólico, relacional e afetivo, reconhecendo que o conhecimento se constrói não apenas por meio de conteúdos, mas por meio das experiências sensíveis que nos atravessam. No contexto da minha pesquisa, essa abordagem tem sido fundamental para repensar a formação de professores-mediadores de leitura como uma experiência formativa que ultrapassa o técnico e o funcional. Ao articular práticas leitoras com a construção de ambientes mais humanos, éticos e esteticamente significativos, a práxis Estético- Ambiental se consolida como eixo estruturante do projeto e como possibilidade concreta de reencantar a escola pública por meio da leitura.

Mais do que oferecer respostas prontas, busco construir, junto aos professores-mediadores, uma escola que proporcione ao aluno um espaço de leitura não como obrigação, mas como espaço de criatividade, reflexão e principalmente um espaço de liberdade. Liberdade para sonhar, liberdade para questionar, liberdade para criar. Porque, como nos ensinou Freire (1996), educar é sempre um ato de amor e coragem. E amar, também, é cuidar do simbólico, do sensível, do humano. É cultivar a boniteza dos sonhos dos jovens que a escola, na maioria das vezes, ainda não sonhou.

A educação pública é direito e é beleza. É direito porque é instrumento para emancipação. É beleza porque ver alguém pensando, alguém sabendo, alguém lendo é um dos espetáculos mais comoventes da humanidade. Que saibamos enxergar essa boniteza. E mais do que isso: que saibamos cultivá-la com esperança e compromisso. Finalizo esta carta com amor e coragem.

Simone Echebeste

Palavras-chave: Leitura; educação estético-ambiental; educação pública; formação de professores.



Referências:

ESTÉVEZ, Pablo René. **Enseñar a sentir**. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2015.

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, 1997.

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

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho:** ensinar-e-aprender com sentido. 2. ed. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011.



PARTILHAS DE UM *EU* - POR UMA TRANSFORMAÇÃO COLETIVA

Tabata Afonso da Costa[1]
Catiucia Klug Schneider[2]
Cristhianny Bento Barreiro[3]

Pelotas, alguns dias de maio de 2025.

A você. Ao meu *eu* futuro. A nós.

Escrevo esta carta para partilhar uma experiência que atravessou minha prática docente e minha formação de maneira significativa. Sou formada em bacharelado em Design Gráfico, na Universidade Federal de Pelotas, e, desejando me formar professora, cursei Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados no Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSul). Durante o estágio de docência, atuei na disciplina de Marketing e Embalagens, do curso técnico integrado de Comunicação Visual, também no IFSul. Ao refletir sobre o que acontecia na sala de aula, senti a necessidade de criar um espaço que acolhesse as falas e percepções dos estudantes — algo que considero importante e que, por mais que eu estimulasse, muitas vezes não acontecia durante as aulas.

Assim, pensando nas características desses estudantes e nessa necessidade de ampliar as minhas reflexões para além de minhas percepções, planejei e desenvolvi o que chamei de “Caixa da Expressão”, um instrumento de avaliação contínua e sensível, em que os estudantes, de forma anônima, poderiam expressar seus sentimentos, vivências, reflexões e imaginações, advindos do processo de

[1] Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul), Pelotas, RS, Brasil. Mestre em Educação e Tecnologia | E-mail: tabataacostaa@gmail.com.
[2] Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul), Pelotas, RS, Brasil. Doutora em Educação e Tecnologia | E-mail: catiuciaschneider@ifsul.edu.br.
[3] Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul), Pelotas, RS, Brasil. Doutora em Educação | E-mail: cristhiannybarreiro@ifsul.edu.br.



ensino e aprendizagem a cada encontro. Não havia regras para a escrita, era o momento de expressão individual sobre aquilo que estavam sentindo, com liberdade para que abordassem qualquer assunto.

A prática revelou, aquilo que já suspeitava, a partir de outros momentos de minha trajetória, como docente e como estudante, que o processo avaliativo precisa ser pensado de modo mais complexo do que apenas um instrumento técnico. Ele é parte de um sistema que pode, quando construído com cuidado, criar vínculos e promover diálogos. A escuta dessas mensagens deixadas na “Caixa da Expressão” me permitiu acessar dimensões que, até então, me escapavam. Pude compreender aspectos da aula que haviam passado despercebidos, relatos de aprendizagens que aconteciam, ou não, por atravessamentos outros que não aqueles possíveis de serem previstos no plano de aula. Outras mensagens confirmavam aquilo que havia registrado em minhas reflexões de estágio, feitas em momentos que antecederam a leitura dos bilhetes deixados na “Caixa da Expressão”.

Analisar e refletir sobre essas falas me instigou a repensar minha prática e, sobretudo, a buscar mudanças com base nelas. Afinal, de nada adiantaria esperar que os estudantes colocassem suas vozes numa caixa que iria silenciá-los mais uma vez — vozes esquecidas em mais uma prática sem significado. Foi preciso interpretar, dialogar e reconstruir as aulas em movimento com essas vozes. Um gesto que exigiu uma postura ativa e ética diante do que me era confiado, produzindo conhecimentos durante o processo de me formar professora.

Nesse percurso, compreendi que conhecer a realidade dos estudantes é mais do que um gesto de empatia — pode indicar um caminho para a criação de práticas pedagógicas mais efetivas. Sem esse conhecimento, como bem diz Paulo Freire, não se acessa a forma como os estudantes pensam, nem o que sabem e como sabem (1997). Assim, a partir de uma escuta constante e o cuidado com os vínculos foi sendo construído um espaço de intersubjetividade (Barreiro, 2009), em que minha experiência era transformada, me formando enquanto sujeito na minha prática docente, ao mesmo tempo em que formava os estudantes que ali estavam .



Essa experiência fez com que eu me tornasse mais consciente de que minha presença em sala de aula, meus gestos, silêncios e escolhas não passam despercebidos. Todo professor, seja ele comprometido, frio, autoritário ou amoroso, deixa sua marca nos estudantes (Freire, 1996). A partir disso, percebo que podemos buscar por uma maior intencionalidade no processo educativo, nos colocando e agindo de maneira mais significativa.

A “Caixa da Expressão” e as diversas reflexões que ela proporcionou tornaram-se o tema do meu Trabalho de Conclusão de Curso da Formação Pedagógica. A reflexão das experiências, a partir das falas dos bilhetes, atreladas à rememoração das aulas me fez perceber novas significações, articulando o próprio conteúdo das aulas seguintes, modificando atividades e repensando as próximas conversas com a turma ou com cada estudante. Compreendi com isso, a potência de ouvir, valorizar a voz. Não é apenas a palavra trocada que importa, mas a transformação que ela pode provocar em quem fala e em quem escuta, uma capacidade de pensar a vida a partir da escuta do outro (Barreiro, 2009).

A narração, reflexão e escrita para o para o Trabalho de Conclusão de Curso, construídas durante as aulas e com os bilhetes, foram desenvolvidas pelo meu *eu* naquele momento, refletindo sobre os acontecimentos passados, prospectando o futuro (Ricouer, 1997). Hoje, reflito de maneira distinta, a partir do meu *eu* de agora e de toda a transformação que tive de lá para cá. Após aquelas experiências, minha trajetória acadêmica teve continuidade, primeiro no mestrado, e, agora no doutorado, com estudos que aprofundam a relação professor-estudante.

Nesse sentido, entendo que a “Caixa da Expressão” representou mais do que um instrumento avaliativo. Foi um gesto político e formativo. Um movimento que teve e tem o potencial de promover um espaço de constante avaliação dos sujeitos e do próprio processo educativo. Uma prática que parte da vida e retorna a ela, em diálogo com o pensamento próprio e o dos outros (Alarcão, 2001). Uma ação que possibilitou diversas discussões nas minhas produções e com o coletivo. Nesse processo, o diálogo se revelou como elemento essencial, entendido não apenas como troca de palavras, mas como um encontro marcado pela reflexão e pela ação conjunta, voltado para a transformação e a humanização do mundo (Freire, 1980).

Essa carta traz um recorte que busca a abertura de brechas. Busca instigar a fazer reflexões sobre as ações desenvolvidas até aqui prospectando um futuro. Uma maneira de pensar sobre como “o autoconhecimento poderá inaugurar a emergência de um eu mais consciente e perspicaz para orientar o futuro de sua relação e reexaminar, na sua caminhada, os pressupostos de suas opções” (Josso, 2012, p.23). Uma carta para pensarmos sobre as atuações formativas que proporcionamos, que também nos formam e nos transformam. Uma carta que espera te encontrar aberto para essa busca de si no processo de ensino e aprendizagem, enviada por alguém que sonha poder estar professora e refletir novamente lendo essa mesma carta. Uma carta pra você, para mim, para nós.

Com carinho, Tabata.

Palavras-chave: Educação; instrumento de avaliação; processo dialógico.

Referências:

ALARCÃO, Isabel. **Escola Reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

BARREIRO, Cristhianny Bento. **Pesquisa-formação: a construção de si na escuta do outro.** 2009. 130f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

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: Olho d’Água, 1997.

FREIRE, Paulo. **Conscientização:** teoria e prática de libertação uma introdução ao Pensamento de Paulo Freire. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 19-31, jan./abr. 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edreal/a/rXZF6DgbGRsjFDTvDFCD5YR/?lang=pt&format=pdf. Acesso em: 23 mai. de 2025.

RICOEUR, Paul. **Tempo e Narrativa**. Campinas, SP: Editora Papirus, 1997. (Tomo III).



A METODOLOGIA DE PESQUISA EM CIÊNCIAS HUMANAS EM DIÁLOGO COM PAULO FREIRE

Thiago Ingrassia Pereira[1]

Os métodos de investigação do campo educativo se apresentam como parte do macrocampo das Ciências Humanas e Sociais. Como parte da produção do conhecimento, os métodos indicam os caminhos que serão adotados pelos(as) pesquisadores(as), sugerindo abordagens, técnicas e instrumentos para a construção e manejo da dados científicos. Seja por abordagens qualitativas ou quantitativas, as pesquisas exploram possibilidades de entendimento, mensuração e estabelecimento de relações entre variáveis que buscam explicar realidades.

Nesse sentido, para além das técnicas mais tradicionais de pesquisa no campo educativo, se destacam, há algumas décadas, propostas metodológicas baseadas em trabalhos teórico-práticos de Orlando Fals Borda (2006) e Paulo Freire (2005a) e, fundamentalmente, de Oscar Jara (2006).

Neste trabalho[2], de natureza teórica, nosso objetivo principal é produzir reflexões na interface das Ciências Sociais e da Educação, destacando a contribuição de uma proposta metodológica que valoriza as experiências dos sujeitos sociais. Pontualmente, o enfoque aqui será a contribuição de Paulo Freire à metodologia científica no campo das Ciências Humanas.

Temos a partir de Paulo Freire a compreensão de que o conhecimento é parte de um ciclo gnosiológico, ou seja, que há um processo de conhecimento que envolve dimensões objetivas e subjetivas na relação entre pessoas e o mundo que as cerca. Assim, salienta o autor que a “leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que

[1] Doutor em Educação pela UFRGS com estágio de pós-doutorado na Universidade de Lisboa, professor e pesquisador da UFFS *Campus* Erechim. E-mail: thiago.ingrassia@uffs.edu.br.

[2] Uma versão modificada deste trabalho foi apresentada no IX ELMeCS - Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales, em Bogotá/Colômbia, em junho de 2025, contando com a coautoria da Profª Drª Rachel Karpinski.



a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele" (Freire, 2006, p. 11).

Em termos da construção do conhecimento, ao tomar a realidade como ponto de partida, compreende-se ela como produto das relações sociais, não algo dado *a priori*. Assim, o conhecimento crítico seria resultado de um processo de apreensão da leitura de mundo, das percepções e impressões imediatas que brotam da vivência. Mas isso não ocorre sem a mediação da teoria e sem um método disposto de tal forma que prescinda da organização sistemática do vivido.

Ao se considerar o cotidiano, inaugura-se um ciclo investigativo que supera, mas não rompe, com o que se chama de senso comum. Dessa forma, ressaltamos esse aspecto: o saber científico, dentro das concepções de Freire, não é algo que se opõe ou que rompe com o saber imediato da experiência, mas, sobretudo, é algo que considera esse saber assistemático como ponto de partida para a construção rigorosa do conhecimento científico. Nesse sentido, "a valorização do estatuto epistemológico do senso comum não permite a sua idealização. A crítica ao basismo e ao ativismo já pode ser encontrada em Freire na Pedagogia do oprimido" (Pereira, 2017, p. 117).

O diálogo é parte deste reconhecimento da condição de equidade entre as pessoas. Mais uma vez, se afirma a não aceitação do basismo e de um igualitarismo ingênuo. As pessoas são atravessadas por suas condições de classe social, de gênero e de raça. Portanto, expressam, a partir de diferentes lugares sociais, leituras possíveis de mundo diferentes e, por vezes, antagônicas. Com os diferentes o diálogo se potencializa, fato que não ocorre entre antagônicos. Cabe, essa forma, ao cientista social a compreensão deste quadro e das influências das variáveis sociais na percepção dos sujeitos.

O conhecimento científico exige teoria e método, pois se assenta na *episteme*, não na *doxa*. Assim, não apenas se espera a descrição de fenômenos sociais, mas a sua reconstrução por meio da teoria e da interpretação do analista. Mostrar as contradições sociais é relevante, mas não suficiente no processo de pesquisa, pois

precisamos explicar. A explicação é produto da observação, sistematização e da teorização, sendo parte da aplicação de um quadro teórico e metodológico de referência.

Na figura a seguir, buscamos representar graficamente o entendimento de Freire sobre o processo de construção do conhecimento, destacando as relações entre a leitura de mundo e da palavra:

Figura 1: O ciclo gnosiológico em Paulo Freire



Fonte: elaboração do autor.

Nessa linha, importa entendermos que, se a experiência dos sujeitos é o ponto de partida do processo de conhecimento, a tomada de distância realizada pela admiração da realidade é capaz de torná-la objetivada (Freire, 2008), ou seja, um objeto de análise que adquire nova interpretação por meio da reflexão teórica.

Portanto, como a realidade não se dá de forma espontânea à compreensão crítica, o processo de pesquisa social deve buscar procedimentos metodológicos que possam apresentar um entendimento mais crítico e sofisticado da realidade. É ilustrativo o que consta no prefácio de *Pedagogia do oprimido*: “tudo foi resumido por



uma mulher simples do povo, num círculo de cultura, diante de uma situação representada em quadro: 'gosto de discutir sobre isto porque vivo assim. Enquanto vivo, porém, não vejo. Agora sim, observo como vivo'" (Fiori, 2005, p. 13).

Estamos diante de uma evidência do processo dialético entre a realidade concreta e a reflexão que enseja a dimensão teórica. Assim, é a práxis, tão bem apresentada de forma objetiva por Freire (2005b) no início do capítulo 3 de *Pedagogia do oprimido*. Para o autor, quando se sacrifica um dos polos da relação caímos em situações problemáticas. O basismo é o sacrifício da teoria, assim como o verbalismo seria decorrente do sacrifício da prática. Quando teoria e prática estão comprometidas pela reflexão e ação, mediatizadas pelas relações concretas da experiência humana, temos a práxis capaz de engendrar quadros sofisticados de compreensão da realidade e, consequentemente, de ação.

Esses são alguns dos pressupostos do ciclo gnosiológico construído por Freire e que serve de referência ao campo da Educação Popular. Entendemos que a universidade na América Latina deve assumir compromissos com o quadro social do continente e contribuir com a construção de conhecimentos que sejam aplicados (PEREIRA; LINKE; HUBNER, 2023) à realidade da maioria da população que sofre com processos históricos de concentração de renda, riqueza e poder político. Assim, nos filiamos à concepção política e pedagógica de uma universidade popular (PEREIRA, 2015; PEREIRA, 2021) e, dentro dela, de uma abordagem metodológica que está inscrita na tradição da Educação Popular latino-americana, como é o caso da sistematização de experiências.

Palavras-chave: Metodologia de pesquisa; educação popular; sistematização de experiências.

Referências:

FALS BORDA, Orlando. Aspectos teóricos da pesquisa participante: considerações sobre o significado e o papel da ciência na participação popular. *In*: Brandão, Carlos Rodrigues



(org.). **Pesquisa participante**. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 2006, p. 42-62.

FIORI, Ernani Maria. Aprender a dizer a sua palavra. *In*: Freire, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 41. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005, p. 7-22.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 41. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 31 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005b.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 47. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3. ed. São Paulo: Centauro, 2008.

JARA, Oscar. **Para sistematizar experiências**. 2. ed. Brasília: MMA, 2006.

PEREIRA, Thiago Ingrassia. **Classes populares na universidade pública brasileira e suas contradições**: a experiência do Alto Uruguai gaúcho. Curitiba: CRV, 2015.

PEREIRA, Thiago Ingrassia. A vida ensina: o “saber de experiência feito” em Paulo Freire. **REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, p. 112–125, 2017. Disponível em: https://doi.org/10.14295/remea.v0i0.6896.

PEREIRA, Thiago Ingrassia. La universidad popular en América Latina: influencias del pensamiento de Paulo Freire en la experiencia brasileña reciente. **Decisio: saberes para la acción en educación de adultos**, México, p. 29 – 35, 2021. Disponível em: https://decisio.crefal.org/wp-content/uploads/2024/03/decisio54-55-art05.pdf. Acesso em: 10 mai. 2025.

PEREIRA, T. I.; LINKE, Jocieli.; HUBNER, Cleudes. Educação Popular e pesquisa aplicada em educação: uma possível práxis no mestrado profissional. **Revista Pró-Discente: Caderno de Produções Acadêmico-Científicas do Programa de Pós-Graduação em Educação (UFES)**, v. 30, p. 1-26, 2023. Disponível em: https://periodicos.ufes.br/prodiscente/article/view/43830. Acesso em: 10 mai. 2025.



SOBRE ESPAÇOS POR ONDE HABITA A EDUCAÇÃO

Vanessa Büttow Signorin[1]
Danielle Müller de Andrade[2]

Pelotas, dias de outono de 2025.

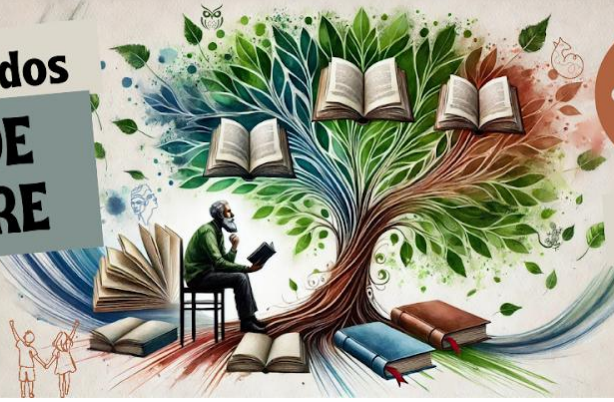
A quem habita os espaços da educação,

Escrevo com o coração aquecido pela reflexão e pela "esperança que desperta" (Freire, 1996, p. 36), aquela que não espera de forma passiva, mas se compromete com o mundo e o transforma. Nesta carta, desejo compartilhar inquietações e esperanças, e com isso, agregar discussões e contribuições ao estudo que me lanço a fazer ao longo do percurso de doutoramento junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEdu do Instituto Federal Sul-rio-grandense – Câmpus Pelotas. Trago reflexões que emergem das nossas salas de aula, dos nossos corredores, dos nossos jardins e, então, se transformam em pesquisa: a relação entre a qualidade dos espaços escolares e a qualidade da educação e das relações humanas que ali se produzem.

Acredito que a qualidade dos espaços, sejam eles construídos ou não, desempenha um papel fundamental na vida das pessoas e na sociedade como um todo. Essa importância abrange diversos aspectos, desde o bem-estar individual até o desenvolvimento sustentável das comunidades, podendo promover maior ou menor grau de interação social e senso de identidade e coletividade. Parques, praças, áreas de lazer e espaços públicos bem projetados e qualificados incentivam as pessoas a se encontrarem, se conectarem e fortalecem os laços comunitários (Whyte, 2001).

Freire (1996, p.20) nos diz: "[...] há uma natureza testemunhal nos espaços tão

[1] Mestra em Arquitetura e Urbanismo, Professora EBTT – IFSul Câmpus Pelotas, vanessasignorini@ifsul.edu.br.
[2] Doutora em Educação Ambiental, Professora EBTT – IFSul Câmpus Pelotas, danielleandrade@ifsul.edu.br.



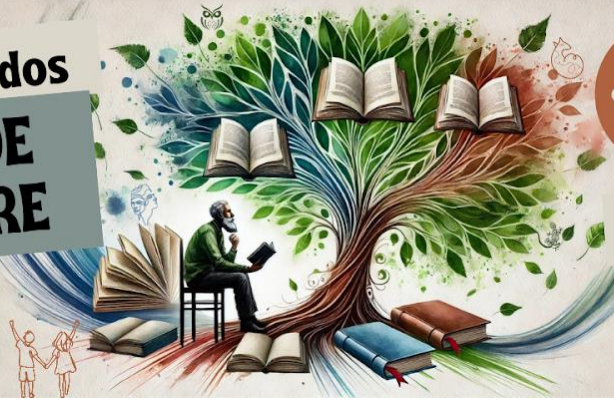
lamentavelmente relegados das escolas". Nos corredores do IFSul Câmpus Pelotas, ecoam vozes, passos e silêncios que nos contam histórias de aprendizagens e resistências. Vemos marcas de um crescimento institucional que não foi acompanhado por um planejamento estético-ambiental consistente. Vemos espaços adaptados improvisadamente, circulações subutilizadas, jardins que poderiam ser mais amplamente utilizados como espaços educativos e por vezes se tornam não-lugares. Um não planejar com que tem gerado fragmentações institucionais, pedagógicas e humanas. Espaços escolares, longe de serem apenas estruturas físicas, são espaços educativos, territórios simbólicos, atravessados por relações humanas, intencionalidades pedagógicas e histórias de vida.

Enquanto instituição pública de ensino, defendemos uma educação mais integral, crítica, libertadora, no entanto, não raras vezes, convivemos com espaços que dizem o contrário: salas de aula sem ventilação ou iluminação natural, corredores e trajetos que parecem labirintos, distâncias insensatas entre cursos e áreas que precisariam dialogar, espaços que silenciam afetos, que isolam sujeitos. Faz-se necessário uma educação estético-ambiental.

> *La sensibilización estético-ambiental es un 351ceder351o que nos torna capaces de tomar conciencia de nuestras sensaciones, emociones y sentimentos [...] nos permite 351ceder a nuestro interior, encontrando experiencias que podemos extraer y volcarlas al exterior. De esta manera, la sensibilización nos conduce a nuestra propia conscientización*. (Estevez Alvarez, 2017, p. 79).

Essa dimensão estética precisa ser revalorizada, pois ela diz respeito à forma como experenciamos o espaço, como nos sentimos acolhidos, provocados, pertencentes. Os espaços também ensinam, os espaços também educam, pois "há uma pedagogicidade indiscutível na materialidade do espaço" (Freire, 1996, p.20). É necessário questionar: que mensagens pedagógicas comunicam os espaços que habitamos nas instituições?

Entre essas reflexões, volto ao projeto de pesquisa onde parto da premissa de que os espaços do IFSul Câmpus Pelotas necessitam de um olhar mais atento e cuidadoso, um olhar que envolve ação e planejamento, um olhar que propõe uma



qualificação estético-ambiental consistente. Lanço-me, então na proposta de construção de um Plano Diretor Institucional que não seja um documento meramente técnico, mas um instrumento político-pedagógico. Um plano que seja instrumento democrático, que se construa a muitas mãos, com a participação efetiva dos sujeitos que fazem a escola todos os dias, pois “é preciso que a escola seja lugar de gente, de gente que trabalha, que estuda, que se alegra, que se conhece, que se estima” (Freire, 1989). Mas que espaços estamos oferecendo para essa gente?

> 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 se alegra, se conhece, se estima. O diretor é gente, o coordenador é gente, o professor é gente, o aluno é gente, cada funcionário é gente. E a escola será cada vez melhor na medida em que cada um se comporte como 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 a ninguém nada de ser como o tijolo que forma a 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” (Freire, 1989, s.p.).

A proposta que desenvolvo parte da escuta e da leitura crítica da realidade, buscando compreender a percepção que estudantes, docentes e servidores têm dos ambientes que ocupam. Mais que um diagnóstico, emerge uma necessidade de ressignificar o espaço escolar como um espaço de existência plena, cria-se uma oportunidade de ultrapassar a lógica da manutenção burocrática e abraçar o desafio da reinvenção dos espaços como lugares de convivência, acolhimento, aprendizagens integradas. Para isso precisamos também reeducar o nosso olhar.

Reaprender a ver os espaços com sensibilidade. Com afeto, com crítica. Precisamos assumir que não há neutralidade nos espaços: eles educam ou deseducam.

Com Santos (2006) aprendemos que espaço é uma construção social, uma realidade viva, relacional. Não são prédios, mas as relações que se estabelecem neles e por meio deles que definem sua potência educativa. Daí a necessidade de

pensar o espaço não como dado, mas como tarefa. Eis, portanto, um compromisso político-pedagógico com a educação integral: espaços pensados em sua dimensão estética e funcional, que provoquem a curiosidade, que estimulem o encontro e que convidem à permanência.

Por isso, nesta carta, para além de compartilhar uma proposta de pesquisa, convido a questionamentos críticos: de que forma os espaços de sua instituição tem contribuído, ou não, para a construção de relações pedagógicas humanas, solidárias, mais integrais e transformadoras? Que marcas deixamos nos espaços, e que marcas eles deixam em nós? Não estamos, ainda que involuntariamente, perpetuando uma lógica tecnicista e silenciosa, onde os espaços acomodam e não provocam? Que espaços seriam necessários para acolher uma educação que valorize a dignidade, a criatividade, a corporeidade, o diálogo? Que configurações arquitetônicas e simbólicas precisam ser rompidas ou ressignificadas para que todos sintam que também lhes pertencem os pátios, os laboratórios, as bibliotecas?

Finalizo esta carta com a convicção de que, ao cuidar dos espaços, estamos também cuidando das gentes, das relações, da aprendizagem, da formação humana, acreditando que transformar os ambientes escolares é também transformar o mundo. Penso que a construção de um Plano Diretor Institucional seja uma possibilidade de futuro, como instrumento de coragem e com compromisso coletivo de seguir provocando o desconforto necessário à mudança, por uma escola que inspire, emocione, acolha e que seja feita de gente.

Abraços bonitos e o convite permanente para seguirmos dialogando, sonhando e construindo espaços mais afetuosos.

Palavras-chave: Espaços educativos; Plano Diretor Institucional. educação estético-ambiental.



Referências:

ESTEVEZ ALVAREZ, Lurima. **La educación estético-ambiental en la formación de educadores(as)**. Tese (Doutorado), Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental, Universidade Federal do Rio Grande-FURG, Rio Grande, 2017.

FREIRE, Paulo. **A escola**. [S. l.: s. n.], 1989. Disponível em: https://acervo.paulofreire.org/handle/7891/90112. Acesso em: 21 de mai. de 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço:** Técnica e Tempo, Razão e Emoção. São Paulo: EdUSP, 2006.

WHYTE, William H. **The social life of small urban spaces**. 10. ed. New York: Project for Public Spaces, 2001.

Eixo 20

Paulo Freire: em diálogos virtuais

Mediação

Ana Cristina da Silva Rodrigues



A TENSÃO ONTOLÓGICA ENTRE O SER INACABADO DE FREIRE E O NÃO-SER DE FANON, E A RESSIGNIFICAÇÃO DA LÍNGUA EM PERSPECTIVA DE LIBERTAÇÃO

Alex Dos Santos[1]

Cleiton Turski da Silva[2]

A compreensão do ser humano como sujeito em constante construção é um pilar do pensamento de Paulo Freire. Para ele, a consciência da própria incompletude impulsiona os sujeitos na busca do "ser mais", na superação de opressões e na transformação da realidade. Essa perspectiva, no entanto, é tensionada pela ontologia do negro formulada por Frantz Fanon, que argumenta que o sujeito negro é produzido como "não-ser" interditado na "zona da não-existência" devido à violência colonial e à branquitude estruturante. O racismo, nesse sentido, não é apenas desvio moral, mas uma estrutura ontológica que exila o negro da categoria de humano.

Este trabalho busca tensionar a categoria do "ser incompleto" de Freire com a "condição de não-ser" de Fanon, problematizando os limites e possibilidades de pensar a emancipação e a subjetividade dentro de uma ontologia que historicamente negou o ser de sujeitos racializados. Ademais, discute-se a necessidade de reconfigurar os espaços de produção do ser para além dos marcos da modernidade colonial. O desafio reside em como operar uma pedagogia da libertação quando a própria ideia de humanidade foi negada a determinados corpos.

[1] Licenciado em Filosofia pela Universidade Federal da Fronteira Sul, Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Condição Humana, Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) – Campus Sorocaba. Bolsista CAPES alexfilosofia11@gmail.com.

[2] Acadêmico do curso de Filosofia – Licenciatura na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) – Campus Erechim. Bolsista do Grupo Práxis – Programa de Educação Tutorial/Conexões de Saberes. (PET/FNDE). cleitonturskii@gmail.com).



Nesse contexto, a língua emerge como campo de luta. Segundo bell hooks, a língua pode ser meio de opressão e silenciamento, mas também de resistência, permitindo a criação de novas formas de expressão e de enfrentamento à dominação. Assim, compreender a língua é fundamental para entender os jogos de poder e construir processos de libertação.

O objetivo deste trabalho é analisar a tensão ontológica entre o "ser incompleto" freireano e o "não-ser" fanoniano, refletindo sobre suas implicações para a emancipação de sujeitos racializados. Também se discute como a língua, conforme hooks, se configura como instrumento social de resistência e libertação, capaz de desafiar a hegemonia cultural e produzir novas formas de ser e estar no mundo.

O referencial teórico baseia-se nas obras de Paulo Freire, especialmente sua concepção de ser humano como sujeito inacabado e histórico, cuja consciência da incompletude impulsiona a práxis libertadora. Freire sustenta que "ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho, os homens se libertam em comunhão", e a incompletude é o motor dessa transformação.

Em contrapartida, mobiliza-se a ontologia da negação de Frantz Fanon, que evidencia que o sujeito negro não parte do mesmo ponto de inacabamento do sujeito universal de Freire, sendo lançado na "zona do não-ser", onde sequer a possibilidade de inacabamento é reconhecida. O racismo estrutura uma ontologia que exclui o negro da categoria de humano. A partir disso, a ontologia negra proposta por Fanon emerge como ruptura e afirmação de uma existência forjada nas brechas, na insurgência e na recusa da gramática colonial. O diálogo com Freire exige, portanto, radicalizar o inacabamento a partir da experiência do não-ser, implicando uma descolonização dos próprios marcos do ser e do humano.

Acrescenta-se a essa discussão a reflexão de bell hooks sobre a língua enquanto lugar de resistência e construção identitária. hooks problematiza como a dominação se manifesta pela imposição da "língua da conquista", que silencia

experiências e saberes de povos marginalizados. Contudo, ela também destaca como esses povos subvertem a língua, transformando-a em instrumento de libertação como no caso da "contralíngua" desenvolvida pelos africanos escravizados. Para Hooks, a língua permite não só interpretar o mundo, mas também (re)significá-lo, resgatando vivências apagadas pela lógica colonial.

A metodologia adotada é qualitativa, de caráter teórico-crítico, baseada na análise das obras de Freire, Fanon e hooks. Utiliza-se uma abordagem dialógica, buscando tensionar e articular os conceitos de "ser inacabado", "não-ser" e a língua como dispositivo político, a fim de construir uma lente interpretativa capaz de compreender as dinâmicas de subjetivação, resistência e emancipação em contextos de colonialidade.

Os resultados apontam que, embora Freire proponha uma ontologia da possibilidade baseada na consciência da incompletude, essa proposta encontra limite quando confrontada com a condição de "não-ser" descrita por Fanon. Sujeitos negros, historicamente negados como humanos, não partem simplesmente de uma condição de inacabamento, mas da tarefa mais radical de produzir as condições ontológicas para existir. Isso implica não apenas superar a opressão, mas romper com a própria gramática do ser construída pela modernidade colonial.

Nesse sentido, a ontologia negra fanoniana é gesto de ruptura, recusando a assimilação à normatividade da branquitude e afirmando uma existência insurgente. Assim, o inacabamento freireano, quando atravessado pela experiência do não-ser, ganha força como projeto descolonial, exigindo não uma simples inclusão, mas a refundação dos marcos do humano.

Paralelamente, a análise da língua, a partir de hooks, reforça seu papel como tecnologia de resistência. A imposição de uma língua colonial opera como apagamento e desumanização, mas sua subversão gera espaços de criação, pertencimento e reexistência. A língua, nesse contexto, não é apenas meio de

comunicação, mas campo político onde se disputa a própria possibilidade de existir como sujeito.

Diante do contexto contemporâneo, marcado pela intensificação dos discursos de ódio, da necropolítica e da permanência de estruturas coloniais nas relações sociais, econômicas e culturais, torna-se urgente pensar os aportes teóricos de Freire, Fanon e hooks como ferramentas analíticas e práticas de resistência. A tensão entre o "ser inacabado" e o "não-ser" se manifesta cotidianamente nas escolas, nas redes sociais, nos espaços acadêmicos e nos territórios periféricos, onde sujeitos negros, indígenas e outros grupos subalternizados enfrentam não apenas a exclusão material, mas também a negação simbólica e ontológica de sua humanidade. Assim, pensar a pedagogia da libertação, atravessada pela descolonização do ser e da linguagem, não é apenas um exercício teórico, mas uma necessidade política para a construção de práticas educativas comprometidas com a justiça social, o antirracismo e a afirmação de existências historicamente subalternizadas.

Conclui-se que a práxis libertadora exige ir além da superação da opressão: demanda uma reconstrução radical do próprio conceito de ser e de humano, aliado à ressignificação da língua como ferramenta de emancipação e insurgência. O diálogo entre Freire, Fanon e Hooks evidencia que a luta por libertação é, antes de tudo, uma luta ontológica e linguística contra os fundamentos coloniais que ainda estruturam o mundo.

Palavras-chave: Incompletude; língua; descolonização.

Referências:

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.



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

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

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**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

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

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2013.



GESTÃO DEMOCRÁTICA COMO POLÍTICA EDUCACIONAL: DESAFIOS E ESPERANÇAS

Aline Brandalize Schwartzhaupt da Rosa[1]

Daianny Madalena Costa[2]

Porto Alegre, 24 de julho de 2025.

Ao Coletivo da Educação Pública Brasileira,

Queridos e queridas, professores e professoras, do Rio Grande do Sul e do Brasil. Esperamos que estejam bem, mesmo nesses momentos de tantas adversidades, principalmente àquelas que cotidianamente atingem o magistério. Afinal, a educação brasileira como um projeto que historicamente contribui para as (manutenções das) dualidades (Saviani, 2005) ainda vive cenários que fazem as distâncias avançarem - fruto da sociedade capitalista desigual. Assim, acreditando na potência do diálogo-escuta, escolhemos o gênero - Carta pedagógica - para conversarmos sobre a gestão democrática como política educacional.

Esta carta é inspirada pelo legado de Paulo Freire (1987), cuja obra nos convida a refletir sobre o papel da educação para a transformação social. Freire nos ensinou que a educação não é neutra: ela pode ser um instrumento de opressão ou de libertação. Hoje, diante dos desafios da democracia, retomamos suas ideias para dialogar sobre o nosso tempo.

Paulo Freire (1968) sempre defendeu que a educação é um ato político. Em "Pedagogia do Oprimido", ele nos alertou que a verdadeira democracia só é possível

[1] Doutoranda em Educação, PUCRS, Doutorado, brandalize.a@edu.pucrs.br.
[2] Doutora em Educação, Professora Unisinos, daiannycosta@hotmail.com.

quando todos têm voz e vez, quando os oprimidos são sujeitos de sua própria história. No contexto atual, em que a democracia enfrenta ameaças como a desinformação, o autoritarismo e a exclusão social, a escola necessita ser cada dia mais, um espaço de formação crítica e cidadã, pois a educação democrática é um trabalho dos homens e das mulheres, com homens e mulheres e não sobre, nem para (Freire, 2003). A democracia, além de um regime político, é uma prática cotidiana que exige participação ativa e crítica. Freire (1998) nos lembra que a educação deve ser um espaço de diálogo, onde professores e alunos constroem juntos o conhecimento.

A Constituição Federal de 1988 representa um marco na construção de uma nova ordem social no Brasil, especialmente no que diz respeito aos direitos sociais, entre os quais se destaca a educação. A partir dela, a gestão democrática da escola pública passou a ser um princípio constitucional, consagrado no artigo 206 , inciso VI (Brasil, 1988), que estabelece como um dos pilares do ensino a “gestão democrática do ensino público, na forma da lei”. Nesse contexto, em 1996, foi sancionada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, que passou a disciplinar a organização da educação brasileira. A LDB, como princípio orientador, prevê que os sistemas de ensino devem estabelecer normas de gestão que assegurem, entre outros aspectos, a participação efetiva dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico e o envolvimento da comunidade local por meio de conselhos escolares ou estruturas equivalentes (Brasil, 1996).

Inspirados pelo legado de Paulo Freire, dirigimo-nos a vocês para refletir sobre os rumos da educação pública no Rio Grande do Sul. Na escola, território de resistência e esperança, onde se constrói, diariamente, a emancipação coletiva. Como lembra Dewey, "a democracia não é apenas uma forma de governo, mas um modo de vida" (1979), e a escola deve ser seu laboratório. Sob essa perspectiva, o estudo de Souza (2018) evidencia que, entre 2003 e 2015, o Brasil avançou em aspectos como a existência de conselhos escolares (presentes em 84% das escolas) e a elaboração participativa do Projeto Político-Pedagógico (82% das escolas). Contudo, a forma de provimento de diretores retrocedeu: 51,3% das escolas

brasileiras passaram a ser dirigidas por indicações em 2015, modelo que a literatura classifica como "patrimonialista" e contrário à autonomia escolar (Mendonça, 2000; Paro, 2003).

Saviani (2005) afirma que “[...]a política educacional diz respeito às medidas que o poder público toma relativamente aos rumos que se devem imprimir à educação”. No RS, historicamente, comunidades escolares elegeram seus diretores, assegurando participação popular na definição de projetos pedagógicos. Na política denominada "gestão democrática", Lei nº. 16.088/2024 (Rio Grande do Sul, 2024a), em que pese ampliar o arranjo da responsabilização da escola para além do diretor incorporando a equipe diretiva e o conselho escolar, poderíamos estender o debate para qual democracia tal composição estaria contribuindo formar? O que torna uma escola democrática? Como essa estrutura poderia apoiar, orientar, promover, uma escola democrática? Seria possível, depois de quase 40 anos de vigência da constituição brasileira, crermos que bastaria esse arranjo institucional para que a escola efetivasse a democracia?

Isso posto, percebemos no conjunto dessa legislação pelo Decreto nº 57.775/2024 (Rio Grande do Sul, 2024b) mais a justificativa com a qualidade/avaliação educacional do que propriamente com a democracia. Parece-nos por assim dizer, o que a política educacional poderia promover, direcionar, canalizar para um estreitamento entre o trabalho pedagógico desse colegiado e da equipe diretiva para uma efetiva possibilidade para a democracia.

Como nos alerta Saviani (2008), políticas públicas guiadas por interesses mercadológicos e agendas internacionais desconectadas da realidade nacional tendem a produzir exclusão, fragmentação e despolitização da educação. Mais do que denunciar os retrocessos, esta carta busca convocar à ação coletiva. É necessário afirmar uma política educacional comprometida com as necessidades da população, com a qualidade social do ensino e com a formação de sujeitos críticos e autônomos. Isso implica fortalecer os espaços de participação nas escolas, garantir a eleição direta dos gestores, assegurar a pluralidade dos conselhos escolares e

promover processos formativos permanentes para toda a comunidade educativa. Isso tudo para contribuir com a reflexão, o diálogo de como poderemos construir uma escola democrática para a democracia.

Palavras-chave: Democracia; gestão; educação básica.

Referências:

BRASIL. **Constituição** (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm. Acesso em: 18 jul. 2015.

BRASIL**. Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 18 jul. 2025.

DEWEY, J. **Democracia e Educação:** Uma introdução para a Filosofia da Educação. Trad. Godofredo Rangel; Anísio Teixeira. 4. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional. 1979.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se complementam. 17. ed. São Paulo: Autores Associados; Cortez; 1987. (Coleção polêmicas do nosso tempo. 4).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa**.** 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

FREIRE, P. **Educação e mudança.**12. ed. Rio de Janeiro. Editora Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Educação e atualidade brasileira**. 3. ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.

MENDONÇA, E. F. **A regra e o jogo:** democracia e patrimonialismo na educação brasileira. Campinas: FE/UNICAMP, 2000.

PARO, V. Por dentro da escola pública. São Paulo: Xamã, 1995.

RIO GRANDE DO SUL. **Lei nº 16.088, de 2024a.** Dispõe sobre a gestão democrática do ensino nas escolas públicas estaduais e dá outras providências. Disponível em: https://leisestaduais.com.br/rs/lei-ordinaria-n-16088-2024-rio-grande-do-sul-dispoe-sobre-a-gestao-democratica-do-ensino-nas-escolas-publicas-estaduais-e-da-outras-providencias. Acesso em: 15 jul. 2025.

RIO GRANDE DO SUL. **Decreto nº 57.775, de 16 de fevereiro de 2024.** Regulamenta a Lei nº 16.088, de 2024, que dispõe sobre a gestão democrática do ensino nas escolas públicas estaduais. Disponível em: https://leisestaduais.com.br/rs/decreto-n-57775-2024-rio-grande-do-sul-regulamenta-os-criterios-e-os-procedimentos-para-a-realizacao-do-processo-seletivo-para-designacao-de-diretores-e-vice-diretores-das-unidades-escolares-estaduais-bem-como-os-procedimentos-para-a-destituicao-da-funcao-de-diretor-dos-quais-trata-a-lei-



n-16088-de-10-de-janeiro-de-2024-que-dispoe-sobre-a-gestao-democratica-do-ensino-nas-escolas-publicas-estaduais. Acesso em 15 jul. 2025.

SAVIANI, D. A política Educacional no Brasil. *In*: STEPHANOU, Maria; BASTOS, M. H. C. **Histórias e Memórias da educação no Brasil**. vol. III:Séc. XX. Petrópolis/RJ: Vozes, 2005. p. 29- 38.

SAVIANI, Dermeval. A política educacional no Brasi**l.** *In*: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Volume III. Petrópolis/RJ: Vozes, 2005, p. 29-38.

SAVIANI, D. Política educacional brasileira**:** limites e possibilidades. **Revista de Educação PUC – Campinas**, Campinas, v. 24, 2008, p. 07-16.

SOUZA, Â. R. de . (2019). **As condições de democratização da gestão da escola pública brasileira.** Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, 27(103), 271–290. https://doi.org/10.1590/S0104-40362018002601470.



PAULO FREIRE: EM DIÁLOGOS VIRTUAIS ÉTICA NO ENSINO DA COMPUTAÇÃO: DIÁLOGOS COM FREIRE

Álisson Veiga dos Santos[1]
Lucas Daniel de Oliveira Henz[2]

Este estudo analisa a ética e o ensino, conceitos recorrentes nas obras de Paulo Freire, em diálogo com os estudos de Coutinho e Santos (2024), Pinheiro e Pinheiro (2021), Serralvo (2022), e Silva, Prado e Llarena (2024), autores contemporâneos que também contribuíram nessa perspectiva. Elaborado na disciplina "Prática de Ensino de Computação I (PECC – Prática Enquanto Componente Curricular)", sob a orientação dos docentes que ministram a disciplina, tem como objetivo principal investigar como a inserção de debates éticos pode otimizar o ensino da Computação e fortalecer a formação cidadã dos alunos. Busca-se, ainda, identificar os elementos teóricos que fundamentam essa interface, para a construção de estratégias didáticas alinhadas a práticas pedagógicas democráticas.

A pesquisa bibliográfica, iniciada em 8 de maio de 2025, baseou-se primariamente em obras clássicas de Paulo Freire, sendo elas "Educação e Mudança" (1979) e "Política e Educação" (2001), e em artigos obtidos no Portal de Periódicos da CAPES, por meio dos termos "ética" e "ensino da computação", com recorte temporal a partir de 2021. Com essa integração, foi possível construir um diálogo aprofundado entre a perspectiva freireana e as pesquisas recentes sobre ética na informação e no letramento digital.

Sobre a ética, Coutinho e Santos afirmam que, na época contemporânea, ainda "carece de mais atenção, não apenas pela escassez de estudos acerca deste tema, mas também devido à sua relevância" (Coutinho; Santos, 2024, p. 7),

[1] Estudante do curso de Licenciatura em Computação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha – *Campus* Santo Augusto. E-mail: alisson.2022314808@aluno.iffar.edu.br.
[2] Estudante do curso de Licenciatura em Computação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha – *Campus* Santo Augusto. E-mail: lucas.41957@aluno.iffar.edu.br.

revelando uma lacuna acadêmica, pela pouco exploração da ética na Ciência da Informação, o que abre espaço para pesquisas e protocolos institucionais que reforcem a cultura ética. A ética, definida como conjunto de princípios que norteiam a conduta humana em busca do bem comum, é fundamental para a formação do aluno, pois desenvolve reflexão crítica, responsabilidade social e respeito à diversidade. Por sua vez, o ensino da Computação desenvolve competências tecnológicas e colaborativas, essenciais para a atuação consciente na sociedade digital. Para Silva, Prado e Llarena, com o desenvolvimento de profissionais da Ciência da Informação comprometidos com valores éticos e sociais, podemos construir uma sociedade mais justa, equitativa e democrática (Silva; Prado; Llarena, 2021). Segundo Freire (2001), a educação é um processo de conhecimento que possibilita capacitar o indivíduo nos planos político, ético, científico e técnico. Ele destaca, em outra obra, que o ensino é capaz de mudar a sociedade que, por sua vez, transforma a realidade, numa espécie de “reinvenção” do mundo (Freire, 1979). Na prática da docência, trabalhar a ética implica saber lidar com realidades distintas, reconhecendo que as pessoas pensam diferente. Freire (2001) aponta que não há discurso que agrade a todos, pois sempre há ideias diferentes. Bem sabemos que nem todos os aspectos de um tema são comumente debatidos por todos — e ainda mais, não são unanimemente aceitos. Nesse sentido, não se trata de impor pontos de vista, mas de mostrar nossas formas de pensamento, a razão para tais e, por conseguinte, respeitar as demais, mesmo sendo em oposição às nossas. Freire sustenta que devemos exercitar a humildade em face da crítica, e reconhece a impossibilidade de viver sem ser criticado (Freire, 2001).

No processo de ensino, sempre há uma relação com diferentes ideologias, políticas, classes sociais. Coutinho e Santos (2024) destacam que a ciência não é neutra, assim como os profissionais da informação também não são, o que converge com Freire, que afirma que não há educação neutra pois, em tal situação, em que esses aspectos de diversidade são desconsiderados, “não haveria exercício ético-democrático, nem sequer se poderia falar em respeito do educador ao

pensamento diferente do educando [...]" (Freire, 2001, p. 21).

Cabe ao educador agir com honestidade e transparência, além de encorajar a participação ativa dos educandos no pensamento e diálogo crítico, ensinando-lhes o respeito como indivíduo; também deve desafiar-lhes a pensar, refletir, questionar, debater criticamente, a respeito de maneiras de promover potencialmente a transformação social, sempre considerando melhorias nas relações entre indivíduos que apresentem essas diversidades. Para tanto, Pinheiro e Pinheiro (2021) reforçam que a escola tem o dever de desenvolver mecanismos que possibilitem a formação de sujeitos capazes de selecionar informações e produzir, de forma autoral, novos conteúdos com base no que já existe, promovendo o uso responsável, ético e significativo dos dispositivos digitais (Pinheiro; Pinheiro, 2021); isso porque, ultimamente, as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) têm tido um papel duplo: facilitar o aprendizado, e ser uma potencial fonte de dispersão. Por isso, é necessário refletir sobre o uso crítico e ético das TDICs, para possibilitar que os educandos identifiquem as vantagens dessas tecnologias, bem como de seus riscos potenciais. Os autores defendem que a educação informacional desenvolve a autonomia do aluno para que este possa ter "a capacidade de tomar decisões e de assumir posições conscientes e reflexivas frente às demandas sociais, respeitando a diversidade e identificando-as para que possam ser evitados discursos de violência e/ou exclusão" (Pinheiro; Pinheiro, 2021, p. 9).

Freire (2001) também alerta ao compromisso com a verdade ao exercer a crítica. Isso é de extrema importância para ser tratado no processo de aprendizagem, por se tratar de uma posição rigorosamente ética, além do fato de que a democracia só se constrói com base na verdade. Ele também aborda que deve-se tomar conhecimento sobre o objeto da crítica, não se basear em opiniões alheias ou desinformadas (Freire, 2001). Sem observamos isso, nossa crítica perde a validade e a eficácia. O próprio indivíduo, de forma autônoma, deve procurar, buscar, pesquisar, ler, e formar seu próprio pensamento. Além disso, Serralvo acrescenta que nessa busca, devemos nos basear "em pesquisas sólidas e novas descobertas, e não

em uma mera repetição de informações previamente publicadas." (Serralvo, 2022, p. 1). Freire (2001) aponta que podemos cometer erros, nos equivocar; mas mentir, nunca. Segundo o autor, é, no fundo, um dever com relação a nós mesmos. Silva, Prado e Llarena corroboram: "a integridade e a responsabilidade são fundamentais no combate à desinformação." (Silva; Prado; Llarena, 2024, p. 14).

Conclui-se que inserir reflexões éticas no ensino de Computação é essencial para formar profissionais com senso de responsabilidade social, capazes de avaliar implicações tecnológicas e de seu papel na transformação da realidade. O ensino de Computação, assim, ultrapassa a mera transmissão de saberes técnicos, tornando-se espaço de construção coletiva de valores, onde ética, diálogo e coautoria são pilares para forjar cidadãos autônomos e críticos, aptos a promover mudanças sociais positivas.

Palavras-chave: Ética; computação; educação.

Referências:

COUTINHO, Ingrid Ferreira; SANTOS, Raimunda Fernanda dos. Aspectos éticos, linguísticos e culturais na organização e representação da informação e do conhecimento. **LOGEION: Filosofia da Informação**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 2, p. 1–20, e-7055, jan./jun. 2024. DOI: 10.21728/logeion.2024v10n2e-7055. Disponível em: https://revista.ibict.br/fiinf/article/view/7055. Acesso em: 8 mai. 2025.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 12. ed. Tradução: Moacir Gadotti e Lílian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. Organização de Ana Maria Araújo Freire. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Questões da nossa época, v. 23).

PINHEIRO, Regina Cláudia; PINHEIRO, Bruna Maele Girão Nobre. Dimensões crítica e ética nas práticas de letramento digital em um jogo educativo digital. **D.E.L.T.A.: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada, *[S. l.]***, v. 37, n. 2, p. 1–29, 202149228, 2021. DOI: 10.1590/1678-460X202149228. Disponível em: https://www.scielo.br/j/delta/a/KfzzVJSXzNysJp5ccKfJ7ND/?lang=pt. Acesso em: 15 mai. 2025.



SERRALVO, Francisco Antonio. A reciclagem de texto e suas implicações para a integridade científica em administração. **Revista Administração em Diálogo - RAD**, *[S. l.]*, v. 24, n. 3, p. 1–6, set./dez. 2022. DOI: 10.23925/2178-0080.2022v24i3.63034. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/rad/article/view/63034. Acesso em: 8 mai. 2025.

SILVA, Thiago Felipe Soares da; PRADO, Marcos Aparecido Rodrigues do; LLARENA, Rosilene Agapito da Silva. A competência crítica em informação na era da pós-verdade: uma análise conceitual para desenvolvimento do profissional da ciência da informação. **LOGEION: Filosofia da Informação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 1, p. 1–17, e-7136, jul./dez. 2024.DOI: 10.21728/logeion.2024v11n1e-7136. Disponível em: https://revista.ibict.br/fiinf/article/view/7136. Acesso em: 15 mai. 2025.



ANDARILHAGENS DO SABER: UMA CARTA A NOVOS MESTRANDOS

Amanda Machado Mugica dos Santos[1]
Ana Cristina da Silva Rodrigues[2]

Bagé, 25 julho 2025.

Prezados/as novos/as mestrandos/as,

Como vocês estão? Escrevo-lhes com o coração aquecido e a mente tomada por memórias dessa jornada que agora se inicia para vocês. O mestrado é como uma trilha que se percorre com coragem, dúvidas e encantamentos. É, sobretudo, uma caminhada de descobertas – do conhecimento, de si e do outro. É preciso estar atento aos passos e também às pausas, pois nelas refletimos, nos refazemos e nos reorientamos.

Quando iniciei essa travessia, muitas incertezas me acompanhavam. Como educadora da infância, minha prática sempre foi marcada pela escuta, pela contação de histórias e pelo teatro de bonecos – elementos que sempre considerei pedagógicos e potentes. Ainda assim, sentia que havia algo além da prática que me chamava: o desejo de compreender profundamente as relações que ali se estabeleciam. Foi nesse processo que Paulo Freire iluminou minha trajetória com suas palavras na *Pedagogia do oprimido* (Freire, 2016) e na *Pedagogia da esperança* (Freire, 2017). Com ele, compreendi que ensinar é um ato de amorosidade, de escuta e de diálogo; é se comprometer com o outro, com o mundo e com a transformação.

Freire (2017) nos lembra que a esperança não é espera passiva, mas um

[1] Mestre em Ensino, Unipampa Bagé RS, e-mail: amanda.joaoseveriano@educa.bage.rs.gov.br.
[2] Doutora em Educação, Unipampa Bagé RS, e-mail: anacristina@unipampa.edu.br (Orientadora da Pesquisa de Mestrado)



compromisso ativo com a mudança. Esse ensinamento me encorajou a resistir nos momentos de desânimo e a acreditar que a pesquisa também pode ser um ato esperançoso, sobretudo em tempos em que a educação pública e os espaços de produção de conhecimento são atravessados por incertezas políticas, cortes de verbas e negação da ciência. Ser mestrando, nesse cenário, é também um gesto político de afirmação do saber como prática de liberdade.

Durante o mestrado, fui provocada a ir além do fazer cotidiano, a investigar, refletir e escrever sobre o que até então era sentido, mas não nomeado. A pesquisa se tornou, para mim, espaço de resistência e de recriação. Não foram poucas as dificuldades, mas nelas encontrei o solo fértil para o pensamento crítico florescer. Como nos ensina Freire (2016), é na luta constante que nos constituímos sujeitos da nossa própria história.

Tive a honra de trilhar esse caminho sob a orientação da Professora Doutora Ana Cristina da Silva Rodrigues, que me acompanhou com firmeza e sensibilidade. Ao seu lado, fui desafiada a romper com formas engessadas de fazer ciência. Foi com sua parceria que transformamos a dissertação em uma peça teatral – defendendo ideias e hipóteses de maneira artística, mas rigorosa. A ousadia, nesse processo, não foi abandono da ciência, mas exercício de liberdade acadêmica, de coragem ética e estética. Descobri que é possível tensionar as fronteiras entre arte e ciência, teoria e prática, sem abrir mão do rigor, mas ampliando o alcance do pensamento.

Cada leitura, cada encontro com colegas e professores, cada silêncio e cada escrita contribuíram para a minha formação como educadora pesquisadora. Compreendi, ao longo do processo, que o educador é também autor de sua prática, e que a pesquisa é uma forma de dizer de onde falamos e por que resistimos. A educação libertadora de que nos fala Freire (2016) é justamente essa: a que se faz com paixão, com ética e com um profundo compromisso com a realidade e com a utopia de transformá-la.

E, nesse contexto de formação, não posso deixar de destacar a importância dos diálogos virtuais, que, embora mediados por telas, aproximaram nossos corpos e



ideias. Os fóruns online, as rodas de conversa em plataformas digitais e os grupos de estudo por videoconferência tornaram-se espaços vivos de trocas e aprendizagens. A tecnologia, quando guiada por princípios humanizadores, pode ser, sim, território de encontro – um novo chão onde a pedagogia freiriana também pode florescer. Aprendi a ver no ambiente virtual não uma limitação, mas uma possibilidade de reinvenção da escuta, da presença e do vínculo.

Deixo a vocês, então, um poema que escrevi em um dos momentos mais intensos do mestrado – ele nasceu como um desabafo, mas se transformou em síntese poética da minha caminhada:

"Andarilho do saber,

Nos caminhos incertos e floridos,
Caminhei, tropecei, mas segui,
Com as mãos dadas à curiosidade.
O mestre é também aluno,
E o aluno, mestre de seu tempo.

A cada passo, uma nova descoberta,

E a cada erro, uma ponte de superação.
Aprendi que o silêncio fala,
E que a escuta é também ensino.

Que a dúvida é semente de perguntas,
E que o medo pode ser caminho.
No teatro da pesquisa,

Encontrei meus personagens: as ideias,

As perguntas, os sonhos –

Todos em cena, vivos, resistentes. E ali, entre livros e histórias,

Descobri que também sou autora do mundo. Sou ponte entre o vivido e o pensado,

Entre o chão da escola e o banco da universidade. Sou corpo em movimento, palavra em travessia,

E nessa travessia, sigo aprendendo a ensinar.”

Essa perspectiva freiriana me instigou a compreender a educação como um espaço de inacabamento, onde ninguém está totalmente pronto, e todos têm algo a aprender e a ensinar. A cada encontro no mestrado, percebi que o conhecimento se constrói na escuta ativa, na amorosidade do diálogo e no compromisso com o outro. Nas palavras de Freire (2016), “ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho, os homens se educam em comunhão”. Foi nesse espírito de comunhão que experimentei a potência de um mestrado que se faz coletivo, mesmo quando mediado pelas telas em alguns encontros e seminários pelos quais tenho participado.

Os diálogos virtuais, que no início pareceram frios e distantes, se revelaram como novos espaços de afeto, resistência e aprendizagem. Cada roda de conversa online, cada encontro em grupo de pesquisa ou banca avaliadora virtual tornaram-se momentos ricos em troca e reflexão. Freire (2017) nos convoca a ver a educação como prática de esperança, e foi justamente essa esperança ativa que sustentou minha travessia acadêmica mesmo nos contextos adversos.

Ao integrar minha prática artística ao fazer científico, busquei romper com a rigidez que, muitas vezes, distancia o pesquisador do campo da experiência. A contação de histórias e o teatro de bonecos não foram apenas instrumentos de



ensino, mas formas de linguagem legítimas e complexas, capazes de produzir conhecimento. Essa compreensão foi fortalecida pela abordagem freiriana que valoriza os saberes populares e as expressões culturais como parte do processo pedagógico.

A construção da minha dissertação como uma peça teatral não foi apenas uma escolha estética, mas uma postura epistemológica. Inspirada por Freire, entendi que a forma como comunicamos nossas ideias também é política. Ao recusar uma linguagem inacessível ou distante da realidade dos sujeitos, reafirmei meu compromisso com uma ciência viva, que fala com e para as pessoas.

Nesse percurso, também me debrucei sobre o conceito de performance literária que trouxe e traz um esperançar potente na educação da infância, se tornando assim, farol durante minha escrita. A ideia de que sempre podemos reinventar o mundo, criar novas possibilidades e acreditar em dias mais dinâmicos para a literatura na educação da infância, me moveu profundamente. Mesmo diante de obstáculos, mantive firme a convicção de que a educação transforma – não de forma mágica, mas por meio de práticas concretas, situadas, críticas e afetivas.

Que vocês tenham coragem de ser andarilhos do saber. Que o diálogo com orientadores, colegas e comunidades seja o chão fértil do qual brotarão suas descobertas. Que possam ousar e reencantar o conhecimento com o toque da sensibilidade e do compromisso ético. Que, ao final, possam olhar para trás com orgulho da travessia realizada.

Sigam com esperança e criticidade. Como nos ensina Paulo Freire (2016; 2017), o conhecimento é uma luz – e luz não se carrega, se compartilha.

Com carinho e estima, Amanda Mugica Mestre em Ensino

Palavras-chave: Educação; pesquisa; formação docente.



Referências:

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

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



PIQUENIQUE DO PRÉ-FÓRUM DE PAULO FREIRE NO JARDIM DE LUXEMBURGO (PARIS): CONEXÕES TRANSFRONTEIRIÇAS

Ana Cristina da Silva Rodrigues[1]
Claúdia Becerra Baudry[2]
Mariana Rodrigues Tavares[3]

O presente trabalho apresenta um vídeo construído a partir da realização do Piquenique Pré-Fórum Paulo Freire realizado no Jardim de Luxemburgo em Paris, idealizado e organizado pela Associação Coletivo Leitoras de Paulo Freire na França, em abril de 2025.

Os pré-fóruns de leituras de Paulo Freire são pequenos encontros planejados como forma de mobilizar as comunidades leitoras de Paulo Freire para a participação no grande itinerante anual. Inspira-se na perspectiva da “andarilhagem”, conceito cunhado por Carlos Rodrigues Brandão no Dicionário Paulo Freire (Brabdão, 2008, p.41).

Somos humanos porque aprendemos a andar. Somos humanos porque aprendemos a pendular entre um “estar aqui” e um contínuo “partir”, ir “para”. Entre os que andam, viajam e vagam, há os que se deslocam porque querem (os viajantes, os turistas), os que se deslocam porque crêem (os peregrinos, os romeiros), os que se deslocam porque precisam (os migrantes da fome, os exilados) e há os que se deslocam porque devem (os engajados para usar uma palavra cara aos dos anos 60-os comprometidos com o outro com uma causa).

A "andarilhagem" na obra de Paulo Freire refere-se ao movimento constante de busca, aprendizado e transformação, tanto no sentido físico quanto no intelectual e

[1] Dra. Em Educação, UNIPAMPA-Associação Coletivo Leitoras de Paulo Freire na França, anacristina@unipampa.edu.br
[2] Mestre em Ciências da Informação e Comunicação, Sorbonne Paris 4 e mestre em Didática, Sorbonne Nouvelle, Association Leitoras de Paulo Freire na França, claudia.baudry@gmail.com
[3] Bacharel em Publicidade e Propaganda, UNIPAMPA, mari.tavares2003@gmail.com



espiritual. Freire foi um "andarilho da utopia", viajando por diferentes países e culturas com o objetivo de aprender, ensinar e contribuir para a construção de um mundo mais justo e humanizado. Esse conceito está profundamente ligado à sua pedagogia, que valoriza o diálogo, a troca de experiências e a construção coletiva do conhecimento. Ele entendia a "andarilhagem" como uma prática que permite ao educador e ao educando se tornarem sujeitos ativos na história, capazes de questionar, refletir e agir sobre o mundo, promovendo a emancipação e a humanização.

Nesta perspectiva, a Associação Coletivo Leitoras de Paulo Freire na França, organização inicialmente criada como coletivo de pessoas com afinidades teóricas e políticas na França interessadas na leitura de Paulo Freire, se insere na mobilização ao XXVI Fórum de Leituras de Paulo Freire em Pelotas, reunindo amigos, trazendo o histórico dos Fóruns e Pré-Fóruns e celebrando a permanente presença de Paulo Freire no cenário dos movimentos sociais e da educação do mundo.

É uma proposta que apresenta o diálogo transfronteiriço na perspectiva da ação, reflexão e transformação.

Palavras-chave: Andarilhagem; leitoras de Paulo Freire na transfronteiriço; França; diálogo.

Referências:

BRANDÃO,Carlos Rodrigues. Andarilhagem. *In*: STRECK, Danilo. REDIN, Euclides e ZITKOSKY(Org.) **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte, Autêtica Editora, 2008**.**



CARTAS ENTRE TEMPOS: ANA MARIA ENCONTRA PAULO FREIRE

Ana Maria Sampaio dos Santos[1]

Ipueiras, 28 de maio de 2025.

Querido Paulo Freire,

Sou Ana Maria, professora nascida no interior do Ceará. Venho de uma cidade 20pacata chamada Ipueiras e cabe nesta Carta Pedagógica, apresentar um pouquinho do meu lugar. O município de Ipueiras, no Ceará foi fundado em 25 de outubro de 1883, ou seja, tem 141 anos. O topônico Ipueiras vem do tupi-guarani y(água), puera (que já foi e não é mais) e significa lugar raso onde se acumula água. Sou filha do casal Toinha e Maurício, tenho três irmãos, dois sobrinhos e esposo. Sou a filha dos ventos secos de uma região muito bonita e das esperanças regadas pela chuva que cai nos períodos de janeiro a julho, quando meu estado é coberto pela linda folhagem que surge da caatinga. Nesta fala, preciso abrir um parêntese, o Ceará tem clima de litoral, de serra e sertão e o cearense pode desfrutar dessas maravilhas climáticas deslocando de um interior a outro.

Professor Paulo, é uma honra realizar esta apresentação entre pares. Falar sobre o Nordeste é revisitar a terra de suas origens, onde seus passos foram dados e suas ideias floresceram, como em Recife (PE), sua cidade natal. Suas vivências e

[1] Doutoranda em Educação pela Universidade de Caxias do Sul, licenciada em Letras pela Universidade Federal do Ceará e em Pedagogia em Regime Especial pela Universidade Estadual Vale do Acaraú, especialista em Psicopedagogia pela Universidade Regional do Cariri e em Educação a Distância pela Universidade Federal do Ceará. É membro do grupo de estudos Cátedra Unesco Educação em Cidadania Global e Justiça Socioambiental, professora efetiva do Básico II na área de Linguagens e Códigos, professora do curso de Pedagogia da Uniasselvi Polo Ipueiras. anasampaio.santos@hotmail.com/amssantos@ucs.br

aprendizados ultrapassaram fronteiras, construindo um legado que não se restringe a nós, nordestinos, nem ao Brasil. Esse legado é reconhecido internacionalmente, destacando-o como um dos pensadores mais influentes da história da Educação. Seu compromisso com a libertação das classes oprimidas, fundamentado na conscientização e baseado em uma pedagogia dialógica, crítica e transformadora, continua a inspirar gerações ao redor do mundo.

Porém, penso ser necessário apresentar um pouquinho da minha e da sua trajetória, visto que somos da educação e nada melhor do que mostrar por onde temos estudado e pesquisado. A Ana, seu currículo ainda se apresenta tímido: Sou formada em Pedagogia pela Universidade Vale do Acaraú – UVA. Tenho outra graduação em Letras-Português pela Universidade Federal do Ceará – UFC. Especialização em Educação a Distância também pela UFC, Psicopedagogia Institucional e Clinica pela Universidade Regional do Cariri – URCA; Mestrado em Educação pela Universidade de Caxias do Sul – UCS, bem como outros cursos que são bases na minha formação continuada. Já você Paulo Freire, seu legado profissional é inspirador e peço licença para apresentar aqui:

Freire graduou-se pela Faculdade de Direito de Recife, foi professor de Língua Portuguesa do Colégio Oswaldo Cruz, diretor do setor de Educação e Cultura do SESI (Serviço Social da Indústria) e fundou o Instituto Capibaribe. Foi professor de História e Filosofia da Educação na Universidade do Recife, lecionou em Harvard (Estados Unidos da América), na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Foi Consultor Especial do Departamento de Educação do Conselho Mundial das Igrejas, em Genebra (Suíça) e junto a vários governos do hemisfério Sul, principalmente na África.

Querido professor, hoje, escrevo de Caxias do Sul, onde trilho o caminho do doutorado em educação. Talvez, Paulo Freire, você se pergunte, porque Caxias do Sul, por que não cursar o doutorado na região Nordeste? A resposta vem

instantaneamente e cabe um pequeno recorte nesta carta. Conheci a Universidade de Caxias do Sul – UCS através do mestrado. Foi um mestrado interestadual na qual nossa turma tinha um mix de sotaques visto que éramos de vários estados brasileiros, tendo estudantes do Norte, Nordeste, Sul e professores do Sul, você imagina qual boniteza era essa sala de aula.

Esses encontros me fazem lembrar de suas palavras, Freire (1987, p.79), "Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo." Foi nessa troca de experiências e perspectivas que a educação tornou-se mais do que um ato de aprender; ela se transformou em um ato de partilha e construção coletiva, onde cada sotaque carregava histórias e saberes, e onde o mundo, em sua diversidade, nos media como interlocutores.

Mas, o desejo em aprender mais, fez com que eu fizesse escolhas e escolhi o doutorado em Educação aqui na UCS. Diferente de você, meu amigo, que em virtude de seus pensamentos foi perseguido e exilado. Digo, foi, mas, atualmente Tu és alvo de polêmicas infundadas e distorções. Seu pensamento segue contemporâneo e necessário e seus ideais continuam firme nas vozes de professores e professoras que colocam seus ensinamentos em prática.

Nesse sentido, trago comigo as vozes de tantas professoras e professores que, como eu, encontram na sala de aula um espaço de luta e resistência. Escrevo a ti, Paulo, mas também escrevo a mim mesma, porque de alguma forma, ao longo dos anos, as tuas palavras passaram a ser minhas também.

Lembro da primeira vez que li "Pedagogia do Oprimido" e senti que cada página falava diretamente comigo. Como tu disseste, a educação é um ato político, e não há neutralidade. Agora, ao reler as narrativas das professoras no período da pandemia, que foi o que eu trouxe na minha dissertação e pesquisar as narrativas de docência no pós-pandemia, que é o meu objeto de pesquisa no doutorado, percebo o quanto tua pedagogia continua viva. Ouvir as professoras naquele período, as suas práticas,



como as mesmas precisaram reinventar o ensino, ressignificar a presença e o diálogo com seus estudantes – que precisava também querer - é saber que tua pedagogia se mantém viva e se faz necessária.

E é nesse diálogo que escuto tua voz, Paulo. Volto às tuas memórias de Recife, ao menino que aprendia e ensinava sob os cajueiros, ao jovem alfabetizador em Angicos que descobriu que ensinar era um ato de liberdade. Vejo-te escrevendo "Educação como Prática da Liberdade", combatendo a educação bancária que apenas deposita informações, sem considerar a vida e os saberes do aluno.

Hoje, querido Paulo, enxergo no doutorado uma oportunidade valiosa de aprender cada vez mais, como aconteceu contigo. No exílio, transformaste tua dor em luta, e assim nasceu a obra "Pedagogia do Oprimido". Sei que a escreveste com a esperança de um dia voltar ao Brasil, acreditando que tua pedagogia poderia ser um caminho para construir uma sociedade mais justa.

E agora, Paulo, o que dirias ao perceber que ainda tentam esvaziar a educação de seu caráter crítico? Que buscam reduzir o ensino a um mero processo técnico, dissociado da realidade e da vida? Permaneço na esperança de retornar à minha querida Ipueiras e poder contribuir com a educação de minha terra natal, fortalecendo a prática de professores e professoras e, consequentemente, colaborando com a transformação da educação local como um todo.

É com esse desejo, eterno educador, que relembro o quão se preocupava e destacam a importância de respeitar os indivíduos, de assumir a responsabilidade pelo cuidado com o outro e com a natureza, além de incentivar o pensamento crítico. Sua visão confrontava e confronta diretamente o cenário atual, marcado por discursos de ódio e incentivo à violência, pela valorização da militarização e pela devastação ambiental. Freire, tu já se opunhas à perspectiva que simplificava a educação, reduzindo-a a um mero processo técnico, descolado de sua dimensão humana e transformadora.



Mas, como me ensinaste, a esperança não é passiva. Ela é forjada na luta. E assim sigo escrevendo, investigando as trajetórias dessas professoras, desses professores que enfrentaram a pandemia e que agora pretendo pesquisar se esses educadores reavaliaram suas práticas, resgataram o que foi perdido e/ou criaram novas possibilidades. A pesquisa possivelmente responderá a muitas questões, mas provavelmente, Tu me dirias que essa é a práxis: a reflexão e a ação em constante transformação.

Paulo, minha voz é tua, assim como tua voz ressoa em tantas outras. A educação é sempre um ato de esperança. Enquanto houver sujeitos dispostos a ler o mundo e a reinventá-lo, tua palavra continuará ecoando nas salas de aula, nas comunidades, nas ruas e nos corações daqueles que acreditam que a educação não é um domínio da opressão, mas da liberdade.

Com esperança, Ana Sampaio.

Palavras-chave: Educação; esperança; legado.

Referência:

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



MEMÓRIA E ANCESTRALIDADE NA FORMAÇÃO DOCENTE: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

Ana Paula Zanettin[1]
Camila Martins Grellt[2]
Jefferson Marçal da Rocha[3]

Este relato de experiência é fruto das reflexões de duas educadoras ligadas ao curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS): uma estudante em formação e uma egressa do curso. A partir de nossas vivências e trajetórias formativas, buscamos compartilhar uma atividade desenvolvida no âmbito da licenciatura, voltada à valorização da ancestralidade, das memórias e da identidade dos sujeitos do campo.

No curso, tais temas são constantemente retomados como elementos centrais para a construção de uma prática pedagógica crítica, dialógica e emancipadora. Durante as aulas, experiências de escuta, partilha e valorização das histórias de vida dos educandos tornam-se estratégias pedagógicas potentes, especialmente em contextos em que há silenciamento das culturas e saberes populares. Como aponta Freire (2013), educar é acolher os sujeitos históricos em sua integralidade, respeitando seus saberes e trajetórias. Ainda, segundo Freire, a escuta das histórias de vida é condição fundamental para uma prática pedagógica verdadeiramente dialógica e transformadora.

Neste trabalho, apresentamos uma experiência didática, mediada pelo professor Jefferson Marçal da Rocha que envolveu reflexões sobre ancestralidade

[1] Mestranda do PPG em Educação em Ciências. Graduanda na Licenciatura em Educação do Campo. Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), anazanettin@yahoo.com.br.
[2] Mestranda do PPG em Educação em Ciências. Graduada em Licenciatura em Educação do Campo. Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), educampo.nsr@gmail.com
[3] Professor Titular. Universidade Federal do Rio Grande do Sul (FACED). Docente da Licenciatura em Educação do Campo Ciências da Natureza da Ufrgs/FACED/FRAGRO. jeffersonmrocha@gmail.com

com estudantes da Educação do Campo. A partir dessa vivência, propomos reflexões sobre o papel da memória na formação identitária e no fortalecimento da autonomia dos educandos.

Dito isto, o objetivo é refletir sobre uma prática pedagógica realizada no curso de Licenciatura em Educação do Campo, voltada à valorização da ancestralidade e das memórias dos estudantes, promovendo a escuta, o pertencimento, a construção de vínculos e a reafirmação identitária a partir de uma abordagem freiriana.

A prática apresentada se fundamentou nos pressupostos da Paulo Freire, compreendendo a educação como um ato político e afetivo, voltado ao reconhecimento dos saberes populares e das culturas diversas que constituem os educandos do campo.

A ancestralidade é compreendida aqui como uma herança viva, expressa em práticas cotidianas, modos de ser, afetos, saberes tradicionais, línguas, religiosidades e memórias familiares. Ao afirmar que “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos” (Freire, 2013, p.31), o autor nos provoca a pensar uma escola que acolha e valorize as vozes e histórias de vida que chegam à sala de aula.

Compreendemos, ainda, que a escuta das memórias é um gesto político de resistência, pois rompe com a lógica de apagamento cultural muitas vezes presente nas instituições escolares. Como nos ensina Freire (1999, p.97), “a educação é um ato de amor, por isso um ato de coragem”.

A formação docente, de acordo com Freire (2013), exige uma postura ética de humildade, reconhecendo nos educandos sujeitos históricos e portadores de saberes legítimos. Nesse sentido, é importante destacar que memórias e ancestralidade são compreendidas como elementos vivos e constitutivos da identidade e da formação humana. Como discutem Santos e Lage (2019), os saberes populares transmitidos por meio da oralidade, da experiência e da tradição têm papel fundamental na educação do campo, pois se relacionam diretamente com a construção de um conhecimento enraizado nos territórios e nas culturas locais.



A metodologia da atividade baseou-se na participação em uma aula expositivo-dialogada, realizada no âmbito de uma das disciplinas da licenciatura, com estudantes da Educação do Campo. A proposta foi desenvolvida em três momentos principais: Primeiro momento: Roda de conversa inicial com as perguntas norteadoras: *Quem sou? Como cheguei aqui? De onde vim? Quem veio comigo até aqui?*

Segundo momento: Atividade de expressão visual, na qual os estudantes representaram sua ancestralidade por meio de desenhos, palavras ou símbolos significativos. Terceiro momento: Partilha das produções em grupo, seguida de uma conversa coletiva sobre identidade, pertencimento e a importância das memórias pessoais e coletivas na formação de cada um.

Esta atividade foi vivenciada por ambas as autoras em momentos distintos do curso de Licenciatura em Educação do Campo, mas com propostas semelhantes voltadas à valorização da ancestralidade e das memórias dos sujeitos. A construção deste relato é fruto do diálogo entre nossas experiências formativas, atravessadas por práticas que nos marcaram profundamente enquanto educadoras do e no campo.

A prática revelou a potência da escuta sensível e da partilha como dimensões essenciais de uma pedagogia humanizadora. As narrativas construídas pelos estudantes expressaram uma ampla diversidade de experiências: memórias de infância no campo, tradições religiosas, vínculos familiares, línguas de origem, trajetórias de migração e práticas culturais transmitidas entre gerações.

A valorização dessas histórias permitiu o fortalecimento da autoestima e o reconhecimento das múltiplas identidades presentes no grupo. A experiência demonstrou que a ancestralidade não é algo do passado, mas uma presença viva que constitui o sujeito em sua integralidade.

Esse processo pedagógico, inspirado na perspectiva freiriana, reforça a ideia de que a formação docente precisa considerar os saberes do território e as histórias de vida dos sujeitos como fundamentos para a construção de práticas educativas libertadoras. Como afirma Freire (2013), a educação é um ato político, e não há neutralidade na prática pedagógica.

A prática pedagógica proporcionou um espaço de confiança, afeto e reconhecimento. Os estudantes demonstraram envolvimento genuíno, orgulho por suas raízes e fortalecimento de vínculos com os colegas. Além disso, relataram que a atividade contribuiu para ampliar a compreensão sobre sua própria identidade e para valorizar as experiências trazidas de seus contextos familiares e comunitários.

A experiência reforça o papel da memória como ferramenta de transformação pedagógica. Como já dizia Freire (1987, p.39), “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. A escuta das memórias, nesse sentido, se apresenta como uma prática pedagógica ética, política e transformadora.

Este relato compartilha uma vivência que exemplifica o compromisso da Licenciatura em Educação do Campo com uma formação docente voltada à valorização das identidades dos sujeitos do campo. A ancestralidade e a memória, quando reconhecidas como partes constitutivas da aprendizagem, abrem caminhos para a construção de um currículo mais significativo, afetivo e emancipador.

Como educadoras comprometidas com uma pedagogia do afeto e da resistência, reafirmamos a importância de práticas que escutem e acolham as vozes dos sujeitos, pois nelas reside a potência da transformação da escola e da sociedade.

Palavras-chave: Ancestralidade; memórias; educação do campo.

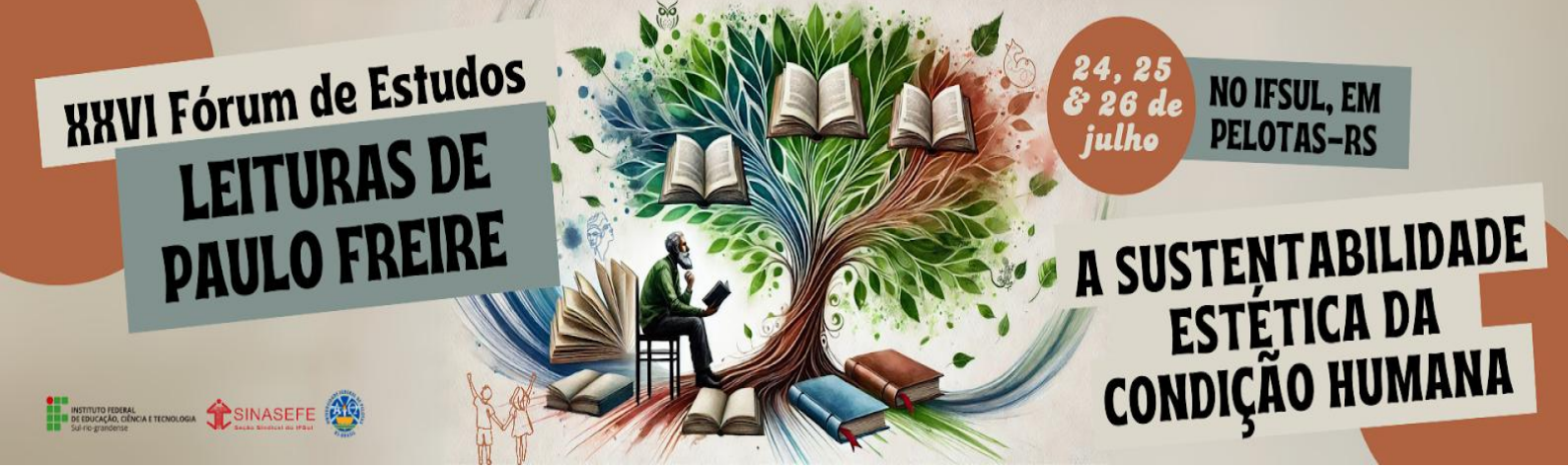
Referências:

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 46. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

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

SANTOS, O.A.C.R; LAGE, A.C. Educação e saberes populares: a ancestralidade de mestras e mestres da oralidade. **Revista de Educação Popular**. Uberlândia. v. 18, n. 1, p. 209–221, jan./abr. 2019. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/46165. Acesso em: 20 mai. 2025.



PROVÉRBIOS AFRICANOS E A PEDAGOGIA DO UBUNTU: REFLEXÕES FREIRIANAS EM SALA DE AULA

Ana Paula Zanettin[1]
Fabiana Coutinho Oliveira Indruczak Souza[2]
Dilmar Luiz Lopes[3]

A construção de uma educação emancipada e sensível à diversidade cultural é um dos grandes desafios contemporâneos, principalmente na formação docente voltada para contextos populares e rurais. Neste sentido, reconhecemos a importância de compreendermos o processo educativo não como uma transmissão bancária de conhecimentos, mas como um ato dialógico, crítico e libertador, como propõe Paulo Freire (2016). Essa reflexão surgiu a partir de uma aula do curso de Licenciatura em Educação do Campo, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), ministrada pelo Prof. Dr. Dilmar Luiz Lopes, durante a disciplina Seminários Integradores II, em que tivemos a oportunidade de ler e debater provérbios africanos orientados pela filosofia Ubuntu.

Durante a atividade, refletimos com nossos colegas sobre valores como solidariedade, memória, esperança ativa e construção coletiva do saber, compreendendo a educação como um processo enriquecido pelos saberes ancestrais e populares.

Essa experiência de escuta e análise dos provérbios africanos tornou-se um momento importante e transformador em nossa formação docente, pois ampliou nossa compreensão sobre o papel da educação na valorização das identidades e construção de um projeto pedagógico baseado no respeito e no reconhecimento das diferenças.

[1] Mestranda do PPG em Educação em Ciências. Graduanda na Licenciatura em Educação do Campo. Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), anazanettin@yahoo.com.br.
[2] Mestranda do PPG em Educação em Ciências. Graduanda na Licenciatura em Educação do Campo. Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), fabianacoutinho82@yahoo.com.br.
[3] Doutor em Educação e Professor na Faced/Ufrgs - Licenciatura em Educação do Campo e Pedagogia, dilmar.lopes@ufrgs.br.

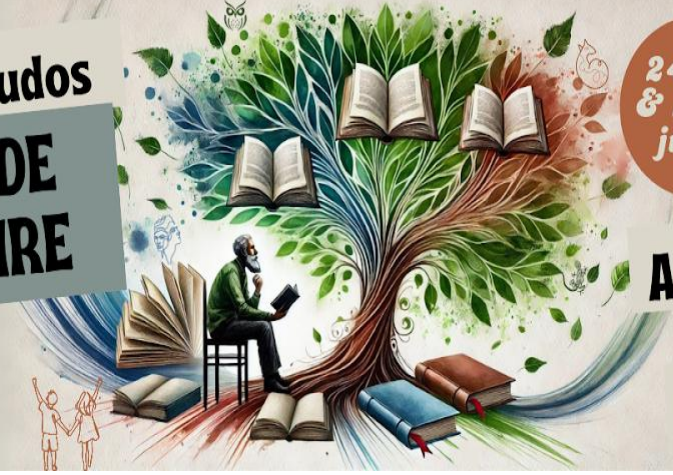
Dialogar com a filosofia Ubuntu nos fez perceber, na prática, a importância do "ser mais", conceito trazido por Freire (2020b), em oposição ao "ser menos", historicamente imposto aos povos oprimidos.

Como alunas em formação e professoras em atuação, reafirmamos o compromisso de construir espaços educativos pautados pela escuta atenta, no respeito à diversidade e na compreensão de que educar é um ato de amor e coragem (Freire, 2020a).

O objetivo é refletir sobre os provérbios africanos discutidos em aula, analisando suas contribuições para uma prática pedagógica baseada na interculturalidade, solidariedade e construção coletiva do saber, inspirada na pedagogia freireana e na filosofia Ubuntu.

A filosofia Ubuntu, originária de diversas culturas africanas, enfatiza a interdependência entre os seres humanos, sintetizada na expressão “sou porque somos”. Segundo Negreiros (2019), o ser humano se constitui na relação com o outro, fundamentando-se na coletividade e na solidariedade. Ainda, de acordo com o autor, o Ubuntu é uma práxis sociocultural, espiritual e política, baseada em uma ética comunitária que valoriza a conexão entre pessoas, natureza e ancestralidade, ampliando a concepção da educação como processo coletivo e intergeracional. Ramose (2010) compreende o Ubuntu como ontologia, epistemologia e ética, destacando que a comunidade é anterior ao indivíduo e que o saber emerge do diálogo entre vivos, ancestrais e os ainda não nascidos.

Swanson (2010) reforça essa perspectiva ao apresentar o Ubuntu como alternativa ao individualismo e ao modelo capitalista, salientando sua dimensão ética, empática e solidária, em consonância com a pedagogia freireana voltada à transformação social. Freire (2015) alerta para os perigos de uma educação que reduz os estudantes a receptáculos passivos de informação e propõe, em contraste, uma prática pedagógica dialógica e participativa, mediada também pelos círculos de cultura. Esses espaços de problematização coletiva da realidade, segundo o autor, favorecem a construção compartilhada do conhecimento, rompendo com modelos



autoritários (Freire,1978).

Nessa perspectiva, Freire (2018) defende um ensino comprometido com a transformação social, fundamentado nos saberes populares e na valorização das culturas locais.

A metodologia contou com aula expositiva-dialogada, leitura de quinze provérbios africanos apresentados pelo professor e discussões realizadas individual e coletivamente. Selecionamos cinco provérbios que, em nossa visão, melhor expressam os princípios da filosofia Ubuntu e suas conexões com a pedagogia freireana. A análise qualitativa interpretativa foi inspirada na roda de conversa, entendida por Moura e Lima (2014) como espaço de escuta, partilha e construção coletiva.

A análise dos cinco provérbios selecionados, cujas mensagens nos instigaram a refletir sobre valores essenciais para uma prática pedagógica crítica e transformadora.

Constatamos que os provérbios africanos carregam uma sabedoria ancestral que dialoga diretamente com os princípios de uma educação libertadora. A frase *"Aquele que não conhece a sua história está condenado a reescrevê-la"* reforça a importância da memória histórica e da valorização dos saberes populares, tão enfatizados por Freire (1978) ao conceber a educação como um ato político de emancipação.

O provérbio *"Se você quer ir rápido, vá sozinho. Se quer ir longe, vá acompanhado"* trouxe a compreensão sobre a força do trabalho coletivo na construção conhecimento, reforçando a crítica de Freire (2016) às práticas educativas autoritárias.

"Esperança é poder ver que existe luz, apesar da escuridão" foi um provérbio que nos emocionou profundamente, pois nos fez refletir sobre o conceito de esperança ativa (Freire,2016), que move a luta por uma educação mais justa e inclusiva.

A oralidade, presente no provérbio *"É o contador de histórias que nos torna quem somos"*, destaca o valor da cultura popular e da experiência vivida, essenciais para a constituição de uma prática educativa dialógica (Freire,2018).

Por fim, o provérbio *"O conhecimento é como um baobá: ninguém sozinho pode abarcá-lo com os braços"* reafirma a visão freireana da educação como processo coletivo, permanente e inacabado (Freire,2020a).

A experiência de refletir sobre os provérbios africanos permitiu-nos internalizar que seremos educadoras comprometidas com a construção de espaços escolares mais democráticos, inclusivos e dialógicos. Entendemos ser necessário romper com a educação bancária e adotar práticas educativas que respeitem as histórias de vida dos educandos, suas culturas e suas formas de expressão.

A filosofia Ubuntu nos levou a compreender a educação como prática que supera o individualismo e favorece empatia, responsabilidade coletiva e coautoria do conhecimento. A ética comunitária de Ubuntu, como destaca Negreiros (2019), enfatiza a coexistência e a interdependência entre seres humanos e natureza, reforça a necessidade de construirmos práticas pedagógicas que valorizem a ancestralidade, a solidariedade e o respeito às diferentes formas de existência.

Aprendemos que a esperança ativa e a construção coletiva do saber são bases essenciais da práxis pedagógica almejada. Como professoras em formação continuada, compreendemos que educar é, como afirma Freire (2016), um ato político de amor e reinvenção do mundo. Compreendemos assim, que a prática educativa precisa ser reinventada a partir dos saberes dos sujeitos e da luta pela transformação social.

Palavras-chave: Ubuntu; educação intercultural; educação popular.

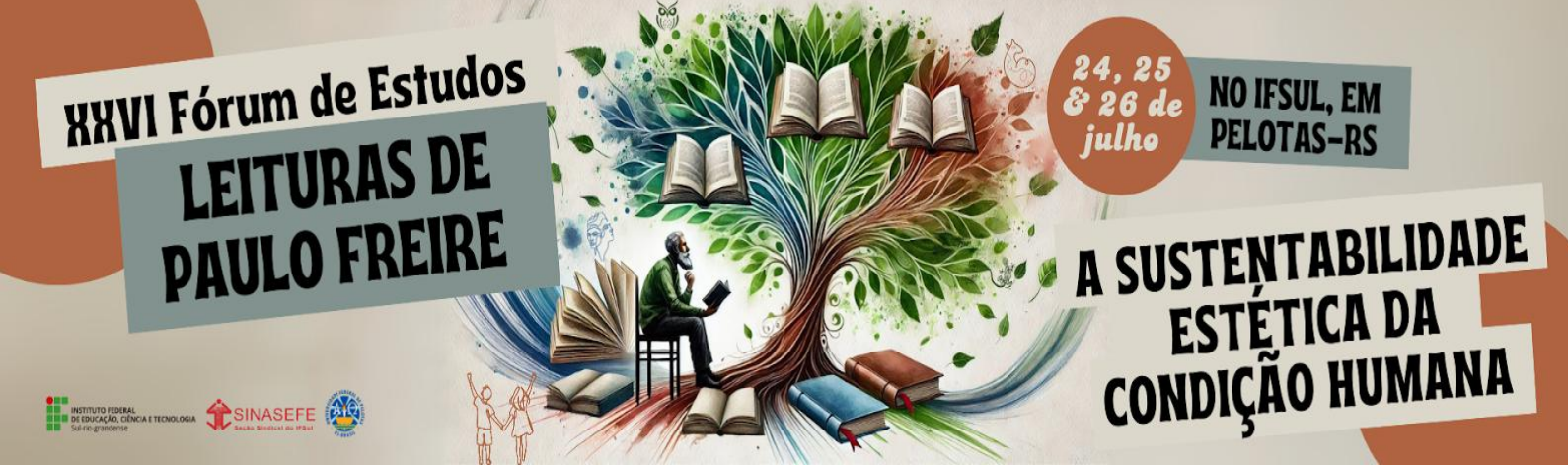
Referências:

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

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. 56. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020a.



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.

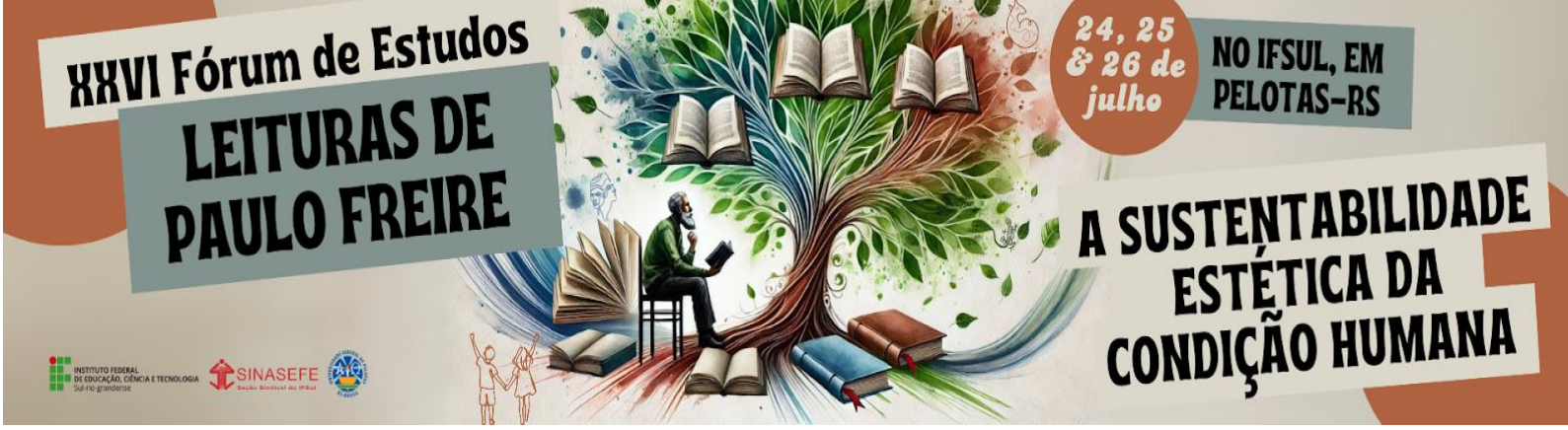
FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 62. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

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

INSTITUTO HUMANITAS UNISINOS. **Revista IHU On-Line,** São Leopoldo: Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos, ano X, n. 353, 06 dez. 2010. ISSN 1981-8769. Disponível em: https://ihu.unisinos.br. Acesso em: 10 abr. 2025.

MOURA, Adriana Ferro; LIMA, Maria Glória. A reinvenção da roda: roda de conversa: um instrumento metodológico possível. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v. 23, n. 1, p. 98–106, jan./jun. 2014. Disponível em: https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/temasemeducacao. Acesso em: 10 abr.2025.

NEGREIROS, Regina Coeli Araújo Trindade. **Ubuntu:** considerações acerca de uma filosofia africana em contraposição à tradicional filosofia ocidental. Revista Problemata, v.10, n.2, p.111-127, 2019.



(DES)CAMINHOS DE *PERCURSONARRATIVA*: VIVER, (RE)FAZER E COMPOR(SE) DOCENTE

Ariana de Queiroz Lima[1]

Sorocaba, 19 de maio de 2025.

Queridas companheiras e queridos companheiros de luta por uma Educação emancipadora,

Esta é uma carta para falar da carta mais difícil já escrita por mim no meu trajeto docente (até aqui!).

Minha caminhada pelos entremeios da Educação Infantil pública há pelo menos quinze anos e, desses, já são nove como docente, quase uma década aprendendo, (re)aprendendo e experienciando momentos dos mais diversos: dos bonitos, aos de trazer lágrimas aos olhos, dos incríveis aos desafiadores, de dias ruins e dias muito bons, um cotidiano cheio de sons, documentos e materiais pedagógicos, risos, abraços, AFETOS. “Muitas conversas, aprendizados, trilhas, percursos, histórias e experiências a serem compartilhadas, no desejo de compor uma narrativa outra da escola [...]”. (Gonçalves; Rodrigues; Ribeiro, 2019). Um caminho permeado por encontros, com adultos e crianças, potentes e protagonistas de suas vidas e suas jornadas no cotidiano da escola das infâncias, sempre curiosos, sempre atentos, sempre juntos.

Mas voltando à intenção da escrita, exatamente no mês de maio de 2024 algo inesperado aconteceu; em uma visita de rotina ao médico otorrino que me acompanha desde menina, minha rouquidão chamou sua atenção (mesmo que a mim, nada sobre isso parecesse estranho, não é “normal, corriqueiro” docentes ficarem roucos? Não faz parte de nossas jornadas?) e então, após um exame nas cordas vocais, recebo a notícia de que tenho nódulos, que será necessário cuidado, repouso vocal e o médico,

[1] Doutoranda, Universidad Nacional de Rosário - Argentina, Programa Específico de Formación en Investigación Narrativa y (Auto)biográfica en Educación, arianadequeiroz@gmail.com.

muito cuidadoso me diz “Vamos afastar da sala Ariana? Você precisa cuidar do seu mais importante instrumento de trabalho”. Inicialmente foi uma pergunta, mas logo em seguida se tornou uma afirmação, o médico me convenceu a marcar um horário no médico do trabalho e assim o fiz, ainda meio atordoada.

Ao levar exames e relatórios ao médico do trabalho e conversarmos por alguns minutos, recebo a notícia “A partir de amanhã você está afastada da sala, sua chefia vai receber os documentos e amanhã você prestará serviços onde for necessário na escola, mas não pode usar a voz, só o mínimo possível”. Não posso dizer que não congelei, seria uma mentira. As perguntas que se seguiram foram “Mas como assim doutor, já? Preciso avisar minha diretora, quem vai ficar com as minhas crianças amanhã? Será que é mesmo necessário me afastar?”

Para todas essas perguntas, a resposta do médico foi unânime: “Essas não são mais responsabilidades suas a partir de hoje, a escola vai receber um e-mail sobre sua restrição de sala, vai se organizar e agora a sua única responsabilidade é cuidar de você”. Esse foi um momento de tantos sentimentos que é quase impossível encontrar uma palavra certeira: desespero, incerteza, aperto no peito, pés sem chão e tensão são algumas das quais consigo materializar para explicar. Ainda assim, ao mesmo tempo, me percebo constatando um sentido antes inexistente: é preciso cuidar primeiro de mim para que, depois, eu possa viver o cotidiano e cuidar de minhas crianças, com saúde e qualidade, COM INTEIREZA. Entendendo assim, que nosso trabalho “Tem que ver com o sentido ético de que as tarefas devem “molhar-se” com a competência com que as desempenhamos, com o equilíbrio emocional com que as efetuamos e com o brio com que por elas brigamos”. (Freire, 2021).

A partir da restrição de sala, passei a habitar a escola de outras formas, atendendo familiares, produzindo materiais pedagógicos, participando da elaboração de documentos, mas sempre sentindo que algo não se encaixava. Não me despedi das crianças, não conversei com as famílias, não me sentia confortável em estar na escola e não estar vivendo dentro da sala junto com as crianças e assim, ao conversar e explicar minhas inquietações à minha amiga-diretora, encontramos uma solução:

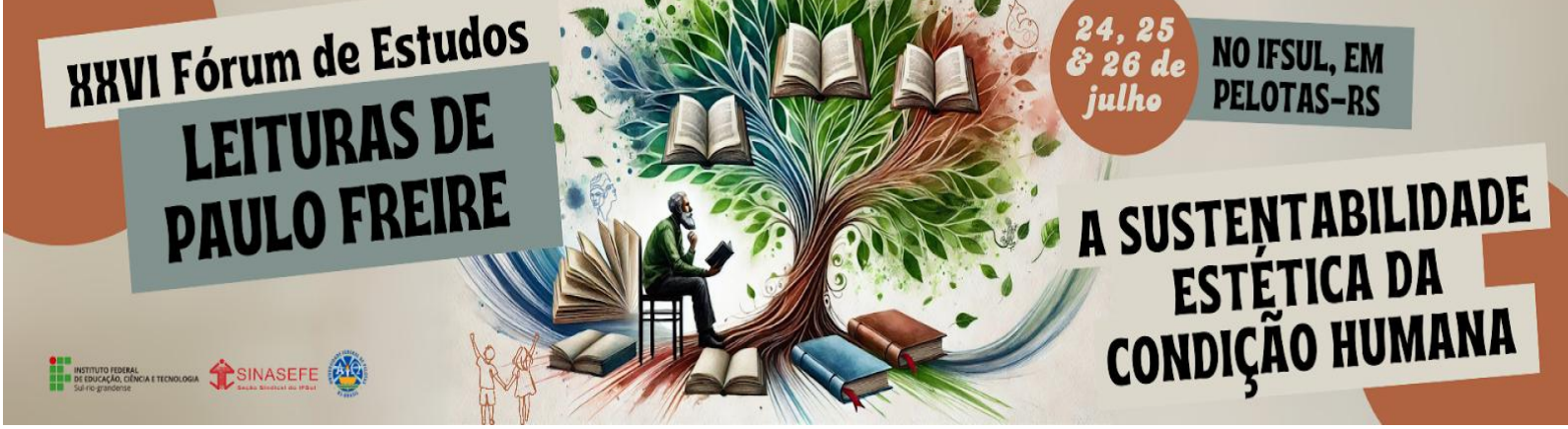
escrever uma carta às famílias, endereçada a elas, com cara, corpo e afeto freireanos, uma Carta Pedagógica, ética, estética, política, intencional; pois nem somente de documentos frios e burocráticos se constrói uma escola, mas de toda gente que a habita e nela alicerça seus aprendizados e ensinamentos, pois é necessário "seriedade, de preparo científico, de preparo físico, emocional, afetivo. É uma tarefa que requer de quem com ela se compromete um gosto especial de querer bem não só aos outros mas ao próprio processo que ela implica". (Freire, 2012).

E se é do respeito, da cumplicidade, do afeto e de senso de comunidade que se faz uma escola respeitosa e potente, nada mais justo que eu, honrando quem sou enquanto profissional, docente emancipadora, mas acima de tudo, ser humano, tenha aceito a proposta feita por minha diretora-amiga, foi assim então, me sentei em frente ao computador e pensei no caminho trilhado em 2024 até aquela data, com tanto já vivido, tantos "porvires" em hiato a partir dali. Tentei ser breve em respeito às famílias, tentei ser afetuosa e crítica, em respeito a mim e a minhas concepções pedagógicas, tentei me manter esperançosa sobre um acontecimento/futuro inesperado. Tentei não me emocionar, mas nesse quesito falhei.

E se tudo no cotidiano da escola das infâncias se constrói com afeto e respeito, se "[...] mudar o mundo é tão difícil quanto possível" (Freire, 2021) a carta foi escrita, dobrada, inserida em um envelope e entregue, de minhas mãos, diretamente às mãos das crianças, contextualizada em uma roda de conversa, promovida em um diálogo simples, sincero e pedagógico: contei aos pequenos que estava com dores, sem voz, conversamos sobre garganta, cordas vocais, nódulos, até fotos vimos… a curiosidade infantil às vezes ultrapassa o que nós adultos, achamos possível. Os pequenos foram os carteiros, os mensageiros responsáveis por entregar a "carta de afastamento" aos seus familiares, que agora, pode ser lida/ouvida por você:

CARTA ÀS FAMÍLIAS DO PRÉ I E - 2024

"O olho vê, a lembrança revê, e a imaginação transvê…
É preciso transver o mundo."
Manoel de Barros



Queridas famílias,

Hoje, 20 de maio, comemora-se o dia da(o) pedagoga(o), um dia de muita importância e orgulho para professoras e professores, espalhados por todo esse nosso imenso Brasil.

Curiosamente é o dia em que me sento em frente ao computador para escrever a vocês, familiares, companheiras e companheiros de caminhada de vida escolar de nossas crianças, no ano letivo de 2024.

Me encontro, desde o último dia 16, em restrição médica, o que não me impede de trabalhar e estar na escola, mas me impede de estar em sala de aula, por um comprometimento doloroso e severo de um de meus instrumentos de trabalho mais importantes: a voz.

Será necessário um tratamento médico/fonoaudiológico e a diminuição significativa do uso da voz, e por isso, a obrigatoriedade médica do afastamento por tempo prolongado.

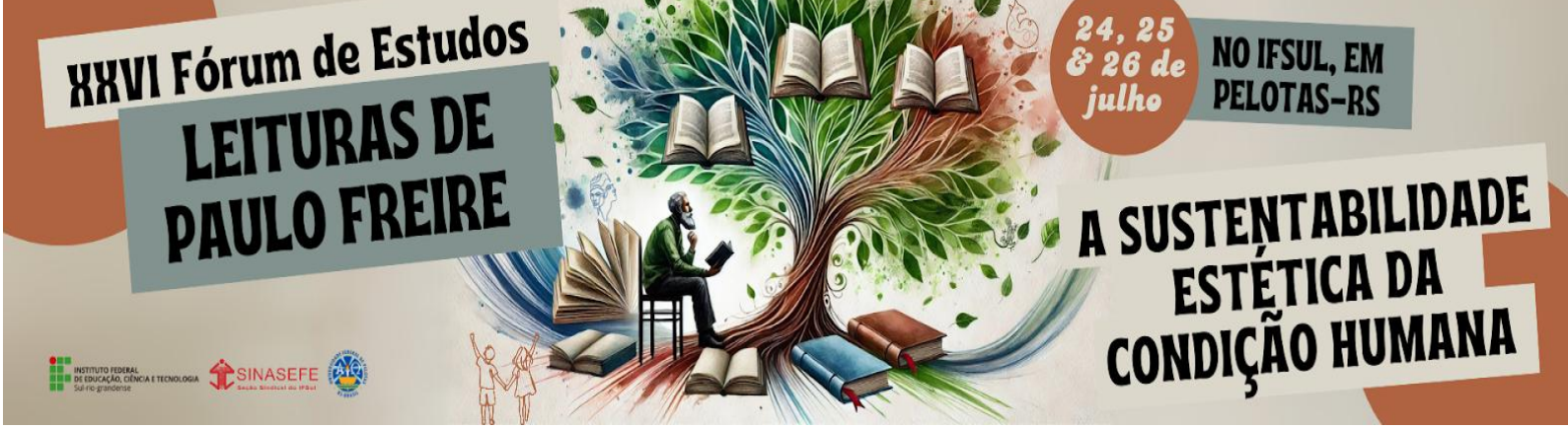
Esse é um acontecimento inesperado. Talvez, com o passar do tempo e com a correria da vida, tenhamos perdido a sabedoria de entender nossos corpos, de perceber os sinais de que precisamos nos olhar com mais atenção, de que desacelerar é essencial para manter nossa saúde, e creio que após 15 anos de sala de aula minha garganta tenha sentido o peso de muito esforço e pouco cuidado.

A partir de agora, não nos veremos na porta da sala azul claro todos os dias, outra professora estará lá, mas ainda assim, nos veremos pelos corredores, pelo pátio ou em atendimentos na secretaria. Me mantenho à disposição para conversarmos, se preciso.

Que 2024 nos traga ainda, muita vida, muito desejo de viver e muito afeto pelas múltiplas infâncias de nossas crianças aqui no CEI 114, para que nossos pequenos vivam cheios de vontade de crescer e de descobrir muitos mundos possíveis.

Professora Ariana de Queiroz

20/05/2024



Com essa carta, dentro de uma carta, me despeço com um até breve. Mas deixo duas perguntas provocativas: **quem somos nós, docentes, quando não estamos em nossas salas de aula por motivos de força maior? Onde e como estão lapidadas nossas identidades docentes?**

Palavras-chave: (Auto)formação docente; pesquisa (auto)biográfica; cartas pedagógicas.

Referências:

BARROS, Manoel de. As lições de R.Q. *In*: **Livro sobre nada**. Rio de Janeiro: Record, 2000.

FREIRE, Paulo. **Professora sim; tia**, **não:** cartas a quem ousa ensinar. 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação**: Cartas Pedagógicas e Outros Escritos. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2021.

GONÇALVES, Rafael Marques; RODRIGUES, Alan; RIBEIRO, Tiago. *In*: GONÇALVES, Rafael Marques; RODRIGUES, Alan; RIBEIRO, Tiago. (Orgs.) **Cotidianos e formação docente**: conversas, currículos e experiências com a escola. Rio de Janeiro: Ayvu, 2019.



OBRAS DE PAULO FREIRE: A ESPERANÇA DO FUTURO DA EDUCAÇÃO TIMORENSE

Armandina Figueira da Costa Pinto[1]
Laudemir Luiz Zart[2]

Apresentamos uma reflexão a partir de experiências educacionais vivenciadas em processos formativos de intercâmbios de cooperação entre Timor-Leste e o mestrado de educação na Unemat. Consideramos que ao pensamos sobre a educação contemporânea, é impossível não falar do professor, pedagogo e escritor brasileiro Paulo Freire. É conhecido no mundo, e também em Timor-Leste, como educador e pensador que se compromete com a vida, ele “não pensa ideias, pensa existência” afirma Fiore no prefácio da Pedgogia do Oprimido (1983 e p. 3). Demonstra o seu interesse na construção de uma educação mais livre, justa e equitativa, conscientizando as pessoas sobre a realidade vivida e motivá-las para fazer a transformação.

Timor-Leste é um país que reconquistou a sua independência no dia 20 de maio de 2002. O país passou por 450 longos anos de colonização portuguesa e 24 anos da invasão indonésia. O colonialismo fez o povo timorense perder a sua essência, o ser da sua cultura, a sua identidade, a sua origem, os seus valores, a sua tradição, os seus saberes, as suas línguas, a sua terra, o seu direito. Foi obrigado a se adapatar às leis, às regras, às formas de vida, à educação, aos valores, dos colonizadores e invasores. O país viveu guerras de libertação. Não é fácil para um

[1] Mestranda em Educação (PPGEDU UNEMAT), Universidade do Estado de Mato Grosso Carlos Alberto Reyes Maldonado, armandina.figueira@unemat.br.
[2] Pós-Doutor em Educação, Orientador no PPGEDU, Universidade do Estado de Mato Grosso Carlos Alberto Reyes Maldonado (UNEMAT), Núcleo Unitrabalho, zart@unemat.br.

povo se recuperar das secuelas colonizadoras. Precisa de décadas ou séculos para reconquistar as essências roubadas, colonizadas e esquecidas.

O povo timorense ainda está lutando para retomar o seu ser, a sua identidade, consciente de que é um desafio que deve ser conquistado através da educação. O país ainda não tem os pensamentos e as práticas suficientes para conscientizar os cidadãos a serem independentes. Segundo Freire é a “procura de dar ao homem a oportunidade de redescobrir-se através da retomada reflexiva do próprio processo em que vai ele se descobrindo, manifestando e configurando” (1992, p. 20). É um processo que explica e permite ao ser humano se autodescobrir e se reconectar consigo mesmo através de uma reflexão crítica sobre a sua própria existência. O Homem deve ganhar a consciência de si mesmo e a capacidade para expressar o que lhe inquieta e conquistar a coragem para transformar a realidade opressora.

Para alcançar o objetivo da consciência libertadora e de auto-afirmação da cultura, o governo timorense está investindo em educação, através de bolsas de estudos em diferentes países do mundo.

Várias universidades, brasileiras e portuguesas, formaram muitos timorenses, e retornam para contribuir e desenvolver o país. Levam as aprendizagens, experiências e saberes conquistados. Um dos autores que levaram com eles para Timor Leste é Paulo Freire. O nome deste filósofo brasileiro é muito conhecido. Uma das frases famosas, que quase todos os timorenses conhecem e usam nos seus discursos ou trabalhos é “a educação não transforma o mundo, a educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo” (1992, p. 25). É uma frase simples e fácil de entender. Mas colocar em prática exige muita corragem, porque mudar as pessoas é um trabalho difícil, muito mais as pessoas que cresceram na época de colonização e da guerra. Elas têm outra visão sobre o mundo, corre nas suas veias o sangue dos opressores, por tanto tempo que viveram com os opressores, terminando adaptar-se e normalizaram os atos e se tornam oprimidos que têm medo da liberdade.

Para que seja um pouco mais fácil a luta decolonial, Timor e o seu povo precisa de estudar e colocar em prática a filosofia educacional freireana. Algumas obras do Freire, que destacamos, vão ao encontro dos objetivos de transformação da realidade timorense: Pedagogia do Oprimido, Pedagogia da Autonomia, Pedagogia da Esperança, Extensão ou Comunicação?.

Segundo as experiências vividas, a educação timorense ainda pratica a educação tradicional. Para Freire é a "a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam" (1983, p. 80-81). É conhecido como método bancário, onde o processo educativo centraliza mais no educador e os educandos são considerados sem conhecimentos. É a educação monológica, passiva e reprodutiva. Os educandos ouvem o que os educadores ensinam, memorizam e repetem. Esta educação não promove uma consciência crítica, mas formam pessoas para serem obedientes.

No caso de Timor, é uma educação herdada dos colonizadores que ensinaram estudantes obedecerem sem criticar, a aceitarem sem duvidar e a reproduzirem o que foi aprendido sem questionar. Não só conhecimento, mas também os atos e atituides. Reproduzem-se nas escolas práticas educativas sem diálogo, com relação pedagógica dominante, estudantes não têm conhecimento do nada e o papel dos professores é depositar na cabeça dos estudantes o conhecimento, para depois, estas pessoas continuarem na ideologia dominante e assim sucessivamente. Mas, na verdade, "ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo" (Freire, 1983, p. 95). Além disso, o filósofo brasileiro destaca que "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção" (1996, p. 47). Neste caso, o educador não é "entregador de conhecimento", mas um criador de condições de aprendizagem para o estudante se tornar um sujeito ativo no processo da

construção do conhecimento, capaz de questionar, investigar, refletir e, assim, construir a sua própria compreensão do mundo.

Uma educação que não promove diálogo, comunicação e liberdade é uma educação dos opressores ou dos dominantes. Freire disse que “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão. O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu” (1983, p. 108-109). O diálogo é a essência da prática educativa libertadora, não é uma simples conversa, é uma troca entre educador-educando, onde ambos aprendem e ensinam, formando um novo conhecimento. É considerado como uma pedagogia importante no processo da conquista de uma educação crítico-libertadora.

Paulo Freire defende a educação como conscientização e processo de libertação, destacando que a educação veio enfatizar os homens a se reconhecerem como protagonistas do seu próprio pensamento. A educação libertadora faz as pessoas se sentirem confortáveis, a expressarem e a respeitarem as ideias dos outros. Enfatizou que “os homens devem sentir-se sujeitos de seu pensar, discutindo o seu pensar, sua própria visão do mundo, manifestada implícita ou explícitamente, nas suas sugestões e nas de seus companheiros” (Freire, 1983, p. 166).

A consciência libertadora se realiza na práxis. Definiu como “teoria de fazer”, onde a ação e reflexão são uma unidade inseparável. O conhecimento não é apenas teórico, mas deve ser a prática transformadora da realidade. Desafio, os timorenses devem colocar em prática os conhecimentos obtidos, as experiências conquistadas e os saberes vividos para alcançar a meta de ter uma educação libertadora, inclusiva e equitativa.

Para que este objetivo utópico seja viável, a educação libertadora não pode ser apenas um ato vazio. Freire (1992) no seu livro da Pedagogia da Esperança encoraja as pessoas a terem uma esperança, mas uma esperança do verbo esperançar. A

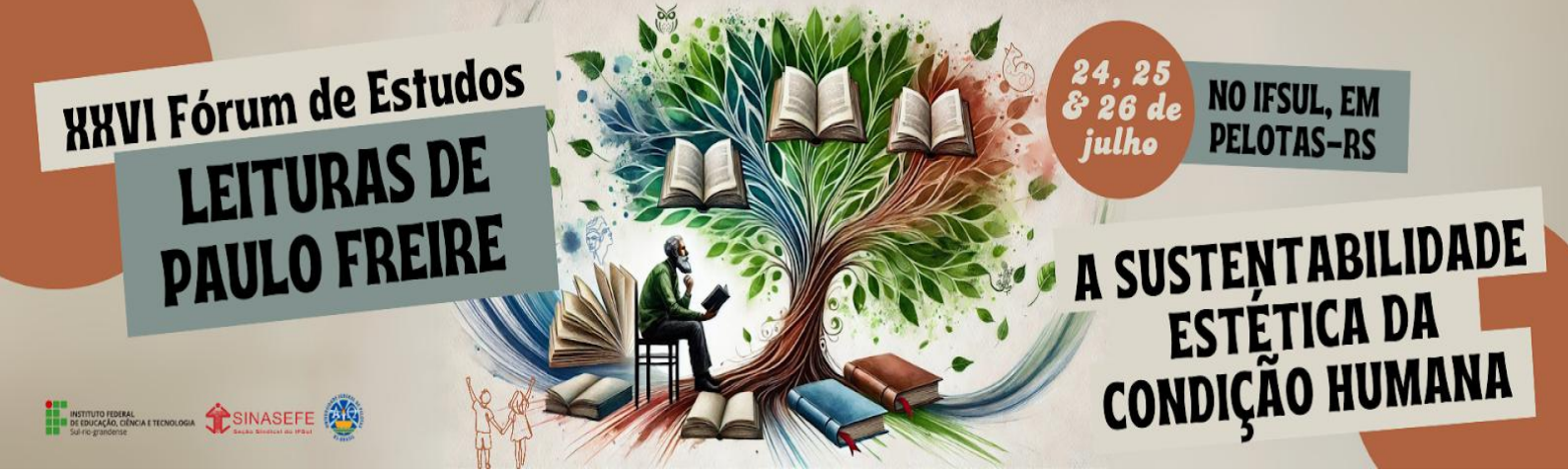


aspiração de ter uma educação libertadora não é um simples desejo que não exige uma luta e um esforço contínuo, mas requer uma inacabada participação ativa nos debates, nas aprendizagens constantes, intervir na realidade e transformá-la. Para Freire, a esperança não é um luxo, mas uma necessidade existencial para quem luta pela libertação. Ela é a volante que encoraja a não aceitar o mundo ou a realidade como está, mas a questionar, a sonhar, e o mais importante, a agir para construir um mundo de uma forma melhor. É uma esperança que exige coragem, compromisso e a certeza de que somos capazes de escrever uma nova história.

Palavras-chaves: Educação bancária; educação libertadora; conscientização.

Referências:

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.
FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

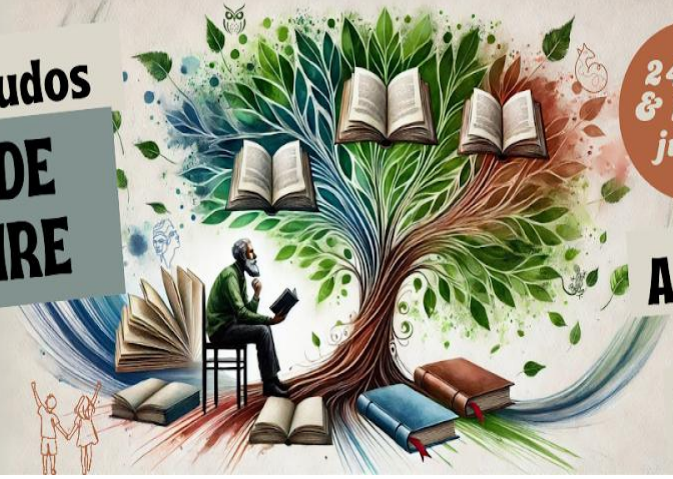


DO COTIDIANO AO TEXTO: A CONSTRUÇÃO DO LETRAMENTO NA PERSPECTIVA FREIRIANA NO PROJETO CAFÉ COM LETRAS

Bruna Monique Holzschuh[1]
Maria Luiza Lopes[2]
Jane Schumacher[3]

Este trabalho é fomentado a partir do repertório de Paulo Freire, sobretudo sua obra “Educação como prática da liberdade” em que o autor, ao repensar as bases sólidas da educação em nosso país, formula uma nova maneira de ser professor: “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, 1975, p. 78). Dessa forma, o processo de alfabetização deve ser uma ação conjunta, em que, com base no diálogo frequente e aberto, nos desenvolvemos como grupo. Alfabetizar jovens e adultos, portanto, além de ser um processo de inclusão social que busca resgatar o protagonismo e a autonomia de pessoas historicamente subalternizadas, também se torna uma forma de troca de saberes entre os professores e os estudantes. Assim, este trabalho tem como objetivo relatar a experiência de estudantes do Curso de Pedagogia Licenciatura Plena - Diurno da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), sobre o estudo de gêneros textuais recorrentes nos meios sociais dos sujeitos participantes do projeto Café com Letras na Associação dos Selecionadores de Materiais Recicláveis (ASMAR). Este estudo, fundamentado na pesquisa qualitativa, relata as vivências diversas que foram construídas no projeto Café com Letras, valorizando as percepções e interações dos participantes. As atividades realizadas foram baseadas na metodologia de Paulo Freire às realidades

[1] Acadêmica do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia (Diurno), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). bruna.holzschuh@acad.ufsm.br.
[2] Acadêmica do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia (Diurno), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). maria.lopes@acad.ufsm.br.
[3] Professora da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Doutora do departamento de metodologia do ensino do centro de educação UFSM. Coordenadora e orientadora do projeto de extensão Café com letras. Vice coordenadora do curso de Licenciatura em pedagogia noturno. jane.schumacher@ufsm.br.

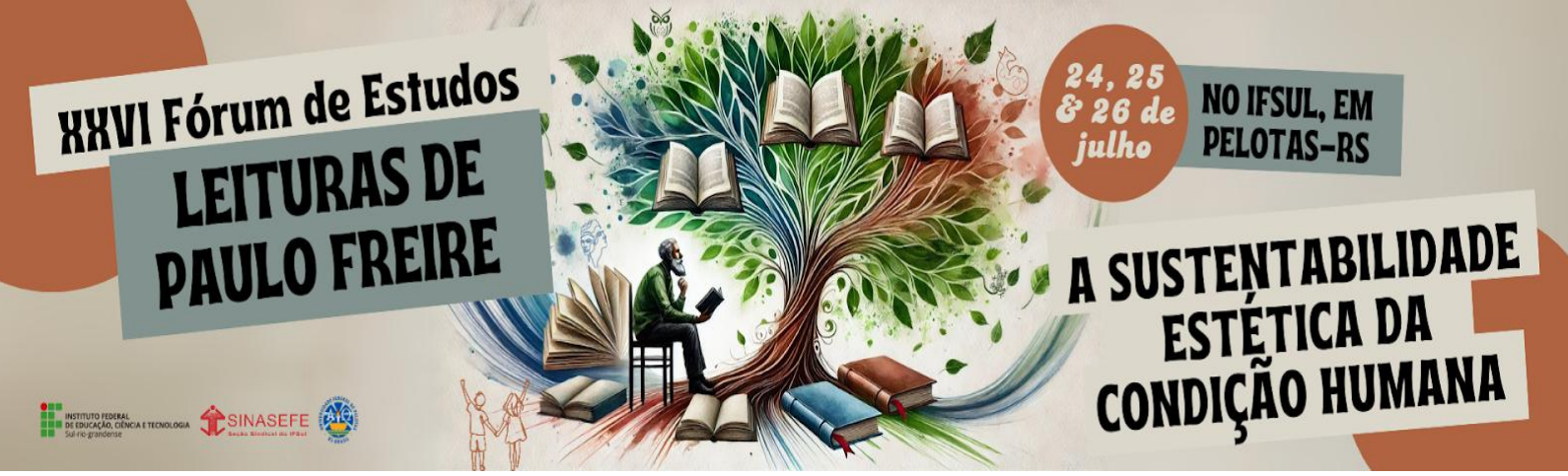


e experiências de vida dos trabalhadores, criando um ambiente de aprendizagem que respeita e valoriza os conhecimentos prévios de cada participante. As atividades de gênero textuais, desenvolvidas com base nos princípios pedagógicos de Paulo Freire, demonstraram resultados significativos ao promoverem o diálogo, a escuta ativa e a valorização das experiências dos participantes como ponto de partida para a produção e compreensão dos textos. A partir de práticas que articulam leitura e escrita com a realidade social dos envolvidos, observou-se maior engajamento, senso crítico e expressão autoral dos sujeitos, que passaram a reconhecer-se como produtores de conhecimento. Um dos gêneros estudados foi a carta, durante os preparativos para a celebração do dia das mães, as alunas escreveram cartas descrevendo como gostariam de ser presenteadas, trabalhando o gênero textual que aprenderam anteriormente. Essa abordagem freiriana, centrada na problematização do cotidiano e no interesse dos alunos, mostrou-se eficaz para desenvolver competências linguísticas de forma contextualizada e emancipatória, contribuindo para uma aprendizagem significativa e transformadora integrando os indivíduos pertencentes ao projeto à sociedade letrada e retomando o poder de ação de grupos historicamente marginalizados.

Palavras-chave: Paulo Freire; café com letras; alfabetização.

Referências:

FREIRE, Paulo**. Educação como prática da liberdade**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.



O CURRÍCULO ESCOLAR NA PERSPECTIVA FREIRIANA EM DIÁLOGO COM OUTROS AUTORES

Carla Maria Leidemer Bruxel[1]

Vidica Bianchi[2]

Na escola se constroem relações humanas por meio das interações e por isso deve ser conduzido com alegria e respeito tanto pelo professor. Conforme Freire, escreve em seu famoso poema, a escola é um lugar onde se faz amigos, pois a escola não é só um prédio, salas, quadros, programas, horários, conceitos. Nessa perspectiva, o currículo escolar vai muito além de uma sequência de disciplinas e uma lista de conteúdos, mais que isso deve ser como uma ponte que possibilita a promoção de interações e experiências significativas.

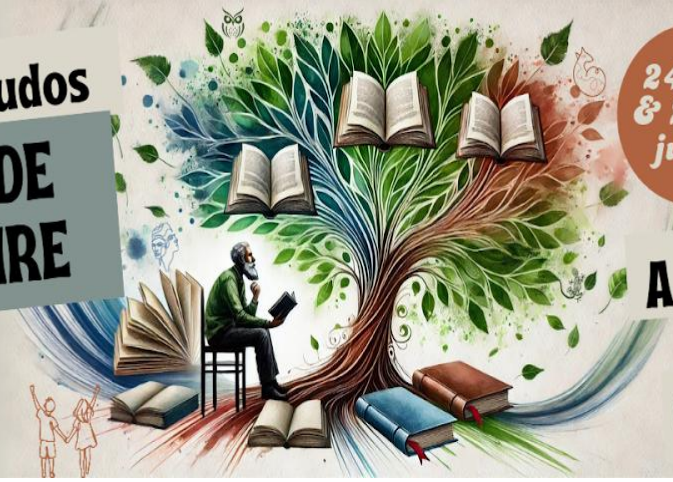
A escola não é apenas um espaço físico, mas um ambiente formado por relações, colaboração e empatia. O currículo deve refletir essa essência e priorizar não só o aprendizado técnico, mas também o desenvolvimento emocional e social dos indivíduos que compõem a comunidade escolar. Quando um currículo é elaborado a partir de uma perspectiva da convivência humana, ele transforma o aprendizado em algo vivo e torna a escola um lugar onde se cresce intelectualmente e, acima de tudo, como ser humano.

Esta pesquisa tem como objetivo refletir sobre o currículo escolar na perspectiva freiriana em diálogo com outros autores da mesma temática. Trata-se de uma pesquisa qualitativa do tipo teórico-reflexiva com fundamentação teórica em: Freire (1996), Giroux (1997) Moreira (2021), Sacristán (2017) e Silva (2016).

No livro “Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa”,

[1] Doutoranda em Educação nas Ciências na Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Agência de fomento: Capes. Professora Substituta do Instituto Federal Farroupilha e da rede municipal de ensino de São Martinho, RS. E-mail: carla.bruxel@sou.unijui.edu.br.

[2] Doutora em Ecologia (UFRGS). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. E-mail: vidica.bianchi@unijui.edu.br.



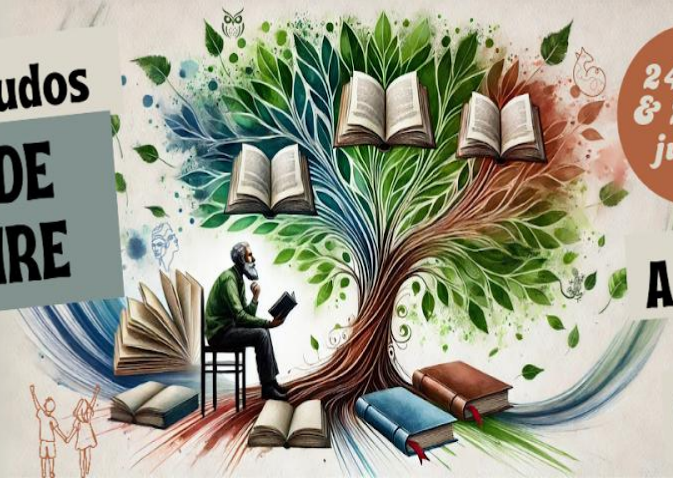
Freire (1996) propõe uma educação fundamentada na ética, no respeito à dignidade do outro e na valorização do saber dos educandos e com isso rompe com práticas autoritárias e mecanicistas de ensino. A obra, que foi escrita na década de 1990, mantém fundamentos importantes para a atualidade ao questionar modelos educacionais que desvalorizam a formação crítica e cidadã.

Freire (1996) provoca pensar até que ponto a prática docente cotidiana tem sido coerente com esses princípios e desafia a repensar as ações pedagógicas não como meras transmissões de conteúdo, mas como atos profundamente humanos, políticos e libertadores. Freire (1996) defende que ensinar exige escuta sensível, pesquisa, curiosidade, humildade, respeito ao educando e compromisso político com a transformação social. Ademais, Freire (1996) ressalta que ensinar não é transferir conhecimento e que a autonomia não é apenas um objetivo, mas uma postura que se constrói na relação dialógica entre educador e educando.

Pela relevância do seu pensamento sobre a educação, a obra de Freire (1996) tem se destacado e é adotada como leitura obrigatória em muitos cursos de Licenciatura. Como Freire destaca “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” e “enquanto ensino continuo buscando, reprocurando” (Freire, 1996, p. 29). Entende-se assim que há uma indissociabilidade entre ensinar e pesquisar, pois o ato de ensinar é também um ato de constante investigação, reflexão e transformação, em que tanto educador quanto educando se tornam sujeitos do conhecimento.

Um professor pesquisador consegue provocar a curiosidade dos seus alunos e para isso é preciso ser exemplo de um pesquisador que se move pela sua própria inquietação. Dessa maneira, “como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino (Freire, 1996, p. 85). Numa perspectiva pós-crítica do currículo, alinhada ao de Freire, o currículo não é apenas uma estrutura técnica, mas um espaço de diálogo e transformação, em que a curiosidade e a busca constante são essenciais para ensinar e aprender.

Conforme Freire (1996, p. 47), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. No contexto de um currículo pós-crítico, o diálogo é essencial para promover uma formação



docente progressista que transcenda a simples transmissão de conhecimento. Ensinar implica criar possibilidades para a construção do saber, o que exige do professor uma postura aberta à curiosidade, às perguntas e às inquietações dos alunos.

A abordagem dialógica reflete uma prática educativa que valoriza o pensamento crítico e a interação, elementos fundamentais para transformar a educação e desenvolver a construção do conhecimento dos estudantes. O diálogo, a abertura à curiosidade e a construção coletiva do conhecimento mencionado refletem também o pensamento Giroux e de Sacristán sobre o currículo e a prática docente. Giroux (1997) enfatiza a importância de uma pedagogia crítica que transforme a sala de aula em espaço de emancipação, onde o professor atua como um intelectual comprometido, que precisa promover a reflexão e o questionamento.

De forma semelhante, Sacristán (2017) defende um currículo que vá além da reprodução de conteúdos, que valorize o contexto sociocultural dos alunos e a prática educativa como uma interação dinâmica. Diante disso, entende-se que o professor deve assumir o papel de mediador e intelectual reflexivo que promove o diálogo e cria situações de aprendizagem que estimulem a curiosidade e o pensamento crítico dos alunos. Ademais, é fundamental que o professor considere o contexto sociocultural dos estudantes e desenvolva práticas pedagógicas que favoreçam a autonomia, a crítica e a interação significativa entre os sujeitos do processo educativo.

Nessa perspectiva, a formação do professor enquanto intelectual crítico tal como defende Giroux (1997) é essencial para compreender as forças ocultas dentro do currículo escolar. Conforme Moreira (2021, p. 44), a profissão do professor, enquanto intelectual exige que ele [...] participe de forma colaborativa na escola, tanto nas práticas do cotidiano escolar quanto nas decisões referentes a conteúdos curriculares, estilos de ensino e procedimentos de avaliação. Portanto, a formação docente reflexiva e crítica favorece a compreensão da relação entre currículo, poder e sociedade.

O currículo escolar precisa dar conta, ao mesmo tempo, do respeito à diferença e do compromisso da escola com a promoção da justiça social (Moreira, 2021).

Moreira (2021) faz críticas importantes ao distanciamento do campo do currículo em relação à escola e aos sujeitos diretamente envolvidos no processo pedagógico. Dessa forma, destaca-se a necessidade do professor assumir um papel ativo na transformação de relações de poder que perpetuam a opressão e a discriminação no contexto educaional.

Conclui-se que, é essencial que o educador compreenda sua função na construção de currículos que propiciem a formação de novas identidades que desafiem e rompam com padrões hegemônicos com vista a criação de um ambiente educativo mais inclusivo e equitativo. Nessa perspectiva, o currículo deve ser visto como uma construção colaborativa de saberes. Ao contestar um currículo engessado, o professor abre caminho para o multiculturalismo, que promove a valorização da diversidade e a inclusão de múltiplas vozes no currículo, em busca de uma educação mais equitativa e representativa.

O multiculturalismo como uma perspectiva que valoriza a diversidade cultural e busca incluir diferentes vozes e identidades no currículo. Essa abordagem é essencial para combater a hegemonia cultural e promover uma educação mais inclusiva e representativa das diversas experiências humanas. Freire (1996) ao propor o respeito ao educando e a consideração do contexto social em que vive promove a valorização do ensino numa perspetiva do multiculturalismo. O respeito à diversidade é uma postura ética que precisa ser incorporada pelos educadores.

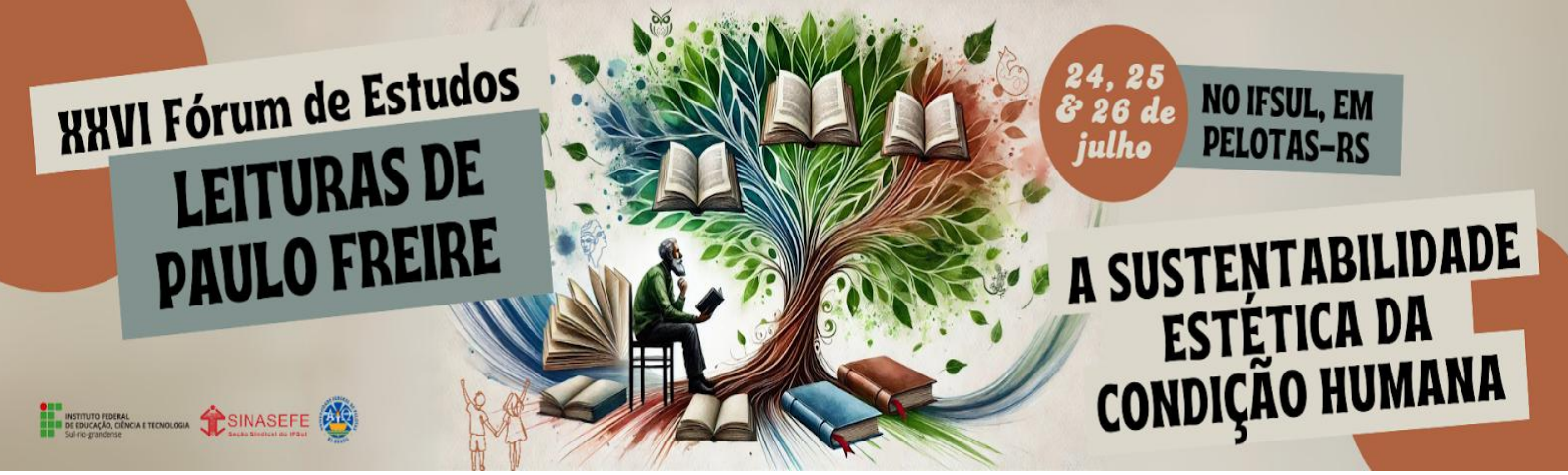
Palavras-chave: Curiosidade; diálogo; multiculturalismo.

Referências:

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

GIROUX, Henry Armand. **Os professores como intelectuais:** rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Formação de professores e currículo: questões em debate. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação.** Rio de Janeiro, v.29, n.110, p. 35-50, jan./mar. 2021. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ensaio/a/nN7CDXTbrMNHdGMxxcGgHws/?lang=pt. Acesso em 13 abr. 2025.



SACRISTÁN, José Gimeno Sacristán et al. **Ensayos sobre el currículum**: teoría y práctica. São Paulo: Cortez; Madrid, España: Ediciones Morata, 2017.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.



QUEM TEM MEDO DO LOBO MAU? UM CONVITE À REFLEXÃO SOBRE AS PRÁTICAS DE LIBERDADE NA CONSTRUÇÃO DAS INFÂNCIAS

Claucí Corradi Zanesco[1]

Gizela Vanessa Hack[2]

Leandra Christina Coldebella[3]

Presidente Castello Branco, 05 de Maio de 2025.

Aos educadores das infâncias,

> O lobo mau é um elemento muito perigoso. Mas, quando encontra pela frente um menino esperto, corre o risco de virar lobo-bobo (Blundell, 2011, n.p).

Inicio esta escrevivência rememorando a infância, mas não quero fazer isso sozinha, quero que me acompanhem nas memórias de um tempo permeado pela imaginação. Quem tem medo do Lobo Mau? Personagem que, até hoje, habita nossas lembranças e, muitas vezes, nos causa arrepios. Na história que tantos de nós escutamos, ele era o personagem mais temido, embora, na maioria das vezes, a culpa recaísse sobre Chapeuzinho Vermelho, que desobedeceu a sua mãe, andando por lugares perigosos da floresta.

Essa história era constantemente recontada oralmente, registrada, ilustrada e dramatizada por um coletivo de crianças, que assim desenvolveu sua habilidade de leitura e escrita durante a infância. A figura do Lobo Mau perpassava a história e era

[1] Mestranda, Universidade Federal da Fronteira Sul - *Campus* Erechim, Mestrado Profissional em Educação, claucizanesco@gmail.com.

[2] Mestranda, Universidade Federal da Fronteira Sul - *Campus* Erechim, Mestrado Profissional em Educação, giselavanessahack@gmail.com.

[3] Mestranda, Universidade Federal da Fronteira Sul - *Campus* Erechim, Mestrado Profissional em Educação, leandrachristina0611@gmail.com.

usada para que entendêssemos que alguns “lugares” eram permitidos e outros, proibidos. Por acaso, prezado leitor, em algum momento de sua infância não ouviu uma orientação “*cuidado que o lobo te pega*” ou “*não vai por aí que tem o lobo*”. Em quantos lugares e momentos o medo do Lobo matou nossa curiosidade e desejo de criança em investigar algo?

Crescemos e descobrimos que o Lobo Mau não existe! E é justamente nesta descoberta que reside o convite de reflexão. Enquanto educadores das infâncias continuamos a utilizar o Lobo Mau para escrever e ler palavras. Mas raras vezes, utilizamos a figura do Lobo Mau para ler o mundo.

Paulo Freire, ao contribuir com a prática e teoria da educação popular, afirmou que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele” (Freire, 1989, n.p). Essa afirmação é um convite instigante para pensar as relações existentes entre as palavras e o mundo das crianças. Provoco-os a pensar sobre como cada criança da Educação Infantil imaginaria o Lobo Mau.

Chegamos a um ponto importante desta reflexão. Como nós, educadores das infâncias, exploramos os conceitos de leitura e escrita na Educação Infantil? Por que ensinamos às crianças a ler e escrever? Quais leituras de palavras e de mundo possibilitamos? E quais conhecimentos permitimos que construam?

Quando na Educação Infantil, contamos a história do Lobo Mau, com o único objetivo que as crianças aprendam a escrever a palavra (que aliás, *lo.bo*, é uma excelente palavra para iniciar as leituras e escritas por suas características: dissílaba e somente com sílabas canônicas), mas não analisamos as relações que permeiam o assunto, não dialogamos sobre as leituras de mundo que precedem o entendimento da criança sobre lobo, estamos produzindo o que Mészáros (2008, p. 19) chamou de “novo analfabetismo, porque é capaz de explicar, mas não de entender”.

O analfabetismo, muitas vezes, não significa somente não dominar o código alfabético, mas consiste no fato de que, muitas vezes, a escola não produz estudantes letrados. Os educadores da infância, ao engendrar esse processo de construção da

linguagem oral e escrita, precisam pensar sobre a perspectiva do letramento mediante práticas que permitam a curiosidade, a dúvida e a argumentação reflexiva da criança. Como afirma Freire (1989, n.p.) “os "textos", as "palavras”, as "letras” daquele contexto “[...] se encarnavam numa série de coisas, de objetos, de sinais, cuja compreensão eu ia apreendendo no meu trato com eles nas minhas relações”.

Essa afirmativa nos conduz a novas reflexões. Por que a escola ainda está fragilizada com relação a estruturação das práticas de liberdade? Por que ainda é tão difícil implementar a educação numa perspectiva emancipadora? Retornemos, prezados leitores, à costumeira contação da história do Lobo Mau. Sobre quais relações podemos dialogar com as crianças para além da escrita da palavra *lo.bo*?

Provavelmente, ao ilustrar a história, as crianças referenciarão seus espaços de vivência. Mesmo desenhando a floresta, provavelmente surgirão elementos dos seus espaços de convívio. Há, em nossa prática, o planejamento de um tempo- espaço para a escuta sensível e o diálogo sobre essa representação? Como essa simples representação pode engendrar a construção de conceitos para a compreensão do mundo, das relações sociais exploratórias que originam e mitigam diferenças que levam à exclusão e à marginalização das pessoas?

Mészáros (2008) afirma que as condições estruturais objetivas da vida cotidiana capitalista atuam continuamente para educar as pessoas, levando-as a aceitar como natural o ethos social dominante. Nesse sentido, os profissionais da infância, também cumprem seu papel (im)posto na construção de um ideal de sociedade. É verdade, que não podemos ser nosso próprio Lobo Mau, atribuindo aos educadores a tarefa solitária de “mudar o mundo”. Mas é importante refletir sobre os propósitos que nossa prática pedagógica se propõe atender.

Pensar práticas pedagógicas de liberdade significa que nossa práxis possa “ver claramente o contraste entre os ideais e práticas educacionais do passado e as concepções apropriadas aos desafios históricos que temos de enfrentar no curso de uma transformação socialista sustentável” (Mészáros, 2008, p. 87).

As práticas de liberdade, segundo Freire (1999) precisam se contrapor ao fato de



que a educação formal, em grande parte, não oferece condições para despertar no estudante o interesse pela pesquisa e pela investigação crítica. Esse processo é essencial para fomentar o desenvolvimento de uma consciência transitivo-crítica. A educação formal tende a reforçar uma consciência ingênua, resultado de sua abordagem que frequentemente se sobrepõem de forma superficial à realidade.

Assim, uma prática de liberdade tem a contribuição do educador na construção de uma educação crítica e criticizadora (Freire, 1999). Ao refletir e interrogar a cotidianidade de nossas crianças nas brincadeiras, nas contações de histórias, nas leituras e escritas, em seus posicionamentos durante sua vivência escolar revelamos, enquanto educadores, nossa busca por uma educação para a responsabilidade social e política.

Finalizo esta carta, fazendo referência à epígrafe inicial, na qual o autor nos alerta do quão perigosa pode ser a figura do Lobo Mau, exceto quando ele se encontra com um menino esperto. Utilizo essa metáfora para reforçar a necessidade de refletirmos sobre as relações que são (im)postas no cotidiano da escola que possibilitem a (re)existência dos “meninos espertos”.

Fica o convite e o desafio para que os educadores das infâncias olhem para os meninos e meninas da Educação Infantil com o desejo de construir uma educação emancipatória e democrática. Uma proposta contra-hegemônica que possibilite interpretar quem são os Lobos que enfrentamos na construção de uma sociedade menos desigual e excludente. “Pensar a escola como um processo histórico vital que se desdobra no interior da dialética sustentável de continuidade e mudança” (Mészáros, 2008, p. 122).

É tempo de implementar práticas de leitura e escrita que possam dar voz e vez às crianças, permitindo que possam ler e escrever o mundo com a leveza da infância, livres das estereotipias que a sociedade capitalista produz. E, assim,

> no esforço de re-tomar a infância distante, a que já me referi, buscando a compreensão do meu ato de ler o mundo particular em que me movia, permitam-me repetir, re-crio, re-vivo, no texto que escrevo, a experiência vivida no momento em que ainda não lia a palavra. (Freire, 1989, n.p).

Que se fortaleça em nós o compromisso por uma educação que ensina a pensar práticas de liberdade, afinal, a democracia antes de ser uma forma política, é uma forma de vida e caracteriza-se, sobretudo, pela consciência transitiva presente no comportamento humano, numa dialogação do homem com o homem (Freire, 1999). E que nunca nos falte coragem para nos humanizar com sutileza e complexidade, na luta constante por (des)temer os Lobos que atravessam além das florestas, nossas práticas político-pedagógicas.

Palavras-chave: Leitura e escrita; infância; práticas de liberdade.

Referências:

BLUNDELL, T. **Cuidado com o menino!** Tradução de Ana Maria Machado. São Paulo: Salamandra, 2011.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. 23. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade.** 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do Capital**. Tradução de Isa Tavares. 2. ed. São Paulo SP, Boitempo, 2008.



DOCÊNCIA E PROFISSIONALIZAÇÃO: DESAFIOS E CONTRIBUIÇÕES SEGUNDO FREIRE, TARDIF E LESSARDE

Márcia Garcez de Ávila[1]
Vivian Cross Turnes[2]
Luciana Bagolin Zambon[3]

Este trabalho discute a profissionalização docente a partir de um ensaio teórico baseado nas contribuições de Paulo Freire, Maurice Tardif e Claude Lessard. A metodologia adotada foi a pesquisa bibliográfica, com análise interpretativa de algumas das obras centrais dos autores. O objetivo é refletir sobre a constituição da docência como profissão marcada por saberes múltiplos, prática situada e compromisso ético-político. Os resultados indicam que a profissionalização docente não se restringe à formação técnica, mas envolve o reconhecimento do professor como sujeito crítico e intelectual, cuja identidade profissional se constrói em diálogo com as condições sociais, políticas e institucionais do trabalho educativo.

Este resumo resulta de reflexões desenvolvidas a partir de leituras e discussões sobre profissionalização docente, especialmente a partir de Paulo Freire, Maurice Tardif e Claude Lessard. As análises empreendidas abordaram concepções do trabalho docente e a construção de uma identidade profissional voltada à transformação social, destacando que a profissionalização envolve não apenas a aquisição de saberes, mas também o reconhecimento do professor como sujeito ético, reflexivo e politicamente situado. Nesse contexto, discutir-se-á a profissionalização docente com base nas contribuições desses autores, compreendendo a docência como uma profissão em permanente construção, cujos desafios atuais incluem a precarização do trabalho, a desvalorização social e a necessidade de afirmação de sua autonomia e identidade

[1] Doutoranda em Educação, UFSM, Doutorado em Educação, marcia.avila@acad.ufsm.br.
[2] Doutoranda em Educação, UFSM, Doutorado em Educação, vivian.cross@acad.ufsm.br.
[3] Doutora em Educação e Orientadora do PPGE, UFSM, luciana.zambon@ufsm.br.

profissional.

Este trabalho tem como objetivo discutir as contribuições de Freire, Tardif e Lessard para a compreensão da profissionalização e da construção da identidade docente, com ênfase nos aspectos éticos, políticos e formativos que constituem a docência enquanto prática social e profissão intelectual.

Sabe-se que todo cidadão foi, em algum momento de sua trajetória educacional, influenciado por professores - sujeitos singulares que, por suas condições humanas, apresentam diferentes perfis. “O professor autoritário, o professor licencioso, o professor competente, sério, o professor irresponsável, o professor amoroso da vida e das gentes, o professor mal-amado, [...] nenhum desses passa pelos alunos sem deixar sua marca.” (Freire, 2016, p. 64). Essa afirmativa encerra, de certa forma, a essência e a essencialidade dos docentes para o mundo, tal qual existe, com sua boniteza, complexidade e heterogeneidade.

Compreender a *profissionalização da docência* implica reconhecer sua trajetória histórica, entrelaçada à construção da *identidade docente* em meio a tensões e ressignificações. Segundo Tardif (2013), o ensino escolar moderno percorreu três fases: a *idade da vocação* (séculos XVI a XVIII), a *idade do ofício* (a partir do século XIX) e a *idade da profissão* (desde a segunda metade do século XX), sendo que a concepção *vocacional* deixou marcas profundas no imaginário social.

Na contramão desta idealização, Freire compreendia o magistério, antes de tudo, como uma construção - um processo dinâmico que exige do professor uma postura ética, crítica e reflexiva diante da própria *práxis* pedagógica. Para ele, a docência só se tornou uma vocação depois que começou a exercê-la, ou seja, foi a prática que despertou o chamado, e não o contrário (Cunha, 2019).

A *idade do ofício* emerge com a secularização e desconfessionalização das instituições, marcando a perda da influência religiosa e a valorização da diversidade de crenças. Entre os séculos XVIII e XIX, consolidam-se no Ocidente redes de ensino público e laico, e a obrigatoriedade escolar transforma a educação, de atividade vocacional, em função contratual e estatalmente institucionalizada.



A *idade da profissão*, por sua vez, foi marcada pelo ideal de que o ensino deveria deixar de ser um ofício para se consolidar como uma profissão intelectual. Inspirada no modelo de labores tradicionais, essa concepção defende que a docência deve se basear em saberes científicos, exigir formação universitária contínua, garantir autonomia profissional e ser regulada por padrões éticos claros. A profissionalização propõe a transformação do ensino em prática reflexiva e crítica, superando a visão rotineira e instrumentalizada da pedagogia.

Porém, tal processo enfrenta sérios obstáculos, como a precarização do trabalho docente, a intensificação das exigências burocráticas e a mercantilização da educação, especialmente em contextos latino-americanos (Tardif, 2013). A profissionalização docente convive com resquícios das idades anteriores, revelando desafios permanentes para a consolidação da profissão e justiça salarial, e, neste sentido, Freire (2016) destaca que a luta por melhores salários e dignidade profissional é dever ético da prática docente, desafio que persiste, apesar da Lei nº 11.738/2008, que instituiu o piso nacional do magistério.

Para a construção deste ensaio teórico, utilizou-se pesquisa bibliográfica em obras fundamentais dos autores citados, selecionados por suas contribuições ao debate sobre a profissionalização e a identidade docente. O percurso analítico partiu da leitura interpretativa e dialógica dos textos, buscando evidenciar pontos de convergência entre as perspectivas dos autores selecionados.

As contribuições dos autores evidenciam que a docência se constitui como prática social complexa, situada e relacional. Para Freire (2016), a profissionalização docente exige uma postura crítica e ética frente à prática educativa, considerando o professor como sujeito histórico, comprometido com a transformação da realidade. Tardif (2013, 2014), em diálogo com Lessard, reforça essa perspectiva ao conceber o trabalho docente como prática social situada, permeada pela mobilização de saberes múltiplos e pela gestão cotidiana de relações humanas no ambiente escolar, não se limitando à transmissão de conhecimentos, mas realizando-se na interação contínua, exigindo do professor flexibilidade, autonomia e reflexão constante. A construção da

docência como profissão, portanto, demanda o reconhecimento do caráter intelectual e relacional do trabalho educativo, bem como resistência aos processos de precarização e mercantilização que desafiam a consolidação da identidade profissional.

A partir da análise realizada, constatou-se que a profissionalização docente, conforme as perspectivas de Freire, Tardif e Lessard, implica o reconhecimento da docência como uma profissão situada, relacional e profundamente marcada por compromissos ético-políticos. O estudo evidenciou que a identidade profissional do professor é construída no cotidiano escolar, nas relações estabelecidas com os alunos, com os colegas e com as instituições, e que se fortalece através da reflexão crítica sobre a prática.

Os resultados também indicam que enfrentar a precarização do trabalho docente e reafirmar a autonomia profissional são desafios centrais para a consolidação da docência enquanto profissão intelectual e transformadora. Nesse sentido, reafirma-se a necessidade de políticas públicas que valorizem a formação inicial e continuada dos professores, bem como a construção coletiva de projetos pedagógicos comprometidos com a emancipação social.

Referências:

BRASIL. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 17 jul. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm. Acesso em: 21 abr. 2025.

CUNHA, Maria Isabel da. Professor (Ser). *In*: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. p. 385-386.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa.54. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.



TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. ISBN 978-85-326-2668-4.

TARDIF, Maurice. A Profissionalização do Ensino Passados Trinta Anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 34, n. 123, p. 551-571, abr.-jun. 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/LtdrgZFyGFFwJjqSf4vM6vs/. Acesso em: 20 abr. 2025.



TERRITORIALIDADES DO COOPERATIVISMO SOLIDÁRIO EM MATO GROSSO: UMA ANÁLISE A PARTIR DA PARTICIPAÇÃO DE MULHERES NA PRODUÇÃO SOCIAL DO CONHECIMENTO

Cristiane Gonçalves Ribeiro[1]

Laudemir Luiz Zart[2]

As discussões e momentos ofertadas pelo componente curricular "Organização do Trabalho Pedagógico em Contextos Escolares e Não Escolares (OTP)" que foi oferecida pelo programa de pós-graduação em Educação do Curso de Mestrado em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso-UNEMAT, a partir das aulas da práxis fez com que apresentássemos a construção da presente escrita, que está permeada por questões e abordagens possíveis para pensar, pesquisar e escrever com o objetivo de descrever acerca das territorialidades, cooperativismo solidário, mulheres, produção social do conhecimento e trabalho.

Metodologicamente essa discussão se ampara nos textos e materiais fornecidos pela formação no mestrado e cursos de extensão universitária, no registro e nas análises de falas de mulheres que participam do cooperativismo solidário em Mato Grosso, bem como das experiências que advém da própria militância que estamos inseridos, tomando como métodos a pesquisa participativa.

Desde 2019 a União Nacional das Cooperativas da Agricultura Familiar e da Economia Solidária (UNICAFES-MT) tem atuado em parceria com a UNEMAT, Campus de Cáceres-MT, através de professores atuantes e colaboradores no Núcleo de Estudos e Praxiologias da Universidade e do Mundo do Trabalho (Núcleo Unitrabalho), na execução de atividades de formação em cooperativismo solidário

[1] Doutoranda, UFRN, Geografia, CNPQ, cristianegribeiro@outlook.com.br.
[2] Pós-Doutor, UNEMAT, Sociologia, orientador, laudemirzart13@yahoo.com.br.

junto à seus associados/as através de um programa próprio do Sistema UNICAFES para formação de dirigentes e conselheiros das cooperativas e associações, esse programa é denominado de Programa de Educação do Cooperativismo Solidário (PECSOL), no qual além da colaboração com professores universitários, as parcerias de formadores e educadores populares nesse contexto teórico. Esta proposta é uma das ações de continuidade, para sanar parte das dificuldades enfrentadas pelas associações e cooperativas, da qual muitas vezes se deve à falta de conhecimento no campo da gestão, organização da produção e comercialização de seus produtos.

Neste sentido, as formações fomentam a capacitação dos membros de Cooperativas e Associações da Agricultura Familiar e Economia Solidária de Mato Grosso para desenvolver competências e implementar soluções às dificuldades enfrentadas em termos de planejamento, gestão e avaliação dos empreendimentos econômicos solidários.

A pesquisa foi realizada com base em revisão bibliográfica, através do caderno de campo, em especial atenção para a análise da participação das mulheres nos cursos de extensão de formato online e encontros presenciais continuados do PECSOL: “Identidade do Cooperativismo Solidário com Inclusão de Mulheres e Jovens”; e “Gestão e Governança”; bem como para a participação política das mulheres nas cooperativas em seus territórios em questão, observando a representatividade feminina nesses espaços. Em um segundo momento, foram feitos diálogos e entrevistas com algumas perguntas às mulheres, essas foram escolhidas por participarem dos cursos de formação e são atuantes nas organizações cooperativas.

O trabalho com fontes orais foi de fundamental importância, articulando-se e complementando tanto as fontes escritas como os dados quantitativos levantados, e trazendo as percepções das mulheres acerca de suas condições de vida no processo de organizar suas histórias, muitas vezes não se veem enquanto protagonistas. As

falas direcionadas para o trabalho foram conduzidas a partir de mulheres que compõem o quadro de filiadas à UNICAFES. Essas três mulheres lideranças estão em diferentes territorialidades do nosso estado, uma mulher do território de assentamento de Reforma Agrária do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST), uma em território indígena de povos diversos, uma no território de comunidade rural. Na qual se declaram enquanto mulher negra, indígena e branca. Elas estão à frente de suas organizações e trazem uma bagagem de ensinamentos, persistência e resiliência cada qual com sua especificidade nas suas territorialidades para o bem viver do trabalho cooperativo.

Destaca-se a representatividade delas na Cooperativa Regional de Agricultura Familiar (COOPRAF) no município de Tangará da Serra. Cooperativa de Produção e Extrativismo Sustentável da Floresta do Povo Indígena Apiaká da Aldeia Mayrob - COOPMAK - Juara. Cooperativa da Agricultura familiar de Sinop (COOPERAFS) em Sinop.

A fala de Marinalva, destaca a militância. Com a frase que diz estudar é um ato revolucionário porque nos coloca na “posição de quem se indaga constantemente em torno da própria prática, em torno da razão de ser dos fatos em que se acha envolvido” (Freire, 2011, p. 26). Estudar é um dever revolucionário, porque “o importante é aprender também a pensar certo.

As falas de Ivanete Krixi retratam o fortalecimento da comunidade perante a inclusão de novos sócios das diferentes comunidades/aldeias que formam a Terra Indígena Apiaka-Kayabi no coletivo da cooperativa.

Conseguir fazer um bom trabalho. Onde todos possam ficar e estar contribuindo com suas opiniões. Envolvendo as comunidades, mas a gente vai estar trabalhando... A gente tem que fazer essas alterações mais rápido para gente estar incluindo as outras comunidades...

Corroborando com o exposto, citamos Haesbaert (2006) no qual reivindica o uso da noção de multiterritorialidade à dinâmica combinada de múltiplos territórios em termos de justaposição e convivência da diversidade territorial representada pelas dimensões sociais, escalas e dinâmicas.

Para Alexandra Cortes cooperar faz a diferença, desde uma cesta de produtos da agricultura familiar para entregar e ser solidário com os próximos até a organização complexa da cooperativa de uma educação diferenciada. Então as mulheres têm que estar presentes e atentas coletivamente. Nas palavras de Pistrak (2000, p. 41) destaca que a "aptidão para trabalhar coletivamente só se adquire no trabalho coletivo".

Gadotti descreve, a educação popular é uma das mais belas contribuições da América Latina ao pensamento pedagógico universal. Isso se deve, em grande parte, à atuação internacional de Paulo Freire. Ele deixou, por onde passou, as sementes de uma concepção popular emancipadora da educação. Essas sementes floresceram em numerosos grupos e organizações, nas últimas décadas, unindo conscientização e organização popular. Ao negar a dialogicidade, torna se autoritária e, por sua vez, violadora de direitos. uma educação que nega a participação ativa, tendenciosamente domesticadora, ideologizante, torna se, por seu turno, violadora de direitos (Freire, 1967.p.38).

Diante da discussão aqui apresentada, bem como as análises de dados sucedidas, conclui-se que há uma nítida especificação territorial, que assume o protagonismo nos lugares diversos do trabalho cooperativo solidário. A gama de incentivos à atividade é materializada na propulsão do número de cooperativas e associações, além da importância representada pela agricultura familiar camponesa, pelos povos indígenas, comunidades quilombolas, morroquianas, as mulheres e as juventudes, que estão desempenhando um papel indispensável à manutenção da biodiversidade, de direitos a representatividade e da participação.



Trazemos um pouco mais desses anseios de sermos e estarmos militantes-pesquisadoras/es que é expressão das mulheres inseridas nas organizações sociais, e que fazem parte de nós enquanto mulheres e homens comprometidos com a emancipação social. Através das avaliações de estratégias para promover a participação e o protagonismo das mulheres nas organizações, os projetos ativos voltados para a auto-organização, a partir do envolvimento efetivo e decisivo enquanto mulheres na gestão da organização, são pensadas para todas e com inclusão das juventudes.

Por fim, tentando não concluir para não paralisar as energias, as falas e colocações das três mulheres, através de recortes trazidos de diversos momentos coletivos, descrevendo a sua história de vida, cada qual com sua especificidade e lutas demonstrando o trabalho, com práticas de democracia, de gestão, de busca de formação nos coloca a luz de alternativas que são construídas através da participação e fortalecimento em empreendimentos econômicos solidários e sustentáveis tendo como base a educação popular e Paulo Freire como base teórica.

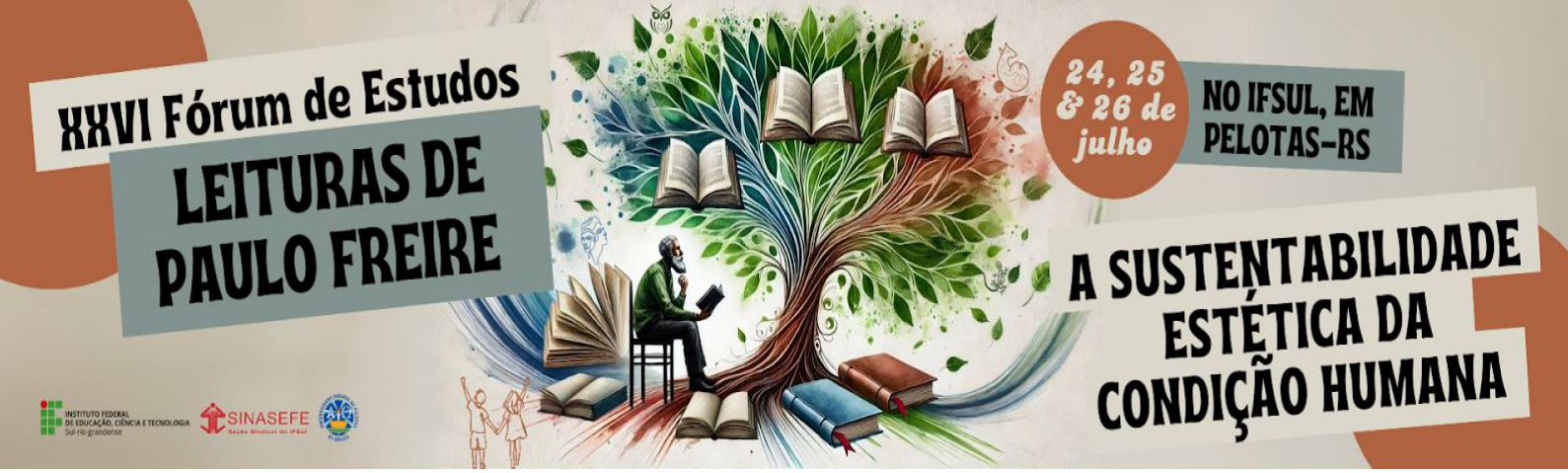
Palavras-chave: Cooperativismo solidário; formação popular; mulheres.

Referências:

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

HAESBAERT, Rogério**. O mito da desterritorialização:** Do “fim dos territórios” à multiterritorialidade. 2. ed., Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. **Fundamentos da Escola do Trabalho.** São Paulo: Expressão Popular, 2000.



DIÁLOGOS ACERCA DA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA A PARTIR DA MATRIZ AFRICANA

Cristiano Cabreira Pereira[1]

Prof. Dra. Aniara Ribeiro Machado[2]

Sant'Ana do Livramento, 27 de maio de 2025.

Prezados Gestores e Supervisores escolares

A caminhada profissional é um conjunto de desafios e conquistas, entrelaçados de reflexão e transformação. Há anos venho buscando meu espaço no mundo da Educação nas escolas públicas, mas nunca precisando pisar em ninguém para adquirir meus objetivos, pelo contrário, sempre dando as mãos para que juntos possamos remar no mesmo barco e na mesma direção.

Sou professor Cristiano Cabreira Pereira, nascido na cidade de Sant'Ana do Livramento/RS, no dia 6 de maio de 1978. Nesse dia, o mundo se transformou: a Torre Eiffel é oficialmente aberta para o público em Paris – França (1889) e nascia Sigmund Freud, neurologista austríaco, fundador da psi canálise (1856). No ano 1978, o Brasil passava por um regime militar com a elei ção do Presidente João Figueredo, todavia, começou uma transição de lutas, busca de direitos e democratização. Sem falar que no dia 6 de maio comemora-se o Dia Nacional da Matemática, prática docente que levarei para toda vida e que após alguns

[1] Especialista, Universidade Federal do Pampa Mestrado Profissional em Educação, cristianocabreira.aluno@unipampa.edu.br.

[2] Doutora, Universidade Federal do Pampa, Educação do Campo – Licenciatura e Mestrado Profissional de Educação, aniaramachado@unipampa.edu.br.

anos me trouxe um caminho para ingressar no programa de Mestrado Profissional na Universidade Federal do Pampa – Unipampa – Campus Jaguarão.

Sempre estudei em escolas públicas, como: EEEF Júlio de Castilhos e EEEF Rivadávia Côrrea, escolas que cursei o ensino fundamental e meu Curso de Habilitação em Magistério foi realizado na EEEM Dr. Liberato Salzano Vieira da Cunha. Sou licenciado pela Universidade da Região da Campanha – Urcamp – Campus São Gabriel em Matemática, desde 2008. Possuo pós-graduação lato sensu em Gestão Escolar: Supervisão, Orientação, Coordenação e Inspeção pela Faculdade Futura (2019).

Minha vida profissional sempre se destacou por ser atuante na Educação do Campo muito antes de obter minha sonhada nomeação nos bancos escolares do Estado do Rio Grande do Sul em 2002, anos iniciais e onde já estou com 23 anos de professor da Escola do Campo. Em 2016, prestei concurso para o Município de Sant'Ana do Livramento na área em que sou graduado. Atualmente, estou de vice-diretor da EEEF Claudio Moreira e professor na modalidade EJA, na EMEF Célia Irulegui.

A decisão do mestrado foi motivada para que eu possa aprofundar meus estudos na área da Matemática juntamente com a religião de Matriz Africana (meu Ori é de Oxum com Xangô, iniciado desde 1997, uma das mais bela Yabás que as iniciações Gegê-Nagô (linha da Matriz Africana) possui, mãe da doçura, do ouro e das água doces; Xangô, o maior Rei de Oyó, orixá da justiça, dos estudos e das escrituras corretas e perfeitas) e assim, realizar o sonho de que a lei 10.639/03, onde tornou obrigatória a inclusão da história e cultura afro-brasileira nos currículos escolares e a Lei 11.645/08 ampliou essa exigência ao incluir as culturas indígenas, sejam cumpridas na íntegra e que saia do papel e do anonimato tudo que os indígenas e negros deixaram de cultura para nosso país, fazendo com que realmente a escolas possuam uma educação de qualidade, inclusiva e equitativa. Como menciona Freire (2016, p.28), "constatar esta preocupação implica, indiscutivelmente, reconhecer a desumanização, não apenas

como viabilidade ontológica, mas como realidade histórica", só assim, iremos terminar com o racismo institucional e com a intolerância religiosa quando nos apropriarmos dos conhecimentos inerentes aos povos originários já existentes no Brasil e dos negros traficados, escravizados e trazidos pela diáspora sangrenta que em 388 anos de escravidão não poderiam deixar de influenciar seus costumes sociais, culturais e religiosos em nosso país.

Freire (1996, p.10) diz: "Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos", pensando como magnífico professor necessitamos dar-nos conta que em nossos educandários possuem discentes negros, pardos e brancos adeptos às religiões de Matriz Africana, que precisam ser respeitados e entendidos na sociedade, pois nosso país é referência em rituais afro-umbandistas por toda a América Latina e quiçá mundialmente.

Nessa perspectiva, que o tema gerado em minha pesquisa tem como objetivo problematizar a compreensão mais ampla e inclusiva da matemática, valorizando as práticas, saberes e contribuições dos povos africanos e afrodescendentes no âmbito das escolas em Sant'Ana do Livramento/RS. Nesse momento, vejo que a humanização preconizada por Paulo Freire possuía um ideal político e ético que fica concretizado pelas lutas de construção de uma sociedade mais justa, que as injustiças sejam banidas, onde todos possam exercer suas condições de seres humanos. É com esse olhar que os gestores e supervisores de escola devem enxergar os espaços escolares, observando que os membros que ocupam seus lugares nas escolas, são pessoas que necessitam serem valorizadas, vistas e incluídas na sociedade independente de raça ou religião, entretanto, sabemos que na grande maioria das escolas a Matriz Africana juntamente com a Umbanda, acabam por passarem despercebidas, ora por que os gestores e supervisores não cobram, ora porque os professores no intuito de não quererem se expor, deixam de lado e as leis, acabam ficando no papel e não sendo cumpridas.

Freire (2013, p.14) nos fala que "O compromisso próprio da existência humana, só existe no engajamento com a realidade, de cujas 'águas' os homens

verdadeiramente comprometidos ficam 'molhados', ensopados. Somente assim o compromisso é verdadeiro", educação matemática no Brasil não se restringe apenas ao desenvolvimento de habilidades lógicas e de cálculos, existe um pilar fundamental à formação de cidadãos críticos, reflexivos e conscientes de seu papel na sociedade. Nesse contexto, a integração das leis, requer uma atuação coordenada e engajada da Secretaria de Educação, dos gestores escolares e dos supervisores pedagógicos. A Secretaria de Educação possui a responsabilidade na elaboração de diretrizes curriculares que contemplem categoricamente as transversalidades das leis descritas na nossa LDB 9394/96 na área da Matemática, deve garantir a formação continuada de gestores, supervisores e professores da rede, oferecendo cursos, workshops e materiais didáticos que os capacitem a abordar de forma contextualizada a história da matemática e reconhecer as diversas culturas existentes e suas contribuições.

Os gestores escolares e supervisores, são o elo entre as políticas educacionais e a realidade da sala de aula. Precisam ter a responsabilidade de garantir a implementação das diretrizes em seus projetos políticos-pedagógicos (PPP) de suas escolas. Cabe aos gestores promoverem a articulação dos diferentes componentes curriculares, facilitando projetos interdisciplinares que abordem a educação matemática nas diferentes culturas.

Os supervisores da escola ou pedagogos têm uma função de apoio direto ao professor e à sala de aula, são esses profissionais que atuam na orientação pedagógica individual e coletiva do ambiente escolar, auxiliando os professores no planejamento, incorporarem as leis já citadas em suas metodologias que afetarão diretamente os discentes a desenvolverem teoria e prática dos temas transversais pertinentes à Educação Matemática e a Matriz Africana.

Pode-se observar, que a efetivação das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 exige uma atuação sistêmica e colaborativa de todos os membros envolvidos no ato educacional dos educandários, desde a formulação de políticas pela Secretaria de Educação, passando pela mediação de gestores, supervisores ou pedagogos até chegar aos professores que serão a base direta da prática em sala de aula. Vejam que

todos os atores desse contexto são essenciais para que a matemática se torne um campo de ação e reflexão concreta da diversidade cultural africana e afro-brasileira.

Palavras-chave: Educação matemática; matriz africana; gestão.

Referências:

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 20 dez. 1996.

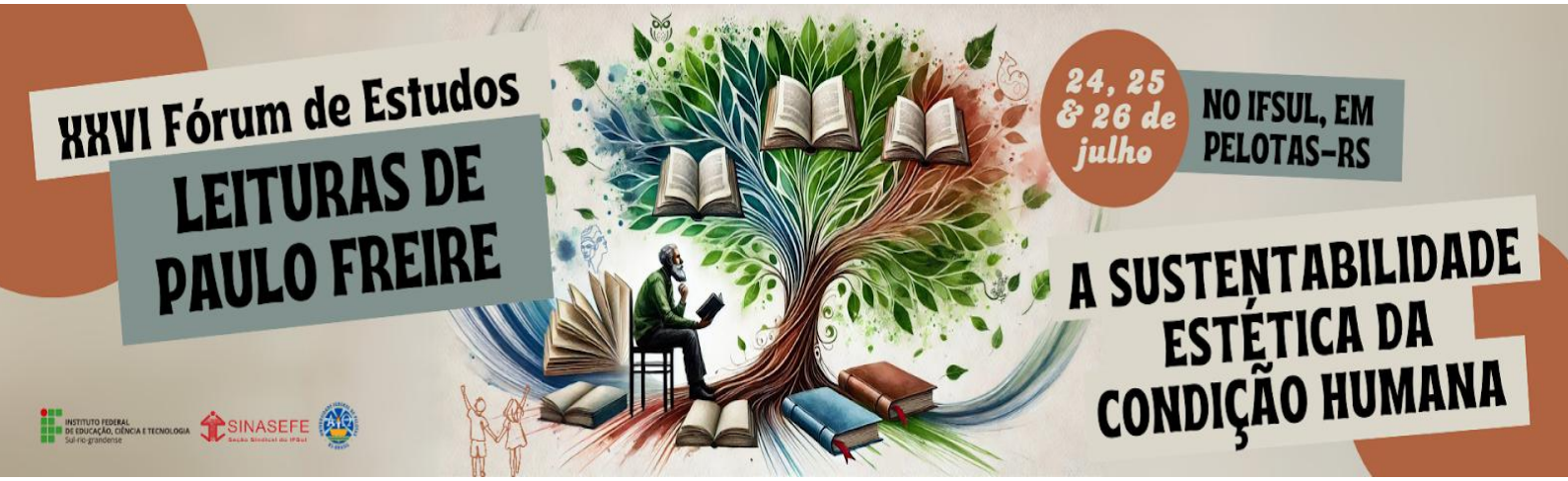
BRASIL. Lei nº 10.639, de 8 de janeiro de 2003. Institui a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, 9 jan. 2003. [Link: Biblioteca Virtual do Senado Federal

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Institui a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, 10 mar. 2008. Link: Portal da Câmara dos Deputados.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia:** Saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança.** Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2013. Recurso digital.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013. Recurso digital.



ENTRE MEMÓRIAS E ESPERANÇA: O QUE ME MOVE AO ESCREVER PARA PAULO FREIRE

Danielle de Cássia Soares Santos[1]

Belo Horizonte, 30 de maio de 2025.

Querido Paulo Freire,

Escrevo-lhe esta carta com o coração aberto, desejando que minhas palavras atravessem o tempo e o espaço para dialogar com a sua obra e com tudo o que você representa para quem acredita numa educação transformadora.

Meu nome é Danielle de Cássia Soares Santos, sou doutoranda em Educação no Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Geais (CEFET-MG) e quero lhe contar um pouco da minha caminhada, uma trajetória que foi, desde cedo, marcada pela fé no poder libertador do conhecimento.

Esta carta nasce como parte das atividades da disciplina *Saberes Docentes e Mediação Pedagógica no Ensino Superior e na EPT*, cursada no doutorado em Educação, e gostaria de lhe contar que escrevê-la foi uma experiência profundamente significativa. Mais do que uma tarefa acadêmica, este exercício tornou-se um momento de encontro com sua palavra viva, com seus ensinamentos e com o compromisso ético que você sempre nos convocou a assumir. Ao me dirigir ao senhor, sinto que estreito laços com sua história e sua luta, e percebo como seu legado segue pulsando em cada educador e educadora que ousa esperançar. Escrever-lhe é, para mim, um gesto de gratidão e reafirmação do caminho que escolhi trilhar na educação, um caminho que, como o seu, busca sentido na escuta, no diálogo e na transformação do mundo.

[1] Mestre em Educação Tecnológica, Doutoranda em Educação pelo Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET-MG).
E-mail: danic.educa@gmail.com.

Estudei em Belo Horizonte, entre escolas públicas e particular. Cada espaço por onde passei me ofereceu algo valioso. Em muitas situações, fui respeitada e ouvida, mas nem sempre me senti verdadeiramente acolhida. E foi na escola que comecei a compreender melhor o mundo ao meu redor, a perceber as desigualdades, os silêncios impostos, e também as potências escondidas em cada pessoa. A educação sempre foi na minha vivência um caminho de liberdade, não uma promessa vazia, mas uma prática viva que me permitiu e ainda permite me conhecer melhor, sonhar, resistir e transformar.

Essa caminhada, no entanto, não foi isenta de percalços. Especialmente no que diz respeito aos meus direitos, precisei lutar, resistir e me posicionar diversas vezes. Sempre esperei que o respeito viesse de forma automática, o que muitas vezes não aconteceu, de qualquer forma eu corri atrás para que ele fosse garantido. Essa consciência de que a liberdade se constrói, também nasceu da educação que tive. Foi ela que me deu voz, coragem e argumentos para enfrentar as situações em que tentaram me silenciar ou invisibilizar.

Mesmo nos momentos mais desafiadores, como durante o mestrado, quando precisei conciliar os estudos com o início da maternidade, a educação se fez presença. Estudar, naquele momento, foi mais que um ato acadêmico: foi reencontro desafiador comigo mesma. Eu não deixei de ser mãe para ser estudante, fui e sou ambas, simultaneamente, e é nesse equilíbrio instável que encontro força, potência e sentido. A educação me manteve e mantém de pé, me faz acreditar que é possível seguir aprendendo e ensinando, sem abrir mão de quem eu sou.

Mas confesso que um momento em especial foi decisivo na minha trajetória: quando cursei a disciplina isolada de Educação a Distância, no CEFET-MG. Foi ali que tudo mudou. Foi ali que os horizontes se alargaram e eu compreendi que a prática docente podia ser outra, mais acolhedora, mais dialógica, mais criativa. Foi ali que compreendi, de fato, o que você quis dizer com uma educação que parte do querer aprender, e não da obrigação de estudar. Eu me encontrei naquele espaço. Vi possibilidades metodológicas que não excluíam, mas incluíam. Caminhos que não

domesticavam, mas libertavam.

Hoje, como docente e pesquisadora, tento construir práticas que sobretudo respeitem a voz dos alunos, que os coloquem no centro do processo e que não façam da educação uma repetição do mesmo, mas uma experiência de descoberta. Já vivi momentos em sala de aula, em que percebi alunos protagonistas, engajados, transformando o conteúdo em vivência.

E se a educação me libertou? Sim, libertou. E continua libertando, todos os dias. Mas sei também que ainda vivemos em sistemas que tentam nos limitar, seja pela burocracia, pelas estruturas engessadas ou pela lógica de um ensino tecnicista e desumanizador. Por isso sigo, com esperança crítica, lutando por uma educação mais viva, mais amorosa, mais humana, em que as vivências e experiências são valorizadas como forma de crescimento mútuo.

Para os alunos, para meu filho, para todos que amo, desejo uma educação que acolha, que emancipe, que os faça enxergar que o mundo pode ser reinventado e que eles podem ser os autores dessa reinvenção, pois como você muito bem disse:

> … é preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperançar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo. (Freire, 1992, s.p).

Forte abraço! Danielle de Cássia Soares Santos.

Palavras-chave: Educação; libertação; esperança.

Referência:

Freire, Paulo. **Pedagogia da Esperança:** um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.



EDUCAÇÃO DO CAMPO EM SÃO GABRIEL/RS: PERCURSO E PERSPECTIVAS

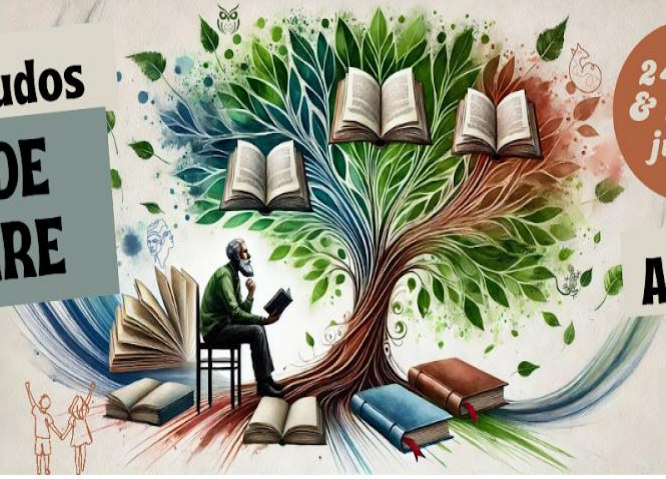
Dinarte Teixeira Júnior[1]
Marisa Corrêa Vieira[2]

O estudo trata da trajetória histórica e práticas atuais em escolas do campo de São Gabriel/RS. Objetivamos analisar especificidades, desafios e potencialidades da Educação do Campo nesse contexto e investigar a necessidade de valorização dos saberes locais, condições estruturais e pedagógicas dessas escolas e perspectivas de futuro.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa descritiva caracterizada pela intenção de se ater a qualidade e profundidade dos dados e descrever características de uma população, fenômeno ou experiência (Sampiere; Collado; Lucio, 2010). As fontes foram a literatura sobre a temática, documentos e relatos, além da experiência docente nas escolas.

O trabalho justifica-se, em evidenciar caminhos históricos e teóricos a partir de significados construídos sobre a forma em que se organizaram as escolas do campo de município. Campo e cidade são territórios distintos; porém no que se refere ao direito à educação, os direitos são os mesmos. A Educação do Campo precisa ser compreendida pelas instancias governamentais como parte de um mundo social específico, com conhecimentos e potenciais próprios. São Gabriel/RS apresenta registros históricos a partir da segunda fase jesuítica no Rio Grande do Sul, no aparecimento das primeiras estâncias jesuíticas, onde guaranis eram catequizados por jesuítas espanhóis, nos Sete Povos das Missões. Está localizada no interior do

[1] Discente do Mestrado Profissional em Educação, UNIPAMPA, dinarteteixeira.aluno@unipampa.edu.br.
[2] Discente do Mestrado Profissional em Educação, UNIPAMPA, marisavieira.aluno@unipampa.edu.br.



Rio Grande do Sul, na fronteira oeste do Estado, cortada pela principal rota terrestre do MERCOSUL. Com aproximadamente 60.425 habitantes, dos quais 6.650 residem na zona rural. A economia é sustentada pela produção de soja e arroz, com contribuições da citricultura e da pecuária. Mais recentemente foram agregadas as plantações de eucalipto e a produção de mel (Rocha; Valentini, 2015).

A população rural recebeu nos últimos anos um grande número de agricultores da reforma agrária. Gerando um conflito de interesses entre assentados e agropecuaristas. Porém, a presença desses agricultores deu uma nova perspectiva à agricultura familiar local, na medida em deu visibilidade a esta forma de produção em um território dominado pelo latifúndio agropecuarista (Rocha; Valentini, 2015).

A educação de São Gabriel/RS apresenta um contingente significativo de escolas em áreas rurais. São 16 escolas fora do centro urbano, sendo 05 mantidas pelo Estado. Dentre estas, três oferecem ensino fundamental completo e duas oferecem ensino de 1° ao 5° ano de forma multisseriada (Pastótio *et al*, 2015).

O município mantém outras três escolas multisseriadas que disponibilizam ensino de 1º ao 5° ano no campo.

Fora do perímetro urbano, o município tem sob sua responsabilidade mais 03 instituições de ensino, sendo 01 escola de Educação Infantil, 01 escola seriada de 1° ao 5° ano e 01 escola com ensino seriado de 1° ao 9° ano. Uma particularidade comum a estas últimas instituições, bem como a duas das escolas estaduais citadas acima, diz respeito a sua proximidade com a sede do município. Estando estas localizadas em núcleos urbanos, o que descaracteriza a condição de escola do campo, não sendo assim reconhecidas pela gestão municipal.

Além destas, São Gabriel/RS conta com 05 escolas originadas em um processo de nucleação. Foram fechadas 41 escolas para equacionar as finanças do município e atender a política de municipalização do ensino. Sem consulta sobre a aceitação desta transformação, coube aos sujeitos apenas discutir sobre a localização das novas escolas. Atualmente oferecem, além da educação infantil, ensino fundamental completo com funcionamento em dias alternados e alunos permanecendo em tempo

integral nos estabelecimentos (Pastório *et al*, 2015).

Outro ponto a ser destacado no contexto das escolas do campo que estão sob responsabilidade do município diz respeito à redução no contingente de estudantes que vem ocorrendo nos últimos anos. Rocha e Valentini (2015) detalham uma significativa redução no número de matrículas entre os anos de 2010 a 2012, enquanto que através de dados da Secretaria Municipal de Educação, observa-se que esta redução continuou até o ano de 2015. Somente apresentando uma pequena reação nos anos de 2016 e 2017, sobretudo devido à oferta de educação infantil implantada nesse período.

Foi possível observar que o problema dos longos percursos enfrentados por estudantes e professores em seus trajetos casa/escola/casa se repetem no município. Conforme Pastório *et al* (2015), as escolas do campo que oferecem ensino fundamental completo apresentam uma distância de sede do município que varia entre 35 Km e 70 Km, exigindo dos professores que realizam estes deslocamentos períodos consideráveis nos transportes.

Enquanto que ao entrevistar estudantes no ano de 2015 o mesmo autor relata que para frequentarem as escolas permaneciam nos transportes entre 05 minutos a 02 horas. Rocha e Valentini (2015) mencionam a precariedade das estradas do interior e o perigo que proporcionam durante as viagens, realizadas muitas vezes, em veículos velhos e sem as devidas condições. E apontam para a reabertura de algumas escolas multisseriadas que possuam prédios com possibilidades de serem reformados ou para a construção de novas escolas nesse formato para melhor atendimento dessas demandas.

Já em resposta ao objetivo de analisar especificidades, desafios e potencialidades desta modalidade de ensino no município, encontramos realidades que se diferem no que tange suas formas de viver e produzir. Algumas localidades estão inseridas escolas voltam-se para o manejo com rebanhos, outras mantêm proximidade com a agricultura. Localidades com um acervo cultural alicerçado em tradições típicas do Rio Grande do Sul, e outras com um cenário cultural mais aberto

a influências externas.

Diante de realidades tão específicas, talvez o desafio seja oferecer uma educação alinhada com os contextos nos quais os sujeitos estão inseridos. Para Freire (2003, p. 61): “É fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal maneira que num dado momento a tua fala seja a tua prática”.

Quanto ao objetivo de investigar a necessidade de valorização dos saberes locais, as condições estruturais e pedagógicas dessas escolas e as perspectivas de futuro, acreditamos que a contextualização prática do ensino seja uma exigência imediata nessa relação de fazeres de estudantes e professores.

Pela criação de projetos que aproximem o que se aprende na escola e o que se vive no cotidiano. Há que se abarcarem nos ambientes escolares as diferentes formas como as sociedades compreendem o mundo e suas relações de trabalho, lazer, cultura e educação. E que seja ofertado ao estudante um princípio educacional que possibilite uma visão de mundo ampla, mas com sua essência cultural e suas raízes respeitadas.

> Finalmente, a ação cultural como a entendemos não pode, de um lado, sobrepor-se à visão de mundo dos camponeses e invadi-los culturalmente, de outro, adaptar-se a ela. Pelo contrário, a tarefa que se coloca ao educador é a de, partindo daquela visão, tomada como problema, exercer, com os camponeses, uma volta crítica sobre ela, de que resulte sua inserção, cada vez mais lúcida na realidade em transformação. (Freire, 2007, p. 41).

Acreditando na necessidade de contextualização da Educação do Campo no município, duas ações poderiam interferir positivamente: A primeira seria a reabertura de escolas multisseriadas para os primeiros anos junto às comunidades. Minimizando a questão dos deslocamentos e facilitando a aproximação com as comunidades. Com essa consequente redução no número de estudantes nas escolas polo e, considerando suas infraestruturas, oportunizar-se-ia a oferta de ensino médio nestas escolas em um sistema colaborativo entre Estado e Município.

Palavras-chave: Trajetória; educação do campo; São Gabriel/RS.



Referências:

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 27ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para Liberdade**: e outros escritos. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

PASTÓRIO, Eduardo *et al*. **Nucleação das escolas do campo**: o caso do município de São Gabriel/RS. 2015.

ROCHA, Jefferson Marçal da; VALENTINI, Lydia Maria Assis Brasil. **Escola do Campo**: desafios para o enraizamento de uma prática educacional democrática. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

SAMPIERI, R. Hernández; COLLADO, C. Fernandéz; LUCIO, M. del P. Baptista. **Metodologia de la investigacion**. Cidade do México: Subsidiary of The McGraw-Hill Companies. 2010.

SANTOS, Anderson Luiz Machado dos et al. **O emergir de um novo território camponês**: conquistas e transformações nos domínios do latifúndio o caso de São Gabriel-RS. 2012.



A GEOGRAFIA NO HORIZONTE DA EDUCAÇÃO PARA A AUTONOMIA: REFLEXÕES SOBRE UMA VIVÊNCIA COM EDUCANDOS

Dione Beatris Salviano[1]

Maria Regina Johann[2]

Escrever este relato é, antes de tudo, um gesto de compromisso com a educação que liberta, com a escuta sensível e com os saberes que nascem do "chão da escola". Como professoras reflexivas e atuantes no sul global, e mais especificamente em uma escola pública de rede municipal no interior do Rio Grande do Sul. Enfatizo ser do Sul, não apenas como localidade geográfica, mas para dar visibilidade e reconhecimento da potência que as experiências vividas cotidianamente atravessadas pelo pensamento de Paulo Freire, são capazes de proporcionar.

Conforme Freire (1987), a educação libertadora está fundada no diálogo e na valorização dos saberes dos oprimidos, enfatizando o compromisso com uma prática pedagógica que transforma a realidade. Da mesma forma, Boaventura de Sousa Santos (2007) destaca a importância dos saberes do Sul global, subalternizados pelo conhecimento dominante, ressaltando a potência dos conhecimentos locais que emergem das experiências concretas e que devem ser reconhecidos e valorizados no processo educativo.

Acredito que relatar essa vivência por acreditar que as práticas pedagógicas construídas no contexto do "sul do mundo" com suas contradições, resistências e esperanças também podem ser lugar legítimo de produção de conhecimento, além de contribuir para a descolonização do mesmo.

[1] Professora da rede municipal. Professora Pedagoga Substituta do IFFAR *campus* Santo Augusto, Doutoranda em Educação nas Ciências, UNIJUÍ, Bolsista/ Taxa-Prosuc-Capes, dione.salviano@sou.unijui.edu.br.

[2] Professora dos Cursos de Licenciatura e do Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências PPGEC/UNIJUÍ, maria.johann@unijui.edu.br.



Este relato nasce da necessidade de dar visibilidade àquilo que, muitas vezes, permanece invisível: o esforço de educadores e educadoras que, mesmo diante das dificuldades, insistem em fazer da escola um espaço de diálogo, escuta e transformação.

Este relato se ancora principalmente no pensamento de Paulo Freire, especialmente em sua concepção de educação como prática da liberdade, baseada no diálogo, na escuta e na valorização dos saberes dos sujeitos. “Educar-se para a liberdade é aprender a desfazer-se da alienação que nos impede de ser sujeitos de nossa própria história” (Freire, 1987, p. 31). Para Paulo Freire, dizer que a educação é um ato político, significa reconhecer que o educador pode atuar sobre a realidade: ou para mantê-la como está (reproduzindo injustiças), ou para transformá-la (em favor da liberdade, da justiça e da dignidade humana). Fazendo assim com que a escola seja um espaço de transformação social. Essa perspectiva atravessa toda a minha prática pedagógica e fundamenta a construção da identidade docente que compartilho neste relato.

A metodologia utilizada é a da escrita de um relato de experiência, que parte da vivência concreta da prática docente em uma escola pública municipal do interior do Rio Grande do Sul. Conforme Gil, "O relato de experiência tem por finalidade a descrição e a análise crítica de uma prática profissional vivenciada pelo autor, visando compartilhar conhecimentos adquiridos e refletir sobre as ações desenvolvidas” (Gil, 2019, p. 44). Assim, é “nesse chão” que construí uma parte da minha identidade docente. Ao longo de 11 anos de trabalho, atuando como professora de geografia e história em turmas de 6º ao 9º dos anos finais do ensino fundamental. A escola em si, carrega uma característica potente, e ao mesmo tempo complexa.

Ao iniciar a análise da realidade vivida é importante destacar que o município onde está situada a escola em que atuo é considerado de pequeno porte, pois segundo o censo de 2022, abriga cerca de 2.706 habitantes. Essa dimensão reduzida reflete diretamente na organização da rede de ensino local, que conta com apenas duas instituições escolares: uma estadual e uma municipal. Por vezes, a escola

estadual não consegue ofertar turmas nos anos finais do ensino fundamental, o que faz com que a escola onde leciono acolha a maior parte dos alunos do município.

Essa realidade confere ao espaço escolar uma riqueza única de encontros. Convivem nas mesmas salas adolescentes da zona rural e da cidade, filhos de pequenos agricultores, de trabalhadores assalariados e também de grandes proprietários de terra, estudantes que vêm de bairros com boas condições estruturais e outros com condições mais precárias, e ainda alguns que enfrentam vulnerabilidades sociais severas. A diversidade social e cultural se expressa nos modos de falar, de se vestir, de compreender o mundo e também nos desafios que cada um carrega. É nesse cenário de contrastes que a escola pode se transformar em um local rico de aprendizagem, não apenas de conteúdo, mas também de aprendizagens de âmbito social e cultural, especialmente vinculadas ao respeito às diferenças.

Uma das maiores dificuldades que encontro é justamente o fato de os alunos terem interesses muito diferentes. Por exemplo, nas aulas de geografia, falar sobre países distantes ou lugares fora da realidade deles, muitas vezes parece algo muito distante, e inacessível. Muitos deles sequer sonham em visitar esses lugares e, infelizmente, alguns sequer conhecem as cidades próximas de onde moram; isso fica muito evidente durante as viagens de estudo. Já aconteceu, por exemplo, de estarmos a apenas 30 km da cidade da escola e algum aluno perguntar: “Profe, que cidade é essa? ” Demonstrando claramente essa distância geográfica e cultural que muitos ainda têm.

Além disso, a realidade social dentro da própria escola também é bastante complexa. Para muitos alunos, a escola é um verdadeiro abrigo: um lugar com chão de cerâmica em contraste com o chão batido que tem em suas casas, com comida e ar-condicionado, um espaço prazeroso para estar. No entanto, apesar do ambiente ser acolhedor, a convivência nas turmas pode gerar exclusões entre os próprios alunos devido às diferenças e às dificuldades que alguns apresentam com relação à aprendizagem, sendo isso percebido algumas vezes em frases como “ Não quero fazer trabalho com o fulano, pois ele não sabe nada”. Isso porque alguns estudantes têm dificuldades de aprender ou até mesmo são pouco alfabetizados, o que acaba

dificultando a integração com os colegas.

É preciso planejar mais de uma estratégia, considerar ritmos distintos de aprendizagem e manter o olhar atento para tentar abordar uma prática pedagógica que se aproxime da equidade. Há dias em que na vida de professor nos sentimos impotentes frente a todas as demandas, por não conseguir atingir todos como gostaríamos. Ainda assim, acredito que é justamente nesses momentos que a docência se mostra como uma prática viva, inacabada e profundamente humana.

Não existe receita pronta para lidar com a diversidade em sala de aula. O que existe é escuta, respeito e o compromisso diário. Apesar de todos esses desafios, vejo na Geografia, e especialmente no conceito de "lugar", e "cidade" uma grande possibilidade para que os alunos conheçam melhor a realidade em que vivem, e de seus colegas. Conforme Callai (2004) "O lugar é um espaço vivido, carregado de significados, onde se constroem identidades e se exerce a cidadania" (p. 23). Por isso, sempre que possível, tento promover aulas de campo na cidade, na praça, na zona rural, porque sei que são essas experiências que eles mais gostam. "Sair da sala de aula" traz um outro significado ao aprendizado, conecta os alunos ao território onde vivem e torna o conteúdo mais próximo da vida deles.

A Geografia, para mim, é uma disciplina que tem um grande privilégio de poder dialogar com a realidade do aluno, valorizando o que ele conhece e vive. Ainda que os desafios sejam muitos, acredito que, ao aproximar os conteúdos da vida cotidiana e dos lugares próximos, é possível despertar o interesse e a participação dos estudantes, tornando o ensino mais significativo para todos.

Assim, sigo ensinando e aprendendo com cada aluno e aluna que cruza meu caminho, porque, como afirma Freire (1987), "ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam em comunhão" (p. 72). A educação é, portanto, um processo dialógico, em que professor e aluno aprendem em parceria e reciprocidade, enfrentando os desafios concretos do cotidiano escolar.

Palavras-chave: Educação geográfica; reflexão docente; autonomia do educando.



Referências:

CALLAI, Helena Copetti. **Ensino de Geografia:** prática e possibilidades. Porto Alegre: Mediação, 2004.

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

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo:** para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2007.



EDUCAÇÃO ALIMENTAR E NUTRICIONAL E EXPERIÊNCIAS COM HORTAS ESCOLARES EM CURVELÂNDIA-MT: A EDUCAÇÃO DIALÓGICA COMO PRÁXIS TRANSFORMADORA

Djeice Quele Linhares Gonçalve[1]
Renilda Batista Prina Lamon[2]
Laudemir Luiz Zart[3]

Este texto foi constituído a partir de um processo de reflexão inspirados pelos conceitos freireanos quanto a um relatório de execução de um projeto escolar intitulado Horta na Escola: plantando sementes para a educação ambiental, no qual relatamos a experiência de execução acumulada durante o ano letivo de 2024 em duas unidades escolares: Escola Municipal Carlos Masson Netto e Escola Municipal Tia Iracema, em Curvelândia-MT. Esta experiência revela-se significativamente pertinente à inserção profissional e social dos diversos sujeitos inseridos no ambiente escolar e sua participatividade enquanto promotores e incentivadores de ações de Educação Alimentar e Nutricional (EAN).

Esta produção busca analisar como a Filosofia da Práxis, mediada pelos conceitos freireanos de curiosidade crítica, autonomia e solidariedade, pode contribuir para a efetividade da EAN, enfatizando o protagonismo dos atores sociais na transformação da realidade local. Uma vez que a educação deve ultrapassar os moldes da educação bancária, de simples transmissão de conteúdo. A educação deve objetivar a transformação do educando e sua relação com o mundo e, para tanto, lança-se mão de práticas que possibilitam esta transformação.

[1] Graduada em Nutrição, mestranda em Educação pelo PPGEdu/Unemat, djeice.quele@unemat.br, http://lattes.cnpq.br/7238630932586268, https://orcid.org/0009-0006-6217-1018.
[2] Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia, mestranda em Educação pelo PPGEdu/Unemat, renilda.lamon@unemat.br, http://lattes.cnpq.br/0373259289984300, https://orcid.org/0009-0007-5437-1789.
[3] Pós-doutorando em Educação, professor e orientador do PPGEdu/Unemat, zart@unemat.br, http://lattes.cnpq.br/6054357004978402, https://orcid.org/0000-0001-9117-0782.

O Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), regulamentado pela Lei 11.947/2009, tem como objetivo garantir segurança alimentar e nutricional nas escolas públicas, promovendo a aquisição de alimentos da agricultura familiar e a inclusão da EAN no currículo escolar. Em Curvelândia-MT, um município caracterizado por desafios socioeconômicos e estruturais, a implementação da EAN revela a importância de práticas educativas que articulam sustentabilidade, autonomia e emancipação.

Para Freire (2011), a curiosidade crítica é a capacidade de interrogar o mundo, indo além da superficialidade para explorar as raízes das questões sociais: “quanto mais criticamente se exerça a capacidade de aprender, tanto mais se constrói e desenvolve o que venho chamando curiosidade epistemológica” (Freire, 2011, p. 20). Enfatiza a importância de valorizar os saberes das classes populares, promovendo sua autonomia e emancipação: “não posso desconsiderar seu saber de experiência feita” (Freire, 2011, p. 59).

A solidariedade, enquanto princípio ético, é central para a construção de uma educação democrática e inclusiva. A “solidariedade no espaço educativo abre possibilidades de aprendizagem democrática” (Freire, 2011, p. 71).

A metodologia é uma abordagem qualitativa para compreender e analisar o processo de desenvolvimento da revisão de literatura, análise documental com metodologias participativas nas práticas de educação. Promoveu reflexões sobre o uso da terra, com atividades práticas nas disciplinas e atividades didáticas das séries iniciais e finais do ensino fundamental como um laboratório vivo.

A implementação oferece várias vantagens para a comunidade. Proporciona uma variedade de alimentos a baixo custo, livres de agrotóxicos, redução de doenças provocadas por má alimentação, interação entre escola e comunidade, preservação do meio ambiente e a educação socioambiental.

A proposta de implementação da horta na E.M. Carlos Masson teve como objetivo principal promover a educação ambiental, a melhoria da alimentação escolar e a integração da comunidade escolar e local. A análise dos resultados revela que os

objetivos iniciais não foram plenamente alcançados, evidenciando desafios na implementação e na integração das atividades.

A EAN, enquanto componente do PNAE, possui potencial para atuar como instrumento de emancipação e sustentabilidade. Baseada na articulação entre saberes locais e conhecimento científico, pois encoraja o diálogo entre agricultores familiares, educadores, estudantes, gestores escolares e comunidade, criando um espaço pedagógico para a valorização da cultura local e o fortalecimento da autonomia comunitária (Brasil, 2009; Zart, 2012).

A horta da E.M. Tia Iracema se consolidou como uma ferramenta pedagógica que transcendeu o simples cultivo de alimentos. Além de contribuir para a melhoria da alimentação escolar, proporcionou uma integração entre os diferentes atores da comunidade escolar e reforçou a importância da educação ambiental.

O projeto demonstrou que práticas pedagógicas concretas, geram impactos significativos na formação integral dos alunos e no fortalecimento da relação entre escola e comunidade. O espaço da horta e das árvores frutíferas foram integrados ao cotidiano dos educandos promovendo momentos de aprendizado prático em diversas disciplinas, como ciências, matemática e artes, promovendo a interdisciplinaridade, onde o manejo da horta se tornou parte de um projeto pedagógico interativo.

As atividades educativas voltadas ao cultivo e preparo dos alimentos despertaram nos educandos o interesse por experimentar novos sabores e adotar hábitos alimentares mais saudáveis. A inclusão desses gêneros na alimentação escolar foi acompanhada por um aumento visível na adesão ao consumo de hortaliças e frutas, pois além do conhecimento construído de forma coletiva, a iniciativa instigou os educandos a valorizar itens constituintes da alimentação escolar que até então havia pouca ou nenhuma aceitação de consumo.

A troca de experiências entre estudantes, professores e membros da comunidade enriqueceu o aprendizado. Saberes tradicionais relacionados ao plantio e cuidado com a terra foram incorporados às práticas pedagógicas, respeitando e promovendo a diversidade cultural local.

A execução do projeto Horta na Escola possibilitou a aproximação entre a escola e a comunidade local. Voluntários participaram ativamente do cuidado com a horta, compartilhando seus saberes e aprendendo com as práticas educativas desenvolvidas na escola. Essa participação reforçou o sentimento de pertencimento e valorização do espaço escolar.

A solidariedade fortalece redes de cooperação, promovendo o desenvolvimento sustentável e a inclusão social. A autonomia das classes populares é construída a partir do reconhecimento de seus saberes e da valorização de suas práticas culturais e sociais, o que implica fortalecer estas redes e fomentar a economia solidária por meio da inclusão de agricultores familiares no fornecimento de alimentos para escolas e a implementação do projeto, no contexto da EAN, demonstrou ser uma prática educativa relevante e transformadora.

Pode-se concluir que o projeto não só promoveu a integração entre educação, alimentação e meio ambiente, mas também evidenciou desafios que precisam ser superados para a plena efetividade das práticas de EAN. A experiência destacou a importância de articular ações educativas que promovam a sustentabilidade, a autonomia dos atores sociais e a valorização da cultura local. Apontaram-se também necessidades de fortalecer a formação dos educadores e gestores escolares, bem como ampliar a participação da comunidade nas atividades educativas. É fundamental que políticas públicas como o PNAE continuem a fomentar a inclusão de práticas sustentáveis e emancipadoras, contribuindo para a transformação social e a construção de uma sociedade mais justa e solidária.

Palavras-chave: Educação dialógica; educação alimentar e nutricional; práxis transformadora.



Referências:

BRASIL. Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009**.** Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica; altera as Leis nos 10.880, de 9 de junho de 2004, 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, 11.507, de 20 de julho de 2007; revoga dispositivos da Medida Provisória no 2.178-36, de 24 de agosto de 2001, e a Lei no 8.913, de 12 de julho de 1994; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. 17 jun. 2009. p. 2.

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

ZART, Laudemir Luiz. **Produção social do conhecimento na experiência do Curso de Agronomia dos Movimentos Sociais do Campo (CAMOSC)**: interação da UNEMAT e de Movimentos Sociais do Campo. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Geociências. Campinas, SP: [s.n.], 2012.



AS IDEIAS DE FANON E FREIRE SOBRE A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NEGRA

Evandro Pereira Leal[1]

Laudemir Luiz Zart[2]

O resumo expandido aborda as perspectivas de Fanon e Freire sobre a construção da identidade negra destacando a importância de compreender os processos de opressão, resistência e emancipação enfrentados pelos povos negros. Frantz Fanon oferece uma análise profunda dos efeitos psicológicos do colonialismo e do racismo, evidenciando como esses fatores contribuem para oembranquecimento cultural e a perda da identidade própria.

Por outro lado, Paulo Freire enfatiza o papel da educação, do diálogo e da conscientização como ferramentas essenciais para a resistência e a transformação social, promovendo a valorização da cultura negra e a autonomia dos oprimidos. Juntos, esses pensadores oferecem uma visão complementar sobre os caminhos para a descolonização do ser e a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, onde a identidade negra seja reconhecida, valorizada e fortalecida.

Os objetivos de Freire e Fanon estão centrados na luta pela emancipação, reconhecimento e valorização da identidade negra, bem como na transformação das estruturas de opressão. Freire busca promover uma educação libertadora, que utilize o diálogo e a conscientização para empoderar os oprimidos e desmantelar a colonialidade do ser e do saber, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

[1] Graduado em Licenciatura Plena em História e Bacharel em Direito, Universidade do Estado de Mato Grosso, Carlos Alberto Reyes Maldonado (UNEMAT), Especialista em História e Cultura Afro Brasileira, Faculdade de São Luís-SP, Mestrando em Educação, PPGEdu/UNEMAT, e-mail: evandro.leal@unemat.br.

[2] Pós-Doutor em Educação, Orientador no PPGEDU, Universidade do Estado de Mato Grosso, Carlos Alberto Reyes Maldonado (UNEMAT), Núcleo Unitrabalho, e-mail: zart@unemat.br.



Já Fanon tem como objetivo analisar e combater o impacto psicológico, social e cultural do colonialismo e do racismo, promovendo a descolonização das mentes e das estruturas sociais, com ênfase na valorização da cultura negra e na superação do complexo de inferioridade internalizado pelos colonizados. Ambos, portanto, visam à libertação do indivíduo e à transformação de uma sociedade marcada por desigualdades e opressões.

O referencial teórico do texto baseia-se nas obras de Fanon e Freire, que abordam a construção da identidade negra, a descolonização do ser e a educação como ferramenta de resistência e libertação. Fanon fornece uma análise do impacto psicológico, social e cultural do colonialismo e do racismo, destacando a internalização da inferioridade e o embranquecimento cultural como estratégias de dominação. Freire, por sua vez, enfatiza a importância da conscientização, do diálogo e da educação libertadora para promover a autonomia e a valorização da cultura negra, combatendo as estruturas opressivas. Assim, o texto fundamenta-se na perspectiva de que a descolonização da mente e a educação crítica são essenciais para a construção de uma identidade decolonial e emancipada.

A metodologia de Fanon baseia-se na análise psicanalítica, sociológica e antropológica para compreender os efeitos do colonialismo e do racismo na psique e na sociedade dos povos colonizados. Ele utiliza uma abordagem crítica e reflexiva, combinando teoria e experiência de campo, para evidenciar os mecanismos de internalização do racismo e as estratégias de resistência.

Freire, por sua vez, emprega uma metodologia dialógica e participativa, centrada na educação libertadora. Sua abordagem enfatiza o diálogo horizontal, a conscientização (conscientização crítica) e a problematização da realidade, promovendo a reflexão coletiva e a ação transformadora. Essa metodologia visa empoderar os oprimidos e promover a autonomia.

Fanon e Freire enfatizaram, no texto, a importância da conscientização crítica e da transformação das estruturas de opressão. Fanon destacou a análise do impacto psicológico, social e cultural do colonialismo e do racismo, especialmente a

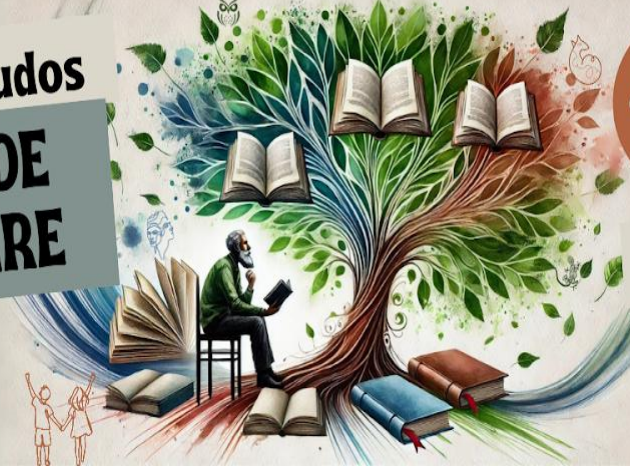
internalização da inferioridade e o embranquecimento cultural como estratégias de dominação e resistência. Já Freire enfatizou a necessidade de uma educação libertadora, baseada no diálogo e na conscientização, para promover a autonomia e a superação das estruturas opressivas. Ambos reforçam a importância de ações que promovam a valorização da cultura negra e a descolonização do ser.

Fanon e Freire buscaram promover a conscientização, a valorização da cultura negra e a transformação das estruturas de opressão. Fanon destacou a importância de descolonizar a mente e combater o racismo estrutural, promovendo a valorização da cultura negra e a superação do complexo de inferioridade. Freire enfatizou a educação libertadora, o diálogo e a conscientização como ferramentas de resistência, visando a autonomia e a transformação social. Ambos contribuíram para a construção de uma identidade decolonial e emancipada, promovendo a resistência contra o racismo e a opressão.

FRANTZ FANON: PSICOLOGIA DO COLONIALISMO E RACISMO

Fanon analisa o impacto psicológico do colonialismo e do racismo na identidade dos negros. Para ele, o colonialismo não é apenas uma dominação econômica ou política, mas também uma violência psíquica que leva à internalização de uma sensação de inferioridade por parte dos oprimidos. Essa internalização resulta no fenômeno do embranquecimento cultural, onde os negros passam a valorizar e desejar se assemelhar aos padrões culturais e estéticos dos colonizadores, muitas vezes repudiando suas próprias raízes culturais.

Fanon destaca que esse processo de desumanização e de perda da identidade cultural é uma das maiores armas do colonialismo, pois mina a autoestima e a autonomia dos povos colonizados. Para superar essa condição, ele defende a necessidade de uma descolonização do ser, que implica na reconstrução da identidade negra através do reconhecimento e valorização de suas próprias culturas, histórias e formas de resistência.



A libertação, segundo Fanon, passa pela conscientização e pela ação revolucionária que desafie as estruturas de poder colonial e racista.

PAULO FREIRE: EDUCAÇÃO, CONSCIENTIZAÇÃO E DIÁLOGO

Freire, por sua vez, enfatiza o papel da educação na luta contra a opressão. Para ele, a conscientização é um processo fundamental para que os oprimidos possam compreender as causas de sua condição e agir para transformá-la. A educação libertadora, baseada no diálogo e na participação ativa dos estudantes, é uma ferramenta para promover a autonomia e a resistência contra o racismo e outras formas de opressão.

Freire acredita que a construção da identidade negra deve passar por um processo de autoafirmação, no qual o indivíduo reconhece sua cultura, história e potencialidades. Ele defende que a educação deve ser um espaço de diálogo, onde o oprimido se torna sujeito de sua própria história, rompendo com a passividade imposta pelo sistema opressor. Assim, a valorização da cultura negra, aliada à educação crítica, é essencial para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Tanto Fanon quanto Freire concordam na importância de uma descolonização do ser e na necessidade de valorizar as culturas negras como forma de resistência e afirmação identitária. Ambos defendem a educação e a conscientização como ferramentas essenciais para a libertação. No entanto, enquanto Fanon foca na dimensão psicológica e na luta contra o embranquecimento cultural, Freire enfatiza o papel da educação dialógica e da conscientização coletiva na transformação social.

A partir das perspectivas de Fanon e Freire, fica evidente que a construção da identidade negra é um processo complexo que envolve a superação de traumas históricos, a valorização cultural e a emancipação social. Ambos os pensadores oferecem caminhos para a resistência e a libertação, destacando a importância de uma ação consciente, coletiva e pedagógica na luta contra o racismo estrutural e pela afirmação da cultura negra. A integração dessas ideias contribui para uma

compreensão mais ampla e profunda do processo de descolonização do ser e da construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Palavras-chave: Identidade; resistência; decolonial.

Referências:

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.

FANON, F (1952). **Pele negra, máscaras brancas**. Paris: Éditions du Seuil.



PEDAGOGIA E REGIME DE ALTERNÂNCIA: NA PERSPECTIVA DOS ITINERÁRIOS FORMATIVOS

Everton Soares Fontoura[1]
Karla dos Santos Terra[2]
Aniara Ribeiro Machado[3]

A educação no campo, historicamente marcada por processos de exclusão e silenciamento, é frequentemente organizada a partir de uma lógica urbana e centralizadora, desconsiderando as especificidades culturais, econômicas e sociais das populações rurais (Caldart, 2009). Nesse contexto, a Pedagogia da Alternância se apresenta como uma proposta pedagógica que visa romper com esse padrão, oferecendo uma alternativa baseada na articulação entre os saberes populares e acadêmicos, no respeito à diversidade e na valorização da realidade camponesa. Fundamentada na concepção de educação libertadora de Paulo Freire, a Pedagogia da Alternância propõe uma educação dialógica e contextualizada, onde o educador não impõe conhecimento, mas constrói o saber em conjunto com o educando. Essa prática se opõe ao modelo de educação bancária, criticado por Freire (2015; 2018), no qual os alunos são tratados como recipientes vazios que apenas recebem informações. Em contrapartida, a pedagogia freireana valoriza o diálogo como forma de construção do conhecimento e transformação social, sendo a “palavra" entendida como expressão de ação e reflexão. Para Freire (1978; 2015), a palavra verdadeira é aquela que promove a práxis, ou seja, reflexão e ação voltadas para a transformação da realidade. A Pedagogia da Alternância compartilha dessa e organiza o tempo escolar em dois momentos fundamentais: o Tempo-Escola, vivido na instituição de ensino, e o Tempo-Comunidade, vivenciado no ambiente familiar e comunitário do

[1] Mestrando, Unipampa, PPGEdu, evertonfontoura.aluno@unipampa.edu.br.
[2] Mestranda, Unipampa, PPGEdu, karlaterra.aluno@unipampa.edu.br.
[3] Doutora, Unipampa, PPGEdu, aniaramachado@unipampa.edu.br.

estudante. Essa alternância entre os tempos visa integrar teoria e prática. Além disso, permite adaptar o processo educacional às dinâmicas do campo, respeitando os ciclos agrícolas, o clima, os ritmos socioculturais e as formas de organização das comunidades rurais. Dessa forma, o calendário escolar deixa de ser padronizado segundo a lógica urbana e passa a ser flexível e ajustado à realidade local, promovendo uma educação de qualidade que respeita e valoriza a identidade camponesa (Ribeiro, 2008). O objetivo é garantir que os sujeitos do campo sejam protagonistas do seu processo de aprendizagem e transformação social, superando séculos de invisibilidade e negação de direitos. A relação entre a Pedagogia da Alternância e a pedagogia freireana é profunda (Maciel, Souza, 2020). Ambas reconhecem que a educação deve partir da realidade concreta dos educandos e valorizam suas experiências e saberes como fundamentais à construção do conhecimento. Para Freire (2016), a existência humana não pode ser mudada. A ausência de oportunidades impede que o oprimido reconheça a possibilidade de transformar sua condição. Assim como Freire (2016) critica o sistema opressor que impede o oprimido de pronunciar-se no mundo, a Pedagogia da Alternância denuncia o currículo urbano imposto às escolas do campo, o qual nega o direito de os camponeses se verem representados nos conteúdos e métodos escolares. Ao longo da história, as políticas públicas educacionais no Brasil foram construídas a partir de perspectivas urbanas, desconsiderando as práticas agrícolas, as culturas e os modos de vida das populações rurais. Como consequência, as escolas do campo foram vistas como espaços alheios à vida cotidiana das comunidades, contribuindo para um sentimento de exclusão. Muitas vezes, os estudantes são penalizados por faltas durante períodos de plantio e colheita, desconsiderando que essas atividades também são formadoras e essenciais para sua identidade. A lógica da educação bancária permanece presente na medida em que os conteúdos escolares continuam distantes da realidade camponesa, impondo saberes urbanos sem escuta nem diálogo. Para além de um currículo urbano imposto às escolas do campo, a proposta no novo ensino médio poderia ajudar a dar sequência na ideia de Conexão com os Itinerários



Formativos. Os Itinerários Formativos, representa tanto um desafio quanto uma possibilidade para as escolas do campo. Historicamente submetidas a um currículo urbano, essas escolas muitas vezes não contemplam as especificidades culturais, sociais e econômicas das populações camponesas. No entanto, a flexibilização do currículo pode abrir espaço para uma educação contextualizada, capaz de dialogar com os saberes e práticas locais. Os Itinerários Formativos podem ser desenhados para valorizar a agroecologia, a agricultura familiar, o cooperativismo, as tecnologias sociais e o protagonismo juvenil no meio rural. Essa conexão entre currículo e território favorece uma formação integral que reconhece a identidade camponesa e fortalece os vínculos dos estudantes com sua comunidade e com o campo como espaço de vida e produção de saberes. Por outro lado, essa proposta encontra dificuldades significativas para sua efetivação. A precariedade da infraestrutura, a escassez de recursos didáticos e tecnológicos, a formação docente descontextualizada e a carência de políticas públicas voltadas especificamente para a educação do campo comprometem a implementação de itinerários que de fato atendam às realidades locais. Além disso, sem o envolvimento direto das comunidades, educadores e movimentos sociais do campo na construção desses percursos formativos, corre-se o risco de manter uma lógica urbana e homogeneizante. Assim, a efetiva conexão entre o currículo da escola do campo e os Itinerários Formativos depende de um compromisso político e pedagógico que considere as especificidades do território rural, respeitando suas particularidades e potencializando suas possibilidades. A Pedagogia da Alternância, ao articular o conhecimento escolar com os saberes do território, representa uma importante base para o desenvolvimento dos itinerários formativos dos sujeitos do campo. Esses itinerários compreendem trajetórias de aprendizagem flexíveis, construídas a partir das realidades, interesses e identidades dos educandos. No contexto da Alternância, os estudantes não percorrem um caminho único e padronizado, mas trilham processos formativos personalizados, ancorados na vida comunitária, no trabalho familiar, na cultura local e nas demandas específicas do meio rural. Tal abordagem rompe com o modelo tradicional de

formação linear e centralizado, favorecendo uma educação por itinerários, em que o aluno se torna sujeito ativo de sua formação. Nesse sentido, os itinerários formativos ganham dimensão prática e política, pois reconhecem a diversidade de experiências e promovem a inclusão de múltiplas formas de aprender e ensinar, valorizando o protagonismo do educando, o diálogo com o território e a produção coletiva do conhecimento. Assim, a Pedagogia da Alternância não apenas favorece o acesso e a permanência na escola, mas também potencializa percursos educativos significativos, libertadores e comprometidos com a transformação social. A legislação brasileira, especialmente com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96, representa um marco no reconhecimento da especificidade da educação do campo. O Art. 28 da LDB estabelece que a oferta da educação básica à população rural deve considerar suas peculiaridades culturais, sociais, econômicas e geográficas. Isso envolve a adoção de currículos e métodos apropriados, a organização escolar própria, e a formação adequada dos profissionais da educação. O currículo deve dialogar com a realidade do campo, abordando temas como agricultura familiar, meio ambiente, cultura camponesa e sustentabilidade. A estrutura da escola e o calendário escolar devem respeitar os ciclos naturais e a dinâmica do trabalho rural. Os professores, por sua vez, precisam estar preparados para atuar nesse contexto, com formação específica que valorize os saberes e a cultura local. A Pedagogia da Alternância concretiza essas diretrizes ao propor um modelo de escola que reconhece e valoriza os sujeitos do campo, respeita sua cultura, e oferece uma educação que promove a justiça social. Essa pedagogia se constitui, portanto, como uma afirmação política e pedagógica do direito à educação diferenciada, de qualidade, e com base no protagonismo comunitário. Ela é, acima de tudo, uma prática de liberdade, como propõe Freire (1978), pois permite que os educandos se tornem sujeitos de sua história, transformando o mundo a partir da consciência crítica de sua realidade. Falar da educação do campo é falar da luta por direitos, por voz, por reconhecimento. É compreender que não vivemos um tempo neutro ou atemporal, e que as decisões educacionais tomadas hoje impactarão diretamente as próximas

gerações. Manter a exclusão e o silenciamento das populações do campo significa perpetuar desigualdades históricas. Ao contrário, apostar em uma pedagogia baseada no diálogo, na escuta e na valorização da cultura local é apostar em uma sociedade mais justa e democrática. A Pedagogia da Alternância, ao integrar os tempos e os saberes, ao respeitar a natureza e o território, revela-se como uma proposta concreta e eficaz para garantir o direito à educação e à cidadania plena das populações rurais.

Palavras-chave: Itinerários formativos; currículo; educação do campo.

Referências:

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.

CALDART, R. Educação do Campo: Notas para uma análise de percurso. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar./jun.2009.

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

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

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.

MARLUSE, M.; SOUZA, E. A pedagogia da alternância na perspectiva freireana. **Revista OLHARES,** v. 8, n. 3. Guarulhos, dezembro de 2020.



FORMAÇÃO PROBLEMATIZADORA E EMANCIPATÓRIA NO CONTEXTO DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO

Leandro José Gutkoski Bogo[1]
Márcia Adriana Rosmann[2]

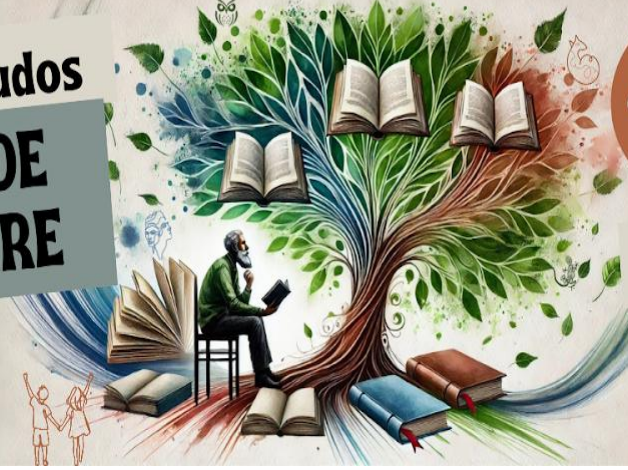
Os Estágios Curriculares Supervisionados (ECS) são lugares de vivências experienciais imprescindíveis na formação inicial dos profissionais da educação básica. Lugares de observação, de regência, de fala e, sobretudo, de escuta atenta e comprometida com o ensino e a aprendizagem de todos os sujeitos envolvidos: professores formadores, acadêmicos em formação, professores e estudantes da educação básica. O estágio é lugar de ensino e pesquisa, onde ação-reflexão-ação transpassam a práxis educativo-crítica, problematizadora e emancipatória.

Este estudo foi elaborado com base nas observações das vivências experienciais no ECS III - estágio de observação e preparação para o ECS IV - estágio de regência no ensino médio, do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. Este estágio prevê a observação de 15 horas de aula na disciplina de Biologia, cuja descrição é cuidadosamente realizada no diário de bordo e analisadas no relatório, de modo crítico-reflexivo e em acordo com o referencial teórico pertinente.

Nesse contexto, ressaltamos a dimensão formativa do estágio. A investigação-ação seguiu uma abordagem qualitativa de pesquisa, em que foram analisados os escritos presentes no diário de formação do estagiário, feitos a partir da observação realizada. Esse diário foi construído de forma contínua com registros de aspectos das aulas observadas, pois trata-se de um importante instrumento aliado à formação e ao trabalho docente.

As análises vivenciadas e as interações do estágio de observação contribuíram

[1] Licenciando em Ciências Biológicas, IFFar - *Campus* Santo Augusto, e-mail: leandro.2018000149@aluno.iffar.edu.br.
[2] Docente, IFFar – Campus Santo Augusto, Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, PPGEDU-UFRGS, email marcia.rosmann@ifffarroupilha.com.br.

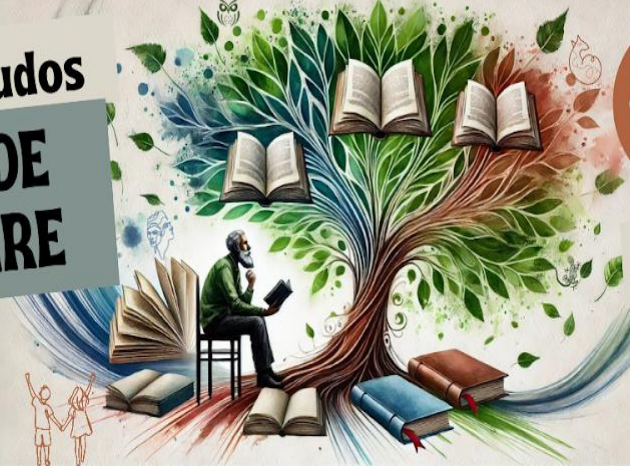


significativamente para a compreensão sobre questões pedagógicas que envolvem o ensino e a aprendizagem do professor regente e dos estudantes, seus diferentes modos de expressão e metodologias. Portanto, o estágio ajuda o acadêmico a compreender a realidade social, econômica e cultural dos sujeitos e do contexto escolar como um todo.

O objetivo da experiência de estágio de observação é se preparar para o estágio de regência. Este estágio visa ensinar mais sobre o papel do professor, o cotidiano de uma sala de aula e as oportunidades e desafios do ensino de ciências neste estágio. Através dessa experiência, o estudante pode aprimorar seus conhecimentos teóricos, conhecer melhor sua área de atuação e começar a desenvolver métodos para se preparar para atuar como professor no futuro. Além disso, é um período que favorece a construção de vínculos com os alunos, permitindo uma aproximação que vai além do conteúdo, alcançando aspectos humanos e relacionais do ensino. Conforme Paulo Freire (2011, p. 83-84).

> [...] o bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento de seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma “cantiga de ninar”. Seus alunos cansam, não dormem. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas.

Neste processo, a abordagem metodológica escolhida pelo professor em formação deve estar alinhada com uma prática de ensino crítica e dialógica, como sugerido por Paulo Freire. Isso implica entender o ensino não apenas como uma simples transmissão de informações prontas, mas como um ambiente de construção coletiva do conhecimento, no qual o educador atua tanto como mediador quanto como aprendiz. Ao adotar uma atitude investigativa e receptiva ao diálogo, o professor promove a independência dos estudantes, incentivando-os a refletir, questionar e construir suas próprias interpretações. Portanto, o estágio ou experiência formativa transcende a mera exigência curricular, tornando-se crucial para que o acadêmico entenda o ensino e a aprendizagem como práticas que fundamentam



ética-estética e politicamente a formação integral dos sujeitos.

Dessa forma, o diário de formação, passa a ser muito mais do que espaço para registro, torna-se um instrumento de pesquisa para os professores em formação. Por meio dele, os futuros professores têm a possibilidade de compreender e refletir sobre o contexto escolar vivenciado, contribuindo significativamente para seu processo formativo. Para Freire (2011, p. 39)

> [...] é fundamental que, na prática da formação docente. O aprendiz de educador assume que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário o pensar certo que supera o ingênuo, tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador.

No ECS, especificamente no estágio de observação, os licenciandos são inseridos na realidade escolar, possibilitando observar, analisar e refletir sobre aspectos da iniciação à docência na escola. Dentre as várias observações relevantes foram feitas na minha formação como professor, o enfoque selecionado para as análises foi a metodologia de ensino empregada pela regente e as interações entre ela e os estudantes.

Foi possível constatar que ao longo das aulas a metodologia mais utilizada pela professora foi o uso de cruzadinhas feita por ela mesma. Eventualmente essa metodologia nem sempre é a melhor opção para uma boa aprendizagem. Por outro lado, em outro momento, a metodologia utilizada pela professora foi o desenvolvimento de seminário. Conforme Gohn (2006 p. 31)

> O método nasce a partir de problematização da vida cotidiana; os conteúdos emergem a partir dos temas que se colocam como necessidades, carências, desafios, obstáculos ou ações empreendedoras a serem realizadas; os conteúdos não são dados a priori. São construídos no processo. O método passa pela sistematização dos modos de agir e de pensar o mundo que circunda as pessoas.

Dessa forma, quando a metodologia está bem estruturada e conduzida, pode ser extremamente eficiente no aprimoramento de habilidades fundamentais para a

formação integral dos estudantes. Além dela, a relação criada entre professores e estudantes é componente fundamental do e no processo de ensino e aprendizagem. É por meio dela que educadores aprendem e ensinam, levando em consideração a realidade de seus alunos e criando uma conexão emocional e confiável. Este entendimento também se confirma com o 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” (Freire, 1987, p. 50).

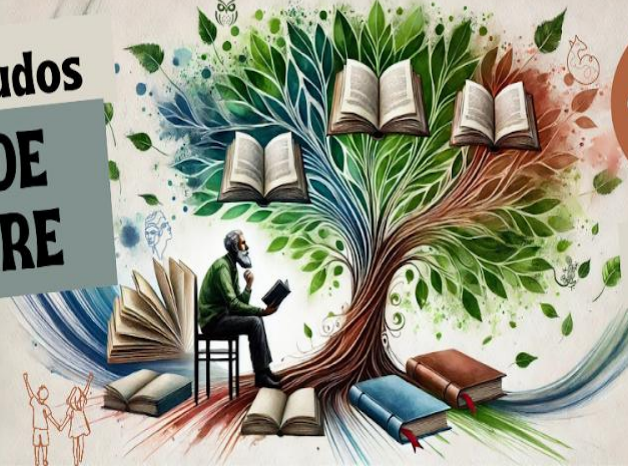
As interações do ECS III permitiram observar e examinar o ambiente escolar, as interações em sala de aula, o trabalho do professor, entre outros elementos que compõem o dia a dia escolar. Considerando que o estágio supervisionado é crucial para a formação do docente, o relatório enfatiza a importância do estágio supervisionado na formação do professor.

A interação com os alunos, a análise das metodologias empregadas e a dinâmica da sala de aula tiveram um impacto significativo na minha percepção do processo de ensino e aprendizado. Esta experiência fortaleceu meu compromisso de continuar a me aperfeiçoar como professor no futuro, dando importância à prática reflexiva e à criação de uma educação inclusiva e transformadora.

A experiência do ECS III, que ocorreu no primeiro ano do ensino médio, é um dos pontos cruciais na formação do futuro professor, já que é neste momento em que se consolida e se experimenta o conhecimento adquirido ao longo do curso. Além do que, é durante esse período que o estudante, enquanto estagiário, começa a formar verdadeiramente sua identidade profissional e a moldar sua maneira de participar do processo de ensino e aprendizado.

O estágio supervisionado proporciona ao estudante a chance de entender a realidade que o aguarda no seu campo de trabalho e identificar os obstáculos e desafios que irá enfrentar nesse caminho. No entanto, o estágio também oferece ao estudante a habilidade de gerenciar e solucionar os vários conflitos e desafios da profissão.

As vivências experienciais obtidas através deste estágio, permitiu entender os



obstáculos que me aguardam na trajetória e a relevância do professor na formação humana e profissional dos estudantes. Certamente, ser professor não é uma tarefa fácil, é um campo de trabalho que exige alargada formação, onde o profissional se deparará com diversos desafios e obstáculos a serem vencidos. Além de desempenhar papel crucial na construção de conhecimentos e valores junto aos estudantes, na perspectiva da educação humano-progressista.

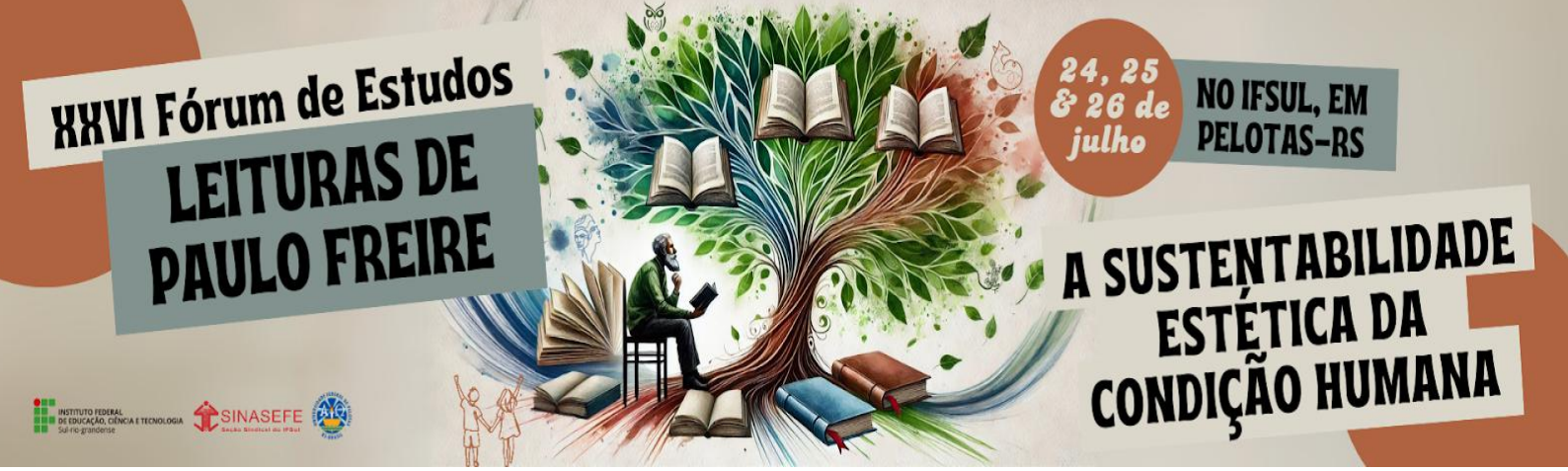
Palavras-chave: Formação inicial; professor pesquisador.

Referências:

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

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

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 27-38, jan./mar. 2006



A FORMAÇÃO DO PROFESSOR(A) DE ARTES NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA FONTE EMANCIPATÓRIA E PLURAL DA HUMANIDADE

Lucimara Espich[1]

Luciana Espich[2]

Cleusa Inês Ziesmann[3]

No contexto educacional atual, marcado por profundas transformações sociais, culturais e tecnológicas, a promoção de uma escola democrática e inclusiva é um dos maiores desafios das políticas públicas educacionais. A diversidade nas salas de aula — composta por sujeitos com diferentes histórias, habilidades, ritmos e formas de aprender — exige uma postura aberta, crítica e acolhedora dos sistemas de ensino e dos profissionais da educação. As Artes surgem como ferramenta pedagógica fundamental para valorizar as diferenças e efetivar a inclusão escolar, pois reconhecem a singularidade de cada estudante e promovem seu desenvolvimento integral.

A linguagem artística, por sua natureza sensível, simbólica e expressiva, cria espaços de escuta, pertencimento e protagonismo, permitindo que estudantes com e sem deficiência interajam, comuniquem-se e construam conhecimentos em conjunto. Assim, as práticas artísticas ultrapassam o mero entretenimento ou ornamentação, ocupando papel central na promoção de aprendizagens significativas, competências socioemocionais e fortalecimento de vínculos afetivos.

[1] Mestranda do Curso de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) – Campus Erechim. lucimaraespicha@gmail.com

[2] Professora da rede Estadual de Ensino, Graduada em Artes Visuais.lucianaespich.111@gmail.com.

[3] Doutora em Educação, Universidade Federal da Fronteira Sul, Pós-Graduação Profissional em Educação. cleusa.ziesmann@uffs.edu.br.

A Educação Especial Inclusiva, entendida como movimento ético, político e pedagógico, encontra nas Artes uma aliada para superar barreiras de comunicação, aprendizagem e participação. A Arte contribui para a construção de um ambiente acessível e cooperativo, ampliando a inserção de estudantes com deficiência e promovendo cidadania e justiça social.

Este estudo investiga o papel das Artes na Educação Especial Inclusiva, destacando sua importância como instrumento de emancipação, equidade e pluralidade humana. Parte-se da premissa de que as práticas artísticas estimulam o desenvolvimento cognitivo e emocional e constituem uma linguagem privilegiada para a expressão e participação plena dos sujeitos, independentemente de suas especificidades. A questão que orienta a pesquisa é: como as Artes podem contribuir para a criação de um ambiente escolar inclusivo e democrático, assegurando o desenvolvimento das potencialidades de todos os estudantes? O objetivo é analisar como as Artes podem ser integradas às práticas pedagógicas em escolas públicas municipais de Concórdia/SC, promovendo inclusão e respeito à diversidade, comprometendo-se com a formação integral e a transformação educacional.

A formação docente no século XXI enfrenta desafios que demandam flexibilidade, inovação e sensibilidade às múltiplas necessidades dos estudantes. Além da transmissão de conteúdos, espera-se do(a) professor(a) uma postura reflexiva, ética e comprometida com a inclusão e equidade. Costa et al. (2020) defendem a reorganização dos sistemas educacionais para práticas pedagógicas inclusivas que garantam acesso e participação plena.

Ziesmann (2018) ressalta entraves históricos, como a falta de práticas efetivas na formação inicial, desvalorização docente e distanciamento entre formação acadêmica e demandas escolares. Nunes e Miranda (2021) apontam a fragilidade da formação continuada, reforçando a urgência de um projeto nacional que una diversidade e unidade, respeitando singularidades regionais e culturais.

Freire (1987) propõe a escola como espaço de transformação social e prática educativa política, onde o educador reconhece o estudante como sujeito histórico e agente transformador. Sassaki (2010) reforça que a inclusão exige práticas pedagógicas dialógicas, acessíveis e que reconheçam as potencialidades individuais.

A Arte é uma linguagem potente para a inclusão e o desenvolvimento integral. Carvalho (2011) destaca que as expressões artísticas possibilitam construção de sentidos, emoções e vínculos afetivos, fortalecendo autoestima e pertencimento. A Arte media, entre o mundo interno e externo, estimulando comunicação, imaginação e criatividade, fundamentais para o processo educativo, sobretudo para estudantes com deficiências.

Saviani (1995) considera a prática educativa um ato de humanização, que deve respeitar a individualidade e capacidade criadora, superando modelos tradicionais centrados na homogeneização. A Base Curricular Municipal (2023), alinhada à BNCC, orienta que as Artes promovam competências socioemocionais, criatividade, pensamento crítico e valorização da diversidade cultural.

Costa et al. (2020) reforçam a importância da superação de práticas fragmentadas por meio de tecnologias digitais, metodologias ativas e interdisciplinaridade. Mantoan e Lanuti (2022) propõem que cada estudante deve ser respeitado em sua singularidade, reconhecendo seu ritmo e modo próprio de aprendizagem, base para uma educação inclusiva de qualidade. Este referencial sustenta a defesa de uma educação inclusiva, sensível, democrática e emancipadora, com a Arte como elemento central para a expressão, transformação e valorização da diversidade humana.

A pesquisa qualitativa, na modalidade Estudo de Caso, foca nas práticas pedagógicas inclusivas no ensino de Artes em escolas públicas municipais de Concórdia/SC. A escolha justifica-se pela necessidade de compreender, em profundidade, as experiências e estratégias adotadas por docentes atuantes em

turmas inclusivas. A coleta de dados ocorreu por entrevistas semiestruturadas com seis professores (três de Artes e três de Educação Especial), selecionados por critérios estabelecidos e que assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). As entrevistas foram gravadas com autorização, respeitando os princípios éticos da Resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. Os dados são armazenados pela orientadora e serão eliminados após cinco anos.

A análise utilizou a Análise Textual Discursiva (ATD) de Moraes e Galiazzi (2007), que compreende três etapas: unitarização (fragmentação dos dados em unidades significativas), categorização (agrupamento em categorias emergentes) e metatextualização (produção de texto analítico que articula os significados construídos). Essa abordagem permite interpretar a realidade como socialmente construída e marcada por dimensões simbólicas, culturais e pedagógicas.

A análise das entrevistas revelou aspectos centrais das práticas pedagógicas de Artes para a inclusão, destacando potencialidades e fragilidades nas escolas públicas de Concórdia/SC. Emergiram quatro categorias principais: formação docente, Artes como instrumento de inclusão, desafios estruturais e pedagógicos, e potencial das práticas artísticas no fortalecimento da autoestima e protagonismo dos estudantes com deficiência.

Na formação docente, os professores apontaram lacunas na preparação inicial e continuada para lidar com a diversidade, percebendo uma formação muito teórica e distante da realidade das salas inclusivas, o que gera insegurança e limitações nas práticas pedagógicas adaptadas. A formação continuada foi considerada insuficiente e desconectada das demandas reais, especialmente quanto ao uso das Artes como ferramenta inclusiva.

Quanto às Artes como instrumento de inclusão, os docentes reconheceram seu potencial transformador, facilitando a expressão, comunicação e interação entre estudantes. A utilização de linguagens como música, dança, teatro e artes visuais

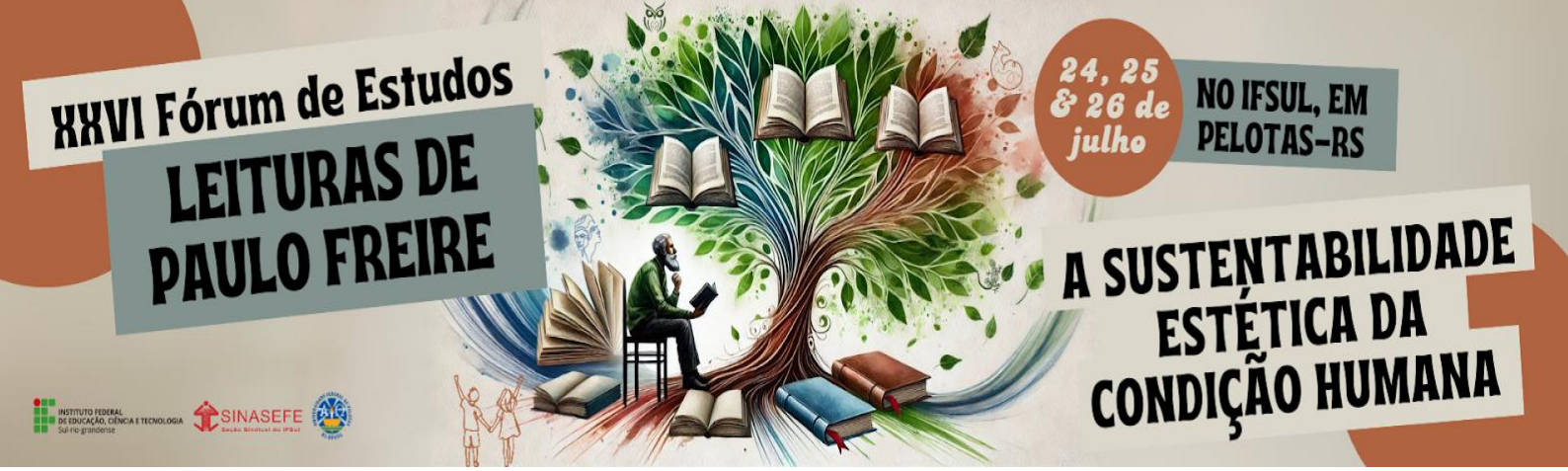
aumentou o engajamento e participação dos alunos com deficiência, sobretudo quando as práticas eram colaborativas e centradas nas singularidades.

Desafios estruturais e pedagógicos foram destacados, como a falta de recursos materiais e tecnológicos, ausência de apoio multiprofissional, sobrecarga dos professores e insuficiente acessibilidade física e comunicacional. A integração de tecnologias digitais no ensino de Artes mostrou-se difícil pela falta de formação e infraestrutura. Apesar disso, experiências exitosas evidenciam que as Artes promovem ambientes acolhedores e democráticos, com participação ativa dos estudantes com deficiência, fortalecimento de vínculos e expressão livre, contribuindo para a construção da identidade e autoestima.

Diante desses achados, propõe-se a oficina formativa “Artes como meio para a Inclusão Educacional” como estratégia para reflexão crítica, troca de experiências e apropriação de práticas pedagógicas inovadoras e sensíveis. A oficina pretende suprir lacunas na formação continuada e incentivar o uso intencional das Artes para o ensino de todos os estudantes.

Em síntese, os resultados indicam que, apesar dos desafios, há potencial para fortalecer práticas inclusivas via Artes. A pesquisa espera contribuir para valorizar as práticas artísticas como recurso essencial à inclusão, subsidiar políticas educacionais inclusivas que priorizem formação docente e suporte institucional, orientar a formação continuada alinhada à diversidade e reforçar a importância da Arte para uma educação democrática, plural e humanizadora.

Palavras-chave: Educação inclusiva; práticas artísticas; formação docente.



Referências:

BASE CURRICULAR MUNICIPAL. **Currículo da Rede Municipal de Ensino.** Concórdia: Secretaria Municipal de Educação, 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 44, 24 maio 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 27 mai. 2025.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva:** práticas e reflexões. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

COSTA, M. C. A. *et al*. **Metodologias ativas e inovação pedagógica:** práticas para a sala de aula contemporânea. São Paulo: Papirus, 2020.

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

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; LANUTI, José Eduardo de Oliveira Evangelista. **A escola que queremos para todos.** Curitiba: Editora CRV, 2022. Edição do Kindle. Disponível em: Amazon.com. Acesso em: 21 mar. 2025.

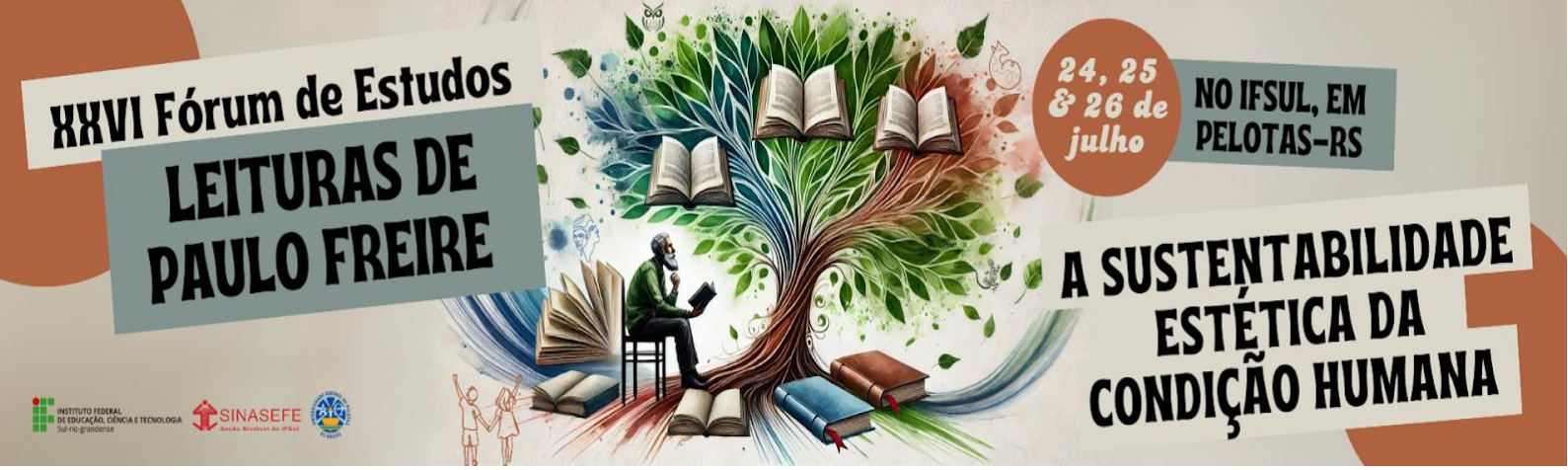
MORAES, Maria de Fátima; GALIAZZI, Maria Teresa. **Análise textual**: o que é, como se faz. 2. ed. São Paulo: Edição do Autor, 2007.

NUNES, César; MIRANDA, Eduardo Soncini. A dimensão crítica e radical do pensamento de Paulo Freire diante da disputa pela hegemonia entre duas pedagogias no Brasil: horizontes possíveis e desafios imediatos. **Revista e-Curriculum**, v. 19, 2021.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão:** construindo uma sociedade para todos. São Paulo: Editora WVA, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 1995.

ZIESMANN, Cleusa Inês**. Inclusão, experiências e práticas pedagógicas:** o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica na perspectiva de Vygotsky. 2018. 183 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.



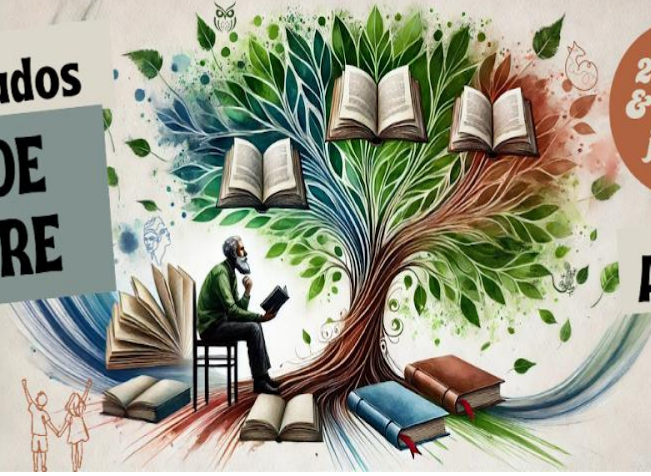
A FORMAÇÃO EDUCACIONAL E PROFISSIONAL: UMA LEITURA A PARTIR DE PAULO FREIRE

Lucinda Arsego[1]

Atualmente há o entendimento que a escola é uma instituição cuja função é preparar os jovens para ingressar no mercado de trabalho, mas, historicamente, a constituição inicial da escola não esteve apenas vinculada à formação para o trabalho, e sim para preparar a elite para exercer o comando, o poder e a direção social. Este estudo visa ampliar a compreensão a respeito da educação profissional e da formação educacional dos jovens. Tem como objetivo abordar a formação educacional, profissional e cidadã dos jovens. Para a realização deste estudo, foi utilizada a metodologia de revisão bibliográfica e documental. Para corroborar com este estudo, utilizou-se de autores como Paulo Freire, Demerval Saviani, dentre outros autores.

Partindo de uma leitura histórica, buscou-se analisar a evolução da história da educação profissional e tecnológica, e as ações educacionais relacionadas à juventude entrelaçadas com a percepção de Paulo Freire. Refletir sobre a trajetória da história da educação é dar-se oportunidade de perpassar por outras ciências e facilitará o entendimento de marcos temporais, geográficos e econômicos da sociedade da época, em momentos diferentes da história da educação, enquanto ser cultural, social e político. Segundo Freire (1997), para refletir sobre a educação necessariamente precisa-se refletir sobre o próprio homem. O homem é um ser da práxis, faz parte da essência humana, desvendar os desafios e transformar a realidade com sua ação-reflexão. “Eis aqui a raiz da educação”. “Sua vocação ontológica, que ele deve ter existência, é a do sujeito que opera e transforma o mundo” (FREIRE, 1997, pág. 10).

[1] Lucinda Arsego é doutoranda em Educação pela Universidade de Caxias do Sul – UCS, em 2025. Possui Mestrado em Educação pela Universidade de Caxias do Sul – UCS, em 2025; Pós-Graduação Lato-sensu em Gestão Educacional pela Faculdade Futura, em 2018; Graduação em Administração - Habilitação em Comércio Exterior, pela Universidade de Caxias do Sul- UCS, em 2003. E-mail: larsego@ucs.br. Lattes: http://lattes.cnpq.br/5761103926769279.

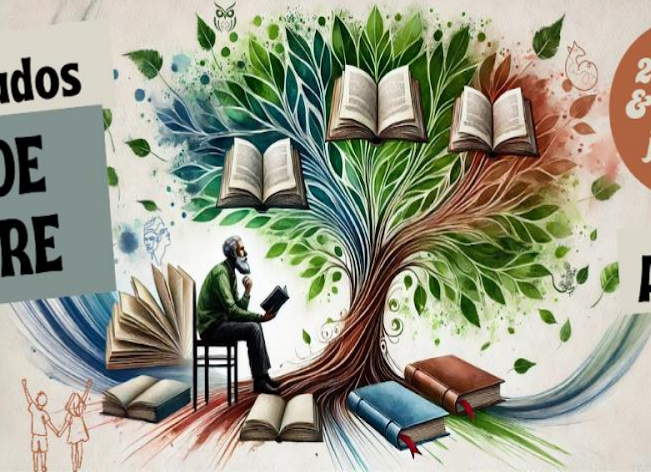


Ao analisar a história da educação profissional, percebe-se que, mesmo depois da época da escravidão, não existiam escolas para muitas profissões. O ensino especializado era repassado pelo próprio artesão. Os saberes técnicos que eram necessários para as renovações das diversas funções ligadas à produção estavam integrados à prática de diversos grupos sociais, que garantiam a capacitação de seus membros. Esse é o saber da experiência, constituído mediante o fazer. A relação educativa entre o artesão e o aprendiz ocorre através do fazer, do gesto. Aprende-se vendo o mestre no seu trabalho, repetindo suas ações. Não existe nada teórico. Refere-se ao conhecimento especializado, que apenas o artesão/mestre detém, o qual é transmitido diretamente nos lugares onde ocorre a produção.

A relação educação e trabalho são indissociáveis e, segundo Saviani (2007), a educação tem um papel fundamental na formação do ser humano em sua totalidade, enquanto o trabalho é parte essencial da própria natureza humana, constituída ao longo da história. Para esse autor, a essência do ser humano se desenvolve por meio da educação, ocorrendo num processo contínuo em que a pessoa aprende, age e transforma sua própria existência. Essa construção acontece através de suas experiências, da convivência com os outros e da interação com o ambiente em que vive. Saviani destaca que trabalho e educação estão profundamente ligados e é por meio desta conexão que as pessoas se desenvolvem, se transformam, imaginam possibilidades, criam novos caminhos e projetam seu futuro.

Em torno de 1840, objetivando diminuir a criminalidade nas cidades, e também para atender menores abandonados, foram criadas as Casas de Educadores e Artífices, entende-se que naquele momento, a educação profissional no Brasil nasce com uma perspectiva assistencialista, cujo objetivo era amparar os pobres e órfãos com poucas condições sociais e econômicas.

Conforme afirma Freire (1997, p.35) “a educação não é a alavanca da transformação social, mas sem ela essa transformação não se dá”. Essa afirmação mostra que, embora não seja a solução definitiva para todos os problemas da sociedade, a educação sempre terá um papel essencial. Ela contribui diretamente



para a formação do ser humano, despertando a consciência e o compromisso com a construção de um mundo melhor e mais justo. Como o próprio autor destaca: “Nenhuma sociedade se fortalece sem o aprimoramento de sua cultura, da ciência, da pesquisa, da tecnologia, do ensino. E tudo isso começa na pré-escola” (Freire, 1997, p.35)

Nas últimas décadas do século XIX, a tecnologia e a ciência passaram por avanços importantes, apresentando novas exigências de manufatura, tecnologia, economia, política e ciência. Foram surgindo novas ideias com propostas de mudanças e, ao mesmo tempo, com conflitos de interesses, foram acompanhando as transformações econômicas e sociais no Brasil. Nesse momento ocorre o fim do escravismo, surgindo uma espécie de surto industrial, ocorrendo crescimento urbano, também a transição para o trabalho livre e assalariado. As ideias liberais, com tendências democráticas, encontraram um terreno fértil para o seu desenvolvimento e essa realidade acabou por influenciar as transformações no campo educacional.

Conforme Paulo Freire (1979) “quando o homem compreende a sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e o seu trabalho pode criar um mundo próprio, seu Eu e as suas circunstâncias.” (1979, p.16)

Durante o século XX continuaram surgindo propostas educativas com o propósito de renovar as práticas da escola tradicional. A instrução e o trabalho passaram a ser temas centrais nas ações pedagógicas e nos projetos educativos, e a instrução afirmou-se como direito universal. Nas escolas, abriram-se espaços para o trabalho, ora trabalho pedagógico, valorizando as habilidades manuais dos estudantes, ora trabalho produtivo, devendo ser exercido em locais específicos ligados às escolas, tais como em oficinas. Para Freire:

> A educação só é verdadeiramente humanista quando reforça uma verdadeira vocação humana: a de transformar a realidade. Caso contrário, a educação adapta o indivíduo à sociedade, domesticando, transformando o homem em “coisa”, desumanizado, um mero expectador (Freire, 1997, p.13).

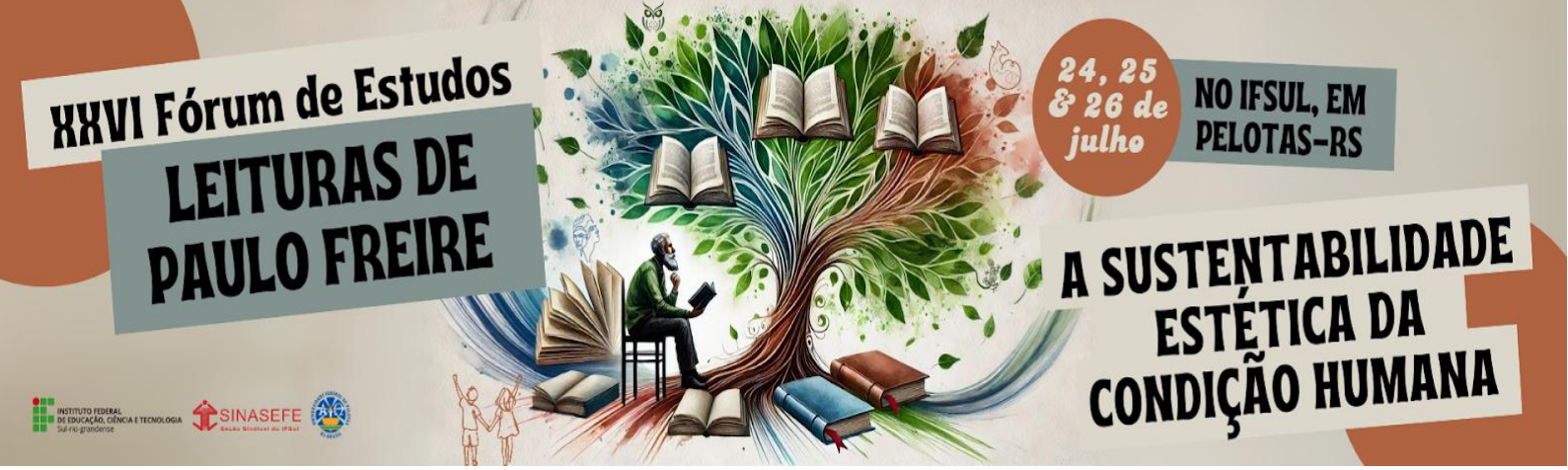
Há necessidade de se pensar o trabalho como um princípio educativo que potencialize os saberes, criando oportunidade para que esses saberes encontrem espaços de relacionamento com os saberes escolares. Para Freire (1987, p. 33), “só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente que os homens fazem do mundo, com o mundo e com os outros”. Essas palavras descrevem o que se acredita sobre o saber na escola e fora dela.

Freire (1979) afirma que “Educação sozinha não transforma o mundo, mas a educação modifica as pessoas, e elas é que transformam o mundo”. Para o autor, a educação deve ser um processo de libertação e transformação social, onde o aluno é visto como sujeito ativo da sua própria história e não como um objeto passivo de ensino. A educação educacional e profissional, nesse contexto, deve focar na construção de um conhecimento crítico e na capacidade de intervenção na realidade, promovendo a autonomia e a consciência social.

Conclui-se que o aprendizado deve ser constante e efetivo para aplicação prática na atuação profissional e em suas atribuições laborais, mediante o entendimento das transformações que esta reconstrução e interpretação histórica causaram e continuam causando, no âmbito da educação formal e de suas contribuições para o desenvolvimento da sociedade na sua totalidade.

Profissionalizar não é apenas ensinar uma função. É oferecer ferramentas para que o jovem possa fazer escolhas, construir sua trajetória e ter voz no mundo. Afinal, quando cuidamos da educação e da profissionalização dos jovens, estamos cuidando de toda a sociedade. A escola não deve ser vista apenas como um local de transmissão de conhecimento. Ela é e deverá ser um lugar de descobertas, de acolhimento, de incentivo aos talentos e às escolhas. Por fim, é necessário aproximar o ensino para a realidade do mundo do trabalho, mostrando caminhos, abrindo portas.

Palavras-chave: Educação e trabalho; formação educacional e profissional; juventudes.



Referências:

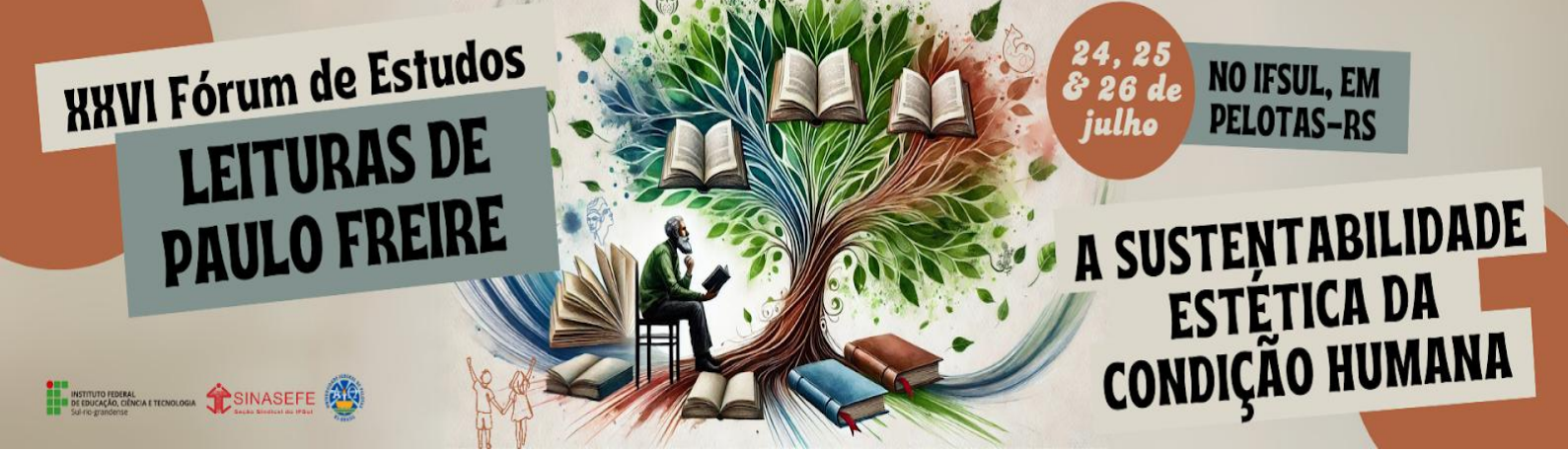
FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/0B3GQrRvm4KXOeGpiRHo2UU1SaDA/view?resourc%20ekey=0-mnwOkXTzVK52WDCugwqVHw&resourcekey=0-mnwOkXTzVK52WDCugwqVHw.

Acesso: 04 mai. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. Disponível em: https://www.brasilcultura.com.br/paulo-freire-17-livros-para-baixar-em-pdf/. Acesso: 04 mai. 2025.

FREIRE, Paulo. Papel da Educação na Humanização. **Revista da FAEEBA**. 1997. Disponível em: https://acervo.paulofreire.org/items/ff79b574-747d-4069-b88c-08dae7ec4ca3. Acesso: 07 mai.2025

SAVIANI, Dermeval. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos.** Revista Brasileira de Educação. v. 12, n. 34, p. 152-180, jan./abr. 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wBnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP/?format=pdf&lang=pt Acesso em: 11 dez. 2023.



O DESAFIO DE SER DIRETOR QUANDO SE É NOVO NA ESCOLA – O ESTRANHISMO

Manoel Algemiro da Silva Irribarem[1]

Lúcio Jorge Hammes[2]

Pelotas, 26 de maio de 2025.

Queridos (as) colegas da E.E.E.M. Elizabeth Blaas Romano

Discente extrovertido, mestrando entusiasta do PPGEdu da Unipampa, licenciado em história, especialista em história do Brasil, pedagogo, com vinte e um anos de experiência no magistério. Neste período além de atuar na educação básica também fui professor tutor no curso Educação do campo da UFPel. Hoje, diretor da E.E.E.M. Professora Elizabeth Blaas Romano, distante 42km do perímetro urbano de Pelotas, percorro diariamente 84km para desempenhar as funções alusivas ao cargo que ocupo. A escola que atuo, incrível que pareça, no ano de 2013 tive a oportunidade de conhecê-la, ela se apresentava com charme ímpar, seduzindo quem a observava, ornamentada com flores, vasos e bancos coloridos, delicada como deve ser um educandário. Naquele momento me perguntei: será que algum dia vou conseguir trabalhar nesta escola? Pois quis o destino, após 12 anos, que eu voltasse à escola, com a responsabilidade de deixá-la mais colorida, mais acolhedora, mais inclusiva, mais Paulo Freire, oportunizando à comunidade um modelo educacional libertador, progressista, democrático, nos moldes freiriano. Assim, segundo (Freire, 2011, p. 28):

> O educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua submissão. Uma de suas tarefas primordiais é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se “aproximar” dos

[1] Unipampa, Mestrado profissional em educação. E-mail: manoelirribarem.aluno@unipampa.edu.br.

[2] Doutor em educação; Professor dos cursos de licenciatura e do PPGdu da Universidade Federal do Pampa - Unipampa. E-mail: luciojh@gmail.com.

> objetos cognoscíveis. E esta rigorosidade metódica não tem nada a ver com o discurso "bancário" meramente transferidor do perfil do objeto ou do conteúdo. É exatamente neste sentido que ensinar não se esgota no "tratamento" do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível. E essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes.

Planejamento e improviso fazem parte das minhas ações cotidianas, isso porque, a demanda é tão diversificada que é humanamente agir sem improvisar, sem planejar. Para muitos minha chegada ao educandário foi bastante assustadora, cheio de entusiasmo e planejamentos para o ano letivo que se iniciava, propus algumas mudanças que se direcionavam ao pedagógico e ao Rh, para alguns colegas era o autoritarismo se instalando na escola, quando na verdade era apenas a chegada de um diretor adepto de Freire, ciente que mudanças só seriam possíveis a partir do diálogo e do aprendizado com seus pares, afinal, como bem fala (Freire, 2011, p.25) "quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender".

Ditado popular também é bem-vindo para ajudar a compreender o impacto do novo, "depois da tempestade vem a bonança" é bem assim, hoje as relações interpessoais do grupo tendem a se fortalecerem, pois, somos cientes que temos o mesmo objetivo, entregar aos nossos educandos uma educação libertadora, como pensa (Freire, 2005, p.37):

> Os oprimidos, que introjetam a "sombra" dos opressores e seguem suas pautas, temem a liberdade, na medida em que esta, implicando a expulsão desta sombra, exigiria deles que "preenchessem" o "vazio" deixado pela expulsão com outro "conteúdo" - o de sua autonomia. O de sua responsabilidade, sem o que não seriam livres. A liberdade, que é uma conquista, e não uma doação, exige uma permanente busca. Busca permanente que só existe no ato responsável de quem a faz. Ninguém tem liberdade para ser livre: pelo contrário, luta por ela precisamente porque não a tem. Não é também a liberdade um ponto ideal, fora dos homens, ao qual inclusive eles se alienam. Não é ideia que se faça mito. É condição indispensável ao movimento em que estão inscritos os homens como seres inconclusos.

Assim como eu, outros colegas também percorrem o mesmo trajeto, fizemos uso do transporte coletivo público, uma hora de viagem e lá estamos em nosso destino final. Naturalmente, precisamos muito contar com a ajuda do clima, pois, como a escola localiza-se na colônia, percorremos uns bons kms em estradas de terra, o que significa dizer que nos períodos de chuvas intensas as vias tornam-se intrafegáveis, riachos transbordam, pontes muitas vezes são arrastadas pela força da chuva, tudo isso é preocupante, pois, podemos não conseguir chegar ao destino final, ou, como já foi relatado por colegas, certa vez tiveram de pernoitar na escola devido ao grande volume de chuva que tornou as estradas intrafegáveis, impossibilitando o deslocamento até a cidade. Como disse antes, aos poucos as relações interpessoais se fortalecem, isso converge muitas vezes em uma viagem distraída, com bom papo, por vezes torna-se o momento filosófico, de distração, onde abordamos os mais diversos assuntos, só é proibido falar de trabalho, pois, a jornada é longa. Hora, é o que podemos esperar, pois, passamos muito mais tempo juntos do que com as nossas próprias famílias.

O nosso grupo é composto por dezenove pessoas, claro que nunca estão todos ao mesmo tempo na escola, principalmente os professores, que para cumprir sua carga horária atendem duas ou mais escolas nos diferentes dias da semana, mas essa heterogeneidade é sinônimo de ideias antagônicas muitas vezes, então, é nessa hora que o diálogo deve prevalecer, pois, não há como produzir o novo sem antes haver uma “provocação”, isso, é uma das coisas que mais nos ajudam a estarmos numa constante metamorfose, nos adequando ao novo, qualificando nossas ações. A comunicação da escola com o mundo externo a ela é bastante comprometida, pois, não temos acesso ao sinal de nenhuma operadora, o que significa não podermos fazer uso de linha telefônica, só conseguimos sinal de internet, o que nos obriga a fazer uso do whatsapp para comunicarmos. Essa ferramenta tem sido para o grupo o recurso para escrevermos “cartas” para nossos colegas, sim, é isso mesmo, ninguém sai da sua sala para informar o outro na forma presencial, é no uso da tecnologia.

Paulo freire, nos diz o seguinte a respeito do uso das cartas.

> Não importa o tema que se discute nestas cartas elas se devem achar “ensopadas” de fortes convicções ora explícitas, ora sugeridas. A convicção, por exemplo, de que a superação das injustiças que demanda a transformação das estruturas iníquas da sociedade implica o exercício articulado da imaginação de um mundo menos feio, menos cruel. A imaginação de um mundo com que sonhamos, de um mundo que ainda não é, de um mundo diferente do que aí está e ao qual precisamos dar forma. (Freire, 2000, p. 39)

As cartas, que num passado não muito distante, se prestavam para “encurtar” distâncias, hoje quase em desuso, foi “engolida” pelo novo, pela tecnologia, que apressada faz metamorfoses tão rápidas que muitas vezes passam desapercebidas ao olhar dos humanos. Mas, sempre é bom relembrar o passado, principalmente quando se pode exercitar, e é isso que estou fazendo, olhando para traz para comunicar a sua moda, por meio de uma carta.

Caros colegas, hoje estou diretor, mas não esqueçam, sou professor e um amante da educação, acredito que é por meio dela que as mudanças necessárias para um mundo repleto de paz serão postas. Obrigado pela recepção, que possamos fazer um ano letivo inspirados em Paulo Freire, libertando, emancipando e promovendo a independência.

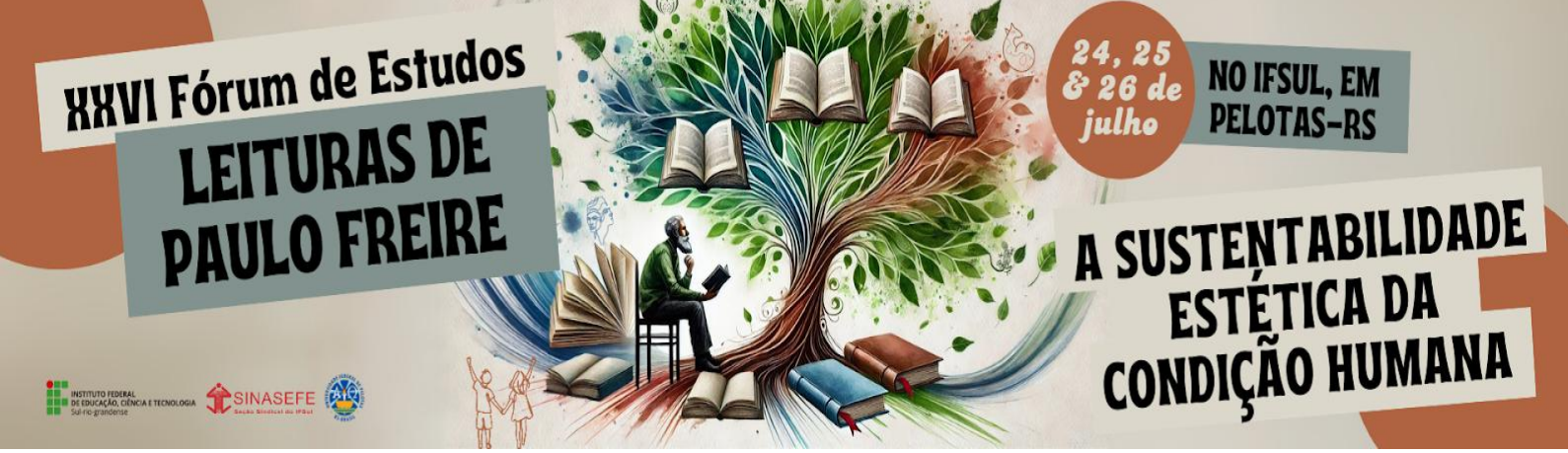
Palavras-chave: Paulo Freire; relações interpessoais; carta.

Referências:

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação:** Cartas Pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 48. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

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



CÍRCULO DE CULTURA COM ESTUDANTES INTERNOS DA ESCOLA SECUNDÁRIA COMUNITÁRIA DE AMATONGAS, MOÇAMBIQUE, ÁFRICA: DIÁLOGOS DO ATLÂNTICO AO ÍNDICO

Márcio Nonato Diniz Ferreira[1]
Paola Andressa Scortegagna[2]

A pesquisa de campo aqui sintetizada analisou a possibilidade de uma educação libertadora na Escola Secundária Comunitária Sagrado Coração (ESCSC), de Amatongas, em Moçambique, na perspectiva das relações comunitárias e do diálogo, por meio de "círculos de cultura". O objetivo foi destacar a importância desse espaço como mecanismo transformador e emancipador dos processos vividos pelos estudantes. A metodologia da pesquisa, de caráter qualitativo, foi a sistematização de experiência segundo Holliday (2006); para a coleta de dados, foram aplicadas as técnicas das cartas pedagógicas (Paulo; Dickmann, 2020) e dos círculos de cultura (Dantas; Linhares, 2014) com estudantes internos da ESCSC. Optou-se pelo "método Paulo Freire" por sua perspectiva dialética e dialógica, fundamentada na educação libertadora. Com a leitura das cartas pedagógicas, foram identificadas as categorias "educação permanente", "escola" e "comunidade". Esses temas geradores foram discutidos em círculos de cultura, com ênfase na pergunta: "Quais as conexões da ESCSC com a comunidade de Amatongas?". Os estudantes deram grande destaque ao pertencimento afetivo à escola, bem como ao território de Amatongas, aspectos que, segundo eles, os constituem como pessoas, sujeitos históricos moçambicanos, vinculados à sua realidade e raízes ancestrais. No entanto, os educandos declararam não desejar permanecer a vida toda em Amatongas, por entenderem que sair dali possibilitará uma transformação para eles e suas famílias. Ademais, expressaram

[1] Doutorando, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Pós-Graduação em Educação, bolsista Capes, nonatodinizsc@gmail.com.
[2] Orientadora, Doutora, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Pós-Graduação em Educação, paolascortegagna@uepg.br.

profundo “esperançar” na educação da ESCSC, espaço ímpar em suas vidas por oportunizar conhecimentos nas dimensões comunitária, valorativa e intelectual. Verificou-se nos diálogos potentes o papel do processo transformador vivido na instituição, em conexão com a comunidade, em fomentar a capacidade de “ser mais” e, por meio de uma profissão, vislumbrar a transformação de si, dos outros e do país, contribuindo efetivamente para tal.

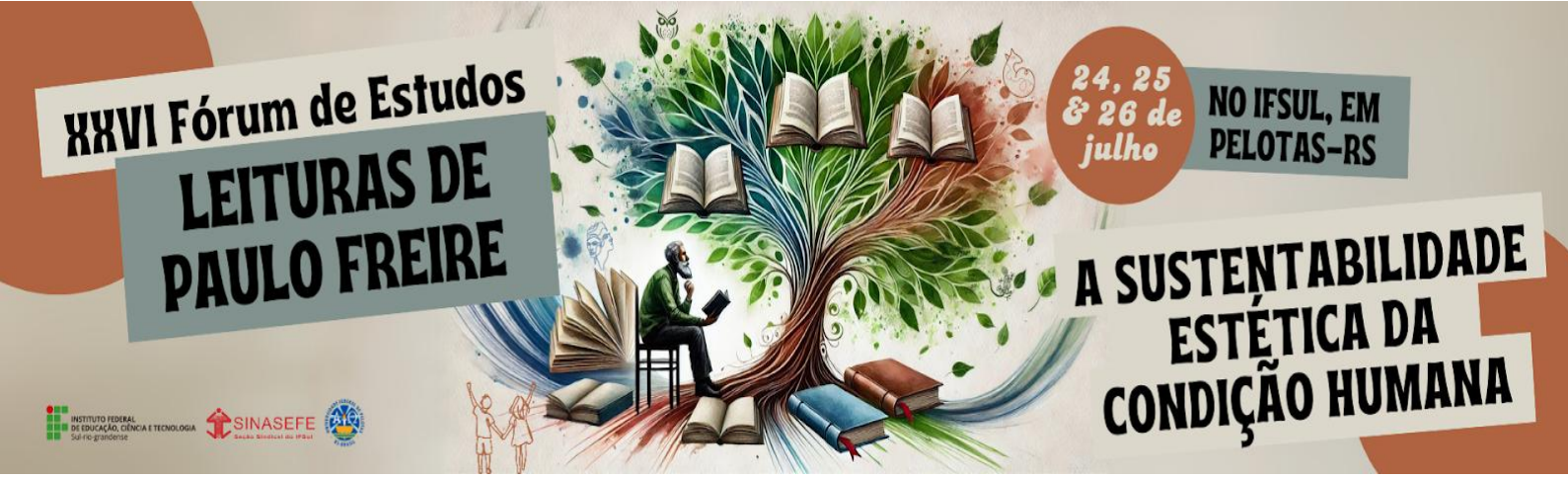
Palavras-chave: Paulo Freire; círculo de cultura; diálogo.

Referências:

DANTAS, Vera; LINHARES, Angela. Círculos de cultura: problematização da realidade e protagonismo popular. *In*: BRASIL. Ministério da Saúde. **II Caderno de educação popular em saúde**. Brasília: MS, 2014. p. 73-80.

PAULO, Fernanda dos Santos; DICKMANN, Ivo. **Cartas pedagógicas**: tópicos epistêmico-metodológicos na educação popular. Chapecó: Livrologia, 2020. p. 37- 51.

HOLLIDAY, Oscar. **Para sistematizar experiências**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2006.



A PAULO FREIRE, SOBRE A APRENDIZAGEM E A EXPERIÊNCIA DO PRIMEIRO GRUPO DE ESTUDOS E LEITURAS DIRIGIDAS "EDUCAÇÃO POPULAR E PAULO FREIRE" (AEPPA)

Márcio Nonato Diniz Ferreira[1]

Ponta Grossa, 27 de novembro de 2024.

Querido Paulo Freire, camarada de andarilhagens

Chego ao final deste grupo de estudos e leituras dirigidas com tantas interpelações; igualmente, sinto-me tão mobilizado por sua vida e por sua práxis de educação libertadora nos espaços escolares, não escolares e de educação popular a que você esteve vinculado — nesses locais, você promoveu diálogos afetivos, efetivos e cuidantes —; tanto que me faltam as palavras que possa dirigir a você, à professora doutora Fernanda dos Santos Paulo, coordenadora do grupo, e aos colegas que comigo seguiram por essa jornada de estudos.

Descobri no mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), que o gênero carta foi muito cultivado por você por meio das correspondências pedagógicas, as quais convidam tanto o escritor quanto o leitor ao engajamento e à luta, conectando-os pessoal e comunitariamente. Essa também é a perspectiva assumida pela professora Fernanda dos Santos Paulo na condução das atividades do grupo de estudos, adotada ainda pelo órgão realizador dessa iniciativa, a Associação de Educadores Populares de Porto Alegre (AEPPA), e pelos colegas de formação.

Como é bom saber que não estamos sozinhos no "esperançar" educacional e humano que você tanto defendeu em vida, pois, como canta Zé Vicente, músico e

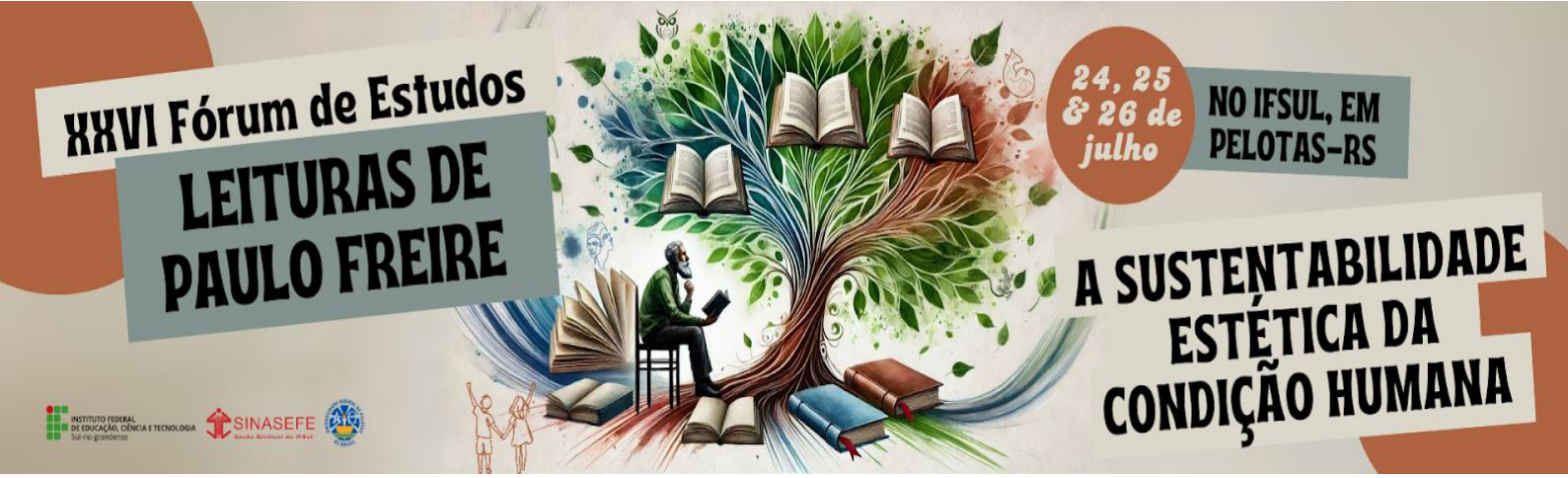
[1] Doutorando, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Pós-Graduação em Educação, bolsista Capes, nonatodinizsc@gmail.com.

poeta nordestino, na canção “Eu quero ver”, que faz parte do álbum Nativo: “Sonho que se sonha só, pode ser pura ilusão. Sonho que se sonha juntos é sinal de solução. Então, vamos sonhar companheiros, sonho ligeiro, sonhar em mutirão” (Eu quero […], 2000).

Reiteradamente, minhas palavras a você, Paulo Freire, são de gratidão. Sou grato por encontrar em seu legado a *esperança* ao longo de minha trajetória de estudo e trabalho na educação. Esse sentimento me acompanhou durante as etapas da minha pesquisa de mestrado, realizada pela UEPG, que tive o privilégio de ver publicada em formato de livro, com o título *Chikora e Pamutadha: em busca da educação libertadora em Moçambique* (Ferreira, 2024). Sua contribuição, como é possível perceber, figura até mesmo no nome da publicação. E a caminhada continua agora, no grupo de estudos e leituras dirigidas “Educação Popular e Paulo Freire”. Como mencionei, destaco a esperança que encontrei nos livros de sua autoria, a mesma que se encontra no verbo “esperançar”, atitude que deve nos mover nestes tempos tão sombrios, com os efeitos do pós-pandemia, as intolerâncias de toda sorte, os fundamentalismos, as guerras e conflitos em diversas localidades do planeta, além das catástrofes naturais e de tantas outras situações que sobremaneira nos desumanizam. Sou grato por ter tido contato com sua obra, que me fez acreditar que a educação libertadora e a transformação desses estados, que costumo chamar de “feiuras” fazendo coro com você, são possíveis e urgentes.

Não posso deixar de renovar meus agradecimentos à professora Fernanda dos Santos Paulo, à AEPPA e aos camaradas, homens e mulheres de várias partes desse nosso imenso país, que “andarilharam” comigo nesse processo formativo, que o tempo todo mobilizou em mim sua síntese libertadora “ação-reflexão-ação”, efetivada em uma práxis comprometida com a vida, “e vida em plenitude”, como reverbera o Evangelista João no capítulo 10, versículo 10: “[...] Eu vim para que todos tenham vida, e a tenham em abundância” (Bíblia Pastoral […], 2014, p. 1308).

As discussões no grupo de estudos foram concretizadas por meio de suas obras: *Extensão ou comunicação* (Freire, 2021b), *Pedagogia do oprimido* (Freire,



2021d); *Cartas à Guiné-Bissau: registro de uma sistematização em processo* (Freire, 2021a), *Educação como prática da liberdade* (Freire, 2022a), *Ação cultural para a liberdade e outros escritos* (Freire, 2022b). As leituras, o trabalho com músicas reflexivas e os processos dialógicos consolidados durante os encontros afirmaram e reafirmaram meu papel sociopolítico e pedagógico dialógico, ancorado no arcabouço do Serviço Social, comprometido com os educandos e as educandas com quem tenho a oportunidade de conviver. Em específico, o público com que trabalho é composto de usuários e usuárias[2] do Sistema Único de Serviço Social (SUAS), para quem procuro consolidar uma formação humana que verse sobre a Participação, a Convivência Social e o Direito de Ser. Esses são aspectos defendidos no "que fazer" freiriano, enquanto cidadão, educador e pesquisador. São valores efetivados no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV) no Centro Social Casa do Piá, em Ponta Grossa, no Paraná, espaço de educação não escolar em que sou gestor.

Do grupo de estudos, levo inúmeras aprendizagens e também vasto material guardado no *drive* de meu *laptop*. Todo esse conteúdo me ajudará a dar continuidade nos estudos e nas pesquisas sobre sua educação libertadora. O viés libertador na educação faz muito sentido em minha práxis socioeducacional e humana, uma vez que, à medida que me aprofundo em sua humanidade e em seus escritos dialógicos, querido Paulo Freire, me humanizo e me torno um sujeito e um profissional do Serviço Social e da Educação mais amoroso e comprometido. Guardarei, sobretudo, memórias afetivas em meu "sentir-pensar e corazonar", consolidadas pelas partilha tão potentes e encharcadas de bonitezas nesta trajetória formativa!!! Expresso imensa gratidão, Freire... gratidão, professora Fernanda dos Santos Paulo... gratidão, membros da AEPPA... gratidão, colegas de curso.

Paulo Freire, você afirmou, em *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*, que "[...] uma das melhores coisas que podemos

[2] Os termos "usuário" e "usuária" são as designações da Política Nacional de Assistência Social (PNAS) para nominar os sujeitos que utilizam os serviços disponibilizados pelo sistema de assistência social, incluindo adultos, crianças e adolescentes.

experimentar na vida, homem ou mulher, é a boniteza em nossas relações mesmo que, de vez em quando, salpicadas de descompassos que simplesmente comprovam a nossa ‘gentetude’” (Freire, 2021c, p. 89).

Desejo continuar trilhando mais aprendizagens cheias de “gentetude”, que versem sobre realidades de “feiuras” e “bonitezas”... mas, sobretudo, sobre realidades de HUMANIDADE! Sigo seu legado, Paulo Freire, inventando e reinventando aquilo que dele reverbera em meu SER e em meu FAZER educação libertadora.

De seu companheiro de andarilhagens,
Márcio Nonato Diniz Ferreira.

Palavras-chave: Paulo Freire. Educação Popular. Associação de Educadores Populares de Porto Alegre.

Referências:

BÍBLIA Pastoral: edição especial. São Paulo: Editora Paulus, 2014.

EU QUERO ver. Intérprete: Zé Vicente. Compositor: Zé Vicente. *In*: **NATIVO**. Intérprete: Zé Vicente. São Paulo: Paulinas-Comep, 2020. 1 CD, faixa 6.

FERREIRA, Márcio Nonato Diniz. **Chikora e Pamutadha**: em busca da educação libertadora em Moçambique. Veranópolis: Diálogo Freiriano, 2024. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1hUBNEVVcm_eYMj0d9epnO2HMhe_CNSSt/view.

Acesso em: 18 mai. 2025.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau**: registro de uma sistematização em processo. 8. ed. São Paulo: Paz & Terra, 2021a.

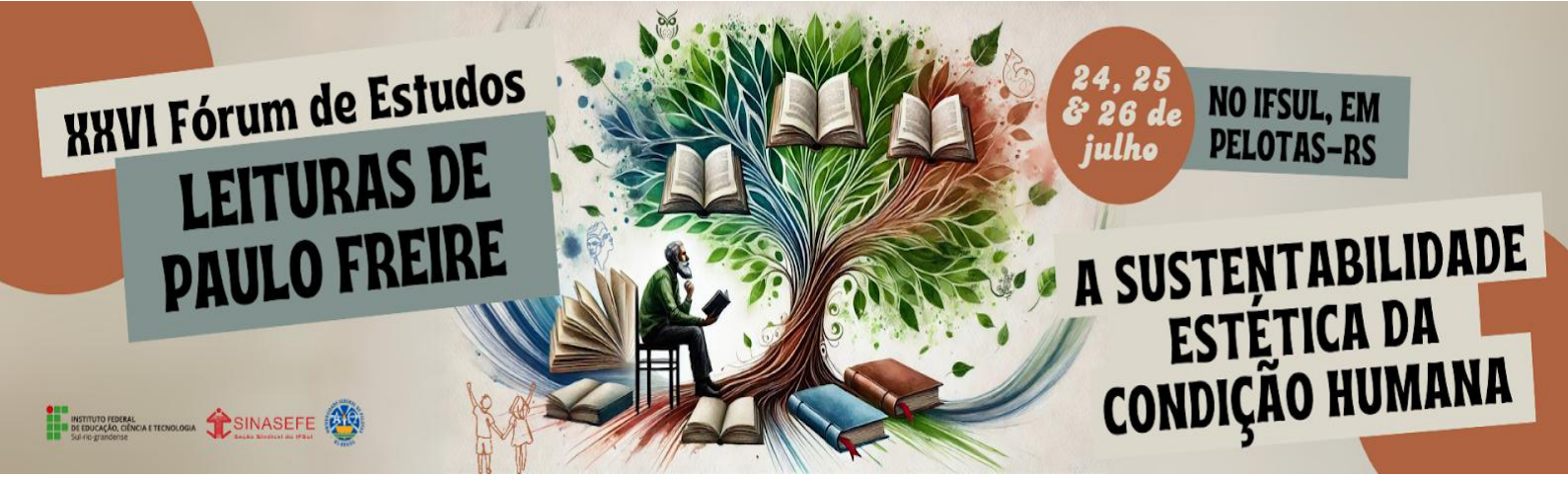
FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação**. 23. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz & Terra, 2021b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 28. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz & Terra, 2021c.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 79. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2021d.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 19. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022a.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 52. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2022b.



CARTA À CAROLINA MARIA DE JESUS

Maria Helena da Silva Bandeira[1]

Gravataí, 30 de maio de 2025.

Carolina,

Querida Carolina, recentemente li teu livro Quarto de Despejo, me senti inspirada e a vontade de escrever-lhe. Quero te contar sobre a Comunidade Orquídea Libertária, um projeto de vida do qual faço parte. Ao te ler fui comparando e relacionando nossas vivências, como era ser catadora no teu tempo e como é agora. Os tipos de materiais, a comercialização, as relações de trabalho e sociais como um todo. Assim pude perceber o quanto a gente avançou, pois somos tão pessimistas atualmente, que nem tinha notado isso.

Sou Maria Helena, tenho 56 anos, mãe de sete filhos, moradora do Rincão da Madalena, periferia de Gravataí, Rio Grande do Sul. Sou catadora, Educadora Popular, Técnica em Meio Ambiente e estudante de Gestão Ambiental no Instituto Federal do Rio Grande do Sul. Atualmente não trabalho diretamente com reciclagem. Trabalhei na Cootracar de 2012 a 2014 nas funções de triadora e coletora, e posso considerar que existia uma Maria antes e outra depois, a partir da experiência na cooperativa. A Cootracar foi fundada em 2009 e atualmente é responsável pela Coleta Seletiva Solidária do Município de Gravataí. Foi a partir dessa vivência na cooperativa que comecei a me “entender como gente”, aprendi a diferença entre o trabalho cooperativado e o catador de rua. Lidando com o material descartado pela população comecei a enxergar o quanto é importante o trabalho da reciclagem, pensar no que consumimos, a maneira como são descartadas as coisas. Passei a perceber relação

[1] Graduanda, Instituto Federal do Rio Grande do Sul, Gestão Ambiental, FAURGS, maria14helena68@gmail.com.

com o meio ambiente, que antes, mesmo já tendo catado na rua, nunca tinha pensado nisso. Lá na cooperativa as portas começaram a se abrir, e não foram as portas de fora, e sim as portas internas, de dentro da minha mente, aquelas que já não se podem mais fechar. A partir dessa experiência passei a me interessar mais pelas questões ambientais, o que me levou a fazer o curso técnico em Meio Ambiente e atualmente a graduação em Gestão Ambiental. Foi no Galpão da Cootracar as primeiras reuniões sobre o Projeto Orquídea Libertária, outro momento importante na minha história, que ainda tem muito para avançar e mudar a vida de muitas pessoas.

A Comunidade Autônoma Orquídea Libertária é um projeto de moradia popular para cinquenta famílias em Gravataí, Região Metropolitana de Porto Alegre, Rio Grande do Sul. Gestionada pela COOPSUL Cooperativa de Trabalho Mista Solidária Utopia e Luta, financiado pelo programa Minha Casa Minha Vida Entidades, em um terreno cedido pelo Patrimônio da União em janeiro de 2014. O nome da comunidade é uma homenagem à memória da catadora Tatiana Aparecida Zomer, vítima de violência doméstica e devido às Orquídeas encontradas no território para simbolizar o empoderamento das mulheres.

Eu trabalhava como catadora na Cootracar quando o pessoal apresentou a proposta da gente fazer um projeto de moradia popular. A princípio achei algo muito diferente, mas com o passar do tempo fui tomando consciência e entendendo melhor. Cheguei a pensar "isso aí existe mesmo?". Quem se interessou foi convidado a participar de várias atividades para fazer o desenho das casas, a maquete do terreno e visita na Comunidade Utopia e Luta para construir junto esse novo território. Entre o desenho, os projetos, aprovações e liberação do recurso para começar a obra, passaram alguns anos e só começou em 2018. Mas nesse tempo fizemos muitas reuniões, oficinas, mutirões de limpeza, pic nic, encontros, assembleias, seminários, visitações, viagens em outras comunidades, fui até para Brasília e para o Rio de Janeiro representar o projeto da Orquídea Libertária.

Em 2016, montamos um núcleo de produção de artefatos de concreto, inicialmente para pavimentar a comunidade com os blocos intertravados, para que a

água pudesse seguir penetrando no solo e não fosse tão agressivo ao meio ambiente, quanto concretar todas ruas e calçadas. O Núcleo surgiu a partir das práticas de mutirões e com ideia de que as pessoas se organizando poderiam baixar os custos da obra, qualificando o resultado final. Também para agregar pessoas desempregadas para geração de renda, visando à integração e o fortalecimento de identidade através do trabalho coletivo. O núcleo iniciou com uma máquina usada a qual necessitou de alguns reparos para melhoria do pavers. Realizamos pesquisas e buscamos parceria com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul para realizar testes e obter a certificação de qualidade. Ao longo do tempo conseguimos recursos para implementação e fortalecimento do núcleo, aquisição de equipamentos e insumos. Contamos com a fundamental importância na troca de saberes com o Movimento Nacional da População de Rua de Gravataí, que muito nos ensinaram nas oficinas e mutirões, pois traziam a experiência de já ter trabalhado com concreto. Quando eles passavam o dia na Orquídea, diziam que era dia da redução de danos, pois não ficavam de “bobeira” na rua, ocupavam a mente e o corpo de maneira saudável, o que nos deixava muito feliz.

A Comunidade Orquídea Libertária está em fase de construção, prevendo moradia e um novo espaço territorial para famílias de baixa renda, incluindo catadores e catadoras, que trabalham ou trabalharam na Cootracar e sua rede de relações. Por conta da relação com o Movimento Nacional de Catadores de Materiais Recicláveis a questão ambiental é muito importante para a comunidade. Tendo em vista a proximidade com o Rio Gravataí e a Área de Proteção Ambiental do Banhado Grande, mantemos um percentual do território como área de preservação permanente, o qual chamamos carinhosamente de Casa 51, a casa dos animais e das plantas. Também instalamos cisternas para captação da água da chuva, luminárias solares, biodigestor, composteira, horta comunitária e espaço para armazenamento e destinação correta dos resíduos sólidos.

Como critério para se manter no projeto comunitário é preciso da participação das famílias, realizando mutirões, doando horas de trabalho, para colaborar nessa

construção. Neste processo tem se destacado a participação ativa das mulheres, incluindo as tarefas da construção civil. Por ser um espaço antes dominado pelos homens, as mulheres ao participarem dos mutirões foram desenvolvendo habilidades que antes nem se sabiam capazes, como confeccionar os blocos intertravados para calçadas e ruas do condomínio, incluindo fazer a massa na betoneira, encher as formas e desmoldar. Entendendo que somos seres inacabados e capazes de nos libertar, como nos ensina Freire (2006), as atividades desenvolvidas na comunidade sempre geram novos aprendizados coletivos. Na prática vem desconstruindo, com bastante dificuldade, papéis designados como de gênero pela sociedade, como cuidado com alimentação e com as crianças e o trabalho relacionado à construção civil. Aqui os homens também cozinham, cuidam da ciranda e as mulheres carregam brita, areia, concretam as vigas, entre outras atividades. Estamos fortalecendo esse empoderamento como forma de resistência das mulheres e de resgate de sua dignidade e autoestima. A obra começou em 2018, seguimos com atividades e mutirões, e atualmente estamos com as casas e o centro comunitário quase prontos.

Com todas essas atividades comecei a tomar consciência do quão gratificante é trabalhar em coletivo. Tenho aprendido muito com esse processo. É difícil de expressar o quanto mudou a minha vida a partir desse projeto, a minha maneira de ver as coisas mudou completamente. Comecei a compreender como as coisas acontecem, como funciona o sistema, a exploração. Passei a ter um novo olhar sobre minha própria história e percebendo o quanto é difícil fazer com que os outros acompanhem esse modo de desvendar as questões do dia a dia e as mais complexas. Para dentro é mais difícil de transmitir esses aprendizados, mas para fora tenho conseguido me expressar e me fazer entender "Que só a luta muda a vida".

Bom Carolina, acho que já me estendi demais, queria te falar também que antes da Orquídea nunca tinha lido um livro inteiro, agora já li Djamila Ribeiro, Ailton Krenak, José Faleiro, Antonio Bispo. Mais os dicionários e outros textos que leio para poder entender as questões e o momento histórico em que foram escritos. As leituras estão me ajudando a refletir sobre a minha história e sobre as mudanças que ocorrem com

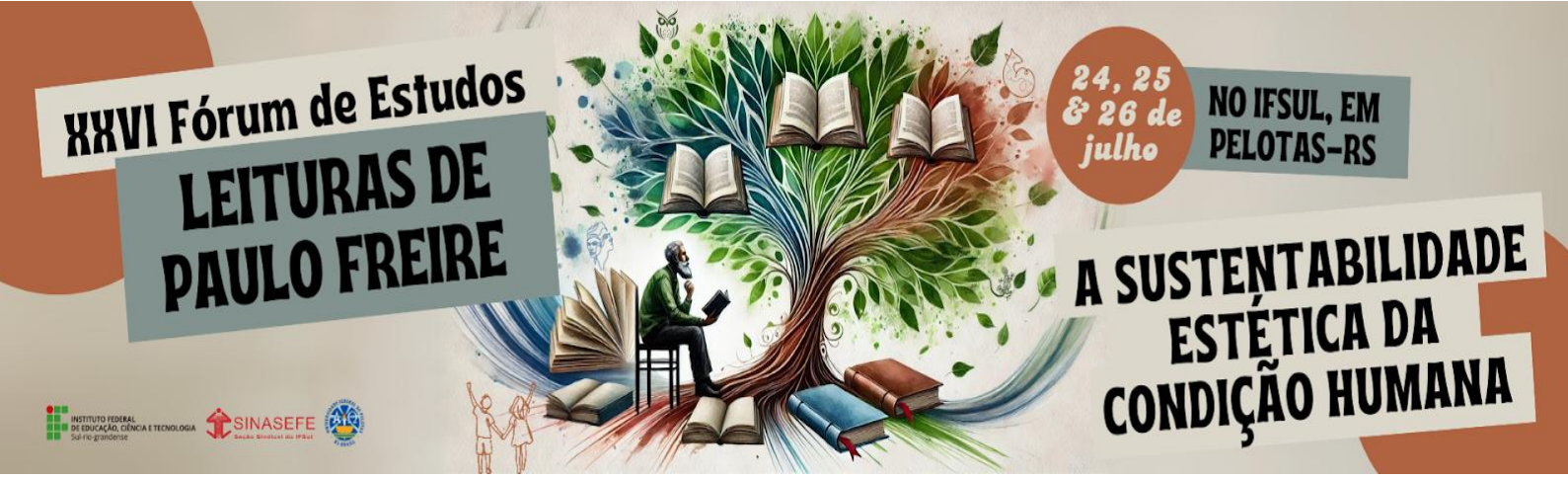
a passagem do tempo. Foi um prazer te conhecer através do teu livro, vou lá, pois tenho que continuar com as tarefas comunitárias, o pessoal já está trazendo seu baldinho com resíduo orgânico para triturar e colocar na composteira. Um abraço, Maria Helena.

Palavras-chave: Comunidade; catadora; mulheres.

Referências:

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. Editora Paz e Terra. Rio de Janeiro. 2006.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo** – diário de uma favelada. São Paulo: Francisco Alves, 1960.



A CONCIÊNCIA DE SER INACABADO, NOS EDUCAMOS PARA SER MAIS

Maria José Dantas Souza[1]

Laudemir Luiz Zart[2]

Na obra “Educação e Mudança”, Paulo Freire afirma que: “não é possível fazer uma reflexão sobre o que é a educação sem refletir sobre o próprio homem”. Ao afirmar isso, o autor nos convida a uma reflexão filosófico- antropológico que nos conduz ao cerne de uma das suas máximas pedagógicas, qual seja: de que o homem/mulher ao se reconhecer como ser inacabado se educa.

E é nessa perspectiva que, iniciamos nosso diálogo freireano sobre os processos formativos vivenciados com grupos sociais no Estado de Mato Grosso, usando as plataformas virtuais.

Entre os anos de 2020 e 2024, período de pandemia da Covid-19, com as restrições e medidas de prevenção e contenção do vírus, os encontros, reuniões e aulas presenciais, foram substituídas pela modalidade virtual. Período que se intensificou o uso das plataformas digitais *online.*

Naquela ocasião, uma situação que envolvia uma questão de saúde pública, obrigou, a todos a passar por um processo de adaptação e assimilação de ferramentas tecnológicas que viabilizasse a continuidade dos processos educacionais. E o que, no início, foi um desafio, passou a ser uma alternativa válida e consistente para viabilizar formação e impedir a desarticulação dos grupos sociais.

Ao perceber isso, os sujeitos membros do Núcleo de Estudos e Praxiologias da Universidade e do Mundo do Trabalho (Núcleo Unitrabalho) da Unemat, ocuparam-se em viabilizar cursos de extensão, reuniões, encontros etc. com os grupos sociais da

[1] Filósofo, poeta, escritor, professor, líder quilombola e ativista político brasileiro.
[2] Líder indígena, ambientalista, filósofo, escritor e jornalista brasileiro.

região do território do Estado de Mato Grosso.

E o que essas experiências, compartilhadas nas salas virtuais do google meet, tem proporcionado a nível educacional e formativo aos sujeitos envolvidos?

Primeiro é importante ressaltar que, o encontro, a presença e a partilha são marcas essenciais dos movimentos sociais. E que as ferramentas virtuais, são tecnologias auxiliares, e nunca substitutivas da essência dos movimentos populares.

Nesse sentido, podemos considerar os aprendizados dessas experiências.

Tínhamos como objetivo a responsabilidade de manter latente em cada um de nós, as bases que nos une no campo das lutas coletivas. E estar sempre conscientes delas nos mantem compromissados como sujeitos de ocorrências.

Os encontros virtuais nos possibilitam, entre outras coisas, refletir sobre nossas lutas, nossos territórios e principalmente como nos constituímos sujeitos de práxis para além dos desafios cotidianos e, compreendendo a vida no seu movimento cíclico.

Nossas referencias teóricas, tem como base primordial as obras de Paulo Freire, alinhadas a autores contemporâneos, como Antônio Bispo dos Santos ou, simplesmente, Nego Bispo e Ailton Krenak que nos ensinam que a vida e a natureza, em seus processos, se constituem de modo circular, e não linear, como fomos ensinados: “somos começo, meio e começo”, afirma Bispo. E sob essa perspectiva, os diálogos virtuais nos auxiliam na compreensão da teoria que nos fundamenta enquanto movimento social e principalmente enquanto seres inacabados, em busca de ser mais, em tempos tão desafiadores quanto o que vivemos atualmente.

As bases metodológicas da pedagogia da alternância compreendidas como um processo de interação entre sujeitos participantes, as organizações e as comunidades camponesas/urbanas. Enquanto alternância implicam na mobilização de recursos pedagógicos no tempo-formativo e na organização de processos de aprendizagem no tempo-comunidade nos espaços institucionais dos grupos sociais envolvidos.

Pegamos como base quatro dos cursos realizados entre 2020 à 2024: “EDUCAÇÃO SOLIDÁRIA: URGÊNCIAS E EMERGÊNCIAS TEÓRICAS CONTEMPORÂNEAS (2020/2021)”; “REALIDADE BRASILEIRA ANA PRIMAVESI: HISTORICIDADES E ATUALIDADES (2020/2021)”; “CONCEITO E PRÁTICAS DE

ECONOMIA SOLIDÁRIA E DE AGROECOLOGIA – FORMAÇÃO DE BASES PRODUTIVAS CAMPONESAS (2022/2023)" e "IDENTIDADE HISTÓRICA E SOCIAL DO COOPERATIVISMO SOLIDÁRIO, INCLUSÃO E PARTICIPAÇÃO DAS MULHERES E DA JUVENTUDE (2024)". Os cursos de extensão ofertavam vagas entre sessenta a cem de modo geral, ou seja, o público alvo era os sujeitos membros de algum grupo vinculado à economia solidária, mas não havia restrição para o público em geral (acadêmicos e comunidade), cuja duração média era de três meses cada curso.

Como resultado, tivemos: adesão acima da média esperada, e uma participação genuína dos cursistas; superação de desafios em relação ao uso da plataforma *google meet,* mesmos nos territórios rurais onde a internet tinha desempenho ruim. Os cursos eram também espaços de diálogo e partilha de suas experiencias cotidianas e a virtualidade dos encontros possibilitou a participação de vários sujeitos que não teria como fazer a formação se só fosse ofertada de modo presencial. Nesse sentido, compreendemos que, a estratégia de formação digital teve maior alcance e conseguiu de modo perceptível organizar e reorganizar os grupos sociais em torno de suas bandeiras de lutas. E em ganhos acadêmicos conseguimos, publicar um livro: "Realidades Brasileiras: teorias sociais libertadoras".

Palavras-chave: Inacabado; práxis; educação.

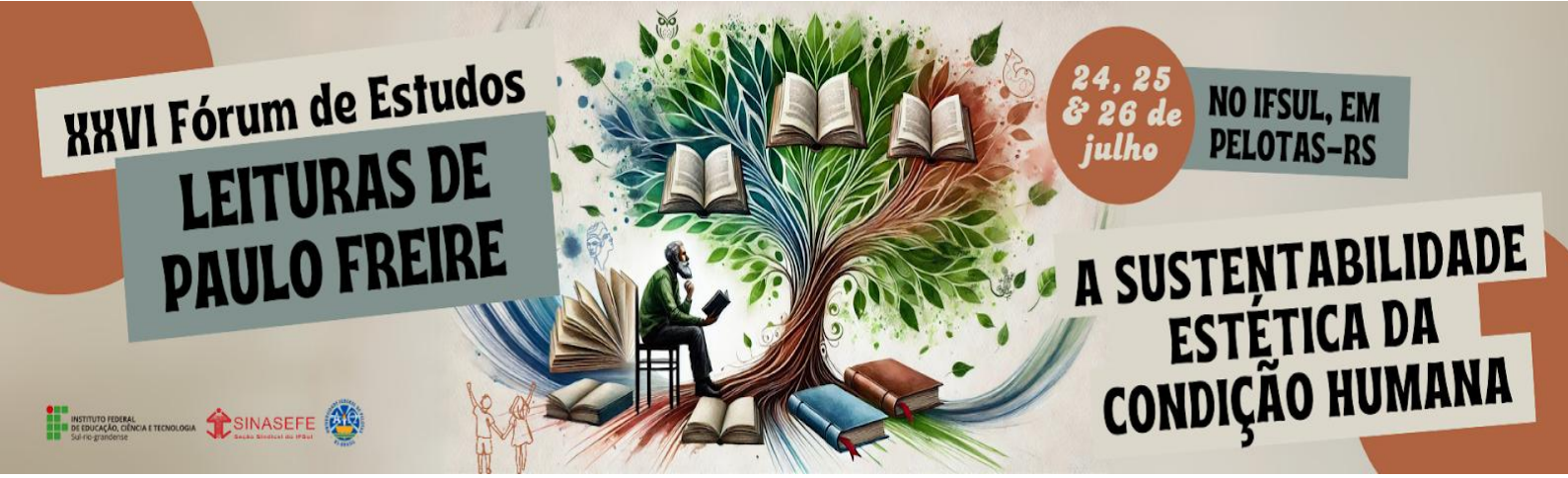
Referências:

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: Saberes Necessários à Prática Educacional. 51. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra,2015.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança.** 42.ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

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

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

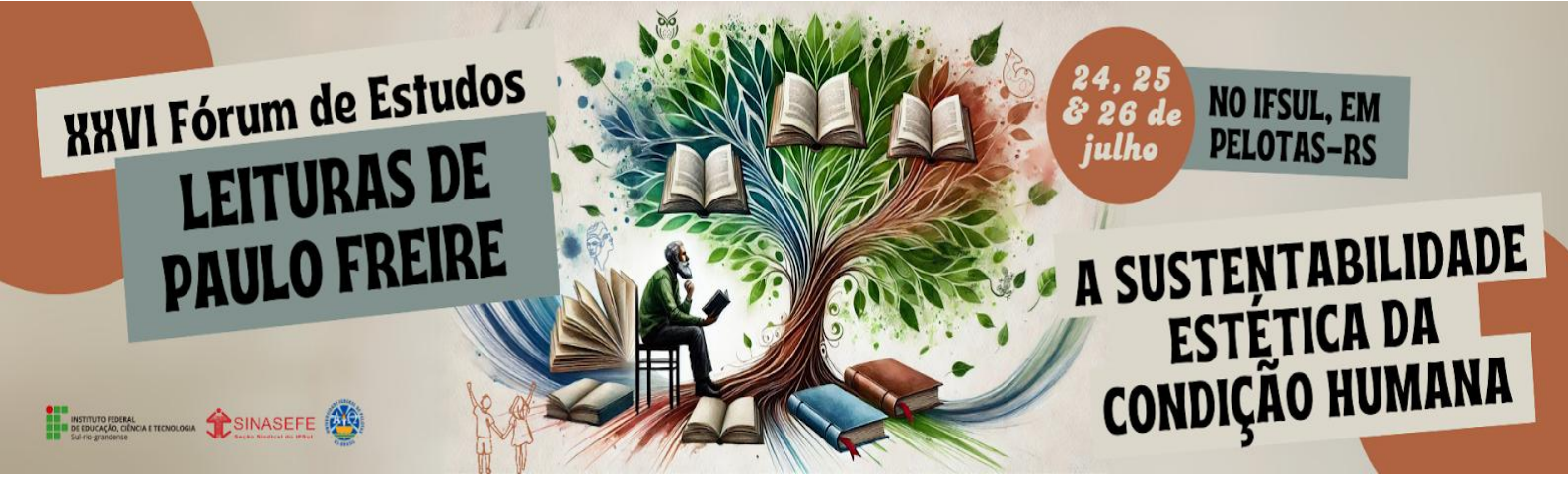


FREIRE, Paulo. **Pedagogia do compromisso:** América Latina e Educação Popular. Organização e notas de Ana Maria Araújo Freire. 1. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 63. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

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

ZART, Laudemir Luiz (org.). **Realidades Brasileiras**: Teorias e Práticas Sociais Libertadoras. Série Sociedade Solidária. Vol.10. Cáceres: Editora UNEMAT, 2023. 366 p. Il.



O DOMÍNIO DAS TECNOLOGIAS NO MUNDO DO TRABALHO: RECURSO OU OBRIGAÇÃO?

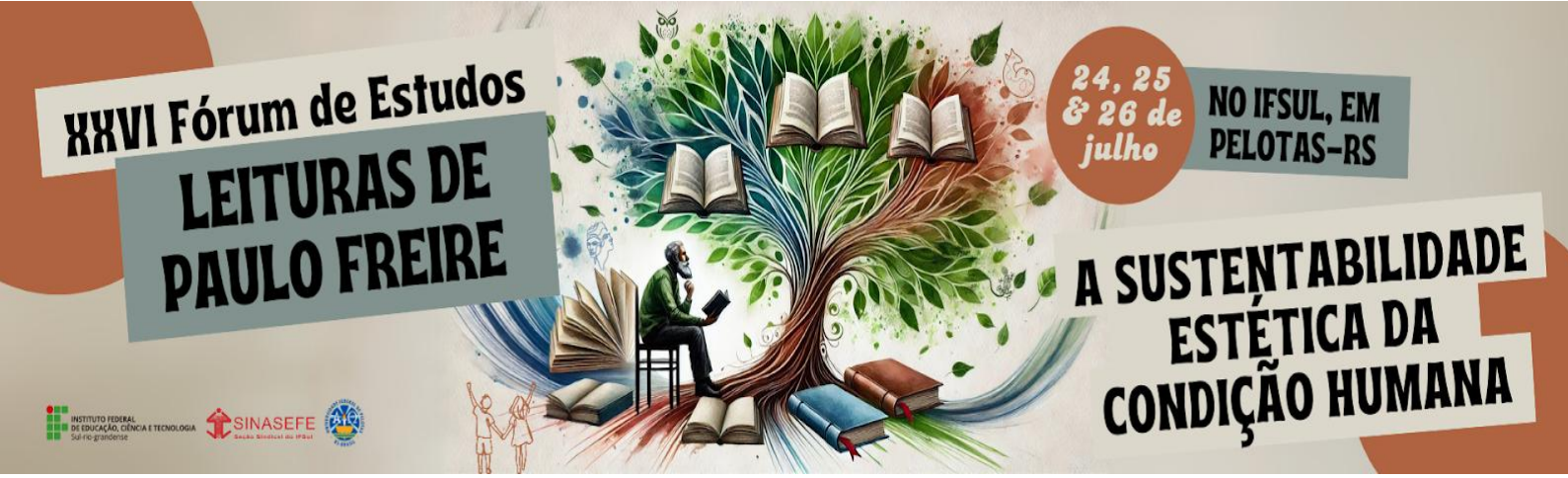
Marilice Botelho Martins Oliveira[1]
Silvana Maria Gritti[2]
Sueli Adam Rosa Quevedo[3]

Este artigo analisa duas abordagens para o ensino de tecnologias no mundo do trabalho: a integração das ferramentas tecnológicas na sala de aula, uma tendência defendida por instituições privatistas; ou o desenvolvimento de tecnologias próprias no ambiente escolar, de forma humanizada e adaptada à realidade local. O estudo visa identificar, analisar e conceituar o perfil dos professores, às demandas do mundo do trabalho e o uso dos recursos tecnológicos na educação.

A pesquisa é bibliográfica, embasada em autores como Ira Shor (1986), Paulo Freire (1996), Marilandi Maria Mascarello Vieira (2013), Josimar de Aparecido Vieira (2013) e Silvia Maria Manfredi (2002). A partir desses estudos, traçamos um panorama do impacto do uso das tecnologias na sala de aula e seu reflexo no mundo do trabalho.

O mundo atual conta com diversos recursos tecnológicos, com isso algumas escolas têm tido a oportunidade de contar com diferentes ferramentas para uma suposta inovação em suas práticas pedagógicas. Conforme Shor (1986) e Freire (1996), o professor precisa ser um aprendiz ativo e cético na sala de aula, que encontre formas de fazer com que seus estudantes sejam curiosos, críticos e criativos (Shor, 1986,p.13).

[1] Universidade Federal do Pampa, Jaguarão, RS,Brasil; Orcid: 0000-0002-5102-0082. Titulação: Tecnóloga em Processamento de Dados pela UCPel, Licenciatura na Área de Informática pela UCPel, Orientadora Educacional pela FCSF, Pedagoga pela UNIGRAN, Mestranda profissional em educação da Universidade Federal do Pampa, marilice.mb@gmail.com
[2] Professora Permanente do Curso de Mestrado em Educação do Campus Jaguarão. Orientadora do Mestrado da Autora e Coautora. Professora da Universidade Federal do Pampa, Jaguarão RS Brasil, silvanagritti@unipampa.edu.br.
[3] Universidade Federal do Pampa, Jaguarão, RS, Brasil; Titulação: Pedagoga pela UCPEL; Especialização em Gestão Escolar pelo IPA; Mestranda profissional em educação da Universidade Federal do Pampa, sueliadamq@hotmail.com.



É preciso conhecer nossos alunos para podermos despertar curiosidade pelo conhecimento, a teoria é importante sim e exige rigor, mas precisa ser de uma maneira leve que possibilite novas perguntas, e posturas de respostas construídas em novos métodos de ensino e aprendizagem. As expectativas de produzir novos conhecimentos, só serão possíveis com estratégias inovadoras.

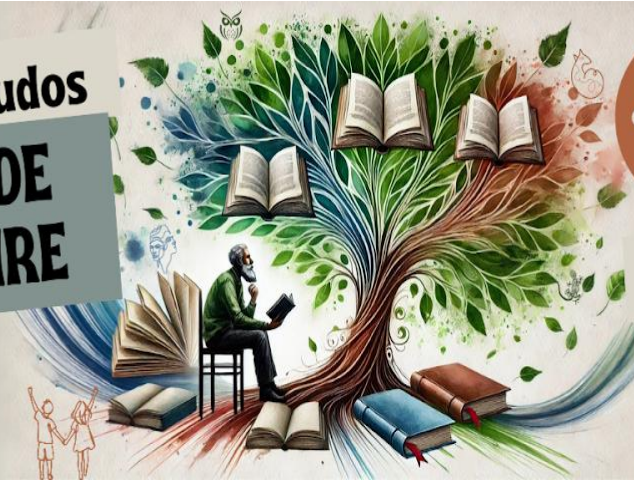
Nos dias atuais nos deparamos com uma sociedade conservadora que se considera fixa e perfeita, os currículos são falsamente neutros, nossos alunos são preparados para observar as coisas sem analisá-las, a executar as ordens sem questionar. Shor e Freire (1986, p.16) afirmam que os cursos enfatizam as técnicas e não o contato crítico com a realidade; assim como escolas conteudistas que não se preocupam com o que o aluno quer aprender e qual o seu conhecimento de vida, auxiliando o aprendizado.

Por outro lado estamos vivendo na era digital esta traz significativas diferenças nos perfis de nossos alunos sendo uma geração imediatista que busca rapidez, agilidade e interação virtual.

> Não se pode ensinar o que não se sabe, e muitos estudantes já chegam às escolas com um saber tecnológico bem mais avançado que aquele de alguns professores, daí a importância de estar munido de orientações didáticas atualizadas e sempre refletir sobre as práticas que o professor como sujeito da intermediação da informação está designado. (Lima, Santos e Pinheiro, 2019, p. 109).

A escola, como mediadora do conhecimento, desempenha um papel fundamental na formação de cidadãos conscientes e responsáveis no ambiente digital. É essencial que os alunos sejam orientados a cuidar da identidade de seus perfis nas redes, compreendendo os riscos e as consequências de suas ações no mundo virtual. Por meio de aulas práticas e instrutivas, é possível promover o letramento digital, ensinando estratégias de proteção, privacidade e uso ético da tecnologia.

> A geração zapping, portanto, precisa desenvolver habilidades importantes, como selecionar informações relevantes num oceano de informações e transformá-la em significações, atribuir-lhes sentido e



> relacioná-las ao contexto para que possam servir de suporte para suas ações. (Vieira, M, M. M.; Vieira, J. A.,2013, pg. 15.).

Tamanha disparidade nos traz a reflexão como a escola pode auxiliar os professores e os alunos com diferentes realidades no domínio das tecnologias? Estudos mostram que muitos professores não receberam nenhuma formação para trabalhar com as tecnologias. Coloca-se então o professor em uma tarefa desafiadora porque se trata de um profissional que tem o papel social de formar as novas gerações e dele espera-se que seja capaz de promover mudanças.

Após a pandemia, o uso de tecnologias na educação cresceu significativamente, impulsionado por programas governamentais (Brasil, Lei nº 14.172/2021). No entanto, desafios como conexão lenta, falta de suporte para famílias e resistência dos docentes ainda persistem. Formatos EAD foram implementados para capacitar professores, mas muitos ainda temem a substituição pela tecnologia.

Freire (1996, p.47) defende que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua produção”. O professor é um mediador que deve valorizar projetos e pesquisas para promover a aprendizagem sociointerativa. Guisso e Almeida (2019, p.138) ressaltam a necessidade de investir na formação docente para que o uso das tecnologias não seja apenas um imperativo, mas um recurso significativo para a educação.

O mundo do trabalho exige formação contínua e atualização constante. Manfredi (2002, p.50) aponta que vivemos grandes transformações tecnológicas, mas também enfrentamos desemprego e a redução do emprego formal. Assim, a educação precisa preparar indivíduos para o mundo do trabalho dinâmico e globalizado. Freire (1990, p.39) destaca que a tecnologia representa a criatividade humana e deve ser utilizada para desenvolver profissionais autônomos e inovadores.

Nos últimos 20 anos, o Ministério da Educação incentivou o uso de tecnologias na educação, incluindo computadores e internet nos Parâmetros Curriculares Nacionais. No entanto, a infraestrutura ainda é precária: laboratórios sucateados, dispositivos insuficientes e conexão lenta dificultam a integração das ferramentas

tecnológicas no ensino.

A análise bibliográfica revela que o uso de tecnologias é frequentemente imposto, causando desconforto entre professores. Para que seja um recurso eficaz, é necessário capacitação docente e apoio pedagógico. Os professores desempenham papel essencial na orientação dos alunos, que, apesar de familiarizados com as tecnologias, torna-se imprescindível que a escola não apenas transmita conhecimentos técnicos, mas também estimule o senso crítico e a responsabilidade no uso dessas informações. Assim, a mediação escolar contribui para que os alunos aprendam a navegar com segurança e consciência em um ambiente digital cada vez mais complexo e desafiador.

Palavras-chave: Professor; mundo do trabalho; recursos tecnológicos.

Referências:

BRASIL. **Lei nº 14.172**, de 10 de junho de 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2021-2022/2021/Lei/L14172.htm. Acesso em: 04 mar. 2025.

FREIRE, Paulo. **Alfabetização**: leitura do mundo, leitura da palavra. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

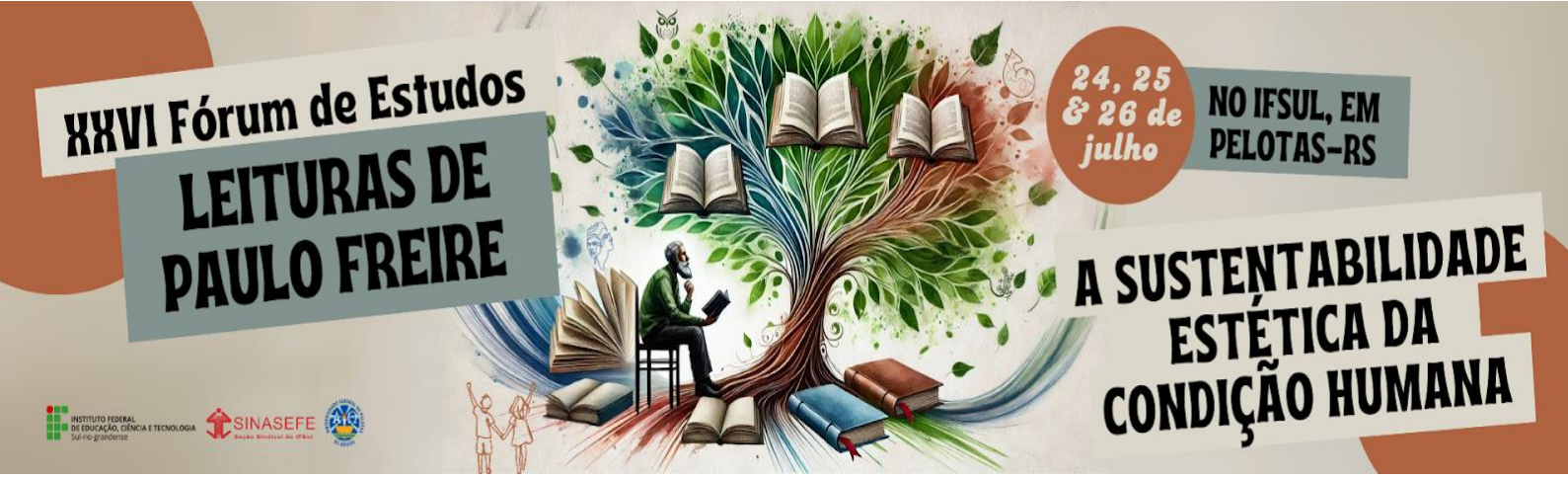
FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GUISSO, Valéria do Prado; ALMEIDA, Siderly Dahle de. Paradigmas de tempo e espaço: Um novo saber para a educação a distância. **Educação no Século XXI**, v. 47, Formação docente, tecnologia na educação. Belo Horizonte, MG: Poisson, 2019. p 133-140. Disponível em: https://www.poisson.com.br/livros/educacao/volume47/Educacao_no_seculoXXI_vol47.pdf. Acesso em: 1 fev. 2024.

LIMA, Simone Gabriely da Silva; SANTOS, Maria das Graças dos; PINHEIRO; Marcus. Túlio de Freitas. **A evolução tecnológica e os impactos no processo educacional**. Educação no Século XXI, v. 47, Formação docente, tecnologia na educação. Belo Horizonte, MG: Poisson, 2019. p 106-110. Disponível em:

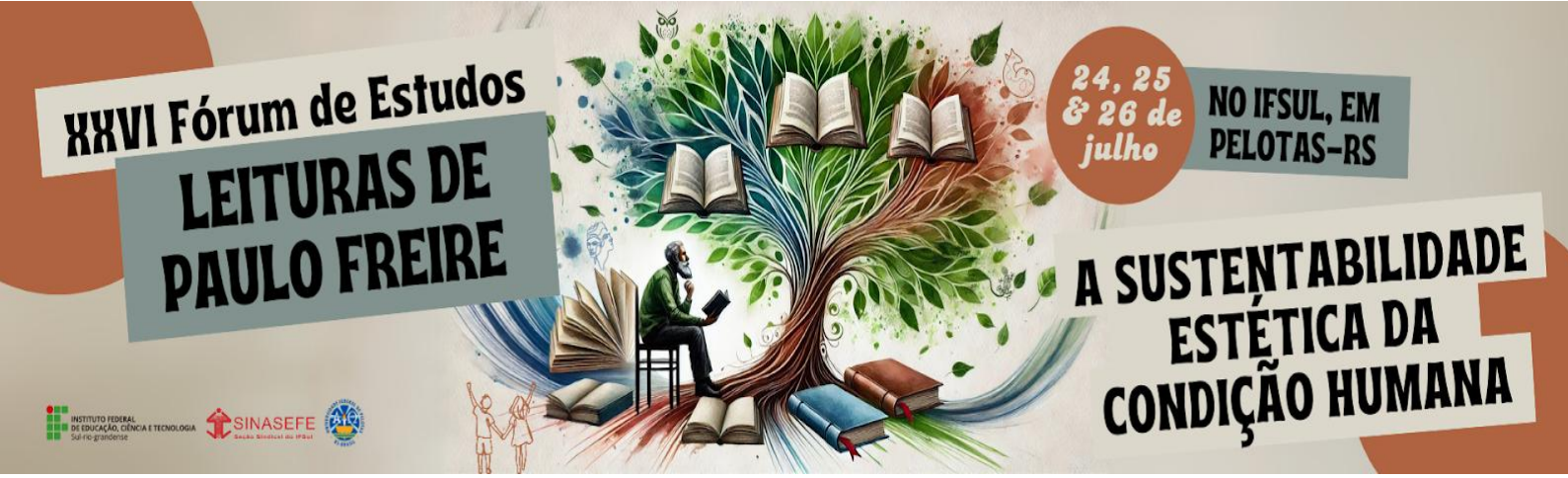
https://www.poisson.com.br/livros/educacao/volume47/Educacao_no_seculoXXI_v ol47.pdf. Acesso em: 1 fev. 2024.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.



SHOR, Ira; FREIRE, Paulo. **Medo e Ousadia.** O Cotidiano do Professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

VIEIRA, Marilandi Maria Mascarello; VIEIRA, Josimar de Aparecido. **Educação e formação humana na sociedade digital.** Disponível em: http://educa.fcc.org.br/pdf/reflex/v21n2/1982-9949-reflex-21-02-00116.pdf. Acesso em: 04 mar. 2024.



UMA REFLEXÃO SOBRE A IMPORTÂNCIA DA ESCOLA, COMO INSTITUIÇÃO QUE POSSIBILITE O TEMPO LIVRE

Marisa Dal Ongaro[1]

Graziela Escandiel de Lima[2]

Este artigo tem o objetivo de discutir sobre a importância da escola como lugar que possibilita todos serem iguais. A mesma, no turno em que a criança está estudando, tem o intuito de proporcionar momentos de autonomia, sem a necessidade de se preocupar com seus afazeres rotineiros. Há uma suspensão tanto do peso social, como também das regras da sociedade, através do tempo livre.

Para justificar a existência/relevância da escola parte-se do conceito de tempo livre de (Masschelein, 2014, p.13) que defende esse momento/espaço como *um tempo não produtivo, para aqueles que por seu nascimento e seu lugar na sociedade (sua "posição") não tinham direito legítimo de reivindicá-lo*. Este tempo caracteriza-se por ser igualitário para todos possibilitando que por uma fração de tempo os estudantes possam viver uma cotidianidade[3] e esquecer a sua realidade vivida como também os seus problemas do lado de fora da porta da sala de aula.

Ainda, entendemos que cabe ao professor buscar esse aluno para o tempopresente, o que está sendo discutido em aula, ao mesmo tempo motivá-los a lutar por um mundo melhor, traz esperança e afasta do pensamento ilusório[4]. Sobre esse assunto é imprescindível o entendimento de que:

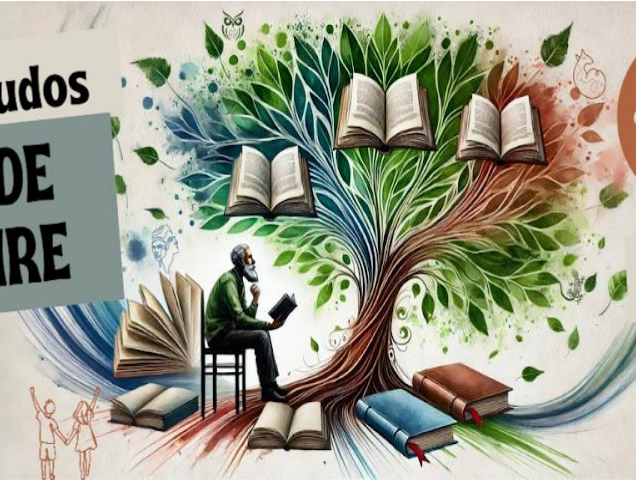
> Os nossos "maus alunos", aqueles programados para não se tornarem nada, nunca vêm para a escola sozinhos. O que entra na sala de aula é uma cebola: várias camadas de desgostos da escola –

[1] Doutoranda, Universidade Federal de Santa Maria, Doutorado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, marisa.dal@acad.ufsm.br

[2] Orientadora, Doutora, Universidade Federal de Santa Maria, Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação, graziela.lima@ufsm.br

[3] Nos baseamos aqui no conceito de cotidiano e cotidianidade de Heller.

[4] A palavra "ilusório" faz alusão aos contos de fadas.



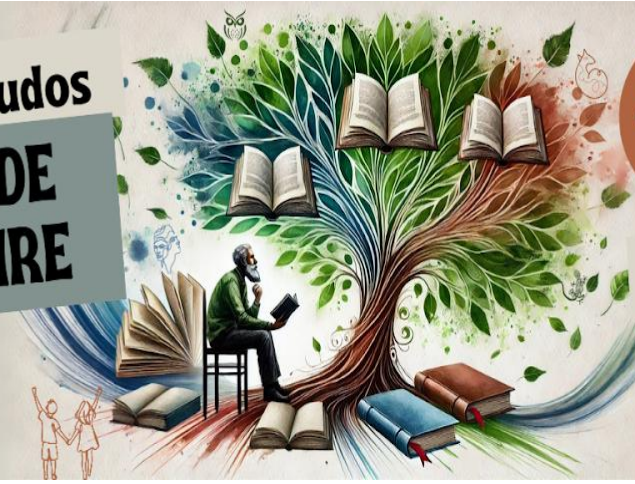
> medo, preocupação, amargura, raiva, insatisfação, renúncia furiosa – embrulhadas em torno de um passado vergonhoso, um presente sinistro, um futuro condenado. Olha, lá vêm eles, os seus corpos em processo de *formação* e suas famílias nas suas mochilas. A aula não pode realmente começar até que a carga tenha sido colocada no chão e a cebola descascada. (...) Naturalmente, os benefícios são temporários; a cebola assentará de volta suas camadas fora da sala de aula, e nós teremos que começar tudo de novo amanhã. Mas é isso que é o ensino: começar de novo e de novo até alcançar o momento crítico em que o professor pode desaparecer. (Pennac, 2010, p. 50-51).

Em relação ao estar presente, entendemos que é necessário compreender como vivemos nosso cotidiano, se realmente temos tempo para refletir sobre nossas ações ou se em um dia repleto de afazeres da rotina passamos dando conta desses, sem refletir sobre os mesmos, apenas cumprindo tarefas simples que preenchem nosso dia-a-dia. Para essa reflexão Guimarães enfatiza que:

> A práxis utilitária e senso comum orientam as ações repetitivas, automatizadas, irrefletidas e "naturais" da vida corriqueira. Longe estariam da noção de compreensão da realidade e da suspensão do cotidiano. (...) Lefebvre chama de cotidiano alienado e que Heller chamaria de petrificação das características da vida cotidiana. (Heller apud Guimarães, 2002, p.30).

Se porventura nos permitimos refletir ou nos questionar acerca de determinadas situações do cotidiano, percebemos que boa parte do que vivemos são consequências de escolhas/decisões feitas anteriormente. Porém não queremos aqui cair em um determinismo, mas ao contrário demonstrar que decisões são tomadas cotidianamente e que nos cabe a maturidade para aceitar que também viveremos as consequências delas. Nessa maturidade engloba-se a reflexão cotidiana, o não automatismo e de forma consciente nos permitir realizar a fuga ou talvez o tomar distância da alienação[5]. Nesse sentido,

[5] Usamos esse termo com o mesmo sentido que Freire usa em seu livro Pedagogia do oprimido (2005).



> A consciência é essa misteriosa e contraditória capacidade que tem o homem de distanciar-se das coisas para fazê-las presentes, imediatamente presentes. É a presença que tem o poder de presentificar: não é representação, mas condição de apresentação. É um comportar-se do homem frente ao meio que o envolve, transformando-o em mundo humano. Absorvido pelo meio natural, responde a estímulos; e o coito de suas respostas mede-se por sua maior ou menor adaptação; naturaliza-se. Despegado de seu meio vital, por virtude da consciência, enfrenta as coisas objetivando-as e enfrenta-se com elas, que deixam de ser simples estímulos, para se tornarem desafios (Freire, 1987, p.07).

Ao mesmo tempo é imprescindível alertar que estar consciente e ter o conhecimento/compreensão das atitudes cotidianas nos traz sofrimento, pois nos permite compreender o futuro da ação e também o seu passado. Assim certas tomadas de decisão não são fáceis e nos impulsionam a não nos calarmos frente a injustiça, pois podemos errar por falta de conhecimento, mas errar de forma consciente é falta de caráter e se torna uma atitude imoral. Então precisamos decidir se nos damos por satisfeitos em uma falsa tranquilidade/alegria alicerçada pela alienação ou assumimos as responsabilidades de nossa vida, decidindo vivê-la mesmo que isso nos traga momentos de sofrimento, mas precisamos lutar pelo que acreditamos e entendemos ser o correto.

O que gostaria de enfatizar com essa argumentação é que estar presente exige reflexão de nossas ações, é compreender o que estamos vivenciando e ousamos afirmar que estar presente é viver a vida, pois realizar uma rotina cotidiana sem reflexão um dia após o outro é passar pela vida sem saborear suas sinuosidades.

Assim, para este trabalho foi utilizado como metodologia uma revisão bibliográfica e análise de diário de bordo, a fim compreender a complexidade da escola. Nesse sentido, percebe-se que no contexto da sala de aula é preciso estar presente para nos permitir ouvir as inquietações das crianças e compreender a complexidade destas mesmo que venham de indivíduos que estejam na primeira infância. Estar presente é nos permitir encantar com cada momento vivido e de

forma consciente motivar, através de ações ou perguntas[6] a construção do conhecimento.

Por fim, acreditamos ser essencial garantir que a criança também possa estar presente na escola e isso acontece através do conceito de tempo livre. Serres (1997) traz uma importante reflexão acerca de como é possível se entender o contexto escolar nessa perspectiva do tempo livre. Onde há uma imersão a um mundo novo, e mais animador. Uma libertação por meio do conhecimento gratuito e de acesso ao público. Assim,

> Pense em um nadador tentando cruzar um grande rio. Pode parecer que ele estivesse simplesmente nadando de uma margem para a outra (isto é, da terra da ignorância para a terra do conhecimento). Mas isso quereria dizer que o próprio rio não significa nada, que ele seria uma espécie de meio sem dimensão, um espaço vazio, como voar através do ar.(...) Esse tipo de "meio termo" não tem orientação nem destino, mas torna todas as orientações e direções possíveis. (Serres apud Masschelein, 2014, p.19).

Logo ao ter-se o tempo livre na escola garantimos que a criança também possa se libertar dos problemas externos e neste espaço, o da escola, criar entendimentos e possibilidades de futuro. Ligado a esse tempo livre, (Masschelein, 2014, p.20) deixa claro que é necessário sempre haver alguma coisa sobre a mesa, ou seja, algum conhecimento sendo oferecido. Assim, pode ser *um diagrama na lousa, um livro sobre a mesa, palavras lidas em voz alta. Os alunos são tirados de seu mundo e levados a entrar num novo.* Para nós da Educação Infantil afirmaria sem nenhum medo de errar que nesse espaço da escola é necessário ter "algo sobre o chão". Em nossas salas, na maioria das vezes não temos mesa do professor, pois essa mágica não acontece sob a mesa ou sob classes, como as crianças são pequenas o processo de construção do conhecimento acontece no chão, ali oferecemos materialidades que os instiguem a explorar.

[6] Aqui nos inspiramos no livro "Por uma Pedagogia da Pergunta" de Freire, 1895.

Entendemos que dificilmente as crianças que na sociedade não possuíam essa oportunidade de ter tempo livre, a teriam em outro lugar. Nesse sentido precisamos lutar para mantermos a escola, pois ela abre brechas para que possamos mudar a realidade vivida.

Palavras-chave: Escola; tempo livre; alienação.

Referências:

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005. 213 p. ISBN 8521900058.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez Editora, 2000.

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

FREIRE, P. **Por uma Pedagogia da Pergunta** / Paulo Freire, Antonio Faundez. Rio e Janeiro: Paz eTerra, 1985. (Coleção Educação e Comunicação: v. 15)

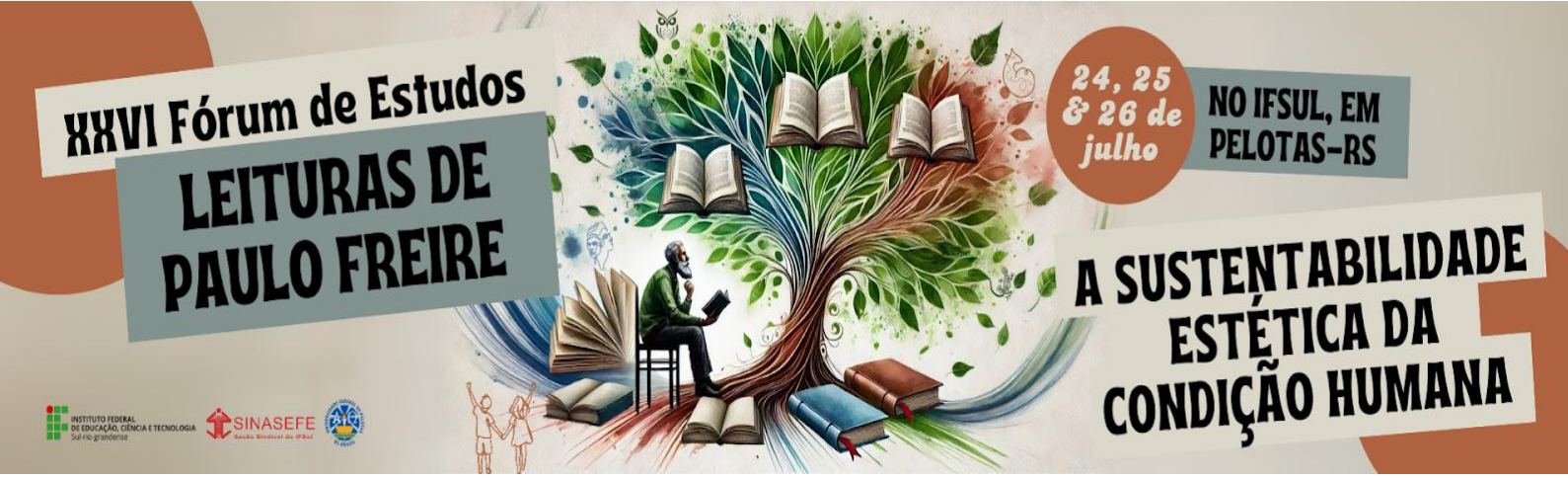
HELLER, Agnes. **Aspectos da teoria do cotidiano**: Agnes Heller em perspectiva*l* Gleny Terezinha Duro Guimarães, org.; Idília Fernandes ... [*et al*.].- Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.147 p. ISBN 85-7430-316-X.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. 6. ed. São Paulo. Editora Paz e terra, 2000. ISBN 8521903642.

MASSCHELEIN, Jan; MAARTEN, Simons. **Em defesa da escola**: uma questão pública. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

PENNAC, D. **School Blues**. London: MacLehose Press, 2010.

SERRES, M. **The troubadour of knowledge**. Ann Arbor: The University of Michigan Press, 1997.



EDUCAÇÃO PARA A PAZ: OS PROCESSOS EDUCACIONAIS NO DESENVOLVIMENTO DE SERES HUMANOS INTEGRAIS PELA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA UM ACOLHIMENTO PELO YOGA

Marúcia Ivândra Degli Sgualdi[1]
Patrícia Mendes Calixto[2]

"É preciso diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, até que, num dado momento, a tua fala seja a tua prática." (Paulo Freire)

A breve frase de Freire, traz a necessidade de nos voltarmos a nós mesmos. Coerência! "Diminuir a distância", por saber que a maioria dos processos educacionais humanos se dá, aos poucos! E são nossas "experiências". O campo que não se pode ver nem tocar, no qual nos desenvolvemos. O estado de ser pacífico onde a simplicidade trazida pela autoridade que a experiência vivida conscientemente proporciona, exclui a necessidade de conflito! A experiência educacional ofertada aqui, tem o acolhimento do Yoga, um método de viver, que nos indica a trilha da percepção de si, dos outros, do ambiente. *Yuj*, do sânscrito, significa União! Não a busca pela união, mas a percepção que já somos a união em si. Unindo aos conhecimentos trazidos pelo Mestre Paulo Freire, trazemos o quão primordial é a ação significativa de cada humano como construtor da própria vida e do coletivo. Somos os criadores da escola e, portanto podemos, através de nossa

[1] Especialista em Ciências do Movimento Humano, Universidade Federal de Santa Maria, Mestranda no ProfEPT, linha de pesquisa Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica (EPT), IFSUL (Charqueadas), técnica em assuntos educacionais, IFSUL câmpus Venâncio Aires, maruciadeglisgualdi@gmail.com
[2] Orientadora, Doutora em Educação Ambiental, Universidade Federal do Rio Grande, Pós- Doutora, Universidade de Lisboa, docente do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT, linha de pesquisa Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica (EPT), patriciamcalixto@gmail.com

transformação, criar uma escola ambiente de desenvolvimento de seres humanos integrais que então atuarão voluntariamente, em prol do bem comum. Através de uma pesquisa qualitativa de natureza aplicada, realizada com os servidores e estudantes dos 4ºs anos, no Instituto Federal Sul-Rio-grandense, verificamos se as práticas educacionais adotadas colaboram para seu desenvolvimento em integralidade, como é proposto na missão institucional. Analisamos, por questionários e encontros de práticas presenciais que o sistema institucional, sua organização e as prioridades administrativas são o maior empecilho para que o indivíduo possa dedicar atenção a si e desenvolver-se como educador. Propomos, portanto a implantação do PEHI - Programa Educacional para o Humano Integral, composto de Curso de Capacitação e de Atualização aos servidores que queiram atuar nos setores, que seja criado tempo e espaço, no ambiente institucional, para práticas onde cada indivíduo possa perceber a si, através das vivências do Yoga e da escrita e, cultivo da natureza vegetal e animal conforme capacidade de cada câmpus. Confiamos que a partir dessa percepção, seja possível compreender que integramos um coletivo humano, animal e ambiental que nos dá possibilidade de vivermos em integralidade e paz.

Palavras-chave: Paz; yoga; educação profissional e tecnológica.

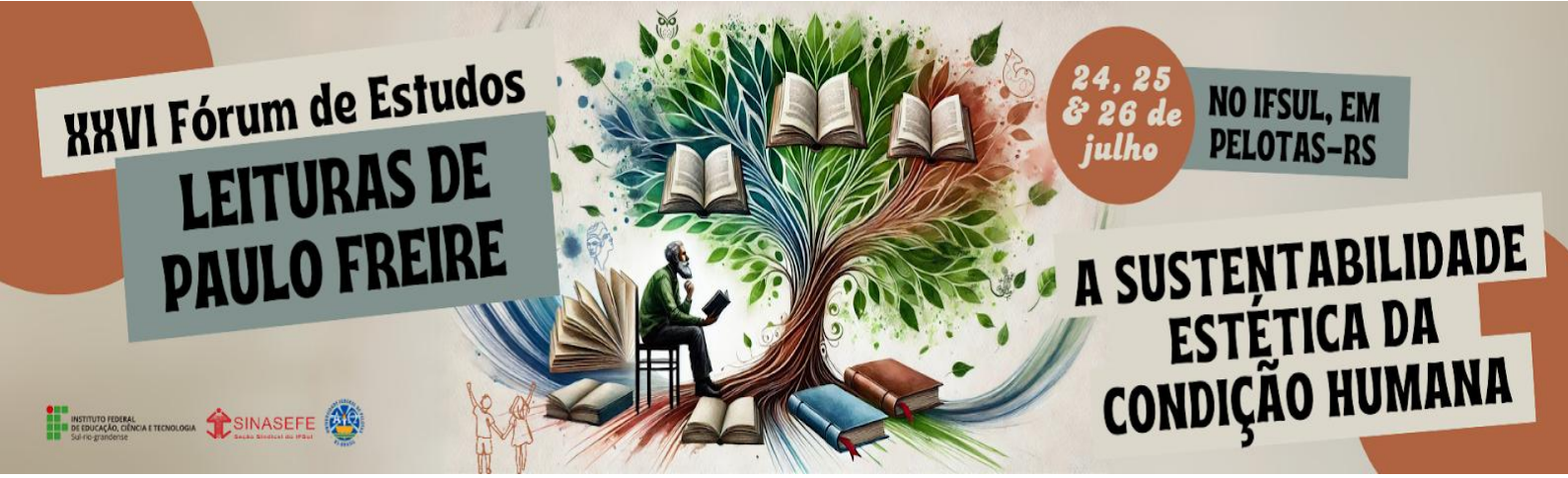
Referências:

FREIRE, Paulo. **Pegagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

INSTITUTO FEDERAL SUL-RIO-GRANDENSE. **Projeto Pedagógico Institucional.** Resolução do Conselho Diretor nº 011 DE 22/12/06.

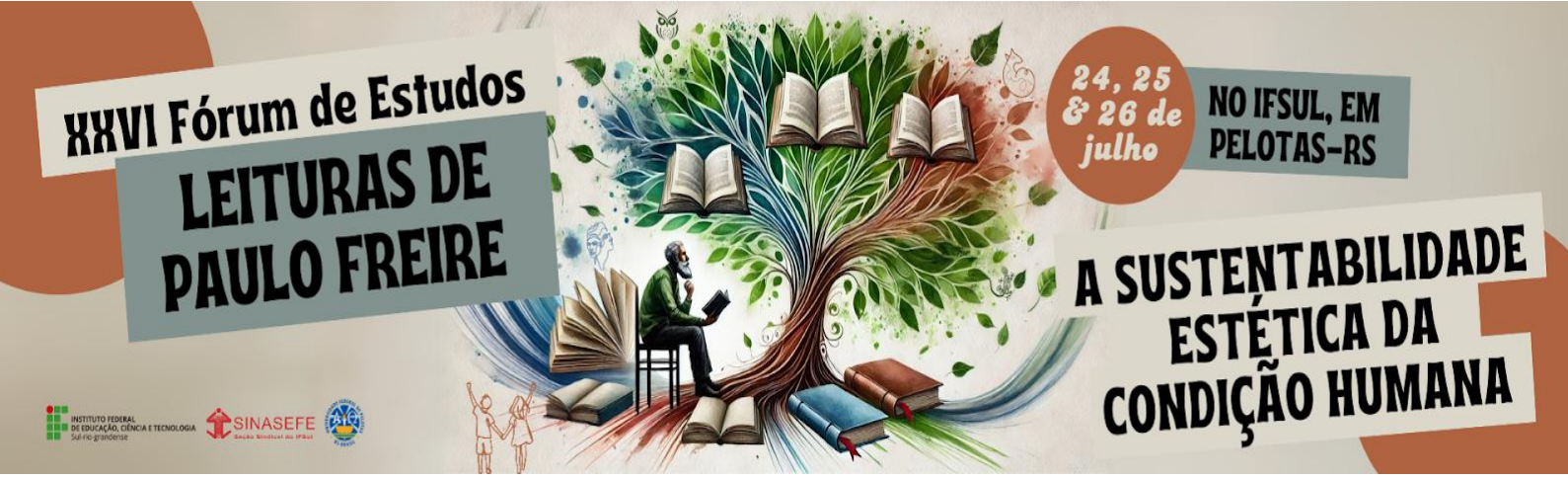
PATANJALI. **Os Yoga Sutras.** São Paulo: Mantra, 2015.



RESOLUCIÓN 1998/54 de la Comisión de Derechos Humanos. **"Hacia una cultura de paz",** 17 de abril de 1998.

TAIMNI, I.K. **A ciência do yoga.** Brasília: Editora Teosófica, 2023.

YOGANANDA, P. **Autobiografia de um logue.** Los Angeles: Self-Realization Fellowship, escrito em 1946 e traduzido em 2008-2013.



SEMANA MARIA DA PENHA NAS ESCOLAS COMO FERRAMENTA DE CONSCIENTIZAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO

Michelle Müller Rossi[1]

Kátia Luciane Souza da Rocha[2]

Porto Alegre, 13 de maio de 2025.

Caros colegas professoras e professores,

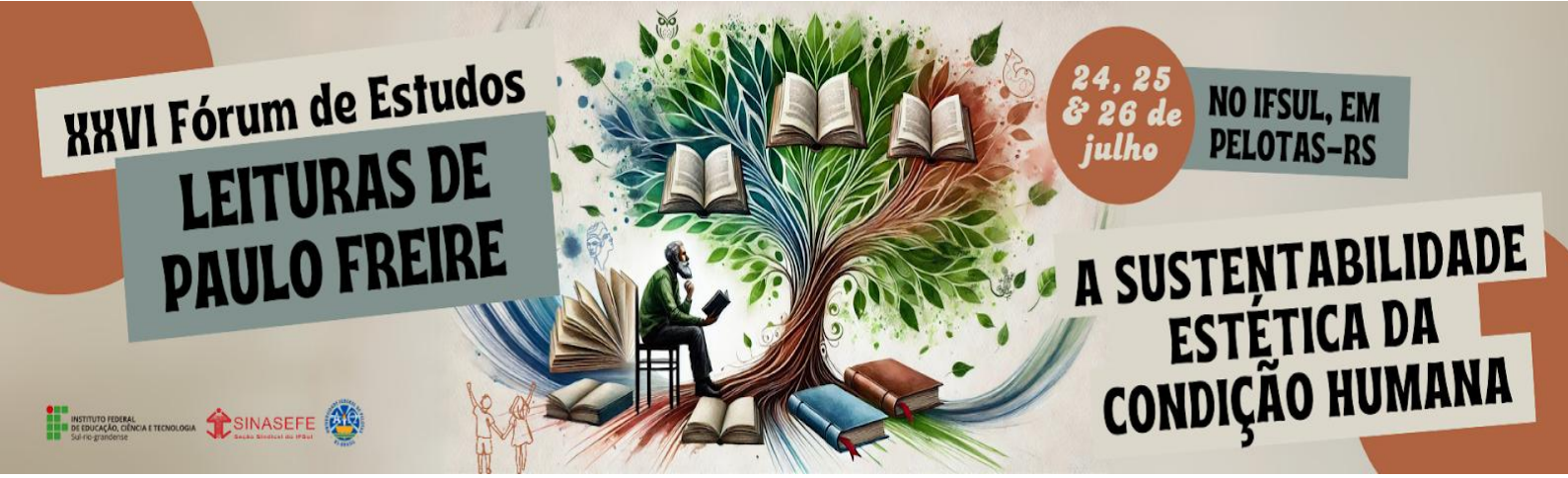
Escrevemos-lhes com o coração inquieto, mas também cheio de esperança. Inquieto pela persistência de uma realidade marcada por tantas formas de violência contra a mulher; esperançoso porque acreditamos na potência da educação como espaço de libertação, de denúncia e de reconstrução de consciências, como nos ensinou Paulo Freire.

A ideia de Freire (1996) de que “ninguém nasce feito, é experimentando-nos no mundo que nós nos fazemos”, reforça o papel fundamental da escola como espaço de formação ética, relacional e crítica. Ao reconhecer que meninas e mulheres podem estar expostas a violências diversas, e que meninos e homens devem aprender a construir formas saudáveis de ser e se relacionar, afirmamos o compromisso da educação com a transformação das relações sociais — justamente por entender que é na convivência e na reflexão que “nos fazemos”.

Nesse contexto, a Lei Maria da Penha (Lei nº 11.340/2006) deve deixar de ser apenas um conteúdo jurídico e passar a ser parte integrante do nosso projeto pedagógico emancipador. Integrá-la ao cotidiano escolar é um ato político, ético e urgente.

[1] Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário Internacional (Uninter). Assessora Técnica de Educação em Direitos Humanos da Secretaria Estadual da Educação do Rio Grande do Sul (Seduc-RS), michelle-mrossi@educar.rs.gov.br.

[2] Mestre em Ensino de Matemática (UNIFRA), Coordenadora do Ensino Médio na Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul (SEDUC-RS), katia-lrocha@educar.rs.gov.br.



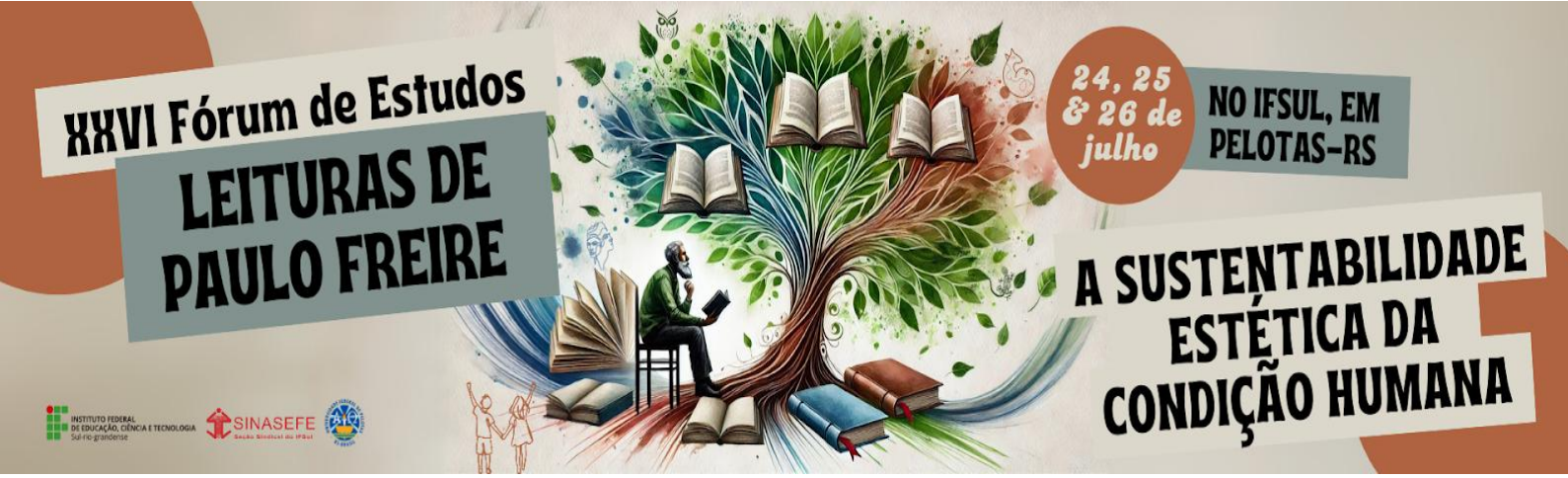
Falar sobre a Lei Maria da Penha em nossas escolas é afirmar o direito das mulheres a uma vida digna, livre de medo. É educar para o respeito, para a equidade, para a convivência amorosa e solidária. É romper o silêncio que historicamente encobriu o sofrimento de tantas.

A escola, quando se cala diante da violência, torna-se cúmplice dela. Quando, ao contrário, abre espaços de fala, escuta e acolhimento, ela se torna território de resistência e cuidado. Precisamos construir práticas pedagógicas que deem visibilidade a essa lei, que abordem seus fundamentos nas aulas de cidadania, história, literatura, arte e até nas ciências, de forma transversal e crítica.

Fazer isso é alfabetizar politicamente nossos estudantes para que reconheçam a violência, enfrentem-na e saibam onde buscar ajuda. É formar sujeitos capazes de romper com ciclos de opressão que muitas vezes se naturalizam dentro das próprias casas.

Nesse contexto, iniciativas institucionais ganham importância estratégica para fortalecer o compromisso da escola com a formação cidadã e o enfrentamento das violências. Ao incorporar ações educativas que dialogam com a realidade dos estudantes e promovem reflexões críticas sobre os direitos humanos, a escola amplia seu papel social e contribui para a construção de uma cultura de paz e respeito. É nesse sentido que gostaríamos de apresentar a Semana Maria da Penha nas Escolas, uma ação concreta que articula educação e políticas públicas no combate à violência de gênero.

A Semana Maria da Penha nas Escolas é uma iniciativa promovida pela Secretaria da Educação (Seduc) e pela Secretaria da Segurança Pública (SSP) do Rio Grande do Sul, em parceria com o Comitê Interinstitucional de Enfrentamento à Violência Contra a Mulher (Em Frente, Mulher!), vinculado ao Programa RS Seguro. Instituída pela Lei Estadual nº 15.702/2021, a semana ocorre anualmente em novembro, com o objetivo de conscientizar a comunidade escolar sobre a prevenção da violência contra a mulher e promover a equidade de gênero e valorizar os projetos escolares que contribuam para a prevenção da violência de gênero.



As atividades incluem palestras, rodas de conversa, apresentações de projetos desenvolvidos por estudantes e premiações em categorias como Impacto na Comunidade, Tecnologia, Transversalidade e Votação Popular.

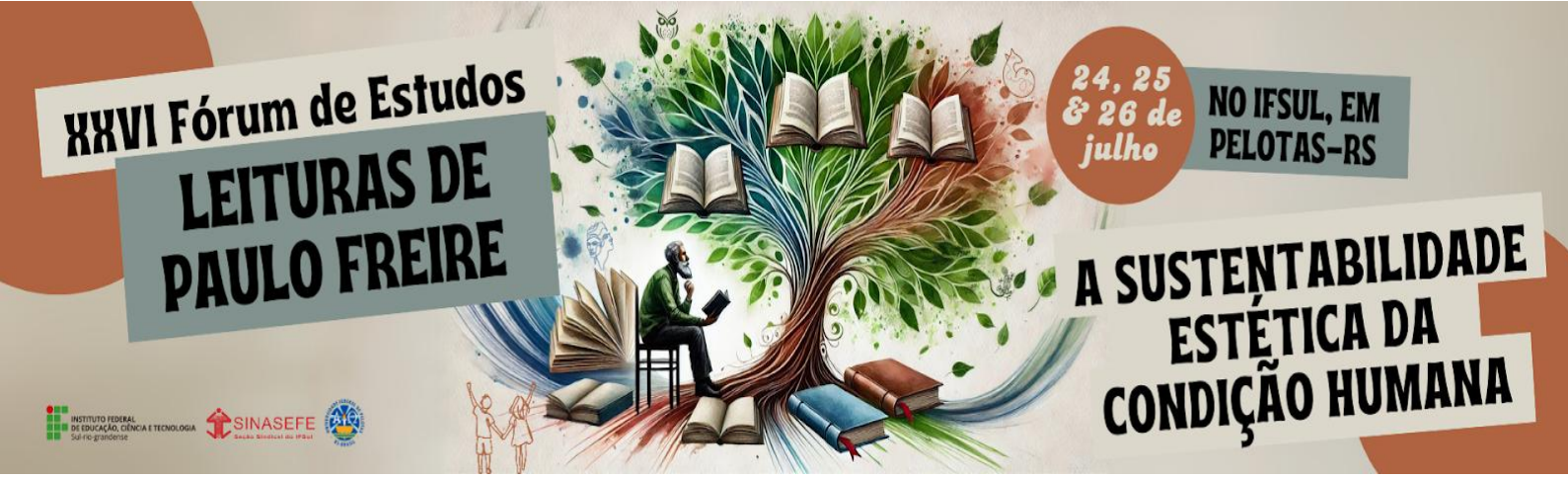
Na primeira edição do evento, em 2021, o evento ocorreu de forma virtual devido à pandemia, o evento foi transmitido ao vivo pelo canal do YouTube TV Seduc RS nos dias 22, 24 e 26 de novembro, das 9h30 às 10h30.Durante os encontros, foram discutidos temas como a importância da temática violência contra a mulher nas escolas e apresentados projetos desenvolvidos pelas escolas estaduais. As lives dos dias 24 e 26 abordaram a importância da interação entre redes e o protagonismo estudantil, além de destacar trabalhos desenvolvidos na rede estadual de ensino. Nesta ocasião foram 57 escolas inscritas, com 9 apresentações ao vivo e 2 vídeos exibidos nas lives que alcançaram uma média de 500 visualizações.

Em 2022, a 2ª Semana Maria da Penha nas Escolas ocorreu de forma presencial no auditório do Tribunal de Contas do Estado (TCE) com a participação de 47 escolas e a divulgação de 28 projetos, contando com a participação de aproximadamente 47 professores e 94 estudantes.

Durante a programação, foram apresentados projetos desenvolvidos pelas escolas, abordando temas como prevenção da violência de gênero e promoção da equidade entre homens e mulheres. O evento também contou com a realização de uma roda de conversa sobre conceitos de masculinidade, promovendo discussões sobre igualdade de gênero e a importância da participação masculina na prevenção da violência contra a mulher.

Nos dias 28 e 29 de novembro de 2023 foi realizada a 3ª Semana Estadual Maria da Penha nas Escolas no auditório do Ministério Público do Rio Grande do Sul, em Porto Alegre contando com a participação de 108 escolas, 20 apresentações e 40 exposições de trabalhos que contemplaram o desenvolvimento da Lei Maria da Penha através do currículo da Educação Básica.

A estudante Manuela Machado, da escola Frederico Kops, do município de Sinimbu, destacou que:



> Participar da Semana Maria da Penha representando minha escola é muito gratificante. Se tornar mulher deveria ser um orgulho e não uma dificuldade, e é isso que os projetos e as conversas mostraram. O evento faz parte da construção de uma nova mentalidade em relação à equidade de gênero e da certeza de que essa luta é de todos. (Veiga, 2023, p.01).

No encerramento do evento, foram realizadas premiações às escolas que se destacaram em projetos relacionados ao tema, além de uma roda de conversa que permitiu a troca de experiências e o fortalecimento do compromisso coletivo na promoção de uma sociedade mais justa e igualitária.

A 4ª Semana Estadual Maria da Penha nas Escolas ocorreu nos dias 12 e 13 de novembro de 2024, no Parque Tecnológico da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (TecnoPUC), em Porto Alegre. Durante o evento, 28 escolas apresentaram projetos desenvolvidos ao longo do ano letivo.

A Semana Maria da Penha nas Escolas representa um esforço conjunto do governo estadual para integrar a temática da violência contra a mulher no ambiente escolar, promovendo a educação como ferramenta de transformação social. Ao envolver estudantes, educadores e a comunidade, a iniciativa busca construir uma cultura de respeito, equidade e não violência.

Desejamos que essa carta seja um convite à reflexão, mas também à ação. Que possamos transformar nossos planejamentos em instrumentos de combate ao machismo e à cultura da violência. Que tenhamos coragem de tocar nas feridas sociais, não para machucá-las mais, mas para curá-las com diálogo, consciência e afeto.

Na pedagogia da esperança que nos inspira, Freire (2022) destaca que: "educar é também denunciar o que oprime e anunciar o que liberta" ressoando diretamente com a ideia de que a educação, sendo um ato de amor e coragem, exige

compromisso ético e político. Nesse contexto, incorporar a Lei Maria da Penha nas práticas pedagógicas é uma ação concreta de amor e coragem frente à violência.

Com cordialidade, afeto e compromisso,

Michelle e Kátia.

Palavras-chave: Violência de gênero; projetos educacionais; Lei Maria da Penha.

Referências:

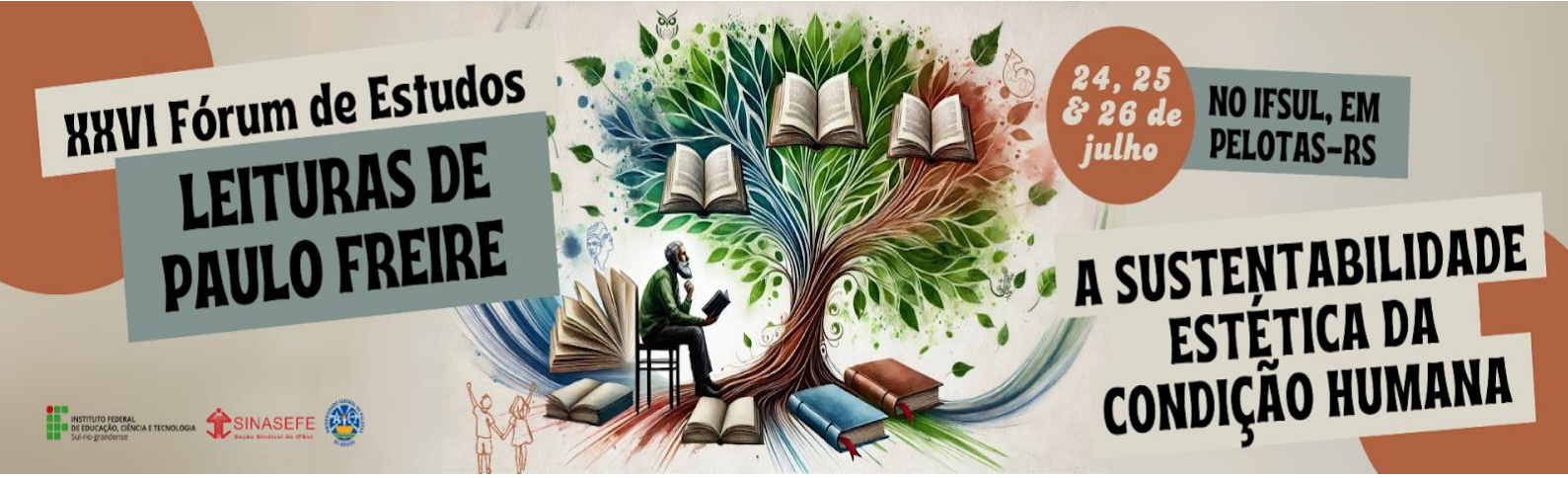
BRASIL. Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006**.** Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 143, n. 151, p. 1-3, 8 ago. 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11340.htm. Acesso em: 26 mar. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a Pedagogia do oprimido. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

RIO GRANDE DO SUL. Lei nº 15.702, de 11 de janeiro de 2021. Institui a Semana Maria da Penha nas Escolas no Estado do Rio Grande do Sul. **Diário Oficial do Estado**, Porto Alegre, 2021. Disponível em: https://www.al.rs.gov.br/legis/. Acesso em: 26 março 2025.

VEIGA, Elisângela. **Semana Maria da Penha nas Escolas premia projetos de combate à violência contra a mulher**. [Porto Alegre]: Governo do Estado do Rio Grande do Sul, 31 nov. 2023. Disponível em: https://www.estado.rs.gov.br/semana-maria-da-penha-nas-escolas-premia-projetos-de-combate-a-violencia-contra-a-mulher. Acesso em: 30 mar. 2025.



A EDUCAÇÃO POPULAR E INOVAÇÃO TECNOLÓGICA NAS VIVÊNCIAS DO CENTRO DE TECNOLOGIAS ALTERNATIVAS

Miriã Peres Spindulas[1]
Laudemir Luiz Zart[2]
Lucas Mateus F Silva[3]

Este trabalho resulta da dissertação desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso - PPGEdu/Unemat entre os anos de 2023 e 2024, na linha de educação e diversidade. Tratamos dos processos educacionais e tecnológicos vivenciados no Centro de Tecnologia Alternativa (CTA) de Pontes e Lacerda-MT, da relação da educação popular com a produção social de conhecimento, para o fortalecimento da organização social camponesa e os movimentos associativos. Apresentamos a educação desenvolvida no CTA, que substanciam as pessoas na auto-organização e, com isso, assumem posturas de resistência diante de destruições epistêmicas das estruturas sociais, linguísticas e culturais.

Tivemos como objetivo compreender através de vivências e conceitos teóricos da pedagogia crítica e educação popular, embasados em Freire (2013) e Caldart (2000), os processos educacionais na perspectiva da decolonialidade, que propõe maneiras de compreensão pautadas no enfrentamento à colonialidade.

Na pesquisa realizada utilizamos a metodologia qualitativa, analisamos vivências, documentos e entrevistas para compreender a identidade e atuação do Centro de Tecnologias Alternativas, entidade criada e desenvolvida pelos/as

[1] Mestre em Educação, Universidade do Estado de Mato Grosso Carlos Alberto Reyes Maldonado (PPGEdu/UNEMAT), miria.peres@unemat.com , http://lattes.cnpq.br/4883198477534739
[2] Pós-Doutor em Educação, Orientador no PPGEDU, Universidade do Estado de Mato Grosso Carlos Alberto Reyes Maldonado (UNEMAT), Núcleo Unitrabalho, zart@unemat.br , http://lattes.cnpq.br/6054357004978402 .
[3] Mestre em Educação, Universidade do Estado de Mato Grosso Carlos Alberto Reyes Maldonado (PPGEdu/UNEMAT) lucas.mateus.silva@unemat.br, http://lattes.cnpq.br/5076792240092409

camponeses/as. A metodologia envolveu análise dialógica do discurso de Bakhtin (2006).

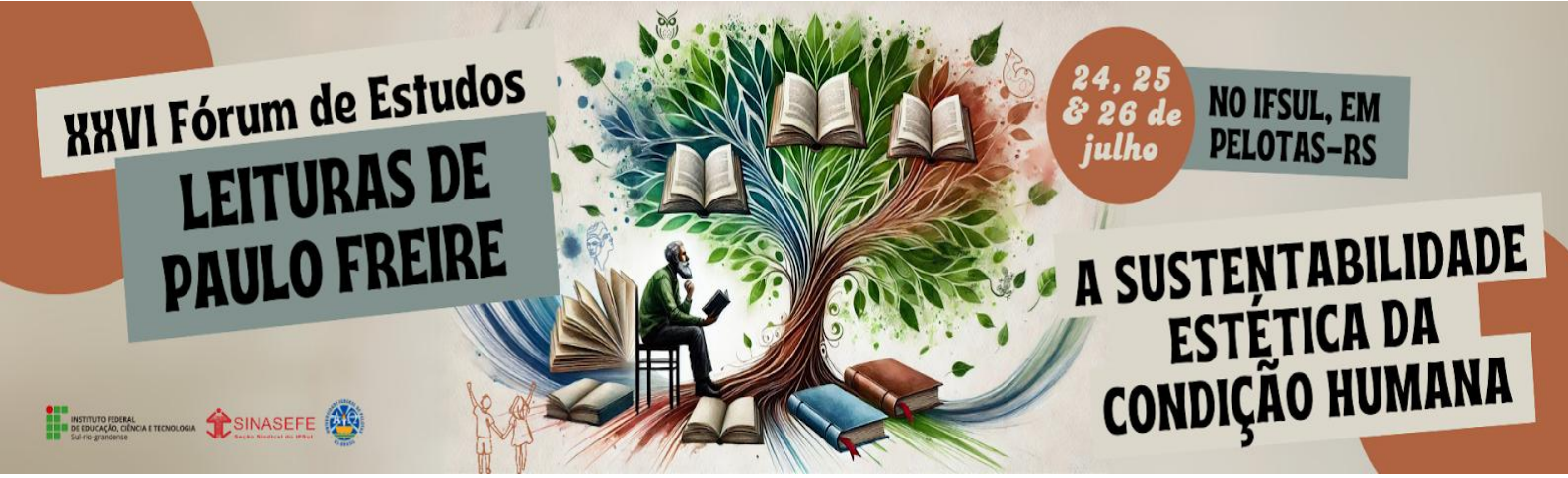
Identificar os sujeitos e as suas vivências históricas, junto aos camponeses, os significados das lutas e das conquistas, bem como a organização social do grupo, capturar as experiências pedagógicas decoloniais do CTA, foi ressignificar nossas trajetórias de migrantes, e de tantos outros desterritorializados, desajustados e vitimados pelas colonialidades que sofremos no Brasil.

O CTA atua contra as determinantes práticas capitalistas, violências evidentes e, às vezes, silenciosas, mas destruidoras. Ir ao encontro e analisar uma arquitetura e ecologia dos saberes dentro da sociobiodiversidade, que trata a questão de formação e transformação, como base da estrutura de sobrevivência. O envolvimento no CTA, foi o encontro da ancestralidade, que é a luta pela terra, pela sobrevivência. Essa luta assumida pela coletividade organizada, pelas estruturas e superestruturas, que o CTA representa desde 1992.

Localizado no Vale do Guaporé, sudoeste de Mato Grosso, um grupo de trabalhadores/as camponeses/as desenvolveu tecnologias e produções sociais, formativas, tecnológicas, econômicas e educacionais, baseadas em pedagogias outras Walsh (2012), construídas a partir de realidades de um coletivo de pessoas, igrejas, organizações sociais, associações, sindicatos, formados por sujeitos trabalhadores, povos, no nosso caso migrantes, sem-terras, camponeses, indígenas e quilombolas.

Esses/as camponeses/as desenvolveram uma educação baseada em tecnologias para proteger a vida e fortalecer ambientes coletivos, com o objetivo de conquistar territórios e espaços que auxiliem na melhoria das capacidades de enfrentamento ao desequilíbrio ambiental.

A diversidade foi fundamental na construção da identidade intercultural do CTA. Técnicos e educadores destacaram a importância de materiais formativos, a tecnologia social, a troca de saberes e o uso das diferenças como ferramentas para



novos métodos de produção e educação. Assim, surgiu uma pedagogia decolonial própria, baseada nas vivências comuns.

Os processos incluem rodas de conversa, assembleias, feiras, oficinas e apoio técnico, com o objetivo de fortalecer o protagonismo camponês na conservação do meio ambiente e na valorização da terra como espaço de vida.

A fundação do CTA dentre muitos outros resultados alcançados, sendo essa pesquisa um deles, impulsionou redes e grupos com um enfoque anticapitalista ativo. A Federação de Órgãos para a Assistência Social e Educacional (FASE), teve papel essencial na formação, unindo educação popular, política e agroecologia para capacitar protagonistas locais. O objetivo foi integrar ciência, meio ambiente e organização econômica, permitindo que trabalhadores viabilizem seu projeto político por meio de um processo contínuo de ação-reflexão-ação.

> Há toda uma história das lutas sociais e da formação do campesinato brasileiro que poderia ser recuperada com esta preocupação específica de compreender os processos pedagógicos nela produzidos. (Caldart, 2000, p. 2).

As trajetórias históricas comuns aos movimentos são base formativa e constroem identidades:

> Referimo-nos aos movimentos sociais populares, isto é, aos que se colocam numa perspectiva de transformação das realidades excludentes. Ao pensarmos com Castells que os movimentos sociais são o que definem ser, temos como central na nossa reflexão aqueles que se definem como atores sociais que têm como projeto a construção de uma sociedade solidária. (Zart, 2023, p. 16).

As narrativas dos sujeitos envolvidos no CTA refletem suas histórias, memórias, essas remetem a uma atuação ativa nas comunidades. O CTA opera em várias frentes: assistência técnica agroecológica, educação popular, articulação de políticas públicas, acesso a mercados, inovando na engenharia de alimentos para fortalecer a segurança alimentar.

O CTA, propõe em seus trabalhos a inovação, de olhar o outro, e promover o reconhecimento das diferenças. A conscientização não pode existir fora das práxis, ou melhor, “sem o ato de ação-reflexão. Essa unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os seres humanos” (Freire, 1980, p. 26).

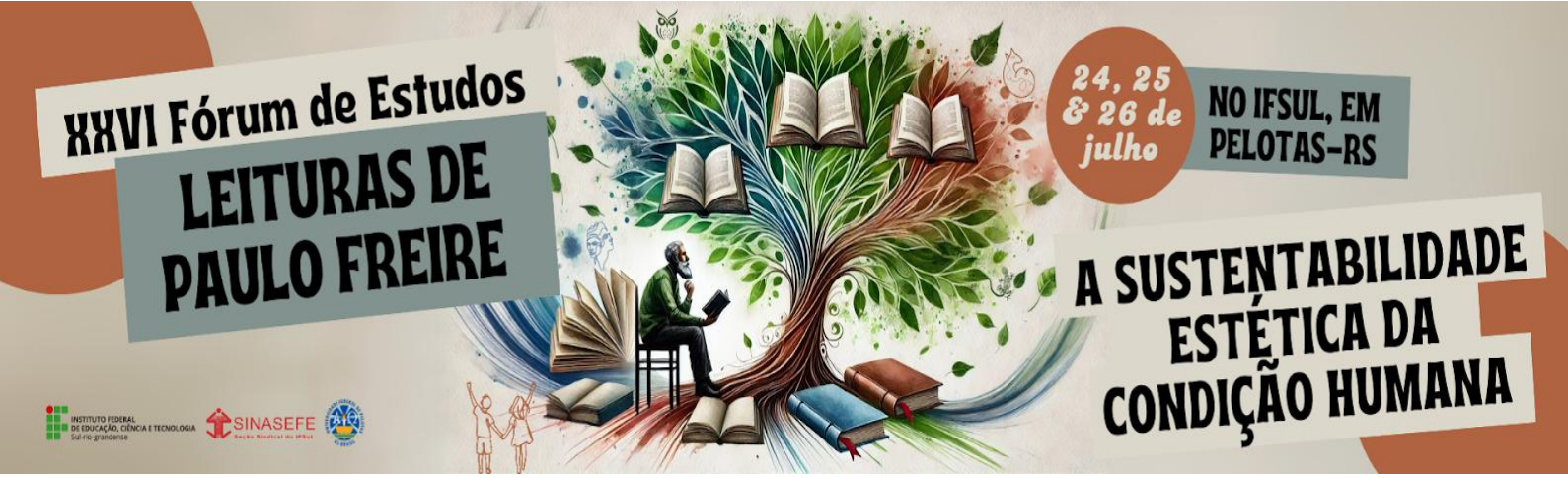
Freire (2013) entende que o acesso ao conhecimento produzido pela humanidade é direito de todos. Afirma o conhecimento e a formação política como elementos constitutivos do ser humano.

O CTA surgiu com a ideia de ser um espaço para reuniões e fortalecimento da associação, mas os agricultores superaram as expectativas. Estruturaram formações e desenvolveram projetos com parceiros nacionais e internacionais, transformando a organização em uma referência para outros movimentos: “pois era uma política dos trabalhadores e das pessoas necessitadas, não importa quem são as pessoas, então criamos uma política nossa, que fomos nos idealizando” (Entrevista com Francisco (Diá), realizada no dia 01/07/2023).

As práxis pedagógicas e políticas conscientizadoras são mais que um conjunto de ideias já estruturadas. São processos que condicionam a capacidade de estabelecer conexões, de utilizar categorias lógicas, de realizar determinadas operações de abstração, generalização e de promover as práticas sociais transformadoras.

Nos espaços pedagógicos e do trabalho associado do CTA, o conhecimento é disseminado para impulsionar inovações e soluções a problemas sociais, superados pela resistência e tecnologia. A educação popular promove amadurecimento intelectual e cultural, valorizando saberes comuns e práticas locais. O sujeito, dentro do coletivo, é protagonista de sua formação, aprimorada por técnicas baseadas nos direitos fundamentais ao bem viver, em respeito ao ecossistema e à vida.

Palavras-chave: Educação popular; tecnologia social; pedagogia decolonial.



Referências:

BAKHTIN, Mikhail; **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2006.

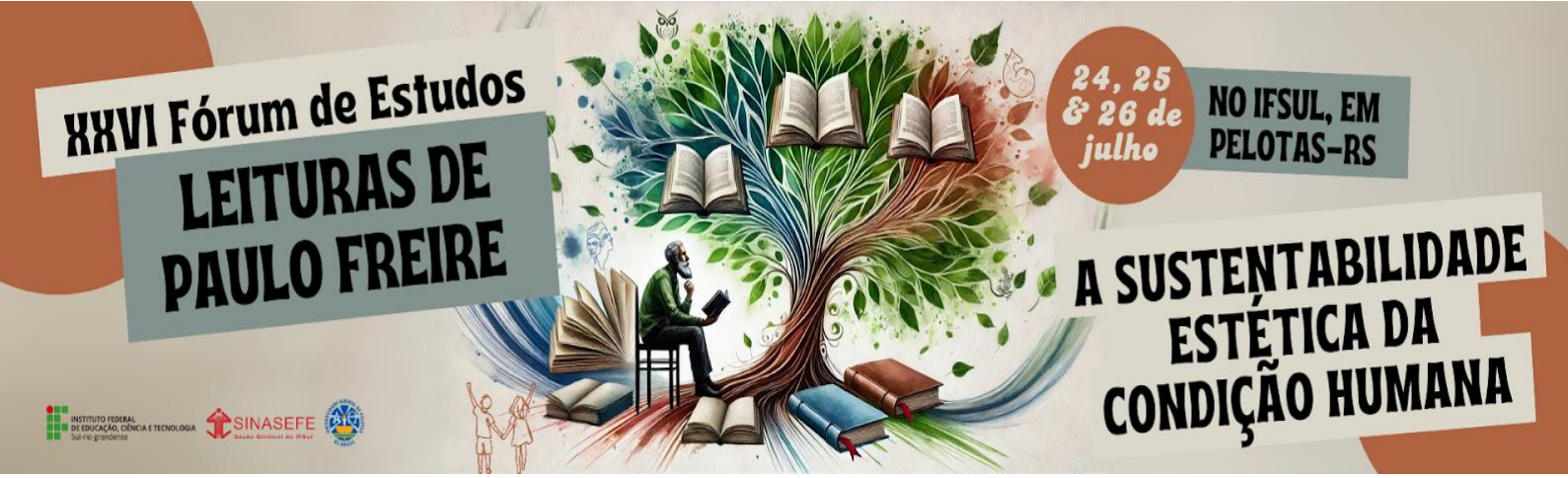
CALDART, Roseli S. A pedagogia da luta pela terra: o movimento social como princípio educativo. **Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, v. 24, 2000.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 55. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica/pedagogia decolonial. **Revista de Educação Técnica e Tecnológica em Ciências Agrícolas**, v. 3, n. 6, p. 25-42, 2012.

ZART, Laudemir Luiz. Movimentos sociais, comunidade de pesquisa e política científico-tecnológica. **Revista de Comunicação Científica**, v. 1, n. 13, 2023.



EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DE TRANSFORMAÇÃO: A IMPORTÂNCIA DA PRÁXIS E DO DIÁLOGO

Naiara Migon[1]

Ana Lucia Vieira[2]

Contrária a lógica da transmissão de conteúdos, a escola precisa ser um espaço para a formação de sujeitos críticos, conscientes e autônomos, proporcionando a construção de valores democráticos, inclusivos e comprometidos socialmente. Nesse sentido, este texto tem como objetivo discorrer brevemente sobre alguns pensamentos do educador Paulo Freire, especialmente os relacionados com a educação para transformação, do diálogo e da práxis.

O processo de ensino e aprendizagem deve ser de diálogo, escuta e reflexão, a fim de construir práticas pedagógicas que promovam a emancipação intelectual e social dos estudantes. Somente assim a educação poderá cumprir sua função transformadora, formando cidadãos capazes de intervir criticamente no mundo e contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, solidária e democrática. Para que isso ocorra, a construção do conhecimento precisa estar articulada com a vida cotidiana dos estudantes e condizente com as demandas da sociedade, com foco na emancipação dos sujeitos e não na lógica capitalista.

Quando falamos de práticas de transformação, de liberdade, consciência crítica, de educação libertadora, que faça sentido na vida das pessoas, que seja condizente com a realidade, de forma dialógica, entre outras características democráticas e pensadas com e para os sujeitos é imprescindível evocar os estudos do educador popular Paulo Freire, sua contribuição para a educação é essencial para

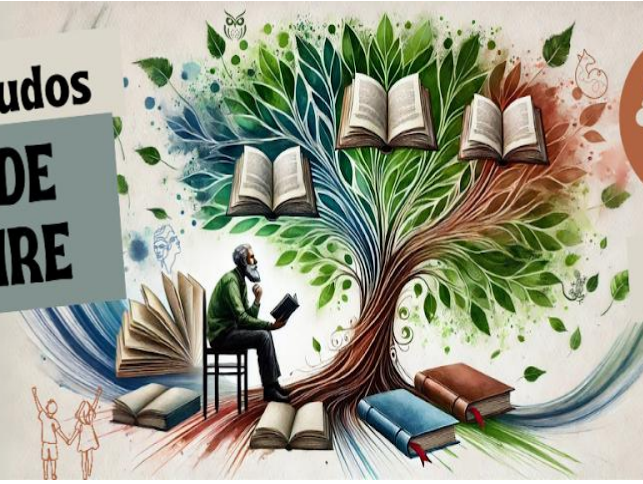
[1] Doutoranda em Educação, UPF, Mestra em Educação, UFFS, 153872@upf.br.
[2] Doutoranda em Educação, UPF, Mestra em educação, UPF, Doutorado em educação - PROSUC CAPES 2, analucia.vieira32@gmail.com.

construção de uma educação emancipadora, pensada de forma participativa e plural. Freire (2016, p. 107) denuncia e problematiza a Educação tradicional ao compará-la com a Educação Bancária, na qual os educadores depositam, enchem de conteúdos os seus alunos, sem nenhuma preocupação com o processo formativo e reflexivo. De acordo com o autor, "quanto mais se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele. Como sujeitos".

Em relação à consciência crítica Freire (2010, p. 87) aponta que "acontece no processo maior de transformação social, econômica, cultural, acompanhado de um trabalho crítico, dialógico, democrático, em que se desenvolve a capacidade de pensar, deliberar, decidir e fazer opções conscientes de ação". Esse posicionamento reforça a ideia que a consciência crítica é construída historicamente, à medida que os estudantes são instigados a refletir sobre sua realidade e questionar as estruturas opressoras.

Outro ponto importante nos estudos do educador Freire (2016) é a importância do diálogo nas práticas educativas, uma vez que é "[...] uma exigência existencial [...] é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado" (p. 135). Ou seja, "não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B, mediatizados pelo mundo" (p. 142, grifo do autor). Saber escutar e permitir que todos possam efetivamente participar é uma atribuição democrática que gera resultados positivos no ambiente escolar. Com isso, a construção coletiva e do engajamento de todos, proporcionamos uma comunicação assertiva e avançamos na obtenção dos objetivos propostos e numa educação que faça sentido no cotidiano. A educação precisa fazer sentido, estar relacionada com o que está acontecendo no cotidiano, contribuindo assim para o amadurecimento e paraa consciência crítica.

No livro "pedagogia da autonomia", Paulo Freire traz muitos ensinamentos e um deles é que "ensinar exige saber escutar" e:

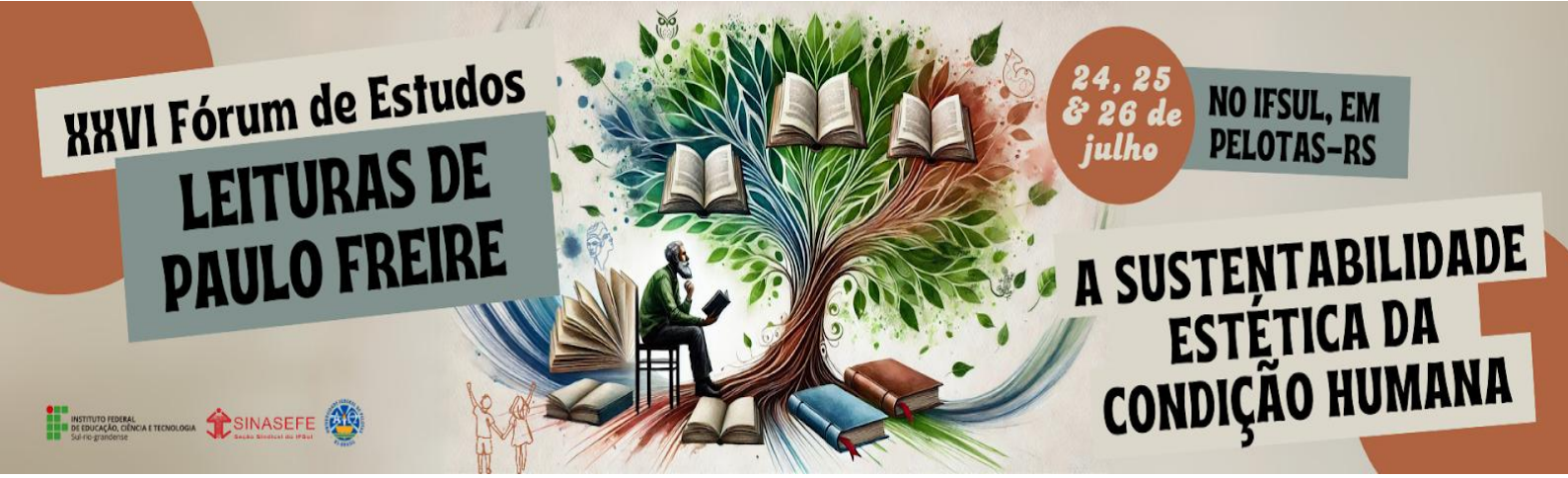


> [...] quão importante e necessário é saber escutar. Se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando dos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele, mesmo que, em certas condições, precise de falar a ele. O que jamais faz quem aprende a escutar para poder falar com é falar impositivamente. Até quando, necessariamente, fala contra posições ou concepções do outro, fala com ele como sujeito da escuta de sua fala crítica e não como objeto de seu discurso. O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala com ele. (2015, p. 111).

Em conformidade com a concepção freireana, as pessoas “são seres do quefazer”, o que implica a indissociabilidade da ação e reflexão, ou seja, a práxis, e por essa razão, o “quefazer é teoria e prática”. (Freire, 2016, p. 195-197). Sob essa lógica, não se pode separar a teoria da prática; ao contrário, é fundamental compreendê-las como dimensões interdependentes de um mesmo processo formativo. Pois, “é neste sentido que se pode afirmar ser tão errado separar prática de teoria, pensamento de ação, linguagem de ideologia [...] É ensinando matemática que ensino também como aprender e como ensinar, como exercer a curiosidade epistemológica indispensável à produção do conhecimento”. (Freire, 2015, p. 122). Essa perspectiva evidencia a necessidade de uma prática pedagógica que valorize e estimule a experiência, a reflexão crítica e a construção coletiva do processo de ensino e aprendizagem.

A Pedagogia de Freire ressalta a importância da integração teoria e prática, pois:

> Assim, como não há homem sem mundo, nem mundo sem homem, não pode haver reflexão e ação fora da relação homem-realidade. Essa relação homem-realidade, homem-mundo, ao contrário do contato animal com o mundo, como já afirmamos, implica a transformação do mundo, cujo produto, por sua vez, condiciona ambas, ação e reflexão. É, portanto, através de sua experiência nestas relações que o homem desenvolve sua ação-reflexão, como também pode tê-las atrofiadas. (2011, p. 20 -21).



Para Freire (2015, p. 24), é necessária a articulação dos saberes entre a teoria e a prática, pois, “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria/prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo”. Esse equilíbrio é fundamental, pois, se a teoria estiver desvinculada da realidade dos estudantes, pode tornar-se distante e sem significado e a prática se for abordada sem reflexão não gera sentido ou intenção pedagógica. Por isso, a necessidade da interação dialética entre teoria e prática, para construção de conhecimentos significativos e para uma prática transformadora.

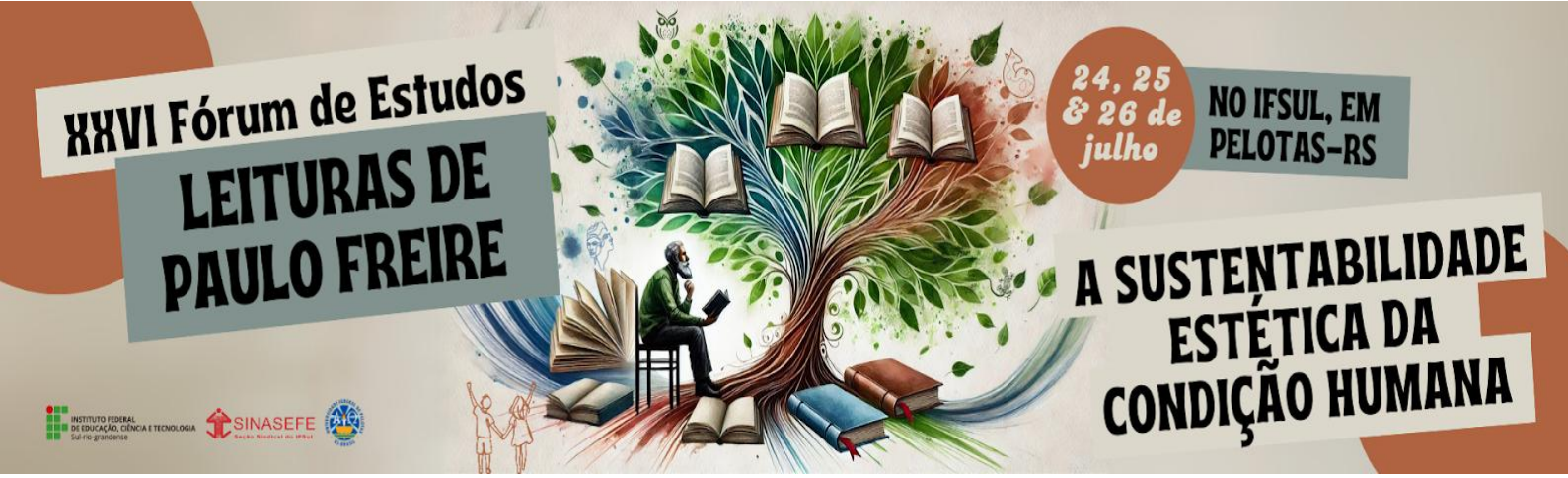
Conforme orientação de Paulo Freire (2015), precisamos de uma educação emancipadora, que deve ser concebida através de um processo de formação humana e integral, reconhecendo os estudantes como protagonistas de sua própria história, promovendo reflexão crítica sobre as relações sociais cotidianas que influenciam diretamente em suas vidas. Para isso, é fundamental que o ambiente escolar proporcione a educação como prática de transformação através da práxis e do diálogo.

Freire é referência para a educação popular e nos deixou um importante legado no campo educacional, proporcionando elementos atuais e relevantes para discussões, estudos e práticas pedagógicas. Sua abordagem crítica e contra hegemônica, prioriza a formação humana integral através de aprendizados que façam sentido na vida das pessoas, valorizando o diálogo, a escuta, a construção coletiva dos saberes e a práxis. Dessa forma, sua proposta transformadora defende uma educação democrática, emancipadora e voltada para a autonomia dos estudantes, tornando-os protagonistas no processo de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Transformação; práxis; diálogo.

Agradecimentos

IFRS- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul ao apoio para participar de Programa de Capacitação/Qualificação Stricto Sensu.



Referências:

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

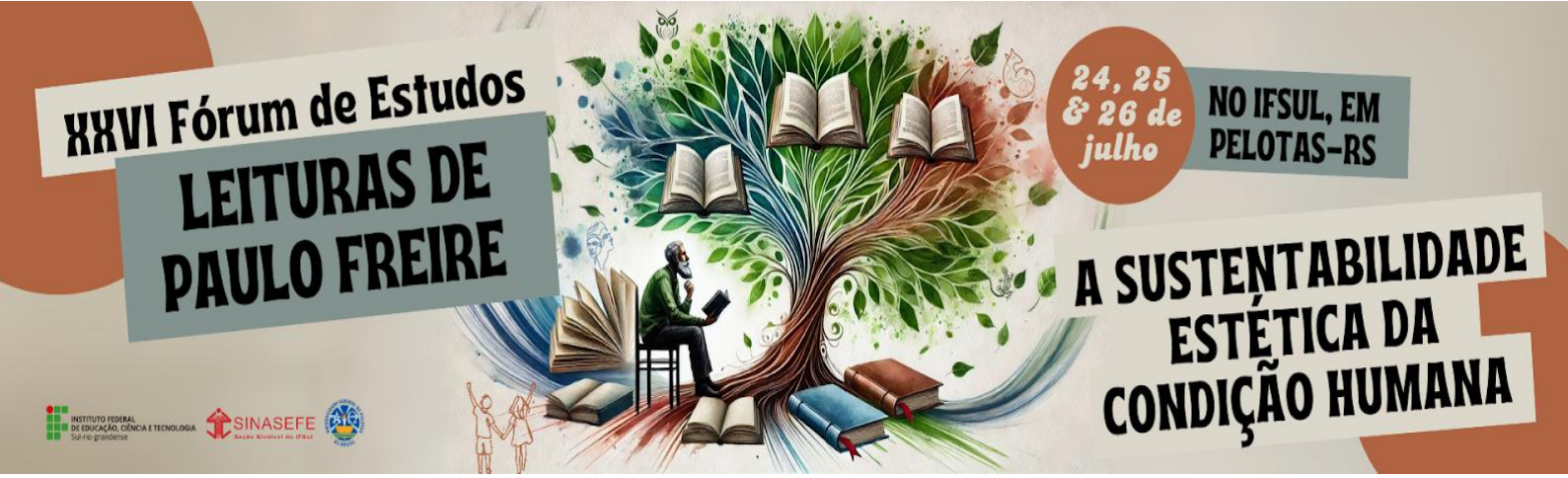
FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. Apresentação de Ana Maria Araújo Freire. Carta-prefácio de Balduino A. Andreola. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, P. **Política e Educação.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia.** 52. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 60. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.



ENTRE VIVÊNCIAS E REFLEXÕES: O QUE APRENDEMOS COM A EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA

Natália de Oliveira Santana[1]
Bruna Letícia Damasceno Dias[2]
Ana Cristina Rodrigues[3]

Bragança, 29 de maio de 2025.

Querida professora Ana,

nós, alunas brasileiras em situação de mobilidade, fizemos parte da sua disciplina, Educação ao Longo Da Vida, do mestrado do curso de Educação social no Instituto Politécnico de Bragança, e é por isso que escrevemos esta carta com o coração cheio de gratidão, afeto e reflexões, fruto de tudo o que vivenciamos ao longo deste semestre juntamente com a turma, que nos acolheu e fez com que a experiência de internacionalização fosse ainda mais leve. Ao longo desses meses, percorremos um caminho de grandes descobertas e transformações, tanto pessoais quanto profissionais. Por meio dos estudos sobre a Educação ao longo da vida, que faz referência também a Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Brasil, a vida e as obras de Paulo Freire, como as profundas e sensíveis de suas cartas pedagógicas, fomos atravessadas por experiências que colaboraram para constituição da nossa identidade docente e para além disso, ampliaram nosso senso crítico de mundo e de educação.

Aprender sobre os processos que envolveram a mudança da educação permanente à aprendizagem ao longo da vida, foi um marco significativo, a partir do

[1] Licenciada, Universidade Estadual de Feira de Santana-UEFS, Licenciatura em Pedagogia, naholivers02@gmail.com.
[2] Licenciada, Universidade Estadual de Feira de Santana-UEFS, Licenciatura em Letras Vernáculas, bdmascenodias32@gmail.com.
[3] Doutora, Instituto Federal Sul-rio-grandense- IFSul, Licenciatura em Pedagogia, v05102@ipb.pt.

artigo de Alexandra Aníbal, intitulado "Da educação permanente à aprendizagem ao longo da vida e à Validação das aprendizagens informais e não formais: recomendações e práticas", foi possível observarmos a evolução histórica da educação de adultos, marcada pela intervenção de organizações como a UNESCO, a OCDE e a União Europeia, entidades que desempenharam um papel crucial na promoção e desenvolvimento de políticas educacionais voltadas para adultos, adaptando-se às necessidades e contextos sociais em constante mudança; os paradigmas principais que rodeiam a educação de adultos, destacados pela autora como, educação permanente que enfatiza a continuidade da educação ao longo da vida, com foco na formação contínua e no desenvolvimento pessoal e a aprendizagem ao longo da vida que seria a aprendizagem como um processo contínuo e integral, que ocorre em diversos contextos e ao longo de toda a vida do indivíduo. É importante salientar que esses paradigmas influenciam diretamente as políticas públicas, moldando as abordagens educacionais adotadas pelos países.

Além disso, um aspecto que consideramos como central do artigo, é a análise do processo de validação das aprendizagens adquiridas em contextos não formais e informais. Aníbal destaca que essa prática inovadora permite reconhecer e certificar competências adquiridas fora do sistema educacional formal, ampliando as oportunidades de desenvolvimento para indivíduos que, por diversas razões, não seguiram o percurso educacional tradicional. Desse modo, a autora observa que, embora existam princípios comuns orientados pelas diretrizes europeias, a implementação desses processos varia conforme as especificidades políticas e educativas de cada Estado membro da União Europeia e o que nos chamou bastante atenção foi o fato do sistema português ser referência como um dos mais desenvolvidos nesse campo, sendo considerado um modelo de referência na Europa.

É nesse sentido, que as nossas discussões nos levaram a refletir que ensinar pessoas jovens e adultas vai muito além de levar conteúdos formais — trata-se de acolher histórias, respeitar trajetórias de vida e compreender que o aprender é, para muitos, um gesto de resistência. Entendemos que educar nesse contexto é escutar

com atenção, olhar com empatia e atuar com compromisso ético e político. Essa disciplina nos fez ver que o papel do(a) educador(a) é também o de mediador(a) de esperanças e de oportunidades. Enxergar a EJA como espaço de transformação nos fez sentir o peso e a beleza da profissão que escolhemos. Essas reflexões, professora Ana, foram frutos dos nossos debates em sala de aula, como por exemplo, o "mergulho" na vida e na pedagogia de Paulo Freire, fazendo com que o nosso olhar sobre o ato de ensinar se ampliasse de maneira profunda. Freire nos ensinou que "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção". Esse princípio, tão simples e tão revolucionário, ressoou em nós como um chamado. Compreendemos que ser professor(a) é acreditar no poder do diálogo, da escuta e da consciência crítica como formas de libertação. A pedagogia freireana nos mostra a cada dia que não há ensino verdadeiro sem afeto, sem respeito pela cultura do outro, e sem a disposição de se transformar com o processo.

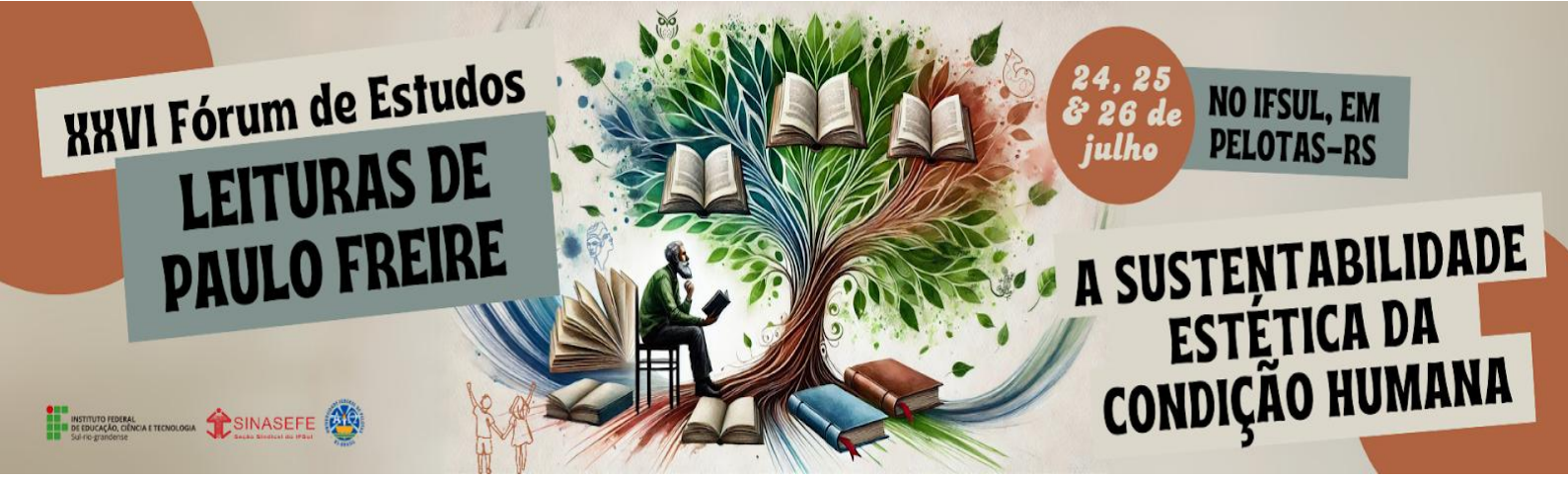
Nessa trajetória marcante, trazida pela senhora como proposta para nos envolvermos ainda mais com a pedagogia de Freire, realizamos a leitura das suas cartas pedagógicas. Dessa forma, em "Professora, sim; tia, não", fomos provocadas a pensar sobre a forma como a sociedade enxerga e muitas vezes desvaloriza a profissão docente, ao infantilizar o papel da professora. Essa carta nos fez refletir profundamente sobre a dignidade da nossa profissão e sobre a importância de nos posicionarmos como educadoras comprometidas com a formação crítica e humana dos nossos estudantes. O autor traz como ideia central a crítica à prática comum de chamar professoras de "tias", uma expressão que, segundo ele, pode parecer carinhosa, mas na verdade reforça a desvalorização e o apagamento da autoridade e da identidade profissional das educadoras. Por isso, ser chamada de "professora" é um reconhecimento da formação, do compromisso e da responsabilidade pedagógica, já que trata-se de uma profissão que exige estudo, comprometimento, dedicação e toda uma formação específica, logo, ser professora é um ato político, ético e amoroso, como destaca Freire (1997, p. 56), "qualquer professora pode ser

tia, mas nem toda tia é professora".

Já em "Cartas à Cristina: reflexões sobre a minha vida e a minha prática", fomos tocadas pela ternura e pela força que Freire deposita nas palavras dirigidas à sua sobrinha. Essas cartas nos mostram o quanto ensinar também é amar, aconselhar, aprender com os jovens e acreditar neles. Freire não escreve apenas para ela — escreve para todas nós, futuras professoras, que estamos começando nossa caminhada e precisamos de coragem, ética e esperança. É como se ele nos dissesse: "Vai com medo mesmo, mas vai com consciência, com afeto e com compromisso."

Nessa leitura fica claro o quanto Paulo Freire defende a educação enquanto um ato profundamente político, mas também um ato de amor. Ele orienta sua sobrinha Cristina a nunca separar o ensino da luta por justiça e liberdade, pois a educação precisa ser crítica, dialógica e transformadora. Dentre os vários ensinamentos presentes na sua escrita, um dos mais marcantes para nós, sem dúvidas, foi de que somos seres em constante construção, e que educar é também reconhecer esse inacabamento em si e no outro, já que aprender e ensinar são movimentos contínuos de crescimento mútuo. E não podemos esquecer da sua fala sobre esperançar – o ato de manter viva a crença de que é possível mudar o mundo, desde que haja ação, compromisso e coragem.

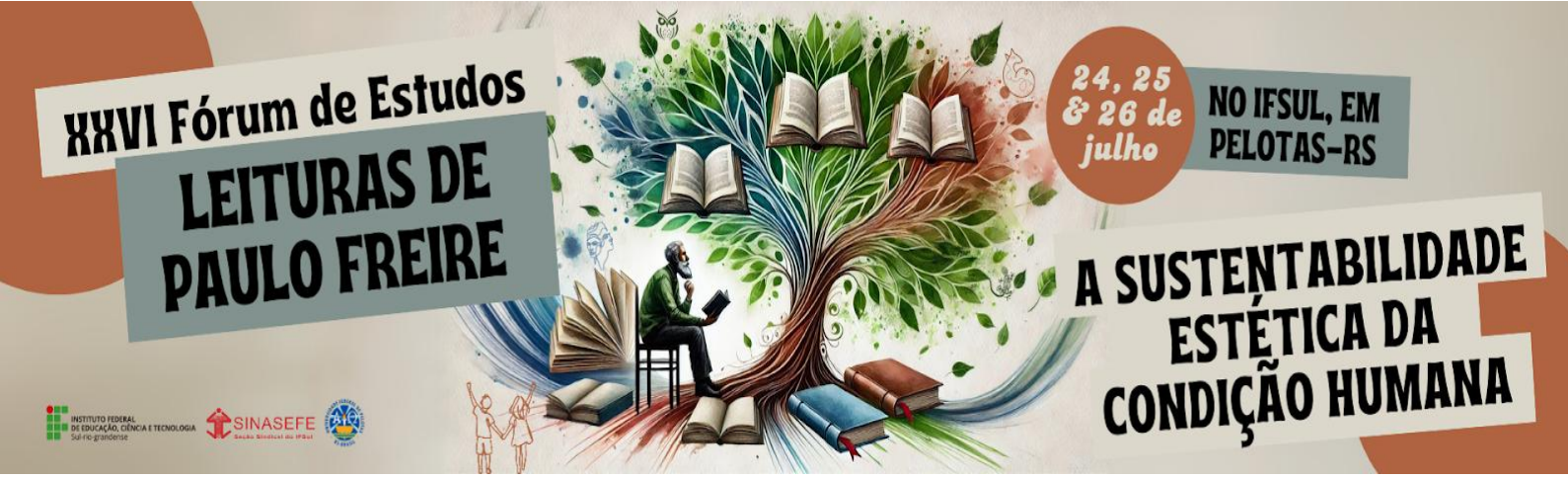
De forma geral, os momentos dedicados à leitura das cartas pedagógicas de Paulo Freire foram determinantes para expandirmos nossa compreensão sobre o que significa ensinar com compromisso e dignidade. Quando realizamos a leitura da "Carta à Guiné-Bissau", por exemplo, fomos atravessadas pela sensibilidade e pelo respeito com que Freire se dirige ao povo guineense. Ele não fala "sobre" o outro – ele fala com o outro. Sua escrita é carregada de escuta, humildade e reconhecimento das lutas daquele povo recém-liberto do colonialismo. O que mais nos marcou nessa carta foi a forma como ele compreende a educação como parte essencial do processo de libertação e reconstrução nacional, valorizando as práticas culturais locais e rejeitando qualquer imposição de saberes coloniais.



Para nós, essa leitura significou uma ampliação da visão sobre o papel da educação em contextos de desigualdade social e histórica. Freire defende ali uma educação que parte da realidade concreta dos sujeitos, e não de abstrações distantes de suas vivências. Ele insiste na ideia de que alfabetizar é politizar — no sentido de despertar a consciência crítica e formar sujeitos históricos capazes de transformar o mundo à sua volta. Essa carta nos fez pensar sobre o quanto ainda precisamos escutar as vozes silenciadas e construir uma prática pedagógica verdadeiramente dialógica, sobretudo nos espaços da EJA e da Educação Popular.

Além disso, as “Cartas da Indignação”, reunidas na obra *Pedagogia da Indignação*, foram para nós um verdadeiro chamado à resistência. Escritas nos últimos anos de vida de Freire, essas cartas transbordam coragem e esperança. Mesmo diante de um cenário político que ameaçava conquistas democráticas e atacava a educação crítica, ele se manteve firme em sua ética da esperança. Em suas palavras, a indignação aparece não como raiva vazia, mas como força mobilizadora para ação e transformação. Ele nos lembra que é preciso indignar-se com a injustiça, mas sem jamais perder a ternura e o compromisso com a vida.

Uma das cartas que mais nos comoveu foi aquela em que ele fala sobre o perigo da naturalização da desigualdade e da violência. Freire nos provoca a não aceitar o mundo como ele é, mas a lutar para que ele se torne mais justo, solidário e humano. E isso, para nós, é também um papel da educação: manter viva a capacidade de sonhar e de lutar, mesmo em tempos difíceis. Essa perspectiva reforça nossa crença de que o trabalho docente vai muito além da transmissão de conteúdos — ele é, sobretudo, um ato político e amoroso. Freire nos ensinou que a neutralidade não existe em educação, pois, todo ato educativo é um ato político. Por isso, não podemos nos omitir diante das injustiças, nem nos calar frente às desigualdades que atravessam nossos contextos escolares. A disciplina que vivenciamos ao longo deste semestre nos instigou a pensar criticamente sobre a nossa postura como docentes, sobre as políticas educacionais, sobre o papel do Estado, e, principalmente, sobre a nossa responsabilidade coletiva com a emancipação dos sujeitos que encontraremos



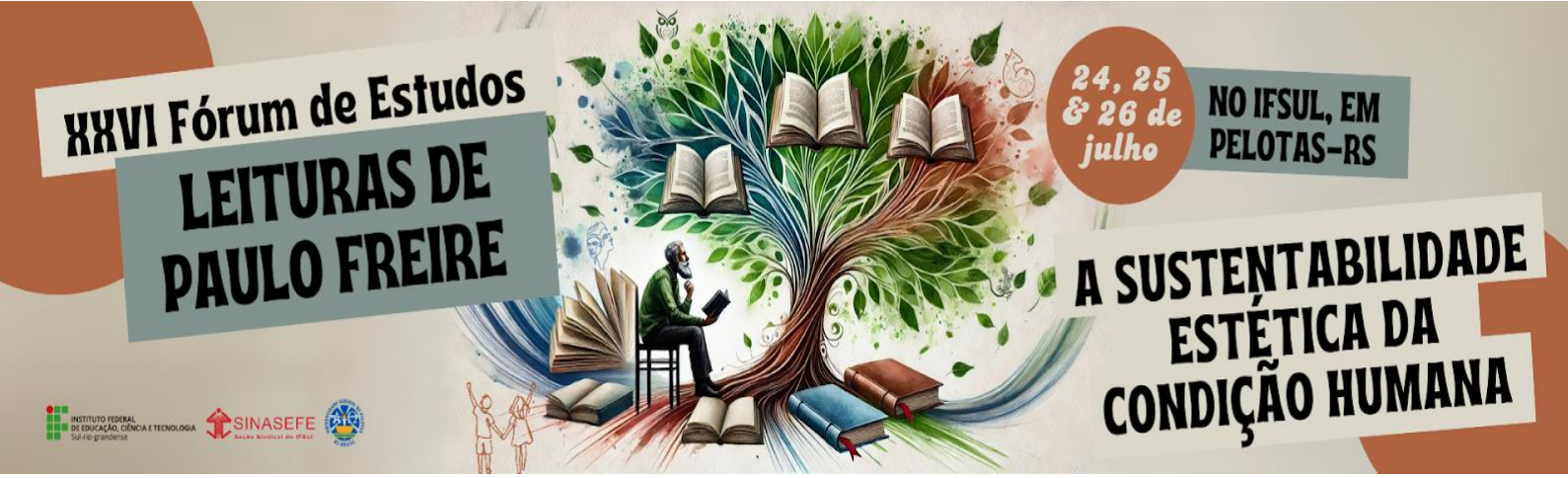
ao longo da nossa caminhada.

Refletir sobre a educação sobre essa perceptiva também nos faz compreender que nós, enquanto professoras, também somos aprendizes. Somos inacabadas, em permanente construção, e é justamente esse movimento que nos possibilita crescer com as nossas práticas, escutar com mais empatia, repensar os nossos métodos e ampliar nossa visão de mundo. Nessa perspectiva, ensinar é um exercício constante de humildade, de escuta e de abertura ao outro.

Essas leituras nos atravessaram profundamente porque sentimos que, ao escrever suas cartas, Paulo Freire também falava conosco. Sua escrita é viva, acolhedora, e nos fez sentir parte de uma rede de educadores e educadoras comprometidos com a emancipação dos povos. Percebemos o quanto a carta, como gênero textual, é potente na formação docente, pois ela carrega consigo uma dimensão pessoal, afetiva e ética, que muitas vezes os textos acadêmicos não conseguem alcançar com a mesma intensidade.

A proposta da disciplina de trabalhar com a escrita e a leitura de cartas nos fez relembrar a importância de narrar experiências, de compartilhar angústias e descobertas, de construir conhecimento em diálogo. As cartas nos ajudaram a resgatar nossas memórias, a reposicionar nosso olhar sobre a docência e a fortalecer nossos vínculos com o legado de Paulo Freire. Portanto, essa disciplina nos trouxe mais do que conhecimentos acadêmicos - trouxe consciência. Nos ensinou que a educação ao longo da vida é um direito e uma possibilidade real de transformação. Que ser professora é ser ponte, ser chão, ser horizonte. Que educar é, inevitavelmente, um ato político. E, acima de tudo, que educar é acreditar na potência do ser humano.

Professora, agradecemos imensamente pela forma como conduziu nossas aprendizagens, por essa seleção de textos tão essenciais para a nossa formação enquanto futuras educadoras e que colaboraram para consolidação da nossa identidade docente, trazer Paulo Freire para dentro de uma Instituição de Ensino Superior em Portugal, foi também uma quebra de paradigmas, levando em



consideração a nossa luta constante a favor da decolonialidade. Sua escuta atenta, sua dedicação e sua paixão pelo que faz foram inspirações silenciosas, mas poderosas, em nossa formação. Levaremos conosco as discussões, as provocações e os silêncios significativos que este semestre nos ofereceu. E principalmente, a certeza de que queremos ser professoras que transformam, que libertam e que respeitam, de modo a reconhecer o que é comum a todos, como princípio de uma educação emancipacionista.

Obrigada por tudo!

Com carinho, suas alunas,
Natália de Oliveira Santana e Bruna Letícia Damasceno Dias

Palavras-chave: Educação ao longo da vida; Paulo Freire; emancipação.

Referências:

FREIRE, Paulo**. Cartas à Cristina:** reflexões sobre minha vida e minha prática.
São Paulo: Editora Paz e Terra, 1994.

FREIRE, Paulo. **Carta à Guiné-Bissau:** registros de uma experiência em processo. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

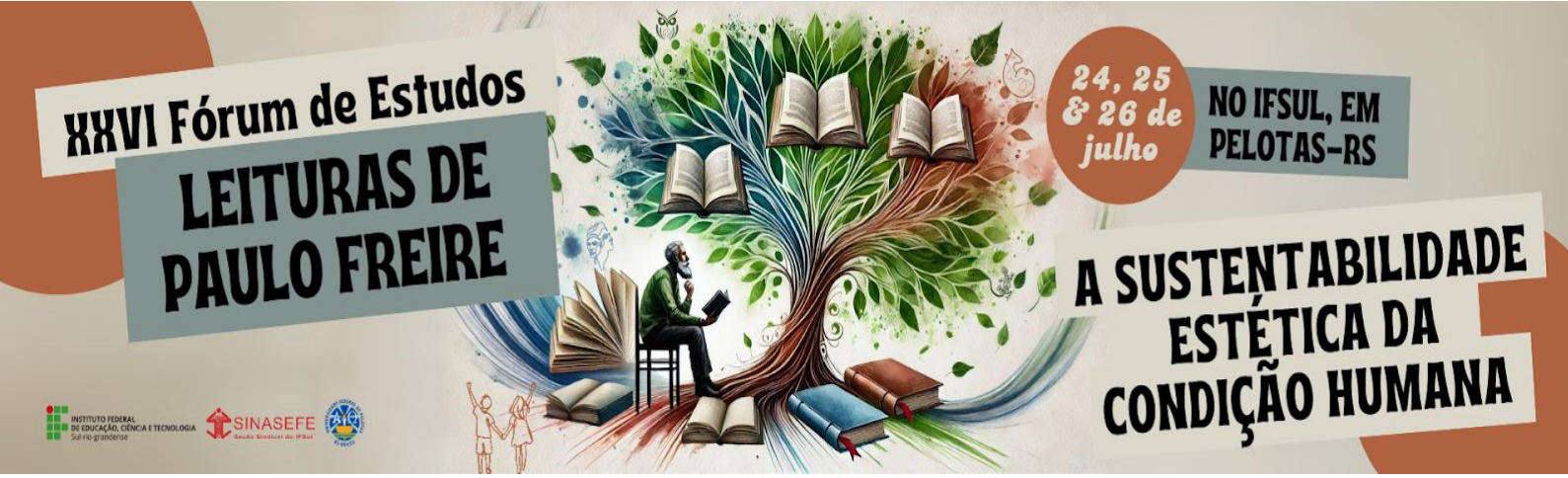
FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Professora, sim; tia, não:** cartas a quem ousa ensinar. 4. ed. São Paulo: Olho D'Água, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

ANÍBAL, Alexandra**.** Da educação permanente à aprendizagem ao longo da vida e à validação das aprendizagens informais e não formais: recomendações e práticas. **Revista Reflexão e Ação**, v. 24, n. 2, p. 258-277, 2016.

UNESCO**. Educação ao longo da vida:** uma agenda renovada para a educação de adultos. Paris: UNESCO, 2015.



AUTORIA E LEITURA CRÍTICA EM TEMPOS DE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL

Nayara Macedo de Lima Jardim[1]
Regina Magna Bonifácio de Araújo[2]

Viçosa e Mariana, Minas Gerais, 26 de maio de 2025.

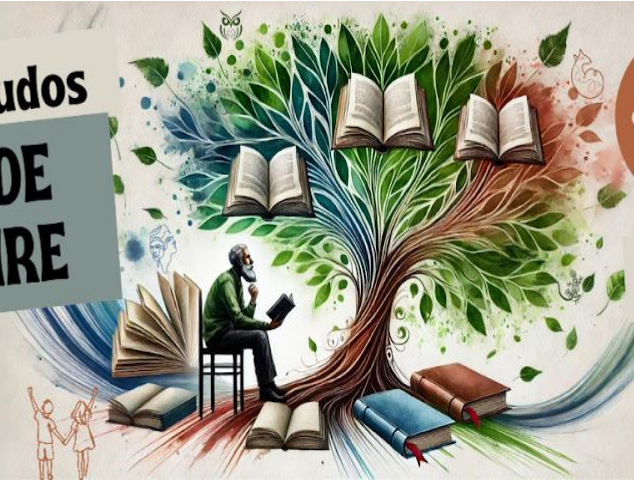
Queridos participantes do XXVI Fórum de Estudos: Leituras de Paulo Freire,

Esta Carta Pedagógica, escrita com base no pensamento freireano, nasce da inquietação: como cultivar a leitura, a escrita autoral e o pensamento crítico-reflexivo em um cenário no qual muitos recorrem à inteligência artificial para a produção de textos, sem se comprometer com o conteúdo gerado — apenas reproduzindo o que foi entregue, sem o exercício da leitura crítica? Torna-se, assim, urgente reafirmar o valor do gesto autoral. Inspiradas por Freire, queremos aqui refletir sobre o lugar da palavra — e da autoria — diante dos desafios contemporâneos.

Sabemos que Paulo Freire não escreveu sobre inteligência artificial, algoritmos ou robôs redatores — afinal, seu pensamento foi construído em outros tempos. Ainda assim, suas ideias sobre leitura, escrita, pensamento e compreensão seguem nos provocando com impressionante atualidade.

Nesse sentido, vale lembrar que, para Paulo Freire, ler e escrever, não são gestos neutros, mas possibilidades de implicar-se com o mundo e de constituir-se

[1] Doutoranda em Educação.Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Mestre em Educação. nayara.jardim@ufv.br.
[2] Doutorado em Educação. Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Pós-doutoramento pelo Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. regina.araujo@ufop.edu.br.



como sujeito pensante. Em sua obra *Professora, sim; tia, não: cartas a quem ousa ensinar*, ele afirma: “nas culturas letradas, sem ler e sem escrever, não se pode estudar, buscar conhecer, apreender a substantividade do objeto, reconhecer criticamente a razão de ser do objeto” (Freire, 1995, p. 28). Esse entendimento nos convida a pensar sobre o sentido do estudo e da autoria nos dias atuais, especialmente diante da crescente utilização de tecnologias digitais na produção textual.

Ele mesmo nos ofereceu, em 1995, uma descrição belíssima e sensível narrando o ato de escrever como um processo que começa muito antes da folha em branco. Escrever, para ele, é inseparável do viver, do agir, do pensar. O texto não nasce, segundo o autor, apenas quando a caneta toca o papel — ele já está sendo gestado nas experiências, nas observações, nas reflexões prévias que se acumulam e se transformam à medida que se escrevem. E mais: ao escrever, o pensamento continua — reformula, aprofunda, revisita ideias. O texto é, assim, fruto de um corpo em movimento, de uma mente em travessia, de um sujeito que se implica no dizer (Freire, 1995).

É justamente essa concepção freireana da escrita, viva e implicada, que entra em tensão com as práticas contemporâneas de delegar à inteligência artificial a produção de textos acabados. Quando pedimos a uma máquina para escrever por nós, não apenas antecipamos um fim — renunciamos ao processo. Perdemos o lapso da dúvida, o ajuste da frase, o inesperado da ideia que só surge enquanto tentamos dizê-la. Escrever, como nos ensina Freire, não é apenas produzir conteúdo: é existir pensante no mundo, e esse movimento nenhum algoritmo pode substituir.

Para Paulo Freire, escrever “não é um puro ato mecânico” (Freire, 2000, p. 67). Trata-se de um gesto profundamente interligado ao pensar, ao ler e ao existir no mundo. O autor explica que, enquanto escreve, o sujeito não apenas registra, mas continua a pensar, a reler, a reorganizar a linguagem em diálogo com a realidade vivida. Leitura, reflexão e escrita, segundo ele, não são momentos isolados, mas dimensões de um mesmo processo formativo.

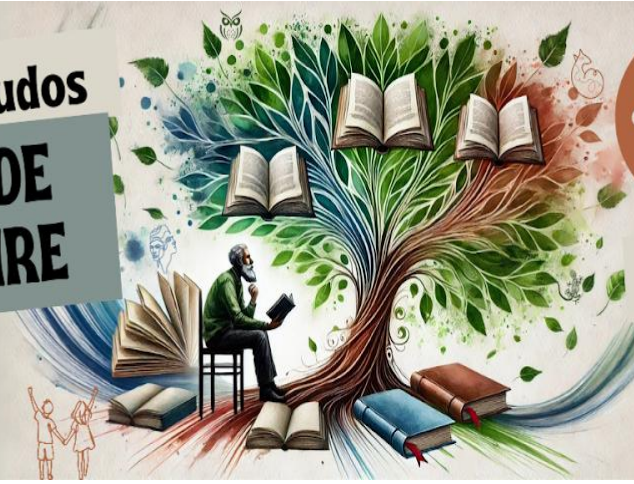
E é por isso que, ao utilizarmos a inteligência artificial para gerar textos prontos, sem passar pela experiência concreta da escrita, corre-se o risco de romper essa dinâmica viva da formação. A experiência de aprendizagem, que deveria ser crítica e criadora, transforma-se em um resultado consumido, e não vivido. Não se trata de condenar a tecnologia, mas de preservar a integridade do processo formativo — um processo que exige autoria, consciência e presença ativa do sujeito.

Ainda em diálogo com sua obra, encontramos em Freire (1995) uma crítica clara ao equívoco de separar o ato de ler e de escrever. Para ele, é preciso ir além da leitura: é necessário escrever sobre o que se lê, redigir notas, fichas, pequenos textos — ou seja, elaborar o pensamento com as próprias palavras. A leitura, nesse sentido, não é uma atividade passiva, mas uma experiência ativa que exige autoria. Na contramão desse entendimento, vivemos hoje um tempo em que se torna comum a prática de inserir livros inteiros no ChatGPT[3] e solicitar que ele leia, resuma, fiche e escreva por nós.

E então nos perguntamos: o que significa estudar, se abdicamos da travessia? O que se perde quando não escrevemos nossas próprias notas, não reelaboramos os sentidos a partir da leitura, não passamos pelo desconforto — e pela potência — do rascunho e da reescrita? Retomar a proposta freireana é lembrar da dificuldade, ou mesmo da impossibilidade, de se apropriar criticamente de um conhecimento que não foi atravessado, que não se traduziu em linguagem própria, que não foi experimentado.

Vejam bem, colegas do Fórum: em um tempo em que respostas automáticas são buscadas com um clique, é preciso reafirmar que o conhecimento exige atravessamento, esforço, pausa e envolvimento. O uso irrefletido de tecnologias como o ChatGPT, por exemplo, pode promover uma aparente eficiência que, na prática, fragiliza o processo de autoria — especialmente se não vier acompanhado de um compromisso ético com o sentido do que se lê, escreve e comunica.

[3] O ChatGPT é uma ferramenta de inteligência artificial capaz de gerar textos — trechos ou completos —, entre outras funções, a partir de comandos fornecidos pelos usuários.



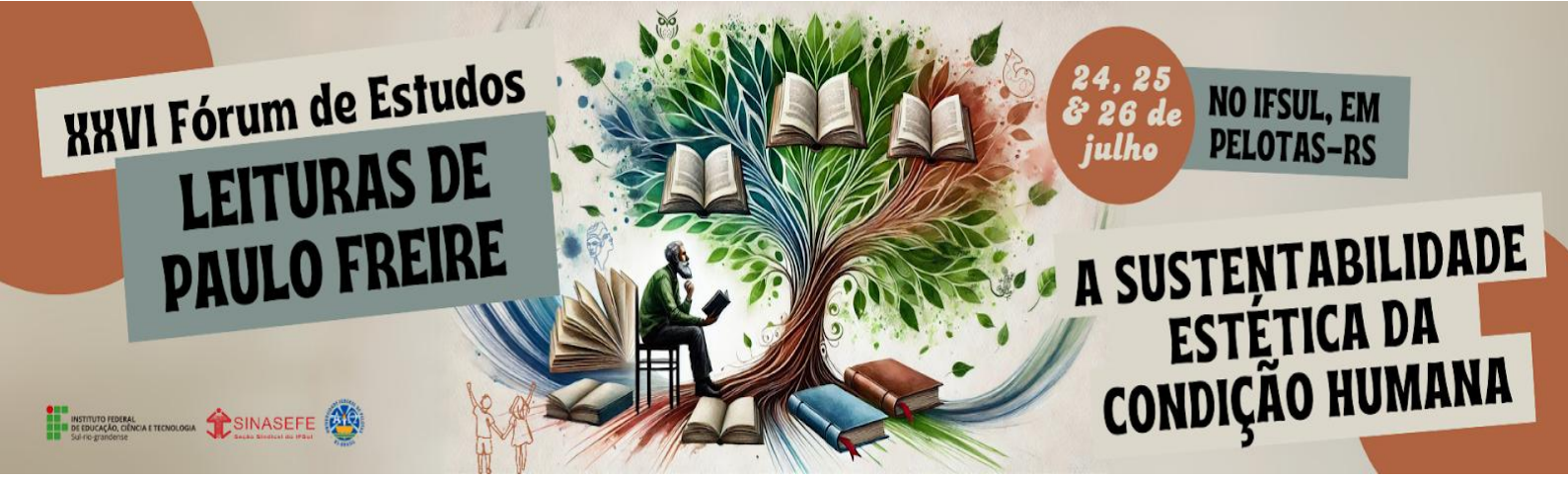
Mais do que insistir na escrita autoral, queremos destacar também a importância da leitura crítica — uma leitura que exige esforço. A leitura crítica, segundo Freire, implica reescrever o lido: reelaborar sentidos, tensionar enunciados, produzir compreensão própria. “Ler criticamente é ‘reescrever’ o lido”, afirma ele, e completa: “a significação mais profunda do texto é também criação do leitor” (Freire, 1995, p. 30). Esse entendimento contraria toda prática que instrumentaliza a leitura como mera decodificação, ou que transfere à máquina a tarefa de produzir interpretações por nós. As máquinas leem por nós, interpretam por nós, escrevem por nós. E onde fica o processo autoral? Onde está o desenvolvimento das habilidades de ler, compreender, escrever e criar?

Precisamos, portanto, estar atentos. A inteligência artificial pode até organizar informações e estruturar textos, mas não pode experienciar, em nós, a leitura, nem criar sentidos que partam de nossa vivência e reflexão. A autoria, nesse sentido, é insubstituível. E escrever, como propõe Freire, é também criar-se como sujeito diante do que se lê e do que se vive.

Então, Paulo Freire nos ensinou que a leitura e a escrita, como práticas de autoria e pensamento, exigem exercício, entrega e continuidade. Sempre atento à inseparabilidade entre linguagem e formação humana, ele sugere:

> pensando na relação de intimidade entre pensar, ler e escrever e na necessidade que temos de viver intensamente essa relação, sugeriria a quem pretenda rigorosamente experimentá-la que, pelo menos, três vezes por semana, se entregasse à tarefa de escrever algo [...] Uma carta para destinatário inexistente [...] datar os pequenos textos e guardá-los. (Freire, 1995, p. 26).

O conselho é simples, mas potente: é na prática constante — e não na espera da inspiração ou da instrução externa — que se forma o sujeito autor de seus textos. Vejam que preciosidade: em tempos em que se delega à inteligência artificial a tarefa de escrever por nós, é urgente recuperar o sentido dessa insistência cotidiana em escrever, pensar e revisar. Porque, como afirma Freire (1995, p.26), “ninguém escreve se não escrever, assim como ninguém nada se não nadar”.



E talvez o mais importante, ao final desta carta, seja reforçar uma reflexão que nos atravessa desde o início: em contextos em que o sujeito tem acesso à linguagem, mas delega à inteligência artificial a tarefa de ler e escrever por ele, sem se implicar no processo, o que está em jogo não é a ausência de acesso, mas o risco de um desuso formativo da linguagem como ferramenta de compreensão e transformação. O que se perde, nesse caso, é a oportunidade de exercitar o pensamento, de reelaborar a leitura, de escrever para entender melhor — etapas fundamentais para tornar-se sujeito crítico do próprio processo de conhecer. Como alerta Freire: “há um movimento dinâmico entre pensamento, linguagem e realidade [...] do qual, se bem assumido, resulta uma crescente capacidade criadora” (Freire, 2000, p. 68). Abandonar esse movimento em favor de respostas prontas pode levar ao esvaziamento do pensar com as próprias palavras sobre o mundo que se vive.

Abraços,

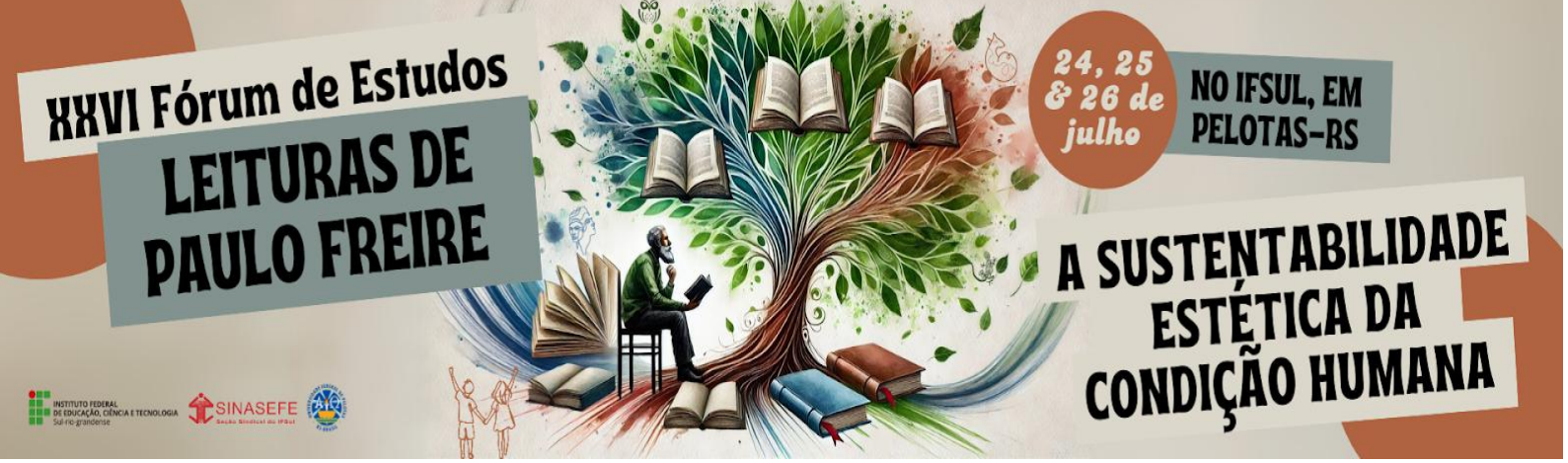
Nayara Jardim e Regina Araújo

Palavras-chave: Autoria; leitura crítica; inteligência artificial.

Referências:

FREIRE, Paulo. **Professora, sim; tia, não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d’Água, 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.



ENSINO DA COMPUTAÇÃO E INTERDISCIPLINARIDADE: DIÁLOGOS COM FREIRE

Nicolas de Camargo Dorneles[1]

O presente trabalho visa instruir uma perspectiva analítica quanto à relação entre o ensino da computação e a interdisciplinaridade no espectro educacional. Perante uma visão amparada por aspectos globalizados, uma relação entre educação e limite da amplitude tecnológica se estabelece, principalmente quando o objeto de estudo remete a mesma (processo educativo no meio tecnológico).

Em tal linha de análise, surge o profícuo e inerente conjunto de aforismos de Paulo Freire, onde de fato o destaque de sua análise remete ao processo focal-analítico-educativo, porém com variáveis que consideram as tribulações e inconsistências advindas da continuidade do mundo perante o contexto educacional, assim em direta associação com demais autores que emanam suas análises envolvendo o processo educativo-digital, e, a devida consonância à real conceituação à aplicação da interdisciplinaridade no meio educacional e computacional

O objetivo da presente escrita, consiste na elaboração analítica-crítica quanto ao ambiente educacional vigente inerente ao ensino da computação, em congruência à aplicabilidade dos princípios de Paulo Freire e ao que se associa à interdisciplinaridade e multidisciplinariedade no âmbito educacional-computacional. Outrossim, havendo uma síntese quanto a integração da computação quanto a uma área pedagógica inaudita em inserção à estrutura preexistente.

No que tange a forma metodológica, é caracterizada por ter base em uma pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo-analítico. Sendo assim, o portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

[1] Estudante do Curso de Licenciatura em Computação do Instituto Federal Farroupilha, Santo Augusto, e-mail: nicolas.42024@aluno.iffar.edu.br.

(CAPES) foi utilizado para fundamentação teórica de tal texto, em congruência aos seguintes termos para pesquisa: ensino computação, interdisciplinaridade na educação, interdisciplinaridade e computação, Paulo Freire e interdisciplinaridade no meio educacional e integração computação-educação.

Torna-se interessante, do ponto de vista crítico, a elaboração, mesmo que seja em forma de esboço, de uma análise omnilateral quanto ao estado da educação relacionada ao meio computacional e, sua congruência a associação a múltiplas áreas e nichos educacionais. De acordo com Santos, Pereira e Oliveira, 2025, existe um conjunto amplo no que tange a conceituação de habilidades inerentes à vivência em sociedade na atualidade, habilidades essas que, segundo os mesmos, tornam-se impreteríveis. Dentro de tal linha de ideias, adentra-se nos conceitos norteadores de Paulo Freire quanto à autonomia estudantil, pois, será que há autonomia por parte dos estudantes quando se há o conceito de “requisitos mínimos para atuação em uma sociedade atual”? Ou tal aforismo não se refere apenas a uma base de pensamento instituída a fim de relacionar o contexto cercante com o meio educacional? Ou seja, nada mais que a chamada interdisciplinaridade.

Leite e Silva (2017) destacam a importância de sensibilizar e formalizar um ambiente estruturado para o ensino da computação, com base em parâmetros pedagógicos como autonomia do educando e duplo movimento educacional. Eles defendem a criação de um centro técnico padronizado que integre a computação de forma regulatória no currículo educacional brasileiro, promovendo uma abordagem coesa e operacionalizada dessa disciplina.

Nessa perspectiva, torna-se cosentâneo evidenciar a união do que Paulo Freire chama de ação e reflexão. Freire (1968), destaca que para que o movimento educativo torne-se profícuo ao educando, o mesmo deveria ser embasado em fatores empiricos, que ressaltem uma relação de consequência na formação do individuo, onde o mesmo consiga traçar paralelos conexos ao seu objeto de estudo. Basicamente, o que Freire ressalta, é que a aplicabilidade de tal ideia rompe diretamente com a ideia de “educação bancária”, trazendo assim a assimilação de seus conhecimentos ao meio

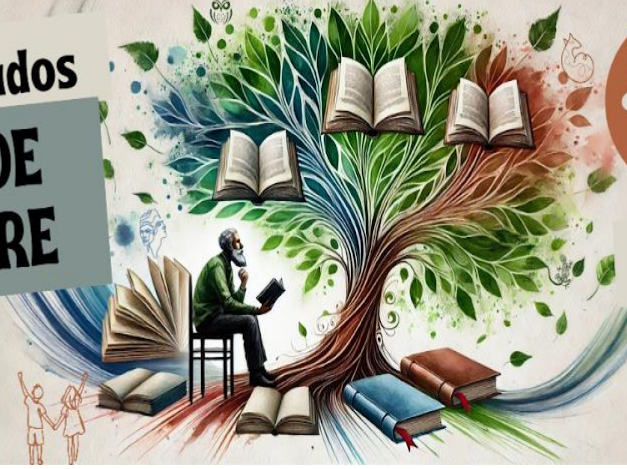
empírico.

Florentino e Rodrigues (2015) são claros a, por meio de suas sínteses, ao estabelecer uma visão clara de como se estabelece tal processo educativo na atualidade, a ressaltar que essa fragmentação, essa segregação e individualização do saber acaba corroborando para a não integralização profícua do aprendizado, que per si, acaba sendo uma maneira muito mais consentânea de propiciar a educação, movimento sensibilizador e a promoção da formação de autonomia de um indivíduo. Até mesmo tal termo, "individuo", Paulo Freire contesta mesmo que subjetivamente, pois, nenhum educando é uno, ou a sua atuação deve tornar-se individual, pois, de acordo com sua ideia de extinção de passivo-ativo, nesse processo é presente a determinada integralização entre educador e educando, uma vez que quando o parâmetro educacional está pautado no âmbito de ação dupla, ou seja, quando o educando não depende da autonomia do educador, ou até mesmo dele como entidade no processo, e sim, quando o mesmo contribui no processo, torna-se profícua à realização do mesmo e a promoção da sensibilidade.

Partindo do ponto de vista da síntese de Scaico *et al*. (2012), até mesmo de Gattás e Furegato (2007), que são objetivos a ressaltar que tal integralização já é presente no cunho legislativo, porém, torna-se improfícuo quando a realidade é dispersa do que de fato está no meio atuacional. Scaico *et al.* (2012), ressaltam que o ensino da computação deve ser estruturado e organizado a ser eficiente e eficaz no ponto de vista acadêmico, ou seja, guiar o educando ao processo sensibilizador, transcrevendo tal processo em conhecimento sólido consentâneo.

Freire (1996) esclarece o termo assunção e faz uma reflexão sobre o mesmo. Tal aforismo de Paulo Freire ressalta o princípio universal que toda estrutura educacional deveria ser embasada, o princípio do inacabamento, da constante formação e integralização.

Em suma, conclui-se que, o processo educativo é a prova concreto e empírica de que nada é profícuo quando está impreterivelmente instituído em papel, porém pouco aplicado, surgindo assim a necessidade de análise crítica-criativa no processo



educacional vigente, não só no ensino da computação e ciências, mas sim em todo nicho sensibilizante. É interessante citar que tal ensino pode ser muito mais proveitoso a partir de quando o estudante é exposto a aplicar o seus conhecimentos, também demonstrando a devida integralização, seguindo já o que Paulo Freire cita, torna-se necessário o princípio da assunção (inacabamento) e até mesmo do duplo movimento entre a extinção da ideia de ativo e passivo na educação, concomitantemente à extinção da ideia de repasse de conhecimento e a formação da ideia de criação de conhecimento em congruência ao que se pode dizer de integralização dos saberes.

Palavras-chave: Computação; Paulo Freire; integralização.

Referências:

GATTÁS, Maria Lúcia Borges; FUREGATO, Antonia Regina Ferreira. A interdisciplinaridade na educação. **Revista RENE**, Fortaleza, v. 8, n. 1, p. 85–91, jan./abr. 2007. Disponível em: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo= 8848328. . Acesso em: 17 maio 2025.

FLORENTINO, José Augusto; RODRIGUES, Léo Peixoto. interdisciplinaridade e complexidade na educação: desafios à formação docente. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 6, n. 1, p. 54–67, jan./jun. 2015. Disponível em:

https://doi.org/10.15448/2179-8435.2015.1.17410. Acesso em: 17 mai. 2025.

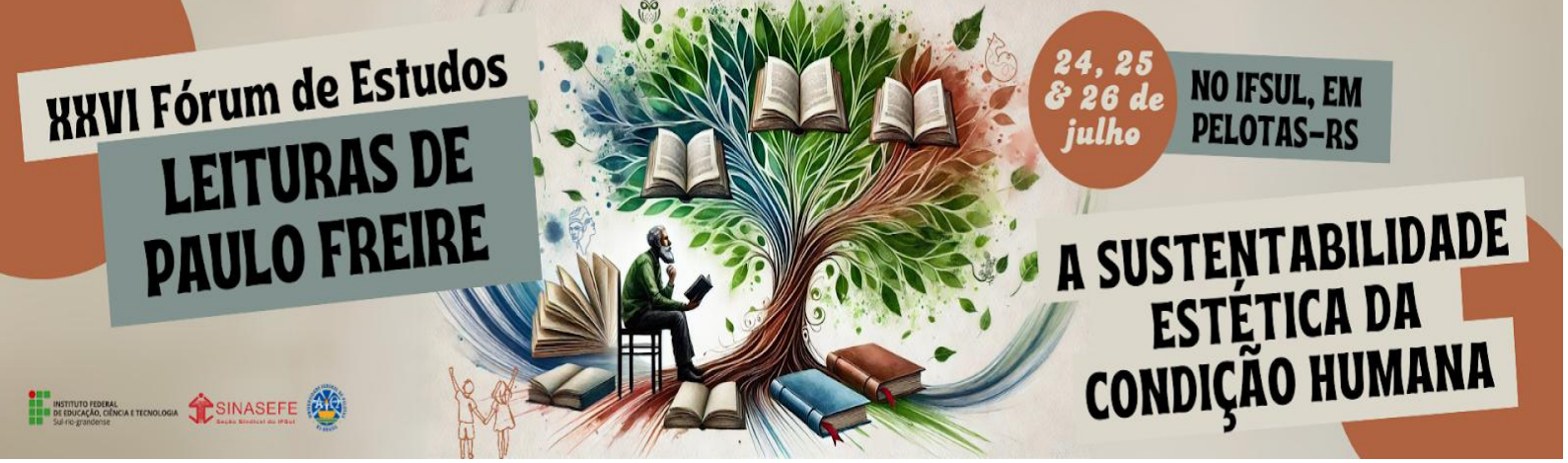
FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

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

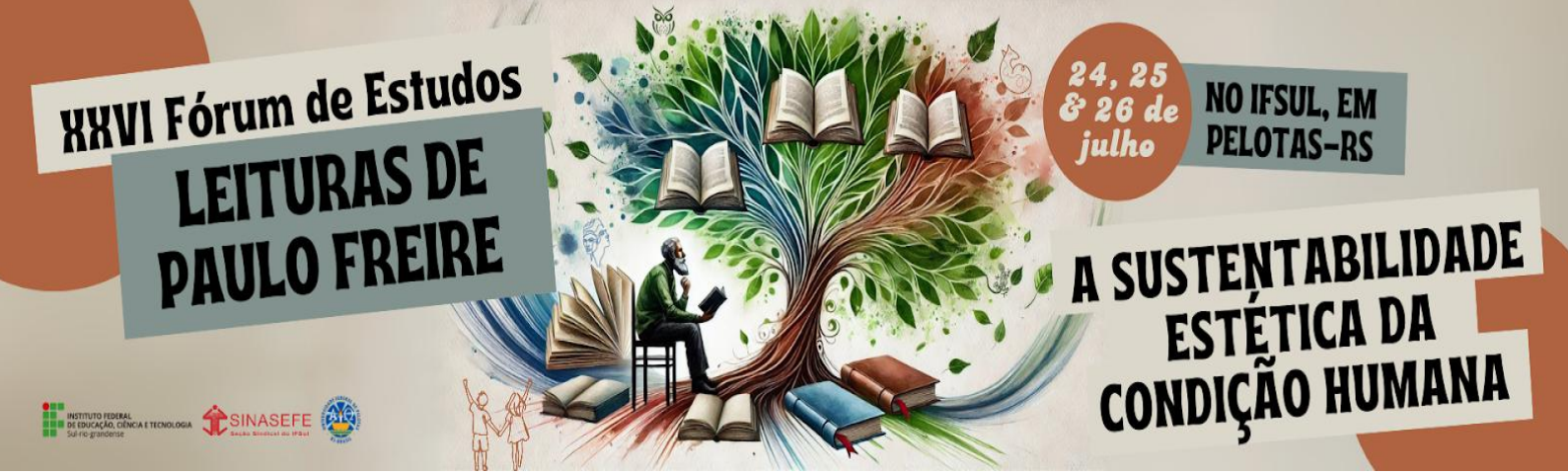
LEITE, Melquisedec Sampaio; SILVA, Sônia Regina Fortes da. Redimensionamento da Computação em Processo de Ensino na Educação Básica: o Pensamento Computacional, o Universo e a Cultura Digital. *In*: Workshops do VI Congresso Brasileiro de Informática na Educação (WCBIE 2017), 2017, Recife. **Anais...** Porto Alegre: SBC, 2017. p. 804–813. DOI:10.5753/cbie.wcbie.2017.804. Disponível em: http://milanesa.ime.usp.br/rbie/index.php/wcbie/article/view/7466/. Acesso em: 17 maio 2025.

SANTOS, Daniel; OLIVEIRA, Maria; PEREIRA, João. Um Modelo para a Autoavaliação de Habilidades do Século XXI no Contexto do Ensino de Computação na Educação Básica. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, v. 30, n. 1, p. 45-60, jan. 2025. Disponível em: sol.sbc.org.br/index.php/rbie/article/view/4752/2831. Acesso em: 17 mai. 2025.

SCAICO, Pasqueline Dantas; CORLETT, Emilayne Feitosa; PAIVA, Luiz Fernando; RAPOSO, Ewerton Henning Souto; ALENCAR, Yugo. **Relato da Utilização de uma**



Metodologia de Trabalho para o Ensino de Ciência da Computação no Ensino Médio. *In*: Workshop de Informática na Escola (WIE), 18., 2012, Rio de Janeiro. **Anais** do XVIII Workshop de Informática na Escola. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2012. ISSN 2316-6541. Disponível em: https://sol.sbc.org.br/index.php/wie/article/view/2120. Acesso em: 17 mai. 2025.



A POLITECNIA E A INTERDISCIPLINARIEDADE NA POLÍTICA CURRICULAR: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS CONTRA-HEGEMÔNICAS NO 1° ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL EM UMA ESCOLA DE DOM PEDRITO/RS

Patrícia Silva Ribeiro[1]

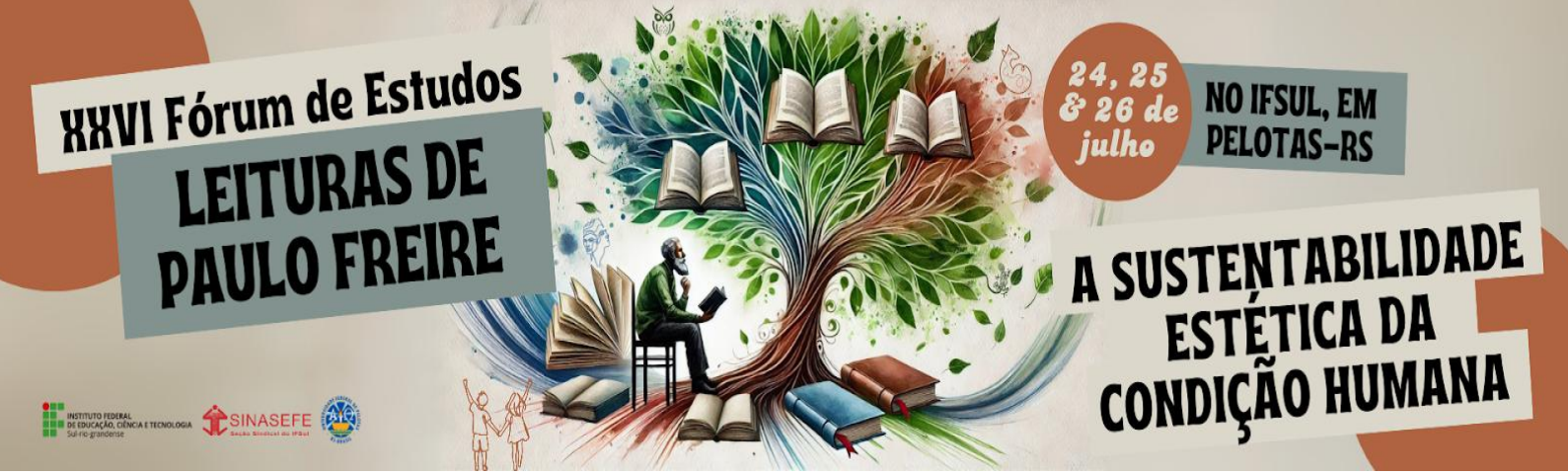
Jonas Tarcísio Reis[2]

Apresentamos aqui elementos de uma pesquisa em desenvolvimento no Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Pampa/UNIPAMPA, campus Jaguarão/RS. O trabalho problematiza os conceitos de “politecnia” e da “interdisciplinariedade” para o desenvolvimento de uma política curricular contra-hegemônica nos anos iniciais do Ensino Fundamental (EF). Para isso estamos empreendendo um estudo de caso no 1° ano do EF em uma escola pública de Dom Pedrito/RS.

O trabalho prioriza uma intervenção educacional para gerar aprendizagens significativas nos anos iniciais através de discussões sobre o problema social da “crise climática” com base na politecnia e na interdisciplinariedade como ferramentas para uma educação emancipatória, conforme preconiza Paulo Freire em suas obras. O objetivo geral é compreender como a construção de uma política curricular contra-hegemônica pode gerar aprendizagens significativas para a “conscientização” e a formação do cidadão emancipado frente ao problema social das mudanças ambientais jamais vistas na história da humanidade. Como objetivos específicos tem-se: A) Compreender como a politecnia e interdisciplinariedade podem figurar como ferramentas teórico-metodológicas para a formação humana emancipatória nos anos iniciais; B) Compreender as possibilidades e os limites de novas políticas curriculares nos anos iniciais para uma formação integral.

[1] Pedagoga, Mestranda em Educação pela Unipampa/Jaguarão, patriciaribeiro.aluno@unipampa.edu.br

[2] Orientador, Professor adjunto do PPGEDU da Unipampa/Jaguarão, Doutor em Educação, Email: jonasreis@unipampa.edu.br ; jotaonas@yahoo.com.br



A pesquisa desenvolver-se-á com a aplicação de planejamentos que desenvolverão debates sobre a problemática da “crise climática” e seus impactos sociais atuais. As aulas serão gravadas e um diário de classe registrará o desenrolar dos processos didáticos e pedagógicos sobre o tema coadunado a outros conteúdos e áreas do conhecimento que são fundamentais para a formação humana dos sujeitos.

Durante a intervenção o foco será em fomentar aulas na perspectiva da educação integral: politécnica. Como método de investigação fazemos uso de princípios do materialismo histórico-dialético que é um método de análise da realidade social desenvolvido inicialmente por Karl Marx e Friedrich Engels, fundamentado na compreensão de que a história da humanidade é impulsionada pelas relações materiais de produção e pelas contradições inerentes ao modo de organização econômica. O materialismo implica que a realidade concreta e objetiva precede a consciência e as ideias; a história é compreendida como um processo dinâmico e em constante transformação; e a dialética refere-se à compreensão das implicações sociais como totalidades contraditórias, cuja mudança ocorre por meio da negação e da superação. Assim, observaremos o fenômeno educacional não como objeto isolado, mas fazendo parte de uma totalidade social complexa.

O materialismo histórico foca a realidade material (as condições econômicas e produtivas), a base sobre a qual se estruturam as instituições políticas, jurídicas e ideológicas da sociedade. Neste contexto, a consciência dos indivíduos não determina sua existência; ao contrário, é uma existência social que molda a consciência. Já a dialética é a sociedade compreendida como um todo musical, em constante transformação, interlocução constante, impulsionada por contradições internacionais, onde as mudanças sociais podem ocorrer por meio da superação das contradições, inclusive. Para Marx (1997, p. 11):

> O método de se elevar do abstrato ao concreto é apenas a maneira de proceder do pensamento para se apropriar do concreto, reproduzi-lo como concreto espiritual. Mas de modo nenhum este é o processo de surgimento do próprio concreto [...]. Também no método teórico, por isso, o sujeito, a sociedade, deve figurar sempre como pressuposto.

O materialismo histórico-dialético permite analisar perspectivas sociais, políticas e econômicas não de forma isolada, mas como partes de uma população interconectada. Por isso, é um método fundamental para compreender a evolução das sociedades e de seus fenômenos (como o educacional) e suas contradições, sendo amplamente utilizado em diversas áreas das ciências.

QUAIS RESULTADOS ALMEJAMOS?

Como produto final do mestrado profissional (conforme preconiza o regimento interno do PPGEDU) será desenvolvido um e-book didático, com aulas sobre a crise climática de forma interdisciplinar, para poder ser utilizado por outros docentes.

Lembrando Morin (2011) para a educação do futuro, destacamos ser necessário promover grande remembramento dos conhecimentos oriundos das ciências naturais, a fim de situar a condição humana no mundo. Estudar com as crianças os efeitos climáticos na vida social é uma tarefa essencial para a emancipação humana e para a luta por um novo sociometabolismo. Desde cedo, elas precisam entender que o clima do planeta está mudando e que essas mudanças afetam a vida de todos os seres vivos. Ensinar sobre os efeitos climáticos é uma forma de despertar a consciência ambiental e formar cidadãos mais responsáveis e comprometidos com o futuro da Terra.

Ao abordar temas como o aquecimento global, as queimadas, as enchentes, a poluição do ar e da água, podemos mostrar às crianças, de maneira acessível, como as ações humanas impactam o meio ambiente. Isso também permite que elas

compreendam a importância de atitudes simples, como economizar água, reciclar, plantar árvores e respeitar a natureza. Isso vai gerando uma perspectiva de educação integral: politécnica, onde a escola não se preocupa apenas com a leitura, escrita e a matemática.

Trabalhar esses temas em sala de aula também estimula o pensamento crítico, o senso de responsabilidade e a empatia. A criança passa a entender que suas ações têm consequências e que, mesmo pequenas, elas podem fazer a diferença para um mundo melhor.

Além disso, ao envolver as crianças em atividades práticas damos a elas voz e protagonismo na construção de um mundo mais equilibrado e justo. Ensinar sobre os efeitos climáticos é, portanto, educar para a vida, para o cuidado e para o futuro. Para Freire (2021, p. 28), o educador que é democrático não pode se negar do dever da sua prática docente de reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade e sua insubmissão.

Freire (2021, p. 47) também relata que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a própria produção ou a construção. Igualmente, Palangana (2015) fala que o problema do conhecimento estaria estreitamente vinculado ao problema de aprendizagem: aprender é saber fazer (realizar) e conhecer é compreender a situação, distinguindo as relações necessárias das eventuais. Então, despertar o senso crítico nas crianças sobre as mudanças climáticas significa ensiná-las a observar, questionar e compreender as causas e consequências desses fenômenos. Isso pode ser feito de forma lúdica e participativa, por meio de histórias, filmes, experiências na natureza e atividades práticas, como reciclagem ou cultivo de plantas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É importante que elas entendam que pequenas atitudes como economizar água, evitar o desperdício de energia, reutilizar materiais e respeitar os seres vivos

fazem parte de um compromisso com o futuro do planeta. Ao desenvolver esse olhar crítico e consciente, a criança cresce como uma cidadã mais responsável, capaz de pensar em soluções e de cobrar atitudes sustentáveis de sua comunidade.

Apostamos que educar para a sustentabilidade é investir em um futuro melhor. Na perspectiva freiriana, isso começa com o diálogo, o exemplo e o incentivo ao pensamento crítico desde os primeiros anos de vida.

Palavras-chave: Crise climática na política curricular; politecnia e interdisciplinariedade no ensino fundamental; educação emancipatória.

Referências:

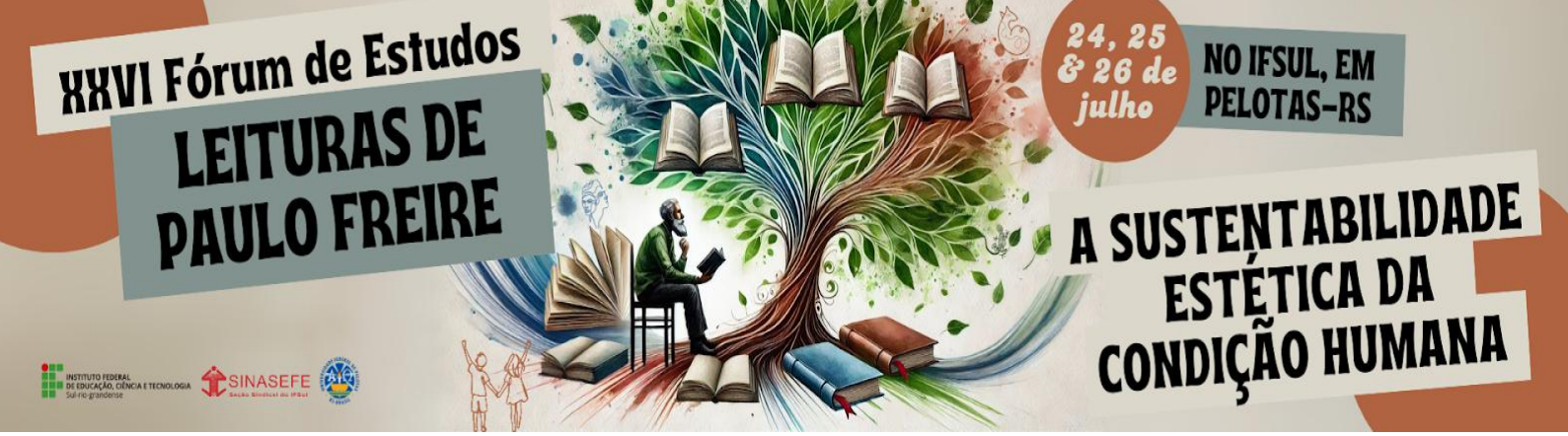
FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 70. ed. Rio de Janeiro/ Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

MARX, K. **O método da economia política**. Trad. Fausto Castilho. São Paulo, IFCH/Unicamp, 1997. (3° parte).

MARX, K. **O capital.** Crítica da economia política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, I, 1, 1968; I, 2, 1968a; III, 4,1974; III, 5, 1974a e III, 6, 1974b.

MORIN, Edgar, 1992. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Trad. de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. 2.ed.rev. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

PALANGANA, Isilda Campaner. **Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vigotski: a relevância do social**. 6.ed. São Paulo: Summus, 2015.



EDUCAÇÃO E DIÁLOGO/DIALOGICIDADE EM PAULO FREIRE

Raimone Alves de Souza[1]
Kelvyla Lima da Silva[2]

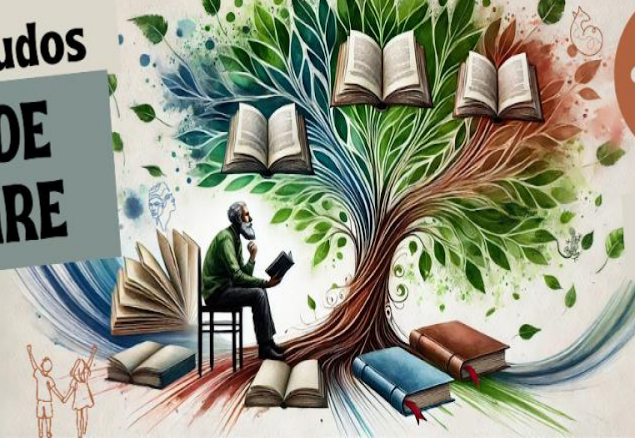
Ao conhecermos a trajetória e os escritos de Paulo Freire, notamos que sua obra é dedicada à promoção de reflexão acerca da educação, bem como dos seus processos de construção e de operacionalização. Assim, daremos ênfase neste trabalho, aos aspectos mais ligados à educação e ao diálogo, bem como aos processos de dialogização, tomando como base as obras “Educação e Atualidade Brasileira” e “Pedagogia do Oprimido”. Na introdução de "Educação e Atualidade Brasileira"[3], Paulo Freire apresenta uma análise crítica da educação no Brasil dos anos 1950, destacando seu caráter elitista, excludente e alienante. Ele argumenta que o sistema educacional da época servia como instrumento de reprodução das desigualdades sociais, não contribuindo para a formação de cidadãos críticos e autônomos. Freire (2003) propõe uma educação libertadora, baseada na realidade dos alunos e na valorização da cultura brasileira, defendendo que a escola deve ser um espaço de diálogo e construção do conhecimento, ao invés de mera transmissão de informações. O autor ainda indica que ao conhecermos com profundidade nosso lugar e nosso espaço histórico e cultural, teremos propriedade para discutir nossos problemas locais e visualizar como resolvê-los e que, identificando as marcas e valores da nossa sociedade poderemos compreender e fortalecer o processo educativo (Freire, 2003).

Paulo Freire promove a ideia de que a aproximação do indivíduo com seu momento de ser e de estar no mundo lhe fornece as bases necessárias para que se

[1] Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens – PPEHL, Ufac, souzaraimone87@gmail.com.
[2] Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens – PPEHL, Ufac, kelvylaczs@gmail.com.
[3] Tese de Concurso para a Cadeira de História e Filosofia da Educação da Escola de Belas-Artes de Pernambuco.

torne comprometido com sua realidade, e, portanto, completo em sua existência. Situa que apesar de todas as mudanças no cenário brasileiro, os estudantes não estão sendo preparados para elas, pois a educação está cheia de palavras e pouco operante. O fazer educacional com predominância da oratória pelo educador contribui para uma educação assistencializadora ao invés de promover a independência e a formação de pensamentos e atitudes autônomas (Freire, 2003). Menciona que o autoritarismo e a centralidade na forma como a educação está sendo feita [à época] caracterizam a "inexperiência democrática" (Freire, 2003). Essa situação promove o antidiálogo, antiparticipação e a antirresponsabilidade dos educandos. Logo, esse ciclo impacta na falta de apropriação na condução de sua própria vida. No Capítulo I de Educação e Atualidade Brasileira, Paulo Freire apresenta algumas expressões e termos bem particulares, dando-lhes vida e sentido ao mesmo tempo em que argumenta e sustenta seus apontamentos acerca da educação brasileira.

O autor enuncia a antinomia de uma realidade brasileira no contexto dos anos 1950 - 1960. Assim, diante do contexto nacional e internacional que se apresentava, identifica o paradoxo estabelecido – há inexperiência democrática, mas ao mesmo tempo o povo está participando da vida pública nacional através da ocupação dos postos de trabalho na indústria. Na sequência, Paulo Freire aborda conceitos de intransitividade e transitividade ingênua e crítica. Aponta para a compreensão de que ao modificar o olhar diante de sua circunstância existencial e dialogar com seu contexto e sua comunidade, o homem passaria de um estado intransitivo para o transitivo. E chegando nesta etapa, a educação poderia influenciar a ampliação da condição humana para a transitividade crítica (Freire, 2003). Portanto, o trabalho da educação poderia contribuir para que o homem saia de seu conformismo e passe a um estado de questionamento diante dos fatos, sendo capaz de influenciar em sua realidade. Paulo Freire indica que haverá consciência da liberdade pela consciência da autoridade democrática, logo, o respeito à liberdade do educando contribuirá para a projeção de sua autonomia. Além disso, questiona a educação que vinha sendo feita: centrada na palavra, no livro, explicando que a esta maneira não se formaria "técnicos



habilitados a inserir-se positivamente na marcha "imparável" de nossa industrialização." (Freire, 2003, p. 47). Diante de todo esse apanhado de terminologias e argumentações acerca do estado brasileiro no cenário educacional, compreendemos que Paulo Freire trouxe para a construção de sua tese, situações, questionamentos e afirmações que suscitam, no mínimo, atenção e reflexão acerca do Brasil e dos brasileiros.

O capítulo II é trabalhado na perspectiva de um resgate e diálogo com a história da não democracia do país a partir da forma como ele foi colonizado, deixando rastro ao longo de sua história. De acordo com Paulo Freire e historiadores consultados por ele, o Brasil nunca foi o lugar pretendido para ser povoado, habitado e organizado, nem mesmo por seu colonizador, mas sempre foi um lugar de riquezas a serem extraídas, povos a serem explorados e lugar para se fazer riqueza às custas de exploração de coisas e de pessoas. A conformação de sua topografia também facilitava esse processo posto que um só senhor comandava léguas e léguas de terras em que ele se apossava e esse senhor se fez depender em tudo às pessoas daquele lugar. Esse era o mesmo senhor das leis, da religião, da liberdade, sob o jugo de muito açoite e muita submissão. Não se pensava o desenvolvimento da colônia ou do povoado, mas o desenvolvimento único das terras do senhor e de quaisquer formas que lhe pudesse tornar mais rico. Ainda quando houve qualquer menção de democracia, o homem comum não poderia votar (já que não sabia ler e nem escrever), assim se perpetuava o poder nas mãos de poucos que "saberiam" como governar determinado lugar e "dialogar" com outras instâncias. Assim, o povo ia se distanciando cada vez mais da vida pública e da possibilidade de participar da governança de sua comunidade. A voz do "povo massa", no dizer de Paulo Freire, surge vez ou outra, como algazarra ou rebeldia ou em determinados períodos ou fases da história. Fases como essa retratada pelo autor como uma era de Industrialização, em que o povo, pelo seu próprio trabalho, se faz colaborador da democracia do país. Paulo Freire fala que não se pode passar de uma fase de "assistencialização" para uma fase de "dialogação" de forma automática e imediata, mas que naquele momento em que vive

(fim da década de 1950), o homem está num momento de necessidade cada vez maior de interferir no desenvolvimento do país e de sua democratização. De acordo com o autor, “Só a partir [...] dos primeiros surtos de industrialização [...], é que se pode falar de um legítimo ímpeto popular. De uma *“voz”* do povo. Não “algazarra” do povo” (Freire, 2003, p. 73). O autor fala da “inexperiência democrática” do povo, pois não havia democracia, apenas uma palavra solta. Democracia exercida por um voto que não era real: era de cabresto ou exercida apenas pelos poucos alfabetizados. Ele insiste que aquele momento da participação do povo na indústria viria a modificar o estado de inexperiência democrática para o de dialogação e parlamentarização e que a escola tinha parte importante no clima gerado por este processo. Paulo Freire destaca que uma educação que leve em conta este clima cultural tenderá a valorizar as relações. Relações entre alunos, entre educadores e educandos e da escola com as famílias e comunidade dos educandos.

Segundo ele, “Será esta, sobretudo, uma escola intensamente inclinada às relações. Ela não se satisfaz em ser “ilha”. Ela não teme os contatos, porque sabe que dos contatos resultará enriquecida, enquanto igualmente enriquecerá” (Freire, 2003, p. 92). Dessa forma, diálogo e educação mantém uma relação intrínseca em prol do processo de libertação, promoção da autonomia dos educandos e consequente transformação da comunidade. No capítulo III, Paulo Freire dá ênfase em questões que envolvem o clima cultural vivido naquele momento que, segundo ele, não está sendo acompanhado por mudanças no cenário educacional. Insiste na ideia de educação que dialogue com seu educando, com o contexto em que este se insere e com possíveis mudanças que ele pode fazer na sua realidade ao ser impulsionado pelo ambiente educativo. Fala da importância da integração do educando ao currículo desenvolvido pela escola e a necessária diminuição do verbo, da palavra, para dar lugar a práticas, a experiências, a possibilidades que façam sentido ao estudante. Dá atenção à taxa de evasão da escola primária, interpretando que se tantos estudantes abandonam a escola, é porque ela não faz sentido para suas vidas e para seus objetivos fora dali. Paulo Freire parece temer que

aquele período de emersão do povo brasileiro na vida pública passe e a educação não aproveite para embarcar naquela atmosfera de imersão democrática, contribuindo para que o povo, a "massa" permaneça em sua inexperiência democrática. Ele volta a falar da necessidade de formação técnica, que prepare as pessoas para atuarem na indústria e estas percebam a importância da educação em suas vidas. O autor ressalta, ainda, a necessidade do diálogo da escola com a sociedade, instituições, pais, com os próprios alunos, momento em que estes estariam preocupados com os problemas que envolvem a escola, mas ao mesmo tempo, perceberiam a importância da escola ser sua parceira. Paulo Freire considera relevante que o povo brasileiro conheça sua própria história, seu próprio contexto de existência antiga e atual pois só assim, segundo ele, pode-se participar do processo político nacional, pois orgânico. Ele afirma que um dos problemas educacionais é o fato que há um "centralismo asfixiante de nossa política administrativa" (Freire, 2003, p. 84) e apenas se houver uma apropriação pelo educando de seu contexto, seus problemas, sua comunidade e, por meio da escola, se promova o diálogo com aqueles que podem ser parceiros da escola, pode-se assumir uma nova postura política, modificando a centralidade do controle educativo de um poder externo para o poder interno daqueles que pertencem à escola.

Assim, o capítulo III faz um apanhado geral das principais temáticas desenvolvidas ao longo do livro, ao mesmo tempo em que reforça as ideias de clima cultural, preocupando-se com a urgente necessidade da educação dialogar com seu educando e com a realidade em que ele está inserido, arriscando em caso de negação dessa mudança, abrir mão da possibilidade de impulsionar os alunos a conquistarem e exercitarem um papel social dentro da história. Em continuidade à identificação das categorias *educação* e *diálogo/dialogação,* o faremos agora junto ao livro "Pedagogia do Oprimido". Para isso precisamos fazer um passeio por todo o livro, objetivando contextualizar melhor o momento em que essas categorias entraram na abordagem desenhada por Paulo Freire. O livro Pedagogia do Oprimido (2011) foi escrito num contexto do exílio de Paulo Freire no Chile, após reflexão sobre o momento em que

estava vivendo: situações de conflitos políticos e territoriais que se davam localmente e mundialmente, bem como sua experiência como educador.

Na introdução do livro, Paulo Freire diz que tem percebido durante suas conferências que há em alguns discursos um "medo da liberdade", medo de liberdade própria e medo da liberdade do outro. É como se temessem o que fazer com essa liberdade, já que não é algo nato, algo com que saibam lidar. Enuncia que esse discurso da liberdade é sobre a "Liberdade que se confunde com a manutenção do *status quo*. Por isso, se a conscientização põe em discussão este *status quo,* ameaça, então, a liberdade" (Freire, 2011, p. 33). Neste sentido, a ameaça não é apenas à liberdade dos oprimidos, mas a liberdade da manutenção própria do estado das coisas, daquilo que sempre foi. Movimentar esta liberdade arrisca mexer na estrutura estabelecida tanto dos que oprimem quanto daqueles que são oprimidos, portanto, causaria uma revolução. Além disso, Freire declarou no capítulo I que para libertar-se é necessário preencher o vazio deixado por este lugar ocupado pelo opressor e isso também dá medo. Preencher com o quê? O próprio autor respondeu: com a autonomia. No capítulo I do livro, Freire valorizou alguns termos como humanização /desumanização e opressores/oprimido, desnudando e detalhando seu entendimento sobre esses conceitos e sobre suas diferenças. Para ele "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*." (Freire, 2011, p. 40). Portanto, a desumanização não é associada apenas aos opressores, mas habita mesmo os oprimidos, cada vez que não conseguem expressar o *ser mais*. A dualidade opressor/oprimido também pode ser verificada quando o autor fala da presença do opressor no oprimido e que para que este inicie sua libertação, primeiro precisaria reconhecer este fato e aos poucos ir expulsando o opressor de si para que, por fim, contribua com a pedagogia de sua libertação. Ao mesmo tempo em que fala da necessidade da busca da libertação pelos próprios oprimidos, fala da importância da práxis. "A práxis [...] é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimido" (Freire,

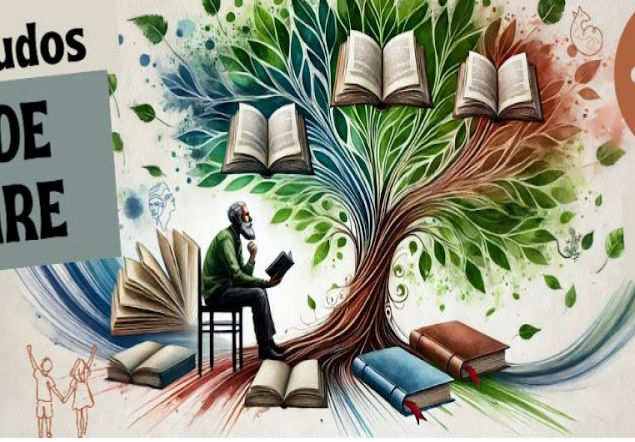
2011, p. 52).

Assim, para Paulo Freire, é pela práxis que se encontra e se reconhece o "homem novo" que tem consciência de sua opressão e de seu povo oprimido. A consciência é que lhe daria condições de superar sua opressão e não apenas o ativismo, por isso, a importância da práxis. No segundo capítulo, Paulo Freire dedicou-se a explicar a educação bancária e a educação problematizadora. Para ele, a educação pode contribuir para a manutenção da opressão, quando trata os alunos apenas como serem vazios, a receberem depósitos e não seres com capacidade de diálogo com seus educadores, já que também eles têm algo a ensinar. Assim, citou que "Ao contrário da "bancária", a educação problematizadora, respondendo à essência do ser da consciência, que é sua intencionalidade, nega os comunicados e existência a comunicação" (Freire, 2011, p. 94). Logo, a educação problematizadora supera a contradição entre educador e educando e propõe uma relação dialógica entre eles. Fazendo um paralelo entre as duas concepções de educação, observamos as seguintes características: enquanto a educação bancária é narradora, depositadora, passivadora, que forma "seres para outro", opressora e comunicadora, a educação problematizadora promove a consciência de "seres para si", é libertadora, cognoscente, dialógica. Neste capítulo temos a clássica expressão "Já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo" (Freire, 2011, p. 96). Dessa maneira, o autor evidenciou, mais uma vez, a necessidade da relação dialógica entre os homens, que, em comunhão, podem educar-se, indicando a necessidade da superação da dualidade educador (sabe tudo) e educando (sabe nada), mas que juntos, de forma dialógica, educam-se. Para isto, porém, é necessário que o educador reconheça a comunidade do educando, o lugar em que o último está, de onde veio, o que lhe é possível, valorizando sua cultura, mas ao mesmo tempo, apresentando aos educandos, fatos e informações até então desconhecidos. Esta apresentação, por sua vez, não se daria de forma impositiva, mas em comunhão com a comunidade.

Reconhecendo-se em seu estado, mas fortalecendo-se em sua consciência e

em sua educação, os homens, podem, junto com a comunidade, transformar o mundo. O capítulo III trata, essencialmente, da dialogicidade. Essa dialogicidade que depois se converteria em mecanismo para a organização da investigação temática e dos temas geradores e destes para a organização curricular da pedagogia do oprimido. No contexto de dialogicidade, o autor afirmou que "o diálogo é uma exigência existencial" (Freire, 2011, p. 108), portanto, sem a possibilidade do diálogo, da palavra, não é possível existir enquanto ser consciente e com capacidade de mudar a si e ao seu entorno. Outra expressão importante é a do "diálogo como relação horizontal" (Freire, 2011, p. 113), expressão que já apontaria para o capítulo IV em que Paulo Freire insistiu na importância da presença de um líder que estivesse com o povo e não sobre o povo.

O autor enfatizou "a palavra" ao mencionar que "dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens" (Freire, 2011, p. 109). Ao longo do detalhamento acerca do diálogo e da palavra, o autor trouxe à tona a importância dos temas geradores e a investigação temática, estes que seriam discutidos junto aos círculos realizados na comunidade, partindo de suas vivências. Outra expressão-chave deste capítulo é *inédito viável*, que seria o sonho, algo a ser alcançado após a superação dos atos-limite dados por meio da crítica. O capítulo IV de Pedagogia do Oprimido apresentou as características da teoria da ação antidialógica e da ação dialógica. Essas características apontavam para o esclarecimento de alguns conceitos e ideias já apresentadas por Paulo Freire ao longo de toda a obra, tais como a relação vertical opressor-oprimido e a ausência de diálogo entre eles. Nesta construção, as palavras e expressões-chave para as características da ação antidialógica são: a conquista; dividir para manter a opressão; a manipulação e a invasão cultural. Enquanto que para a ação dialógica são apresentados os conceitos de co-laboração, união, organização e síntese cultural. Na ação antidialógica, o opressor pretende conquistar os homens/ oprimidos, sendo esse o objetivo de sua presença "junto" ao povo. Com a imposição de sua ação cultural, assistencialismo e populismo, desorganizaria supostas uniões do povo e lograria ainda mais êxito em



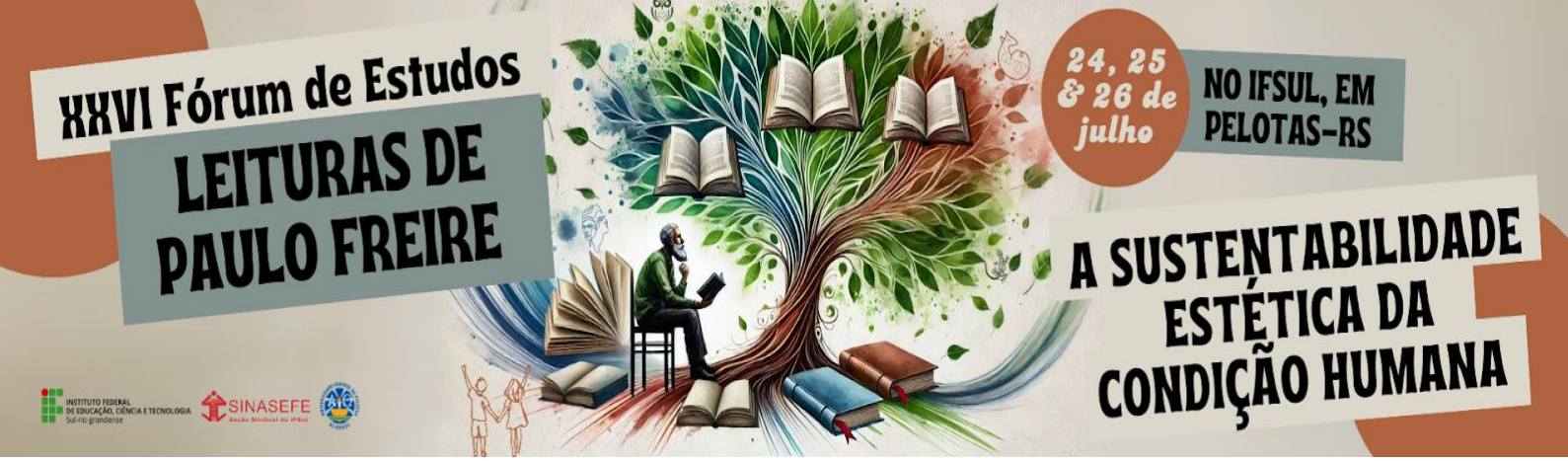
seu empreendimento. A saída desta situação seria a presença de uma liderança de dentro do próprio povo, que trabalhando, ou seja, em co- laboração com ele e acreditando nele, fosse capaz de agir e de forma organizada, conquistasse, não o homem, mas sim a transformação do mundo através da consciência do homem. A análise das obras “Educação e Atualidade Brasileira” e “Pedagogia do Oprimido”, de Paulo Freire, permite compreender a centralidade do diálogo na proposta freireana de educação como prática de liberdade. A dialogicidade, concebida por Freire como um elemento fundante da existência humana e da prática pedagógica crítica, emerge como instrumento essencial na superação das relações de opressão, na constituição da consciência crítica e na promoção da autonomia dos sujeitos.

Palavras-chave: Educação; diálogo; consciência.

Referências:

FREIRE, Paulo. **Educação e atualidade brasileira.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 50. ed. rev. e atual. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.



INÉDITO VIÁVEL: ESPERANÇA EM PAULO FREIRE EM DIÁLOGO COM ENRIQUE DUSSEL

Rebeca Molieri Barbosa[1]
Allan da Silva Coelho[2]

Este resumo é um recorte da pesquisa em andamento, à título de Mestrado, sobre a importância das utopias na práxis pedagógica libertadora baseada no diálogo entre as obras “Pedagogia do Oprimido”, de Paulo Freire, e “Ética da Libertação”, de Enrique Dussel. O recorte objetiva refletir sobre as nuances do conceito “inédito viável” enquanto elemento utópico da práxis pedagógica *freireana* em diálogo com o conceito “utopia possível”, da filosofia *dusseliana*. A práxis *freireana* carrega em si a crença no ser humano, entendendo que todo sujeito é valioso e merece “ser mais”. Tal crença não se expressa apenas na prática educativa ou na postura do educador dialógico, mas também, e principalmente, na “tarefa” que cada sujeito tem de crer em si mesmo; além disto, carrega a crença na comunhão entre os sujeitos e no próprio mundo. É nesta seara, tomando “a utopia como unidade inquebrantável entre denúncia e anúncio” (Freire, 1987, p. 42), que surge a concepção de inédito viável, que é sempre devenir “pois alcançado o inédito-viável pelo qual sonhamos e lutamos, dele mesmo, já não mais um sonho que seria possível, mas o sonho possível realizando-se, a utopia alcançada, faz brotar outros tantos inéditos viáveis quantos caibam em nossos sentimentos” (Freire, 2010, p. 224). Tal categoria representa o potencial utópico do sujeito para pensar e projetar uma realidade outra e, a partir desta crença na alternativa, mover-se rumo à transformação, em constante libertação. O inédito-viável busca romper e superar a situação-limite e multiplica-se em inúmeras

[1] Mestranda em Educação, Universidade São Francisco, PPGSS-Educação, Fomento Institucional, rebecamolieri@hotmail.com
[2] Doutor em Ciências da Religião, Docente Orientador, Universidade São Francisco, PPGSS- Educação, allan.coelho@usf.edu.br

alternativas, inspirando a ação editanda. Este inédito viável, em paralelo com a filosofia *dusseliana*, se assemelha à utopia possível que se preocupa com a factibilidade, permitindo ao anúncio ser reflexão e ação (práxis), assim "esta utopia futura é o possível desenvolvimento da vida de cada sujeito ético em comunidade" (Dussel, 2000, p. 464). A importância desta categoria revela-se porque é necessário ao sujeito esperançar para mover-se, na medida em que "não é, porém, a esperança um cruzar de braços e esperar. Movo-me na esperança enquanto luto e, se luto com esperança, espero" (Freire, 1987, p. 47).

Palavras-chave: Inédito viável; pedagogia do oprimido; filosofia da educação.

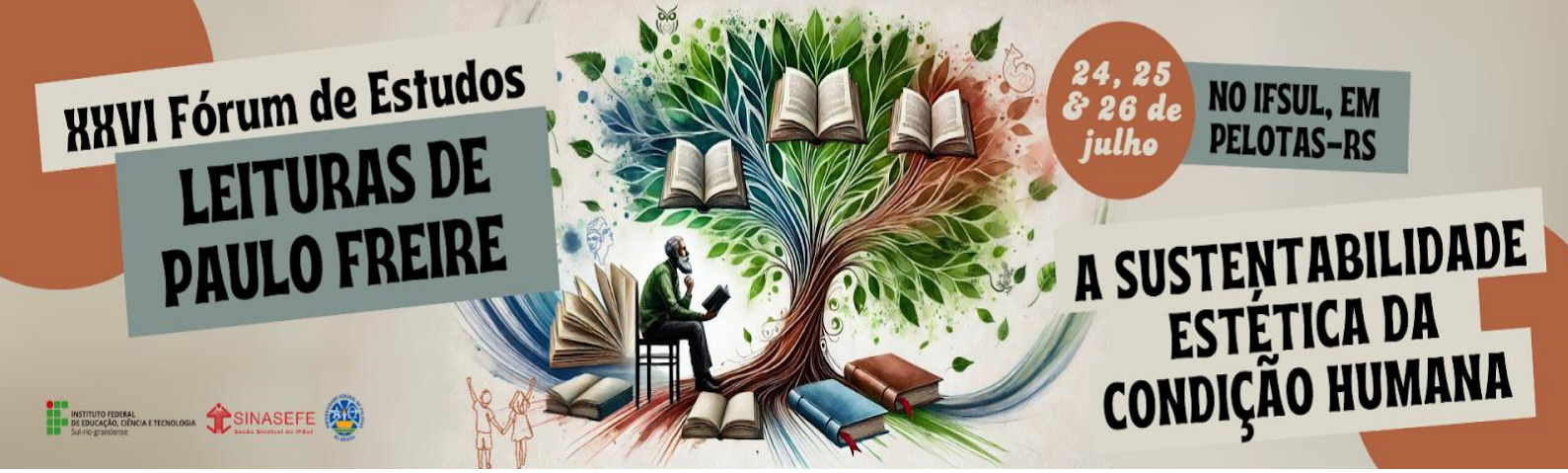
Referências:

DUSSEL, Enrique. **Ética da Libertação**: na idade da globalização e da exclusão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

FREIRE, Ana Maria. "Inédito Viável". *In*: STRECK, Danilo R. **Dicionário Paulo Freire**.

2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968 ed. 1987.



ECONOMIA SOLIDÁRIA, REFLEXÕES SOBRE A FEISOL E A COOPERSSOL: COMERCIALIZAÇÃO E CONSUMO SOLIDÁRIOS E SUSTENTÁVEIS

Renilda Batista Prina Lamon[1]
Djeice Quele Linhares Gonçalves[2]
Laudemir Luiz Zart[3]

A experiência relatada e refletida neste texto decorre da participação ativa na Feira de Economia Solidária e Agroecologia (FEISOL) e da Cooperativa de Consumo Solidário e Sustentável (COOPERSSOL), espaços coletivos que materializam práticas alternativas de produção, comercialização e consumo. Por meio da observação, do diálogo e da vivência com expositores/as e consumidores/as da feira e da cooperativa, foi possível compreender a economia solidária não apenas como estratégia de sobrevivência, mas como prática social, política e educativa que propõe modo de organizar o trabalho e as relações humanas embasado na solidariedade.

Vinculados a economia solidária na FEISOL e COOPERSSOL, emerge o curso de extensão em Economia Solidária que propõe o desenvolvimento de aprendizados teóricos e práticos para a organização colegiada de espaços de comercialização de empreendimentos econômicos solidários. Sistematizado e com a realização do Núcleo de Estudos e Pesquisa da Universidade e do Mundo do Trabalho (Núcleo Unitrabalho) se destina para estudantes, pesquisadores/as, consumidores/as, agricultores/as familiares e artesãos/ãs. Os encontros são presenciais na Unemat - Campus Jane Vanini de Cáceres-MT. Tem como meta ampliar, diversificar e potencializar os

[1] Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia, mestranda em Educação pelo PPGEdu/Unemat, renilda.lamon@unemat.br , http://lattes.cnpq.br/0373259289984300 , https://orcid.org/0009-0007-5437-1789.
[2] Graduada em Nutrição, mestranda em Educação pelo PPGEdu/Unemat, djeice.quele@unemat.br , http://lattes.cnpq.br/7238630932586268, https://orcid.org/0009-0006-6217-1018.
[3] Pós-doutorando em Educação, professor e orientador do PPGEdu/Unemat zart@unemat.br, http://lattes.cnpq.br/6054357004978402 , https://orcid.org/0000-0001-9117-0782.

espaços da FEISOL e da COOPERSSOL, com o entendimento a articulação e a participação de produtores/as associados/as.

Como objetivo geral foi estabelecido a perspectiva de relatar e analisar a experiência de participação na FEISOL e COOPERSSOL, refletindo sobre a venda e consumo como prática alternativa de produção e comercialização sustentável frente ao sistema capitalista, bem como compreender a dimensão da integração do ver, do interpretar o processo da realidade e a ação consciente no âmbito da economia solidária com a sustentação da práxis da cooperação, dos processos organizacionais e dos arranjos da produção, da comercialização e do consumo solidário.

Como objetivos específicos foram elencados os processos de a) entender os processos organizacionais das cooperativas solidárias com a aprendizagem de planos de negócios cooperativos, do planejamento participativo e autogestionário; b) identificar os princípios da economia solidária expressos nas práticas da FEISOL e COOPERSSOL; c) compreender o papel da autogestão, da cooperação e da sustentabilidade na organização dos empreendimentos econômicos solidários; d) refletir sobre a economia solidária como prática educativa, política e social transformadora; e, e) estudar os fundamentos da práxis da cooperação nas experiências da economia solidária, da agroecologia, das organizações do trabalho associado, do trabalho e a teoria do valor, analisando os problemas que travam a incubação de empreendimentos econômicos solidários e sustentáveis e as potencialidades na perspectiva da economia de cooperação e solidária.

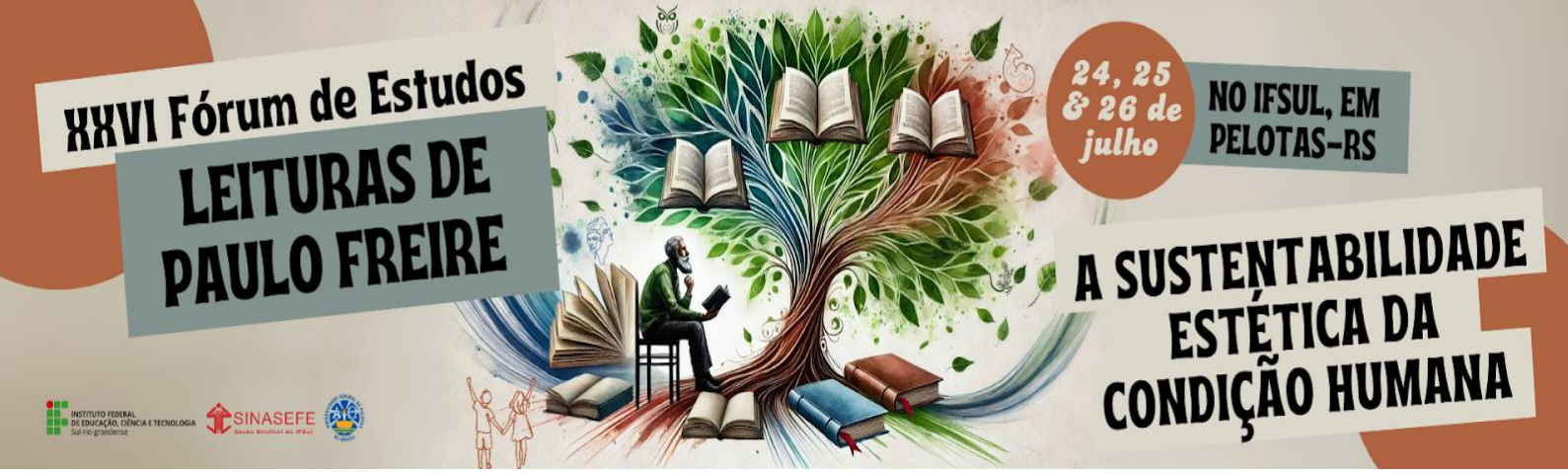
Este trabalho se respalda em teóricos que dialogam com a crítica ao modelo capitalista e com a construção de alternativas emancipatórias. Paul Singer (2002), um dos principais teóricos da economia solidária no Brasil, apresenta o conceito de "modo de produção" que serve de fundamento para compreender as práticas da FEISOL e COOPERSSOL como experiências concretas de organização das relações de produção, comercialização e consumo embasadas nas relações sociais de cooperação. Para Singer, a economia solidária constitui-se como um novo modelo de desenvolvimento baseado na justiça social, na equidade e na participação cidadã.

Karl Marx (1979) é fundamental para a compreensão crítica do trabalho sob o capitalismo. A alienação do trabalhador em relação ao produto de seu trabalho, descrita por Marx, é contrastada nas relações de trabalho associado, pela presença ativa dos sujeitos em todas as etapas do processo produtivo, da produção à comercialização, reafirmando sua autonomia e domínio sobre os meios de trabalho.

Freire (1987) na Pedagogia do Oprimido, fortalece a ideia de que a educação deve ser um processo de libertação dos sujeitos oprimidos, promovendo a tomada de consciência crítica (conscientização) sobre sua realidade para que possam transformá-la. O pensamento de Freire está ligado com as práticas sociais, ao destacar que a economia solidária, especialmente em espaços como a FEISOL e COOPERSSOL, pode ser compreendida como uma prática educativa e libertadora.

Na Pedagogia do Oprimido, Freire rejeita a educação bancária e propõe uma educação dialógica, em que todos/as aprendem e ensinam em uma relação horizontal. A participação ativa dos sujeitos na FEISOL e COOPERSSOL, por meio da reflexão crítica e da construção coletiva do saber, representa essa proposta freireana de educação como prática de liberdade. É na vivência concreta, nos desafios da produção, da comercialização, do consumo e da organização solidária que os sujeitos se tornam protagonistas do seu processo formativo, construindo saberes a partir da sua realidade e história. Assim, a pedagogia de Freire oferece subsídios teóricos para compreender como a economia solidária não é apenas uma alternativa econômica, mas também um espaço educativo onde se promove a autonomia, o diálogo e a transformação social.

Zart (2017), ao organizar o glossário de economia solidária da UNEMAT, reforça essa visão freireana, destacando os empreendimentos econômicos solidários como espaços de educação popular, nos quais se constroem práticas pedagógicas orientadas pela autonomia, pela solidariedade e pela transformação social. Zart afirma que “a cultura da solidariedade é um desafio para todos e todas que têm como utopia a transformação das estruturas, [...] na dominação política, econômica e cultural da sociedade globalizada” (2017, p. 05).

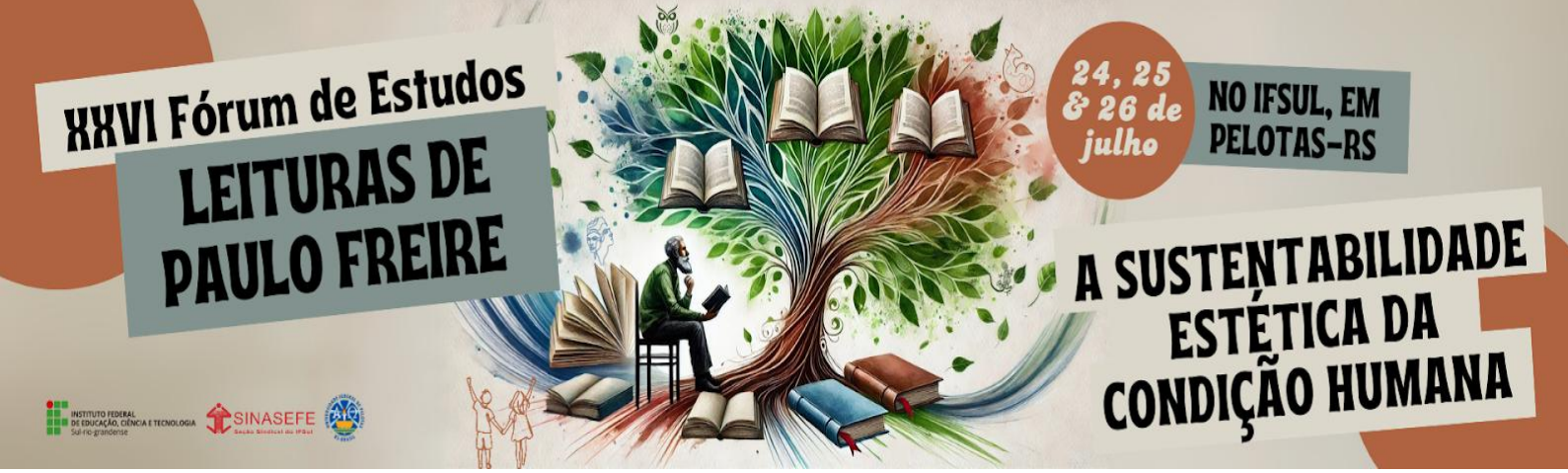


A abordagem metodológica adotada foi qualitativa, pautada no materialismo histórico-dialético, com base na pesquisa-ação-participante (Borda, 2022), com técnicas de registros de experiências vividas e conversas informais com expositores e consumidores durante a realização da FEISOL e integrantes da COOPERSOL nas atividades de auto-organização e comercialização. A sistematização das práticas observadas foi realizada à luz do referencial teórico da economia solidária e da educação popular. Também foram utilizadas leituras complementares para aprofundar a análise e estabelecer relações entre teoria e prática.

A vivência na FEISOL, alinhada às ações da COOPERSSOL, permitiu observar a economia solidária como uma prática concreta de resistência ao sistema capitalista. Os empreendimentos solidários ali reunidos operam sob princípios que rompem com a lógica da concorrência e da mercantilização das relações humanas. A auto-organização e a autogestão dos grupos produtivos, a partilha dos saberes, a produção voltada à sustentabilidade e a construção de redes de apoio mútuo são aspectos centrais dessas experiências.

A comercialização nesse contexto, adquire dimensão política e pedagógica. Observou-se que os/as trabalhadores/as não apenas vendem seus produtos, mas também afirmam sua identidade, sua história e sua luta por dignidade e autonomia. Isso se alinha ao conceito freireano de prática educativa transformadora e à crítica marxista da alienação do trabalho.

As experiências da FEISOL e da COOPERSSOL evidenciam que a economia solidária, no sentido freireano, uma educação conscientizadora, é uma alternativa viável e desejável ao modelo capitalista de organização do trabalho, torna-se na perspectiva de Singer um modo de produção, destacando a valorização da autogestão e da cooperação entre os empreendimentos; a construção de relações de confiança e solidariedade entre produtores e consumidores; a apropriação consciente do processo produtivo e de consumo pelos/as produtores/as e consumidores/as e a integração entre produção, consumo, educação e cidadania, caracterizando a feira como espaço de formação política, demonstrando que é possível construir formas



humanas e sustentáveis de viver e produzir. Ainda que desafios persistam, como o acesso às políticas públicas, a ampliação dos mercados e o enfrentamento das estruturas tradicionais, a FEISOL juntamente com a COOPERSSOL se mostram como potentes espaços de criação coletiva e transformação social.

Palavras-chave: Educação popular; economia solidária e cooperativismo; pedagogia liberadora.

Referências:

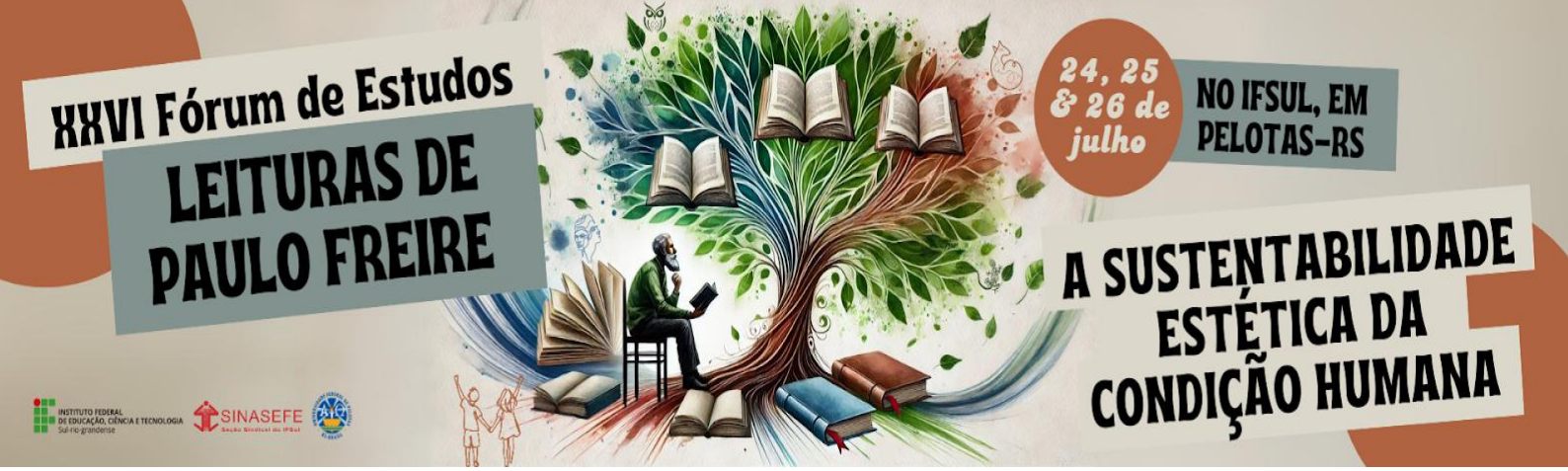
BORDA, Orlando Fals. Por La Praxis: el problema de como investigar la realidad para transformala. **Espacio Aberto**, n. 31, núm. 1, pp. 193-221, 2022.

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

IANNI, Octavio (Org.). **Karl Marx**. Sociologia. Trad. Maria Elisa Mascarenhas, Ione de Andrade e Fausto N. Pellegrini. São Paulo: Ática, 1979.

SINGER, Paul. **Introdução à Economia Solidária**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2002.

ZART, Laudemir Luiz (Org.). **I Caderno Pedagógico**: glossário de economia solidária. Universidade do Estado de Mato Grosso. Vol. 05, n. 1 (2017). Cáceres: UNEMAT Editora, 2017.



EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DA LIBERDADE: OS CAMINHOS DE DONA ANA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Rinara Aparecida Alvares da Costa[1]
Victória Maria Vitorino de Santi[2]
Adriana Pereira de Campos[3]

Este artigo apresenta o relato de experiência de Dona Ana, uma mulher que, por meio da Educação de Jovens e Adultos, conseguiu retomar os estudos, com muita luta concluiu o ensino básico, e a partir desse feito, pôde ampliar suas possibilidades de vida. A experiência é analisada à luz do pensamento de Paulo Freire, que defende a educação como prática da liberdade, destacando a importância da autonomia e da valorização dos saberes populares. A trajetória de Ana da Guia representa o potencial transformador da EJA, especialmente para mulheres que historicamente tiveram seus direitos educacionais negados. O estudo reforça a ideia de que a educação popular é um caminho para a emancipação e o fortalecimento da cidadania.

A EJA representa uma importante política pública para garantir o direito à educação àqueles que, por diversos motivos, não puderam concluir os estudos na idade regular. Entre os sujeitos que compõem esse cenário, destacam-se as mulheres, cujas trajetórias educacionais muitas vezes são marcadas por inúmeros motivos, como as diferenças de gênero, a necessidade da família de ter a mulher para servir, a maternidade, e entre outras demandas da vida. Segundo Valle (2010 p. 36.), as mulheres são excluídas da escola não só pelas necessidades de trabalhar, mas também por razões culturais referenciadas nas relações de gênero: “mulher não precisa estudar”. Historicamente, as mulheres sofrem com esse tipo de pensamento

[1] Mestranda, UNEMAT, Programa de Pós-Graduação em Educação, rinara.costa@unemat.br
[2] Mestranda, UNEMAT, Programa Profissional de Educação Inclusiva em Rede Nacional, victoria.santi@unemat.br
[3] Mestranda, UNEMAT, Programa de Pós-Graduação em Educação, adriana.campos@unemat.br

retrógrado, onde são vistas em um mundo desigual, como seres que não precisam aprender.

Mas Dona Ana da Guia de Moraes Alvares, lutou e fez diferente, como nos diz Freire (1999, pg.97) “A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem (...)”. Sendo corajosa, ela insistiu, persistiu e encontrou na EJA uma oportunidade de reescrever sua história, entendendo que os conhecimentos e saberes que ela tinha são importantes, mas sentindo e construindo a consciência acerca de que a educação formal é um caminho também para a emancipação. Segundo Freire (1989, pg. 39) “Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa(...)”, e assim como nos mostra Zart (2019) sobre a educação popular, que é a busca do conhecimento da comunidade e suas práticas sociais visando a transformação e emancipação social de seus sujeitos, sendo uma completam-te da outra. Essa experiência é analisada sob a ótica da pedagogia emancipadora de Paulo Freire, que compreende a educação como processo de libertação e transformação social.

Adotando a abordagem qualitativa, esse relato de experiência, tem como foco a vivência e a escolha de Dona Ana para com a EJA. Foi realizado um encontro presencial na casa da participante, no mês de maio de 2025, para que as informações fossem reunidas, e as autoras pudessem ter a escuta atenta, dialogar e compreender as vivências e as narrativas da Dona Ana. O método escolhido além de respeitar, e valorizar a narrativa da participante, tem como objetivo perceber sua trajetória para com a Educação formal, e em conformidade com a educação popular, que considera os sujeitos como portadores de saberes e capazes de produzir conhecimento.

Iniciou seus estudos na infância, mas precisou interrompê-los para ajudar nos afazeres com a família, como com a criação de sobrinhos e cuidados com os seus pais, Dona Ana abdicou de oportunidades como a de estudar, e como o servir em uma das três forças armadas do Brasil. Como diz ela: “*Tive oportunidade de ser da Marinha, se eu fosse, hoje estaria aposentada e nem estaria morando aqui*”. Foi

impedida pela família de viver essas oportunidades. Décadas depois, decidiu ingressar na EJA, tendo a chance de retomar seus estudos. Essa escolha de voltar para o ambiente escolar está além de somente ter o diploma na mão, como aponta Dona Ana: *"Eu decidi estudar de novo porque sabia que seria uma nova história na minha vida, e seria melhor*."

Com muito empenho, concluiu até o ensino médio, pelo Projeto Beija-Flor, lançado pelo Governo Federal, pela Seduc-MT, que foi implantado em 2006, e logo mais, Dona Ana passou a estudar. "*Eu fiz o Projeto Beija-Flor, e era difícil demais, ainda mais quando era aula com os números, eu sempre tive dificuldade, mas eu queria estudar*." Mas todas as vezes que ela pensou em desistir, ela teve o apoio de colegas que estudavam no mesmo projeto como também de seus professores. Como diz Freire (1987, pg. 39) "Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo". Se importando uns com os outros, assim foi a vivência de Dona Ana com as pessoas que a rodeavam nesses momentos, e a fortaleceram a continuar com seu objetivo de vida.

Seu caminho educacional formal foi marcado pela persistência e pelo desejo de transformação pessoal e social. E esse caminho vivido por Dona Ana não foi apenas a apropriação de conteúdos, mas também a construção de uma nova consciência sobre si e sobre o mundo. Como enfatiza Freire (1996, p. 47) "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção". O ambiente escolar, nesse contexto, tornou-se um lugar de compartilhamentos entre colegas, professores e ela, lugar de escuta, e valorização da sua história.

Esse período foi um dos mais desafiadores de sua vida, porque além de trabalhar fora, era dona de casa, como toda trabalhadora e também já era mãe de três filhos, como ela disse: "*Eu levava meus dois menores para a escola junto comigo, era difícil para mim por ter toda essa preocupação com eles e com as aulas, e para*

eles também era difícil porque era de noite e eles sempre estavam comigo.” Mas as demandas de sua vida a fizeram lutar ainda mais para que conquistasse o que tanto almejava. Sua trajetória mostra como a esperança é ação, é busca, por conquistas e mudança de vida.

A trajetória de Dona Ana mostra como a EJA pode se constituir como um território de empoderamento e libertação. Dona Ana não apenas concluiu etapas escolares: ela reconectou-se com seus próprios sonhos, fortaleceu sua autoestima e passou a vislumbrar novos projetos de vida. Hoje concursada, e mesmo com dificuldades de saúde, vislumbra a educação superior. Esse movimento evidencia o sentido mais profundo da pedagogia freiriana: a educação como possibilidade de transformação da realidade e não mera adaptação a ela.

Além disso, o relato evidencia a urgência de políticas públicas efetivas que garantam o acesso, a permanência e a qualidade da EJA. Mulheres como Dons Ana, que enfrentaram e enfrentam muitas dificuldades, barreiras estruturais, como a sobrecarga do trabalho, a ausência de apoio, o preconceito etário e o machismo. Uma educação verdadeiramente popular e emancipadora precisa considerar esses desafios, fortalecendo práticas pedagógicas que surgem da realidade dos sujeitos, como sugere Freire.

Portanto, contar a história de Dona Ana não é apenas narrar um caso de superação individual. É mostrar a importância do reconhecimento da EJA como um espaço de resistência, onde se constroem novos horizontes para um futuro promissor e desejado por aqueles que não tiveram oportunidade antes, e por escolha e decisão estão nesse meio. É reafirmar que a educação, quando fundamentada no respeito e na escuta, é capaz de gerar movimentos profundos de libertação. E como diria Paulo Freire, “se educação não for libertadora, o sonho do oprimido é ser o opressor” (Freire, 1987). Dona Ana não sonhou em ocupar esse lugar: ela sonhou em abrir caminhos para si, para as suas e para outras.

Palavras-chave: Educação de jovens e adultos; mulheres; Paulo Freire.

Referências:

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

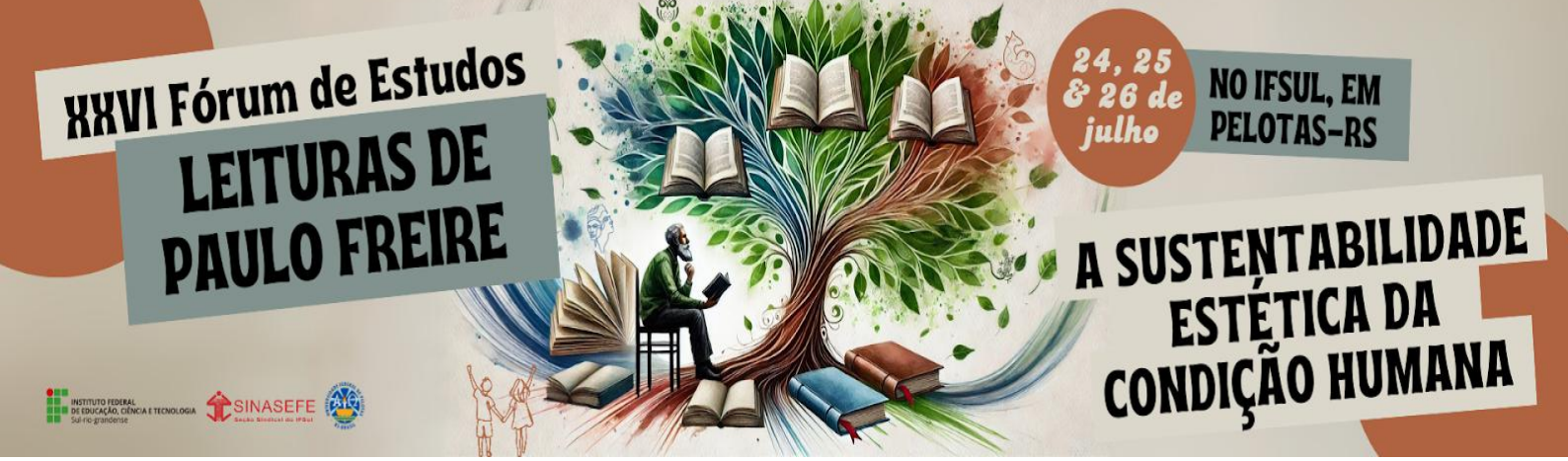
FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1989.

GONÇALVES, R. C. P. **Processos pedagógicos para permanência e êxito.** Florianópolis: IFSC, 2014.

VALLE, M. C. A. **A leitura literária de mulheres na EJA**. Artigo. Belo Horizonte Faculdade de Educação da UFMG 2010. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUOS8SKQDF/1/a_leitura_literaria_de_mulheres_na_eja.pdf. Acesso em: 18 mai. 2025, às 13:37.

ZART, L. L.; PAEZANO, E. S. M.; MARTINS, J. O. (Org.). **Educação e Socioeconomia Solidária:** Fundamentos da produção social do conhecimento. Vol. 8. Cáceres: editora Unemat, 2019. ISBN: 978-85-7911-199-0. p. 157-184.



ENTRE SABERES E VOZES: A FORMAÇÃO DO PROFESSOR NA TRILHA DA EDUCAÇÃO DIALÓGICA

Rychelle Guimarães Borges[1]

Lisiane Costa Claro[2]

Palmas, 31 de maio de 2025.

Estimados educadores e educadoras da Educação Básica

Espero que essa carta os encontre bem e que estejamos sempre motivados a cumprir nossa nobre missão de ensinar.

Escrevo-lhes para compartilhar vivências e aprendizados adquiridos na disciplina Encontro de Saberes cursada no Mestrado, onde nesta trajetória, aproximei-me dos pensamentos de Paulo Freire, bem como das temáticas de Educação Popular, sistematização de experiências, e das cartas pedagógicas. São propostas que iluminam e ressignificam nossa prática docente.

A disciplina foi ministrada com ternura e amorosidade da professora Dra. Lisiane, e com carisma e leveza do professor Dr. Diego. Ambos nos proporcionaram contribuições encantadoras sobre o movimento do Encontro de Saberes. Imaginem uma roda de conversa em que mestres populares compartilham saberes, tradições e histórias de vida com jovens que, por sua vez, oferecem seus conhecimentos. É nesse espaço dialógico, profundamente freireano, que as vozes se encontram, aprendem e se completam.

[1] Mestranda em Ensino em Ciências e Saúde pela Universidade Federal do Tocantins (UFT), rychelle.guimaraes@mail.uft.edu.br.

[2] Doutora em Educação Ambiental Lisiane Costa Claro e professora Adjunta pela Universidade Federal do Tocantins (UFT), lisiane.claro@mail.uft.edu.br.

Por que não criar ações concretas para inserir esse movimento em nossas escolas? Não serão apenas os professores que ensinarão, mas sim, os estudantes, agricultores, artesãos entre outros, também terão o que ensinar e compartilhar. É nesse diálogo que a aprendizagem se torna viva e significativa.

Em uma das aulas, contamos com a presença do professor Tautê, que refletiu sobre a inserção do encontro de saberes no meio acadêmico. Através de uma dinâmica realizada no pátio da sala de aula, construímos um espaço de escuta e valorização de diferentes perspectivas. Defendemos a importância de incluir tais conhecimentos não apenas na universidade, mas também na educação básica, de forma a promover a pluralidade e o respeito a diversas formas de saberes.

Proponho que convidemos representantes das comunidades tradicionais e culturas populares para rodas de conversas com nossos estudantes. Ao fazer isso, estaremos permitindo que estes sujeitos se reconheçam como protagonistas, ampliando os horizontes do conhecimento escolar para além de seus muros.

Enquanto educadores, temos o compromisso de sensibilizar, orientar e traçar caminhos transformadores. A educação popular, tem me provocado a compreender o conhecimento como um movimento de construção coletiva e dialógica. Nossa missão é ressignificar continuamente a educação, através de nossas práticas pedagógicas promover a justiça e a igualdade.

Quero compartilhar uma experiência marcante: um encontro com um grupo de jovens do hip hop, em uma praça pública. Ao assistir as batalhas de rima, percebi que a educação também se dá em territórios de resistência. O hip hop, enquanto expressão artística e política, revelou-se um espaço de denúncia social e produção de sentidos. E aquela vivência, desconstruiu preconceitos que eu mesma carregava.

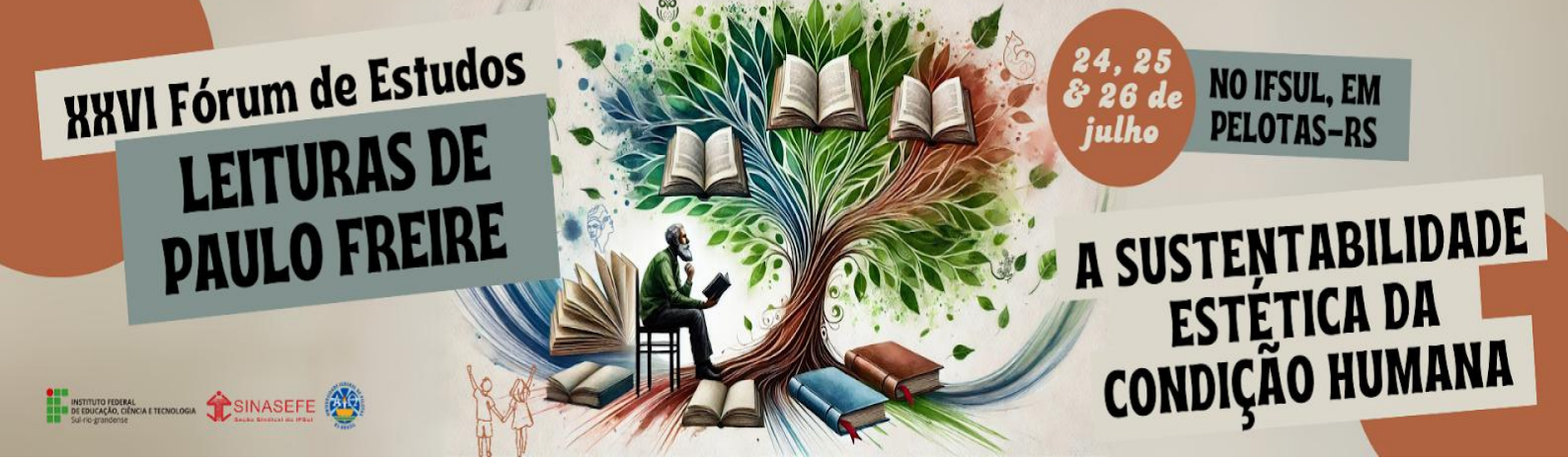
Foi bonito ver aqueles jovens duelando rimas improvisadas e vibrando com o apoio do público. E o mais emocionante foi o momento em que perguntaram ao professor Diego quem éramos nós, foi visível o brilho no olhar daqueles garotos, pois

ali, eles entenderam que suas vozes haviam chegado ao conhecimento da universidade.

Portanto, a educação popular germina nesses espaços comunitários. Ela reconhece e valoriza as lutas, culturas, movimentos sociais. Carlos Brandão comenta sobre educação popular, e em suas palavras ele demonstra sua relevância para a comunidade.

> Define a educação como instrumento político de conscientização e politização, através da construção de um novo saber, ao invés de ser apenas um meio de transferência seletiva, a sujeitos e grupos populares, de um "saber dominante" de efeito "ajustador" à ordem vigente — este é o sentido em que ela se propõe como uma ampla *ação cultural para a liberdade* a partir da prática pedagógica no momento de encontro entre educadores-educandos e educandos-educadores; 4) afasta-se de ser tão somente uma atividade "de sala de aula", de "escolarização popular", e busca alternativas de realizar-se em todas as situações de práticas críticas e criativas entre agentes educadores" comprometidos" e sujeitos populares "organizados", ou em processo de organização de classes. (Brandão, 2006, p. 47).

Em suma, a educação popular que não posso esquecer de falar que foi inspirada por Paulo Freire, promove a conscientização e a transformação social por meio do empoderamento das comunidades, com o objetivo de superar as desigualdades e reconhecendo que esses saberes busca uma construção democrática e compartilhada do conhecimento. Por isso, precisamos de educadores e educadoras comprometidos com sujeitos populares para libertar os sujeitos historicamente calados pelas estruturas opressoras, portanto, precisamos de uma educação que permita e possibilite a libertação do "oprimido que hospeda o opressor" (Freire, 1987, p.17), por meio do movimento da cultura popular. Essa libertação acontece a partir de um processo coletivo de tomada de consciência, impulsionado pelo diálogo e pela valorização da cultura popular como espaço legítimo de saber e resistência. É nesse movimento que a educação se torna ferramenta de



emancipação, despertando nos educandos a capacidade de transformar a realidade em que estão inseridos.

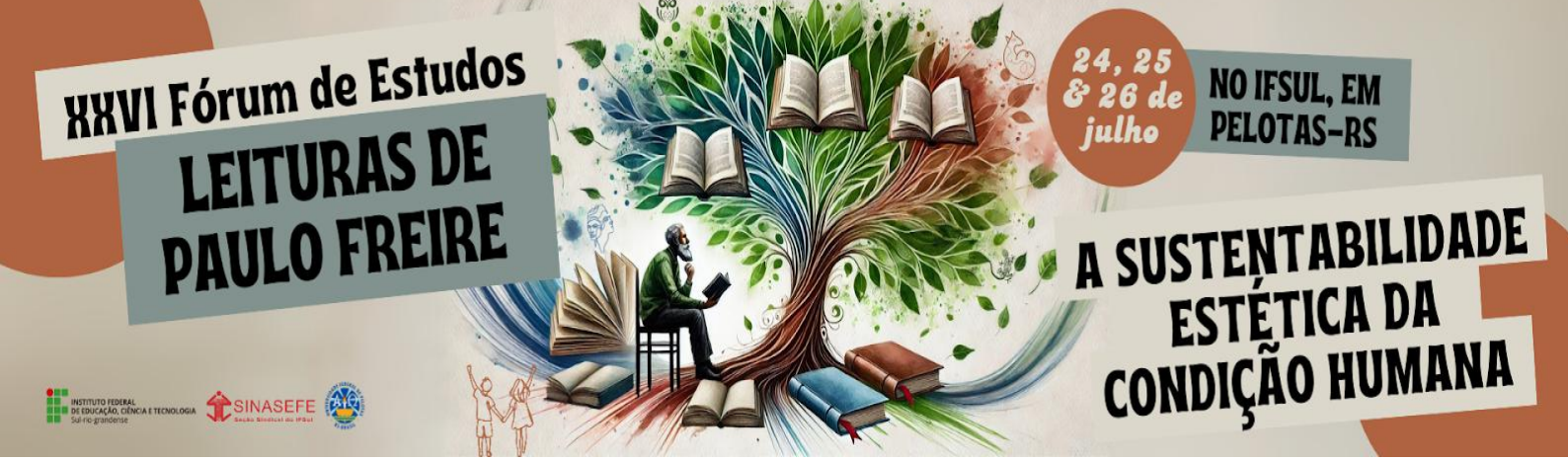
É na dialogicidade que esse espaço de trocas genuínas entre educadores, educadoras e educandos se revela a verdadeira potência transformadora do ato educativo. Como nos ensina o mestre Paulo Freire, educar não é transferir conhecimento, mas provocar a consciência crítica, é convocar o outro à leitura do mundo, à problematização de sua realidade e à construção coletiva de sentidos. Ao acolhermos os saberes populares como saberes legítimos, rompemos com a lógica bancária e erguemos uma pedagogia que liberta, que respeita e que, sobretudo, dignifica os sujeitos históricos que constroem este país com suas mãos, suas memórias e seus sonhos.

Nossos educandos chegam à escola carregados de saberes, experiências e histórias de vida que devem ser respeitados e consideradas como ponto de partida no processo de construção do conhecimento. Segundo Freire, educador, educadora e educando tem:

> o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela - saberes socialmente construídos na prática comunitária -, mas também [...], discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. (Freire, 2019, p. 31).

Portanto, estabelecer uma relação entre a experiência de vida dos estudantes e os saberes curriculares, é um ato de reconhecimento e respeito, e também um convite a construção de novos conhecimentos, ancorados no diálogo e na escuta sensível.

Precisamos reconhecer que a experiência de vida de nossos educandos é valiosa e relevante no processo educacional, e precisamos incentivá-los a refletirem sobre suas experiências e atribuir significado a elas, pois assim, também abre espaço para a formação do pensamento crítico.



De acordo com Paulo Freire (1978), a consciência crítica não deve ser compreendida como um lema vazio, mas como uma expressão profunda da existência humana. Para ele, os educandos são provocados a refletir ativamente sobre a realidade, uma vez que o ser humano se constitui na medida em que transforma o mundo ao seu redor. Nesse processo contínuo de fazer e refazer o mundo, também se recria a si mesmo, evidenciando que o ser humano está em permanente construção.

Hoje, consigo me perceber como mediadora de aprendizagens na perspectiva dos saberes teóricos, práticos e populares, entendendo a sua significância.

Caros colegas, já pensaram em quantas contribuições o diálogo entre saberes populares integrados ao currículo escolar enriquece no processo de aprendizagem?

Que essa carta seja recebida com a mesma ternura em que foi escrita, e que desperte em vocês o desejo de construir junto aos estudantes e suas comunidades, práticas capazes de formar sujeitos críticos e comprometidos com a transformação social.

Abraços fraternos,
Professora Rychelle.

Palavras-chave: Educação popular; educação básica; Paulo Freire.

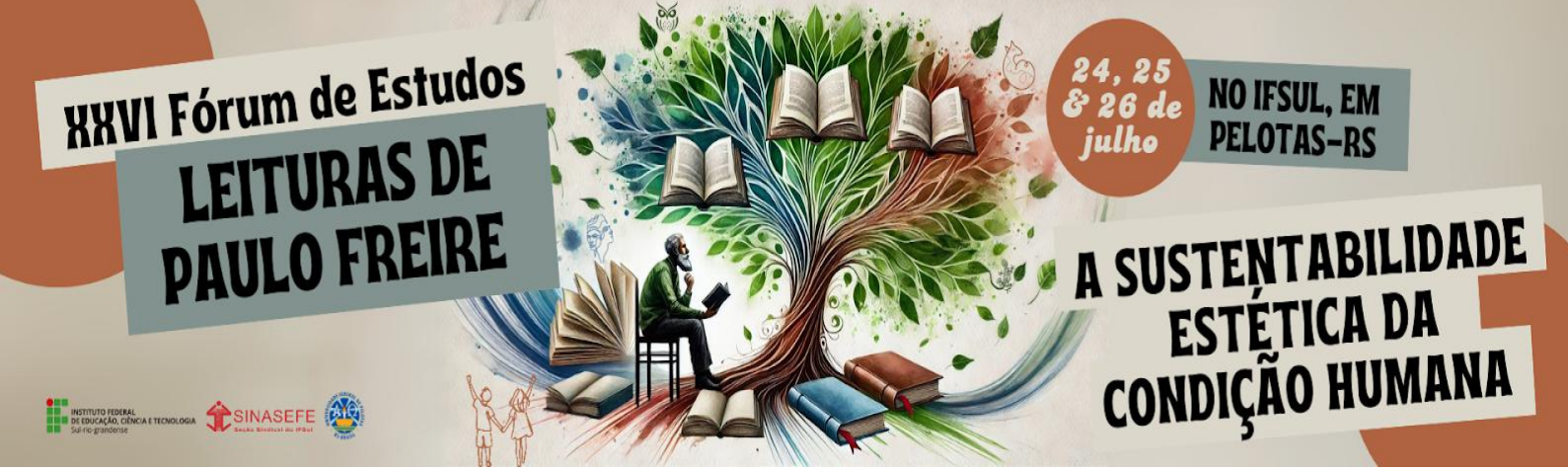
Referências:

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação Popular?** São Paulo: Brasiliense, 2006.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo.** 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 58. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

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



INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL, EDUCAÇÃO EMANCIPADORA E PAULO FREIRE: UM OLHAR CRÍTICO NA LICENCIATURA EM COMPUTAÇÃO

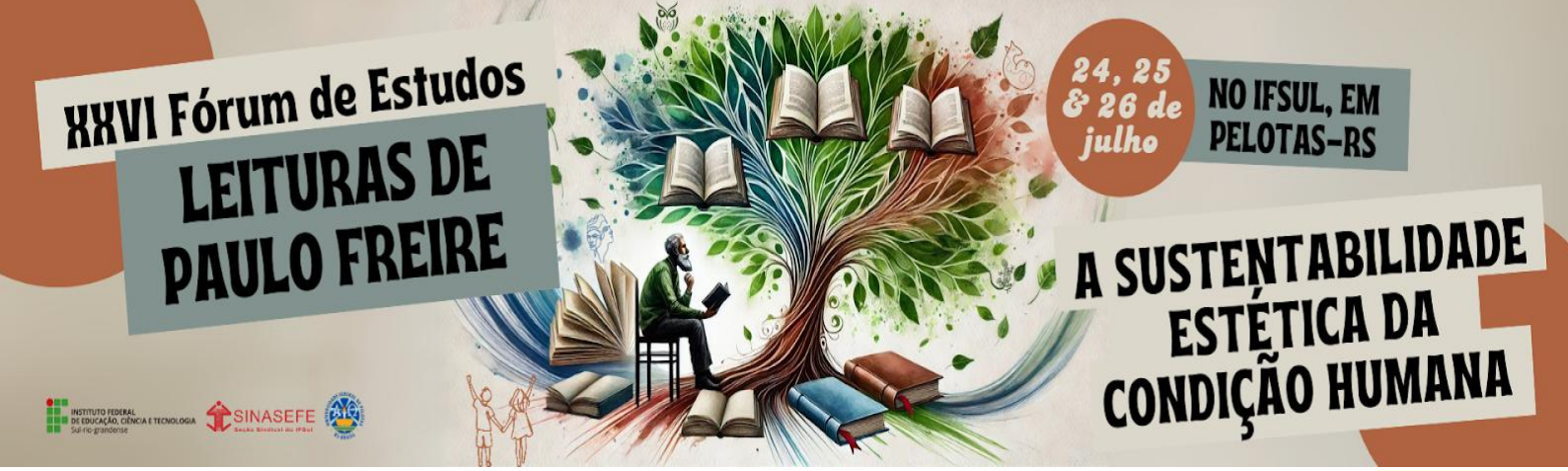
Samir Andrighetto[1]
Andressa Dassow[2]
Alci Maria Dornelles[3]

Ao integrar a Inteligência Artificial (IA) na educação sob uma ótica crítica e emancipatória, fundamentada nos pilares de Paulo Freire, Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira foca-se na Licenciatura em Computação, visando discutir como a IA pode se tornar uma ferramenta para educação transformadora, e não meramente tecnicista.

A ascensão da IA e de tecnologias digitais, como sistemas tutores inteligentes e plataformas adaptativas (Durso, 2024; Silva *et al.,* 2021), oferece a promessa de personalização e otimização do ensino. No entanto, a simples incorporação da IA não garante, por si só, o avanço educacional. Pelo contrário, sua inserção exige uma leitura crítica e dialógica, conforme preconiza Paulo Freire. A questão central é: essas inovações contribuem para uma educação libertadora, equitativa e inclusiva, ou podem reforçar modelos tecnocráticos, excludentes e alinhados a uma lógica de dominação?

O objetivo principal do trabalho consiste em analisar criticamente a interseção entre Inteligência Artificial e educação, com foco particular na Licenciatura em Computação e compreender como a IA, utilizada sob a perspectiva freireana, pode ser um instrumento para a promoção de uma educação emancipatória, estimulando a dialogicidade, a autonomia e a leitura crítica do mundo nos futuros profissionais da computação, superando os desafios da exclusão digital e da tecnificação do saber. Adicionalmente, almeja-se ressaltar a importância de uma formação docente que

[1] Especialista em Saúde Pública (Faisa), Psicólogo (Unijuí) com habilitação em Licenciatura, Acadêmico (Iffar), Licenciatura em Computação, PIBID - CAPES. E-mail: samir.31010@aluno.iffar.edu.br.
[2] Acadêmica (Iffar), Licenciatura em Computação. E-mail: andressadassow1803@gmail.com.
[3] Acadêmica (Iffar), Licenciatura em Computação. E-mail: mariadornellesdeoliveira@gmail.com.



integre competências técnicas e ético-políticas, preparando educadores para mediar o uso da IA de forma consciente, transformadora dos espaços tradicionais, especialmente a partir dos Ambientes Virtuais de Ensino e Aprendizagem (AVEA), onde a mediação do conhecimento requer a construção de experiências acolhedoras, integradas e colaborativas.

A abordagem da pesquisa é qualitativa e se realiza uma breve revisão de literatura acadêmica e análise de documentos teóricos de Freire, Ribeiro e Teixeira, além de pesquisas recentes sobre IA na educação. Entende-se que o processo metodológico alia o diálogo heurístico entre a pedagogia crítica e as emergentes tecnologias.

A Pedagogia crítica de Freire (1996) utiliza conceitos como “educação bancária”, “dialogicidade”, “conscientização” e “leitura do mundo” para analisar a IA. Freire (1979) enfatiza como a ação educativa, antes de tudo, é um ato de amor e por consequência da dedicação. Dessa forma, impulsiona o acolhimento da diversidade e a coragem de confrontar estruturas opressoras. A aplicação acrítica da IA pode replicar a "educação bancária", transformando o estudante em mero depositário de informações e suprimindo a troca dialógica.

O trabalho de Freire dialoga com Darcy Ribeiro (1982), que via a educação como instrumento de formação da consciência nacional e o enfrentamento das desigualdades, e com Anísio Teixeira (1968), defensor de uma escola pública, laica e democrática para a formação integral do cidadão. Esses pensadores convergem na defesa de uma educação que transcende a instrução técnica, voltando-se para a formação humana plena e a transformação social.

A crítica à “miopia social” é fundamental em um país com profundos abismos socioeconômicos, onde a exclusão digital e a padronização do ensino podem aprofundar desigualdades, ferindo a diversidade de saberes.

Entende-se que o uso ético e reflexivo da IA pode catalisar uma educação intrinsecamente dialógica, inclusiva e humanizadora, ao favorecer as particularidades dos sujeitos e os contextos brasileiros. O foco na Licenciatura em Computação permite

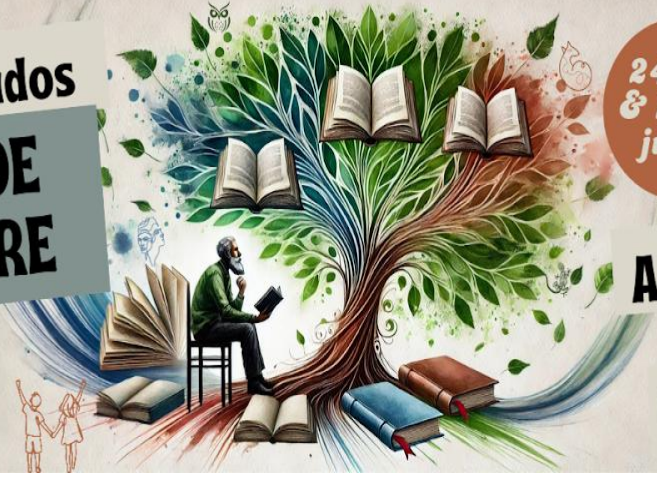
analisar as práticas pedagógicas e os desafios da educação emancipatória mediada pela IA considerando o papel vital dos futuros educadores.

Para Freire, o diálogo é essencial. A “palavra autêntica” pode mudar o mundo (Freire, 1987, p. 93). No AVEA, isso significa criar espaços de troca e construção coletiva, superando a “educação bancária”. Ferramentas digitais facilitam a comunicação e fóruns, estimulando a troca de conhecimento e a colaboração (Silva *et al.,* 2021). O objetivo é ir além da simples disponibilização de materiais, criando um ambiente onde o estudante de computação possa levantar questões, programar junto, discutir soluções e pensar criticamente ao desenvolver tecnologias.

Ademais, é importante ressaltar que “não há saber mais ou saber menos: há saberes diferentes” (Freire, 1996, p. 26). É fundamental na computação, onde alunos chegam com experiências variadas, o professor que desempenha o papel de mediador, valorizando esses saberes, integrando-os ao currículo e usando-os como ponto de partida. A necessidade de se relacionar, ser criativo e colaborativo (Silva *et al.*, 2021, p. 117434) dialoga com a valorização dos conhecimentos prévios e a construção conjunta do conhecimento.

A conscientização, definida por Freire (1979, p. 34) como “o aprofundamento da tomada de consciência da realidade que possibilita a inserção crítica nesta”, é fundamental na formação do professor de computação. Além da técnica, deve-se entender as estruturas sociais, políticas e econômicas da tecnologia. IA pode reproduzir ou diminuir desigualdades. A “leitura do mundo” precede a “leitura da palavra” (Freire, 1989, p. 27) e as implicações sociais e éticas da tecnologia devem acompanhar ou, até mesmo, anteceder o aprendizado de linguagens e algoritmos.

Da mesma forma, Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira reforçam a visão freireana. Ribeiro (1982) inspira o professor de computação a contextualizar o ensino, valorizando os saberes locais e a cultura brasileira. Teixeira (1968) ressoa com a necessidade de licenciatura preparar o profissional para atuar em diversas realidades, promovendo a inclusão digital e social. A formação do professor de computação deve ser reflexiva, investigativa e comprometida com a mudança social, superando o



domínio técnico. Personalização com Propósito caracteriza a “Esperança Inédita Viável”, presente em Freire (1987) desde suas primeiras obras.

A personalização do ensino via IA (Silva *et al.,* 2021) dialoga com uma pedagogia adaptada às necessidades do educando sem reduzi-lo ao mero ajuste algorítmico, mas a serviço da educação, onde o aluno é o sujeito ativo e autônomo.

A “esperança e o inédito viável” de Paulo Freire inspiram os estudantes de licenciatura em Computação a buscar a transformação. A IA no AVEA capacita o professor a mediar processos ricos e significativos, incentivando a união entre reflexão e ação. A afetividade na educação, outro pilar freiriano, sugere que as relações pedagógicas em ambientes virtuais devem se basear em respeito e carinho, criando um ambiente acolhedor.

A leitura de Paulo Freire, Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira oferece um marco para a Licenciatura em Computação no AVEA. Convida a ir além da instrumentalização técnica, buscando uma educação que forme profissionais capazes de transformar o mundo através da tecnologia, de forma ética, crítica e engajada com as demandas sociais por uma educação mais justa e libertadora. A formação do professor de computação deve incluir a dimensão crítica e transformadora para criar “inéditos viáveis” na educação tecnológica.

A Inteligência Artificial contribui com a escola justa e acessível a serviço de uma pedagogia crítica, dialógica e humanizadora. Portanto, a tecnologia deve ser adotada com consciência e equidade para a transformação social, reforçando a educação necessariamente como ato de amor e de esperança.

Palavras chaves: Educação emancipatória; pedagogia crítica; inteligência artificial.

Referências:

DURSO, Samuel. Reflexões sobre a aplicação da inteligência artificial na educação e os seus impactos para a atuação docente. **Educação em Revista,** v. 40, p. 1-10, 2024.

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

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** 19. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

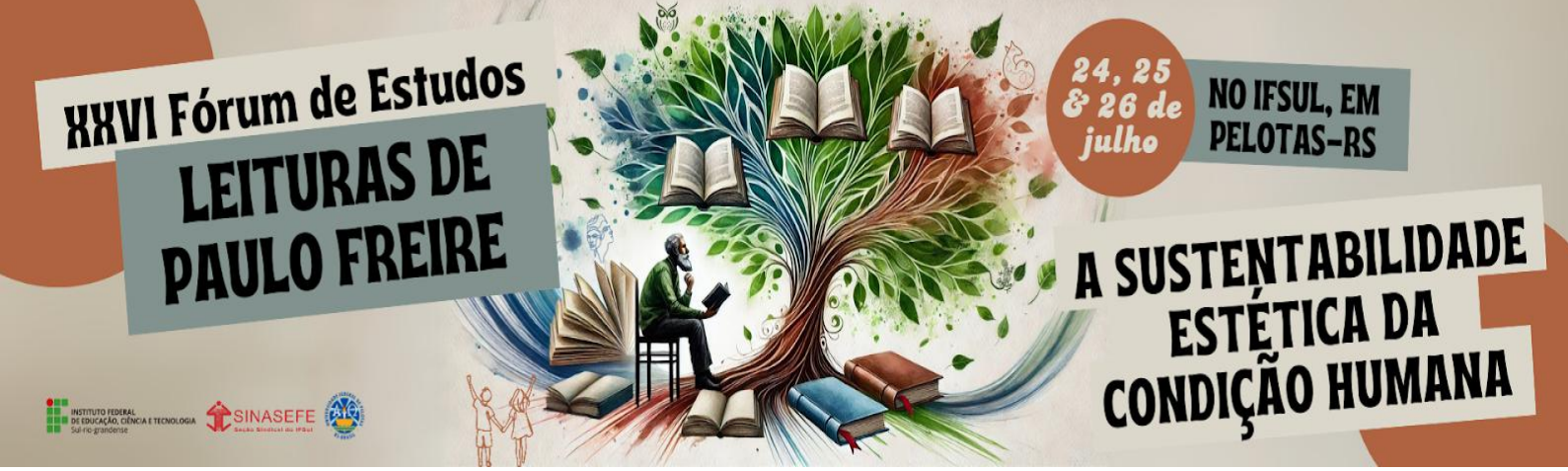
FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

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

RIBEIRO, Darcy. **A universidade necessária.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

SILVA, Maurício Araújo da *et al.* Desenvolvimento de um ambiente virtual de aprendizagem para mineração de dados com foco na personalização do ensino. **Brazilian Journal of Development**, São Paulo, v. 7, n. 12, p. 111088–111099, 2021.

TEIXEIRA, Anysio. **Educação para a democracia.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.



CURIOSIDADE EPISTEMOLÓGICA X CURIOSIDADE INGÊNUA: REFLEXÕES SOBRE O CONHECER E APRENDER

Sandra Regina Afonso Mendes Pais
Renata Florence dos Santos
Roberto Vasques Rabelo

A curiosidade é uma característica importante da condição humana, pois ela motiva a busca por explicações sobre o mundo e tantas outras dimensões de curiosidade. A curiosidade infantil, o ato de perguntar e todas as dúvidas já representa uma forma de explorar e compreender o ambiente. Mas será que toda curiosidade leva à construção crítica do conhecimento? Paulo Freire, o principal pensador da educação crítica, distingue dois tipos de curiosidade: a curiosidade ingênua e a curiosidade epistemológica. Compreender essa diferença é essencial para pensar práticas pedagógicas, uma vez que essas práticas precisam ultrapassar a memorização e incentivar uma postura investigativa e transformadora frente ao saber.

Este resumo expandido tem como objetivo refletir sobre essas duas formas de curiosidade, suas características, implicações para o processo educativo e caminhos possíveis para promover a passagem da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica nos ambientes escolares, tanto no ensino médio, quanto no ensino superior. Este estudo possui abordagem qualitativa, de natureza teórica e Fundamenta em pesquisa bibliobrafica, utilizando a revisão narrativa de literatura como método de investigação. O referencial teórico será composto exclusivamente pelo autor Paulo Freire e suas obras que abordam sobre curiosidade.

Compreende-se a curiosidade ingênua como uma forma inicial de apreensão do mundo, associada ao senso comum (Freire, 2024), baseada em um conhecimento não aprofundado das questões sociais, políticas e econômicas. A curiosidade ingênua é natural e espontânea, presente em todos os indivíduos como um ponto de partida no

processo de conhecimento. Caracteriza-se por um interesse muitas vezes superficial, imediato e sem muito esforço para compreender a complexidade dos fenômenos. Freire (2024) descreve essa curiosidade como uma primeira forma de relação com o mundo, definida por perguntas simples, com base na observação direta ou em impressões cotidianas. Por exemplo, ao ver que o computador está lento, um estudante pode perguntar: "Por que meu computador está tão devagar?" — sem buscar compreender as possíveis causas técnicas ou investigar o funcionamento do sistema. Essa curiosidade é legítima e necessária, afinal mostra a inquietação humana frente ao desconhecido. Porém quando não estimulada o seu desenvolvimento pode se enraizar e seu modo de pensar ficar limitado e pouco reflexivo. O professor pode ser o elo de transformação da curiosidade ingênua para a curiosidade epistemológica através de sua intervenção. Por exemplo, após a intervenção do professor essa pergunta pode se transformar em: “Quais fatores podem influenciar no desempenho de um computador? Como é o uso da memória RAM, qual é o armazenamento disponível, a quantidade de programas em execução e a presença de vírus podem afetar a velocidade da máquina?"

A curiosidade ingênua pode se manifestar de maneira acrítica, aceitando explicações rasas e chega no senso comum como se fosse seu principal conhecimento, o que não significa que ela seja inválida, mas sim que precisa ser cultivada e transformada em uma curiosidade mais crítica e orientada para o aprofundamento e a investigação rigorosa.

A curiosidade epistemológica se manifesta como uma forma de questionamento mais elaborada, relacionada à capacidade de problematizar, investigar e buscar respostas fundamentadas. Essa curiosidade exige método, base científica, crítica, reflexiva e diálogo com diferentes saberes.

Freire (2016) defende que a curiosidade epistemológica é essencial para a formação de sujeitos autônomos, capazes de compreender e transformar a realidade, ela se opõe à simples reprodução de conteúdos ou à aceitação de verdades estabelecidas, envolve uma atitude de permanente inquietação e disposição para

aprender, revisitar conceitos, confrontar ideias e superar o senso comum.

A prática pedagógica na curiosidade epistemológica significa em nossa compreensão, convidar os estudantes a se tornarem pesquisadores de sua própria realidade, incentivando-os a formular perguntas complexas, construir hipóteses, buscar evidências, dialogar com diferentes fontes e elaborar argumentos consistentes, e esse convite acontece através do educador, que não é o único que educa no processo de ensino, ele também aprende com os educandos, que, por sua vez, ao aprenderem, também contribuem para a formação do educador.

Em determinado momento questionamos de que forma ocorre a passagem da curiosidade ingênua à epistemológica na educação? A educação libertadora proposta por Freire (2016), não desconsidera a curiosidade ingênua, mas a reconhece como ponto inicial para o desenvolvimento do pensamento crítico. O papel do educador é fundamental na mediação, problematização e um ser provocador de dúvidas, estimulando os estudantes a pensarem em ultrapassar a superficialidade das primeiras impressões e desenvolverem uma relação mais aprofundada com o conhecimento. Essa mediação do educador deve ocorrer em todas as fases do processo educativo, desde os anos iniciais, ensino médio e ensino superior, pois esse entendimento não vai acontecer de forma natural, requer intencionalidade pedagógica, metodologias adequadas e um ambiente de aprendizagem que valorize o diálogo, a escuta e o respeito à experiência dos estudantes, é importante combater práticas escolares que limitam a curiosidade, em todas os níveis de ensino. Algumas dessas práticas inibem o pensamento crítico: a repetição mecânica de conteúdos, avaliações padronizadas e a reprodução de informações, tais práticas são sistematizadas desde a educação infantil até a educação superior.

Uma pedagogia que valoriza a curiosidade epistemológica reconhece os estudantes como sujeitos históricos, capazes de intervir em seu contexto e de construir saberes com sentido e relevância social. Se aplicado de forma contínua contribuirá para estudantes com capacidade de análise crítica e profunda. Com possibilidade de uma educação de fato libertadora, afinal Freire (2019) indica que o

papel do educador está pautado no compromisso da libertação de seus educandos para que seja possível a transformação da sociedade.

Por fim, o presente estudo pretende colaborar para o aprofundamento das reflexões a respeito de que a diferença entre curiosidade ingênua e curiosidade epistemológica, por Freire (2024), oferece uma importante chave de leitura para repensar a prática educativa e promover uma aprendizagem mais crítica, reflexiva e transformadora. A curiosidade e suas inúmeras formas, deve ser compreendida como um impulso no processo de conhecer, e não como algo a ser controlado ou ignorado. O professor deve experimentar desse processo de curiosidade e utilizar o rigor metodológico para ter a possibilidade de convergir a curiosidade ingênua em epistemológica, desta forma será capaz de reconhecer a curiosidade ingênua como um ponto inicial não como um fim, criando condições para que os estudantes desenvolvam uma postura investigativa e questionadora ao que é apresentado e busquem compreender de maneira profunda os fenômenos sociais, naturais e culturais. Afinal, muito além de fornecer respostas prontas, a educação deve-se ensinar a perguntar. Desta forma, aprende-se a cultivar a curiosidade epistemológica para que ela não seja uma curiosidade que se satisfaz com aparências, mas sim aquela que interroga, problematiza e, acima de tudo, que possibilita uma transformação nos diferentes níveis e etapas da educação brasileira, tanto para o educando, quanto para o educador.

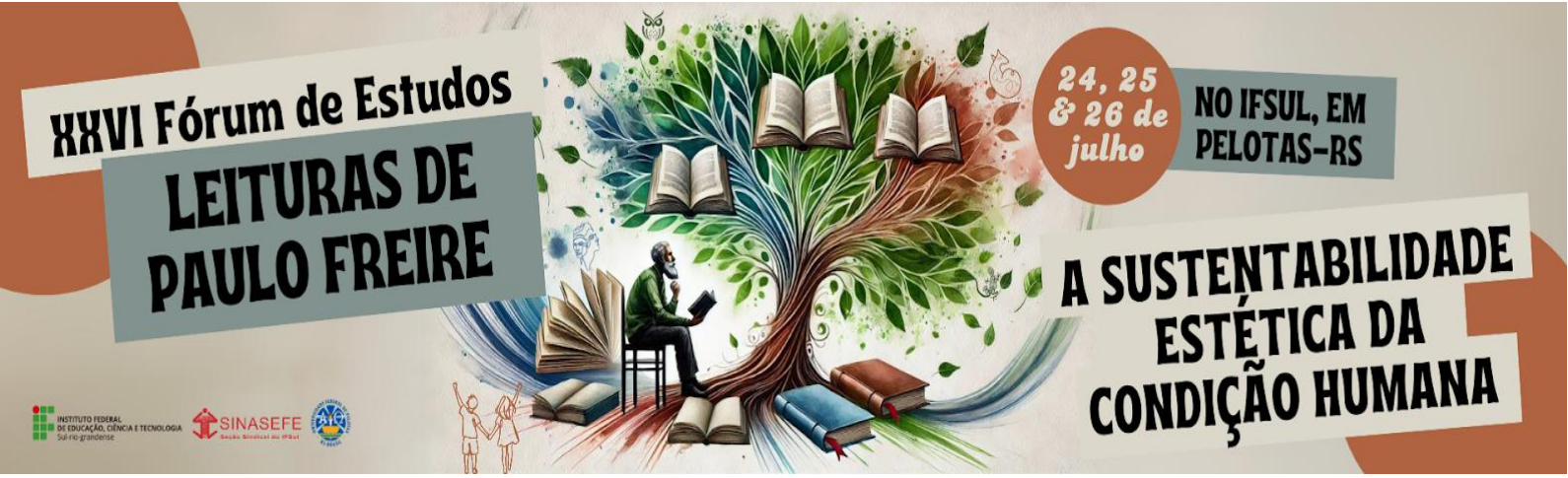
Palavras-chave: Curiosidade epistemológica; curiosidade ingênua; pedagogia crítica.

Referências:

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** Saberes Necessários à Prática Educativa. 79. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2024.

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. 53. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

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



PEDAGOGIA FREIREANA E GESTÃO DEMOCRÁTICA: REFLEXÕES SOBRE O MODELO CÍVICO-MILITAR NAS ESCOLAS DE BAGÉ/RS

Simone Delgado Geisler[1]
Renata Camargo Rodrigues[2]
Lúcio Jorge Hammes[3]

Com a implementação de escolas cívico-militares, surge debates sobre as implicações pedagógicas, éticas e políticas desse modelo para a formação dos estudantes e a gestão escolar democrática. Em Bagé/RS, desde 2019, o município integra o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM) por meio de decreto municipal, implantando esse modelo em instituições públicas, o que vem produzindo impactos significativos na cultura escolar e nas relações pedagógicas.

Com o objetivo de analisar os efeitos desse modelo sobre a proteção integral e a convivência democrática no ambiente escolar. Considerando a crescente tensão entre práticas autoritárias e as demandas por espaços mais dialógicos e humanizados, a pedagogia de Paulo Freire emerge como referência teórica e metodológica imprescindível para refletir alternativas emancipadoras para o contexto escolar municipal, refletindo sobre as contribuições da pedagogia freireana para a construção de ambientes escolares dialógicos e humanizados nas escolas públicas cívico-militares de Bagé/RS. Especificamente, propõe-se: analisar os conceitos de diálogo, consciência crítica e educação problematizadora na obra de Paulo Freire,

[1] Mestranda pela Universidade Federal do Pampa (Unipampa - Jaguarão) no Programa de Mestrado Profissional em Educação, e-mail: simonegeisler.aluno@unipampa.edu.br.
[2] Mestranda pela Universidade Federal do Pampa (Unipampa - Jaguarão) no Programa de Mestrado Profissional em Educação, e-mail: renatacamargo.aluno@unipampa.edu.br.
[3] Prof. Dr. Lúcio Jorge Hammes (Orientador), Universidade Federal do Pampa (Unipampa - Jaguarão) no Programa de Mestrado Profissional em Educação, e-mail: luciohammes@unipampa.edu.br.

identificar as contradições entre a pedagogia freireana e a proposta de gestão disciplinar e hierarquizada das escolas cívico-militares, e apontar possibilidades de práticas pedagógicas emancipatórias no contexto militarizado da educação municipal.

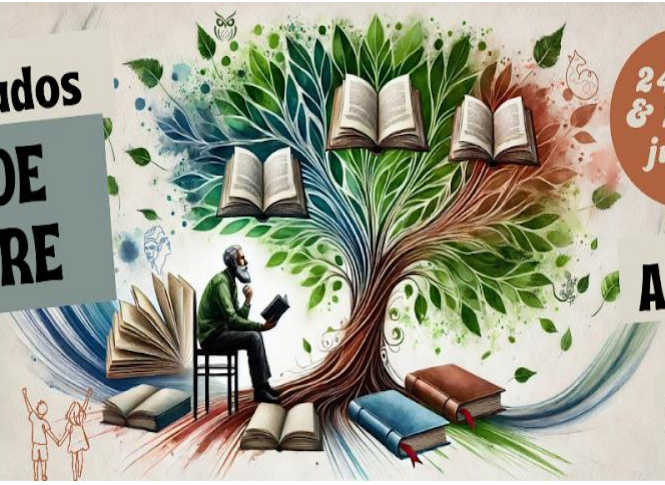
A pedagogia de Paulo Freire (1970) baseia-se na defesa da educação como prática da liberdade, contrapondo-se a modelos autoritários, domesticadores e hierarquizados, que o autor define como “educação bancária”. Para Freire, o diálogo é condição indispensável à humanização e à construção do conhecimento, pois reconhece educadores e educandos como sujeitos históricos, capazes de intervir criticamente na realidade.

O autor destaca que somente pelo diálogo se constitui uma educação emancipadora e ética, capaz de romper com a lógica da imposição de normas e conteúdos sem consideração pelas vivências e contextos dos sujeitos. Nesse sentido, o conceito de consciência crítica permite aos estudantes perceberem as estruturas opressoras que moldam suas vidas, organizando-se para transformá-las coletivamente.

Por fim, a educação problematizadora propõe a investigação do mundo a partir da realidade concreta dos sujeitos, valorizando o debate, a escuta e a problematização das relações sociais, o que se opõe diretamente à rigidez disciplinar e ao autoritarismo característicos das escolas cívico-militares.

A pesquisa será de natureza qualitativa, de caráter bibliográfico e documental, que busca investigar a implantação e os efeitos das escolas cívico-militares em Bagé/RS. As fontes primárias utilizadas foram a obra Pedagogia do Oprimido (Freire, 1970), o decreto municipal de implantação do modelo cívico-militar e o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da Escola Municipal Cívico-Militar do município de Bagé. A análise será orientada pelos conceitos freireanos de diálogo, consciência crítica e educação problematizadora, discutindo suas potencialidades como estratégia pedagógica nesse contexto.

A análise evidenciará ou não, tensões entre os princípios freireanos e as

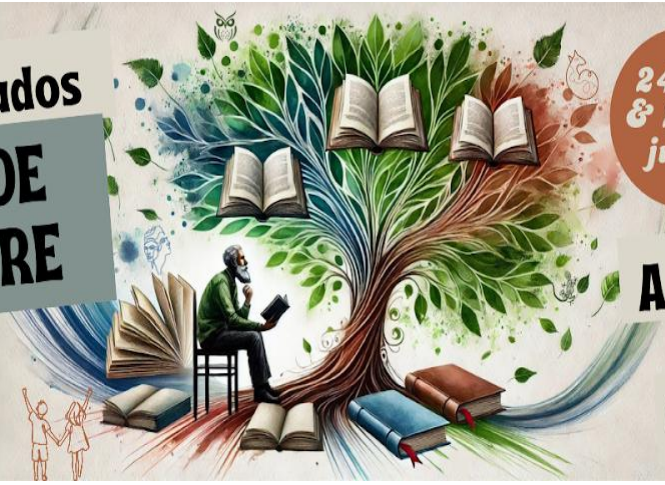


práticas adotadas nas escolas cívico-militares de Bagé, cujo modelo de gestão enfatiza a disciplina rígida, a hierarquia de poder e a obediência acrítica. O modelo cívico-militar, ao estruturar as relações escolares por meio de normas disciplinares e punitivas, limita o exercício da autonomia docente e reduz os espaços de participação e escuta dos estudantes.

Em contraponto às concepções autoritárias que frequentemente orientam o funcionamento das escolas cívico-militares, a proposta pedagógica inspirada nos princípios defendidos por Paulo Freire propõe práticas educativas fundamentadas no diálogo, na escuta ativa e na valorização do sujeito no processo de ensino e aprendizagem. Essa abordagem reconhece os estudantes como sujeitos de direitos, participantes ativos e protagonistas de suas próprias histórias e trajetórias de vida, capazes de intervir no meio em que vivem e transformar a realidade social na qual estão inseridos. Nesse cenário, o conceito de consciência crítica torna-se essencial para que os sujeitos escolares desenvolvam a capacidade de compreender, questionar e problematizar as dinâmicas de poder presentes na estrutura militarizada da escola pública, propondo alternativas mais humanas e democráticas.

Além disso, a educação problematizadora, ao estimular a análise crítica das condições sociais, políticas e econômicas que configuram o cotidiano escolar, permite a criação de espaços de resistência e reinvenção pedagógica no interior dessas instituições, favorecendo a formação cidadã e a construção de uma cultura de paz. Mesmo em contextos marcados pela rigidez disciplinar e pelo autoritarismo, é possível instaurar práticas dialógicas e participativas a partir da iniciativa de educadores comprometidos com os princípios ético-políticos de uma educação emancipadora, inclusiva e transformadora.

Como resultado da reflexão teórica e da análise documental conduzida até o presente, foi possível identificar que a pedagogia freireana permanece não apenas atual, mas também absolutamente necessária para enfrentar e superar os múltiplos desafios impostos pelo modelo de gestão e organização pedagógica adotado pelas escolas cívico-militares localizadas no município de Bagé. Nesse sentido, constata-

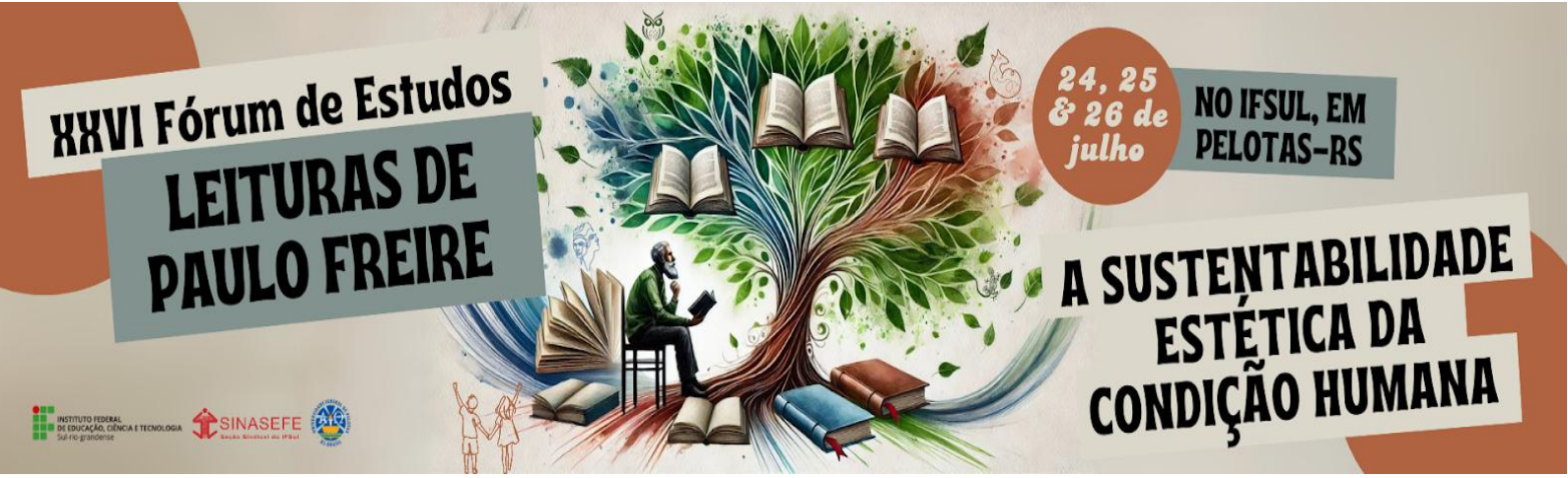


se que os princípios defendidos por Paulo Freire, especialmente a valorização permanente do diálogo, a promoção da consciência crítica e a problematização da realidade social em que os sujeitos estão inseridos, podem contribuir de forma significativa para humanizar as relações escolares, construindo ambientes mais acolhedores, democráticos e respeitosos. Tais princípios são fundamentais para assegurar a proteção integral dos estudantes, entendidos enquanto sujeitos de direitos e protagonistas do processo educativo.

Além disso, a prática pedagógica orientada pelos referenciais freireanos oferece subsídios importantes para o enfrentamento das tensões e conflitos cotidianos que podem emergir em contextos educacionais marcados pela rigidez disciplinar e pelo autoritarismo, característicos do modelo cívico-militar. Ao possibilitar o exercício da escuta ativa, do diálogo horizontalizado e da reflexão coletiva sobre as condições de vida e estudo dos educandos, a pedagogia freireana reafirma o compromisso ético e político da educação com a transformação social e com a construção de uma escola pública inclusiva, democrática e comprometida com a defesa dos direitos das crianças e adolescentes.

Dessa forma, espera-se que, ao término deste estudo, possam ser elaboradas propostas pedagógicas e formativas que articulem, de maneira sensível e contextualizada, os princípios freireanos às necessidades específicas e aos desafios particulares do contexto cívico-militar no qual a escola municipal está inserida. Essas propostas deverão reafirmar a escola pública enquanto espaço de convivência democrática, de reconhecimento e respeito às diferenças, de promoção da cultura de paz e de garantia dos direitos fundamentais das crianças e adolescentes. Além disso, pretende-se que tais ações contribuam para o fortalecimento de práticas educativas que promovam o protagonismo estudantil, a participação coletiva e a construção de uma educação comprometida com a cidadania, a dignidade humana e a justiça social.

Palavras-chave: Pedagogia freireana; cívico-militares; diálogo.



Referências:

BAGÉ (RS). Decreto Municipal nº 6.114, de 2 de agosto de 2019. Institui o modelo de escolas cívico-militares no município de Bagé**.** Disponível em: https://www.bage.rs.gov.br/. Acesso em: 10 nov. 2024.

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

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BAGÉ. **Projeto Político-Pedagógico da Escola Municipal Cívico-Militar de Ensino Fundamental São Pedro**. Bagé: SMED, 2023.



À SOMBRA DA MANGUEIRA: RAÍZES BRASILEIRAS DA FORMAÇÃO E DO CUIDADO

Solange Cardoso[1]

Sorocaba, 22 de maio de 2025.

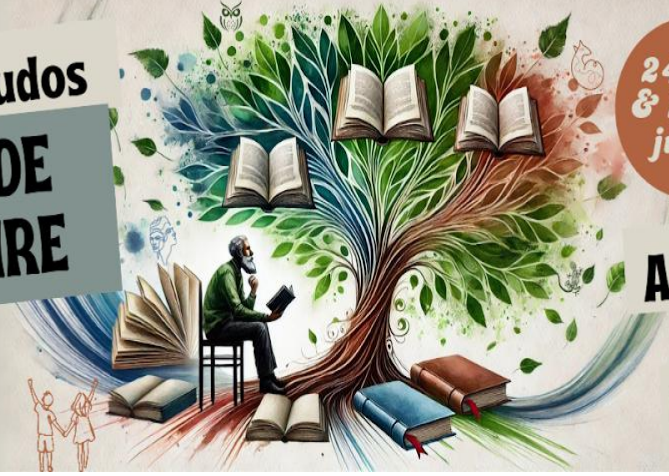
Queridos educadores,

Escrevo-lhes como quem chega devagar, puxa uma cadeira e se senta ao lado, sob a sombra de uma mangueira. Gesto que me aproxima do convite de Paulo Freire em *À sombra desta mangueira*, onde ele transforma a árvore da infância em território de encontro, memória e formação. Sentar ali, com ele, é também partilhar silêncio, conversa e pensamento. É nesse mesmo espírito que lhes escrevo, para que, juntos, possamos respirar, escutar e lembrar.

No Centro de Educação Infantil da rede municipal onde atuo como orientadora pedagógica, em Sorocaba, cidade do interior de São Paulo, temos buscado construir nossa formação com os pés na terra e o coração desperto para os encontros. No amplo quintal da unidade, nove mangueiras antigas se entrelaçam pelo alto, formando um teto verde espesso que filtra a luz do sol e abraça com sombra generosa quem passa por ali. Suas copas se tocam como mãos dadas no céu, tecendo um abrigo vivo. Entre uma folha e outra, o vento passeia manso, fazendo as ramas dançarem num sussurro que acalma.

É sob essa cobertura natural, onde o tempo parece correr mais devagar, que realizamos nossos encontros semanais. Ali, entre raízes, terra e o som das folhas em movimento, (re)descobrimos o sentido de estar juntos, para habitar perguntas que nos atravessam. Escutamo-nos com delicadeza, partilhamos risos e inquietações, e

[1] Doutoranda, Universidad Nacional de Rosário - Argentina, Programa Específico de Formación en Investigación Narrativa y (Auto)biográfica en Educación, sol_cardosoo@hotmail.com.



deixamo-nos afetar pelo ambiente e umas pelas outras. A sombra das mangueiras nos ensina a desacelerar, a respirar junto, a reconhecer na escuta atenta e no vínculo sensível o verdadeiro chão da formação. À sombra desta mangueira, é também a nossa incompletude que nos reúne e nos move. Não há manual, há presença. Há chão batido, cheiro de fruta madura, folhas que caem e se renovam e educadoras que, em círculo, constroem juntas o sentido do educar.

Essa experiência, embora coletiva, nasce também de uma trajetória pessoal profunda. Como filha, acompanhei de perto a rotina da minha mãe, dividida entre o cuidado dos filhos, o trabalho na creche e as aulas à noite e aos fins de semana, numa busca incansável por um título que a legislação passou a exigir, mesmo quando seu fazer já transbordava saberes. Digo isso não para desvalorizar a importância da formação, mas para afirmar que o conhecimento construído na vivência e no cotidiano também é fundamento legítimo do nosso ofício. Quando iniciei minha pesquisa, já como educadora, investigando o processo de transição da creche para o sistema educacional, fui percebendo que minha própria trajetória, de filha, educadora e pesquisadora, se entrelaça com a história viva da creche pública brasileira.

É com essa memória viva, alimentada por encontros sob a sombra das mangueiras e pela trajetória que trago comigo, que hoje me assumo investigadora em narrativas autobiográficas que formam. Esse caminho tem sido marcado pela descoberta da escrita de si não apenas como um exercício de rememoração, mas como um gesto de cuidado, escuta e reinvenção de mim mesma e do mundo que habito. Inspirada pelas reflexões de Maria da Conceição Passeggi (2008), reconheço que narrar a própria trajetória é também um processo formativo que não se encerra em respostas definitivas, mas que se abre em perguntas, deslocamentos e descobertas constantes. A escrita (auto)biográfica, como ela propõe, é uma forma sensível e situada de compreender a vida vivida, de reinscrevê-la no tempo, transformando-a em matéria de pensamento formativo, capaz de revelar os vínculos, sentidos e afetos que sustentam nosso fazer educativo. Em tempos de tantas pressões e fragmentações, sustentar o humano é um ato de resistência, é cuidar,

criar espaços de pausa, vínculos e acolhimento, insistindo na beleza de sermos educadores inteiros, mesmo quando tudo ao redor tenta nos desintegrar.

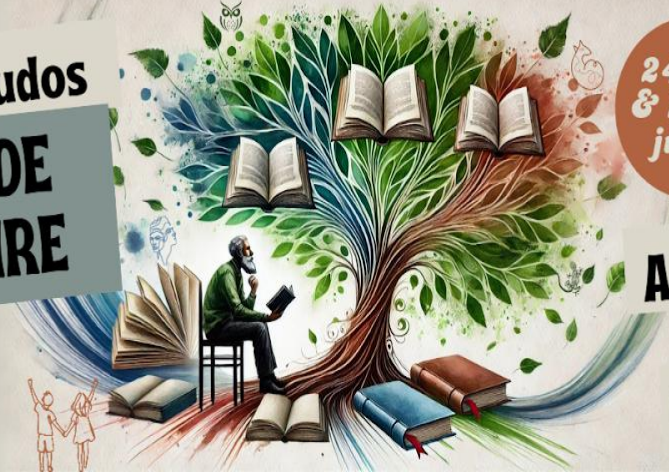
À sombra das mangueiras da creche, aprendemos com o chão batido, com a luz filtrada pelas folhas, com o cheiro doce da fruta madura. Nosso corpo sabe que ali há formação nos silêncios partilhados, no riso entrelaçado com a angústia, no tempo vivido junto. Ali, o saber passa também pela pele, pelo som das folhas ao vento, pela experiência sensível que nos sustenta.

Quando escolhemos estar sob as árvores, escutar sem pressa e escrever nossas histórias com delicadeza, sustentamos o que de mais humano há em nós, a possibilidade de existir com beleza, presença e cuidado. Essa é a sustentabilidade estética que nos move, que nos forma e que nos mantém de pé como educadores e como gente.

Essa compreensão também se aprofunda quando reencontro, nos passos e palavras de Paulo Freire, as raízes teóricas que fincam-se em chão brasileiro. Ele pensou a educação a partir das pessoas, dos gestos cotidianos, da linguagem viva do povo. Freire nos ensina que o pensar crítico não é um luxo acadêmico, mas uma prática amorosa e política enraizada na realidade. Sua pedagogia do diálogo nos convida a ver o educador como sujeito de um processo de formação que liberta, uma formação que se dá na escuta, na inconclusão e na aposta no inédito viável.

Como ele nos lembra, “a esperança na libertação não significa já a libertação. É preciso lutar por ela, dentro de condições historicamente favoráveis. Se estas não existem, temos de pelejar esperançadamente para criá-las, viabilizando, assim, a libertação. A libertação é possibilidade; não sina, nem destino, nem fado.” (Freire, 2015, p.84.).

E Madalena Freire com sua escuta sensível e corpo presente na formação de educadores, prolonga essa herança com a delicadeza de quem sabe que a transformação se dá também no silêncio, no vínculo e na pele. Madalena nos inspira a pensar a formação como algo que não se impõe, mas que se constrói, passo a passo, no contato com a prática, no movimento entre corpos que escutam e se



escutam. Ela nos fala de um processo artesanal, vivo, que acontece quando temos tempo para olhar, para sentir, para respirar junto. Como ela mesma escreve: “A formação é artesanal. É feita no corpo-a-corpo com a experiência. Na escuta de si e do outro. Na conversa.” (2008, p. 104). Porque educar, como nos lembra Paulo Freire, “é um ato político, ético e estético” (1997, p. 16), e essa estética também pulsa no modo como olhamos, nos aproximamos e permitimos ser afetados.

São referências que não vêm de fora, mas brotam do nosso chão. Raízes brasileiras, que nos falam com sotaque conhecido, e que reconhecem no corpo, na escuta e na experiência as bases de uma pedagogia comprometida com a vida. É essa escuta sensível, esse “ir sendo” com o outro, que buscamos cultivar nas nossas rodas sob a mangueira, espaços onde não precisamos performar saberes, mas podemos nos reconhecer inteiros, como gente que sente, que pensa e que cuida.

A sombra da mangueira, para nós, não é apenas símbolo. É prática e gesto de resistência e de reumanização. É chão fértil brasileiro, onde germinam as histórias, os afetos, as contradições e as potências que fazem da educação infantil um campo de luta e de criação.

Assim, deixo com vocês esta carta, neste espaço, que é também uma sombra que nos acolhe e sustenta. Vamos nos reunir sob a mangueira? Sentar juntos, partilhar nossas dúvidas, nossos cansaços, nossos desejos? Pensar, com calma, o que sustenta o humano em meio aos desafios do cotidiano? Como formar-se sem se perder? Como criar pequenos respiros de sentido, mesmo entre tantas demandas?

Traga sua escuta, sua história, seu corpo presente. Porque é com eles, e por eles, que seguimos caminhando.

Nos encontramos à sombra.

Com afeto, Sol.

Palavras-chave: Formação docente; raízes brasileiras; dialogicidade.



Referências:

FREIRE, Madalena. **Educador, educa a dor**. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

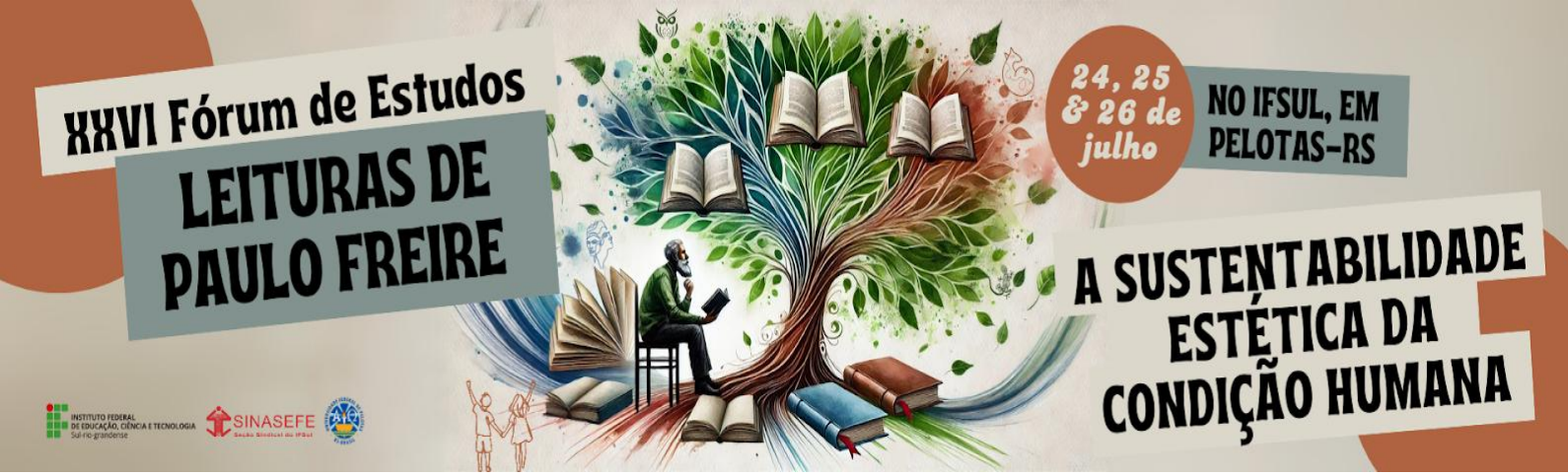
FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

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.

PASSEGGI, Maria. C. Narrar a própria história: um exercício de (auto)formação. *In*: A. NÓVOA & M. FINGER (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRN. 2008.



ASSOCIAÇÃO MEMÓRIAS DA RESISTÊNCIA EM PARIS: CRIAÇÃO, *AÇÃO* E *CONSCIENCIA COLETIVA*

Solange Cidreira[1]

Gabriella Scheer[2]

Paris, 29 de maio de 2025.

Queridos companheiros e companheiras,

Escrevemos esta carta pedagógica (Vieira, 2018) com o propósito de falar sobre memória: memória da resistência, de vivências, de experiências coletivas, uma memória que interage e se transforma em ações. Ações que criam novas memórias e se imprimem no tempo e no espaço, transformando-nos e agindo em nós.

Essas memórias vêm de longe, de perto, do instante presente, já passado. Para muitos de nós, a reação espontânea foi procurar outras pessoas para ter mais informações e compreender melhor o que estava acontecendo no Brasil após a destituição de Dilma Rousseff e os votos dados naquele espetáculo indecente que vimos e escutamos incrédulos — nós, que não estávamos tão bem informados e vivíamos no exterior.

Encontros ocorreram, grupos se formaram, trocando mensagens, informações, buscando as raízes mais profundas das palavras utilizadas e tentando decifrá-las no contexto político — o que poderia ser chamado de “LER O MUNDO”, como propõe Paulo Freire (Zitkoski, 2018). Houve muita aprendizagem política, histórica, humana; muita conscientização neste período. As experiências das/dos companheiros já aguerridos foram de grande ajuda e inspiração para continuar a “leitura”! E, como

[1] Solange Cidreira, geógrafa, Associação Memórias da Resistência, Associação Leitoras de Paulo Freire, França, solange.cidreira@gmail.fr.

[2] Gabriella Scheer, atriz, Associação Memórias da Resistência, França, gabriella.scheer@free.fr.

decorrência natural, estamos agora na etapa da construção da memória como parte da consciência coletiva.

Apresentamos, com alegria e compromisso, a Associação Memórias da Resistência em Paris — um espaço dedicado à memória, à preservação e à reflexão sobre momentos decisivos da história recente do Brasil.

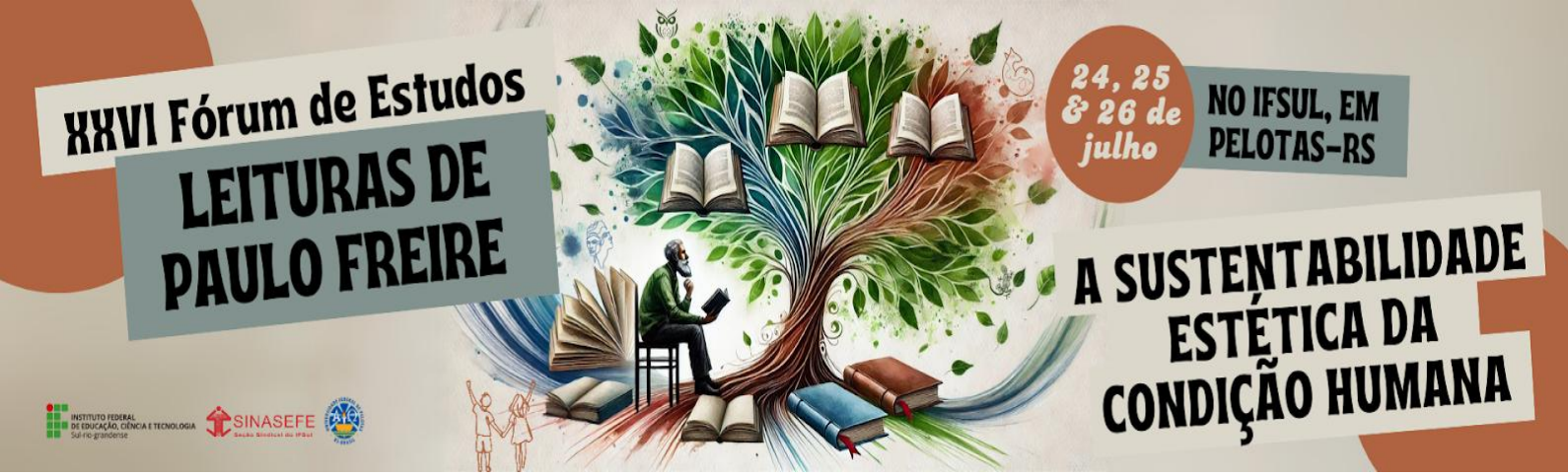
Nossa associação nasce com a missão de coletar, organizar, identificar e difundir o material produzido por aqueles que, fora do Brasil, resistiram às ameaças à democracia brasileira, especialmente no período entre o golpe parlamentar de 2016, que resultou na destituição da Presidenta Dilma Rousseff, e os desafios que culminaram no início do novo mandato do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em 2023.

Inspirada nos princípios pedagógicos de Paulo Freire, nossa iniciativa se fundamenta no diálogo, na memória e na ação coletiva. Assim como Freire nos ensinou que a educação é um ato de amor, esta associação propõe-se a ser um ato de resistência e conscientização — um espaço onde as vozes daqueles que lutaram e continuam lutando por uma sociedade mais justa e democrática possam ser ouvidas, preservadas e multiplicadas.

A importância da memória na construção da consciência coletiva se revela em cada passo de nossa trajetória. Como nos lembra Paulo Freire, a história não é algo distante, mas algo que vivemos, transformamos e da qual somos sujeitos. A memória é uma ferramenta poderosa na luta contra a opressão, pois nos permite lembrar, reconhecer e aprender com o passado, para que possamos construir um futuro diferente.

A Associação Memórias da Resistência assume o compromisso de ser farol desses momentos históricos que, muitas vezes, são apagados ou distorcidos por aqueles que detêm o poder. Nossa missão inclui a reunião de fotos, vídeos, convites para eventos, brochuras, comunicados de imprensa, atas e todos os documentos e artigos relativos ao período de 2016 a 2023.

Cada peça desse acervo é um testemunho, uma história, um fragmento da



resistência que, unido aos outros, forma o mosaico da luta popular e democrática. A curadoria e a catalogação cuidadosa desses materiais será realizada com base em critérios de relevância social e histórica. Foram arquivados mais de oitocentos documentos entre fotos, vídeos, filmes, panfletos e documentos diversos oriundos dos vários momentos do período histórico, que fazem compreender a evolução no desenvolvimento do nosso engajamento na luta.

Mais do que um acervo, propomos um espaço de ação coletiva e transformadora.

A pedagogia freireana nos ensina que não basta apenas relembrar; é necessário agir. Nesse espírito, a associação não se limita ao resgate histórico: ela se propõe também a ser um espaço vivo de debate, encontro e criação.

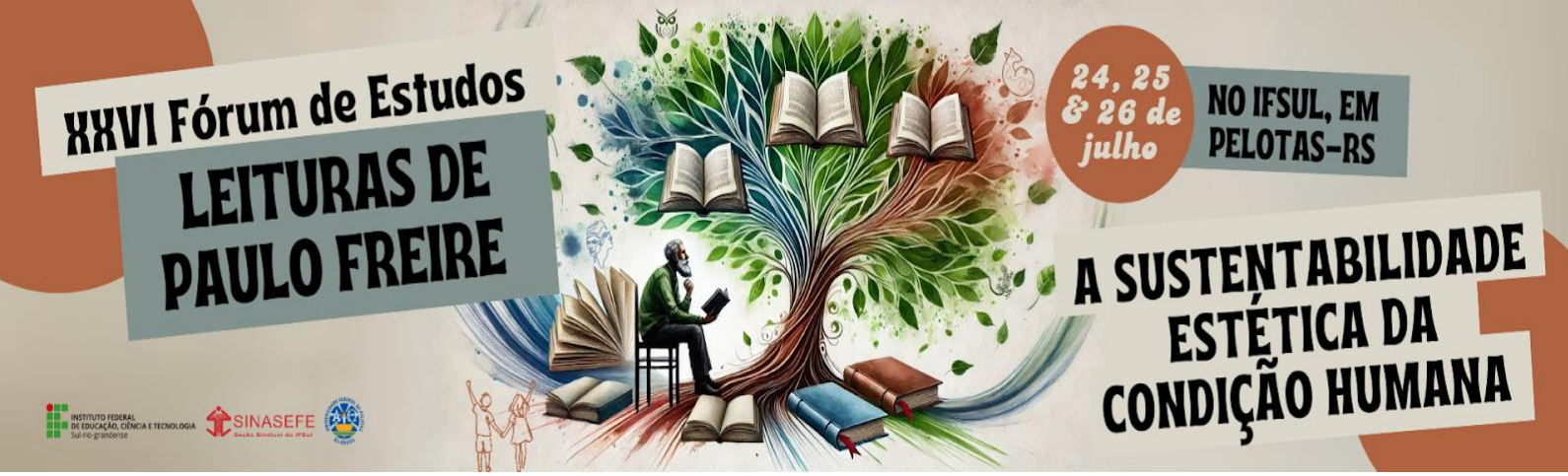
Por meio de encontros culturais, documentários, exposições e outras atividades artísticas e educativas, buscamos manter vivo o espírito de resistência e incentivar novas gerações a se engajarem na defesa dos valores democráticos.

Este trabalho e essa participação nos transformam e nos enriquecem. Hoje, felizmente, “não somos os mesmos, nem vivemos como nossos pais”.[3] Temos medo, sim, mas temos mais medo da inação, da indiferença que cega, da frieza que destroi a esperança.

Para garantir a acessibilidade desse patrimônio, estamos criando uma base de dados e um site documental bilíngue (português-francês), que permitirá a consulta online de todo o material coletado que será alocado no Memorial da Resistência da Pinacoteca de São Paulo.

Queremos que essa memória seja acessível a todos, especialmente àqueles que, por razões diversas, foram privados de participar ativamente desse processo histórico. A inclusão e a acessibilidade são pilares da nossa ação, pois acreditamos, como Freire, que todos têm o direito de participar do ato de conhecer, de aprender e de transformar.

[3] Como Nossos Pais é uma música de Belchior, composta e gravada em 1976, integrando o disco Alucinação.



A Associação Memórias da Resistência não pertence a um grupo fechado ou exclusivo. Ela é um espaço aberto a todos aqueles que desejam compreender, refletir e se engajar na luta por um Brasil mais justo e democrático.

Dedicamos atenção especial àqueles que se encontram em situações de vulnerabilidade ou precariedade, pois, como nos ensinou Freire, a educação deve ser um ato inclusivo, libertador e transformador.

Convidamos todos e todas a se juntarem a nós porque, como a pedagogia freiriana nos lembra, há saberes diferentes. E é na troca desses saberes, na união dessas vozes e na ação coletiva que poderemos continuar a lutar contra as ameaças à nossa democracia.

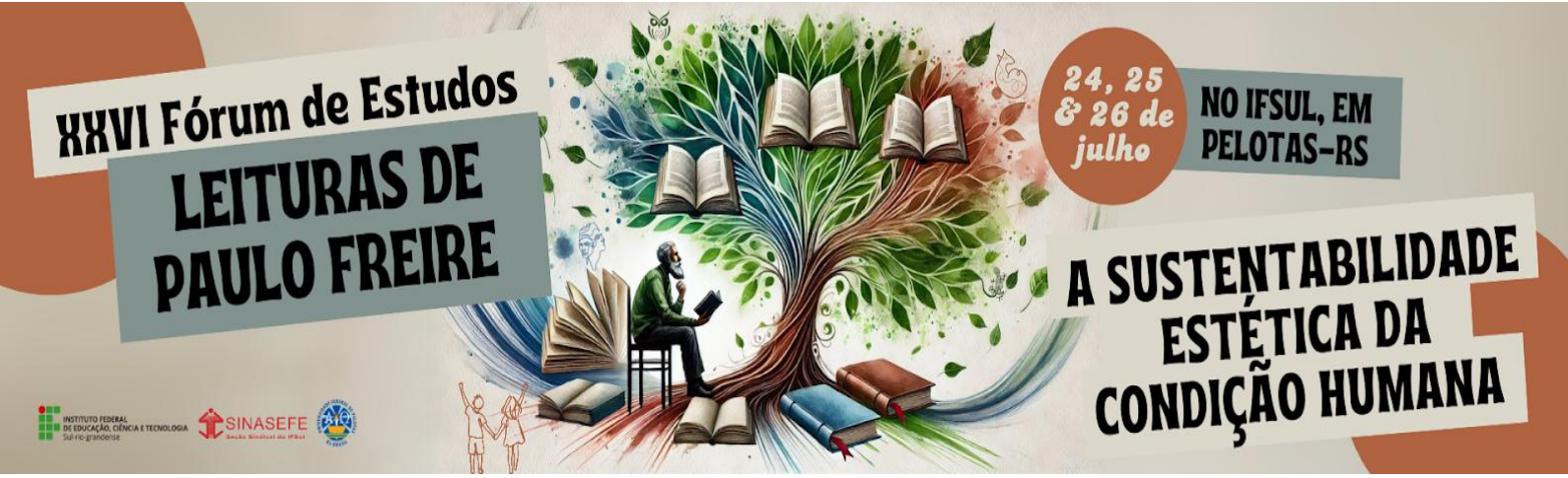
Em solidariedade e resistência, Solange e Gabriella.

Palavras-chave: Memória; resistência; acervo político.

Referências:

VIEIRA, Adriano Hertzog. Cartas Pedagógicas. *In*: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 4. ed. rev. e aum. Belo Horizonte: Autêntica, 2018, p. 75-76.

MORETTI, Cheron Zanini. Resistência. *In*: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. rev. e amp. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 359-360.



O COMPROMISSO DE FORMAR LEITORES: UM DIÁLOGO ENTRE SOARES, FREIRE E COLOMER

Thayná Candido Gomes[1]
Patrícia dos Santos Moura[2]

Jaguarão, 30 de abril de 2025.

Prezados organizadores e participantes do XXVI Fórum de Estudos Leituras de Paulo Freire,

É com grande prazer que compartilhamos com todos esta reflexão sobre a importância do ato de ler no processo de alfabetização e letramento, utilizando como base as contribuições de autores que consideramos fundamentais para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que promovam uma educação de qualidade.

A autora Magda Soares, em seu livro *Alfaletrar* (2020), nos apresenta a relevância de integrar alfabetização e letramento como processos simultâneos, não sequenciais. Para Soares (2020), esses processos, embora distintos em seus conhecimentos, habilidades e competências, são interdependentes, como peças de um quebra-cabeças que se encaixam e se complementam. Ela define a alfabetização como a apropriação da tecnologia da escrita, enquanto o letramento se refere à capacidade de usar essa escrita nas práticas sociais. Esses dois processos, embora cognitivamente distintos, devem ocorrer de maneira simultânea, o desenvolvimento integral da criança, que se apropria do sistema de escrita por meio das práticas de

[1] Mestranda em Educação pelo Programa de Pós- Graduação em Educação da Unipampa Jaguarão, Pedagoga pela Unipampa Jaguarão, thayna.candidogomes@gmail.com.
[2] Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora associada do curso de Pedagogia e do PPGEdu Unipampa, patriciapinho@unipampa.edu.br.

leitura e escrita no contexto social. No que tange à Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), este documento é um norte para os currículos das redes de ensino do país e nos orienta, especialmente nos anos iniciais do ensino fundamental, a priorizar a alfabetização e a apropriação do sistema de escrita alfabética. A BNCC (2018) também enfatiza a importância das práticas de leitura para a ampliação do repertório de experiências dos alunos, incentivando-os a acessar novos textos e expandir seus conhecimentos, alinhando-se com o conceito de que a leitura é um processo contínuo e progressivo. De acordo com a BNCC, ao final do segundo ano, os alunos devem ser capazes de ler e escrever de forma autônoma e significativa. A avaliação formativa e contínua se torna essencial para que os educadores diagnostiquem as necessidades dos alunos e planeje intervenções pedagógicas adequadas para garantir a progressão da aprendizagem. Os eixos que estruturam os conhecimentos em língua, como leitura, produção de textos, oralidade e análise linguística, devem ser trabalhados de maneira contextualizada e integrada com outras áreas do conhecimento.

Neste processo, a biblioteca escolar desempenha um papel fundamental, pois oferece recursos que auxiliam no aprendizado e na prática das habilidades necessárias para a alfabetização. A leitura literária, aliada ao uso da biblioteca, contribui para o desenvolvimento das habilidades de leitura, compreensão e produção de textos. O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e o PNLD Literário, por exemplo, é uma política pública que assegura o acesso aos livros didáticos e literários, proporcionando condições para que todos os alunos possam enriquecer seu repertório cultural e intelectual.

Paulo Freire (2008), em *A Importância do Ato de Ler*, defende a alfabetização como um ato político e criador, um processo que vai além da simples memorização de palavras e sílabas. Para Freire, a alfabetização deve ser um processo de empoderamento, no qual o alfabetizando é sujeito ativo da sua aprendizagem. A relação pedagógica entre educador e educando deve ser dialógica, e não hierárquica, pois, como ele afirma, o educador não deve anular a criatividade e a responsabilidade do aluno, mas sim apoiá-lo no processo de construção de sua linguagem escrita e na

interpretação dessa linguagem.

Sob a ótica de Freire, a biblioteca escolar pode ser vista como um espaço empoderador, pois oferece um ambiente onde o aluno pode explorar diversas formas de conhecimento, refletir criticamente sobre o mundo e fortalecer sua criatividade. A literatura, então, torna-se uma ferramenta poderosa para a construção de sentidos e para a leitura crítica do mundo.

A autora Teresa Colomer (2007), em *Andar entre livros: a leitura literária na escola*, destaca a importância de um itinerário de leitura que promova o desenvolvimento da competência leitora de forma gradual e significativa. Colomer defende que a escola deve ser responsável por garantir o acesso à literatura de qualidade e promover práticas de leitura que permitam aos alunos construir um gosto genuíno pela leitura. Ela faz uma analogia entre o processo de aprendizagem e escadas do conhecimento, onde cada degrau representa um novo nível de compreensão e interpretação.

Colomer (2007) também enfatiza a necessidade de envolver a família e os educadores no processo de formação leitora, garantindo que os alunos tenham um ambiente repleto de livros e que a leitura seja tratada como uma prática social e afetiva. O papel do educador, nesse sentido, é fundamental para cultivar o prazer pela leitura e, assim, transformar a leitura escolar em um momento prazeroso e significativo.

Em consonância com as ideias de Freire e Colomer, acreditamos que a formação de leitores críticos e autônomos deve ser promovida por meio de práticas pedagógicas que integrem a literatura, a biblioteca escolar e as práticas de leitura e escrita de forma contextualizada, significativa e dialógica. Devemos, então, garantir que nossos alunos vivenciem um ambiente de aprendizagem em que a leitura e a escrita sejam estimuladas de maneira contínua e integrada com suas realidades sociais.

É nesse contexto que a escola precisa se constituir como um território de escuta, de diálogo, de convivência com a diversidade linguística e cultural. A biblioteca

escolar, muitas vezes negligenciada, desponta como espaço vital de letramento e formação leitora. Mais do que um depósito de livros, ela deve ser compreendida como ambiente de liberdade, de encontro, de autoria. Freire nos alerta sobre o papel do educador como alguém que “apoia, e não anula, a criatividade e a responsabilidade do alfabetizando” na construção de sua linguagem. A biblioteca, assim, torna-se espaço privilegiado para esse exercício da liberdade: ali a criança lê o mundo e aprende a reescrevê-lo com suas próprias palavras.

Convidamos, então, todos os educadores e educadoras a olharem para a leitura na escola como gesto de resistência e de esperança. Que possamos encher os corredores escolares de palavras, vozes e sentidos. Que a leitura esteja presente nos muros e fora deles, nas aulas e nas brincadeiras, nas rodas de conversa e nas mãos que folheiam um livro em silêncio. Que possamos formar leitores críticos, autônomos, sensíveis – leitores de palavras, de imagens, de gestos, de vidas.

Formar leitores é, pois, um compromisso ético e político. A leitura não pode ser privilégio de poucos, nem tampouco reduto de avaliações classificatórias e empobrecidas. Leitura é construção de subjetividade, é ampliação de horizontes, é instrumento de transformação social. Como nos ensinou Freire, não se trata apenas de aprender a ler palavras, mas de aprendê-las para melhor ler o mundo, e de aprendê-lo para poder transformá-lo. O educador que lê com seus alunos, que compartilha histórias, que escuta suas leituras, está, na verdade, semeando liberdade.

Concluímos esta reflexão reiterando a importância do ato de ler não apenas como uma habilidade técnica, mas como um processo de formação integral, onde a criança, o jovem e o adulto possam se apropriar da linguagem escrita de maneira criativa, reflexiva e empoderada. A literatura e a biblioteca escolar devem, assim, ser vistas como aliados fundamentais na construção de uma educação mais democrática, crítica e libertadora.

Finalizamos esta carta reiterando que o compromisso com a formação leitora é, também, um compromisso com a justiça social. A leitura, quando vivida em sua plenitude, abre portas, fortalece identidades, aproxima mundos e rompe silêncios. Que

sigamos, inspirados por Paulo Freire, “alfabetizando para libertar”, com coragem, escuta, diálogo e amorosidade.

Atenciosamente, Thayná e Patrícia

Palavras-chave: Leitura; prática social; formação leitora.

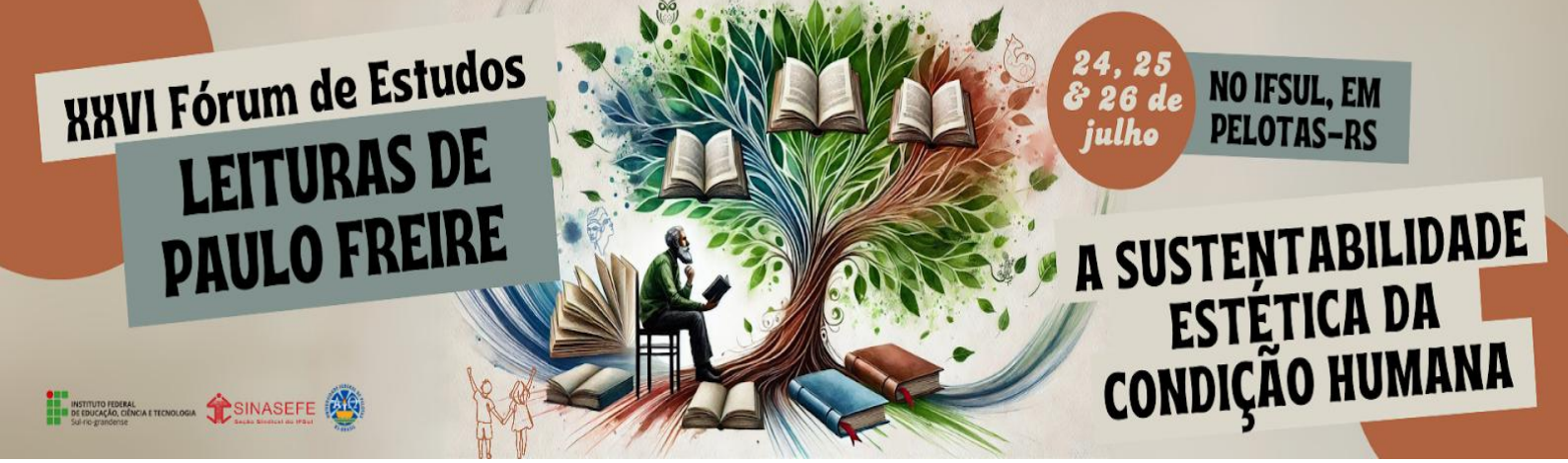
Referências:

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

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros:** a leitura literária na escola. Porto Alegre: Global, 2007.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SOARES, Magda. **Alfaletrar:** toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.



EDUCAÇÃO BANIWA: COSMOLOGIA, VIVÊNCIAS, PRÁTICAS, O BEM VIVER E AS CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA DE PAULO FREIRE

Trinho Paiva Trujilho[1]
Laudemir Luiz Zart[2]
Waldinéia Antunes de Alcântara Ferreira[3]

Este trabalho é uma reflexão sobre a Educação Baniwa abrangendo a cosmologia, vivências, práticas e o bem viver do povo Baniwa do território ancestral Rio Içana no município de São Gabriel da Cachoeira–AM. A pesquisa realizou -se junto com anciões e anciãs do Clã Liedawieni/Dzawinai da comunidade indígena Paitsipe (identificação Baniwa), Juivitera (identificação na língua portuguesa).

Analisamos a educação Baniwa embasados na Pedagogia Freireana a partir das oralidades dos ensinamentos que se dão de forma coletiva. “Ensinamentos e práticas da vida, expressas na língua originária, o midzakakhai, conforme ensina o ancião Roberto Paiva do clã liedawieni” (Trujilho, 2024, p. 35).

O povo Baniwa tem como fundamento existencial a cosmologia ancestral orientada, vivenciada e resguardada pelo Deus herói civilizador Ñapirikoli. Esta visão de mundo é sustentada de forma oral, em práticas como as de benzimento antes, durante e pós-nascimento da criança e na praticidade cotidiana.

No processo histórico-social e cultural, especificamente na década de 1952, o mundo eurocêntrica, através de projetos missionários e escolarizados encobre o mundo

[1] Doutorando em Educação, Universidade do Estado de Mato Grosso Carlos Alberto Reyes Maldonado (UNEMAT), PPGEDU, e-mail: trinho.paiva@unemat.br.
[2] Pós-Doutor em Educação, Orientador no PPGEDU, Universidade do Estado de Mato Grosso Carlos Alberto Reyes Maldonado (UNEMAT), Núcleo Unitrabalho, e-mail: zart@unemat.br.
[3] Doutora em Educação, Orientadora no PPGEDU, Universidade do Estado de Mato Grosso Carlos Alberto Reyes Maldonado (UNEMAT), e-mail: waldineiaferreira@unemat.br.



Baniwa (Cabalzar, 1998). A aculturação ocorre com a instalação de internato pelos missionários católicos em Assunção do Rio Içana, e também pelo segmento evangélico norte-americano, projetos civilizador e colonizador de salvar as almas. As organizações religiosas perpassam o mundo Baniwa e condenam os saberes ancestrais, rituais e cerimônias (Cabalzar, 1998).

As estratégias de resistências do Midzawaniri – ser ancestral Baniwa, eleva as visões do povo originário para fortalecer as organizações políticas de unidade para fortalecer lutas, alianças e parcerias. A atualização das experiências de Midzawaniri são tomadas, aprofundadas e recriadas para a garantia dos territórios ancestrais, os direitos humanos e o bem viver.

Analisar e aprofundar a educação integral Baniwa na praticidade existencial, na organização social nas vivências coletivas, territorialidade, alteridade e respeito aos mais velhos, são valores fundamentais para a existência e a continuidade da cosmovisão Baniwa. Como afirmam Diniz e Garnelo, “[...] o respeito e deferência aos mais velhos é um pilar na interação entre as gerações, despontando como ideal de socialização a ser alcançado quando há uma adequada educação doméstica” (2017, p. 237).

Através da pedagogia Baniwa, traduz-se a cosmovisão, os fundamentos constitutivos de existência, o território ancestral, a resistência ao mundo industrial-moderno de vivências individualistas, com ensinamentos de ética, alteridade e princípios que protegem a natureza, a humanidade e o planeta.

Com esta educação o povo Baniwa se consolida, sustenta a reexistência, vivencia a territorialidade, a organização social e valores próprias da cosmovisão nos ensinamentos e práticas da vida. As vivências e resistências têm buscado ancorar, buscar e seguir, celebrar e perpetuar a vida sagrada/humano, o bem viver integral de proteger a vida, de se atentar aos acordos e alianças do princípio do humano com os elementos da natureza. O rompimento do princípio de unidade humano-natureza, levam a perigos de espíritos da natureza – *yoopinai,* seres invisíveis, que podem causar doenças, no rompimento dos acordos, e, interromper a continuidade da vida dos clãs,



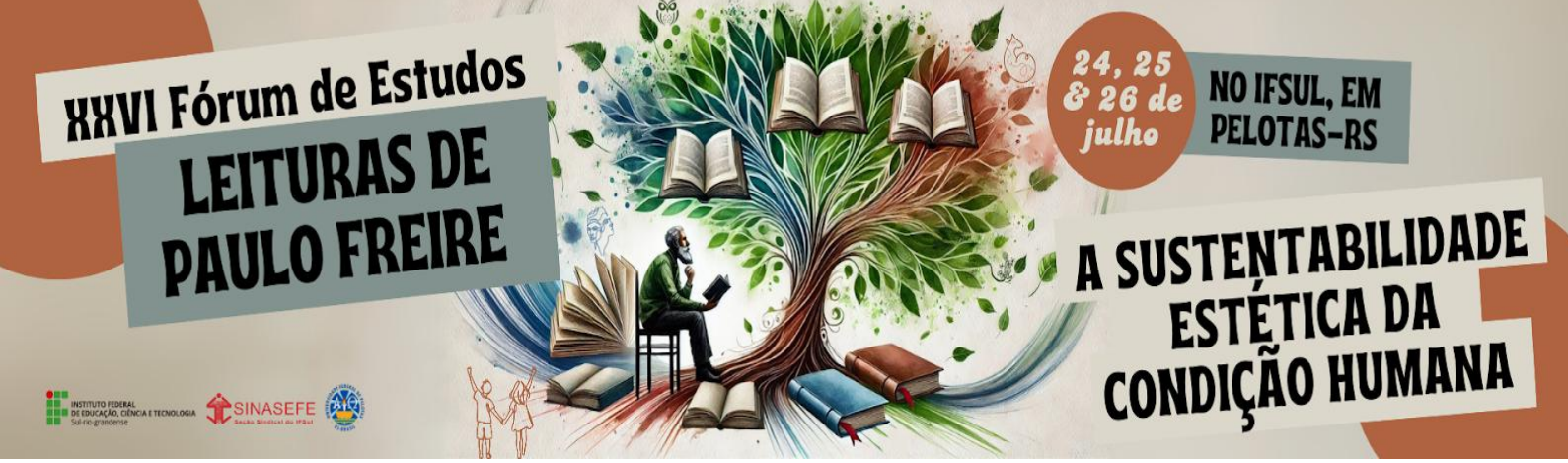
povos e da humanidade. Vivenciar a ancestralidade, é pela existência Baniwa celebrar as cerimônias, rituais, cânticos, pinturas, pescaria, caçaria, transitando o mundo sagrado através de mitologias.

Com o encobrimento do mundo Baniwa, muitas cerimônias e vivências deixaram de ser praticadas e algumas sofreram ressignificações e formas de compreensão possíveis no mundo atual. A opressão do colonizador, em condenar como ações selvagens, trouxe a religiosidade como elemento necessário a existência humana para alcançar a salvação. O resultado e as consequências do projeto colonizador, distancia cada vez mais a existência e a humanidade, encobrindo a relação - Eeno hiepole, territorial e a vida do povo Baniwa.

A colonização oculta a celebração da vida, o sagrado humano, membro do universo, individualizando-o como elemento parte sustentador do projeto colonizador. Atingem a garantia da vida e a territorialidade das novas gerações como membros do povo ancestral, da humanidade e do universo.

Os povos originários travam lutas árduas douradoras e sangrentas em diferentes tempos da política brasileira. Com denúncias internacionais e conquistas de direitos como a Constituição Federal de 1988, a LDB/96 e o RCNEI, que procuram atender, reconhecer a diversidade cultural dos povos indígenas. Como afirma Freire, a humanização “se faz e refaz na prática social, no concreto, e implica na dialetização da denúncia e do anúncio, que têm na práxis revolucionária permanente, o seu momento máximo” (1981, p. 48). Na coletividade os povos buscam via resistência social, cultural, linguística, uma vivência cotidiana humanizada.

Também procuram através da escola produzir conhecimentos que se aproxima da realidade do contexto cultural, cosmológico e social, contribuindo com as crianças e jovens na formação de uma consciência de pertencimento à cosmologia ancestral. Freire afirma que “a consciência é consciência do mundo: o mundo e a consciência, juntos, como consciência do mundo, constituem-se dialeticamente num mesmo movimento – numa mesma história” (1987, p. 9). Assim devem ser apreendidos na luta: enfrentamento, resistência, cuidado, proteção da vida, do homem sagrado, vivenciado



pelo Deus Ñapirikoli em garantir a existência, a vida para seus filhos e netos sem se distanciar da vida ancestral.

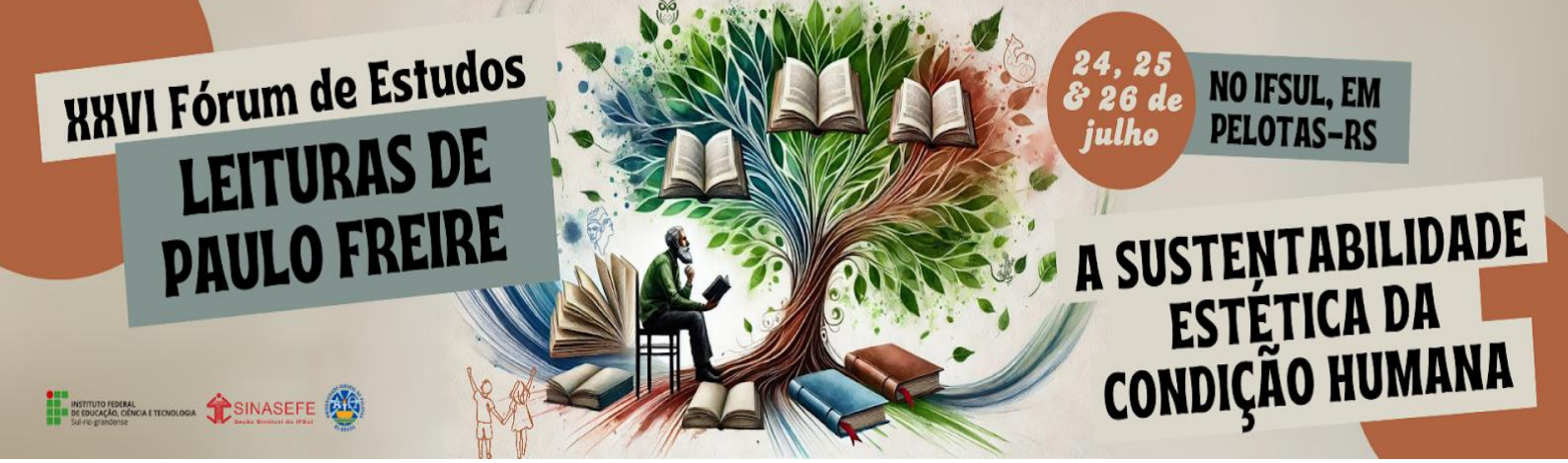
A educação e a ciência com o povo Baniwa, são bases para registrar e aprofundar os saberes ancestrais, fazer circular no mundo da escrita para a divulgação, anuncio e reconhecimento. Conhecer o mundo opressor e seus projetos, as estruturas políticas, éticas, econômicas e as consequências que atingem a existência do mundo Baniwa, para fortalecer as lutas pelos direitos, elevando a unidade, coletividade e o bem viver, através de projetos que desenvolvam a geração de renda, o fortalecimento cultural, linguística e territorial na garantia da humanidade.

A resistência perpassa em pensar que o povo Baniwa tem o compromisso de agir em prol do ser humano sagrado, reconhecendo o mundo não indígena e discernindo para fortalecer as vivências (práxis) Baniwa, princípios de coletividade e cosmovisão.

Dentro dessa ideia de práxis Baniwa, a educação precisa se dar de forma integral e humana, com diálogo entre os saberes próprios Baniwa e outros saberes dos mundos, como afirma Freire “não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há, amor que a infunda” (1987, p. 45).

No sentido freireano “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, 1987, p.35). No mundo Baniwa, esse diálogo e a educação se faz pelo midzakakhai, e as ações orientadas pelo midzakakhai, produz ensinamentos que dialogam com Midzawaniri, pela força da resistência que se dá na ancestralidade da existência Baniwa na atualidade.

Palavras-chave: Educação baniwa; cosmologia; interculturalidade.



Referências:

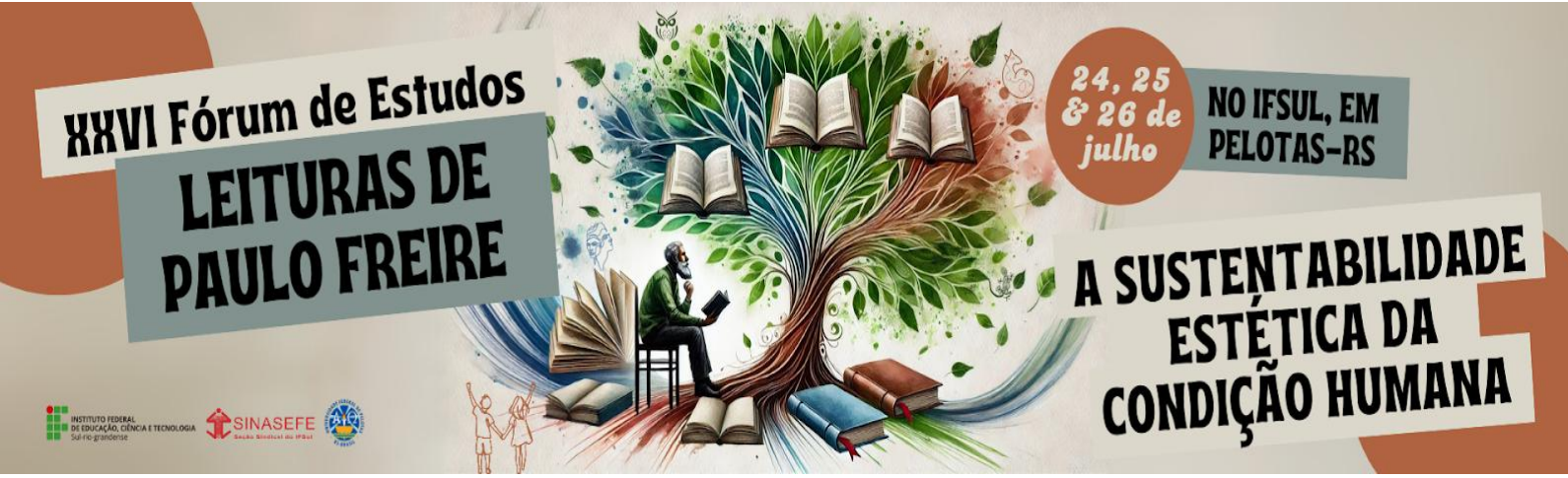
CABALZAR, Aloísio; RICARDO, Carlos Alberto (Editores). **Povos Indígenas do Alto e Médio Rio Negro**: uma introdução à diversidade cultural e ambiental do noroeste da Amazônia brasileira. São Paulo, Instituto Socioambiental; São Gabriel da Cachoeira, AM, FOIRN - Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro, 1998.

TRUJILHO, Trinho Paiva. **Mitos Baniwa**: o universo mítico na escola indígena municipal Pe. Ezequiel. Barra do Bugres, 2024.

DINIZ, Laise Lopes; GARNELO, Luiza. Política Indígena e política escolar: interfaces e negociações na implantação da escola Indígena Pamáali – Alto Rio Negro. *In*: BELTRAO, Jane Felipe et. al. (org). **Amazônias em tempos contemporâneos**: entre diversidade e adversidade. Rio de Janeiro, Mórula, 2017.

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para Liberdade**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981.

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



ENTRE O HORROR E A PALAVRA EM CÍRCULOS DE LEITURA: CONSTRUÇÃO DE UMA METODOLOGIA DIALÓGICA A PARTIR DA ESTÉTICA DA RECEPÇÃO E DA PEDAGOGIA FREIRIANA

Vitória Carolini Ferraz Oliveira[1]
Lucas da Cunha Zamberlan[2]

A literatura de horror, historicamente relegada às margens do cânone e associada ao domínio do entretenimento popular, tem, nas últimas décadas, emergido como um campo de força estética, simbólica e política, sobretudo, na produção de autoras brasileiras contemporâneas. Essas vozes femininas, enraizadas na experiência concreta dos corpos e territórios que habitam, acabam subvertendo os discursos normativos sobre o gênero, o corpo e o medo; ressignificando, assim, o horror não mais como mero artifício evasivo, mas como ferramenta de denúncia, memória coletiva e também insurgência contra as violências estruturais que atravessam o cotidiano das mulheres e das populações historicamente subalternizadas. Nesse contexto, o espaço da educação popular revela-se como território fértil para a articulação entre literatura, alteridade e prática emancipadora, visto que, neste contexto, a palavra não é somente código, mas sim um ato insurgente e possibilidade de reinvenção.

Este projeto, então, propõe investigar a recepção de contos de horror de autoria feminina brasileira contemporânea em círculos de leitura popular, articulando a teoria estética da recepção, formulada por Hans Robert Jauss, com a pedagogia crítica de Paulo Freire, a fim de desenvolver uma metodologia de leitura dialógica, participativa e emancipadora. Logo, busca-se compreender como os educandos —

[1] Licencianda em Letras Português e suas Literaturas, Universidade Federal de Santa Maria. E-mail: vitoriacarolini.fo@gmail.com. Lattes: http://lattes.cnpq.br/5477580850186534
[2] Professor Doutor em Estudos Literários. Departamento de Letras Vernáculas, Centro de Artes e Letras. Universidade Federal de Santa Maria. E-mail: lucasdacunhazamberlan@gmail.com.

sujeitos históricos e afetivos — leem e interpretam essas narrativas, quais afetos, desconfortos e reflexões emergem do processo e de que modo tais experiências tensionam questões de gênero, violência estrutural e abjeção, frequentemente naturalizadas no tecido social.

Assim, parte-se da concepção, defendida por Jauss em *Aesthetic Experience and Literary Hermeneutics*, de que toda leitura literária ativa, em cada receptor, um horizonte de expectativas — um repertório prévio de saberes, valores, referências culturais e experiências que orientam a recepção, antecipam sentidos e moldam interpretações. E, quando esse horizonte se vê confrontado por obras que subvertem normas, categorias e convenções estéticas e sociais — como os contos de horror de autoria feminina brasileira, que mobilizam figuras da feminilidade, do abjeto e da violência estrutural —, instaura-se um deslocamento estético que afeta o leitor, convocando-o a reorganizar suas percepções sobre o real, sobre si e sobre o outro.

Esse efeito se aprofunda à medida que o texto literário, longe de ser um artefato fechado e definitivo, se revela, à luz de Umberto Eco em *Lector in Fabula*, como uma obra aberta, que exige do leitor um trabalho ativo de cooperação interpretativa. Eco propõe que o leitor não apenas decifre signos, mas também construa sentidos no encontro com o texto, preenchendo suas lacunas e respondendo às solicitações implícitas do autor-modelo. Dessa maneira, as narrativas de horror lidas em círculos populares convocam seus leitores a um jogo complexo de expectativas, frustrações e reelaborações, tensionando convenções tanto estéticas quanto sociais, enquanto instauram o exercício da imaginação crítica. O ato de leitura torna-se, então, um espaço de negociação e invenção, em que o leitor popular, longe de figura passiva, agencia sentidos e reconfigura narrativas hegemônicas.

Esse processo dialógico de leitura se articula diretamente à proposta freiriana de leitura como prática de liberdade, em que o ato de ler a palavra e o mundo se entrelaçam na construção coletiva de consciência crítica e emancipação. Freire, em *Educação como prática da liberdade* e *Pedagogia da pergunta*, defende que a educação popular deve partir da experiência concreta dos sujeitos, considerando seus

saberes, seus desejos e suas demandas; e que a leitura crítica é, antes de tudo, um exercício de autonomia e de reinvenção do cotidiano. Dessa forma, ao promover encontros de leitura dialógica, em que a escuta e a fala se tornam práticas que desafiam o sistema e a educação tradicional, a metodologia proposta reconhece o leitor popular como sujeito histórico capaz de interrogar o texto e a si mesmo, produzindo interpretações que ultrapassam o conteúdo literal e adentram os territórios simbólicos e políticos da experiência.

Assim, o objetivo geral desta pesquisa é analisar como os educandos do Pré-Universitário Popular Alternativa leem e interpretam contos de horror de autoria feminina brasileira contemporânea, identificando os afetos, estranhamentos, deslocamentos e reflexões que emergem desse processo. Especificamente, pretende-se: promover encontros de leitura dialógica em círculos populares; observar as reações e interpretações dos participantes; relacionar os efeitos estéticos às categorias de abjeção, estranhamento e ruptura do horizonte de expectativas; e compreender como essas experiências tensionam questões de gênero, corpo e violência estrutural nos territórios e corpos dos educandos.

Ademais, para fundamentar essa proposta, o referencial teórico estrutura-se a partir da estética da recepção de Jauss e do conceito freudiano de “estranho”, que investiga a inquietação provocada pelo familiar que se torna insólito. Soma-se a *Filosofia do Horror*, de Noël Carroll, que compreende o gênero como provocador de uma experiência paradoxal entre medo e fascínio, e as contribuições de Julia Kristeva em *Powers of Horror*, ao problematizar a abjeção e o corpo feminino como território simbólico-político. Além disso, Silvia Federici, em *Além da Pele*, historiciza o controle e a violência sobre os corpos femininos, estabelecendo a centralidade do corpo na experiência social e cultural. E complementa-se com Umberto Eco e sua concepção de obra aberta e cooperação interpretativa, essencial para compreender a leitura popular enquanto prática inventiva e dialógica. Por fim, a teoria crítico-pedagógica de Paulo Freire fundamenta a metodologia participativa, que reconhece a leitura como ato político e libertador.

Não obstante, as práticas metodológicas também preveem a criação de círculos de leitura popular, compostos por educandos de diferentes idades, identidades de gênero e trajetórias, em que serão lidos e debatidos contos de horror de autoras brasileiras contemporâneas, selecionados a partir dos critérios de subversão estética e tematização das categorias de abjeção, estranhamento e violência estrutural. Os encontros serão mediados por questões geradoras, conforme propõe Freire, e por provocações teóricas que articulam as categorias de análise previamente estabelecidas. As leituras serão registradas por meio de anotações de campo, gravação dos diálogos (com consentimento prévio) e fichamento das interpretações coletivas. Posteriormente, os registros serão submetidos a análise qualitativa, buscando identificar como os educandos elaboram suas leituras, quais afetos e desconfortos são mobilizados, quais categorias simbólicas são tensionadas e de que modo os contos contribuem para ressignificar suas experiências e percepções sociais.

Enquanto isso, para a etapa de análise, o diálogo entre o efeito estético e a experiência subjetiva permitirá compreender os deslocamentos e resistências ativados por essas narrativas em contextos populares. Espera-se que a literatura de horror funcione como dispositivo simbólico de denúncia e de produção de sentido, capaz de provocar ressignificações no modo como os educandos compreendem o mundo, suas próprias histórias e os discursos de poder que os atravessam.

Como resultados esperados, propõe-se evidenciar a potência crítica e emancipadora do horror literário brasileiro contemporâneo de autoria feminina em espaços de educação popular. Pretendendo-se também ampliar os debates acadêmicos sobre estética da recepção e literatura de horror, valorizando a contribuição de autoras brasileiras e a relevância da leitura dialógica como prática política e emancipatória. Por fim, objetiva-se sistematizar uma proposta metodológica baseada na articulação entre estética da recepção e pedagogia freiriana, que possa ser replicada em outros contextos de educação formal ou não formal, contribuindo para a formação de leitores críticos, sensíveis e conscientes das questões que

atravessam seus corpos, suas memórias e seus territórios.

Palavras-chave: Educação popular; literatura de horror; ensino de literatura.

Referências:

CARROLL, Noël. **Filosofia do horror ou paradoxos do coração**. Tradução de Alessandra Uchôa. Campinas: Editora da Unicamp, 1999.

ECO, Umberto. **Lector in fabula**: a cooperação interpretativa nos textos narrativos. Tradução de João Azenha Júnior. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1994.

FEDERICI, Silvia. **Além da pele**: repensando, gênero, raça e capital. Tradução de Coletivo Sycorax. São Paulo: Elefante, 2021.

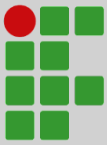
FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 34. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

FREUD, Sigmund. **O estranho**. Tradução de Renato Zwick. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

JAUSS, Hans Robert. **Aesthetic experience and literary hermeneutics**. Translated by Michael Shaw. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1982.

KRISTEVA, Julia. **Powers of horror**: an essay on abjection. Translated by Leon S. Roudiez. New York: Columbia University Press, 1982.



INSTITUTO
FEDERAL
Sul-rio-grandense