

Resumos Expandidos  
Anais

# Pré-Colóquio Internacional Paulo Freire Curitiba/PR- 2024

Educação Libertadora

*Esperanças para a  
reconstrução do Brasil*

ISSN 2525-9393

V.1, 2024

Cezar Bueno de Lima

Maria Erivalda dos Santos Torres

(Orgs.)



**PRÉ-COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO  
FREIRE  
CURITIBA/PR**

ISSN 2525-9393

Vol. 1

2024

**PRÉ-COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO  
FREIRE  
CURITIBA/PR**  
21 E 22 DE MARÇO DE 2024  
REALIZAÇÃO: CENTRO PAULO FREIRE-ESTUDOS E  
PESQUISA



Recife, PE  
2024

Produzido por:

Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas

Av. Acadêmico Hélio Ramos, s/n, Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Centro de Educação (CE), Recife, Pernambuco, Brasil.

CEP: 50740-530

<https://www.centropaulofreire.com.br/>

©Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas

## **CONSELHO EDITORIAL CENTRO PAULO FREIRE – ESTUDOS E PESQUISAS**

Agostinho da Silva Rosas	UPE e Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas
Ana Paula de Abreu Costa de Moura	UFRJ e Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas
Ana Maria Saul	PUC/SP e Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas
Eliete Correia dos Santos	UEPB – Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas
Inés María Fernández Mouján	Cátedra Paulo Freire, Universidad Nacional de Mar del Plata, Centro de Investigaciones y Estudios en Teoría Poscolonial, Universidad Nacional de Rosario, Argentina e Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas
Joaquim Luís Medeiros Alcoforado	Universidade de Coimbra/Portugal e Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas
Luíza Cortesão	Professora Emérita da Universidade do Porto, Presidente do Instituto Paulo Freire de Portugal e Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas
Maria Aparecida Vieira de Melo	UFRN e Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas
Maria Erivalda dos Santos Torres	Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas e UFPE
Maria Fernanda dos Santos Alencar	UFPE e Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas
Mírian Patrícia Burgos	Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas e Instituto Paulo Freire de Portugal
Ricardo Santos de Almeida	Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas

## **PRÉ-COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE CURITIBA/PR**

**“Educação libertadora: esperar para reconstrução do Brasil!”  
21 e 22 de março de 2024 - Pontifícia Universidade Católica do  
Paraná-PUC/PR**

### **ORGANIZAÇÃO DOS ANAIS - RESUMOS EXPANDIDOS**

Maria Erivalda dos Santos Torres – CPFreire/UFPE PPGeduC  
Cezar Bueno de Lima – PUC/PR

### **COMISSÃO ORGANIZADORA**

Adriana Thomé, Eva Gislane Barbosa, Andréia Aparecida Simão, Cezar Bueno de Lima, Cinara Matoso Machado da Silva, Daniel Rachid Pozzato, Darli de Fátima Sampaio, Emerson Moreira Gonçalves, Geraldo Alves, Giselle Moura Schnorr, Grégori de Souza, Juliana Battistus Mateus Ferreira, Neli Gomes da Rocha, Valdir Borges, Adriana Thomé, Maria Erivalda dos Santos Torres e Maria Aparecida Vieira de Melo.

### **COMISSÃO CIENTÍFICA**

Adriana Regina de Jesus, Adriana Thomé, Andrea Luiza Curralinho Braga, Andréia Aparecida Simão, Caue Kruger, Cezar Bueno de Lima, Cinara Matoso Machado da Silva, Dayane Lopes de Medeiros, Eva Gislane Barbosa, Fabiola Xavier Vieira Garcia, Giselle Moura Schnorr, Grégori de Souza, Henry Rafael Vallejo Infante, Juliana Battistus Mateus Ferreira, Juliana Pedreschi Rodrigues, Lindomar Wessler Boneti, Maria Aparecida Vieira de Melo, Maria Erivalda dos Santos Torres, Maria José Menezes Lourega Belli, Maurício Fagundes, Neli Gomes da Rocha, Peri Mesquida, Sebastião Monteiro Oliveira, Sergio Luis do Nascimento, Solange Fernandes, Valdir Borges.

### **COORDENAÇÃO DE EIXO TEMÁTICO**

**Eixos Temático 1. Direitos Humanos e Cultura da Paz**

**Coordenação:** Cezar Bueno de Lima, Juliano Peroza e Juliana Pedreschi Rodrigues

**Eixos Temático 2. Relações étnico-raciais, Diversidade e Justiça Social**

**Coordenação:** Sergio Luis do Nascimento e Neli Gomes da Rocha.

**Eixos Temático 3. Currículos, didática/ensino-aprendizagem e prática pedagógica na perspectiva da interculturalidade**

**Coordenação:** Adriana Thomé, Maria José Belli, Andreia Simão, Lindomar W. Boneti

**Eixos Temático 4. Educação Popular, Movimentos Sociais e Saúde**

**Coordenação:** Sebastião Monteiro Oliveira, Cinara Matoso e Giselle Moura Schnorr.

**Eixos Temático 5. Ética, Política e Democracia para resistências**

**Coordenação:** Valdir Borges, Léo Peruzzo, Grégori de Souza, Juliana Battistus, Andrea Braga, Darcisio Muraro, Solange Fernandes.

**Eixos Temático 6. Cultura, ética e estética: a arte como atos políticos**

**Coordenação:** Cauê Kruger, Henry Rafael Vallejo Infante, Tiago Dedoné, Claudia Kanoni.

©Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas

**Colaboração, revisão e diagramação:** Ricardo Santos de Almeida

**Capa diagramada a partir da foto original disponível em:** <https://sinproeste.org.br/wp-content/uploads/2016/09/paulo-freire-4-600x300.jpg>

AUTORIZAMOS A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

A EXATIDÃO DAS REFERÊNCIAS E AS IDEIAS EXPRESSAS E/OU DEFENDIDAS NOS TEXTOS SÃO DE INTEIRA RESPONSABILIDADE DOS AUTORES

*Copyright* © 2024. Todos os direitos reservados. Proibida a reprodução parcial ou total, por qualquer meio. Lei n. 9.610 de 19/02/1998 (Lei dos Direitos Autorais).

2024. Escrito e produzido no Brasil.

## SUMÁRIO

<b>SOBRE OS PRÉ-COLÓQUIOS</b> Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas	20
<b>APRESENTAÇÃO</b> Cezar Bueno de Lima	21
<b>RESUMOS EXPANDIDOS: EIXO 1 - DIREITOS HUMANOS E CULTURA DA PAZ</b>	23
<b>A PAZ É UMA UTOPIA?</b> Gabriela Ribeiro de Campos	24
<b>A PRESENÇA DA(O) PSICÓLOGA(O) E DA(O) ASSISTENTE SOCIAL EM NÚCLEOS REGIONAIS DE EDUCAÇÃO - CONTRIBUIÇÃO PARA REFLETIR UMA EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA EM DIREITOS HUMANOS</b> Rafaela de Lima Zerbini Regiana Almeida Prestes de Souza Sofia Castro Teixeira	28
<b>AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E AS DISPUTAS EM TORNO DO DIREITO À EDUCAÇÃO NO BRASIL: É PRECISO ESPERANÇAR!</b> Eduardo Soncini Miranda	34
<b>CONSTRUINDO PONTES: DIREITOS HUMANOS E CULTURA DE PAZ PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA</b> Anna Ruth Medeiros Nunes Guedes Maria Aparecida Vieira de Melo	38



## SUMÁRIO

**CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA FREIRIANA PARA  
O FORTALECIMENTO DO DIÁLOGO E  
PROMOÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS.** 43

Marcio Adriano Gomes de Abreu  
Michele Patricia Gomes de Abreu  
Janaina Stupp

**DIREITOS HUMANOS: DIREITOS BÁSICOS  
UNIVERSAIS OU SELETIVOS?** 46

Vivian Liégia de Araújo Santos  
Dayane Lopes de Medeiros

**EDUCAÇÃO COMO INSTRUMENTO PARA  
CONSTRUÇÃO DA PAZ E O RESPEITO A  
DIVERSIDADE CULTURAL: OLHARES SOBRE A  
GUINÉ-BISSAU NA PERSPECTIVA FREIRIANA.** 50

Fino Vessam Mendes  
Wilson Miguel Turé

**EDUCAÇÃO: DIREITO HUMANO PÚBLICO  
SUBJETIVO** 54

Maria Aparecida Vieira de Melo

**EM QUE CIRCUNSTÂNCIAS OS ESTUDANTES DO  
ENSINO MÉDIO JUSTIFICAM O USO DA  
VIOLÊNCIA NA SOLUÇÃO DE CONFLITOS** 57

Francieli Oliveira Carvalho de Souza  
Cezar Bueno de Lima

**EXPANDINDO HORIZONTES ALÉM DA  
PUNIÇÃO: PRÁTICAS RESTAURATIVAS NAS  
ESCOLAS COMO CONVITE AO ‘SER MAIS’  
FREIREANO** 61

Maria Carolina Ribeiro Rodrigues

## SUMÁRIO

- JORNADA DE ALFABETIZAÇÃO NO MARANHÃO  
E OS CÍRCULOS DE CULTURA** 66  
Grácia Maria Nolasco Fraga de Araújo  
Edinólia Lima Portela
- O CURSO DE DIREITO NA CAPITAL  
PARANAENSE: TEORIA CRÍTICA DE DIREITOS  
HUMANOS COMO PRÁTICA DA LIBERDADE** 70  
Ana Lúcia Barella
- UMA ANÁLISE INTERSECCIONAL DAS  
EXPERIÊNCIAS E RESPOSTAS À VIOLÊNCIA  
ESCOLAR: CONSIDERAÇÕES SOBRE CLASSE,  
GÊNERO E RAÇA** 74  
Emanuelle Lopes Cordeiro  
Cezar Bueno de Lima
- UMA PEDAGOGIA PARA OS DIREITOS  
HUMANOS À LUZ DE PAULO FREIRE** 78  
Dayane Lopes de Medeiros  
Emanuelle Deyse dos Santos Almeida  
Maria Aparecida Vieira de Melo
- VIOLÊNCIA E CONSCIENTIZAÇÃO NAS ESCOLAS:  
UMA ANÁLISE ACERCA DO AUMENTO DE CASOS  
DE ATAQUES NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO  
BRASILEIRAS** 82  
Pedro Henrique Lopes de Oliveira  
Cezar Bueno de Lima
- RESUMOS EXPANDIDOS: EIXO 2 - RELAÇÕES  
ÉTNICO-RACIAIS, DIVERSIDADE E JUSTIÇA  
SOCIAL** 87

## SUMÁRIO

**A EDUCAÇÃO SEXUAL SOB UMA PERSPECTIVA  
FREIRIANA: EDUCAR PARA A SEXUALIDADE  
TAMBÉM FAZ PARTE DO PROJETO DE  
EDUCAÇÃO EMANCIPADORA** 88

Jean Carlo de Carvalho  
Aline do Rocio Neves

**AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA FORMAÇÃO  
DE PROFESSORES DE LÍNGUAS: UM CONVITE  
AO ESPERANÇAR FREIRIANO ATRAVÉS DA  
CULTURA MAPUCHE** 92

Édina Aparecida da Silva Enevan

**DIÁLOGO ABERTO E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL:  
ABORDAGENS PEDAGÓGICAS PARA O  
COMBATE AO RACISMO E PROMOÇÃO DA  
DIVERSIDADE** 98

Leila Carini dos Santos  
Rosane Terezinha da Silva Doniak  
Viviane Vieira Martins

**ESTUDANTES TRABALHADORES, ACESSO E  
PERMANÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA:  
CAMINHOS PARA A HUMANIZAÇÃO** 101

Flávia Kruk Faot  
Maria Lourdes Gisi

**O LUGAR DA RAÇA NAS MIGRAÇÕES  
INTERNACIONAIS NO PARANÁ À LUZ DE PAULO  
FREIRE: BREVES REFLEXÕES** 106

Fabiane Cristina Silva Mesquita  
Sergio Luis Nascimento  
Gabriele Ewilin de Oliveira Ribas

## SUMÁRIO

- PROCESSO HISTÓRICO DE OPRESSÃO  
LGBTQIA+ E MEIOS DE EMANCIPAÇÃO** 110  
Anne Caroline Lazarini  
Cezar Bueno de Lima
- REFLETINDO SOBRE A INFLUÊNCIA DOS  
PENSAMENTOS CRÍTICOS DE PAULO FREIRE E  
INTELECTUAIS AFRICANOS E AFRO-  
DIASPÓRICOS NO ENSINO DE HISTÓRIA DA  
ARTE** 114  
Ana Maria Rufino Gillies
- RESUMOS EXPANDIDOS: EIXO 3 - CURRÍCULOS,  
DIDÁTICA/ ENSINO-APRENDIZAGEM E  
PRÁTICA PEDAGÓGICA NA PERSPECTIVA DA  
INTERCULTURALIDADE** 118
- “CONFORTO ACADÊMICO”: PERCEPÇÕES DO  
BEM-ESTAR ESTUDANTIL NO ENSINO  
SUPERIOR** 119  
Caroline Ivanski Langer
- A HORTA SENSORIAL COMO PROPOSTA  
PEDAGÓGICA NA PERSPECTIVA FREIRIANA:  
UMA EDUCAÇÃO HUMANIZADA PARA  
ESTUDANTES COM TEA** 123  
Cybele Aparecida Santos de Oliveira  
Mara Zilda Machado do Rozário  
Margarete Aparecida Gonçalves

## SUMÁRIO

- A OLIMPÍADA FILOSÓFICA E A EXPERIÊNCIA DO FILOSOFAR** 127  
Edson Teixeira de Rezende  
Geraldo Balduino Horn  
Raquel Aline Zanini
- A SOCIOLOGIA NO NOVO ENSINO MÉDIO: ENTRE A DILUIÇÃO E A AUSÊNCIA DE CRITICIDADE** 131  
Aline do Rocio Neves  
Patrícia Sene de Almeida
- ANÁLISE DA PLATAFORMA INGLÊS PR E A EDUCAÇÃO DIALÓGICA FREIRIANA** 135  
Angela Ilivinski Krause  
Angela Maria Hoffmann Walesko
- CONSTRUINDO UMA PRÁTICA DOCENTE CRÍTICA, REFLEXIVA E INTERDISCIPLINAR: TECNOLOGIA E FORMAÇÃO CONTINUADA** 140  
Fabiano de Almeida
- CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO NUMA PERSPECTIVA FREIRIANA: TRANSFORMAÇÃO SOCIAL E PROTAGONISMO ESTUDANTIL** 144  
Mônica Luiza Simião Pinto  
Samanta Ramos dos Santos Leske  
Leandro Rafael Pinto
- DA SOMBRA DA MANGUEIRA A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: SABER-SE DOCENTE EM DIÁLOGOS COM PAULO FREIRE.** 149  
Valéria de Macedo Esteci  
Márcia Baiersdorf

## SUMÁRIO

- EDUCAÇÃO DO CAMPO: UM ESTUDO SOBRE CULTURA E CURRÍCULO NAS ESCOLAS DA ILHA DE SÃO MIGUELEM PARANAGUÁ-PR** 153  
Vandecy Silva Dutra
- EXPLORANDO O POTENCIAL DOS JOGOS DE TABULEIRO E ATIVIDADES DIGITAIS NO LETRAMENTO DIGITAL: UMA ANÁLISE DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO E APRENDIZAGEM** 158  
Sandra Mara de Lara  
Luiza Letícia Carvalho de Lara  
Cleber Lopes
- INTERNACIONALIZAÇÃO E EDUCAÇÃO DIALÓGICA CRÍTICA DE PROFESSORES DE LÍNGUAS** 162  
Angela Maria Hoffmann Walesko
- NUM MUNDO GLOBALIZADO COMO ABORDAR A DIVERSIDADE DE IDENTIDADES E O CONCEITO DE CULTURA?** 168  
Luci Frare Kira
- O ENSINO DE INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA E A FORMAÇÃO DE CIDADÃOS ÉTICOS** 172  
Mariana Gurgel Pegorini
- O ENSINO DE SOCIOLOGIA E HISTÓRIA NA FORMAÇÃO CRÍTICA E EMANCIPATÓRIA DO ESTUDANTE DE ENSINO MÉDIO** 175  
Alessandra Krauss  
Elba Neri Moreira de Miranda  
Leanderson Cristiano Voznei

## SUMÁRIO

- O PAPEL DA AFETIVIDADE NO IMPULSIONAMENTO DE PROJETOS NA EDUCAÇÃO INTEGRAL** 180  
Luiza Letícia Carvalho de Lara  
Sandra Mara de Lara  
Cleber Lopes
- PEDAGOGIA CRÍTICA DE PAULO FREIRE E O CONTEXTO CONTEMPORÂNEO DE EDUCAÇÃO: UM ESTUDO DE CASO SOBRE 50 ANOS DE UMA TRAJETÓRIA DOCENTE** 183  
Caroline Kretzmann  
Karina Pacheco dos Santos Vander Broock  
Adriana Cristina Sambugaro de Mattos Brahim
- PRÁTICAS TRADUTÓRIAS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS COMO UMA PROPOSTA DECOLONIAL** 188  
Mariana Cristine Gonçalves
- PRODUÇÃO DE CONHECIMENTOS, INTERDISCIPLINARIDADE E EDUCAÇÃO POPULAR: EXPERIÊNCIA DO GRUPO DE ESTUDO DIREITO À CIDADE E GESTÃO DEMOCRÁTICA NA PUCPR** 192  
Daniel de Oliveira Angotti Silva  
Dayane Pinto Moreira  
Andréa Luiza Currealinho Braga  
Pamella da Silva Chaves

## SUMÁRIO

<b>SALA DE AULA DE LÍNGUAS COMO ESPAÇO ENGAJADO, TRANSDISCIPLINA E TRANSCULTURAL</b>	196
Ana Paula Marques Beato-Canato Jordana Stella Botelho Dalla Vecchia	
<b>SOCIOLINGUÍSTICA NO DESENVOLVIMENTO DE ESTUDANTES AUTÔNOMOS: DESENVOLVENDO COMPETÊNCIAS PARA CURSOS ONLINE DE ZBRUSH</b>	200
Gabriell Haru Sukoski Yoneyama	
<b>TECNOLOGIA SOCIAL E ECONOMIA SOLIDÁRIA REMODELANDO PRÁTICAS CURRICULARES PARA O FORTALECIMENTO DO ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO</b>	204
Maria José Menezes Lourega Belli Lindomar Wessler Boneti Anna Cláudia Menezes Lourega Belli	
<b>UM OLHAR COM DIGNIDADE PARA AS CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA</b>	209
Mara Zilda Machado do Rozário Cybele Aparecida Santos de Oliveira	
<b>RESUMOS EXPANDIDOS: EIXO 4 - EDUCAÇÃO POPULAR, MOVIMENTOS SOCIAIS E SAÚDE</b>	212



## SUMÁRIO

- “É TEMPO DE SAÚDE MENTAL!”: DESENVOLVIMENTO DE AÇÕES EDUCATIVAS EM SAÚDE MENTAL E MUNDO DO TRABALHO** 213  
Berenice Marie Ballande Romanelli  
Érika Pessanha D’Oliveira  
Míriléia de Jesus dos Santos
- A CIRCULAÇÃO DO PENSAMENTO FREIREANO NA CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO (BIE/UNESCO, 1970)** 217  
Patricia Helena de Ribeiro Munhoz Costa  
Gabriel Fernandes da Silva
- A EDUCAÇÃO POPULAR NA PERSPECTIVA DE FREIRE E PESTALOZZI: UM OLHAR PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES BASEADA NO AMOR E NO CUIDADO** 221  
Neli de Lemos Goulart Pinto
- A IMPLANTAÇÃO DO ENSINO MÉDIO EJA EM COMUNIDADES RIBEIRINHAS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NO BAIXO RIO BRANCO E VALE DO JAUAPERI/RR** 225  
Aldevânia Barreto de Matos  
Sebastião Monteiro Oliveira
- A TRANSIÇÃO DA CONCIENTIZAÇÃO E ALFABETIZAÇÃO DE PAULO FREIRE SESENTA ANOS DEPOIS: UMA REVISÃO DO PROCESSO** 230  
Lutherkin Lino Ludvich  
Waldir Souza

## SUMÁRIO

- CÍRCULOS DE CULTURA, EDUCAÇÃO POPULAR E FEMINISMO: TECENDO REDES SOLIDÁRIAS COM MULHERES** 234  
Giselle Moura Schnorr  
Kerollaine Alexia Neves  
Nicole da Silva Bento
- CONSIDERAÇÕES SOBRE A IMPORTÂNCIA DE PAULO FREIRE PARA UMA TERAPIA OCUPACIONAL CRÍTICA** 238  
Lais Thaina Nenemann Kreutzer  
Adriana Belmonte Moreira
- EDUCAÇÃO POPULAR E CULTURA POPULAR CAIÇARA: RESSIGNIFICAÇÕES NA EDUCAÇÃO ESCOLAR** 242  
Elizangela Sarraff  
Maurício Cesar Vitória Fagundes
- ENTRE TENDAS E VARAIS: ESTENDENDO NOSSOS AFETOS NA EDUCAÇÃO EM SAÚDE** 246  
Eliana Sandri Lira  
Eliana Buss  
Eduarda Brustolin Bandiera
- ESCOLA CAIÇARA DE EDUCAÇÃO POPULAR MANDICUERA** 249  
Maurício Cesar Vitória Fagundes  
Elizangela Sarraff  
Rosana Barroso Miranda

## SUMÁRIO

<b>MOVIMENTOS DE EQUIDADE EM SAÚDE NO RESGATE DA CULTURA INDÍGENA</b>	253
Vanessa Algeri Camila Koman Eliana Sandri Lira	
<b>OS PRESSUPOSTOS DA EDUCAÇÃO POPULAR E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES E PROFESSORAS</b>	258
Gessica Shauane Klettenberg Maurício Cesar Vitória Fagundes	
<b>REPENSANDO O CUIDADO DE ENFERMAGEM NOS TERRITÓRIOS: A EXPERIÊNCIA DO DIÁLOGO A PARTIR DA EDUCAÇÃO EM SAÚDE INSPIRADA NA PEDAGOGIA DE PAULO FREIRE</b>	262
Eliana Buss Mariana Sandri Gazzoni Angela Maria Brustolin	
<b>SABERES MEMORIAIS E AUTOBIOGRÁFICOS NA PEDAGOGIA LIBERTADORA DE PAULO FREIRE</b>	266
Priscila Pontes Macedo Giselle Moura Schnorr	
<b>RESUMOS EXPANDIDOS: EIXO 5 - ÉTICA, POLÍTICA E DEMOCRACIA PARA RESISTÊNCIAS</b>	270
<b>A POLÍTICA PENSADA ÉTICAMENTE NO CASO DO SUJEITO DA INJUSTIÇA SOCIAL</b>	271
José Ricardo Cunha	

## SUMÁRIO

**DESAPROPRIAÇÃO COMO FORMA DE  
CONSTRUÇÃO DE UM FUTURO COMUM** 274

Gabriel Eduardo Wielgosz de Paula  
Sarah Francine Schreiner

**DIREITO À CIDADE, GESTÃO DEMOCRÁTICA E  
EDUCAÇÃO POPULAR: INTERSECÇÕES  
NECESSÁRIAS PARA CIDADES MAIS JUSTAS,  
PARTICIPATIVAS E INCLUDENTES** 278

Andrea Luiza Curralinho Braga  
Daniel de Oliveira Angotti Silva  
Dayane Pinto Moreira  
Pamella da Silva Chaves

**EDUCAÇÃO EM BUSCA DE LIBERDADE E  
CONSTRUÇÃO DA DEMOCRACIA NO CONTEXTO  
DE MOÇAMBIQUE NAS REFLEXÕES DE PAULO  
FREIRE E SEVERINO NGOENHA** 282

Latifo Fonseca

**FORMAÇÃO INVENTIVA: PROPOSIÇÃO DE UM  
CAMINHAR TRANSGRESSOR, UM OLHAR PARA  
INCLUSÃO A PARTIR DA DIFERENÇA** 284

Eveline Daniele Borges Silva Simões  
Carla Patrícia Acioli Lins

**MUDANÇA SOCIAL E RESPONSABILIDADE: POR  
UMA EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM PAULO  
FREIRE E HANS JONAS** 290

Grégori de Souza  
Valdir Borges

## SUMÁRIO

- O ESPERANÇAR LIBERTADOR FREIREANO, COMO UM IMPULSO À RECONSTRUÇÃO DO PAÍS E DE OUTRO MUNDO POSSÍVEL** 294  
Valdir Borges  
Grégori de Souza
- O PAPEL DAS ESCOLAS DO LEGISLATIVO: EDUCAÇÃO LIBERTADORA E O PROTAGONISMO JUVENIL NA EDUCAÇÃO POLÍTICA** 299  
Patrícia Sene de Almeida  
Aline do Rocio Neves
- PAULO FREIRE E A EDUCAÇÃO PÓS-COLONIAL NA GUINÉ-BISSAU** 303  
Mamadú Mutaro Embaló  
Araci Asinelli-Luz
- PEDAGOGIA DO OPRIMIDO: DA EXPERIÊNCIA REVOLUCIONÁRIA À ABERTURA LENTA GRADUAL E SEGURA** 308  
Yan Caramel Zehuri
- RESUMOS EXPANDIDOS: EIXO 6 - CULTURA, ÉTICA E ESTÉTICA: A ARTE COMO ATOS POLÍTICOS** 312
- EXPLORANDO O POTENCIAL TRANSFORMADOR: A SÉTIMA ARTE COMO POSSIBILIDADE DE EXPRESSÃO DE UMA EDUCAÇÃO CRÍTICA E EMANCIPADORA** 313  
Julya Gonçalves da Silva

## **SOBRE OS PRÉ-COLÓQUIOS**

Os Pré-Colóquios surgem como possibilidade de se constituírem como espaço de organização e discussão temática preparatória para o XII Colóquio Internacional Paulo Freire, com a participação de Instituições de Ensino Superior (pública e privada), Movimentos Sociais, Secretarias de Educação Municipais, Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco e demais instituições não governamentais que agregam em suas práticas e pesquisas o pensamento de Paulo Freire.

Boa leitura!  
Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas

## APRESENTAÇÃO

Cezar Bueno de Lima<sup>1</sup>

A realização do I Pré-Colóquio Internacional Paulo Freire “Educação libertadora: esperar para reconstrução do Brasil!” evento realizado na cidade de Curitiba/PR como preparativo para XII Colóquio Internacional Paulo Freire em Setembro de 2024 – UFPE/Recife, foi um momento pedagógico e político único e de intensa troca de experiências acadêmicas e empíricas. Tivemos a participação de atores, instituições acadêmicas, movimentos sociais, gestões públicas e ONGs de vários Estados brasileiros.

Durante os dois dias de realização do evento, a PUCPR/Campus Curitiba foi literalmente ocupada pela presença de representantes de diversas instituições universitárias - UTFPR, UFRN, UFPE, UFRJ, UFRR, USP, IFE-PR, UNESPAR, UEL, Universidade Central da Venezuela. Contamos com a realização de 6 Eixos temáticos, 6 mesas de diálogo, minicursos e intensa programação cultural.

Dentre os Eixos Temáticos ofertados (Direitos Humanos e Cultura da Paz; Relações Étnico Raciais, Diversidade e Justiça Social; Currículos, Didática/Ensino-Aprendizagem e Prática; Pedagógica na Perspectiva da Interculturalidade; Educação Popular, Movimentos Sociais e Saúde; Ética, Política e Democracia para Resistências; Cultura, Ética e Estética: a Arte Como Atos Políticos), tivemos 74 trabalhos aprovados e apresentados nos dois dias de realização do Pré-Colóquio em Curitiba. A diversidade de temas e proposições

---

<sup>1</sup>Graduado em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Londrina (1996), Mestrado em Sociologia pela Universidade Federal do Paraná (2001) e Doutorado em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2007). Professor do curso de graduação em Ciências Sociais da PUCPR, do Programa de Mestrado em Direitos Humanos e Políticas Públicas (PPGDH/PUCPR) e professor visitante do Programa de Doutorado em Humanidades da Universidade Católica de Moçambique. Membro pesquisador do Núcleo de Direitos Humanos da mesma instituição. Realiza pesquisa-ação e orientações PIBIC nas escolas com interface nas seguintes áreas: Juventude, Violência, Direitos Humanos, Democracia e Práticas Restaurativas. Bolsista produtividade em Pesquisa CNPq (2022-25).

teórico-metodológicas abordadas reafirma a relevância de abordagens interdisciplinares e transdisciplinares sob a orientação de pedagogias libertadoras que correlacionaram temas como Direitos Humanos, Políticas Públicas, Democracia, Justiça Restaurativa e ativismo acadêmico-político em diferentes campos das ciências sociais e humanas.

O legado das reflexões e ensinamentos de Paulo Freire, cuja finalidade educativa e cultural é manter viva e fazer circular as ideias deste educador pernambucano, brasileiro e latino-americano, foi imprescindível para ressaltar a atualidade do intercâmbio de ideias e práticas socioeducativas libertadoras em diferentes contextos e espaços de produção e transformação da realidade social urbana e rural.

É importante enfatizar que o I Pré-Colóquio Internacional Paulo Freire/Curitiba-PR contribuiu para criar e ampliar uma rede presencial de reflexões, debates e proposições intercambiadas por sujeitos, instituições universitárias e movimentos sociais que aspiram, são instigados e precisam colocar em prática suas sensibilidades, seus conhecimentos, seus compromissos e suas vocações à serviço da liberdade, da autonomia individual e coletiva, enfim, da construção permanente de uma sociedade mais justa, igualitária e genuinamente libertadora.

Boa leitura!



**RESUMOS EXPANDIDOS**  
**EIXO 1**  
**DIREITOS HUMANOS E CULTURA DA PAZ**

## A PAZ É UMA UTOPIA?

Gabriela Ribeiro de Campos<sup>2</sup>

Quantas lutas são enfrentadas diariamente por pessoas em situação de rua para acessar condições mínimas de sobrevivência? Quantos grupos minoritários marginalizados batalham por seus direitos dia após dia? Quantos brasileiros e brasileiras crescem em meio à opressão e à violência causadas pelas disputas do poder? Quantas pessoas no mundo sofrem as consequências das guerras que assombram a humanidade? E diante disso, a paz é uma utopia? Estas são algumas das perguntas que motivaram esta pesquisa, que teve como objetivo geral responder a última delas, ou seja, compreender se a paz é uma utopia. Para chegar a ele, foram traçados os seguintes objetivos específicos: a) delinear um panorama sobre o mundo em que estamos vivendo; b) compreender diferentes sentidos de utopia; e, c) refletir sobre a paz a partir da pedagogia crítica e libertadora de Paulo Freire. Para isso, o método utilizado foi a hermenêutica, o qual guia a leitura e a interpretação do mundo e da palavra por meio do movimento do todo para as partes e das partes para o todo. A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica. Em sua coluna de 31 de dezembro de 2023 para o portal de notícias UOL, o jornalista Jamil Chade faz um panorama do mundo em que estamos vivendo. Cita, primeiramente, as guerras entre Rússia e Ucrânia e entre Israel e Hamas, dois conflitos que estão abalando o mundo e não dão sinais de que cessarão em breve. Podemos acrescentar a este panorama, ainda, outras guerras que estão a acontecer, como a guerra civil no Iêmen, a guerra do Tigré, na África, a guerra entre o Azerbaijão e a Armênia, em Nagorno-Karabakh, entre várias outras (Padinger, 2023). Chade (2023) afirma que “2023 deixa como legado um gasto recorde em armas e um número assustador de ogivas nucleares. Poucas vezes tantos civis morreram num só ano. Nunca, desde 1945, o mundo contou com tantos refugiados e deslocados como agora”.

---

<sup>2</sup>Instituto Federal de São Paulo. Doutora em Educação. E-mail: gabriela.campos3@gmail.com.

Fala, ainda, de uma guerra que os seres humanos estão declarando ao planeta terra, destacando que “os últimos nove anos foram os mais quentes já registrados e 2024 não deve escapar dessa tendência”. Em sua música intitulada “Guerra”, Bob Marley (1976), um dos cantores e compositores de reggae mais famosos do mundo, afirma que “até que a filosofia que mantém uma raça superior e outra inferior seja finalmente e permanentemente desacreditada e abandonada, em todo lugar haverá guerra. Eu digo que haverá guerra”. Ele tinha um claro propósito de vida: estabelecer a paz e unir a humanidade por meio do amor. Nascido na Jamaica em 1945, conviveu com a miséria e a violência desde pequeno e, influenciado por sua fé Rastafari, buscou disseminar uma consciência de unidade entre os seres humanos. Dessa forma, suas músicas se tornaram denúncia contra o colonialismo, o racismo, a desigualdade social e as guerras, assim como anúncio da paz, do amor e da esperança. Nessa direção, Chade (2023, n.p.) afirma que “a reconstrução de uma paz duradoura baseada num sentimento de fé mútua exigirá de nós a busca por resgatar o projeto de construção do conceito de Humanidade”. Conforme o autor, “nos últimos anos, essa noção foi enterrada entre os escombros das bombas e do vírus, do nacionalismo e do negacionismo. Ela foi vítima da destruição promovida pela ganância e pela obscenidade do desprezo”. Aqui, então, cabe trazer a pergunta central desta pesquisa: a paz é uma utopia? A palavra utopia pode ser entendida de diferentes formas. De acordo com Freitas (2019), o significado negativo da palavra é atrelado à obra “Sobre a melhor constituição de uma república e a nova ilha de Utopia”, publicada por Thomas Morus em 1516. Morus uniu o advérbio grego “ou”, que significa “não”, ao substantivo grego “topos”, que significa “lugar”, para indicar um lugar que não existe. Como sua obra foi traduzida para diversos idiomas, o uso do termo foi se tornando comum para se referir a projetos de sociedades imaginárias mais justas e iguais. Contudo, a palavra utopia foi ganhando novos sentidos ao longo do século XX, sobretudo com a obra “O princípio da esperança”, de Ernest Bloch, publicada em 1950. Nesta obra, Bloch (2005) fala sobre a força criadora da imaginação social subversiva, capaz de produzir produtos concretos e de transformar a realidade de forma positiva.

Logo, propõe a superação da compreensão da utopia como um lugar idealizado pela consciência que antecipa um futuro inédito e viável e sirva, então, como força motriz para o alcance dessa realidade que está por vir. Em comum acordo com as proposições de Bloch, o educador Paulo Freire (1980, p. 27) afirma que “o utópico não é o irrealizável; a utopia não é o idealismo, é a dialetização dos atos de denunciar e anunciar, o ato de denunciar a estrutura desumanizante e de anunciar a estrutura humanizante”. Logo, nesta perspectiva a utopia está diretamente relacionada à esperança, a qual não se trata de um simples esperar, mas sim de um profundo esperar que caminha junto com a conscientização e com a transformação do mundo (Freire, 2018). Sendo assim, constato que a paz é uma utopia no sentido que Bloch e Freire dão à palavra. Ela pode ser alcançada a partir do momento em que a consciência crítica despontar por meio de um processo de conscientização e libertar os oprimidos e oprimidas desse mundo, que conseqüentemente libertarão seus opressores e opressoras e instaurarão o ser mais ao invés do ser menos. Para que isso aconteça, Freire propõe uma pedagogia em que homens e mulheres desvelem a realidade por meio da leitura do mundo e da palavra, deixando de enxergá-la de forma deturpada por meio das lentes de quem oprime. À medida em que as consciências ingênuas vão se transformando em consciências críticas, estes homens e mulheres vão passando a identificar as situações-limite que os(as) oprimem e a compreender que elas podem ser superadas por meio de suas ações para transformar o mundo que as cercam. Assim, a desesperança legítima frente a questões sociais, econômicas, políticas e históricas vai se convertendo em esperança para alcançar os inéditos viáveis. Afinal, "eu sou porque nós somos" e "a paz, portanto, se impõe. Não como uma opção. Mas como único caminho para uma sobrevivência" (Chade, 2023).

**PALAVRAS-CHAVE:** Paz, Utopia, Paulo Freire.

## REFERÊNCIAS

BLOCH, E. **O Princípio Esperança**. V. 1. Tradução Nélio Schneider. Rio de Janeiro: EdUERJ: Contraponto, 2005.

CHADE, J. "2024 precisará de pacifistas radicais para dar fim a espiral de guerras". **UOL**, São Paulo, 31 dez. 2023. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/colunas/jamil-chade/2023/12/31/2024-precisara-de-pacifistas-radicaais.htm>. Acesso em: 08 mar. 2024.

FREIRE, P. **Conscientização: Teoria e Prática da Libertação – Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Notas de Ana Maria Araújo Freire. 24ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREITAS, A. L. S. **Utopia**. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 4ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

PADINGER, G. "Guerras no mundo: quantos conflitos estão ativos neste momento?" CNN Brasil, São Paulo, 09 out. 2023. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/internacional/guerras-no-mundo-quantos-conflitos-estao-ativos-neste-momento/>. Acesso em: 08 mar. 2024.

**War**. Intérprete: Bob Marley and the Wailers. Compositor: Bob Marley (baseado em discurso de Haile Selassie I). In: Rastaman Vibration. Londres: Island Records, 1976. 1 LP, lado A, faixa 3 (3:33).

## **A PRESENÇA DA(O) PSICÓLOGA(O) E DA(O) ASSISTENTE SOCIAL EM NÚCLEOS REGIONAIS DE EDUCAÇÃO - CONTRIBUIÇÃO PARA REFLETIR UMA EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA EM DIREITOS HUMANOS**

Rafaela de Lima Zerbini<sup>3</sup>

Regiana Almeida Prestes de Souza<sup>4</sup>

Sofia Castro Teixeira<sup>5</sup>

Paulo Freire apresentava em 1967, o livro *Educação como prática da liberdade*. Em um contexto de crise da sociedade brasileira, o autor volta sua escrita para uma necessidade percebida em sua experiência: para que a educação caminhe junto com uma mudança da sociedade, a mesma precisa ser libertadora. Em confluência com isso, em 2019 é assinado a lei 13.935, como resposta a pedido da sociedade as demandas nas áreas de educação, que estabelece profissionais de psicologia e serviço social como categoria dentro de instituições educacionais. Apesar de corresponder com uma educação libertária e uma solicitação da comunidade, a inserção destes trabalhadores não tornou-se real e efetiva até os dias de hoje na grande maioria das instituições de ensino. Ainda que haja alguns profissionais atuantes, em sua maioria em serviços privados, poucos são contratados como efetivos nos serviços públicos e, no geral, tem como função uma prática clínica ou assistencialista. Essas práticas são reiteradas no cotidiano das escolas, diante da falta de compreensão da “educação como um instrumento humanizador de cunho ao mesmo tempo prático e utópico”. (Freire, 2000). Dermeval Saviani (2007), ressalta o estreito vínculo ontológico-histórico da relação entre trabalho e educação e destaca a necessidade de reconhecer e buscar a compreensão em como se produz historicamente, a separação entre

---

<sup>3</sup>Psicóloga do Núcleo Regional Área Metropolitana Sul, Curitiba, PR, Brasil, rafaela.zerbini@gmail.com.

<sup>4</sup>Assistente Social do Núcleo Regional Área Metropolitana Sul, Curitiba, PR, Brasil, regianabalmeida@gmail.com

<sup>5</sup>Assistente Social do Núcleo Regional Área Metropolitana Sul, Fazenda Rio Grande, PR, Brasil, sofiaastro.teixeira@gmail.com.

trabalho e educação. O autor afirma que “trabalho e educação são atividades especificamente humanas. Isso significa que, rigorosamente falando, apenas o ser humano trabalha e educa” (Saviani, 2007 p.152). Marx e Engels, apresentam suas contribuições sobre as produções do meio de vida, o ato de agir sobre a natureza e transformá-las para atender a necessidade do que conhecemos por trabalho. (Marx, 1968). E no processo de se constituir homem transformando a natureza, produzindo sua própria existência que surge na origem da educação.

Diríamos, pois, que no ponto de partida a relação entre trabalho e educação é uma relação de identidade. Os homens aprendiam a produzir sua existência no próprio ato de produzi-la. Eles aprendiam a trabalhar trabalhando. Lidando com a natureza, relacionando-se uns com os outros, os homens educavam e educavam as novas gerações. A produção da existência implica o desenvolvimento de formas e conteúdos cuja validade é estabelecida pela experiência, o que configura um verdadeiro processo de aprendizagem (Saviani, 2007, p.154). Saviani ainda nos remete a leitura sobre a incisão da relação trabalho e educação, diante a divisão das classes, tendo em vista a apropriação privada da terra, gerando a divisão dos homens em classes, dos proprietários e não proprietários. Das relações de trabalho, a classe trabalhadora, explorada para manter a boa vida de quem a explora, viver sem trabalhar não é uma opção. A educação segue os rumos da classe dominante daquele a quem tem acesso a classe dominada que deu origem à escola. (Saviani, 2007). É dentro deste contexto de disputas de classes, de sociedade de disputas políticas é preciso fazer a reflexão sobre qual a concepção de escola e educação que temos e defendemos. Paulo Freire nos ensina que “nenhum tema é apenas o que aparece na forma linguística que o expressa. Há sempre algo mais oculto, mais profundo, cuja explicitação se faz indispensável a sua compreensão geral, ele complementa afirmando que temos que realizar o esforço difícil de desembaraçá-lo destas aparências para apanhá-lo como fenômeno dando-se numa realidade concreta” (Freire, 1981). A presença da equipe multiprofissional, formada por assistentes sociais e psicólogos na educação e nas escolas ressalta a participação de um coletivo de

saberes. “De saberes que vão além do saber de pura experiência feito, que leve em conta as necessidades tornando-as em instrumentos de luta, possibilitando a transformação. Essa transformação só é possível, a partir das rupturas de um modelo educacional nos moldes do colonizador, ampliando os horizontes para uma educação libertária e que transforme, na compreensão da ampliação dos espaços de produção de conhecimento para além dos espaços formais. A inserção destes profissionais implica e propicia a interação de práticas pedagógicas diferenciadas de modo a possibilitar a interação de saberes e experiências a partir da atuação em outros espaços de promoção de políticas públicas, no entendimento que esses saberes promovem práticas educativas que visam contribuir para a formação do sujeito popular enquanto indivíduos críticos e conscientes de suas possibilidades de atuação no contexto social (Freire, 2005, p.16). Na perspectiva da humanização e da efetivação do direito à educação na perspectiva do pleno desenvolvimento da pessoa e seu preparo para o exercício da cidadania, tendo a compreensão e colaboração da sociedade, voltada para uma produção de autonomia e articulação de políticas públicas. Sobre esse dilema, Rubem Alves, afirma que:

É muito fácil continuar a repetir as rotinas, fazer as coisas como têm sido feitas, como todo mundo faz. As rotinas e repetições têm um curioso efeito sobre o pensamento: “elas o paralisam [...]. Dediquei grande parte da minha vida ao ensino universitário e tive muitas experiências boas. Mas a sensação que tenho é que, nas universidades, já é tarde demais. Os costumes e as rotinas já estão por demais sacralizados” (Alves, 2012, p. 77-78). A literatura produzida sobre a ação destes profissionais indica a articulação da rede e práticas de educação libertária para a instituição e para todos os envolvidos. Portanto, para o presente trabalho, é levantado o debate sobre a presença do profissional assistente social e psicólogo como profissionais da educação, na possibilidade de efetivar os direitos humanos no âmbito escolar. Ao ser analisado materiais produzidos sobre este trabalho, é notada a necessidade de uma apropriação qualitativa das práticas pedagógicas de Paulo Freire nos serviços de educação, pois os mesmos fortalecem a prática dos profissionais psicólogo(a)s e assistentes sociais e circunscrevem a luta



política-profissional de intervenção dos mesmos nessa área (CFESS, 2013). A urgência de uma educação libertadora caminha em conjunto com a construção e demanda destes profissionais como profissionais da educação, distinta a prática arbitrária à saúde e filantrópica. Para isso, objetiva-se a partir de levantamento bibliográfico e documental, de produções técnicas nas respectivas áreas de serviço social e psicologia, observar a luta histórica da inserção desses profissionais na educação básica, a partir disso serão apresentados artigos que dialogam com uma pedagogia Freiriana dentro de ambos os núcleos, em um esforço acadêmico para expressar a conectividade e similitude do *modus operandi* da prática nesta área. A partir desse levantamento bibliográfico, denota-se para investir em uma discussão que potencialize a necessidade de uma cultura da paz e contribua para o debate sobre intencionalidade da prática dos referidos profissionais, tendo essa o horizonte de uma educação pública, laica, antiracista e efetivamente inclusiva.

**PALAVRAS-CHAVE:** Assistente social, Educação, Psicólogo.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **Por uma educação romântica**. Campinas: Papyrus, 2012

COSTA, José Junio Souza da. Educação segundo Paulo Freire: uma primeira análise filosófica. *Theoria - Revista Eletrônica de Filosofia*. volume VII, número 18, Faculdade Católica de Pouso Alegre, 2015.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (Brasil). **Referências Técnicas para atuação do Psicólogo na Educação Básica**. Brasília: 2ª edição, CFP, 2019.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (Brasil). **A(o) psicólogo(o) e a(o) assistente social na rede pública de educação**

**básica: orientações para regulamentação da lei nº13.935, de 2019.** Brasília: 1ª edição, CFP, 2020.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL. **Subsídios para a Atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação.** Brasília: 2013.

FREIRE, Ana Maria Araujo. **Educação para a paz segundo Paulo Freire.** Revista Educação, ano XXIX, número 2(59). Porto Alegre, 2006.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** 5ª ed. Editora Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1981.

FREIRE, Paulo. **Educação na Cidade.** Cortez. São Paulo, 2005.

MADER, Bruno Jardini (org). Psicologia escolar/educacional: ações e debates em psicologia escolar/educacional. **Revista Diálogos,** Curitiba : CRP-PR, 2016.

MARX, Karl. **O capital.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968

FRANSCHINI, Rosângela; VIANA, Meire Nunes (ORG). **Psicologia Escolar: que fazer é esse?** Conselho Federal de Psicologia. Brasília: CFP, 2016.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação,** v. 12, n. 34, p. 152–165, jan. 2007.

SAVIANI, Dermeval. Sobre a natureza e especificidade da educação. **Revista Germinal: Marxismo e Educação em Debate.** Salvador: volume 7, número 1, 2015.

SOUZA, Marilene Proença Rebello de; SILVA, Silvia Maria da Cintra da; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. O compromisso Ético-

PRÉ-COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE CURITIBA/PR

ISSN 2525-9393

Vol. 1

2024

político da Psicologia Escolar e Educacional. **Revista Psicologia Escolar e Educacional**, volume 23, edição 2019011, 2019.

## **AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E AS DISPUTAS EM TORNO DO DIREITO À EDUCAÇÃO NO BRASIL: É PRECISO ESPERANÇAR!**

Eduardo Soncini Miranda<sup>6</sup>

O artigo apresenta alguns dos limites impostos pela economia (Neoliberal) e o Estado (Pós Democrático) à concretização do direito humano à educação no Brasil. Por meio do levantamento de dados econômicos mais gerais, notadamente a disputa por recursos públicos em relação a sistematização/configuração do Estado, em especial pós Constituição Federal de 1988, expõem-se algumas das disputas atuais no campo educacional brasileiro, tanto econômicas quanto pedagógicas. A pesquisa aponta entraves detectados na realidade brasileira para a concretização do direito à Educação. Entendemos que a política educacional, como uma das diversas nuances de um governo/sociedade, é reveladora, em potencial, da própria noção de política e da sociedade em geral. Desde o marco constitucional de 1988 há pelo menos duas propostas educacionais que disputam a hegemonia no país, essas propostas representam dois nichos políticos, sociais e epistemológicos, diversos entre si, que fundamentam as recentes políticas públicas na área de educação. Uma primeira que se vinculou a ideologia de alinhamento da economia e da sociedade brasileiras aos interesses da economia de mercado, em sua fase neoliberal e globalizada representada pelas gestões do PSDB de Fernando Henrique Cardoso que se materializou em dois instrumentos matriciais: a Lei 9394/1996 (LDBEN) e o 1º PNE do milênio (Lei 10.172/2001). Este nicho tem um acento empresarial, uma concepção tecnicista e avaliativista, uma ideologia dos resultados e bonificações, e uma atuação parafrásica, de cima para baixo. O conceito central deste nicho é o ramerrão "competências e

---

<sup>6</sup>Pós Doutor em Educação (UNICAMP). Doutor em Ciência Política (UFPR). Professor de Ciências Sociais (Universidade Positivo - UP). Membro do Instituto Nacional de Pesquisa e Promoção de Direitos Humanos - (INPPDH). Email: eduardomiranda@ufpr.br

habilidades" extorquido de Perrenoud e sua obra. a segunda proposta em disputa é oriunda de outro bloco histórico, consubstanciado nas eleições de Luís Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff, Partido dos Trabalhadores, com forte acento na participação de movimentos sociais historicamente comprometidos com o direito a educação, mas abruptamente interrompida em 2016. Este nicho é o responsável pelo atual PNE, homologado sem cortes e vetos pela Presidenta Dilma (Lei 13.005/2014) e afirma a Educação como direito inalienável. Está centrado no protagonismo dos novos sujeitos sociais (a criança, a mulher, o negro, os indígenas, a pessoa deficiente, o grupo LGBTQ+, os jovens, os idosos, o Plano Nacional de Direitos Humanos). A educação foi definida como direito subjetivo e social. A inspiração deste nicho é a pedagogia da " Humanização e Cidadania" consubstanciada na Pedagogia Freireana. Mais recentemente a quadra histórica das políticas educacionais pode ser brevemente entendida com o avanço dos ideários liberais, desde 2016, sob Temer, sinteticamente vista como uma estratégia de suposta austeridade econômica com forte acento fiscalista, e mais recentemente, sob Bolsonaro, um movimento reacionário, conservador, sinteticamente vista como uma estratégia de política conservadora/reacionária com grande destaque para a questão moral e de costumes. Por fim, temos clareza de que a atual política de formação de professores está em franca disputa, sobretudo em relação as resoluções 02/2015 e 02/2019. Contextualizando-as política/filosoficamente e de maneira breve, entendemos que a resolução 02/2015 é fruto dos pertinentes e democráticos debates realizado ao longo de décadas nas CONAEs e capitaneados sobretudo pelas entidades oficiais que representam a defesa pelo direito a educação. A resolução 02/2015 é contra a tradição pedagógica das competências e habilidades e pela primeira vez apresenta um capítulo específico tratando da valorização ampla dos profissionais da educação, vale dizer, a defesa da formação continuada, plano de cargos e salários, condições de trabalho e saúde, entre outros. Em outra direção, a resolução 02/2019 ataca as promissoras tendências da resolução anterior sendo um retorno ao neotecnicismo/pragmático omitindo e freando avanços em temas como gênero e sexualidade. A resolução 02/2019 ainda ataca a

autonomia das universidades ao impor uma redução de carga horária e de conteúdo, separa a formação inicial da continuada. Condiciona, por fim, a atuação dos professores a aplicação da BNCC, sua última versão (2017), e é defendida e encabeçada por entidades ligadas ao mercado, notadamente ao sistema financeiro. O desafio para a superação de nossas trágicas e excludentes matrizes filosóficas e pedagógicas está posto, como sugere Paulo Freire (1992) “... *é preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperar (..) esperar é se levantar, esperar é ir atrás, esperar é construir, esperar é não desistir! Esperança é levar adiante, esperança é juntar-se com outros para fazer de outro modo*”. Concluímos destacando a forte ligação entre setores hegemônicos da economia brasileira, notadamente os bancos, e uma proposta específica de educação para o país que tanto do ponto de vista político/econômico quanto pedagógico inviabiliza a materialização das bases do direito humano à educação no Brasil, a saber: a defesa e o fortalecimento da escola pública, democrática, inclusiva e laica.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação, Formação de Professores, Direitos Humanos.

## REFERÊNCIAS

CASARA, Rubens RR. **Estado pós-democrático: neo-obscurantismo e gestão dos indesejáveis**. Editora José Olympio, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006 [original de 1992].

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, p. 235-254, 2011

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. **Revista Diálogo Educacional**, v. 17, n. 53, p. 721-737, 2017.

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 Caminhos-Revista de Ciências da Religião**, v. 19, n. 4, p. 138-163, 2021.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 1995.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista brasileira de educação**, n. 14, p. 61-88, 2000.

## **CONSTRUINDO PONTES: DIREITOS HUMANOS E CULTURA DE PAZ PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA**

Anna Ruth Medeiros Nunes Guedes<sup>7</sup>

Maria Aparecida Vieira de Melo<sup>8</sup>

Este estudo tem por escopo uma análise do discurso de Paulo Freire sobre a formação de professores para a inclusão de pessoas com deficiência (PcDs), com ênfase na identificação do discurso legal sobre a inclusão e na explicitação da formação permanente dos professores como agente de transformação nas práticas inclusivas. Ao longo do século XVII no Brasil, pessoas com deficiência passaram por desafios significativos no que dizem respeito a qualidade de vida e aprendizagem, sendo deixadas em clínicas psiquiátricas e rotuladas erroneamente. Nesse contexto histórico, observamos uma significativa mudança de perspectiva na medicina e no conhecimento popular, que passaram a reconhecer a importância da escolarização desses indivíduos ao longo do tempo (Pessotti, 1984, *apud* Tavares, Santos & Freitas, 2016) Atualmente, o Artigo 26 dos Direitos Humanos (Assembleia Geral da ONU, 1948, Declaração Universal dos Direitos Humanos) prevê o direito à instrução, desde básica à avançada, porém, nota-se a persistência de uma baixa taxa de escolaridade vinda dos indivíduos com algum tipo de deficiência, destacando a falta de efetividade na implementação dos direitos e a necessidade de uma análise aprofundada das políticas e práticas educacionais, uma vez que ocorrem casos em que são aprovados academicamente apenas por terem determinada deficiência, sem contar com a contribuição de seu mérito próprio, ou sequer têm apoio para ingressar no meio acadêmico, tanto por parte dos familiares quanto pelas dificuldades enfrentadas em, por exemplo, locomoção

---

<sup>7</sup>Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação em Paulo Freire (GEPEPF/CNPQ/UFRN/CERES), Caicó, UF, Brasil, annaruthmedeiros@gmail.com.

<sup>8</sup>Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação em Paulo Freire (GEPEPF/CNPQ/UFRN/CERES), Caicó, UF, Brasil, m\_aparecida\_v\_melo@hotmail.com.



até a instituição ou falta de renda. Essa disparidade reflete a atual falha em cumprir as políticas de inclusão e acessibilidade estabelecidas pela Lei 13.146, de 6 de julho de 2015, legislação que garante os direitos das PcDs e impõe penalidades aos infratores que não cumprem adequadamente essas determinações. Apesar das inúmeras políticas públicas atuais voltadas para a inserção desses estudantes em escolas regulares, a qualidade dessa inclusão é questionável, pois, como já citado, não há qualidade e permanência dos alunos PcDs nas instituições de ensino, com apenas 0,0052% do número de matrículas em cursos de graduação sendo ocupado por alunos com deficiências (Censo Superior da Educação 2018, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP). Nesse contexto, o professor desempenha um papel central, pois tem contato direto com o discente, atuando como mediador de conhecimento e facilitador no processo de ensino-aprendizagem, sendo um dos principais responsáveis pela permanência dos alunos nas instituições de ensino. No entanto, questiona-se: a formação oferecida a esses profissionais é suficiente ou adequada para essa prática? Como o discurso de Freire aponta para práticas inclusivas às pessoas com deficiência? Neste quesito, Tavares, Santos & Freitas (2016) acreditam que esse preparo é insuficiente para garantir uma inclusão efetiva, tendo em vista os diversos fatores mal abordados na prática. A temática da inclusão pode ser trabalhada de forma transversal tanto no ensino básico quanto no ensino superior, sendo abordada de maneira contínua e a ausência de uma formação mais abrangente pode resultar em práticas pedagógicas inadequadas e, conseqüentemente, na perpetuação das barreiras que impedem o pleno acesso à educação para as Pessoas com Deficiência (PcDs), relacionando como um efeito cascata desde o ensino básico até o superior. Através de uma pesquisa qualitativa, busca-se apresentar uma análise aprofundada dos discursos de Paulo Freire sobre o tópico de formação profissional no que diz respeito à educação inclusiva, demonstrando também uma revisão da literatura sobre os direitos institucionais das pessoas com deficiência. Dentre as revisões bibliográficas, são examinadas as disparidades entre teoria e prática das leis de inclusão e suas aplicações reais, que atualmente

demonstram falta de preparo e escassez de apoio pedagógico para lidar com as demandas de inclusão (Tavares, Santos & Freitas, 2016), sendo realizada uma análise do conteúdo, com recorte temático correspondente a formação de professores, diferença entre teoria e prática, e formação permanente. Foram analisadas ainda, partes de obras literárias de Freire como “A Pedagogia do Oprimido” e “A Pedagogia da Autonomia”, verificando seu discurso teórico a respeito da temática selecionada. Também foram averiguadas, por meio do procedimento da análise de conteúdo (Bardin, 2011) leis e decretos, para uma melhor visualização do processo teoria versus prática, fazendo refletir se de fato, seguem-se as leis impostas, ou se elas se fazem suficientes para suprir as necessidades estudantis das Pcds. De acordo com Paulo Freire em “Pedagogia do Oprimido” (2011, pág.7), a educação, atrelada à política, deve garantir o conhecimento como direito essencial. Ao criticar a predominância da pedagogia vinculada às classes dominantes e defendendo a urgência da autêntica pedagogia da inclusão, Freire, alinhado com Garcia & Abreu (2018), busca a universalização do acesso à educação que reconheça e respeite as diferenças entre os indivíduos. Já em Freire (1996), a educação inclusiva necessita de acessibilidade, comprometimento educacional e, sobretudo, formação contínua de professores. Voltando a Freire (2011), temos que a formação constante, além de ser essencial para a criação de um novo perfil profissional, é uma das responsáveis pela relação entre educandos e educadores, sendo um diálogo reflexivo que possibilita uma ação estudantil frente sua função transformadora. A partir disso constata-se que “[...] se o meu compromisso é realmente com o homem concreto, com a causa de sua humanização, de sua libertação, não posso por isso mesmo prescindir da ciência, nem da tecnologia, com as quais me vou instrumentando para melhor lutar por esta causa.” (Freire, 2011, p. 22). Dessa forma, torna-se imperativo que as instituições educacionais e as políticas governamentais devam se atentar ao aprimoramento na preparação dos professores e demais funcionários do meio educacional, garantindo que estejam qualificados o suficiente para desempenhar um papel efetivo na inclusão dos estudantes. Conforme ressaltado por Freire (1997), o docente exerce um papel muito além da articulação

de conhecimento, seu diálogo com os estudantes cria uma bagagem social e cultural, papel esse notório na permanência dos alunos PcDs, que se sentirão mais à vontade ao poder dialogar firmemente e ter suas necessidades únicas compreendidas. Somente dessa forma será possível promover uma educação verdadeiramente inclusiva, em conformidade com os princípios consagrados pelos Direitos Humanos, afinal, a efetiva inclusão requer não apenas a presença física dos alunos com deficiência nas salas de aula, mas também um ambiente educacional adaptado, sensível e capacitado para atender às suas necessidades específicas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Direitos humanos; Pessoa com Deficiência; Escolarização; Formação de Professores.

## **REFERÊNCIAS**

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Lei n. 13.146, de 6 de jul. de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

GARCIA & ABREU. **Concepções Inclusivas de Paulo Freire na Educação De Surdos**.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo Superior da Educação 2018: Notas estatísticas**. Inep/MEC - 2019.

**MEDEIROS. Análise de Conteúdo do Discurso Pedagógico dos Professores Formadores de Um Curso de Licenciatura em Física.**

Disponível em:  
[https://ppgefhc.ufba.br/sites/ppgefhc.ufba.br/files/tese\\_laercia\\_maria.pdf](https://ppgefhc.ufba.br/sites/ppgefhc.ufba.br/files/tese_laercia_maria.pdf) Acesso em: 22 de Fev de 2024.

**ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948.** Disponível em:

<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos> Acesso em: 21 de Fev de 2024.

**TAVARES, SANTOS & FREITAS. A educação inclusiva: Um estudo sobre a formação docente.** Rv. Bras. Ed. Esp. Marília, V. 22, n. 4

## **CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA FREIRIANA PARA O FORTALECIMENTO DO DIÁLOGO E PROMOÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS.**

Marcio Adriano Gomes de Abreu<sup>9</sup>  
Michele Patricia Gomes de Abreu<sup>10</sup>  
Janaina Stupp<sup>11</sup>

Paulo Freire, um dos mais conceituados educadores, reconhecido mundialmente, com seus pensamentos inovadores e técnicas progressistas e sua contribuição significativa para a pedagogia crítica e a educação libertadora, coloca em ênfase os direitos humanos e a cultura da paz em suas obras, salientando a interconexão entre o processo de educar criando, consciência crítica e uma transformação social. Ele avulta que a promoção dos direitos humanos se dá por meio de uma instrução libertadora, que capacita os indivíduos a compreenderem sua realidade social e a procederem de maneira despertada. Paulo Freire também viu na cultura da paz um caminho para superar o abuso social, destacando a importância da solidariedade, diálogo e respeito à diversidade como fundamentais para construir uma sociedade mais justa e igualitária. Um dos grandes objetivos da pedagogia freiriana é instigar, motivar e fazer com que o indivíduo tenha consciência crítica e inclusiva do seu papel e com isso possa vir contribuir com a formação de pessoas cientes dos seus direitos e deveres e com o do outro na sociedade. Não somente da igualdade, mas também com um julgamento justo de direitos, oportunidade e treinamentos, promovendo assim um ensino que considere a todo e qualquer indivíduo de seus direitos para que o

---

<sup>9</sup>Universidade PUCPR. Pós-Graduação: Pós-Graduação em Maçonologia: História e Filosofia. Univerdidade Uninter. marcioagabreu@gmail.com

<sup>10</sup>Tecnologia em Processos Gerenciais. Universidade Uninter. Pós-Graduação: Planejamento e Gestão Estratégica de Pessoas. Universidade Uninter. Especialização lato sensu em Educação Especial, inclusiva e múltiplas deficiências. Faculdade Iguauçu. micheleabreu40@gmail.com

<sup>11</sup>Pedagogia. Faculdade Fanees. Especialização lato sensu em Educação Especial , inclusiva e múltiplas. Faculdade Iguauçu. janainastupp@gmail.com

mesmo possa a vir contribuir para com a cultura da paz e formação do cidadão, que deve respeitar como base principal o conhecimento como um direito de todos, pois quando as pessoas são respeitadas e têm seus direitos preservados a sociedade tem claramente indivíduos que promovem a paz, conseguem pensar e refletir sobre seus direitos e o direito dos demais. O diálogo educativo é também visto como, um importante objetivo da pedagogia de Paulo Freire onde se propicia um espaço de troca de ideias e experiências onde o educador e educando validam seus conhecimentos o dividindo em suas vivências, dúvidas e aprendizagens, promovendo a troca, a tolerância e o diálogo. Construindo uma cultura escolar e social de construção ativa e colaborativa do conhecimento. A inclusão e a diversidade são vistas como fundamentais para a garantia de uma educação justa e igualitária ao adaptar o ensino para diferentes necessidades pessoais ou sociais. Faz com que todos se sintam representados e valorizados, podendo contribuir para uma pedagogia apoiada no respeito à diversidade, à justiça e à paz. A junção entre instrução, Direitos Humanos e a Cultura da Paz na sociedade contemporânea é um tema fulcral na tentativa de equiparação social onde a justiça social seja um direito pleno e palpável a todos, o trabalho freiriano objetiva exortar a consciência crítica promovendo a inclusão gerando uma autonomia não só ao nível de sala de aula, mas também traz essa mesma autonomia em âmbito social, capacitando na construção de cidadãos ativos e conscientes de seus direitos e também de suas obrigações sociais na construção da cultura da paz de Freire criando um empoderamento social. A compreensão conforme o pensamento de Paulo Freire é o caráter essencial da estrada pedagógica de Freire trazendo a visão de uma educação brilhantada como um instrumento certificador da compreensão crítica que estrutura o poder social, criando políticas e ferramentas de aplicação dessas políticas socioculturais fazendo com que o indivíduo questione e enfrente as arbitrariedades e desigualdades da sociedade. Um dos pontos centrais dessa metodologia é a troca franca de conhecimento entre docente e discente, no enquadramento dos Direitos Humanos essa comunicação bilateral faz com que haja uma absorção de como a sociedade se comporta e de como ela deveria se comportar em uma visão geral, e

essa compreensão traz uma nova abordagem impregnada de respeito, tolerância, respeito a toda diversidade que tem o começo de sua construção em âmbito escolar e se propaga por toda vida social do indivíduo. No ato de capacitar o aluno no começo de sua vida escolar criamos indivíduos pensantes com voz ativa que exercem e respeitam seus direitos, criando indivíduos agindo para mudar um contexto social injusto as minorias. Freire caminhando para construção educacional justa atendendo as necessidades que o aluno convive ele traz o aluno a essa representatividade, trazendo efetivamente os Direitos individuais do aluno como cidadão sejam respeitados trazendo uma educação de qualidade a todos, fazendo com que essa educação seja a base sólida de uma Cultura de Paz. Dessa forma temos um indivíduo formador social preocupado e comprometido com vários aspectos dessas questões sociais e também em um âmbito político, fazendo com que o indivíduo não fique somente no pensar e busque agir. Temos dessa forma a base mestra do pensamento e da obra de Freire, um indivíduo pensante, participativo capaz de interpretar questões escolares e sociais na construção de uma sociedade justa, pacífica e igualitária.

**PALAVRAS CHAVES:** Indivíduo, Educação, Sociedade.

## REFERÊNCIAS

FREIRE Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 2. edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

RENA, Luiz. Direitos Humanos segundo Paulo Freire. In **Jornal Pensar e Educação em Pauta**. FAE/UFMG: 2021.

## **DIREITOS HUMANOS: DIREITOS BÁSICOS UNIVERSAIS OU SELETIVOS?**

Vivian Liégia de Araújo Santos<sup>12</sup>  
Dayane Lopes de Medeiros<sup>13</sup>

Dentre o leque dos direitos humanos essenciais encontra-se o direito à educação, amparado pela constituição da República Federativa do Brasil aprovada pela Assembleia Nacional Constituinte em 22 de setembro de 1988 e promulgada em 5 de outubro de 1988. A constituição é a Lei máxima e obrigatória entre todos os cidadãos brasileiros, tem o intuito de servir de garantia de seus direitos e deveres. Ela fixa o direito à educação como um direito social em seu Art. 6º e no Art. 205 fala que todos devem incentivar, promover e colaborar para a consumação desse direito. Mas, pensando a educação e os Direitos Humanos fundamentais, questiona-se: os direitos humanos estão disponíveis para todos, desde a informação até para seu uso? É necessário articular o sistema educacional de modo direto ao incentivo e a prática ao respeito e à dignidade de todos os sujeitos. Deste modo, traz-se como objetivos do estudo aqui proposto: introduzir a definição de direitos humanos em aspecto introdutório, escavar as violações dos direitos básicos no meio social e discutir acerca dos direitos garantidos em lei e sua efetiva execução no cotidiano da sociedade brasileira sob a ótica freiriana. A busca pelo poder universal é um mal que rodeia e afeta a população mundial, que se alastrou desde a formação das primeiras civilizações. Mediante ao sofrimento da 1º e 2º Guerra Mundial, os países se reuniram para a formar a Organização das Nações Unidas (ONU), com o objetivo de globalizar os territórios em busca da paz entre as nações, em 1945. Com o empenho de promover a tranquilidade e a garantia de direitos

---

<sup>12</sup>Graduanda em pedagogia, Centro de Ensino Superior do Seridó (CERES/UFRN), Integrante ao Grupo de Estudos e Pesquisas da Educação em Paulo Freire (GEPEPF/CNPQ/UFRN), Caicó-RN, Brasil, vivian.araujo.106@ufrn.edu.br

<sup>13</sup>Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2023), Integrante ao Grupo de Estudos e Pesquisas da Educação em Paulo Freire (GEPEPF/CNPQ/UFRN), São Fernando-RN, Brasil, daymayaralopes@gmail.com



básicos, representantes de diferentes origens jurídicas e culturais de todas as regiões do mundo proclamaram trinta artigos assegurando direitos para a garantia da dignidade humana de forma inalienável, direitos básicos para cada ser humano independente de sua cor, raça, sexo, etc, instituída, em 10 de dezembro de 1948, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos. No ano de 2024, celebramos os 76 anos da sua promulgação, um evento mundialmente importante. Porém, é possível afirmarmos que estes são acessíveis desde a sua concepção até a sua utilização? É possível afirmarmos que esses direitos não estão sendo violados? Indo mais além, as pessoas que estão sofrendo com seus direitos violados são amparadas ou ao menos vistos pelos representantes políticos, independente do país? Voltando o olhar para o Brasil, é fato que os direitos humanos não são trabalhados, ou não da maneira correta, nas escolas. De acordo com a pesquisa Pulso Brasil, realizada pelo Instituto IPSOS Brasil, 63% dos brasileiros são a favor dos Direitos Humanos, mas 66% acreditam que estes defendem mais “bandidos” do que vítimas (Cersosimo, 2018). Mediante a isso, é possível afirmar que grande parte da população tem os direitos humanos como direitos que ajudam, defendem e protegem “bandidos”, fazendo-os pensar que não podem buscar direitos básicos garantidos por lei sem se encontrar em estado prisional ou sem ter cometido nenhum ato ilícito. Além disso, a violação dos direitos básicos é algo recorrente e representado em nossa realidade, mas que é deixado de lado por nossos representantes. No artigo 25 da Declaração Universal dos Direitos Humanos, relata que todo cidadão tem o direito a um padrão de vida capaz de assegurar saúde, alimentação, vestuário, etc., porém não é uma realidade presente na vida de moradores de comunidades carentes. Na obra “Quarto de despejo: diário de uma favelada” (1992), a autora Carolina Maria de Jesus traz à tona suas vivências desumanas, em especial o alto índice de fome, na comunidade do Canindé, em São Paulo: “(...) Pensei no senhor Tomás que suicidou-se. Mas, se os pobres do Brasil resolver suicidar-se porque estão passando fome, não ficaria nenhum vivo” (Jesus, 1992, pág. 101). Percebe-se que, uma necessidade básica, a alimentação, não é presente na realidade dos brasileiros, apesar de sermos um país exportador de alimento e muito

desse vai para o lixo. Apesar das inúmeras lutas pelos direitos sociais, a favor dos direitos humanos, ainda nos deparamos com casos de violação destes. Em 2022, em consequência dos garimpos ilegais e da invasão de terras, veio à tona a crise sanitária dos povos Yanomamis, etnia indígena que residem na Amazônia Legal, em parte do estado do Amazonas e de Roraima. Inúmeros indígenas morreram por questões de saúde de doenças que tinham cura, mas tiveram o acesso negado às unidades básicas de saúde e hospitais; além disso, a fome assolou as comunidades, no qual muitos foram encontrados em estado de desnutrição severa. Diante desses e muitos outros casos espalhados pelo nosso país, ficam os seguintes questionamentos: Quem são os culpados? Como esse problema ganhou tamanha proporção? Por que pessoas ainda são vítimas de tamanhas injustiças sociais, mesmo com tantos respaldos jurídicos? Onde fica o respeito e a dignidade humana? Infelizmente, tamanhos desafios não são atuais e não serão resolvidos em pouco tempo. O nosso trabalho será árduo, no qual muitos ainda terão que se deparar com as mazelas sociais e a violação de seus direitos. O autor e educador Paulo Freire nos traz a seguinte afirmação: “Educação não transforma o mundo. Educação transforma pessoas. Pessoas transformam o mundo (Freire, 1979, p. 84). O papel do educador não é apenas alfabetizar, mas também formar cidadãos críticos, que tenham noção de seus direitos e deveres como elementos importantes da sociedade. A educação em direitos humanos promove assim, a concepção sobre nossos direitos básicos, o direito de sermos respeitados e até mesmo uma nacionalidade. A partir da tomada de consciência das leis que nos amparam e promovem a minha existência e dignidade, é plausível a promoção de uma sociedade que luta pelos seus direitos, que são contra as injustiças sociais e que tem o poder de transformar não apenas a sua realidade, mas a realidade de muitos outros e que são vítimas da opressão.

**PALAVRAS-CHAVE:** Direitos Humanos, Universal, Seletivo.

## REFERÊNCIAS

UNICEF (org.). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1997. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 6 mar. 2024.

CERSOSIMO, Danilo *et al.* **Pulso Brasil**. 2018. Disponível em: <https://www.ipsos.com/pt-br/63-dos-brasileiros-sao-favor-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 06 mar. 2024.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo: diário de uma favelada**. São Paulo: Francisco Alves, 2004.

COMPROVA, Projeto. Entenda a crise humanitária na Terra Indígena Yanomami. **Estadão**, 2023. Disponível em: <https://www.estadao.com.br/estadao-verifica/crise-humanitaria-terra-indigena-yanomami/>. Acesso em 06 de março de 2024.

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

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

## **EDUCAÇÃO COMO INSTRUMENTO PARA CONSTRUÇÃO DA PAZ E O RESPEITO A DIVERSIDADE CULTURAL: OLHARES SOBRE A GUINÉ-BISSAU NA PERSPECTIVA FREIRIANA.**

Fino Vessam Mendes<sup>14</sup>

Wilson Miguel Turé<sup>15</sup>

A Guiné-Bissau é um país localizado na costa ocidental de África, tem extensão territorial de 36.125 km<sup>2</sup>, possui fronteiras com as repúblicas de Senegal, ao Norte e Guiné Conacri, ao Sul e Leste, é banhado pelo Oceano Atlântico, ao Oeste. Em termo populacional, conta com um total de 2.105.566 habitantes, de acordo com dados do Banco Mundial<sup>16</sup> (2022). Dentro dessa realidade, o país é constituído por diferentes povos com as suas respectivas línguas e estrutura organizacional distintas. Com base nisso, a Guiné-Bissau é marcada pela diversidade cultural, sendo o pluralismo religioso um dos seus aspectos. Entre as religiões existentes no país destaca-se o cristianismo em suas diversas ramificações, islamismo e religiões tradicionais locais. Dada essa diversidade, a Constituição da República define no seu art. 1º o Estado Guineense como um país não só democrático, mas também laico. Entretanto, as questões que se colocam são as seguintes: será que a população guineense conhece a natureza do seu Estado? Como a população lida com a laicidade? Qual é o papel da educação em relação ao respeito à diversidade e promoção da paz? Para responder às questões colocadas, o presente

---

<sup>14</sup>Bacharelado em Humanidades e Licenciado em Relações Internacionais pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira/BA. Mestrando em Ciência Política pela Universidade Federal do Paraná, Curitiba/PR – Email: finovessam@ufpr.br

<sup>15</sup>Licenciado em Letras – Língua Portuguesa pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira/CE. Mestrando em Letras: Estudos Literários pela Universidade Federal do Paraná, Curitiba/PR, wilsonmiguel@ufpr.br

<sup>16</sup>População total da Guiné-Bissau. Disponível em: <https://data.worldbank.org/indicator/SP.POP.TOTL?locations=GW> acesso em: 28 de fevereiro de 2024

trabalho objetiva pensar a educação como forma de combater violência e intolerância religiosas na Guiné-Bissau. De uma forma específica, pretende saber se a população tem a noção sobre a natureza do Estado guineense; entender como se lida com a diversidade religiosa presente no país e destacar o papel da educação sobre a diversidade e promoção da paz a partir do olhar freiriano. Em termos metodológicos, a pesquisa seguirá viés documental, análise de alguns vídeos de acontecimentos relacionados ao tema. Outrossim, recorrer-se-á ao apoio teórico de autores, como Freire (1968), Huntington (1997), Sané (2018), entre outros. A aceitação da diversidade cultural é fundamental para a construção de uma sociedade justa e igualitária. Para isso, a educação é um instrumento útil na promoção da cultura de paz e de equilíbrio social. Em sua obra intitulada de Pedagogia do Oprimido (1968), Paulo Freire apresenta reflexões sobre uma educação voltada ao respeito pelas diferenças culturais, sobretudo, o respeito à realidade local e crítica à invasão cultural. No caso da Guiné-Bissau, Sane (2018) alerta que o país terá desafios de paz, visto que a educação não se baseia no conhecimento da realidade sociocultural endógena. Percebe-se que esse tipo de educação seria a que se baseia também no conhecimento e respeito à diversidade sociocultural do país. Como previsto por autor, nos últimos tempos têm sido verificados choques culturais do âmbito religioso no país. Houve ataques às casas espíritas dos praticantes das religiões tradicionais e evangélicas na Guiné-Bissau. Em setembro de 2023, um jovem muçulmano <sup>17</sup>difamou a casa espiritual da religião tradicional na tabanca de *Bugudjã*, setor de Canchungo Região de Norte do país; incêndio as duas casas espirituais tradicionais em Bissau<sup>18</sup>, capital do país, em fevereiro de 2024, onde foram acusados

---

<sup>17</sup> Depoimento sobre jovem muçulmano que difamou a casa espiritual tradicional em Canchungo. Disponível em: (20+) Maíga Injai - Esclarecimento de jovem MANDJACO ku Tubi pá Muçulmano 🇸🇵🇵 | Facebook Acesso em 15 de fevereiro de 2024.

<sup>18</sup> Depoimento sobre incêndio à casa espiritual tradicional no bairro *Mindará* em Bissau. Disponível em: Responsável da Baloba queimada no bairro Mindará, pede engajamento por parte da autoridade... (youtube.com) Acesso em: 26 de fevereiro de 2024.

os evangélicos como praticantes de tais atos; talvez como resposta, teve ataque à igreja evangélica MAFI<sup>19</sup> em Bissau por pessoas desconhecidas; aconteceu um discurso de fundamentalismo islâmico em janeiro de 2024 proferido por presidente da fundação da Fundação *Dharwa Bariga* <sup>20</sup>do Povo na ocasião de cerimônia de conversão ao islamismo aos populares da tabanca de *Tinka*, setor de Bissorã, Região de Oio, norte da Guiné-Bissau, em que ameaça expulsar da comunidade quem não segue o islamismo. Esses eventos que vêm sendo constatados no contexto guineense corroboram com o ponto de vista de cientista político norte-americano, Samuel Huntington que, ao falar da reconfiguração da política mundial, afirma que: “os conflitos mais abrangentes, importantes e perigosos não se darão entre classes sociais, ricos e pobres, ou entre outros grupos definidos em termos econômicos, mas sim entre povos pertencentes a diferentes entidades culturais” (Huntington, 1997, p. 21). Considerando o itinerário seguido nessa reflexão, percebe-se que algumas pessoas têm dificuldades em entender a natureza do Estado guineense, tendo em conta os últimos acontecimentos de vertente religiosa, que violam a Constituição da República em seus princípios da democracia e laicidade. Sendo assim, pode dizer-se que há dificuldades em lidar com as diferenças no país. Por isso, vale destacar a importância do papel da educação como um instrumento libertador fundamental para fazer as pessoas compreenderem a diversidade cultural existente no país e, assim como, meio fulcral para conscientizá-las a respeitar e viver de forma justa, em conformidade com os valores de Estado democrático de direito.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação, Cultura, Diversidade Religiosa.

---

<sup>19</sup>Depoimento sobre incêndio à igreja MAFI em Bissau. disponível em: Igreja MAFI em Bissau incendiada por desconhecidos. (youtube.com) Acesso em 29 de fevereiro de 2024

<sup>20</sup>Depoimento sobre o discurso baseado em fundamentalismo islâmico em Bissorã. Disponível em: <https://fb.watch/qwSXFqehdo/?mibextid=jmPrMh> Acesso em 25 de fevereiro de 2024.

## REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Fac símile digitalizado (Manuscritos). São Paulo: **Instituto Paulo Freire**, 1968.

HUNTINGTON, Samuel. O choque das civilizações e a recomposição da nova ordem mundial. Rio de Janeiro: **Objetiva**, 1997.

PRINCÍPIOS FUNDAMENTAIS DA NATUREZA E FUNDAMENTOS DO ESTADO. In: **Constituição da República da Guiné-Bissau**. Primeiro parágrafo do artigo 1º, dezembro de 1996. Disponível em: [Constituição da República da Guiné-Bissau.pdf](#). Acesso em 25/02/2024.

SANÉ, Samba. Desafios da educação na Guiné-Bissau. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, Brasil, v. 27, n.1, p. 55-77, jan/jun 2018.

## **EDUCAÇÃO: DIREITO HUMANO PÚBLICO SUBJETIVO**

Maria Aparecida Vieira de Melo<sup>21</sup>

A educação é um campo complexo. Logo, não acontece somente no ambiente escolar, mas em toda e qualquer interação dialógica entre os seres humanos. Com esta premissa, assinalamos a assertiva de que todo ser humano é digno de ser educado. Deste modo, a educação, ou as educações ocorridas nos mais variados contextos sociais, políticos, econômicos, culturais, emocionais e ambientais atravessam a existência humana do sujeito, por meio das diversas experiências formativas. Não havendo saber mais ou menos, mas saberes diferentes entre os sujeitos (Freire, 1997) comungamos da premissa que a troca dos saberes é inerente ao processo coletivo que vai se formando paulatinamente de acordo com as suas experiências formativas. Diante destas ponderações, pretendemos com este trabalho analisar o discurso jurídico sobre a educação de modo geral e particular nos escritos de Paulo Freire como direito humano. Mais especificamente, vislumbramos: a) identificar como está posto o discurso de Freire a favor da educação; b) compreender a inclusão social como princípio da equidade; c) assinalar a importância de práticas pedagógicas inclusivas. Metodologicamente, faremos jus a pesquisa qualitativa, por meio do procedimento metodológico da revisão de literatura nas obras de Freire. Após a escavação dos enunciados: educação, equidade e práticas pedagógicas, faremos a análise por meio da análise de conteúdo de Bardin (2011) para apresentarmos os achados da pesquisa. A educação enquanto direito humano, está presente no conjunto das coisas ditas e escritas no campo do discurso jurídico enunciativo legal. Daí as diretrizes, resoluções, decretos e leis nacionais e internacionais põem a educação como direito humano, público e subjetivo. Deste modo, nenhum ser

---

<sup>21</sup>Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro Paulo Freire - Estudos e Pesquisas, Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas da Educação em Paulo Freire. Membro da Rede Brasileira de Direitos Humanos. Coordenadora do Comitê da Educação Integral, Polo Caicó/RN. Caicó, RN, Brasil, E-mail: m\_aparecida\_v\_melo@hotmail.com



humano pode ficar de fora de fazer jus a este direito. Por mais que tenhamos ainda pessoas analfabetas e/ou analfabetas funcionais elas têm o direito a educação ao longo da vida. Assim, a importância do discurso legal em prol da educação viabiliza o interesse instigante na ação do vir a ser mais (Freire, 1981). Este processo de desenvolvimento humano acontece atravessado por meio das práticas pedagógicas inerentes aos educadores, assim na medida que há trocas de saberes entre quem ensina e quem aprende concomitantemente (Freire, 1997) faz com que os sujeitos possam ir praticando a equidade, isto é, a inclusão social dos sujeitos mais necessitados, isto é, dar atenção e comunicação mais assertiva com os estudantes que mais necessitam para que mudanças possam acontecer. Mesmo sabendo que a educação sozinha não muda o mundo, mas transforma as pessoas e elas que transformam o mundo (Freire, 1977) corrobora para que acionemos outras áreas como a assistência social, a saúde, o esporte, a cultura e o lazer, isto é a interdisciplinaridade, a transdisciplinaridade e complexidade da práxis pedagógica permeia a equidade no atendimento educacional de todos os seres humanos envolvidos no processo. Desta maneira, assinalamos que a educação como direito humano suscita de todos os educadores práticas pedagógicas inclusivas em prol da equidade como princípio orientador de uma práxis formativa para a além dos conteúdos exigidos em sala de aula. Portanto, consideramos que Paulo Freire no provoca a termos uma atitude amorosa, afetiva, empática e solidária para que todos os sujeitos possam vivenciar e experimentar a inclusão social no ambiente escolar.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação, Equidade, Prática Pedagógica.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Edições 70, 2011.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 18 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

FREIRE, Paulo; FREIRE, Ana Maria Araújo (Org.). **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Editora UNESP, 1981.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 28 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

## **EM QUE CIRCUNSTÂNCIAS OS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO JUSTIFICAM O USO DA VIOLÊNCIA NA SOLUÇÃO DE CONFLITOS**

Francieli Oliveira Carvalho de Souza<sup>22</sup>  
Cezar Bueno de Lima<sup>23</sup>

*O presente trabalho foi realizado com apoio da Fundação Araucária e da Secretaria de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior como financiadoras do Programa de Apoio à Inclusão Social - Pesquisa e Extensão Universitária 2023.*

O resumo expandido submetido é parte modificado de um relatório parcial PIBIC que está em construção intitulado Em que circunstâncias os estudantes do ensino médio justificam o uso da violência na solução de conflitos e será submetido à PUCPR. O projeto de pesquisa visa analisar os cenários que configuram o uso da violência como instrumento de solução de conflitos pela ótica dos estudantes, evidenciar formas alternativas para a solução de conflitos sem o uso da punição e coerção por via das práticas restaurativas. No decorrer dos anos, a violência vem se consolidando como uma das maiorias angústias dos brasileiros, ou senão, a primeira. Em função da intensa difusão de reportagens e notícias de acontecimentos considerados violentos, fundamentados principalmente por uma grande estrutura socioeconômica e cultural, impulsiona as crenças da população de que a violência está situada livremente pelo país. À vista disso, torna-se mais provável que a sociedade acredite que não há como remediar as situações de violência e que não há outras ações a serem realizadas, dado que as ações tomadas pelo Estado não são capazes de solucioná-las a longo prazo (Pino, 2007). No que diz respeito ao contexto escolar, Abramovay e Rua (2003) afirmam que a

---

<sup>22</sup>Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, Paraná, Brasil, francieli.o.c.de.souza@gmail.com.

<sup>23</sup>Pontifícia Universidade Católica do Paraná, SINPES, Curitiba, Paraná, Brasil, czarbueno@gmail.com.

perspectiva da violência escolar apresenta divergências a partir do ambiente em que ela está situada. Na bibliografia contemporânea, diversos estudiosos, psicólogos, sociólogos priorizam a investigação da violência exercida entre estudantes ou de estudantes contra a propriedade escolar (vandalismo) e em menor dimensão, de estudantes contra docentes e docentes contra estudantes. O estudo intenciona analisar os diferentes cenários em que os estudantes justificam o uso da violência como um instrumento para solução de conflitos, e especificamente responder ao problema de pesquisa, como as experiências pessoais e influências socioeconômicas impactam nas percepções que os estudantes possuem de eventos violentos. Os dados coletados na pesquisa de campo permitem facilitar a compreensão das situações em que os estudantes concebem o uso da violência na solução de conflitos. No que diz respeito a pesquisa bibliográfica, os resultados encontrados na literatura visam fundamentar as noções de violência que são apresentadas para os jovens na sociedade atualmente. Durante a produção parcial dessa pesquisa, foi observado a possibilidade das práticas restaurativas como um método de intervenção alternativo ao uso da violência como solução de conflitos no ambiente escolar. A Justiça Restaurativa pode ser definida como uma prática que visa auxiliar restauração da dignidade através do diálogo entre a vítima, ofensor e a comunidade. A comunicação é essencial para a melhor compreensão da situação conflituosa, por meio da reflexão e a empatia, ao entender as consequências de suas ações, o indivíduo ofensor estará conscientizado antes de ofender outra pessoa, sem probabilidade de reincidências (Andreucci e Felício, 2019). Durante a primeira etapa da pesquisa foi realizada a pesquisa bibliográfica sobre os temas: violência, violência escolar e práticas restaurativas. No primeiro semestre de 2024 será realizada a pesquisa de campo, configurando a segunda etapa da pesquisa, por meio da realização das entrevistas com os grupos focais e a visita nos colégios estaduais pré-estabelecidos no projeto de pesquisa do orientador. Os dados utilizados nessa pesquisa são provenientes das entrevistas com os grupo-focais realizados no ano de 2022, turmas de 1º, 2º e 3º ano do período da manhã e noite dos seguintes colégios estaduais paranaenses: Guilherme A. Maranhão, Professor Teobaldo Leonardo

Kletemberg, e Protásio de Carvalho. As falas dos estudantes foram gravadas nos celulares dos pesquisadores e posteriormente foram transcritas para uma tabela, para identificar as respostas dos estudantes foram utilizados nomes fictícios, a fim de preservar a identidade dos adolescentes entrevistados. Nos dados coletados por meio da pesquisa de campo dos colégios citados acima em 2022, foi possível observar no relato dos discentes as situações em que eles utilizavam a violência física e verbal na solução de conflitos. na turma do 1º ano do ensino médio, após o debate sobre resolução de conflitos a moderadora questiona “sobre resolução de conflitos, né, que é resolver problemas, vocês apontaram que a melhor forma seria a abordagem verbal e tentar entender os dois lados, num conflito físico, qual seria essa abordagem? Como vocês fariam?” (sic). O Estudante K responde “ah, nem sei, acho que eu não sei” (sic), entretanto, a moderadora questiona se o discente já presenciou alguma briga física, o Estudante K afirma que já e que a briga física aconteceu com ele “é bem diferente né, daí nós resolve na briga, não tem como conversar com a pessoa” (sic), o discente responde que nessa situação ele se defendeu dessa forma. Por meio desses resultados parciais, é possível apontar em que situações em que há o início de uma agressão física, os estudantes (principalmente do gênero masculino) utilizam da violência física para solucionar o conflito. Apesar da grande maioria responder que utiliza do diálogo, ainda houve respostas em que a agressão verbal é usada como instrumentos de resolução de conflito.

**PALAVRAS-CHAVE:** Violência, Estudantes, Conflito.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Mirian; RUA, Maria das Graças. **Violência nas escolas:** versão resumida. Brasília: UNESCO, Rede Pitágoras, 2003.

ANDREUCCI, Álvaro Gonçalves Antunes; FELÍCIO, Cláudia João. Os círculos restaurativos como instrumento de mediação dos conflitos nas escolas: a construção de uma nova cultura jurídica. **Revista da Faculdade de Direito do Sul de Minas**, Pouso Alegre, v. 35, n. 1, p. 335-356, 2019. Disponível em:

<<https://revista.fdsu.edu.br/index.php/revistafdsu/article/view/305/259>> . Acesso em: 11 fev. 2023.

PINO, Angel. Violência, educação e sociedade: um olhar sobre o Brasil contemporâneo. **Educação & Sociedade**, v. 28, n.100, p. 763–785, 2007. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/Fcw4BTVQtGJKZTcky7Y5hvx/abstract/?lang=pt>> . Acesso em: 27 fev. 2024.

## **EXPANDINDO HORIZONTES ALÉM DA PUNIÇÃO: PRÁTICAS RESTAURATIVAS NAS ESCOLAS COMO CONVITE AO ‘SER MAIS’ FREIREANO**

Maria Carolina Ribeiro Rodrigues<sup>24</sup>

O seguinte texto propõe uma reflexão acerca de noções sobre a relação entre a violência, punição e direitos humanos no contexto do capitalismo neoliberal, além de como a juventude em situação de vulnerabilidade não só a vivência, como também a percebe. O foco é atribuir à escola, a possibilidade de assumir um papel catalisador de práticas restaurativas que possam subverter a lógica punitivista do Estado penal contemporâneo, valorizando as percepções dos jovens através da consolidação de um ambiente democrático e não penalizador. Esta análise tem como base estudos realizados entre 2016 e 2020, junto ao grupo de pesquisa CNPq Sociedade, Direitos Humanos e Novas Formas de Solução de Conflitos e no curso de Licenciatura em Ciências Sociais. O estudo aborda a responsabilização penal da juventude em situação de vulnerabilidade social, investigando tanto as legislações quanto o papel da sociedade civil neste contexto. A metodologia envolve pesquisa quanti-qualitativa, revisão bibliográfica e grupos focais em escolas de Curitiba, visando entender a percepção de jovens a respeito de temas ligados à violência, direitos humanos e participação. Um diagnóstico realizado na capital paranaense entre 2016 e 2019 buscou relacionar os números referentes à violência (homicídios, roubos e furtos) à resultados educacionais de escolas das 10 regionais de Curitiba, para que a partir disso, fossem selecionadas instituições educacionais que integrariam as pesquisas através de grupos focais com estudantes entre 14 e 18 anos. A aplicação da técnica do grupo focal ocorreu com respaldo em um roteiro de perguntas pré-definido, realizada em 2019 no Colégio Estadual Professor Teobaldo Leonardo Kletemberg, Regional Bairro Novo, bairro Sítio Cercado. O bairro Sítio Cercado,

---

<sup>24</sup>Licenciada em Ciências Sociais pela PUC-PR. Professora da educação básica de nível III em Ourinhos-SP. mariarodrigues98@gmail.com

ano referido, obteve um número de 32 homicídios, 2344 roubos e 1602 furtos. O colégio obteve uma nota de 4.2 no IDEB naquele ano e uma média no ENEM de 498 pontos. Após a rodada do grupo focal, foi possível aferir que a percepção dos estudantes acerca da violência é muito ligada ao que ocorre dentro dos muros da escola, seja através de violência verbal (entre estudantes, mas, principalmente através das relações de hierarquia dentro do espaço escolar), seja como bullying ou até violência institucional – percebida pelos estudantes a partir de noções de racismo, xenofobia ou outras formas de opressão. Em relação à solução de conflitos e o papel da escola, é notável que existe um consenso de que o diálogo e a responsabilização entre as partes envolvidas é uma solução viável, principalmente dentro da instituição educacional. Como respaldo, é possível analisar dados do IPEA e do Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP), que mostram um aumento gradual da vitimização entre adolescentes e jovens. Entre 2005 e 2015, a taxa de homicídios de pessoas entre 15 e 29 anos aumentou em 17,2% (IPEA, 2017, p. 25). Paralelamente, o levantamento do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase), realizado entre 2009 e 2016, revelou um aumento na taxa de encarceramento juvenil, passando de 19.940 para 25.929 adolescentes em regime de internação, internação provisória e semiliberdade (Brasil, SINASE, 2016, p. 4). No Brasil, as estatísticas oficiais de violência urbana destacam que a maioria das vítimas provêm de comunidades habitadas por famílias de classes vulneráveis, predominantemente de cor negra ou parda. Os dados levantados pelo SINASE em 2015 apontam que dos 26.209 adolescentes que estão em cumprimento de medidas socioeducativas, 68% estão em regime de internação, ou seja, 18.381 jovens que estão com a liberdade restrita; um aumento de 1.479 casos em relação ao ano anterior. Outros índices apontam que o perfil do jovem que se encontra em regime de restrição ou privação de liberdade é masculino (96%), tem entre 16 e 17 anos (57%) e é preto/pardo (61%). (MDH, 2018). É possível alinhar tais dados, aos índices de encarceramento no Brasil, observando que em 1990 a quantidade de presos era de 90 mil, sendo 834 mil presos em 2023 (SENAPPEN, 2023), demonstrando que a os acentuados números da punição e violência no Brasil andam lado a



lado à ascensão do neoliberalismo. Lima e Boneti (2018) afirmam que “a leitura de Passetti (2003) e Wacquant (2006) permite inferir que a passagem dos anos de 1980-90 constitui o ponto de inflexão e de elevação do julgamento moral das classes média e alta em relação aos indivíduos oriundos das classes sociais precarizadas” levando ao aumento e legitimação de desigualdades sociais e a “retração do Estado-de-bem-estar social [para a] hegemonia do Estado policial, penalizador” (Passetti, 2003). A partir deste panorama, a justiça restaurativa surge como alternativa ao modelo punitivo, buscando envolver as partes envolvidas em conflitos na busca por soluções que restaurem o dano causado, evitando a estigmatização do agressor. No entanto, há desafios na implementação dessa abordagem, especialmente nas instituições educacionais, que muitas vezes reproduzem práticas punitivas e excludentes. A escola, ao invés de cumprir seu papel democrático de educar para a cidadania, pode acabar reproduzindo padrões de punição exclusão. Em Freire (2019) é possível compreender que a escola é reprodutora dos itinerários sociais vigentes, já que “não existem no ar, mas no tempo e no espaço e não podem escapar das influências das condições objetivas estruturais” (Freire, 2019). Portanto, a educação neste contexto exerce um papel de padronizar e controlar corpos jovens em prol da dominação através do discurso (Foucault, 1991). Entretanto, em Lima (2020), nota-se uma preocupação referente ao modelo de justiça restaurativa praticado nos moldes da organização do Estado, afirmando que “o modelo permanece subordinado à centralidade das instituições estatais que, quase sempre, atribuem aos operadores da justiça como o Ministério Público e o Poder Judiciário o poder de dar a última palavra no desfecho dos conflitos.” Portanto, o autor defende a adoção do termo “práticas restaurativas” no ambiente escolar, sendo “não apenas à opção por aportes teórico-valorativos que induzem diferentes possibilidades de abordagem institucional sobre o tema, mas às configurações das instituições, dos sujeitos e da própria natureza dos conflitos que ocorrem no espaço escolar.” Diante desse cenário, é fundamental repensar as práticas educacionais e incorporar os princípios das práticas restaurativas e dos Direitos Humanos, devendo ser a escola um espaço de diálogo, participação e resolução

pacífica de conflitos, almejando o que Freire defendeu: uma escola que empodere, não “dando” poder, mas criando instrumentos de reflexão e deliberação que possibilitem o pensar-se a si, ao mundo e o “ser mais” que o que lhe é proposto.

**PALAVRAS-CHAVE:** Juventude, Educação, Práticas Restaurativas.

## **REFERÊNCIAS**

BRASIL. **Levantamento Anual do SINASE** Brasília: Ministério dos Direitos Humanos, 2016.

BRASIL. **Levantamento anual do SINASE**. Brasília: Ministério dos Direitos Humanos, 2018.

LIMA, C. B. **Violência juvenil: O desafio das práticas restaurativas no espaço escolar**. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE, [S. l.], v. 36, n. 2, p. 731–749, 2020. DOI: 10.21573/vol36n22020.94695. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/94695>. Acesso em: 20 fev. 2024.

LIMA, C. B.; BONETI, L. W. **A justiça restaurativa como processo educativo de resistência ao itinerário penalizador dirigido aos jovens da periferia urbana**. Política & Trabalho: revista de ciências sociais, [S.l.], v.1, n.48, p.183–196, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/politicaetrabalho/article/view/32415>. Acesso em: 20 fev. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 84 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Ed. Loyola, 1996.

IPEA, INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA.  
**Atlas da violência 2017.** São Paulo, 2017.  
SENAPPEN - Secretaria Nacional de Políticas Penais. **Relatório de informações penais – RELIPEN.** Brasília, 2023.

WACQUANT, L. **A estigmatização territorial na cidade da marginalidade avançada.** Sociologia: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, v.16, n. 1, p.1-13, jan.2006.

## JORNADA DE ALFABETIZAÇÃO NO MARANHÃO E OS CÍRCULOS DE CULTURA

Grácia Maria Nolasco Fraga de Araújo<sup>25</sup>  
Edinólia Lima Portela<sup>26</sup>

A reflexão proposta neste texto resulta de estudos de uma pesquisa em andamento de Mestrado em Educação na Universidade Federal do Maranhão (PPGE-UFMA), que objetiva analisar as repercussões da Jornada de Alfabetização – “Sim, eu posso” – Círculos de Cultura, nos municípios com mais baixo Índice de Desenvolvimento Humano no Maranhão (IDH). Na tentativa de sanar uma dívida social, o governo do Estado do Maranhão implantou, no ano de 2015, em parceria com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), a Jornada de Alfabetização do Maranhão – “Sim, eu posso” – Círculos de Cultura com o objetivo macro de reduzir o analfabetismo. E com a alfabetização, elevar o emprego e renda e facilitar o acesso ao mundo digital dos alfabetizandos/as. Além do mencionado, com o propósito específico de criar condições para que os educandos possam ter acesso à leitura e à escrita, como estimular, por meio do método “Sim, eu posso”, dos Círculos de Cultura e de outras iniciativas, a garantia da continuidade dos estudos e elevar a renda por meio do trabalho. A Jornada de Alfabetização no Maranhão – “Sim, eu posso” – Círculos de Cultura se insere no bojo da Mobilização para Alfabetização de Jovens e Adultos e foi desenvolvida em duas fases abrangendo 15 municípios entre os anos de 2016 a 2018. Teve como base didática, a utilização do método de alfabetização cubano “Sim, eu

---

<sup>25</sup>Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA) no Programa de Pós-graduação em Educação– PPGE, professora da Educação Básica Estadual e Municipal de São Luís - MA; Integrante do grupo de Pesquisa: Escola Currículo e Formação Docente (PPGE/ UFMA). E-mail: graciafraga@gmail.com.

<sup>26</sup>Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA); Professora Associada do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão (UFMA); Integrante do grupo de Pesquisa: Escola Currículo e Formação Docente (PPGE/ UFMA). E-mail: edinolia@yahoo.com.br

posso”, um programa de alfabetização televisivo organizado em 65 aulas, articulado aos Círculos de Cultura da pedagogia freireana. Para o caminhar da pesquisa intentamos entender o desenvolvimento dos Círculos de cultura, preconizados por Paulo Freire e como se articularam no interior da Jornada. Para isso, caminhamos pela abordagem qualitativa de pesquisa, nos respaldamos nos documentos que deram organicidade a Jornada, como Projeto de implantação da Jornada (2015), o Caderno do Educador/a – “Sim, eu posso” (2016), o Caderno do Educador/a - Círculos de Cultura (2018) e nos fundamentos de Freire (1982; 1983; 1987) que propõe uma educação pautada na horizontalidade e reciprocidade, por meio do diálogo e de uma educação humanista, libertadora e transformadora, de caráter autenticamente reflexivo, necessária para superar a contradição entre educador-educando, em que o primeiro “deposita” conhecimentos nos educandos vazios. Para o educador, “neste lugar de encontro, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais” (Freire, 1987, p. 81). Para isso, é assertiva a “reflexão sobre a própria alfabetização, que deixa de ser algo externo ao homem para ser dele mesmo” (Freire, 1982, p. 142). A partir dessas considerações, entendemos que ao construir o projeto da Jornada de Alfabetização, os idealizadores intencionavam, entre outras questões, que a alfabetização defendida se estendesse para além da decodificação gráfica e mecânica, assim para atingir bons resultados se propuseram numa prática de alfabetização comprometida com a reflexão crítica, emancipação e transformação dos sujeitos, princípios defendidos pelo próprio MST, que desde sua gênese tem sua proposta de educação fundamentada na pedagogia freireana. Assim, a proposta da Jornada (2015) sinaliza que, antes do contato dos alfabetizadores/as com os/as educandos/as, ocorreriam encontros para orientações gerais sobre a organização da Jornada, para a capacitação e formação dos alfabetizadores/as e coordenadores/as direcionada para a metodologia adotada que envolveria os procedimentos do desenvolvimento do “Sim, eu posso”, as concepções educacionais que sustentam a prática do MST, que se vinculam aos Círculos de Cultura. Os Círculos de Cultura sistematizados e idealizados por Paulo Freire consiste numa proposta

pedagógica fundamentada na relação dialógica em que busca alcançar a participação livre e crítica dos educandos numa tomada de consciência que realizam sobre sua situação social. Freire (1982) defende essa tomada de consciência como a capacidade do homem e mulher sair da acomodação, das prescrições alheias que os cerceiam, que os inferiorizam e os coisificam. Ainda o estudioso defende a criticidade como forma de se ajustar à realidade e transformá-la. A Jornada surgiu como esperança num estado em que a maioria da população vive em situação de extrema pobreza e de intensa desigualdade social, uma esperança de educação, esperança de futuro mais justo, mesmo frente às dificuldades. Compreendemos que os Círculos de Cultura, na Jornada de Alfabetização do Maranhão, foram pensados na perspectiva de trazer o diálogo como provedor, por meio do debate que possibilita mais que o aprendizado, permite estabelecer conexões de aprendizagem e valorização do pensar do outro, vivências não apenas humanizadora, mas crítica. Concebida doravante o método cubano “Sim, eu posso” e os Círculos de Cultura de Paulo Freire, a Jornada de Alfabetização mostrou que é possível a alfabetização de pessoas jovens e adultas a partir de uma educação humanizadora, adquirindo uma consciência social, compreendendo sua própria realidade na perspectiva de intervir criticamente sobre ela, transformando-a. O método “Sim, eu posso”, apesar de apresentar um caráter mecânico, com rigor metodológico e com passos pré-estabelecidos, ao ser incorporado à pedagogia freireana mediado pelos Círculos de Cultura, demonstrou êxito na alfabetização, numa proposta que transcende a memorização mecânica, que proporcionou aos educandos/as uma reflexão crítica sobre si e sobre o mundo, suscitou a emancipação e a participação política, fortaleceu a esperança de possibilidades de mudanças e, conseqüentemente, a melhoria de suas vidas. Foram alfabetizados/as nos dois anos de trabalho da Jornada de Alfabetização aproximadamente vinte e um mil jovens e adultos (MST, 2021).

**PALAVRAS-CHAVE:** Alfabetização de Jovens e Adultos, Círculos de Cultura, Emancipação.

## REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. 13ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 13ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 34ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

MARANHÃO. **Caderno do Educador: Sim, eu posso!** São Luís: MST/SEDUC, 2016.

MARANHÃO. **Caderno das Educadoras e Educadores: Círculos de Cultura**. São Luís: MST/SEDUC, 2018.

MST. **Projeto Jornada de Alfabetização do Maranhão – Sim, eu posso – Círculo de Cultura**. Primeira Fase – 2015/2016. São Luís – MA, julho de 2015.

MST. **Jornada de Alfabetização no Maranhão utiliza Círculos de Cultura em método dialógico e crítico**. Disponível em <https://mst.org.br/2021/11/03/jornada-de-alfabetizacao-no-maranhao-utiliza-circulos-de-cultura-em-metodo-dialogico-e-critico/> Acesso em 26/02/2024.

## **O CURSO DE DIREITO NA CAPITAL PARANAENSE: TEORIA CRÍTICA DE DIREITOS HUMANOS COMO PRÁTICA DA LIBERDADE**

Ana Lúcia Barella<sup>27</sup>

A partir da Teoria Crítica dos Direitos Humanos, a presente pesquisa pretendeu analisar a presença de disciplinas sobre Direitos Humanos nos cursos de bacharelado em Direito na capital paranaense em relação à garantia de uma educação como prática da liberdade, nos termos defendidos por Paulo Freire. Para tanto, a presente pesquisa avaliou a Teoria Crítica em relação a autores que tratam de Direitos Humanos sob essa perspectiva, em especial Helio Gallardo, David Sánchez Rubio e Joaquín Herrera Flores, uma vez que a partir de Gallardo, Rubio e Flores “lê-se pujantes formulações teóricas da crítica dos direitos humanos que recuperam conceitos como desejo, real, sobredeterminação, subjetividade, autoridade, acontecimento, transferência, entre outros.” (Acosta Junior, Gross, Cademartori, 2022, p. 03), constatando-se que os fundamentos dos Direitos Humanos são as lutas e movimentos sociais, e que a garantia de sua efetividade está atrelada a uma postura de autodeterminação, de resistência, de conflituosidade que leve a uma mudança dos paradigmas atuais em Direitos Humanos, sendo possível também por meio de uma educação que, pautada nos horizontes da Teoria Crítica, relacione-se à emancipação humana, à conscientização, reflexão e capacidade de escolha, que permita ao sujeito sua autodeterminação, ou seja, sirva como prática para a liberdade, como a educação proposta por Adorno, para que Auschwitz não se repita. Em seguida, a pesquisa investigou a grade curricular de 26 instituições que ofertam bacharelado em Direito, registradas no MEC na modalidade presencial na cidade de Curitiba, e a oferta de disciplinas de direitos

---

<sup>27</sup>Doutoranda em Direitos Fundamentais e Democracia pelo Centro Universitário Autônomo do Brasil – UNIBRASIL, Curitiba/PR, Brasil, alb.curitiba@gmail.com. Orientação: Bruno Meneses Lorenzetto, Centro Universitário Autônomo do Brasil – UNIBRASIL.



humanos na formação dos futuros profissionais, tendo verificado que das 26 instituições, apenas em uma não foram encontradas disciplinas que remetesse ao conteúdo de Direitos Humanos, e em três foram encontradas somente disciplinas que podem remeter ao conteúdo de Direitos Humanos, nas demais foram encontradas disciplinas intituladas com a expressão Direitos Humanos; para, por fim, correlacionar a Teoria Crítica e a obra Educação como Prática para a Liberdade no âmbito da educação em relação à importância ou não da presença de uma disciplina nomeada como 'Direitos Humanos' nas grades curriculares do curso de graduação em Direito. Considerando-se a influência de Paulo Freire em estudos como o de bell hooks, a autora que relata, em 'Ensinando a Transgredir', que foi o pensamento de Freire que lhe deu apoio para desafiar o sistema de educação bancária e criar estratégias para a conscientização (consciência e engajamento crítico) em sala de aula, que a fez "pensar profundamente sobre a construção de uma identidade de resistência." (2013, p. 66), assim também Flores, ao afirmar que sua "visão complexa dos direitos aposta por uma racionalidade de resistência." (2002, p. 21); para Adorno "a educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma autorreflexão crítica" (2008, p. 94), também para Freire "a educação teria de ser, acima de tudo, uma tentativa constante de mudança de atitude." (1967, p. 94), ao que se depreendeu da pesquisa que a proposta da educação para a liberdade perpassa a reflexão em Direitos Humanos, posto que há que se escolher entre uma "educação para o homem-objeto, ou educação para o homem-sujeito." (Freire, 1967, p. 36). Pelo método exploratório de pesquisa bibliográfica e investigativa foi possível concluir que uma educação que propõe a emancipação do sujeito depende mais de sua prática, de sua capacidade transformar o indivíduo, garantindo-lhe "identidade de resistência" (hooks, 2013, p. 26), do que da oferta de disciplinas, mas que a oferta de disciplina que permita uma discussão em Direitos Humanos pode ser considerada, desde logo, um sinal acerca da proposta de educação da instituição, se bancária, como descreve Freire, ou como o educador propõe: como prática para a liberdade.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação como Prática para a Liberdade, Direitos Humanos, Teoria Crítica.

## REFERÊNCIAS

ACOSTA JUNIOR, Jorge Alberto M.; GROSS, Jacson; CADEMARTORI, Daniela Mesquita Leutchuk. Ideologias Políticas e Dignidade Humana: a contribuição de Helio Gallardo para a Teoria Crítica dos Direitos Humanos. **Revista de Argumentação e Hermenêutica Jurídica**. Florianópolis, v. 8, n. 2, pp. 01-17, Jul./Dez. 2022. Disponível em: <https://indexlaw.org/index.php/HermeneuticaJuridica/article/view/9116> Acesso em: 20 fev. 2024.

ADORNO, Theodor W. Educação após Auschwitz. *In*: ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. 1. ed., pp. 92-107, 2008. E-book. (Palestra transmitida na rádio Hessen em 18 de abril de 1965.)

BITTAR, Eduardo, C. B. **Democracia, Justiça e Direitos Humanos**. Estudos de Teoria Crítica e Filosofia do Direito. 2. ed. São Paulo, Saraiva Jur, 2022.

CORREA, Paulo Sergio de Almeida; VIEIRA, ABREU, Joniel Vieira de. Exigibilidade do Direito à Educação em Face aos Princípios Constitucionais da Igualdade e da Diferença. **Revista Direitos Fundamentais & Democracia**. Curitiba, v. 28, n. 1, pp. 197-226, 2023. DOI: 10.25192/issn.1982-0496.rdfd.v28i12495. Disponível em: <https://revistaeletronicardfd.unibrasil.com.br/index.php/rdfd/article/view/2495> Acesso em: 25 set. 2023.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 18 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FLORES, Joaquin Herrera. Direitos humanos, interculturalidade e racionalidade de resistência. **Sequência Estudos Jurídicos e Políticos**. Florianópolis, v. 23, n. 44, p. 9–30, 2002. DOI: 10.5007/%x. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/sequencia/article/view/15330> Acesso em: 14 fev. 2024.

FREITAG, Bárbara. **A teoria crítica**: ontem e hoje. São Paulo: Brasiliense, 1988.

GALLARDO, Helio. **Teoria Crítica**: matriz e possibilidades de direitos humanos. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 2013. E-book.

GIROUX, Henry. **Teoria Crítica e Resistência em Educação**: Para além das teorias de reprodução. Trad. Ângela Maria B. Baggio. Petrópolis: Vozes, 1986.

GRAN - Gran Centro Universitário. Curso de Direito. Matriz Curricular. Disponível em: <https://presencial.grancursosonline.com.br/wp-content/uploads/2023/11/GRAN-FACULDADE-DIREITO.pdf> Acesso em: 19 jan. 2024.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: A educação como prática da liberdade. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2013. (Original de 1994)

RUBIO, David Sánchez. **Direitos Humanos Instituintes**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2022.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 48, p. 11-32. jun. 1997. Disponível em: [http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Concepcao\\_multicultural\\_direitos\\_humanos\\_RCCS48.PDF](http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Concepcao_multicultural_direitos_humanos_RCCS48.PDF) Acesso em 14 fev. 2024.

## **UMA ANÁLISE INTERSECCIONAL DAS EXPERIÊNCIAS E RESPOSTAS À VIOLÊNCIA ESCOLAR: CONSIDERAÇÕES SOBRE CLASSE, GÊNERO E RAÇA**

Emanuelle Lopes Cordeiro<sup>28</sup>  
Cezar Bueno de Lima<sup>29</sup>

A abordagem interseccional, uma perspectiva teórica que reconhece a interconexão e sobreposição de diversas categorias sociais, como classe, gênero e raça, tem se destacado como uma ferramenta fundamental para a compreensão da complexidade das experiências individuais e coletivas (Kyrillos, 2020). Nesse contexto, o fenômeno da violência escolar emerge como uma realidade que transcende o âmbito puramente acadêmico, permeando as vidas dos estudantes de maneira intrínseca. De acordo com Silva & Negreiros (2020), a problemática da violência no ambiente escolar se revela como um fenômeno difundido em todas as esferas sociais, manifestando-se por meio de agressões físicas e verbais, com repercussões significativas nas dinâmicas das relações interpessoais. Distante de ser uma ocorrência uniforme, a violência escolar se apresenta em variadas formas, muitas vezes interligadas, configurando-se como um desafio multifacetado que requer uma análise minuciosa e abrangente. Este projeto propõe-se a explorar, de forma interseccional, as experiências e respostas à violência escolar, destacando as interações entre classe social, gênero e raça como elementos fundamentais para compreender a complexidade desse fenômeno. A interseccionalidade é vista como uma ferramenta analítica capaz de captar nuances muitas vezes negligenciadas, proporcionando uma compreensão mais profunda das dinâmicas envolvidas. Diante desse contexto, o problema de pesquisa que orienta este projeto é: Como as interseções entre classe, gênero e raça influenciam as experiências e respostas dos estudantes à violência escolar? A compreensão desta questão norteadora permitirá

---

<sup>28</sup>Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Graduando, Curitiba, PR, Brasil, emanuelle.cordeiro@pucpr.edu.br, Orientador: Cezar Bueno de Lima, PUCPR.

identificar lacunas na literatura existente, direcionando a investigação para as nuances muitas vezes negligenciadas das experiências dos estudantes em face da violência escolar. Para alcançar esse objetivo, os objetivos específicos incluem: (I) analisar como a violência se manifesta no cotidiano dos estudantes, (II) visualizar as principais formas de resposta dos estudantes à violência e (III) examinar a influência do preconceito de gênero, classe e raça na violência entre os estudantes. A hipótese subjacente é que a interseção dessas categorias sociais desempenha um papel significativo na forma como os estudantes respondem à violência, moldando suas percepções, atitudes e comportamentos. O estudo realizou uma revisão de literatura utilizando o método recomendado para investigar a relação entre violência escolar e seus diversos aspectos, como combate e prevenção, consequências e efeitos, preconceito, desigualdade, discriminação, experiências e respostas, além da interseccionalidade. A busca foi conduzida na biblioteca virtual Periódicos CAPES, abrangendo o período de 2018 a 2023. Foram utilizados critérios de inclusão para selecionar artigos que abordassem a violência no ambiente escolar, investigando também a interseccionalidade e experiências dentro desse contexto. Artigos que não se encaixassem nos objetivos da pesquisa, redigidos em idiomas diferentes do português e duplicatas foram excluídos. Após uma análise de duplicatas, foram selecionados 67 artigos para análise integral, dos quais 27 foram escolhidos para compor o estudo. Foi identificado na literatura até o momento, experiências de preconceito e violências vividas pelos estudantes no ambiente escolar, e foi possível identificar a interseção de gênero, classe e raça até o momento, em consonância com os objetivos da pesquisa. O projeto visa preencher essa lacuna ao analisar de forma interseccional as dinâmicas de violência no ambiente escolar, buscando promover ambientes escolares mais seguros e inclusivos, conjuntamente promover estratégias visando a amenização da problemática. Foi identificado na literatura até o momento, experiências de preconceito e violências vividas pelos estudantes no ambiente escolar, e foi possível identificar a interseção de gênero, classe e raça até o momento, em consonância com os objetivos da pesquisa. Em um

contexto em que a violência escolar é uma realidade difundida e multifacetada, compreender suas nuances e dinâmicas é crucial para desenvolver estratégias eficazes de prevenção e intervenção. A abordagem interseccional adotada neste projeto permite captar as complexas interações entre classe, gênero e raça, fornecendo insights valiosos para lidar com esse problema de forma mais efetiva. Ao entender como essas interseções influenciam as experiências e respostas dos estudantes à violência escolar, torna-se possível direcionar políticas e práticas educacionais para promover ambientes escolares mais seguros, inclusivos e equitativos. Portanto, este estudo contribui não apenas para o avanço do conhecimento acadêmico sobre violência escolar, mas também para a promoção do bem-estar e da qualidade de vida dos estudantes, impactando positivamente suas trajetórias educacionais e sociais. Como destaca Paulo Freire "Não há docência sem discência; as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro." Reforçando a inter-relação entre educadores e educandos, nos chama a refletir sobre a importância da reciprocidade no processo educativo. No contexto do projeto sobre violência escolar com abordagem interseccional, essa citação enfatiza a necessidade de compreender e considerar as experiências e perspectivas dos estudantes como elementos fundamentais na busca por soluções eficazes para a prevenção e intervenção da violência nas escolas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Violência Escolar, Interseccionalidade, Dinâmicas Sociais.

## REFERÊNCIAS

KYRILLOS, G. M.. Uma Análise Crítica sobre os Antecedentes da Interseccionalidade. **Revista Estudos Feministas**, v. 28, n. 1, p. 1-12, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/zbRMRDkHJtkTsRzPzWTH4Zj/> Acesso em: 15 fev. 2024.

SILVA, E. H. B.; NEGREIROS, F. Violência nas escolas públicas brasileiras: uma revisão sistemática da literatura. **Rev. psicopedag.**,

São Paulo, v. 37, n. 114, p. 327-340,2020. Disponível em:  
<[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-84862020000300006&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862020000300006&lng=pt&nrm=iso)> Acesso em: 16 fev. 2024.

## UMA PEDAGOGIA PARA OS DIREITOS HUMANOS À LUZ DE PAULO FREIRE

Dayane Lopes de Medeiros<sup>30</sup>  
Emanuelle Deyse dos Santos Almeida<sup>31</sup>  
Maria Aparecida Vieira de Melo<sup>32</sup>

Propondo-se a pesquisar acerca do campo educativo, concomitantemente remete-se ao tema da ação humana, sendo a educação uma ação essencialmente voltada para a mobilização das transformações sociais. Prezando pela quebra com o segmento de uma educação reducionista, fora da realidade do sujeito, sendo interativa, dialógica, intersubjetiva, valorizando e respeitando as subjetividades existentes no processo de construção do conhecimento, projeta-se uma análise curricular que, partindo da premissa da educação como ação humana, libertadora e transformadora de opressões, possamos encontrar meios no sentido de refletir sobre os Direitos Humanos. Tendo como Título: “Uma pedagogia para os direitos à luz de Paulo Freire” este resumo baseia-se em leituras de Paulo Freire realizadas no Grupos de Estudos e Pesquisas da Educação em Paulo Freire (GEPEPF/CNPQ/UFRN) e em aulas dos componentes curriculares estudados durante a graduação em Pedagogia na Universidade Federal do Rio grande do Norte em 2023. Como questão problema propõe-se: como articular uma pedagogia para os direitos humanos à luz de Paulo Freire? Uma pesquisa que almeja priorizar as ideias e os escritos do educador,

---

<sup>30</sup>Graduada em Pedagogia pela UFRN (2023), Integrante ao Grupo de Estudos e Pesquisas da Educação em Paulo Freire (GEPEPF/UFRN/CERES), São Fernando, RN, Brasil, E-mail: daymayaralopes@gmail.com

<sup>31</sup>Graduanda em Pedagogia na UFRN (desde 2023), Integrante ao Grupo de Estudos e Pesquisas da Educação em Paulo Freire (GEPEPF/UFRN/CERES), Caicó, RN, Brasil, E-mail: emanulledeyse123@gmail.com

<sup>32</sup>Docente na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN/CERES), Doutora em Educação pela UFPB (2020), Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas da Educação em Paulo Freire (GEPEPF/UFRN/CERES), Recife, PE, Brasil (Orientadora), E-mail: m\_aparecida\_v\_melo@hotmail.com



autor, escritor e ‘Patrono da educação brasileira’, Paulo Freire, assim como autores que trabalhem as bases de estruturas curriculares (Silva, 1999) e suas especificidades educativas e humanas no meio social na busca por uma outra educação possível a ser organizada e construída para uma visão de sociedade mais política e feliz. O objetivo Geral é: estabelecer o contributo que Paulo Freire pode trazer à organização de uma pedagogia para os Direitos Humanos. E os objetivos específicos são: analisar os escritos de Paulo Freire (1981, 1997, 2001) em busca da construção de uma pedagogia para os Direitos Humanos, identificar a valorização do sujeito nos escritos de Paulo Freire; explicitar como as ideias de Paulo Freire podem contribuir com a organização curricular na esteira de uma pedagogia para os Direitos Humanos no RN. Organizando a estrutura do trabalho recorre-se a escolha da pesquisa qualitativa, capturando como referência os estudos de Denzin e Lincoln (2006), Bogdam e Biklen (1994), e Chizzotti (1991). No intuito de pensar, refletir e fazer acontecer a mudança no sistema escolar brasileiro com foco no estado do Rio Grande do Norte, intenta-se compreender os problemas existentes para efetivação de uma educação que respeite, atente e valorize os direitos de todos os seres vivos, com enfoque nos seres humanos por serem esses que atuam, mas, não esquecendo do entorno que garante a vida e seguimento da existência desse sujeito. O trabalho reflete o caminhar criativo e construtivo do esperar de um outro mundo, uma nova sociedade, uma revolução humana, social, política, econômica, estrutural, a partir de uma educação para a paz. Uma educação integral, para o protagonismo, para a transformação social. Uma pedagogia da libertação nos moldes da autonomia cidadã, conforme destaca Freire: “Não junto a minha voz à dos que, falando em paz, pedem aos oprimidos, aos esfarrapados do mundo, a sua resignação” (Paulo Freire, 1997 p. 113-14). Recentemente, no Brasil, existe um forte debate acerca da educação em Direitos Humanos. Inclusive, existem componentes curriculares obrigatórios em alguns cursos de graduação voltados para essa abordagem, como é o caso do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Unidade de Lotação: Centro de Ensino Superior do Seridó (CERES). Nas escolas de ensino básico também estão incluídas a

temática, através das diretrizes nacionais da educação básica que meneiam a construção dos documentos curriculares dos estados brasileiros e consecutivamente a escrita dos PPPs das instituições escolares de ensino básico. Contudo, recentemente, através de experiências de pesquisa vivenciadas no curso de Pedagogia da UFRN, Unidade de Lotação: Centro de Ensino Superior do Seridó (CERES), mais especificamente, nos componentes curriculares: Currículos, teorias e práticas, Estágio na Educação Infantil e Estágio na Educação Fundamental I, e Educação em Direitos Humanos, pôde-se perceber lacunas de uma educação em/com e para os Direitos Humanos de fato, presentes nas escolas, partindo da construção dos PPPs destas escolas. Ou seja, nestes componentes houve a ação de análise e pesquisa dos PPPs de algumas escolas do Rio Grande do Norte, e juntamente a análise dos PPPs, a observação da prática docente realizada nas instituições escolares envolvidas. Para Paulo Freire a educação é uma fonte de transformações, que acontece através do diálogo permanente envolvendo o educador o educando e toda a comunidade envolta no processo de ensino-aprendizado dentro ou fora das instituições escolares. Sendo um processo de âmbito comunitário, o ato educativo pretende garantir todos os direitos de seus partícipes, sendo o educando e o educador, ambos, sujeitos do saber. Falar de Educação em Direitos Humanos remete logo as ideias de Paulo Freire, principalmente, quando a educação se torna uma verdadeira troca de experiências no fazer e refazer humano. Os PPPs das escolas que foram analisados nas disciplinas “Currículos, teorias e práticas, Estágio na Educação Infantil e Estágio na Educação Fundamental I” na UFRN/CERES, não trabalhavam a criticidade dos alunos e fíndou por gerar a proposta de estudo apresentada neste trabalho enviado ao Pré Colóquio da PUC/PR 2024. Pois muito se fala em Paulo Freire nas escolas, mas, parece que pouco se conhece ou estuda, de fato, a cerca de suas obras, principalmente, para execução em prática na hora de ensinar. Uma educação para os Direitos Humanos é essencial para pensar mudanças e melhorias na vida das pessoas. A compreensão crítica de seus direitos acarreta nos sujeitos a motivação para ação buscativa da criação e recriação de outras possibilidades de vivências de seu existir, preferencialmente, com

dignidade, respeito e oportunidades igualitárias. Desse modo, atente-se a presença de Paulo Freire na somatória de um empreendimento educativo positivo, cidadão, político e humanitário.

**PALAVRAS-CHAVE:** Direitos Humanos, Educação, Paulo Freire.

## REFERÊNCIAS

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Tradução de Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo, Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

INSTITUTO TÉCNICO DE CAPACITAÇÃO E PESQUISA DA REFORMA AGRÁRIA - ITERRA. **Paulo Freire: um educador do povo**. 2 ed. Veranópolis: Gráfica e Editora Peres, 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. 156 p.

## **VIOLÊNCIA E CONSCIENTIZAÇÃO NAS ESCOLAS: UMA ANÁLISE ACERCA DO AUMENTO DE CASOS DE ATAQUES NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO BRASILEIRAS**

Pedro Henrique Lopes de Oliveira<sup>33</sup>  
Cezar Bueno de Lima<sup>34</sup>

A violência nas escolas brasileiras vem se tornando cada dia mais um assunto recorrente no campo das Ciências Sociais, seja devido à importância de abrir discussões acerca do tema, à sua relação com a estrutura vigente nas instituições de ensino ou, também, ao impacto deixado pela sua ocorrência, revelando um tópico contundente a ser explorado na realidade social dos espaços escolares. Tendo esta premissa em mente, o projeto a seguir buscou investigar uma das várias faces dos casos de violência nas escolas, isto é, os ataques realizados às instituições de ensino, empregando um olhar atento à análise das nuances que levam à tamanhas tragédias no ambiente escolar, além de constatar a influência externa exercida em prol da incidência destes ataques. Para tal, a pesquisa se voltou à percepção e compreensão dos estudantes do Ensino Médio acerca dos casos, de modo a traçar uma linha interpretativa capaz de ilustrar a opinião dos jovens e adolescentes sobre os ocorridos. A partir deste objetivo geral, buscou-se analisar dados que justifiquem o aumento no número de casos de ataques às escolas, relacionar o papel das mídias digitais na efetuação desses casos e, por fim, evidenciar as consequências e os efeitos deixados pelos ataques; trazendo à tona a importância da discussão e aplicação dos Direitos Humanos no âmbito escolar.

---

<sup>33</sup>Estudante de Bacharelado em Ciências Sociais pela PUC-PR. Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), contemplado com bolsa pela Fundação Araucária. Membro da Comissão de Extensão do Observatório de Educação em Direitos Humanos e Justiça Restaurativa. Curitiba/PR. E-mail: phlo270304@gmail.com.

<sup>34</sup>Doutor em Ciências Sociais pela PUCSP. Professor do curso de graduação em Ciências Sociais e do Programa de Pós-graduação em Direitos Humanos e Políticas Públicas da PUCPR. Membro Coordenador do Núcleo de Direitos Humanos da PUCPR. Curitiba/PR. E-mail: czarbueno@gmail.com

Pautando-se primeiramente em uma revisão de literatura, a pesquisa debruçou-se, por um lado, na investigação teórico-conceitual dos componentes principais empregados no projeto como violência, escola e cotidiano, através da leitura de livros e artigos específicos na abordagem dessas palavras-chave; com efeito, possibilitou-se relacionar as circunstâncias que integram a violência no cotidiano escolar (Abramovay, 2002, p. 98). Aqui, utilizou-se de dois textos da professora Mírian Abramovay, intitulados: “Violências nas escolas” (2002) e “Juventudes” (2007), em que são abordados os entrelaçamentos entre a estrutura vigente nas instituições de ensino, o elemento cotidiano presente na vida escolar e as violências cometidas nos espaços escolares, consolidados pelo valor intersubjetivo fortemente ilustrado pela obra a partir de relatos e experiências extraídas de estudantes. Trouxe-se, também, um texto do professor e orientador deste projeto de pesquisa Cezar Bueno de Lima, de nome: “Violência, Direitos Humanos e Práticas Restaurativas nas Escolas”, o qual trabalha com as práticas punitivistas adotadas pelas instituições de ensino na resolução de conflitos. Poder-se-ia, através da análise produzida, traçar um paralelo entre a violência às escolas e a cultura de armas e de violência presente na sociedade contemporânea; ao passo de credibilizar uma emergente alternativa às práticas punitivistas nas escolas: a justiça restaurativa. Por outro lado, visou-se uma exploração documental mediante a leitura de reportagens oriundas de sites jornalísticos on-line, de modo a assimilar os casos noticiados com as implicações e motivações por detrás dos ataques às escolas. Dentre as possíveis explicações condizentes com o tema, destacaram-se a cultura de armas que impera no imaginário social brasileiro, o consumo de conteúdos pautados em discursos e práticas de ódio presentes nas mídias digitais, as quais são de fácil e rápido acesso, e a ausência de iniciativas por parte das escolas acerca da saúde mental dos estudantes, com a qual é impulsionada a ocorrência de casos do tipo. Através deste prisma, a pesquisa empreendeu em uma fundamentação coerente com o problema social proposto, retomando concepções originadas de contextos diversos e concentrando os seus esforços em produzir uma investigação científica no campo prático de

maneira sucinta e efetiva. Ora, apesar de esta ser uma etapa ainda a ser cumprida, a pesquisa de campo emerge no sentido de providenciar respostas aos questionamentos levantados ao longo da revisão bibliográfica e documental. Em síntese, a metodologia empregada na pesquisa-ação são os grupos-focais, entrevistas realizadas com um grupo escolhido de entrevistados, de acordo com as demandas e necessidades previstas pelo projeto. Neste caso, as entrevistas são realizadas a partir da visita às escolas, onde são selecionados estudantes do Ensino Médio para compor a conversa. Para a condução das entrevistas, são necessários dois pesquisadores: um encarregado de mediar a conversa e propor as perguntas para os entrevistados; e um outro que assume a função de observar o desenrolar da conversa, de modo com que seu enfoque não seria o questionamento, mas a reação dos entrevistados. É uma forma de cooperação que permite a sucessão de diversos questionamentos acerca dos temas abordados na pesquisa. Aqui, as perguntas remetem aos seguintes tópicos: escola, projeto de vida, violência, direitos humanos e práticas restaurativas. Desta maneira, torna-se cabível tratar da violência nas e, sobretudo no contexto apresentado pelo projeto, às escolas, ressaltando a importância da discussão sobre o tema e a necessidade de estabelecer um canal de diálogo com os estudantes, os quais estão dentre os mais afetados pelos flagelos desses acontecimentos devastadores e complexos. Em suma, o projeto de pesquisa requer um olhar intersubjetivo para tratar de questões objetivas; evoca um sentido interpretativo para formular o conhecimento científico. Logo, é através das respostas extraídas dos estudantes, que junto dos professores e demais funcionários das escolas são os mais afetados pelas tragédias cada vez mais noticiadas, que seria possível introduzir medidas sucintas e efetivas para remanejar esses conflitos, os quais vão além do mero âmbito institucional e abrangendo todas as esferas sociais. Não seria à toa, inclusive, que nos EUA, país com cerca de 2 mil casos de ataques às escolas registrados desde 1970, já se discute como esses incidentes promovem transtornos e inquietação na realidade social e na segurança pública. Com efeito, mantém-se um tema extremamente atual e que confere discussões em diferentes áreas das Ciências

Sociais, dentre elas os Direitos Humanos e como estes são ameaçados e violados em todos os casos referentes à ataques às escolas brasileiras.

**PALAVRAS-CHAVE:** Violência, Escolas, Cotidiano.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Mírian. Et. al. **Juventudes:** Outros olhares sobre a diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Unesco 2007.

\_\_\_\_\_. **Violências nas escolas.** Brasília: UNESCO, Coordenação DST/AIDS do Ministério da Saúde, Secretaria de Estado dos Direitos Humanos do Ministério da Justiça, CNPq, Instituto Ayrton Senna, UNAIDS, Banco Mundial, USAID, Fundação Ford, CONSED, UNDIME, 2002.

CARA, Daniel. **Ataques às escolas no Brasil:** análise do fenômeno e recomendações para a ação governamental. [Brasília]: Ministério da Educação, 12 out. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/participacao-social/grupos-de-trabalho/prevencao-e-enfrentamento-da-violencia-nas-escolas/resultados/relatorio-ataque-escolas-brasil.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2024.

EUA tiveram mais de 2.000 ataques a tiros em escolas desde 1970. **BBC News Brasil**, 27 mai. 2022. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-61596579>. Acesso em 25 fev. 2024.

GRANCHI, Giulia. Os fatores que contribuem para ataques em escolas, segundo especialistas. **BBC News Brasil**, 6 abr. 2023. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/articles/cn0610zm35vo>. Acesso em: 1 fev. 2024.

PAIS, José Machado. **Paradigmas sociológicos na análise da vida cotidiana**, Lisboa, *Análise Social*, Vol. 22, No. 90 (1986), pp. 7-57.  
Katsiyannis, A., Rapa, L.J., Whitford, D.K. et al. An Examination of US School Mass Shootings, 2017–2022: **Findings and Implications**. *Adv Neurodev Disord* 7, 66–76 (2023).  
<https://doi.org/10.1007/s41252-022-00277-3>.

LIMA, Cezar Bueno de. Violência, **Direitos Humanos e Práticas Restaurativas nas Escolas**. *SciELO Preprints*. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.5604>. Acesso em: 19 jan. 2024.

PATON, Nathalie. **School shooting**: la violence à l'ère de YouTube. Paris: Maison des Sciences de l'Homme, 2015. 224.

SOUSA, Guilherme Castro. Ocorreram 36 ataques a escolas no Brasil entre 2002 e 2023. **Jornal da USP**. 19 fev. 2024. Disponível em: <https://jornal.usp.br/atualidades/ocorreram-36-ataques-a-escolas-no-brasil-entre-2002-e-2023/>. Acesso em 25 fev. 2024.

TRAGÉDIA na escola: Massacre em Suzano (SP) choca pela crueldade e reproduz tipo de crime cada vez mais comum no Brasil. **UOL Notícias**, 14 mar. 2019. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/reportagens-especiais/massacre-em-escola-de-suzano-sp> Acesso em 25 fev. 2024.



**RESUMOS EXPANDIDOS**  
**EIXO 2**  
**RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS, DIVERSIDADE E JUSTIÇA**  
**SOCIAL**

## **A EDUCAÇÃO SEXUAL SOB UMA PERSPECTIVA FREIRIANA: EDUCAR PARA A SEXUALIDADE TAMBÉM FAZ PARTE DO PROJETO DE EDUCAÇÃO EMANCIPADORA**

Jean Carlo de Carvalho<sup>35</sup>

Aline do Rocio Neves<sup>36</sup>

O presente trabalho visa apresentar a educação sexual sob a perspectiva de Paulo Freire, objetivando apontar como as contribuições do autor podem ajudar na asserção de uma educação sexual que seja voltada para emancipação com ênfase em indivíduos que fogem as regras da sexualidade heteronormativa. Faz-se necessário destacar como escola de hoje, é um reflexo em micro escala da sociedade, espelhando “todas as relações sociais, inclusive as práticas de discriminação” (Facco, 2017, p.9). Logo, este espaço acaba por se configurar como um dos espaços mais hostis contra pessoas que não se encaixam nas normas sexuais vigentes, sejam estas professores(as) ou alunos(as). A atual conjuntura política tanto no Brasil e no mundo é marcada por uma crescente onda neoconservadora, que menospreza o legado de Freire, e, afeta de maneira direta os espaços educacionais quando “busca fiscalizar, controlar e desmerecer diversas questões vinculadas aos direitos humanos [...] entre as quais se inserem as discussões de gênero” (Carvalho, 2022, p.11). Assim sendo, busca-se aqui, através de uma pesquisa bibliográfica narrativa (que não usa técnicas sistemáticas de pesquisa), elucidar as possibilidades de traçar-se uma ponte entre o Patrono da Educação Brasileira – Paulo Freire – e as questões que envolvem a educação sexual nas escolas do Brasil, considerando-se

---

<sup>35</sup>Cientista Social pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR. Professor de Sociologia e Projeto de Vida para os anos finais do Ensino médio, atual acadêmico de Letras Português pelo Centro Universitário Internacional UNINTER. E-mail: Jcarvalho96@gmail.com;

<sup>36</sup>Professora orientadora. Mestre e em Direitos Humanos e Políticas Públicas pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná- PUCPR. Cientista Social. Professora de Sociologia, Projeto de Vida e Ensino Religioso.

neste escrito a importância de se pleitear as supracitadas questões na busca do projeto por uma educação emancipadora. É oportuno, salientar-se que apesar de ter abordado temáticas diversificadas ao longo de sua vida, Paulo Freire não se voltou diretamente aos estudos de gênero e sexualidade, como aponta (Sousa, 2021). Contudo, há atualmente um grande número de acadêmicos(as) que tem se pautado no legado deixado pelo autor, e se empenhado em apontar caminhos para uma educação sexual que seja transgressora. Quando se fala em “educação sexual”, é comum, perceber que setores conservadores e neoconservadores da sociedade, associam essa discussão a um suposto incentivo para que crianças e adolescentes iniciem atividades sexuais, além de haver distorção da temática quando o assunto central envolve sujeitos sexuais dissidentes, ou seja, pessoas pertencentes a comunidade LGBTQIA+, estigmatizando cada vez mais estes corpos e afastando a possibilidade de se haver educação sexual de qualidade nas escolas. Ressalta-se ainda que, quando se fala em educação sexual, há o entendimento de que a adolescência (principalmente) é um período de mudanças de extrema importância para a vida dos indivíduos que estão em formação, e “a sexualidade insere-se nessa série de mudanças, compondo um dos alicerces da identidade do adolescente.” (Nau, et al., 2013, p.3). Dessarte é imprescindível apontar-se que a educação sexual é essencial para ofertar informações necessárias que tornam possíveis as tomadas de decisões conscientes frente a questões que envolvem o afloramento da sexualidade, como prevenir gestações não desejadas e Infecções Sexualmente Transmissíveis (ISTs), além de favorecer “a problematização da dimensão política da sexualidade e das disputas, conflitos e tensões que forjam hierarquias a fim de conformar uma ‘normalidade’” (Sousa, 2021, p. 13), apontando a sexualidade como algo que deve ser discutida nas mais diversas áreas do saber. A escola como espaço de conhecimento, deveria estar aberta as diferentes discussões, sob diversos pontos de vista, principalmente quando envolve questões tão delicadas como a marginalização de sujeitos. Ao replicar a ideia presente na sociedade, de que há uma forma de sexualidade única e correta, e não permitir que os indivíduos dialoguem sobre questões que contornam as dúvidas dos sobre seus

corpos e possibilidades, o âmbito escolar torna-se arbitrário convertendo esse espaço, em um local propício para que haja propagação de violências e desinformações. Paulo Freire (2018, p. 98), aponta que “a inserção crítica da realidade vai gerando novas compreensões de novos desafios”, por consequência, uma iniciativa política progressista, aponta o espaço da escola, como um espaço proveitoso para concretizar o plano de uma educação sexual que seja capaz de estimular a problematização da sexualidade e a inserção crítica da realidade. Por esse viés, uma escola emancipadora, seria aquela que permite que seus alunos tenham a possibilidade de refletir sobre a realidade dos corpos dissidentes, e as possibilidades da sexualidade humana. Por fim, conclui-se que apesar de ser um espaço de ciência e conhecimento, que deveria ser utilizado para pautar e difundir questões acerca da diversidade e da sexualidade abrangendo temas de saúde física e mental, além das questões políticas sobre os diferentes corpos que compõe a sociedade, a escola, por estar inserida num contexto maior que é de opressão, acaba não cumprindo o papel que lhe cabe e agindo de maneira oposta. Assim sendo, ressalta-se neste artigo, como aponta Paulo Freire (1983), a importância de pensar-se uma escola que possa proporcionar uma educação crítica e problematizadora para que haja avanços sociais, econômicos e políticos no Brasil.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Sexual, Emancipadora, Paulo Freire.

## REFERÊNCIAS

ALENCAR, Rúbia de Aguiar et al. Desenvolvimento de uma proposta de educação sexual para adolescentes. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 14, p. 159-168, 2008.

CARVALHO, Jean C. A LGBTFOBIA NAS ESCOLAS BRASILEIRAS: COMO A LGBTFOBIA SE INSERE NO AMBIENTE ESCOLAR. In: III Congresso Online de Resistência LGBTI+: Eleição 2022 se fere nossa existência será resistência, 2022,

Curitiba. Congresso Online de Resistência LGBTI+, 2022. v. 3. p. 10-20.

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

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 18 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983 [2014].

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 65. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

NAU, Angélica Luciana, et al. "Educação sexual de adolescentes na perspectiva freireana através dos círculos de cultura." **Rev Rene** 14.5 (2013): 886-893.

SOUSA, Fabiana Rodrigues de. Resistir para existir: aportes freireanos para uma educação sexual transgressora e emancipadora. **Práxis educativa**, v. 16, 2021.

## **AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS: UM CONVITE AO ESPERANÇAR FREIRIANO ATRAVÉS DA CULTURA MAPUCHE**

Édina Aparecida da Silva Enevan<sup>37</sup>

O texto a seguir foi elaborado com objetivo de compartilhar uma experiência extensionista voltada para a educação das relações étnico-raciais, à luz da pedagogia crítica freireana e da pedagogia decolonial, que ocorreu na Universidade Federal do Paraná (UFPR), através do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas em parceria com o Núcleo de Assessoria Pedagógica (NAP) da universidade. Essa práxis decorre da minha experiência extensionista coletiva como coordenadora de um curso de formação de professores/as de língua espanhola engajado com o movimento de sulear (Campos, 1991; Freire, 1992) a educação linguística. Para tanto, por um lado considerou-se a formação crítica de professores e professoras, no contexto da Lei Federal n. 11.645/2008, que trata da obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro e indígena em todo o currículo escolar. Por outro lado, consideram-se as diferentes configurações políticas, linguísticas, culturais e étnico-raciais da América Latina, com diversos povos indígenas e afrodescendentes, com mais de 133 milhões de pessoas negras, e mais de 58 milhões de pessoas indígenas, segundo a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL, 2021). Nesse contexto, visualizando com lentes críticas destaco a existência de pessoas indígenas protagonizando nas diversas esferas sociais, como nas artes, na literatura, nas ciências, na política, entre outras, porém que pouco são representadas nas aulas e nos materiais didáticos de línguas estrangeiras, tanto os produzidos no Brasil quanto os importados. E além dos materiais didáticos, esse fato está relacionado com as lacunas na formação de professores, pois,

---

<sup>37</sup>Universidade Federal do Paraná. Doutoranda em Estudos Linguísticos no Programa de Pós-graduação em Letras. Curitiba, PR, Brasil, e-mail: edinasilva@ufpr.br

a universidade e sua estrutura de conhecimento ainda mantêm o privilégio epistêmico do homem ocidental, pois há projetos operantes hierarquizando conhecimentos em inferiores e superiores, monitorando e determinando quem tem direito a existir nesse espaço (Grosfoguel, 2016). Tal estrutura engessada das universidades, acaba engessando também a produção de conhecimentos, os quais já foram organizados por óticas coloniais, afastando-se do necessário suleamento das nossas epistemes. Considerando essa necessidade de sulear a formação de professores desde a práxis, nasceu o curso de extensão "A América Latina negra e indígena nas aulas de espanhol: construindo propostas didáticas interculturais". O curso foi ofertado com foco em dialogar com professores de espanhol formados e em formação de diferentes regiões do Brasil, estruturado com uma equipe heterogênea de facilitadores/as, refletindo a convicção de que a universidade não é a única entidade detentora de conhecimento, compreendendo a urgência de aprender com os povos originários e com professores/as da educação básica, através da extensão. Nesse aspecto Paulo Freire possuía um profundo conhecimento sobre a realidade social, política e cultural da América Latina. A partir das vivências no exílio, do engajamento político e trabalho como educador em diferentes países latino-americanos, na metáfora de vida que faz do andarilho, Freire construiu um olhar de fora para a realidade do próprio país. O educador lia a América Latina através das suas marcas de profunda desigualdade socioeconômica, injustiças históricas e um legado de colonialismo e exploração. Nesse viés, conhecendo diversas universidades e os esforços de grande parte delas a se recriarem, o educador destaca o papel da extensão, que "em lugar de se limitar a uma ideia puramente assistencial da Universidade a áreas populares vinha se tornando um meio através do qual a Universidade procurava encontrar-se com os movimentos sociais, os grupos populares." (Freire, 2022, p. 260). O educador brasileiro alertava para a necessidade de uma compreensão crítica da relação entre saber popular, senso comum e conhecimento científico, sem que a universidade perdesse o rigor. A extensão pode ser essa ponte, e é um dos pilares da universidade que junto com a pesquisa e o ensino têm a função de promover a transformação social. É no

diálogo com a sociedade que se entende as suas necessidades, suas limitações, potenciais e disposição para construir coletivamente, valorizando os saberes que vêm de fora da academia. Fazendo essa leitura do contexto extensionista, o curso de extensão caminhou em direção decolonial e emancipatória. Para tanto, o embasamento teórico de tais movimentos decorre da área da pedagogia crítica freireana (Freire, 2022; 2023, Franco, 2017); das aproximações com a pedagogia decolonial (Grosfoguel, 2016; Mignolo, 2008; Quijano, 1992; Walsh, 2012), da Linguística Aplicada Crítica e indisciplinar dialogando com o suleir (Campos, 1991; Freire, 1992; Moita Lopes, 2006; Kleiman, 2013); da formação crítica e suleada de professores (Beato-Canato e Veronelli, 2023; Matos, 2020; Silva Júnior e Matos, 2019). A equipe foi constituída por um poeta e promotor cultural pertencente ao povo indígena Mapuche, originário da região da Patagônia Argentina, bem como por professores/as da rede de ensino básico do estado do Paraná. Também compuseram a equipe um estudante matriculado no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Paraná (UFPR), estudantes do curso de Letras da mesma instituição e docentes vinculados ao Departamento de Letras da UFPR. Cada membro da equipe construiu uma oficina com enfoque em reflexões teóricas e práticas destinadas aos professores participantes, fornecendo também materiais didáticos que incentivam a concepção de aulas embasadas em uma perspectiva decolonial, suleada, latino-americana. Destaco a participação do professor, poeta, historiador e difusor cultural Fabio Inalef, no curso de extensão, como um movimento de esperançar na educação linguística e na formação de professores (Freire, 2022). Fabio Inalef é indígena do povo originário Mapuche da região da Patagônia Argentina, faz parte do espaço de difusão indígena Kallfü Mapu, é coordenador pela Argentina da *Coordinación Mundial de Creadores en Lenguas Originarias*. O professor tem feito um trabalho de riqueza inesgotável na promoção e difusão cultural Mapuche na Argentina e em outros países da América Latina. O professor contemplou o curso com um recorte de reflexões, dentre elas tratou sobre a necessidade de reconhecimento das línguas indígenas e seus povos e culturas, enfocando em aspectos do *Mapuzungun*, língua do povo mapuche da



Argentina, que se difere do povo mapuche do Chile, por exemplo. Como atividade final do curso, propusemos que os professores/as criassem uma proposta didática, com as reflexões e materiais didáticos que disponibilizamos, que pudesse ser trabalhada nas suas aulas de línguas, visando promover a criticidade, romper estereótipos e difundir as vozes do sul na educação linguística através das culturas indígenas e negras presentes nos países hispano falantes. Compreendemos esse movimento como algo pequeno, dentro da estrutura que tem a universidade, porém muito significativo em direção ao sulear e à decolonialidade, se aproximando do que Freire nos convida na Pedagogia da Esperança, o esperançar. Pois, “Enquanto necessidade ontológica, a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica. É por isso que não há esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que se espera na espera pura, que vira, assim, espera vã.” (Freire, 2022, p. 15).

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação de professores, Cultura mapuche, Esperançar.

## REFERÊNCIAS

BEATO-CANATO, A. P. M; VERONELLI, G. **O sulear como um convite para revertermos quem somos e as nossas formas de ser com o mundo.** in: Brahim, Adriana Cristina Sambugaro de Mattos (org.) et al. Decolonialidade e Linguística Aplicada. 1ª. ed - Campinas, SP: Pontes Editores, 2023, p. 183-205.

CAMPOS, M. D. **A arte de Sulear - se.** In: SCHEINER, Teresa Cristina (Coord.). Interação museu - comunidade pela educação ambiental. Rio de Janeiro: UNIRIO/TACNET (mimeo), 1991. p. 56 - 91. Disponível em: [http://sulear.com.br/beta\\_3/wp-content/uploads/2017/03/CAMPOS - M-D-A-Arte-de-Sulear-1-1991A.pdf](http://sulear.com.br/beta_3/wp-content/uploads/2017/03/CAMPOS - M-D-A-Arte-de-Sulear-1-1991A.pdf). Acesso em jan. de 2024.

FERREIRA, D. V. **Existirmos: vozes decoloniais na América Latina Negra.** In: MENDONÇA E SILVA, C. A. (org). América

Latina e Língua Espanhola: discussões decoloniais. 1. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Da necessidade/atualidade da pedagogia crítica: contribuições de Paulo Freire**. Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v. 25, n. 2, p. 154-170, Maio./Ago. 2017. <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**/Paulo Freire; prefácio de Leonardo Boff; notas de Ana Maria Araújo Freire. 32ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022 [1992].

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 85 ed. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

GROSFUGUEL, R. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Revista Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, jan./abril 2016, p. 25-49.

KLEIMAN, A. **Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações**. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). Linguística Aplicada na Modernidade Recente - Festschri para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013.

MATOS, D. C. V. S. **Decolonialidade e currículo: repensando práticas em espanhol**. In: MENDONÇA E SILVA, C. A. (org.). América Latina e Língua Espanhola: discussões decoloniais. 1. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020.

MIGNOLO, W. **Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política**. Cadernos de Letras da

UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade, no 34, p. 287-324, 2008

MOITA LOPES, L. P. **Introdução: uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado.** In: MOITA LOPES, L. P. (org.) *Por uma linguística aplicada indisciplinar.* São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

QUIJANO, A. **Colonialidad y modernidad/racionalidad.** Perú Indígena. 13(29): 11-20, 1992.

SILVA JÚNIOR, A. C., & MATOS, D. C. V. da S. (2019). **Linguística Aplicada e o Sulear: práticas decoloniais na educação linguística em espanhol.** *Revista Interdisciplinar Sulear.*

WALSH, C. **Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas.** *Visão Global, Joaçaba, v.15, n.1-2, p. 61-74, jan./dez. 2012.*

## **DIÁLOGO ABERTO E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL: ABORDAGENS PEDAGÓGICAS PARA O COMBATE AO RACISMO E PROMOÇÃO DA DIVERSIDADE**

Leila Carini dos Santos<sup>1</sup>  
Rosane Terezinha da Silva Doniak<sup>2</sup>  
Viviane Vieira Martins<sup>3</sup>

A Educação para as Relações Étnico-Raciais, inspirada nos ideais de Paulo Freire, emerge como uma importante ferramenta no combate ao racismo e na promoção da diversidade. Este trabalho relata uma prática pedagógica desenvolvida em uma escola pública em Araucária/PR, com o intuito de promover o respeito, a consciência, o reconhecimento e a valorização da diversidade entre crianças de 9 a 10 anos, do 3º ano do Ensino Fundamental. Ao explorarmos o tema do racismo em ambiente escolar, temos a oportunidade de sensibilizar os estudantes para a importância de reconhecer e combater essa forma de discriminação. Através da apresentação de informações históricas e contextuais, podemos oferecer aos alunos uma compreensão mais profunda das origens e impactos do racismo em indivíduos e comunidades. Este processo desafia estereótipos e preconceitos, incentivando uma visão mais justa e inclusiva das diferentes identidades étnico-raciais. A prática pedagógica fundamentou-se nos princípios freireanos de uma educação libertadora, que valoriza o diálogo, a problematização e a conscientização. Em consonância a isso, Freire assevera que “o diálogo é uma das características fundamentais da atividade epistemológica” (Freire, 1979, p.79). Iniciou-se com a investigação dos conhecimentos prévios dos alunos por meio de entrevistas, rodas de conversa e registros. Conforme destacado por Paulo Freire (2013), a escola desempenha um papel crucial na promoção de uma educação emancipadora, capaz de estimular o pensamento crítico e a ação transformadora. Ao proporcionar um espaço de diálogo aberto e respeitoso, a escola pode questionar as estruturas sociais opressivas e fomentar a conscientização sobre questões como o racismo. Esta abordagem permite que os estudantes compartilhem suas

experiências e perspectivas, contribuindo para a construção de uma comunidade escolar mais inclusiva e engajada na luta contra o racismo. As entrevistas, conduzidas pelas professoras das turmas, seguiram um roteiro estruturado para explorar o entendimento dos alunos sobre o tema e suas ideias para promover a igualdade e combater o racismo. Os dados foram analisados para identificar padrões e insights relevantes para a elaboração de estratégias pedagógicas eficazes. Para além disso, foram utilizados recursos como vídeos, literatura inclusiva, apresentações de figuras inspiradoras e exploração de culturas. Após realizar sessões de diálogo e exibir vídeos que abordam a valorização da diversidade racial e cultural, os estudantes participaram ativamente na criação de vídeos contendo mensagens sobre o racismo. Essa atividade foi um momento significativo e comovente para todos os envolvidos nesse processo pedagógico voltado para a educação sobre relações étnico-raciais ao longo do ano letivo de 2023. Pois de acordo com Freire, “Não se pode falar de educação sem amor. Não se pode educar sem amor. No diálogo com a realidade – que é sempre geradora de conhecimento – no encontro dos homens que meditam o mundo, meditam a palavra, em sua ação transformadora, pronunciam o mundo, o recriam. E, assim, o mundo que já existia ganha nova significação” (Freire, 1996). Essa abordagem não apenas reconhece os esforços da escola em abordar um assunto tão importante, mas também enfatiza a importância de dar voz e espaço para as perspectivas das crianças na luta contra o racismo. As mensagens compartilhadas pelos alunos refletem suas próprias percepções, vivências e reflexões pessoais sobre o tema. Com o propósito de disseminar a reflexão e o engajamento para toda a comunidade escolar, os vídeos foram apresentados como parte de uma exposição de atividades do Programa de Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER). Essas gravações proporcionam uma oportunidade valiosa para que todos os membros da comunidade escolar testemunhem o impacto dessas discussões sob a perspectiva das próprias crianças. A prática proporcionou uma base sólida para que os alunos desenvolvessem uma consciência crítica sobre o tema do racismo e da diversidade étnico-racial. Inspirados nos princípios de Paulo Freire, os alunos

tornaram-se agentes de transformação social, capazes de promover mudanças em seu ambiente escolar e além. A prática pedagógica demonstrou a importância do diálogo aberto e respeitoso como um meio eficaz de abordar questões sensíveis, capacitando os alunos a se tornarem cidadãos mais conscientes e atuantes em uma sociedade mais inclusiva e justa. Deste modo, entendemos que a Educação para as Relações Étnico-Raciais, embasada nos princípios de Paulo Freire, revela-se como uma poderosa ferramenta para promover a conscientização, a igualdade e a transformação das estruturas sociais que perpetuam a discriminação racial. Esta prática pedagógica exemplifica a relevância de uma abordagem pedagógica emancipatória, que estimula o pensamento crítico e a ação transformadora dos alunos, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação, Racismo, Prática Pedagógica.

## REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

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

## **ESTUDANTES TRABALHADORES, ACESSO E PERMANÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: CAMINHOS PARA A HUMANIZAÇÃO**

Flávia Kruk Faot<sup>38</sup>  
Maria Lourdes Gisi<sup>39</sup>

Este trabalho tem como objeto de estudo o direito à educação, e objetiva investigar de que forma as políticas públicas nacionais vigentes buscam viabilizar o direito à educação básica dos estudantes trabalhadores, temática relevante em meio às desigualdades socioeconômicas presentes em território brasileiro e o apontamento do trabalho como contribuinte para evasão escolar (Brasil, 2023). Para atingir o objetivo proposto, empregou-se uma abordagem qualitativa e uma pesquisa do tipo análise documental, em que seis legislações nacionais (Constituição/1988, Leis n.º 8.069/1990, n.º 9.394/1996, n.º 13.009/2014, Decreto n.º 9.579/2018 e Resolução CNE/CEB n.º 1/2021) passaram por um processo de análise de conteúdo similar ao proposto por Bardin (2016), contando com a fundamentação teórica de Freire (2021; 2022), e Castro e Aquino (2008). Em uma sociedade fechada, onde as instituições educacionais são ferramentas de manutenção do status quo, o direito à palavra não é universal, e, com essa dinâmica opressora que separa o trabalho intelectual do manual, intensifica-se a desigualdade e a coisificação da população (Freire, 2021; 2022). Face às profundas disparidades socioeconômicas que assolam o Brasil, inclusive no que diz respeito ao acesso e permanência no âmbito educacional, a necessidade de uma educação que não seja alheia às condições de vida dos estudantes torna-se cada vez mais evidente. Nesse sentido, uma das peculiaridades que demanda ponderação é a entrada precoce da juventude no mundo do trabalho, sobretudo quando antecede a

---

<sup>38</sup>Graduada em Pedagogia e Mestranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, Paraná, Brasil, [flavia.faot@gmail.com](mailto:flavia.faot@gmail.com).

<sup>39</sup>Professora Titular do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, Paraná, Brasil, [maria.gisi@puccpr.br](mailto:maria.gisi@puccpr.br).

conclusão da educação básica, pois, conforme Castro e Aquino (2008), essa situação pode dificultar a permanência e a conclusão dessa etapa educacional. Tal afirmação corrobora com as estatísticas nacionais, pois, dentre os 52 milhões de jovens brasileiros entre 14 e 29 anos de idade que não concluíram o ensino médio, predomina, como fator prioritário para evasão escolar, a necessidade de trabalhar (Brasil, 2023). Contrapõe-se à essa realidade uma educação emancipatória, que, constituída em comunhão com os educandos, promove, a partir de uma prática dialógica, contextualizada e esperançosa, a humanização dos indivíduos, que, reflexivos, críticos e conscientes do potencial criador que possuem, podem transformar o mundo em que estão inseridos (Freire, 2022). Em uma análise das legislações, foram estipuladas três categorias: garantia de acesso e permanência na educação básica, reconhecimento da identidade do estudante trabalhador e medidas de apoio à permanência. No que diz respeito à primeira categoria, percebe-se que as legislações analisadas reiteram a educação como um direito e contemplam o acesso e a permanência na educação básica (Brasil, 1988; 1990; 1996; 2018), inclusive para aqueles que não concluíram essa etapa na idade própria (Brasil, 1988; 1990; 1996). Menciona-se também a oferta de ensino noturno regular (Brasil, 1988; 1990; 1996) “[...] adequado às condições do adolescente trabalhador” (Brasil, 1990) e, para os aprendizes, proibição de trabalhos que impossibilitem a frequência escolar, sendo, ainda, matrícula e frequência na escola critérios para continuidade dos contratos de trabalho (Brasil, 2018). Infere-se, com a valorização da garantia do acesso e da frequência ao âmbito escolar, um alinhamento com o pensamento de Freire (2022), que compreende a palavra, que é práxis e transformação, como um direito de todos. Porém, como alerta o autor, a humanização e desumanização são potenciais resultados de diferentes processos educativos (Freire, 2022), cabendo, então, a reflexão acerca dos propósitos da educação que ocorre em território nacional. Acerca da segunda categoria, existe uma distinção entre o reconhecimento da identidade de trabalhador dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e os do ensino regular. É possível encontrar, nas legislações, diversas menções às especificidades do público da EJA, abarcando, nesse âmbito, a



necessidade de se considerar “[...]” as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho” (Brasil, 1996), garantindo também “[...]” aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola” (Brasil, 1996). Em contrapartida, apesar das legislações que mencionam a lei de aprendizagem demandarem “[...]” respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento” (Brasil, 1990; 2018) e a priorização do desenvolvimento pessoal e social sob o aspecto produtivo (Brasil, 1990), a importância de se considerar a identidade trabalhadora dos estudantes do ensino regular nos processos educativos da educação básica não foi abordada de maneira explícita na legislação. Não considerar as especificidades dos estudantes trabalhadores pode ser problemático ao passo que o ingresso precoce no mundo do trabalho pode dificultar a permanência no âmbito escolar (Castro e Aquino, 2008; Brasil, 2023) e, também, tornar o processo educativo distante da realidade do estudante, afastando-se de uma premissa humanizadora e aproximando-se da educação bancária (Freire, 2022). Quanto à terceira categoria, denotam-se algumas medidas que favorecem a permanência dos estudantes trabalhadores da EJA, como a EJA Direcionada, que busca atender especificamente os trabalhadores que enfrentam dificuldades na frequência escolar (Brasil, 2021), enquanto, para os adolescentes trabalhadores em contratos de aprendizagem, existe a limitação da carga horária de trabalho à, no máximo, 6 horas diárias (Brasil, 2018). Outras propostas interessantes são exibidas pelo Plano Nacional da Educação (PNE), como o redimensionamento do ensino noturno e diurno em vistas a atender as demandas e necessidades específicas dos estudantes e o ampliamto de programas suplementares de transporte e alimentação (Brasil, 2014). Porém, denota-se, novamente, pouca atenção às condições de trabalho dos estudantes da educação básica regular, o que pode dificultar a implementação de medidas voltadas especificamente a esse público, como a EJA Direcionada atende os estudantes trabalhadores da EJA. Em suma, este trabalho buscou investigar de que forma as políticas públicas nacionais vigentes buscam viabilizar o direito à educação básica dos estudantes trabalhadores, a partir da exploração e análise das legislações à luz dos pensamentos de Freire (2021; 2022) e Castro e

Aquino (2008). Infere-se, com base nessa investigação, que, apesar da ênfase na reiteração da educação como um direito e na garantia do acesso e permanência no âmbito escolar e o reconhecimento da identidade trabalhadora dos estudantes da EJA, existe menor rigor na discussão e reflexão da identidade do estudante trabalhador inserido no ensino regular e suas condições de vivência, o que pode ocasionar um alheamento do processo educativo à realidade do estudante e uma menor quantidade de medidas de apoio à permanência voltadas especificamente para esse público.

**PALAVRAS-CHAVE:** Estudantes trabalhadores, Educação básica, Acesso e permanência.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). **Diário Oficial da União**, Brasília, 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 22 fev. 2024.

BRASIL. Decreto n.º 9.579, de 22 de novembro de 2018. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2018. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2018/Decreto/D9579.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2018/Decreto/D9579.htm). Acesso em: 22 fev. 2024.

BRASIL. Lei n.º 13.003, de 25 de junho de 2014. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 22 de fev. 2024.

BRASIL. Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990. **Diário Oficial da União**, 1990. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8069compilado.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069compilado.htm). Acesso em: 22 de fev. 2024.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1996. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 22 fev. 2024.

BRASIL. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**: PNAD. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Educação 2022. Disponível em: [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102002\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102002_informativo.pdf). Acesso em: 24 fev. 2024.

BRASIL. Resolução CNE/CEB n.º 1, de 28 de maio de 2021. **Diário Oficial da União**, 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=5642-rceb003-10&category\\_slug=junho-2010-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5642-rceb003-10&category_slug=junho-2010-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 22 fev. 2024.

CASTRO, Jorge Abrahão de; AQUINO, Luseni C. de. **Juventude e políticas sociais no Brasil** (Textos para discussão n.º 1.1335). Brasília: Ipea, 2008.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Tradução: Lilian Lopes Martin. 47ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 83ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

## **O LUGAR DA RAÇA NAS MIGRAÇÕES INTERNACIONAIS NO PARANÁ À LUZ DE PAULO FREIRE: BREVES REFLEXÕES**

Fabiane Cristina Silva Mesquita<sup>40</sup>

Sergio Luis Nascimento<sup>41</sup>

Gabriele Ewilin de Oliveira Ribas<sup>42</sup>

Esta proposição visa apresentar breves reflexões sobre o lugar da raça nas migrações internacionais contemporâneas no Paraná, sob a ótica de Paulo Freire. Para orientar essa análise, optamos por analisar o livro intitulado “Pedagogia da Esperança: um encontro com a pedagogia do oprimido (1992)”. Seleccionamos essa discussão por entendermos que ela oferece percepções valiosas do período em que o estudioso viveu no exílio, durante a Ditadura Militar (1964 -1985) no Brasil. Além desse estudo, fundamentamos nossa análise na autorreflexão presente em “Memórias de Exílio (Brasil 1964 – 1974)”, onde o Pensador compartilha detalhes sobre sua experiência de residir distante de sua pátria. Essa seleção proporciona a oportunidade de estabelecer, mesmo sucintamente, paralelos significativos com as migrações internacionais contemporâneas e o lugar da raça no Paraná, cuja narrativa histórica da mobilidade humana internacional se fundamenta na migração de pessoas brancas oriundas da Europa. Isto é, “um Estado que persiste em negar a história e a cultura afrodescendente que o constituiu”, conforme analisado por Nascimento (2020) em sua pesquisa “Territorialidades Negras em Curitiba-PR: Ressignificando uma Cidade que não quer ser Negra”. Conforme afirmado pela pesquisadora, “O Estado do Paraná sempre ocultou a existência e a contribuição da comunidade negra em sua formação sociocultural. A capital paranaense é

---

<sup>40</sup>Mestra e Doutoranda em Políticas Públicas pela Universidade Federal do Paraná. Bolsista CAPES. Contato: mesquitafcs@gmail.com

<sup>41</sup>Mestre e Doutor em Educação pela Universidade Federal do Paraná. Docente na Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Contato: axesergio@yahoo.com.br

<sup>42</sup>Geógrafa e Mestranda em Políticas Públicas pela Universidade Federal do Paraná. Bolsista CAPES. Contato: ribas.geor@gmail.com

apresentada como um local que não vivenciou um período escravagista e cuja edificação não contou com a participação da população negra” (Nascimento, 2020, p. 9). A narrativa preconcebida que sistemática e persistentemente tenta omitir e apagar a relevância da diversidade étnica e racial exerce um impacto significativo nos movimentos migratórios contemporâneos, particularmente nos deslocamentos racializados, conforme notório no caso das pessoas migrantes oriundas do Haiti, do continente africano, bem como pessoas indígenas. Esta retórica racista transcende a esfera histórica, impondo obstáculos adicionais tanto pessoal quanto institucional, fortalecendo as dificuldades de inclusão social, principalmente no exercício de direitos e ao acesso ao trabalho digno e à proteção social. Esta análise irá refletir acerca dos variados graus de inclusão e exclusão, buscando traçar paralelos com a perspectiva de Paulo Freire. Embora o pensador não tenha se dedicado especificamente a este recorte, reconhecemos seu comprometimento com a luta antirracista e anticolonial e sua visão crítica da educação libertadora, fundamentada na realidade prática de diversos territórios, a partir do marcador social da raça no Paraná, um Estado que, somente em 2022, contava com cerca de 20 mil pessoas migrantes de diversas nacionalidades, especialmente dos países vizinhos, como Argentina, Colômbia, Paraguai e Venezuela. Com base nessa breve introdução, trata-se de uma proposição de caráter exploratório, visando contribuir para a compreensão de um quadro analítico que permita uma abordagem mais aprofundada das migrações internacionais contemporâneas, focalizando a interseção étnico-racial das diferentes nacionalidades. Já que essa interseção frequentemente desencadeia práticas xenofóbicas, racistas, preconceituosas e discriminatórias, segundo denúncias da população migrante residentes na região. Para fundamentar essa proposta, reiteramos que serão considerados textos como "Pedagogia da Esperança: um encontro com a pedagogia do oprimido" (1992) e "Memórias de Exílio" (1964 - 1974), além de outras perspectivas freireana que se alinhem com o escopo desta análise em desenvolvimento. Ambas as obras nos instigam a ponderar sobre o nosso papel enquanto sociedade receptora, e acadêmicos (as). Além disso, provocam reflexões acerca do papel das instituições

governamentais e não governamentais no que diz respeito ao lugar destinado a determinadas comunidades migrantes no contexto paranaense. Este questionamento torna-se ainda mais relevante quando consideramos o trágico incidente ocorrido no ano de 2023, no qual das 11 pessoas feridas na explosão de um silo de armazenagem de grãos na Cooperativa C.Vale, na cidade de Palotina, no oeste paranaense, 7 das vítimas eram de origem haitiana, revelando nuances cruciais para este diálogo em questão, bem como destacando desafios persistentes, mesmo diante do avanço da legislação migratória no país. Como enfatizado por Nascimento (2015, p. 39), ao depararmos com determinadas realidades, somos compelidos a analisar o contexto em que tais práticas ocorrem. Como descrito, nesta abordagem, focalizamos especialmente o lugar da raça nas migrações internacionais contemporâneas, mantendo a esperança de que uma reflexão coletiva conduza a mudanças sociais e paradigmas, especialmente nas fronteiras subjetivas, físicas, simbólicas e indelévels que a população migrante atravessa diariamente, na sua maioria, movida por esperanças e desesperanças.

**PALAVRAS-CHAVE:** Migrações Internacionais, Raça, Paraná.

## REFERÊNCIAS

NASCIMENTO, Luis Sérgio do. **Políticas de Ensino Religioso e Educação das Relações Étnico-Raciais no Brasil:** Doutorado em Educação, Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba, Paraná, 2015.

NASCIMENTO, PEREIRA Glaucia do. **Territorialidades Negras em Curitiba – Pr: Ressignificando Uma Cidade Que Não Quer Ser Negra.** Curitiba, Paraná, Universidade Federal do Paraná (UFPR), 2020.

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

FREIRE, Paulo. **Memórias de Exílio (Brasil, 1964 – 74).** Conselho Editor: Abdias do Nascimento, Paulo Freire, Nelson Werneck Sodre.

PRÉ-COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE CURITIBA/PR

ISSN 2525-9393

Vol. 1

2024

Comitê de Redação: Pedro Celso Cavalcanti, Rubem Cesar  
Fernandes, Jovelino Ramo. Acervo Paulo Freire.

## PROCESSO HISTÓRICO DE OPRESSÃO LGBTQIA+ E MEIOS DE EMANCIPAÇÃO

Anne Caroline Lazarini<sup>43</sup>  
Cezar Bueno de Lima<sup>44</sup>

A pluralidade de gênero é algo antigo na história, porém foi o movimento feminista que trouxe a pauta sobre a reflexão de gênero para a sociedade colonial, tanto em relação a dinâmica de poder como na imposição genitália-gênero. Simone de Beauvoir foi uma das intelectuais que iniciou esse diálogo sobre gênero, em seu livro o segundo sexo escreveu a famosa frase “não se nasce mulher, torna-se”, que demonstra uma ruptura no pensamento de que o gênero tem ligação com a genitália, já que segundo a autora independente da genitália que pessoa nasceu ela pode se tornar mulher, porém as divergências sobre as concepções de gênero entre as vertentes do feminismo devido as diferenças epistemológicas, estão presentes até hoje (Cooling, 2018). A partir da análise de gênero pode-se perceber como a imposição binária entre masculinidade e feminilidade não condiz com a realidade, porém a regra colonial imposta é a de que o gênero é determinado pelo biológico e as pessoas devem segui-lo e ter apenas uma identidade de gênero e que seja a que é considerada natural e normal. Essas normas de identidade e conduta de gênero afetam até mesmo quem não sai do espectro cis e heterossexual, já que mesmo estando e se identificando com determinado gênero e sexualidade, se isso não for expresso da forma que é demandado a sociedade invalida essa identificação (Cooling, 2018). Objetiva-se com esse trabalho trabalhar a contradição opressão-oprimidos demonstrando a sua construção histórica e necessidade de superação. O presente trabalho foi produzido por meio de pesquisa bibliográfica qualitativa, sendo utilizadas as bases: Scielo, PubMed e CAPES. Tendo como temas principais: gênero, LGBTQIA+ Fobia, conquista de direitos, relação opressor-oprimidos. O desenvolvimento de

---

<sup>43</sup>Bacharelado em Psicologia na PUCPR. Anne.lazarini@pucpr.edu.br

<sup>44</sup>Doutor em Ciências sociais pela PUCSP e professor na PUCPR. C.bueno@pucpr.br



políticas públicas de direitos humanos da população LGBTQIA+ no Brasil é acompanhando com as movimentações da militância. As primeiras interlocuções do Movimento LGBTQIA+ no Brasil ocorreram na década de 1980 no contexto da epidemia do vírus da imunodeficiência humana, popularmente conhecido como AIDS. Entretanto, foi apenas em 2004, com o surgimento do Programa Brasil Sem Homofobia, que começou a vigorar uma agenda mais ampla acerca da cidadania LGBTQIA+ e a garantia dos seus direitos (Simões; Facchini, 2009 apud Feitosa, 2019). Esse programa funcionou como um instrumento que colaborou com a viabilização da implementação de diversas instituições e instâncias participativas, como as três edições da Conferência Nacional LGBT, que ocorreram em 2008, 2011 e 2016 e também da criação do Conselho Nacional LGBT em 2010. Uma das mais importantes reivindicações são os Centros de Referência LGBT, que funcionam como “órgãos capazes de oferecer serviços e atendimentos de ordem jurídica, psicológica e socioassistencial orientando, encaminhando e acompanhando usuários e usuárias vítimas de discriminação LGBTfóbica para outros equipamentos estatais” (Feitosa, 2019, pp. 93-94). O primeiro projeto de lei em relação à LGBTfobia, que é todo o tipo de violência, de preconceito ou de discriminação contra a população LGBTQIA+, foi apresentado no Congresso Nacional no ano de 2001. Devido ao atraso o legislativo, o Supremo Tribunal Federal (STF) foi pressionado para se posicionar através de duas ações constitucionais: o Mandado de Injunção nº 4733, de 2012, movido pela Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transgêneros e Intersexos (ABGLT) e a Ação Direta de Inconstitucionalidade por Omissão (ADO) nº 26, movida pelo Partido Popular Socialista (PPS), em 2013. Em 13 de junho de 2019, o STF, Corte Suprema no Brasil, criminalizou a LGBTfobia (Santos; Garcia, 2020). A LGBTfobia sucede em um processo histórico de controle em relação a sexualidade e exploração de vidas e corpos dos indivíduos. No que diz respeito às relações de poder, os homens brancos heterossexuais ocupam o topo dessa pirâmide, em relação ao respeito e ao acesso à direitos. O Brasil foi constituído tendo a exploração e opressão como fundamento da história (Firmiano; Rodrigues; Pinheiro, 2019). A

LGBTfobia que é classificada como um crime coletivo de extrema gravidade, é um crime de ódio, pois é um modo de violência direcionado a um determinado grupo social com características específicas, denominados como minoria. Assim sendo, o agressor decide quais serão as suas vítimas de acordo com seus preconceitos colocando-se de maneira hostil contra elas, constituindo um delito que fere a dignidade humana e causa dano irreparável a toda a sociedade, impactando não apenas as vítimas, mas todo o grupo a que elas pertencem (Carvalho; Tavares, 2019). É perceptível como há a necessidade da inserção crítica do homem na realidade, pois sem isso não há como haver uma verdadeira transformação na realidade. Justamente devido a isso o opressor não quer que essa inserção crítica aconteça, para que ele não perca seu poder sobre as massas, o que lhe interessa é que as massas continuem em um estado de imersão e de impotência em relação a opressão (FREIRE, 1987). Analisando o contexto sócio-histórico de opressão da população LGBTQIA+ exposto na presente pesquisa, é evidente a existência da opressão relacionado a gêneros e sexualidade dissidentes da norma, assim como o começo da conquista de direitos na sociedade atual. Para a completa emancipação dessa população, se faz necessário sua organização social pela luta de direitos e conquista de políticas públicas.

**PALAVRAS-CHAVE:** LGBTfobia, Opressão, Gênero.

## REFERÊNCIAS

CARVALHO, Juana Regina de Andrade; TAVARES, Felipe Cavaliere. Criminalização da LGBTfobia como forma de proteção à dignidade humana. **Legis Augustus**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 2, p. 70-95, 23 out. 2019. Disponível em: <https://apl.unisuam.edu.br/index.php/legisaugustus/article/view/422>. Acesso em: 10 fev. 2024.

COLLING, Leandro. **Gênero e sexualidade na atualidade**. UFBA, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências; Superintendência de Educação a Distância, 2018. Disponível em:

[https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/430946/2/eBook\\_%20Genero\\_e\\_Sexualidade\\_na\\_Atualidade\\_UFBA.pdf](https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/430946/2/eBook_%20Genero_e_Sexualidade_na_Atualidade_UFBA.pdf). Acesso em: 15 jan. 2024.

FIRMIANO, Thayná Colares; RODRIGUES, Bárbara de Oliveira Lima; PINHEIRO, Larissa Souza. Racismo, LGBTFOBIA e Criminalização No Brasil: Educação Na Moção Das Estruturas. *In: VI Encontro Internacional de Jovens Investigadores*. Salvador: 2019. Disponível em: [https://editorarealize.com.br/editora/anais/join/2019/TRABALHO\\_EV124\\_MD1\\_SA70\\_ID1881\\_23082019180322.pdf](https://editorarealize.com.br/editora/anais/join/2019/TRABALHO_EV124_MD1_SA70_ID1881_23082019180322.pdf). Acesso em: 15 fev. 2024.

FEITOSA, Cleyton. Políticas públicas LGBT no Brasil: um estudo sobre o Centro Estadual de Combate à Homofobia de Pernambuco. **Sexualidad, Salud y Sociedad**, Rio de Janeiro, n. 32, p. 90-118, maio/ago. 2019. DOI <https://doi.org/10.1590/1984-6487.sess.2019.32.06.a>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sess/a/PCnbLPz5FdVmDKDMqFLZxCy/?lang=pt>. Acesso em: 02 fev. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Paz e Terra, 17 ed., 1987. Disponível em: <https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2019/10/Pedagogia-do-Oprimido-Paulo-Freire.pdf>. Acesso em 15 fev. 2024.

SANTOS, Christiano Jorge; GARCIA, Cristina Victor. A criminalização da LGBTfobia pelo Supremo Tribunal Federal do Brasil. **Direito UFMS**, Campo Grande, v. 5, n. 2, 8 maio 2020. Disponível em: <https://desafioonline.ufms.br/index.php/revdir/article/view/9845>. Acesso em: 15 fev. 2024.

## **REFLETINDO SOBRE A INFLUÊNCIA DOS PENSAMENTOS CRÍTICOS DE PAULO FREIRE E INTELLECTUAIS AFRICANOS E AFRO-DIASPÓRICOS NO ENSINO DE HISTÓRIA DA ARTE**

Ana Maria Rufino Gillies<sup>45</sup>

Escrever a partir de si, ensinar levando em consideração o tempo e o lugar, estabelecer uma metodologia dialógica, ouvindo os educandos e com eles, a partir deles, definir os caminhos para um aprendizado que promova a conscientização, que desenvolva o pensamento crítico e o amor pelo mundo, pelo outro, pelo conhecimento. Essas tem sido as premissas de autores – Paulo Freire (1967; 1974) e bell hooks (2017) que considero significativas e relevantes na minha prática atual enquanto docente em uma universidade pública. Os escritos de Paulo Freire que nos urgem a considerar as subjetividades e os contextos vão ao encontro de demandas e narrativas contemporâneas quando se trata de discutir relações de gênero e étnico-raciais, acima de tudo, o racismo que permeia todos as esferas das nossas existências desde que europeus estabeleceram suas culturas como as únicas válidas e colonizaram terras de além mar. Inconformada com a predominância do eurocentrismo na bibliografia básica da história da arte, e procurando atender às perguntas de estudantes sobre produções artístico-visuais de outras origens, desenvolvo projeto intitulado Negros e Negras na história da arte ocidental. Priorizei um levantamento sobre artistas negros brasileiros, pois eles não aparecem nos grandes manuais de história da arte no Brasil; em seguida, realizei uma verificação sobre o aparecimento de figuras negras na história da arte paradigmática, européia, dita ocidental. No decorrer da pesquisa, senti a necessidade de averiguar a produção de arte africana, razão pela qual me inscrevi no curso Modern and

---

<sup>45</sup>Doutora em História pela UFPR. Professora associada do Curso de Licenciatura em Artes Visuais e do Programa de Pós-Graduação em Cinema e Artes do Vídeo da Universidade Estadual do Paraná, Campus II-Curitiba, Faculdade de Artes do Paraná, Curitiba-PR, Brasil. Email: ana.gillies@unespar.edu.br.

Contemporary African Art oferecido pelo Imperial College of London. Se isto não resultou na formação de uma especialista na história das artes visuais de 54 países, ao menos oportunizou aproximações importantes. Uma delas tem sido o estudo da construção do pensamento decolonial já a partir de problematizações postas por pensadores afro-diaspóricos, como Frantz Fanon; a outra foi conhecer como a união de intelectuais africanos e afro-diaspóricos, como Leon Gontras Damas, Aimé Césaire and Leopold Sedar Senghor formaram, em 1930, o movimento *Négritude*, cujas bases teóricas e filosóficas teriam sido estabelecidas pelas irmãs martiniquesas Paulete e Jeane Nadal. Esses intelectuais, na luta pela descolonização de seus países, compreendiam que era necessário também definir meios para descolonizar a mente, os espíritos, enfim, a cultura, razão pela qual aponto o grupo como os primeiros a considerar uma perspectiva decolonialista, que poderíamos chamar de proto-decolonialista. Senghor, que se tornou presidente do Senegal entre os anos de 1960 e 1980, criou o festival de *Beaux Arts* por considerar as artes como um importante meio para valorizar os africanos. A ideologia do *Négritude* tornou-se uma estética nacional e movimentos artísticos desenvolveram-se e fortaleceram-se ao longo de outros países do continente. O que desejo chamar atenção com esse histórico é sobre como a consciência da necessidade de libertar-se da colonização levou pensadores africanos e afro-diaspóricos a engendrar esforços para superá-la, particularmente entre as ex-colônias francesas, onde o imperialismo francês impôs-se, entre outros, por meio do ensino da língua para assimilação da cultura, subjugando e inferiorizando as culturas locais. Para Senghor, governantes africanos deveriam explorar o potencial político das artes visuais para expressar orgulho em suas identidades negras e na herança africana. Paulo Freire nasceu em 1921, Amílcar Cabral nasceu em 1924, Frantz Fanon, em 1925. Qual o contexto histórico desse período em que nasceram e cresceram os autores que inspiram nossas reflexões e discussões no presente evento? Conforme destaca o volume VII da História Geral da África organizado pela Unesco, entre os anos de 1880 e 1935, o continente encontrava-se sob dominação colonial. Para que se possa entender a urgência sentida,

por Amílcar Cabral e Frantz Fanon, pela descolonização, consta, na página 626 do volume acima que diferentes métodos na dominação estrangeira e nas relações com a população africana, bem entendido, inspiravam ou suscitavam nos africanos deslocados diversas reações culturais. Regra geral, considera -se que o colonialismo mostrou sua face mais brutal nas colônias belgas e portuguesas da África, assim como entre os colonos britânicos da África oriental, favorecendo o aparecimento de um tipo de africano que realmente se pode qualificar como pessoa deslocada, no sentido literal da palavra. O autor conclui, outrossim, que “De qualquer maneira, a impressão que nos dá este período é a de resistência, quer dizer, de maior vitalidade das formas e valores culturais autênticos das populações autóctones.” Deixando momentaneamente o contexto africano e os pensadores afro-diaspóricos, envolvidos no processo de luta pela descolonização, nos aproximamos do Brasil e, num salto por sobre o contexto histórico, chegamos aos escritos de Paulo Freire que, sem dúvida, influenciaram positivamente nosso entendimento da necessidade de estabelecer relações dialógicas no campo do ensino e de encorajar o pensamento crítico. Ainda que existam índices significativos de um analfabetismo, que vai além do saber ler e escrever, creio que é o espírito crítico, questionador, e o desejo de encontrar meios próprios, que nos liberte do modelo engessado e da *bibliografia clássica*, importante desde que não seja a única, que orienta as relações educador-educando nos dias atuais, inclusive a partir de demandas de estudantes jovens, cujas expectativas nos motivam e levam a que ‘de repente, o professor é aquele que também aprende’. Nos estudos sobre história da arte, a postura crítica, questionadora, tem sido particularmente exigida, uma vez que tais estudos foram fortemente marcados por uma periodização estilística europeia, por metodologias de ensino impostas por academias europeias e por critérios que definiam o conceito de arte e de belo também europeus. A conscientização dos efeitos hierarquizantes e excludentes dessas premissas é fruto justamente de um espírito crítico - promovido, entre outros, pelos autores aqui abordados -, que orienta nossas abordagens e nossas práticas de produção e de ensino.

**PALAVRAS-CHAVE:** Descolonização, Educação Dialógica, Emancipação.

## REFERÊNCIAS

FANON, Frantz. **Pele Negra, Máscaras Brancas**. Salvador, BA: EDUFBA, 2018.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 18 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

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

**História Geral da África – VII. África sob dominação colonial, 1880-1935**. International Scientific Committee for the drafting of a General History of Africa. UNESCO Office in Brasilia, Brazil. Ministry of Education. Federal University of São Carlos (Brasil), 2010. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000190255>. Acesso 07.03.2024.

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

**RESUMOS EXPANDIDOS**  
**EIXO 3**  
**CURRÍCULOS, DIDÁTICA/ ENSINO-APRENDIZAGEM E**  
**PRÁTICA PEDAGÓGICA NA PERSPECTIVA DA**  
**INTERCULTURALIDADE**



## **“CONFORTO ACADÊMICO”: PERCEPÇÕES DO BEM-ESTAR ESTUDANTIL NO ENSINO SUPERIOR**

Caroline Ivanski Langer<sup>46</sup>

O estudo em questão se debruça sobre a noção emergente de “conforto acadêmico”, explorando sua origem e interações por meio de uma página acadêmica no Instagram. A página, iniciada em janeiro de 2024, rapidamente alcançou meio milhão de usuários, fornecendo conteúdo relacionado à vida universitária. O conceito de conforto acadêmico visa criar um ambiente propício ao desenvolvimento acadêmico, emocional e social dos estudantes universitários, tornando-se o cerne desta pesquisa, que tem como foco as percepções do bem-estar dos estudantes do Ensino Superior brasileiro. Na visão freiriana, a educação é considerada uma prática libertadora, indo além da simples transmissão de conhecimento. Paulo Freire advogava por uma abordagem educacional centrada no diálogo, participação ativa dos estudantes e promoção da consciência crítica. Elementos como interculturalidade e valorização das diversas experiências dos estudantes eram fundamentais em sua visão educacional. O conceito de "conforto acadêmico" divulgado pela página, cujo público majoritário são mulheres entre 18 e 24 anos, alinha-se aos ideais semeados por Paulo Freire, buscando criar um ambiente de aprendizado inclusivo e respeitoso das diferentes perspectivas culturais. O diálogo, central na pedagogia freiriana, emerge como uma ferramenta crucial para entender e atender às necessidades específicas dos estudantes em busca da preservação de sua saúde mental no ambiente universitário. A metodologia envolve uma abordagem mista, combinando métodos quantitativos e qualitativos para proporcionar uma compreensão abrangente das percepções dos estudantes sobre o conforto acadêmico. Deste modo, a amostra foi composta por estudantes de graduação de diversas instituições do Brasil, sendo o contato realizado através da conta do Instagram.

---

<sup>46</sup>Doutoranda em História na Universidade Federal do Paraná. caroline.langer@hotmail.com.

Empregaram-se instrumentos de coletas de dados como questionários *online* e entrevistas semiestruturadas para explorar temas como satisfação com os métodos de ensino, acesso a recursos de apoio, desafios enfrentados e estratégias adotadas para lidar com as pressões acadêmicas. A análise qualitativa das entrevistas foi realizada por meio de codificação temática, identificando padrões e categorias emergentes relacionadas às percepções dos estudantes sobre conforto acadêmico. Simultaneamente, a análise preliminar dos dados quantitativos revelou padrões intrigantes nas percepções dos estudantes, destacando áreas específicas que merecem atenção para aprimorar a experiência universitária. Entre essas áreas, destaca-se a necessidade de transparência por parte dos docentes em relação aos processos avaliativos. A análise qualitativa complementou esses resultados, oferecendo uma visão mais profunda das experiências individuais dos estudantes e dos fatores que influenciam seu bem-estar no ambiente acadêmico. Com isso, a promoção das práticas de conforto acadêmico, alinhadas às perspectivas freirianas, demonstra seu potencial para coadunar-se com os ideais de uma educação inclusiva e participativa. O termo "conforto acadêmico" pode ser entendido como um estado de bem-estar e equilíbrio emocional experimentado pelos estudantes no contexto universitário. Esse conceito abrange a sensação de segurança, apoio e aceitação dentro do ambiente acadêmico, visando promover uma experiência de aprendizado mais positiva e saudável. Assim, o conforto acadêmico não se limita apenas ao aspecto emocional, mas também inclui elementos como a percepção de eficácia nos estudos, o sentimento de pertencimento à comunidade acadêmica e a capacidade de lidar com desafios de maneira resiliente. Em conclusão, a noção de uma trajetória acadêmica menos pressurizada, portanto, objetiva criar uma atmosfera na qual os estudantes se sintam apoiados, compreendidos e capacitados para enfrentar os desafios educacionais, promovendo, assim, uma experiência mais enriquecedora e gratificante no ensino superior. Os resultados deste estudo são antecipados como uma contribuição para a compreensão do papel fundamental do conforto acadêmico no cenário educacional contemporâneo. Essas descobertas podem iluminar as nuances do conforto acadêmico, tendo o potencial

de se tornar um guia para a criação de estratégias institucionais mais eficazes. As instituições educacionais, ao compreenderem melhor as necessidades e expectativas dos estudantes em relação ao conforto acadêmico, podem implementar medidas mais direcionadas e personalizadas. A expectativa é que os resultados inspirem ações concretas, incentivando a implementação de práticas que criem ambientes acadêmicos mais acolhedores e propícios ao desenvolvimento integral dos estudantes. Essas práticas podem incluir a promoção de diálogo aberto entre estudantes e educadores, a oferta de recursos de apoio emocional, a implementação de estratégias de ensino mais inclusivas e o fomento de uma cultura institucional que valorize a diversidade e a individualidade de cada estudante. Além disso, ao sensibilizar as instituições para a relevância do bem-estar estudantil, busca-se criar um ambiente educacional mais humanizado, no qual os estudantes se sintam apoiados em sua jornada acadêmica. Em última análise, os resultados esperados não apenas aprofundarão a compreensão acadêmica sobre o conforto acadêmico, mas também oferecerão ferramentas práticas para a transformação e aprimoramento contínuo do ambiente de ensino superior.

**PALAVRAS-CHAVE:** Saúde Mental, Ensino Superior, Bem-estar.

## REFERÊNCIAS

COSTA, M. A. da.; PAVAN, R. A importância de Paulo Freire para a educação humanizadora na educação superior. **Revista Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 11, p. 1–13, 2021.

FREIRE, A. M. A.; BRAGA, D. S.; ARIIVALDO, T. C. de C. Contribuições do legado de Paulo Freire para a educação superior: reflexões da professora Nita Freire. **Revista Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 11, p. 1–11, 2021.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 18 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo; FREIRE, Ana Maria Araújo (Org.). **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 28 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

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

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 30 ed. Rio Janeiro. Paz e Terra, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. 12 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

JEZINE, Edineide. A Concepção De Emancipação Em Paulo Freire Para Uma Leitura Do Acesso À Educação Superior. **Revista da Faculdade de Educação**, [S. l.], v. 25, n. 1, p. 15–34, 2019.

LIMA, M. S. L.; BRAGA, M. M. S. DE C.. Relação ensino-aprendizagem da docência: traços da Pedagogia de Paulo Freire no Ensino Superior. **Educar em Revista**, n. 61, p. 71–88, jul. 2016.

## **A HORTA SENSORIAL COMO PROPOSTA PEDAGÓGICA NA PERSPECTIVA FREIRIANA: UMA EDUCAÇÃO HUMANIZADA PARA ESTUDANTES COM TEA**

Cybele Aparecida Santos de Oliveira<sup>47</sup>

Mara Zilda Machado do Rozário<sup>48</sup>

Margarete Aparecida Gonçalves<sup>49</sup>

Este trabalho tem como objetivo sugerir a utilização da Horta Sensorial como proposta pedagógica numa perspectiva freiriana, buscando abordar uma educação humanizada que envolvam os estudantes que são atendidos nas salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE), tendo como foco principal os estudantes com Transtorno Espectro Autista (TEA). Paulo Freire (1996), em sua obra, *Pedagogia da Autonomia*, diz sobre o respeito que o professor tem que ter sobre os saberes que os educandos carregam e também sobre a importância do contexto em que estão inseridos. Os docentes devem discutir a realidade concreta, que no caso da Horta Sensorial é uma maneira de associar tanto o conteúdo quanto a convivência com outras pessoas e também poder trabalhar os sentidos. Dessa maneira através da horta sensorial serão oferecidas condições para que o estudante possa se desenvolver. Sabendo que cada criança é um ser único, as crianças com Transtorno do Espectro Autista merecem um olhar individualizado levando-se em consideração suas limitações, principalmente os que não conseguem realizar com autonomia. Na realidade todas as pessoas possuem habilidades e limitações, sobre este fato, Freire (2019), argumenta sobre a condição das pessoas como seres históricos inacabados e inconclusos, que ao longo do tempo histórico constituiu o ato de educar e educar-se o que

---

<sup>47</sup>Universidade Federal do Paraná, Professora da Educação Básica, Mestre, E-mail: cybele17oliveira@gmail.com

<sup>48</sup>Universidade Federal do Paraná, Professora da Educação Básica, Mestre, E-mail: mmarazilda@yahoo.com.br

<sup>49</sup>Universidade Federal do Paraná, Professora da Educação Básica, Mestre, E-mail: margalele1@gmail.com

Orientador: Prof<sup>o</sup> Dr<sup>o</sup> Maurício Cesar Vitória Fagundes

possibilita superar suas limitações e ao mesmo tempo descobrir outras. Porém, é necessária uma educação humanizada, inclusiva, pois ela é um instrumento criado pelas pessoas para uso das pessoas. Entendendo-se dessa maneira o autor conclui um sentido a educação complementando “aí se encontram as raízes da educação mesma, como manifestação exclusivamente humana”, Freire (2019, p. 102), e ainda vai além acrescentando que “daí que seja a educação um quefazer permanente”. Pensando nessa ideia do quefazer permanente é que se levou a origem da proposta pedagógica sugerida neste trabalho, que tem como objetivo a interação dos estudantes da sala de AEE em especial, os com Transtorno Espectro Autista, desenvolvida por meio de uma horta sensorial no espaço escolar e de forma diferenciada, na qual o estudante poderá mexer com a terra, a água, e ter contato com a natureza, contribuindo no processo de reconhecimento e construção de saberes diversos. Neste contexto, o trabalho foi realizado através de uma pesquisa utilizando-se da técnica de revisão bibliográfica. Para (Andrade, 2010), a pesquisa bibliográfica é fundamental nos cursos de graduação, pois para a realização de outras pesquisas o aluno necessita compreender pesquisas bibliográficas já que é ela que precede qualquer estudo acadêmico. Neste sentido, examinamos, discutimos e sintetizamos as leituras das referências, considerando livros e artigos científicos a fim de compreender diferentes perspectivas teóricas acerca do tema tratado aqui. A técnica também favoreceu nosso conhecimento pessoal. O resultado esperado é demonstrar a Horta Sensorial como uma proposta pedagógica que pode contribuir para uma aprendizagem significativa para crianças com TEA, além da interação a criança poderá desenvolver diversas experiências com essa horta sensorial, tais como: cheiros, tamanhos, gostos, coordenação motora fina e grossa, aprender a esperar o tempo de germinação, mudança de lugar, tempo de regar, de colher e comer o que ele mesmo plantou e cuidou, dentre outras habilidades. A pesquisa será suleada pelas obras de Paulo Freire, “A Pedagogia do Oprimido”, “A Pedagogia da Autonomia”. A Educação pensada a partir de uma perspectiva freiriana torna-se humanizada, pois sua abordagem, principalmente na obra Pedagogia do Oprimido, já contempla promover uma maior

autonomia para os estudantes, valorizando seus conhecimentos e incentivando a participação dos estudantes de uma maneira ativa durante o processo de aprendizagem. Uma Educação que valoriza o diálogo, a colaboração entre os envolvidos, em busca de transformações sociais que colaborem com o aumento da justiça social. Neste sentido, a proposta pedagógica de trabalhar a horta sensorial com estudantes TEA pode ser também uma forma de promover uma educação humanizada porque nessa condição o estudante pode estabelecer relações com o que já sabe, com o que já vivenciou sendo respeitado e valorizado em sua individualidade. A interação social também é contemplada, pois o trabalho na horta é realizado de forma coletiva e colaborativa. Ao experienciar um ambiente repleto de estímulos como no caso, a horta sensorial, o estudante com TEA é incentivado a uma aprendizagem que estimula sua curiosidade, a pesquisa, a observação de processos naturais e a sua autonomia através do desenvolvimento de suas habilidades pessoais. Ao se pensar em estudantes com TEA é fundamental que sejam consideradas adaptações durante as práticas da proposta, afim de atender as especificidades de cada estudante, isto é incluir, é respeitar, é não deixar ninguém para trás, é não soltar a mão de ninguém, é conviver sabendo que existem diferenças, isto é humanizar.

**PALAVRAS-CHAVE:** Horta Sensorial, Educação Humanizada, TEA.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, M. M. **Introdução à metodologia do trabalho científico:** elaboração de trabalhos na graduação. São Paulo, SP: Atlas, 2010.

AUTISMO E REALIDADE. Disponível em: <http://autismoerealidade.org/informe-se/sobre-o-autismo/historia-do-autismo/>> Acesso em: 15 de mar. 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 28 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 18 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 30 ed. Rio Janeiro. Paz e Terra, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 71. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

MELLO, A. M. S. R. **Autismo: Guia prático**. São Paulo: AMA; Brasília: CORDE, 2007. 44p. Disponível em: <<http://www.ama.org.br/download/autismoguiapratico.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2017.

SALESIANO, CENTRO UNIVERSITÁRIO; CARDOSO, VICTOR LIMA. **Proposta projetual de jardim sensorial para pessoas com transtorno do espectro autista (tea) aplicando princípios da arquitetura biofílica**. Disponível em: <https://unisales.br/wp-content/uploads/2023/06/PROPOSTA-PROJETUAL-DE-JARDIM-SENSORIAL-PARA-PESSOAS-COM-TRANSTORNO-DO-ESPECTRO-AUTISTA-TEA-APLICANDO-PRINCIPIOS-DA-ARQUITETURA-BIOFILICA.pdf>. Acesso em 12/02/2024.



## A OLIMPÍADA FILOSÓFICA E A EXPERIÊNCIA DO FILOSOFAR

Edson Teixeira de Rezende<sup>50</sup>

Geraldo Balduino Horn<sup>51</sup>

Raquel Aline Zanini<sup>52</sup>

O propósito desta pesquisa é destacar a relevância da filosofia como uma disciplina educacional nos currículos e ambientes escolares, por meio dos relatos coletados nas avaliações da décima edição da olimpíada de filosofias promovida pelo NESEF, por considerá-la como ágora dedicada a promover a defesa e manutenção do ensino de filosofia na Educação Básica. Considerando os desafios enfrentados pelo ensino de Filosofia desde a reforma arbitrária do Novo Ensino Médio, em 2016, o evento da olimpíada se tornou, além de um espaço profícuo de diálogos filosóficos entre crianças, adolescentes e jovens, um relevante meio de resistência contra a precarização das políticas educacionais. Estudantes e docentes elegem para participar das olimpíadas um problema filosófico do cotidiano, algo que produz espanto, admiração, dúvida e interesse. *Pari passu*, selecionam também a forma de apresentação dos resultados do tema escolhido, podendo ser por meio de vídeo escola, rádio escola, podcast, fanzine, lapbook, jornais escola e teatro. A olimpíada tem como objetivo estimular atividades que permitam aos estudantes o estudo e a leitura de textos filosóficos, bem como a análise crítica das suas relações com a sociedade na experiência do filosofar. Conforme estipulado pelo edital, assume como premissa a ideia de que refletir com rigor sobre

---

<sup>50</sup>Doutor em Educação – professor da Faculdade de Educação do Paraná – FESPPR, pesquisador do Núcleo de Estudos e Pesquisas Sobre o Ensino de Filosofia – Universidade Federal do Paraná, e-mail: profetr@gmail.com

<sup>51</sup>Doutor em Educação – professor do Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, e-mail: gbalduino.ufpr@gmail.com

<sup>52</sup>Doutorada em Educação – professora da Secretaria de Estado da Educação, pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas Sobre o Ensino de Filosofia da Universidade Federal do Paraná. Orientada por Geraldo Balduino Horn. E-mail: raquelzzanini@gmail.com

situações-problema da vida humana em sociedade é essencial para a formação cultural dos indivíduos, independentemente da idade. A Olimpíada pode ser entendida como um laboratório, “um lugar de investigação; trabalhar-se com problemas determinados; [...] **imaginarem-se e realizarem-se experiências para resolver problemas**; ser um lugar de eleição para aparecimento de novos problemas” (Carilho, 1987, p. 13 grifo nosso). O exercício do filosofar proposto pelas olimpíadas diante da concepção do laboratório conceitual proposto engloba as distintas etapas da existência inseridas no contexto educacional, desde a fase da educação infantil até o final do ensino médio, valorizando a relação dialógica entre estudantes e docentes elegendo problemas que emergem da vida cotidiana até maneira criativas para sua solução e exposição dessa trajetória no evento. A sua décima edição, realizada em outubro de 2023, procurou estabelecer um ambiente onde os problemas, conceitos, aprendizados, filosóficos e textos (sejam eles de natureza filosófica ou objetos de estudo filosófico) fossem tratados com a devida atenção e o necessário cuidado epistemológico. Este rigor baseia-se na análise de Agnes Heller (1983) em sua obra "Filosofia Radical", especialmente quando ela destaca que os indivíduos se voltam para a filosofia movidos por suas carências, ou seja, por suas necessidades em busca de respostas sobre como devem agir, viver e pensar. De acordo com Heller “o representante da filosofia é o filósofo, o qual para repetir um lugar comum é sempre filho do seu tempo, ou seja, é portador dos carecimentos, conceitos e preconceitos de seu período histórico”, (Heller, 1983, p. 21). Da mesma forma, a experiência do filosofar a partir do cotidiano e da vivência histórica também encontra ressonância nas reflexões de Vázquez (2011, p. 33) quando afirma que "a atitude natural cotidiana coexiste com a atitude filosófica, surgida historicamente, e dela é necessário partir para chegar a uma verdadeira concepção filosófica da práxis". A experiência do filosofar promovida pela Olimpíada de Filosofia busca desenvolver a perspectiva dialética e dialógica da filosofia, conforme assevera Freire (2017), “ensinar e aprender se vão dando de tal maneira que quem ensina aprende, de um lado, porque reconhece um conhecimento antes aprendido e, de outro, porque, observado a

maneira como a curiosidade do aluno aprendiz trabalha para apreender o ensinando-se” [...] (Freire, 2017, p. 55). Este é o entendimento sobre o ensino de filosofia que a olimpíada em questão busca promover e dar visibilidade: práticas educativas onde a tarefa autêntica do pensar, agir e viver decorra da vida cotidiana dos estudantes e docentes de forma significativa, isto é, a construção de respostas genuínas às indagações que emergem do ser no mundo. A décima edição da Olimpíada de Filosofia demonstrou o envolvimento de estudantes e docentes de várias regiões do país, com 84 trabalhos aprovados, de 18 instituições, 15 cidades de seis estados da federação. Ao todo foram 250 estudantes participando, com a orientação de 24 professores/as. É significativo analisar como os jovens querem ter seu espaço para manifestar suas reflexões. De acordo com o estudante “X” a Olimpíada de Filosofia, “foi um evento maravilhoso que deu oportunidade de compartilhar e debater sobre assuntos extremamente importantes que muitas vezes não temos espaço para debater, espero participar novamente!”; já o estudante “Y”, ao analisar a temática e socialização da produção afirmou: “Meu grupo apresentou sobre o Novo Ensino Médio e o protagonismo aplicado de forma precoce nas escolas, como é um assunto que estamos presenciando diretamente, diversos alunos comentaram e debateram sobre.” É possível perceber entre outros fatores o aspecto dialógico e reflexivo na fase estadual que promove o espaço para que eles possam conversar e continuar desenvolvendo a experiência filosófica. Para o docente “Z”, a olimpíada permitiu um diálogo com os jovens sobre elementos do dia-a-dia, fazendo com que o envolvimento com o ensino da filosofia para pensar o problema sugerido fosse algo enriquecedor para prática educativa, “Os estudantes começaram a me procurar durante intervalo para falar das suas dúvidas e descoberta, indagavam outros professores a respeito da temática e surpreenderam com maneiras criativas nas suas produções [...]”. A Olimpíada de Filosofia colabora para pensar o currículo, valorizar e criar espaços para a participação ativa dos estudantes. Promover espaços de diálogo e dialéticos no fazer pedagógico e cotidiano das atividades escolares. Contribui também com o desenvolvimento intelectual e criativo de crianças, adolescentes e jovens, na medida em que

incentiva a investigação filosófica como ferramenta para analisar e situar-se no mundo, fomentando o diálogo, o respeito e a produção coletiva.

**PALAVRAS-CHAVE:** Experiência Filosófica, prática de liberdade, Diálogo.

## REFERÊNCIAS

CARRILHO, Manuel Maria. **Razão e transmissão da Filosofia**. Lisboa: Imprensa Nacional, 1987.

HELLER, Agnes. **Filosofia radical**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 47 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

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. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

## A SOCIOLOGIA NO NOVO ENSINO MÉDIO: ENTRE A DILUIÇÃO E A AUSÊNCIA DE CRITICIDADE

Aline do Rocio Neves<sup>53</sup>  
Patrícia Sene de Almeida<sup>54</sup>

Em seus escritos, Paulo Freire defendeu um ensino que tivesse como princípio a criticidade, tanto no ensinar quanto no aprender. Questionava o processo de ensino baseado na transferência do conhecimento, defendendo uma pedagogia que criasse “as possibilidades para sua produção ou construção” (Freire, 2018a, p. 24). Contrariamente à essa perspectiva, o Novo Ensino Médio (NEM), instituído pela Reforma do Ensino Médio (MP 746/2016), ao modificar o currículo para excluir disciplinas fundamentalmente críticas, como a Sociologia e a Filosofia, tem-se demonstrado um mecanismo favorável ao neoliberalismo, baseando-se em uma educação bancária (Freire, 2018b). Analisamos como a alteração curricular do NEM no campo da Sociologia fez com que a criticidade fosse retirada do sistema de ensino e diluída em novas disciplinas refletindo as consequências sociopolíticas desta alteração. A Sociologia possui um histórico de censura e idas e vindas no currículo escolar brasileiro. No Regime Ditatorial Militar, foi retirada de todos os níveis de ensino para dar lugar àquelas de conteúdo de doutrina patriótica, como as disciplinas de “Estudos Sociais” e “Educação Moral e Cívica” (Carminati, 1997). O ano de 2008 marca seu retorno curricular como componente obrigatório, distribuído em duas horas-aulas semanais de Sociologia por série do ensino médio. Esse modelo

---

<sup>53</sup>Mestre em Direitos Humanos e Políticas Públicas (PUCPR). Cientista Social e Professora da Educação Básica nas disciplinas de Sociologia, Ensino Religioso e Projeto de Vida Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná (SEED/PR). Consultora e idealizadora da SCA Consultoria Acadêmica | Normatização, orientação e revisão metodológica de pesquisa científica | @sca.consultoriaacd E-mail: alinedorocioneves@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7350-585X>

<sup>54</sup>Universidade Federal do Paraná, Doutoranda em Ciência Política – Bolsista Capes, Brasil. Cientista Social e Mestra em Gestão Urbana, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, PR, Brasil, [patriciasenealmeida@gmail.com](mailto:patriciasenealmeida@gmail.com).

durou até o ano de 2016, quando o governo da época – cujo chefe do Executivo era Michel Temer, filiado ao partido MDB (Movimento Democrático Brasileiro) – aprovou a reforma do NEM. A partir de então, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no Ensino Médio organizou o currículo em quatro grandes áreas do conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Cada uma dessas áreas possui competências específicas, e habilidades relativas a cada campo de conhecimento (Brasil, 2017). Com essa alteração, o conteúdo disciplinar passa a ser diluído em cada grande área, fazendo com que conceitos sociológicos sejam distribuídos. Uma das principais características do NEM é a inserção dos “itinerários formativos”, que possuem base técnica e foram difundidos sob o discurso da “flexibilização” do currículo em direção à preferência, necessidade ou maior aptidão do e da estudante. Discurso, pois na prática a opção de escolha do ou da estudante não ocorre, mas é condicionada à oferta de cada secretaria estadual e/ou instituição de ensino. Nesses itinerários, seriam oferecidas novas disciplinas relacionadas às diferentes áreas do conhecimento e à formação técnica e profissional (Brasil, 2018). No caso da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná (SEED/PR), os itinerários se concentram na disciplina de “Projeto de Vida”, distribuída em duas horas-aula semanais, amparada pela BNCC, e que tem como uma das habilidades: (EMIFCG07) “Reconhecer e analisar questões sociais, culturais e ambientais diversas, identificando e incorporando valores importantes para si e para o coletivo, que assegurem a tomada de decisões conscientes, consequentes, colaborativas e responsáveis”. A SEED/PR, com roupagem de “inovação tecnológica”, ainda criou a página da *web* denominada “Aula Paraná”, onde são disponibilizados materiais (vídeos e slides) de cada disciplina, elencando os conteúdos por série em uma ordem pré-estabelecida. Os professores são instruídos a utilizar o material fornecido, cujos conteúdos elencados são cobrados na “Prova Paraná” – instrumento que identifica os descritores que precisarão ser aprofundados, engessando a prática docente à transferência do conhecimento (Freire, 2018a), bem como identificando os descritores

que supostamente “não foram” trabalhados ou precisarão de aprofundamento. Ainda que as habilidades exigidas pela disciplina de Projeto de Vida pudessem ser contempladas pela Sociologia, no novo formato se valoriza a ausência do caráter crítico e científico a respeito da sociedade em que vivemos em detrimento do saber puramente técnico. Nota-se que a estrutura do NEM anula a perspectiva da criticidade ao ensinar e aprender na medida em que i) substitui a organização disciplinar pelas áreas do conhecimento, e ii) os conteúdos específicos da Sociologia pelos itinerários formativos. Uma vez que os conteúdos são reproduzidos pelos docentes sob orientação governamental, o processo de ensino-aprendizagem permanece na “curiosidade ingênua” e não se “*criticiza*” (Freire, 2018a). Esta organização desrespeita as especificidades do processo de ensino-aprendizagem, que varia de acordo com a realidade da turma/série/disciplina/conteúdo em questão, além de tratar superficialmente inúmeras temáticas – ou propositalmente não as abordar ou aprofundar: “[...] numa prática educativa conservadora competente se busca, ao ensinar os conteúdos, ocultar a razão de ser de um sem-número de problemas sociais, numa prática educativa progressista, competente também, se procura, ao ensinar os conteúdos, desocultar a razão de ser daqueles problemas” (Freire, 2005, p. 30). Nesse sentido, ao optar por tal modelo de ensino, o governo sinaliza, através do NEM, seu projeto de sociedade: ocultador das razões de ser dos problemas sociais e mantenedor da educação bancária, cuja base “mantém e estimula a contradição” (Freire, 2018b, p. 82). O desmonte da grade curricular, retirando a obrigatoriedade das disciplinas críticas, e/ou censurando conteúdos a longo prazo, significará a consolidação do abismo entre a educação pública e privada, e intensificará as consequentes desigualdades socioeconômicas em nosso país em favor de um projeto de sociedade neoliberal. Em um contexto como esse, a educação pública será mero instrumento de produção de mão de obra “flexível” para o mercado de trabalho, ao mesmo tempo em que fortalece o sistema econômico capitalista – apresentando-o como o único verdadeiramente “democrático”. A ausência de uma perspectiva crítica na educação contribui para esse processo, fazendo com que o desenvolvimento da

autonomia, da emancipação e da mobilidade social sejam restritos à uma condição de classe: “Na medida em que esta visão “bancária” anula o poder criador dos educandos ou o minimiza, estimulando sua ingenuidade e não sua criticidade, satisfaz ao interesse dos opressores [...] Por isto mesmo é que reagem, até instintivamente, contra qualquer tentativa de uma educação estimulante do pensar autêntico, que não se deixa emaranhar pelas visões parciais da realidade[...].” (Freire, 2018b, p. 83-84).

**PALAVRAS-CHAVE:** Novo Ensino Médio, Sociologia, Criticidade.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular. Brasília.** 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio.** Brasília, 2018.

CARMINATI, C. J. (Des) **Razões da Retirada da Filosofia do Ensino Médio no Brasil.** Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Ciências da Educação. UFSC. Florianópolis, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 57 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 65 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018b.



## ANÁLISE DA PLATAFORMA INGLÊS PR E A EDUCAÇÃO DIALÓGICA FREIRIANA

Angela Ilivinski Krause<sup>55</sup>

Angela Maria Hoffmann Walesko<sup>56</sup>

Atualmente, a língua inglesa desempenha um papel significativo no cenário global, sendo amplamente utilizada em diversas áreas, como negócios, tecnologia, ciência, entretenimento e comunicação internacional. O ensino de inglês é parte integrante do currículo escolar na maioria das escolas brasileiras, sendo uma disciplina obrigatória na educação básica a partir do ensino fundamental II e apesar dos esforços, o ensino de inglês no Brasil enfrenta desafios, como a falta de recursos em algumas escolas e a escassez de materiais didáticos autênticos. A abordagem dialógica de Paulo Freire é uma perspectiva educacional que enfatiza a interação entre educador e educando, valorizando a participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem. Embora Paulo Freire seja mais conhecido por seu trabalho na educação popular e na alfabetização, os princípios da abordagem dialógica podem ser aplicados a diversas áreas de ensino, incluindo o ensino de línguas, como o inglês. Esta apresentação tem como propósito apresentar uma pesquisa em nível de Mestrado Profissional, realizada junto à Universidade Federal do Paraná, que busca observar as implicações do uso da plataforma de inglês nas aulas desta disciplina em turmas do ensino médio da rede estadual do Paraná e a plataformização como aspecto não-dialógico no processo

---

<sup>55</sup>Professora de Inglês na Secretaria Estadual de Educação. Especialista em Metodologias no Ensino de Língua Inglesa e Especialista em Metodologias em Educação à Distância. Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação: Teoria e Prática de Ensino (UFPR). Curitiba, PR, Brasil, angeilivinski@gmail.com

<sup>56</sup>Professora de Metodologia e Prática de Ensino do Curso de Letras no Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná. Pós-doutoranda no Programa de Linguística Aplicada da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Coordenadora do projeto de extensão universitária internacional Professores sem Fronteiras: formação inicial e continuada em línguas estrangeiras e adicionais (o Teachers across Borders UFPR). Curitiba, PR, Brasil, angelawalesko@gmail.com.

ensino-aprendizagem. Como objetivo principal, destaco a abordagem dialógica necessária para a aprendizagem de outro idioma e isso implica criar oportunidades para discussões, trocas de ideias e interações significativas entre alunos e professores. Como objetivos secundários, destaco o papel das novas tecnologias na escola e nas aulas de língua inglesa já que estas têm desempenhado um papel crescente no ensino de inglês no Brasil com as plataformas online, aplicativos e recursos digitais; o conceito de língua e a metodologia de ensino para a educação e aluno do século XXI marcado por avanços tecnológicos, mudanças sociais e uma abordagem mais centrada no aluno, utilizando metodologias ativas e com ênfase na aprendizagem significativa. A sugestão é examinar e ponderar de forma crítica a utilização dessas plataformas por meio da revisão de textos de autores como Paulo Freire (1996, 1997), Kyria Rebeca Finardi (2016), Lynn Mario Menezes de Souza (2011), Lev Vygotsky (1989) e Clarissa Jordão (2004,2013). Para realizar a pesquisa propomos a abordagem qualitativa, considerando o ambiente natural como fonte direta de geração de dados e o pesquisador como seu principal instrumento. Os principais referenciais teóricos utilizados na pesquisa incluem Maria Cecília de Souza Minayo (2021), Menga Lüdke (1986) e Marli André (2015) que contribuíram para o enriquecimento da pesquisa qualitativa, aplicando métodos e desenvolvendo abordagens que buscam compreender a complexidade dos fenômenos sociais e culturais específicos do contexto brasileiro.

Trata-se de uma pesquisa-ação que investigará o fenômeno a partir da experiência dos envolvidos no processo, já que esta é uma abordagem de pesquisa que combina a investigação acadêmica com a ação prática, buscando resolver problemas reais em contextos específicos. Pode-se considerá-la um conjunto de ações coletivas que se orientam para o melhoramento ou transformação de práticas em dada realidade. Tal ação se dá a partir da sistematização de uma linha de trabalho planejada e cuja força motriz está na participação efetiva dos sujeitos (Tripp, 2005). A pesquisa será realizada com estudantes do colégio em que a professora pesquisadora atua (localizado no subúrbio) e professores de língua inglesa da rede estadual de educação. Os instrumentos utilizados serão: diário de observação,

entrevistas, questionários e análise de uma sequência didática da plataforma de inglês. A pesquisa que proponho realizar, na minha função de professora pesquisadora envolvida no projeto, visa explorar como os indivíduos se relacionam com o método "mecanicista" de ensino de Língua estrangeira em uma plataforma de autoestudo. Isso se opõe à abordagem de aprendizagem significativa, que se baseia no diálogo e na interação entre as pessoas. A instituição educacional não deve ser percebida exclusivamente como um espaço físico, mas sim como um ambiente propício para desencadear transformações. Para potencializar as atividades nesse contexto, é crucial dedicar recursos à formação contínua dos professores, criar um ambiente inclusivo e democrático, e nutrir parcerias com a comunidade. A escola deve ser concebida como um lugar no qual tanto alunos quanto professores se sintam valorizados e apoiados. Os resultados, ainda iniciais, obtidos por meio do estudo teórico de textos como de Freire (1996), apontam que o uso da plataforma é uma didática contrária à que defendemos. O autor nos diz que [...] o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes (Freire, 1996, p. 51). Espera-se que os resultados deste estudo contribuam, para com novas pesquisas relacionadas ao tema e para o incentivo a reflexões e discussões que promovam a reavaliação do uso da plataforma inglês Paraná pela rede estadual de ensino.

**PALAVRAS-CHAVE:** educação, plataformização, diálogo.

## REFERÊNCIAS

ANDRE, M. E. D. A. **Etnografia na prática escolar**. Campinas: Papirus, 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

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

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, P; SHOR, I. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. 13. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. 19. Ed. São Paulo: Editora Olho d'Água, 2008

FINARDI, K. R. **English in Brazil: views, policies and programs**. Londrina: Eduel Internacional, Editora da Universidade de Londrina, 2016.

JORDÃO, C. M. **A língua inglesa como “commodity”: direito ou obrigação de todos?** n: VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais. Coimbra, set. de 2004. Disponível em: <http://www.ces.uc.pt/lab2004/inscricao/pdfs/grupodiscussao32/ClarissaJordao.pdf>. Acesso em: 6 fev 2024.

JORDÃO, C. M. **Desvincular o inglês do imperialismo: hibridismo e agência no inglês como língua internacional**. Versalete, v. 1, p. 278, 2013.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. 2ª Edição. Rio de Janeiro: E.P.U, 2013.

MINAYO, M. C. de S. (2021). **Ética das pesquisas qualitativas segundo suas características**. *Revista Pesquisa Qualitativa*, 9(22), 521–539. <https://doi.org/10.33361/RPQ.2021.v.9.n.22.506>

MORIN, E.. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão

técnica de Edgard de Assis Carvalho, São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

SOUZA, L.M. T. M. et al. O professor de Inglês e os letramentos do século XXI: Métodos ou Ética? In: JORDÃO, Clarissa Menezes; MARTINEZ, Juliana Zeggio; HALU, Regina Célia (org.). **Formação "Desformatada"**: prática com professores de língua inglesa. Campinas, Sp: Pontes Editores, 2011. p. 279-303.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, set./dez. 2005, p. 443-466.  
Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

## **CONSTRUINDO UMA PRÁTICA DOCENTE CRÍTICA, REFLEXIVA E INTERDISCIPLINAR: TECNOLOGIA E FORMAÇÃO CONTINUADA**

Fabiano de Almeida<sup>57</sup>

Paulo Freire, conhecido mundialmente como grande pensador da educação e Patrono da Educação Brasileira, apontou as possibilidades do uso das tecnologias digitais na educação: "computadores na educação, em lugar de reduzir, pode expandir a capacidade crítica e criativa de nossos meninos e meninas. Dependendo de quem o usa, a favor de que, e de quem e para quê." (Freire, 1979, p. 98). Ao percebemos a realidade social e tecnologia atual, vemos com clareza essas possibilidades, "Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção." (Freire, 1996, pág. 21). A formação de professores é um desafio que vem se desenhando no cenário educacional em todos os aspectos, especificamente para a área das tecnologias digitais pode se tornar um desafio ainda maior, devido a velocidade com que os avanços nesta área ocorrem, bem como a falta de estrutura de acesso tanto à rede quanto aos aparatos. Diante disso, o papel das redes de ensino é pensar qual a melhor forma para instrumentalizar os educadores para que integrem as tecnologias digitais em sua prática pedagógica. Nesse sentido Freire destaca: "O educador não é o que sabe tudo, mas o que, sabendo, busca saber mais." (Freire, 1996, pág. 48). Desta forma, neste relato busca-se apresentar as ações vivenciadas no primeiro encontro da formação continuada de professores do Município de Colombo durante a primeira quinzena de maio de 2024. O objetivo dessa formação foi desenvolver junto aos docentes conceitos de metodologias ativas, que segundo Lyceum (2017) em consonância com a pedagogia freiriana, tem como foco ações que buscam incentivar os alunos para que aprendam de forma autônoma e participativa, partindo de problemas e situações reais, de

---

<sup>57</sup>Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, PR, Brasil, fabianoalmeida.edu@gmail.com.

forma reflexivas mediadas por uma solução tecnológica presente nas escolas municipais, a Lousa Interativa. O propósito desta formação é conduzir os professores a repensarem sua prática frente a nova realidade social, cultural e tecnológica. Para realização desse trabalho, através do Departamento de Tecnologias Educacionais do município, o qual coordeno, disponibilizei inscrições para duas turmas com 25 participantes, cada um dos participantes, na data combinada, levou o notebook disponível na escola e acompanhou, em grupos de 5 professores, durante o processo de ambientação inicial, as possibilidades de interação com conhecimentos interdisciplinares de forma crítica e reflexiva proporcionados pela solução. Inicialmente lhes foi apresentado um breve histórico dos processos tecnológicos educacionais desenvolvidos no município desde 2002 até chegarmos a implantação da Lousa Interativa, foco da formação. A Lousa interativa está disponível nas 42 escolas da rede e foi implantada em 2012 e através de manutenções frequentes e formações contínuas tem mantido sua efetividade nas unidades. É composta por uma tela de 100 polegadas sensível ao toque de uma caneta magnética que interrompe a passagem de corrente elétrica e transmite ao notebook sua localização, transformando essa tela em um grande “smartphone”. Infelizmente, sem a devida formação e acompanhamento, essa solução, algumas vezes, deixa de ser uma ferramenta de interação, reflexão e ação crítica e passa a ser uma mera ferramenta de reprodução de conteúdo, reforçando assim uma educação bancária, denunciada por Freire. Assim é indispensável que, além da disponibilização de recursos digitais dentro das escolas as redes de ensino oportunizem formações que ultrapassem a teoria pela teoria, mas que a articulem com a prática. Além disso é necessário que ocorra uma mudança de postura do docente ao se deparar com o “novo”, como aponta o próprio Freire: “É preciso que o professor se sinta também como educando.” (Freire, 1996, pág. 48) e se coloque em seu lugar entendendo que as pedagogias tradicionais não promovem interação, reflexão, e construção de um pensamento mais crítico. Para promover essa reflexão, usei recursos disponíveis na ferramenta como ocultar informações presentes na pirâmide de aprendizagem proposta por Wilian Glasser (Da Silva; Muzardo,

2018), que demonstra grosseiramente as relações entre metodologias de aprendizagem e a apropriação do conhecimento. Apresentei ainda uma interação que permite selecionar, classificar e destacar palavras e imagens. Para práxis utilizamos as competências gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que descreve claramente a importância do desenvolvimento de competências transdisciplinares, ao abordar a criatividade, a argumentação, a empatia, a cooperação, a responsabilidade e a cidadania. Nesse momento os professores em seus grupos receberam a incumbência de sintetizar duas das dez competências e apresentar aos demais colegas em uma dinâmica de pouco mais de 20 minutos. Finalizamos a ação com uma construção individual usando as ferramentas da solução da bandeira nacional e fazendo uma análise coletiva, argumentativa, crítica, responsável e empática sobre uma reportagem que apresenta o título “...sequestro da bandeira do Brasil”. Ao final desse encontro cada participante produziu a estrutura base de um momento a ser vivenciados juntos com seus estudantes em suas escolas de origem pois também como apontado por Freire: “Educador e educando se educam mutuamente, mediatizados pelo mundo.” (Freire, 1979, pág. 82). Diante do exposto, e em consonância com as ideias de Paulo Freire, destaco que esse encontro inaugural da formação continuada em Colombo objetivou trazer uma reflexão sobre as possibilidades proporcionadas pela integração das tecnologias digitais à prática docente, especialmente com o uso da Lousa Interativa. Através da exploração de recursos interativos, dinâmicas colaborativas e atividades reflexivas, os professores puderam vislumbrar como essa ferramenta pode trazer uma opção que se contrapõe a mera transmissão de conteúdos em busca de promover uma educação mais reflexiva e significativa.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação, tecnologia, libertadora

## REFERÊNCIAS

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** São Paulo: Paz e Terra, 1979.



DA SILVA, FÁBIO LUIZ; MUZARDO, FABIANE TAIS. **Pirâmides e cones de aprendizagem: da abstração à hierarquização de estratégias de aprendizagem.** Dialogia, n. 29, p. 169-179, 2018.ROMERO, PRISCILA, Breve estudo sobre Lev Vygotsky e o sociointeracionismo, publicado no ano de 2015. Disponível em: <<https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/7883>> acessado em: 01/03/2024.

LYCEUM (Org.). **Entenda a Importância e o Papel das Metodologias Ativas de Aprendizagem.** 2017. Disponível em: <<https://blog.lyceum.com.br/metodologias-ativas-de-aprendizagem/>> Acesso em: 23 jul. 2018.

## **CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO NUMA PERSPECTIVA FREIRIANA: TRANSFORMAÇÃO SOCIAL E PROTAGONISMO ESTUDANTIL**

Mônica Luiza Simião Pinto<sup>58</sup>  
Samanta Ramos dos Santos Leske<sup>59</sup>  
Leandro Rafael Pinto<sup>60</sup>

A Extensão é um processo educativo, que segundo Freire (2017) precisa desdobrar-se numa ação transformadora da realidade. Envolve aspectos culturais, políticos, sociais, científicos e tecnológicos, além da indissociabilidade com o ensino e a pesquisa. O presente resumo traz a temática do processo de Curricularização da Extensão nos cursos superiores de tecnologia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná (IFPR), em atendimento ao Plano Nacional de Educação 2014-2024 (Brasil, 2014) e à Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº. 07, de 18 de dezembro de 2018 (Brasil, 2018), sob a ótica freiriana. Diante desse contexto, questiona-se: as concepções dos docentes vinculados aos cursos superiores de tecnologia do IFPR sobre a importância do desenvolvimento das ações extensionistas atendem a uma perspectiva freiriana de extensão como possibilidade de transformação social e de protagonismo estudantil? O objetivo deste estudo foi identificar nas concepções destes docentes uma perspectiva freiriana de extensão, compreendendo esta como possibilidade de transformação social e de protagonismo estudantil. Utilizou-se como base de estudo a pesquisa de Leske (2022), realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do IFPR (ProfEPT), vinculado à linha Organização e memórias de espaços pedagógicos na Educação

---

<sup>58</sup>Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná e Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Técnica em Assuntos Educacionais, Doutoranda, Curitiba, PR, Brasil, monica.simiao@ifpr.edu.br.

<sup>59</sup>Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná, Técnica em Assuntos Educacionais, Mestra, Curitiba, PR, Brasil, samanta.santos@ifpr.edu.br.

<sup>60</sup>Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná, Docente, Doutor, Curitiba, PR, Brasil, leandro.rafael@ifpr.edu.br.

Profissional e Tecnológica. Foi realizada uma pesquisa exploratória de abordagem quali-quantitativa, com análise de conteúdo (Bardin, 2016; Gil, 2002; Mendonça, 2017), utilizando para coleta de dados pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e questionário com questões abertas e fechadas. Este foi respondido por 46 docentes de 32 cursos superiores de tecnologia do IFPR, em 18 *campi*, Freire (2017) compreende que a extensão amplia o conhecimento dos indivíduos por meio de novas perspectivas de aprendizagem, que levam à transformação social, sendo o sujeito ativo nesse processo. Um ato educativo, pois envolve docentes e discentes em um processo de educar e educar-se. Para ele “[...] o conhecimento se constitui nas relações homem-mundo, relações de transformação, e se aperfeiçoa na problematização crítica destas relações” (Freire, 2017, p.22). As políticas atuais relacionadas à extensão e sua curricularização indicam a influência das ideias de Paulo Freire, a interação dialógica, a transformação social, a articulação com o ensino e a pesquisa, a interdisciplinaridade e a formação integral do estudante (Forproex, 2012; Brasil, 2018; IFPR, 2018; IFPR, 2021). Com relação à percepção dos docentes, ao serem questionados sobre a importância do desenvolvimento de ações extensionistas, as respostas foram categorizadas, sendo que 23 indicaram como principal motivação a transformação social, 10 a formação discente, 9 a socialização do conhecimento, 5 a necessidade devido a carreira docente e 6 indicaram outros motivos. Os resultados indicam que o maior motivador docente é a transformação social, seguido pela formação discente e socialização do conhecimento. A categoria transformação social envolve atendimento de demandas da comunidade em busca da transformação da realidade local, bem como superação de desigualdades sociais. Traz ainda a necessidade de diálogo e aproximação da instituição com a sociedade. Neste sentido, destaca-se o processo dialógico apontado por Freire (2015), em que “[...] os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo”. Ou seja, a comunidade e a instituição também ensinam e aprendem juntas. Na categoria formação discente, os docentes apontam a extensão como ferramenta não apenas de

aproximação com a formação profissional técnica, mas da construção de práticas, diversidade de experiências educacionais e vivências com diversos grupos sociais. A categoria sobre a carreira, indica a obrigatoriedade dos docentes em dedicação exclusiva de desenvolver ações de extensão ou pesquisa. Assim, as concepções apresentadas pela maioria dos docentes dos cursos superiores de tecnologia do IFPR vêm de encontro a uma perspectiva freiriana de extensão como possibilidade de transformação social e de protagonismo estudantil, ações permeadas por diálogos e troca de saberes com a comunidade. Tais concepções, por sua vez, irão impactar significativamente e de modo positivo no processo de Curricularização da extensão.

**PALAVRAS-CHAVE:** Extensão, Transformação Social, Protagonismo Estudantil.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n. 7, de 18 de dezembro de 2018**. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 e dá outras providências. Brasília: CNE/CES, 2018. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=104251-rces007-18&category\\_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104251-rces007-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 19 jan. 2024.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm). Acesso em: 19 jan. 2024.

FORPROEX. Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. **Política Nacional de Extensão Universitária**. Manaus: Forproex, 2012. Disponível em: <https://proex.ufsc.br/files/2016/04/Pol%C3%ADtica-Nacional-de-Extens%C3%A3o-Universit%C3%A1ria-e-book.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2024.

FORPROEXT. Fórum de Pró-Reitores de Extensão ou cargos equivalentes das instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. **Contribuições para a política de extensão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. Brasília: Conif, 2015. Disponível em: [file:///C:/Users/User/Downloads/XIII%20Forproext%20-%20Contribui%C3%A7%C3%B5es%20para%20a%20Pol%C3%ADtica%20de%20Extens%C3%A3o%20da%20Rede%20Federal%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Profissional,%20Cient%C3%ADfica%20e%20Tecnol%C3%B3gica%20\(2015\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/XIII%20Forproext%20-%20Contribui%C3%A7%C3%B5es%20para%20a%20Pol%C3%ADtica%20de%20Extens%C3%A3o%20da%20Rede%20Federal%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Profissional,%20Cient%C3%ADfica%20e%20Tecnol%C3%B3gica%20(2015).pdf). Acesso em: 19 jan. 2024.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** 18 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 51 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

IFPR. **Resolução n. 11, de 27 de março de 2018**. Aprova e institui as diretrizes para as atividades de extensão no âmbito do Instituto Federal do Paraná. Curitiba: Consup/IFPR, 2018. Disponível em: Acesso em 19 jan. 2024.

IFPR. **Instrução Normativa n. 1, de 26 de julho de 2021**. Institui a regulamentação para a implementação da Curricularização da Extensão no âmbito do IFPR. Curitiba: IFPR, 2021. Disponível em: Acesso em 19 jan. 2024.

LESKE, Samanta Ramos dos Santos. **A curricularização da extensão nos cursos superiores de tecnologia do IFPR: concepções e subsídio para a inserção curricular.** Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná. Curitiba, p. 175. 2022.

MENDONÇA, Priscilla Bibiano de Oliveira. A metodologia científica em pesquisas educacionais: pensar e fazer ciência. **Interfaces Científicas** – Educação. Aracaju, v.5, n.3, p.87-96, 2017. ISSN 2316-333X.

## **DA SOMBRA DA MANGUEIRA A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: SABER-SE DOCENTE EM DIÁLOGOS COM PAULO FREIRE.**

Valéria de Macedo Esteci<sup>61</sup>  
Márcia Baiersdorf<sup>62</sup>

Esta pesquisa aborda a Pedagogia de Paulo Freire e a educação popular na escola de tempo ampliado. Parte do pressuposto que a ampliação do tempo escolar pode proporcionar oportunidades para a implementação de práticas pedagógicas alinhadas aos princípios da educação popular, particularmente quanto ao desafio de romper com a concepção tradicional de ensino, em que o professor é visto como detentor absoluto do conhecimento, substituindo essa postura por outra, mais participativa e dialógica. A pedagogia de Paulo Freire oferece subsídios ao pensar a formação docente nessa perspectiva. Convida ao pensar por dentro das práticas pedagógicas, o fazer e o pensar sobre o que fazer na escola, ao encontro da formação integral dos educandos, porque leva em consideração suas vivências, saberes prévios e contextos sociais. Ao se pensar na perspectiva de uma proposta que integrasse a formação docente permanente, levantou-se o seguinte problema de pesquisa: é possível debater a escola pública de tempo integral junto aos docentes sob os pressupostos da educação popular? Assim, o aporte teórico baseia-se nas seguintes referências: Azevedo (2023), Bardin (2020/2021), Cavaliere (2002), Freire (1992/2011/2015), Nóvoa (1999), Paro (2007). A base de dados da pesquisa é de natureza qualitativa e participativa, visto que a posição docente será determinante para a avaliação e análise da proposta de ampliação do tempo de escola, isto a partir de instrumento “fichas de cultura” destinadas a coleta de dados, da escuta sensível, da observação atenta ao cotidiano escolar e da gravação dos encontros para posterior transcrição e análise dos conteúdos. Os dados serão coletados em seu contexto, através de: a) análise dos documentos que

---

<sup>61</sup> Prof.<sup>a</sup> Audrey Valéria de Macedo Esteci, UFPR. [audreyesteci@gmail.com](mailto:audreyesteci@gmail.com).

<sup>62</sup> Dr.<sup>a</sup> Márcia Baiersdorf, UFPR. e-mail. [marcia.baiersdorf@ufpr.br](mailto:marcia.baiersdorf@ufpr.br)

estruturam a oferta de educação em tempo integral na rede municipal de educação; b) observação do cotidiano escolar; c) registro das atividades formativas com um grupo de professoras do Ciclo II-Ensino Fundamental I - quarto e quintos anos, convertidas na principal base de dados da pesquisa, por intermédio de cinco encontros sistematizados em fichas de cultura nos horários de permanência e na forma de roda conversa. Esta pesquisa vai a uma Escola Municipal de Curitiba, de ensino fundamental anos iniciais, com tempo ampliado, para circunstanciar essa possibilidade, com o objetivo de saber o que pensam as professoras das turmas do Quarto e Quinto Ano (Ciclo II) sobre a proposta de tempo ampliado a luz de suas próprias práticas e em diálogos com a educação popular. Será adotada a metodologia de pesquisa-formação e o grupo será convidado a dialogar sobre os processos de gestão do conhecimento e de organização do trabalho educativo em curso nessa mesma escola. Cinco encontros, planejados e conduzidos como círculo de cultura, em busca do levantamento das possibilidades de reorientar a prática de gestão e de organização do trabalho pedagógico na escola, a fim de repactuar o compromisso com a formação integral dos educandos e de fortalecer os valores de justiça e democracia na sociedade.

**PALAVRAS-CHAVE:** Escola de Tempo ampliado, Paulo Freire, Pesquisa formação.

## REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Fernando. **O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova**. Disponível em:

[https://download.inep.gov.br/download/70Anos/Manifesto\\_dos\\_Pioneiros\\_Educacao\\_Nova.pdf](https://download.inep.gov.br/download/70Anos/Manifesto_dos_Pioneiros_Educacao_Nova.pdf)/acesso16/05/2023

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011. CADERNO pedagógico de unidade curricular de transição. **Educação Integral**, 2020/2021. Disponível em:

<https://mideducacao.curitiba.pr.gov.br/2022/4/pdf/00338144.pdf>/acesso05/03/2023

CADERNO pedagógico de unidade curricular de transição.



**Educação Integral,** 2020/2021.  
[https://mideducacao.curitiba.pr.gov.br/2022/4/pdf/00338144.pdf/](https://mideducacao.curitiba.pr.gov.br/2022/4/pdf/00338144.pdf)  
acesso05/03/2023.

CAVALIERE, A.M. **Escolas públicas de tempo integral: análise de uma experiência escolar.** Rio de Janeiro: UFRJ; FAPERJ, 2002b. (Relatório de pesquisa)

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: reencontro com a Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GADOTTI, Moacir. **A escola na cidade que educa. Cadernos Cenpec | Nova série,** [S.L.], v. 1, n. 1, p. 133-139, mai. 2006.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da Práxis.** 2ª edição. São Paulo: Cortez Editora, 1997.

GOMES, Nilma Lino. (Org.) **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo—Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica,** 2007, p. 17-47.  
<https://www.observatoriodopne.org.br/meta/educacao-integral/acesso12/05/2023>

NÓVOA, António. **"Concepções e práticas de formação contínua de professores". In Formação Contínua de Professores - Realidades e Perspectivas.** Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991, pp. 15-38.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão escolar, democracia e qualidade de ensino.** São Paulo: Ática, 2007. 120p.

PRÉ-COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE CURITIBA/PR  
ISSN 2525-9393  
Vol. 1  
2024

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. Edição Comemorativa.  
Campinas: Autores Associados, 2008.

## **EDUCAÇÃO DO CAMPO: UM ESTUDO SOBRE CULTURA E CURRÍCULO NAS ESCOLAS DA ILHA DE SÃO MIGUELEM PARANAGUÁ-PR**

Vandecy Silva Dutra<sup>63</sup>

A reflexão proposta neste texto resulta em estudos feitos para o projeto de pesquisa proposto ao Programa de Pós-Graduação em Educação, na Linha de Cultura e Processos Formativos em Educação, da Universidade Federal do Paraná, visa explorar minuciosamente a intrínseca relação entre educação no campo, cultura e o Projeto Político Pedagógico (PPP) nas escolas da Ilha de São Miguel, Paranaguá-PR. O principal objetivo é compreender de maneira aprofundada como a cultura popular local influencia não apenas a elaboração, mas também a implementação do currículo e do PPP nessas instituições educacionais. A metodologia adotada será uma abordagem de estudo da arte, combinando análise documental do PPP das escolas da Ilha de São Miguel. Neste sentido, o estudo utilizará uma abordagem de pesquisa participante, engajando ativamente os membros da comunidade escolar em todas as fases do processo. Para isso, serão conduzidas reuniões com professores, pais, alunos e outros membros da comunidade, visando discutir os objetivos da pesquisa e solicitar sua colaboração. Observações participantes serão realizadas nas escolas, permitindo uma imersão profunda nos contextos educacionais e uma compreensão mais ampla da interação entre a cultura local e as práticas educativas. Entrevistas individuais e em grupo serão conduzidas para coletar percepções e experiências dos participantes em relação ao PPP e sua relação com a cultura local. Esta abordagem participativa visa promover uma compreensão mais holística e contextualizada do tema, envolvendo ativamente a comunidade escolar no processo de pesquisa. Resultados

---

<sup>63</sup>Graduação em Magistério Superior. Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica, Atendimento Educacional Especializado e Gestão Educacional para a Diversidade e Inclusão. Mestre em Rede Nacional para o Ensino das Ciências Ambientais. Doutoranda em Educação. Secretária Municipal da Mulher de Paranaguá/PR.

preliminares indicam que o alinhamento do PPP às especificidades culturais contribui significativamente para a eficácia do processo educativo, destacando a importância da participação da comunidade na implementação do PPP para sua efetividade. Para o desenvolvimento do trabalho, nos respaldamos em fundamentos teóricos de autores como Paulo Freire (1980; 1993; 2000, 2001; 2005; 2007; 2021), Brandão (2012; 2007), Caldart (2012), Moreira (2009), entre outros, buscando uma compreensão aprofundada da interrelação entre Educação no Campo, Currículo e Cultura Popular. Durante essa jornada intelectual, almejamos transcender paradigmas educacionais tradicionais e explorar alternativas que valorizem a singularidade de cada contexto social, reconhecendo as potencialidades formativas inerentes às vivências individuais e coletivas. Para Paulo Freire, a cultura deve ser engajada com a própria experiência de vida de cada homem, mas faz a ressalva de que esta não está relacionada com a vida plena do homem. Ele entende que a educação popular deve partir da própria realidade do povo para uma construção coerente da formação crítica dos indivíduos, sendo uma educação construída em conjunto com o povo, buscando a libertação do oprimido. Brandão (2007, p. 18) destaca que a sabedoria acumulada do grupo social não "dá aulas" e os alunos, que são todos os que aprendem, "não aprendem na escola". Tudo o que se sabe aos poucos se adquire por viver muitas e diferentes situações de trocas entre pessoas. A proposta de pesquisa visa desvelar não apenas o desenvolvimento da educação no campo na Ilha de São Miguel, mas também examinar de que maneira essa educação se entrelaça de forma orgânica com as tradições e valores presentes na rica cultura popular caçara. O enfoque da análise recairá sobre o currículo e o Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas locais, atuando como uma lente focal que revelará as intenções e abordagens educacionais. Essa investigação detalhada permitirá identificar como tais elementos dialogam diretamente com a identidade cultural da comunidade, proporcionando revelações cruciais sobre a interseção entre o ambiente educacional e a riqueza da herança cultural caçara. Ao evidenciar essas conexões, a pesquisa pretende contribuir para uma compreensão mais profunda do papel da educação no campo na

preservação e fortalecimento das tradições locais, promovendo uma abordagem pedagógica que respeite e valorize a diversidade cultural inerente à Ilha de São Miguel.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação do e no Campo. Cultura. Currículo. Projeto político pedagógico.

## REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação popular na escola cidadã**. São Paulo: Editora Vozes, 2002.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A questão política da educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 1980.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Comunidades aprendentes**. In: FERRARO JR. L. A (Org.). Encontros e Caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores. Brasília: MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2005. P. 83-92.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 49. ed. São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Repensando a Pesquisa Participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Cultura. In: STRECK, Danilo. (Org). **Dicionário Paulo Freire**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; BORGES, Maristela Corrêa. **A pesquisa participante: um momento da educação popular**. **Rev. Ed. Popular**, Uberlândia, v.6, p. 51-52, jan./dez. 2007.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; SOUZA, Antônio Cícero de. **Lutar com a Palavra**: escritos sobre o trabalho do educador. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1982.

CALDART, Roseli Saete (org.) **Dicionário de educação no campo**. Escola Politécnica de saúde Joaquim Venâncio. São Paulo, SP: Expressão Popular 2012.

CALDART, Roseli Saete. A Educação do Campo e a perspectiva de transformação da forma escolar. In: **Educação do campo**: reflexões e perspectivas. Florianópolis: Insular, 2. Ed. rev. 2011.

CALDART, Roseli Saete. A Escola do Campo em Movimento. In: **Por Uma Educação do Campo**. Petrópolis, RJ, Vozes, 2009.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 39ª edição. São Paulo: Editora Cortez, 2000.

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

FREIRE, P. **Educação e atualidade brasileira**. São Paulo: Cortez/IPF, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, P. **Política e educação São Paulo**: Cortez Editora, 1993.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, P. Educação versus Massificação. In: **Educação como prática da liberdade**. 50ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021. (pág. 113-131)

**MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. Currículo: conhecimento e cultura. In: Salto para o futuro: currículo. 2009.**

## **EXPLORANDO O POTENCIAL DOS JOGOS DE TABULEIRO E ATIVIDADES DIGITAIS NO LETRAMENTO DIGITAL: UMA ANÁLISE DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO E APRENDIZAGEM**

Sandra Mara de Lara<sup>64</sup>

Luiza Letícia Carvalho de Lara<sup>65</sup>

Cleber Lopes<sup>66</sup>

Este estudo investiga a eficácia dos jogos de tabuleiro e atividades digitais como recursos pedagógicos para facilitar o processo de alfabetização e letramento digital no Ensino e aprendizagem. O objetivo principal foi analisar os benefícios e as possibilidades oferecidas por esses recursos no contexto educacional, com foco específico na alfabetização e na integração do letramento digital. Adotou-se uma abordagem qualitativa de pesquisa, visando compreender a dinâmica das relações sociais no ambiente educacional e as práticas pedagógicas dos professores. A metodologia utilizada neste estudo foi predominantemente qualitativa foi realizada uma seleção dos participantes e elaboração dos instrumentos de coleta de dados. Os dados foram coletados por meio de observações em sala de aula, entrevistas com professores e estudantes, e análise de materiais pedagógicos utilizados durante as atividades. Onde foram identificados padrões, tendências e relações entre os dados para responder às questões de pesquisa. Os resultados foram discutidos à luz da teoria existente e das conclusões da pesquisa, destacando-se implicações práticas e teóricas. A fundamentação teórica baseou-se nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) de 1998, os quais

---

<sup>64</sup>Mestra e Doutoranda em Educação pela PUCPR, Professora Ensino Superior e Especialização. Curitiba, Paraná. Jugalu9@hotmail.com

<http://lattes.cnpq.br/9446419971318044>, <https://orcid.org/0000-0001-6321-9294>

<sup>65</sup>Mestranda em Educação pela PUCPR, Pedagoga. Curitiba, Paraná. luiza.lara1798@gmail.com <http://lattes.cnpq.br/3391622066990196>

<sup>66</sup>Mestre em educação pela UFPR, Doutorando em Educação pela PUCPR. Professor Ensino Superior e Pós-graduação. Curitiba, Paraná, PR. [cleber.lopes@pucpr.edu.br](mailto:cleber.lopes@pucpr.edu.br). <http://lattes.cnpq.br/8300190571185299> <https://orcid.org/0000-0002-6647-8467>



destacam a importância do jogo no processo de construção do conhecimento, e no conceito de letramento digital, que considera as ferramentas digitais como uma nova linguagem. Soares (2020), o letramento é alcançado através do processo de ensino e aprendizagem das práticas sociais relacionadas à leitura e escrita. Ele representa o estado ou condição adquirido por um grupo social ou indivíduo como resultado da apropriação da escrita e das suas práticas sociais. Assim como Gerhardt e Silveira (2009) e Paulo Freire (2002) foram considerados para enfatizar a relevância da pesquisa qualitativa e da compreensão das relações sociais, bem como a importância de criar oportunidades para que o estudante construa seu próprio conhecimento, inclusive no contexto do letramento digital, demonstrando um aumento significativo na disposição e no interesse das crianças em relação à aprendizagem da leitura, da escrita e do letramento digital quando os jogos de tabuleiro e atividades digitais foram introduzidos como recursos pedagógicos. Estes recursos contribuíram para o progresso dos estudantes, promovendo uma abordagem que estimula a construção do conhecimento e uma aprendizagem significativa. A perspectiva lúdica proporciona um ambiente propício para a superação de desafios e o desenvolvimento tanto do aspecto afetivo quanto do cognitivo das crianças Feijó, (1992). Ao tornar o processo de alfabetização mais leve e fluido, o uso de jogos de tabuleiro e atividades digitais permitiu que os estudantes internalizassem o conhecimento de forma mais natural, promovendo uma aprendizagem significativa destaca-se, assim, o papel fundamental do professor na criação de oportunidades de aprendizado, utilizando tanto os jogos de tabuleiro quanto as atividades digitais como mecanismos eficazes nesse processo. Almeida (2003) ressalta a importância de criar ambientes educacionais diferenciados para uma educação plena. Os jogos de tabuleiro e atividades digitais no letramento digital se mostram uma ferramenta eficaz para enriquecer o processo de ensino-aprendizagem na alfabetização, promovendo uma abordagem mais dinâmica e envolvente para as crianças. Conclui-se que o uso desses recursos como ferramentas pedagógicas pode não só promover um ensino mais engajador, mas também favorecer a construção do conhecimento e

contribuir para uma aprendizagem mais significativa no contexto da alfabetização e do letramento digital. é relevante considerar a visão de autores como Piaget (1978) e Vygotsky (1988), os quais destacam o papel do brincar como uma ferramenta fundamental no desenvolvimento do estudante. Segundo essa perspectiva interacionista-construtivista, durante os jogos e brincadeiras, os estudantes não apenas se divertem, mas também constroem ativamente seu entendimento do mundo. Ao estabelecerem relações e representações, eles não só promovem o desenvolvimento de habilidades sociais, cognitivas e afetivas, mas também expandem seu repertório de conhecimento. Portanto, ao integrar jogos de tabuleiro e atividades digitais no contexto educacional, os educadores têm a oportunidade de proporcionar um ambiente que estimula não apenas o letramento digital, mas também o desenvolvimento integral dos estudantes, onde o planejamento, a formulação de hipóteses, a imaginação, as relações interpessoais, as tomadas de decisões e a elaboração de normas de convivência são habilidades que se entrelaçam, fortalecendo a aprendizagem e o crescimento pessoal.

**PALAVRAS-CHAVE:** Letramento digital, Práticas Sociais, Paulo Freire.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Técnicas e Jogos Pedagógicos**. Loyola 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 22<sup>a</sup> ed., São Paulo: Paz e Terra, 2002.

SOARES, Magda Becker, **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica 2020.

GERHARDT, T. A.; Silveira, D. T. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre, editora da UFRGS, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e**

quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

FEIJÓ, O. G. **O Corpo e Movimento**. Rio Janeiro: Shape 1992.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1978.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

## INTERNACIONALIZAÇÃO E EDUCAÇÃO DIALÓGICA CRÍTICA DE PROFESSORES DE LÍNGUAS

Angela Maria Hoffmann Walesko<sup>67</sup>

A partir da visão Freireana de que "olhar para o passado deve ser apenas um meio de entender mais claramente o que e quem você é para que possa construir o futuro com mais sabedoria" (Freire, 1987), esta apresentação tem como objetivo compartilhar discussões teórico-práticas sobre educação dialógica crítica de professores de línguas a partir da filosofia contemporânea de Paulo Freire (Freire, 1996 e 1998). Tais discussões fazem parte de uma pesquisa de pós-doutorado de duração de dois anos, iniciada em julho de 2023 junto ao Programa de Linguística Aplicada da Universidade do Rio de Janeiro (UFRJ). A pesquisa investiga como a educação linguística dialógica e crítica de professores, promovida na/pela internacionalização da formação de professores de língua inglesa enquanto membros de uma Comunidade de Prática, intercultural e internacional (Wenger, 1998), pode impactar diretamente suas identidades pessoais e profissionais e, conseqüentemente, seus discursos e a agência docente, desmistificando (ou reforçando) estereótipos linguísticos e culturais ligados à crença no "mito do falante nativo" (Pennycook, 2007 a/b; Canagarajah, 1999, Jordão, 2008; Jenkins, 2018) e sentimentos ligados à Síndrome do Impostor (Bernat, 2008; Kramsch, 2012, 2014). A pesquisa é de natureza qualitativo-interpretativa e etnográfica (André, 2015) e tem, como cenário empírico de investigação o curso de extensão universitária *What's your story? Teaching and Learning across Culture and Content* (outubro a dezembro de 2023), planejado e coordenado pela pesquisadora como ação do projeto *Teachers across Borders* do Setor de Educação da Universidade

---

<sup>67</sup>Professora de Metodologia e Prática de Ensino do Curso de Letras no Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná. Pós-doutoranda no Programa de Linguística Aplicada da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Coordenadora do projeto de extensão universitária internacional Professores sem Fronteiras: formação inicial e continuada em línguas estrangeiras e adicionais (o *Teachers across Borders UFPR*).

Federal do Paraná (UFPR – Curitiba, Paraná) em parceria com o Centro de Estudos Latino-Americanos (CLAS) da Ohio State University (OSU – Columbus, Ohio, EUA) e o *Ohio Teachers of English to Speakers of Other Languages* (Ohio TESOL). Os instrumentos de geração de dados incluem a análise dos documentos de registro do curso e de planejamento dos projetos escolares desenvolvidos, anotações de campo durante encontros remotos síncronos e análise da gravação desses encontros, observação de aulas presenciais em escolas estadunidenses quando da implementação de atividades planejadas para projetos escolares e análise das produções dos alunos envolvidos, questionário de avaliação do curso pelos participantes e entrevistas individuais com participantes. Os dados gerados serão triangulados com o referencial teórico que fundamenta a pesquisa ao longo de seu desenvolvimento, durante o ano de 2024. O curso, ofertado na modalidade híbrida e em língua inglesa enquanto língua franca e prática translíngua (Canagarajah, 2013,2014; Jenkins, 2015) promoveu encontros de discussão teórica e planejamento online e implementação de projetos de Letramento Crítico (Jordão, C. M.; Marques, 2017; Menezes de Souza, 2011) presenciais, com interação remota entre alunos brasileiros e estadunidenses, em aulas de língua inglesa. Foi norteador por alguns dos princípios educacionais defendidos por Freire: dialogar, coexistir, colaborar, reaprender, negociar e transformar. Seus participantes, professores de Língua Inglesa de Educação Básica no Paraná e em Ohio, licenciandos em Letras e mestrandos em Letras e Educação da UFPR e OSU puderam atualizar-se profissionalmente, utilizar a língua que ensinam sob uma perspectiva dialógica translíngua (Garcia, 2009) e intercultural e aprender a elaborar e aplicar projetos de Letramento Crítico em seus contextos educacionais. Os planejamentos dos projetos foram realizados a partir de um *template*, elaborado pela coordenação do curso, que contemplou citações de Freire (1998) relacionadas à cada uma de suas seções a fim de que os professores participantes pudessem, de forma concreta, observar como as perspectivas freireanas se relacionariam aos procedimentos e atividades por eles desenvolvidas de modo colaborativo. O curso foi também uma iniciativa de

internacionalização (Martinez, 2017) da universidade pública por facilitar e promover o diálogo e o trabalho colaborativo entre brasileiros e estrangeiros através da interação possibilitada por tecnologias digitais. Os resultados iniciais do estudo, a serem compartilhados na apresentação, puderam responder as seguintes questões de pesquisa: Qual o conceito de linguagem que permeia o conhecimento e o ensino de um professor de inglês como língua adicional/estrangeira? Qual a importância do contacto com um “falante nativo” da língua a ensinar? Como podem ter ocorrido as perspectivas de translanguagem nas interações de professores de inglês com falantes nativos e não-nativos? Como essas experiências impactam suas práticas pedagógicas? Como as novas tecnologias podem possibilitar o intercâmbio e a educação intercultural entre professores e alunos de diferentes países? Qual a importância da internacionalização como um processo institucional e individual de desenvolvimento pessoal e profissional? Espera-se que os resultados desta pesquisa ressaltem a importância da parceria entre universidade e escola por meio de práticas docentes interativas, internacionais, interculturais e colaborativas que promovam a indissociabilidade da pesquisa, ensino e extensão em iniciativas de formação docente verdadeiramente dialógicas e crítico-reflexivas. Este estudo poderá contribuir também com outras pesquisas na área de educação linguística de professores e internacionalização e de outros temas afins.

**PALAVRAS-CHAVE:** educação dialógica crítica e intercultural de professores, internacionalização, projetos escolares de Letramento Crítico.

## REFERÊNCIAS

ANDRE, M. E. D. A. **Etnografia na prática escolar**. Campinas: Papyrus, 2015.

BERNAT, E. Towards a pedagogy of empowerment: the case of ‘Impostor Syndrome’ among pre-service non-native speaker teachers in TESOL. **ELTED**, v. 11, p. 1-8, 2008.

CANAGARAJAH, A. S. Interrogating the “native speaker fallacy”: non-linguistic roots, non-pedagogical results. *In*: BRAINE, G. (Ed.). **Non-native educators in English language teaching**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 1999.

CANAGARAJAH, A. S. **Translingual practice**: global Englishers and cosmopolitan relations. New York: Routledge, 2013.

CANAGARAJAH, A. S. In search of a new paradigm for teaching English as an international language. **TESOL Journal**, v. 5, n. 4, p. 767-785, 2014.

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

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogy of Freedom: Ethics, Democracy, and Civic Courage**. Maryland: Rowman & Littlefield Publishers, 1998.

GARCÍA, O. Education, multilingualism and translanguaging in the 21st century. *In*: MOHANTY, A., PANDA, M., PHILLIPSON, R., SKUTNABB-KANGAS, T. (Ed.). **Multilingual education for social justice: globalising the local**. New Delhi: Orient Blackswan (former Orient Longman), 2009.

JENKINS, J. Repositioning English and multilingualism in English as a lingua franca. De Gruyter. **Englishes in Practice**, v. 2, n. 3, p. 49-85, 2015.

JENKINS, S. **Is the ‘native speaker/ non-native speaker’ teacher dichotomy really necessary anymore?** British Council, 2018. Disponível em: <https://www.teachingenglish.org.uk/blog/733490>. Acesso em: 16 dez. 2023.

JORDÃO, C. M. A postcolonial framework for Brazilian EFL teachers social identities. **Revista Matices en Lenguas Extranjeras**, Universidad Nacional de Colombia, v. 2, 2008. Disponível em: <http://www.revistamatices.unal.edu.com>. Acesso em: 12 abr. 2023.

JORDÃO, C. M.; MARQUES, A. N. English as a lingua franca and critical literacy in teacher education: shaking off some “good old” habits. *In*: GIMENEZ, T.; EL KADRI, M. S.; CALVO, L. C. S. (Ed.). **English as a lingua franca in teacher education**. A Brazilian perspective. Berlin/Boston: De Gruyter Mouton, 2017.

KRAMSCH, C. J. Imposture: A late modern notion in poststructuralist SLA research. **Oxford University Press: Applied Linguistics**, v. 33, n. 5 p. 483–502, 2012.

KRAMSCH, C. J. Teaching foreign languages in an era of globalization: introduction. **Modern Language Journal**, v. 98, n. 1, 2014.

MARTINEZ, J. Z. **Entre fios, pistas e rastros: os sentidos emaranhados da internacionalização da educação superior**. Tese de Doutorado (Universidade de São Paulo). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Estudos Linguísticos e Literários em Inglês. São Paulo, 2017.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. O professor de inglês e os letramentos do século XXI: métodos ou ética? *In*: JORDAO, C.M. *et al.* (Org.) **Formação “desformatada”: práticas com professores de língua inglesa**. São Paulo: Pontes, 2011.

PENNYCOOK, A. **Global Englishes and transcultural flows**. New York: Routledge, 2007a.



PENNYCOOK, A. The myth of English as an international language. *In*: MAKONI, S.; PENNYCOOK, A. (Ed.). **Desinventing and reconstructing languages**. USA: Multilingual Matters, 2007b.

WENGER, E. **Communities of practice: learning, meaning and identity**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

## **NUM MUNDO GLOBALIZADO COMO ABORDAR A DIVERSIDADE DE IDENTIDADES E O CONCEITO DE CULTURA?**

Luci Frare Kira<sup>68</sup>

Uma grande diversidade de identidades e de culturas sempre fez parte da humanidade, mas as interações entre elas eram mais limitadas e mais lentas. O objetivo deste artigo é buscar investigar que num mundo globalizado, como podemos superar a cultura única dominante. Mediante o pensamento sociopolítico-pedagógico de Paulo Freire. Assim, contextualizamos o fenômeno da globalização, diversidade, identidades e seu impacto no conceito de cultura. A metodologia utilizada foi o círculo hermenêutico, por meio do qual fizemos o movimento do todo para as partes e novamente das partes para o todo para uma nova compreensão do tema. Uma grande diversidade de identidades e de culturas sempre fez parte da humanidade, mas as interações entre elas eram mais limitadas e mais lentas. Com o fenômeno da globalização, o tempo e o espaço foram reduzidos devido ao avanço das tecnologias, das comunicações e dos transportes e isto fez com que estas múltiplas identidades e culturas entrassem cada vez mais em contato. Essa realidade acentuou a importância de se reconhecer a diversidade identitária e cultural, de se respeitar as diversas identidades e culturas que compõem a humanidade e, mais do que isso, de refletir e de agir na direção de uma convivência justa, igualitária e harmônica entre elas. O percurso realizado por nós comprovou, que em um mundo globalizado, formar educadoras e educadores para superar a cultura única dominante é possível mediante o pensamento sociopolítico-pedagógicos de Paulo Freire. Em seu pensamento sociopolítico-pedagógico, Freire (1999) defendia uma educação crítica e libertadora capaz de promover a conscientização dos homens e das mulheres do povo, levando-os(as) a superar visões mágicas da realidade. Para isso, considerava indispensável que estes homens e mulheres também se

---

<sup>68</sup>Doutora em Educação – PUCPR – E-mail: frarel320@gmail.com.

reconhecessem como sujeitos fazedores de cultura, capazes de intervir em suas realidades para transformá-las. Por isso, defendia o respeito à diversidade cultural. Freire defendia a necessidade da autonomia dos educadores e educadoras para estimular a capacidade dos educandos e educandas de atingir sua emancipação, respeitando suas culturas e suas diferentes visões de mundo (Freire, 1982). Logo, para o educador, conhecer e refletir sobre a diversidade cultural pode levar educadores(as) e educandos(as) a uma nova postura crítica, possibilitando a desconstrução de preconceitos e à alteridade, isto é, o reconhecimento do outro e o respeito às diferenças. Os conceitos de Lévi-Strauss (1985) sobre a diversidade de culturas, na sua carta para a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO em 1952, nos levam a entender como as culturas humanas diferem entre si. De acordo com esse antropólogo francês, é necessário entendermos: “[...] a diversidade das culturas é de fato no presente, e também de direito no passado, muito maior e mais rica que tudo o que estamos destinados a dela conhecer” (Lévi-Strauss, 1985, p. 49). Portanto, a defesa da diversidade, segundo a UNESCO (2002, p. 3), envolve o “compromisso de respeitar os direitos humanos e as liberdades fundamentais, em particular os direitos das pessoas que pertencem a minorias e os dos povos autóctones”. A diversidade é concebida como um trunfo para otimizar o processo educativo e não como empecilho à própria aprendizagem. Mediante essas práticas, promover-se-ia uma sociedade mais inclusiva. Nesse contexto, a educação, como instrumento elementar de construção de novos paradigmas, adota, por meio dos órgãos oficiais, políticas de inclusão escolar, respeito às diversidades, pedagogias de combate ao racismo e igualdade social. Para Gadotti (1992, p. 21) “Equidade em educação significa igualdade de oportunidade para todos poderem desenvolver suas potencialidades. Ela só pode ser atingida quando as classes populares entrarem e permanecerem numa escola que lhes interessa. Segundo Freire (1982, p. 85) “Enquanto a ação cultural para a libertação enfrenta o silêncio como dado concreto e como realidade introjetada, a revolução cultural o confronta apenas como introjeção. Ambas são um esforço através do qual se nega, culturalmente a cultura dominante, mas a revolução cultural conta com as novas

bases materiais que viabilizam aquela negação. A nova cultura que nasce no seio da velha que é negada não está isenta, porém, de uma permanente análise crítica. É que a revolução cultural não é imobilista.” “Igual para todos” não significa uniformidade monocultural. “Educação para todos” significa acesso de todos à educação, independentemente de posição social ou econômica, acesso a um conjunto de conhecimentos e habilidades básicas que permitam a cada um desenvolver-se plenamente, levando em conta o que é próprio de cada cultura. O preconceito social e cultural, em suas diversas manifestações, é uma realidade em nossa sociedade. E ser diferente em qualquer aspecto rotula o indivíduo e o conduz, muitas vezes, ao ridículo perante os outros componentes do grupo. Gadotti (1992, p. 21) afirma, ainda, que a diversidade é a riqueza da humanidade e, “[...] por isso, a escola tem que ser local como ponto de partida, mas tem que ser internacional como ponto de chegada; assim como a equidade só pode ser atingida quando as classes populares entrarem e permanecerem numa escola que lhes interesse”. De acordo com Candau (2013), a primeira proposta educacional brasileira colocada pelo Ministério da Educação que incorporou a pluralidade cultural aos temas transversais do currículo foram os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) publicados em 1997, apesar das controvérsias em relação à concepção, construção e estruturação do documento. Entretanto, a autora defende que é preciso que a diversidade cultural esteja presente não apenas nas políticas educacionais e nos currículos, mas também na práxis educativa. Discussões em que se busca socializar estudos e experiências pedagógicas voltadas para questões étnicas, culturais, de gênero, de classe e para os diferentes saberes que circulam na escola. Contudo, mesmo sendo pauta das discussões atuais e suscitando a preocupação de certas agendas governamentais, Candau (2013) lamenta que o tema ainda não seja discutido com prioridade e apareça de forma acanhada nas práticas políticas, sociais e pedagógicas. Concluímos que Freire estava preocupado com uma formação de educadoras e educadores, isto é, intelectuais comprometidos com a classe oprimida na direção da autonomia e da emancipação.

**PALAVRAS-CHAVE:** Palavra Cultura, Diversidade, Globalização.

## REFERÊNCIAS

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. *In*: MOREIRA, Antonio Flavio; CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 13-37.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

GADOTTI, Moacir. **Diversidade cultural e educação para todos**. São Paulo: Graal, 1992.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **A noção de estrutura em etnologia: raça e história: totemismo hoje**. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1985.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural**. Paris, França: UNESCO, 2002.

## **O ENSINO DE INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA E A FORMAÇÃO DE CIDADÃOS ÉTICOS**

Mariana Gurgel Pegorini  
marianagurgelpegorini@gmail.com

Por décadas, o ensino de inglês como língua estrangeira foi tido como uma prática de propagação das culturas norte-americana e britânica como se estas fossem superiores à local. Porém, isso passou a ser desafiado com a compreensão de que o inglês é mais do que um idioma pertencente aos Estados Unidos ou à Inglaterra, mas que é, na realidade, uma língua franca. Lopes e Baumgartner (2019, p. 5) explicam que a presença mundial do inglês decorre da colonização britânica, bem como do poder político, militar e econômico dos países que a tem como língua oficial, em especial os Estados Unidos e a Inglaterra. Todavia, expõem que hoje o número de falantes de inglês como língua estrangeira ultrapassa muito o de falantes nativos, de modo que os usos da língua inglesa se tornaram desterritorializados, motivo pelo qual o ensino da língua não deve estar vinculado aos valores dos países que falam inglês como língua materna (Lopes e Baumgartner, 2019, p. 5-6). Jenkins (2009, p. 2) define língua franca como: “a língua comum escolhida entre falantes que vêm de diferentes contextos linguísticos”. Partindo de tal concepção, torna-se possível chegar a um ensino de língua intercultural, isto é, um ensino que promova a valorização dos saberes de diferentes culturas (Luna, 2016, p. 16). É preciso esclarecer que mesmo as culturas de países que não tem o inglês como idioma oficial serão postas em evidência. Ademais, não se almeja categorizá-las em superiores ou inferiores, mas reconhecer suas diferenças e refletir sobre elas e respeitá-las, visto que, conforme Luna (2016, p. 18), os conhecimentos de maneira geral são incompletos e superáveis. O objetivo de um modelo educacional segundo tais critérios ultrapassa os conhecimentos linguísticos, englobando também a formação dos educandos como cidadãos éticos. Luna (2016, p. 22) defende que essa abordagem facilita a percepção da realidade sob diversos aspectos, o que possibilita ao indivíduo contribuir com o seu ambiente de modo

significativo, e propicia o desenvolvimento da responsabilidade sobre as próprias ações. Essa meta está alinhada à educação integral proposta por Freire (2011, p. 18-19), para quem a formação ética deve ocorrer em paralelo com a intelectual, por meio de palavras e atitudes. É relevante lembrar que o pensamento de Paulo Freire se relaciona com o ensino linguístico, uma vez que a língua tem função cultural e social. Freire (1987) demonstra a relação entre língua e cultura ao formular que a leitura de mundo precede a leitura da palavra. E ainda segundo o estudioso, a educação demanda respeito pela linguagem, sintaxe e prosódia do estudante (Freire, 2011, p. 31). No ensino de inglês, isso pode significar, por exemplo, aceitar que o estudante terá sotaque estrangeiro ao falar, sem pressioná-lo de forma desmedida a se expressar como um falante nativo. Ao contrário, no ensino de inglês como língua franca, considera-se que falantes de diferentes partes do mundo terão formas variadas de se comunicar, as quais são válidas contanto que haja inteligibilidade. Além disso, nega o antigo modelo de ensino, que estabelecia a simples adesão aos padrões culturais americanos ou ingleses e, dessa maneira, tolhia a curiosidade e a criticidade dos alunos. Dessa maneira, estarão aptos a interpretar criticamente os costumes ou crenças dominantes, reconhecendo quando estes se opõem à justiça e à solidariedade humana. Esses aspectos, aliados à valorização de saberes e tradições diversas, tem o potencial de formar cidadãos mais tolerantes às diferenças, capazes de perceber a beleza e a veracidade presentes em outras culturas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Língua Inglesa como Língua Franca, Interculturalidade, Ética.

## REFERÊNCIAS

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

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

JENKINS, Jennifer. **English as a lingua franca**: interpretations and attitudes. *World Englishes*, v. 28, n. 2, p. 200–207, 2009. Disponível em:

[https://www.researchgate.net/publication/227663650\\_English\\_as\\_a\\_Lingua\\_Franca\\_interpretations\\_and\\_attitudes](https://www.researchgate.net/publication/227663650_English_as_a_Lingua_Franca_interpretations_and_attitudes). Acesso em 8 mar. 2024.

LOPES, R. S.; BAUMGARTNER, C. T. Inglês como língua franca: explicações e implicações. *The ESpecialist*, [S. l.], v. 40, n. 2, 2019. DOI: 10.23925/2318-7115.2019v40i2a2. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/37053>. Acesso em: 8 mar. 2024.

LUNA, José Marcelo Freitas de. Internacionalização do currículo e educação intercultural: aproximações à luz da sociologia das ausências e da sociologia das emergências. In: LUNA, José Marcelo Freitas de. **Internacionalização do currículo: educação, interculturalidade e cidadania global**. São Paulo: Pontes, 2016.



## O ENSINO DE SOCIOLOGIA E HISTÓRIA NA FORMAÇÃO CRÍTICA E EMANCIPATÓRIA DO ESTUDANTE DE ENSINO MÉDIO

Alessandra Krauss<sup>69</sup>

Elba Neri Moreira de Miranda<sup>70</sup>

Leanderson Cristiano Voznei<sup>71</sup>

Essa reflexão é baseada no estudo da contribuição dos docentes da área de sociologia e de história, tendo como norte a perspectiva freireana da educação de forma democrática, participativa e dialógica que possibilite uma formação crítica e emancipatória do estudante do Ensino Médio. Sob essa perspectiva, a abordagem sociológica e histórica dos currículos escolares busca fomentar o caráter libertador e emancipador, objetivando o exercício da cidadania e da conquista de uma sociedade igualitária, justa, participativa, cooperativa, desenvolvida e atuante nas relações sociais, econômicas, culturais e políticas. Dessa forma, partimos do pressuposto de que os conhecimentos desenvolvidos em sala de aula não são elementos inertes às ações vivenciadas no cotidiano estudantil, mas que ao contrário disso, impactam e são impactadas por eles e de igual forma, revestem e são revestidas por eles. Assim, a abordagem histórico-social aqui pretendida, reserva, às disciplinas das áreas de humanas e sociais aplicadas, um ambiente que “busca justamente compreender e transformar a ordem social injusta para as maiorias sociais” (Mota, 2005, p. 90), objetivando mudanças no *status quo* e rompendo com antigos paradigmas educacionais. À luz do que se propõe o docente

---

<sup>69</sup>Doutoranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR). Professora da Rede Pública de Ensino de Santa Catarina. Bolsista Capes. Orientada pelo professor Dr. Peri Mesquida. E-mail aleskrauss@gmail.com

<sup>70</sup> Doutoranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR). Professora da Rede Pública de Ensino do Paraná. Bolsista Capes. Orientada pela Dra. Rosa Lydia Teixeira Corrêa. E-mail enmpico2@gmail.com

<sup>71</sup> Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em História da Unicentro, Câmpus Irati. Professor de História, Filosofia e Sociologia na Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina. E-mail leanderson-voznei@bol.com.br

aqui assume papel de suma importância na transformação histórico-social e na formação de estudantes críticos e atuantes em sociedade, haja vista que “o professor é um grande intérprete das grandes ideias morais de seu país e seu tempo” (Durkheim 1978, p. 23). Paulo Freire, Patrono da Educação Brasileira, propôs analisar o processo de educação a partir de uma perspectiva que foge às amarras do currículo tradicional, objetivando uma visão mais humanizada, libertadora e emancipadora. Para o autor, as relações de poder que recheiam o cotidiano educacional, condicionam as relações sociais a contextos predefinidos em que os agentes assumem papel de opressores ou de oprimidos. Dessa forma, segundo Freire, não seria possível uma educação emancipadora sem que os seus agentes de mudança se reconheçam, portanto, como oprimidos, e ao mesmo tempo, também reconheçam os seus opressores e passem a buscar modificações a partir das ações transformadoras, algo que o autor define como *práxis* libertadora. Ainda nesse sentido, Mattar (2002) defende que antes de tudo, cabe ao profissional de educação, acreditar na mudança e na reflexão, objetivando tomadas de decisão que foquem em uma sociedade mais igualitária, verdadeira, sem tantos preconceitos e discriminações, na qual a educação seja fato de interação e integração social e não de distanciamento entre os indivíduos que têm acesso ao saber e aqueles que ficam na marginalidade. Dessa forma, entendemos que o docente, em especial o das áreas de humanas e sociais aplicadas, são profissionais de suma importância para a formação do estudante de Ensino Médio, destacando-se como intermediários na construção do conhecimento, por meio da comunicação existente entre estudante e docente. Notadamente, para que essa formação ocorra com êxito, se faz necessário que o docente assuma uma função que priorize um diálogo intertranscultural, sustentado na interdisciplinaridade para resolução de antigos problemas sociais, e na transdisciplinaridade, cedendo espaço para que as demandas sociais sejam debatidas e analisadas no contexto científico. Padilha (2009) defende que a educação deve ser pensada a partir das necessidades do ser humano assim como um currículo escolar, pautado na intertransculturalidade, deve ter como ponto de partida, o ser humano, as pessoas e um processo de

reconhecimento e de respeito mútuo sustentando no entendimento de que “quanto mais eu leio o mundo, mais as diferenças se ampliam e se multiplicam” (Canal Instituto Paulo Freire, 2012). Nessa perspectiva, “o educador deve tentar desenvolver homens e mulheres que podem, e que por si mesmos o farão, continuar o que ele iniciou: o produto final de qualquer educação libertadora é simplesmente o homem. [...] indivíduo livre e racional” (Mills, 1975, p. 202). Desse modo, ao longo do desenvolvimento do trabalho nos respaldamos no conceito de educação emancipadora de Paulo Freire e no entendimento do autor acerca do mérito da importância do papel do educador contemporâneo, um profissional que não se vê amarrado à transmissão de conteúdos, apenas, mas que busca o ensinar a pensar, e pensar certo. Afinal, o pensar certo é deixar “transparecer aos educandos que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo” (Freire, 1996, p. 13-14). Nosso recorte temporal e espacial pautou-se na investigação da contribuição do docente na formação do conhecimento dos estudantes de Ensino Médio das escolas pertencentes à 26ª Coordenadoria Regional da Educação de Canoinhas/SC. Nossa problemática inicial buscou compreender: Se, e como, os docentes de Sociologia e História, das escolas da 26ª Coordenadoria Regional da Educação de Canoinhas/SC, estão colaborando com a formação de seus estudantes no processo de ensino-aprendizagem? Em que medida as disciplinas supracitadas possuem peso significativo na vivência emancipatória e libertadora da educação pública? Em relação à metodologia, optou-se pela pesquisa qualitativa, com a pesquisa de campo, aplicação de questionários semiestruturados e entrevistas com os quinze docentes das disciplinas de Sociologia e História das dezenove escolas estaduais da 26ª Coordenadoria Regional da Educação de Canoinhas ao longo do ano de 2023. No tocante às considerações da pesquisa, concluímos que as aulas de Sociologia e História da Coordenadoria Regional de Educação de Canoinhas/SC estão colaborando com o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes, potencializando elementos importantes e necessários ao conhecimento sociológico e histórico. Dentre as potencialidades podemos apresentar: a formação

do pensamento crítico e emancipatório; a compreensão dos seus direitos e deveres; e a compreensão da sociedade e da formação cidadã. Com base nos relatos dos docentes, percebemos a importância das aulas de sociologia e história como papel determinante na formação dos estudantes especialmente com vistas à educação para a cidadania e a formação emancipatória na construção de uma sociedade para todos. Assim sendo, concluímos que o estudo da Sociologia e da História, enquanto mediadores da transformação social, devem ser livres da opressão ideológica e a favor da liberdade de pensamento e do posicionamento crítico e político, contribuindo na construção de uma educação libertadora e emancipatória. Acerca dos atributos necessários à formação sociológica e histórica, inerentes ao Ensino Médio Brasileiro, observamos que estão presentes e atuantes na realidade escolar das escolas pertencentes à 26ª Coordenadoria Regional de Educação de Canoinhas em Santa Catarina.

**PALAVRAS-CHAVE:** Emancipatória, Ensino Médio, Formação crítica.

## REFERÊNCIAS

DURKHEIM, E. **Educação e Sociologia**. 11ª ed. São Paulo: Melhoramentos. 1978.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**— São Paulo: Paz e Terra, 1996. 25ª Edição.

MATTAR, S.M. **A contribuição da sociologia na formação do pedagogo crítico**. Dissertação de mestrado em Educação. 2002. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. PUCPR.

MILLS, W. C. **A imaginação sociológica**. 4ª ed. Rio de Janeiro, Zahar, 1975.

MOTA, K. C. C. da S. **Os lugares da sociologia na formação de estudantes do ensino médio: as perspectivas de professores**. Revista Brasileira de Educação. n. 29, p. 88-107, mai-ago, 2005.

Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n29/n29a08.pdf>  
Acesso em 03/03/2024.

PADILHA, Paulo Roberto. **Currículo Intertranscultural**. Canal Instituto Paulo Freire no YouTube, 21 de agosto de 2012. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=C126eSsH\\_HY&embeds\\_referring\\_euri=https%3A%2F%2Feducacaointegral.org.br%2F&feature=emb\\_imp\\_woyt](https://www.youtube.com/watch?v=C126eSsH_HY&embeds_referring_euri=https%3A%2F%2Feducacaointegral.org.br%2F&feature=emb_imp_woyt) Acesso pela última vez em 06 de março de 2024.

PADILHA, Paulo Roberto. **Currículo intertranscultural: por uma escola curiosa, prazerosa e aprendente**. São Paulo, USP, 2003.

RIOS, T. A. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. 2ªed. SP. Cortez. 2001.

## O PAPEL DA AFETIVIDADE NO IMPULSIONAMENTO DE PROJETOS NA EDUCAÇÃO INTEGRAL

Luiza Letícia Carvalho de Lara<sup>72</sup>

Sandra Mara de Lara<sup>73</sup>

Cleber Lopes<sup>74</sup>

A afetividade desempenha um papel de suma importância no processo de ensino e aprendizagem, especialmente em contextos de educação integral, onde os alunos passam grande parte do dia na escola. A educação integral tem se destacado como uma abordagem que busca promover não apenas a transmissão de conhecimentos, mas também o desenvolvimento integral dos alunos. Nesse contexto, a metodologia de projetos surge como uma ferramenta pedagógica que permite uma aprendizagem significativa e contextualizada, alinhada com os princípios pedagógicos de Paulo Freire, que valorizava a construção do conhecimento a partir da realidade do estudante e da interação dialógica entre professor e estudante. A metodologia de projetos no ensino fundamental oferece uma oportunidade para os estudantes analisarem problemas e situações de forma contextualizada, utilizando sua experiência sociocultural como base. Esta abordagem, inspirada em teorias de grandes estudiosos como Piaget, Vygotsky, Wallon e Paulo Freire, reconhece a importância da afetividade no processo educativo. Wallon enfatizou que a afetividade não deve ser vista como um aspecto separado do desenvolvimento, mas sim como parte integrante de todas as experiências humanas. Ele argumentou que as emoções desempenham um papel decisivo na regulação do comportamento e na construção da identidade pessoal. A relação

---

<sup>72</sup>Mestranda em Educação pela PUCPR, Pedagoga. Curitiba, Paraná. luiza.lara1798@gmail.com <http://lattes.cnpq.br/3391622066990196>

<sup>73</sup>Mestra e Doutoranda em Educação pela PUCPR, Professora Ensino Superior e Especialização. Curitiba, Paraná. Jugalu9@hotmail.com <http://lattes.cnpq.br/9446419971318044>, <https://orcid.org/0000-0001-6321-9294>

<sup>74</sup>Mestre em educação pela UFPR, Doutorando em Educação pela PUCPR. Professor Ensino Superior e Pós-graduação. Curitiba, Paraná, PR. cleber.lopes@pucpr.edu.br. <http://lattes.cnpq.br/8300190571185299> <https://orcid.org/0000-0002-6647-8467>

entre professor e estudante é fundamental para o sucesso dessa metodologia, pois proporciona um ambiente emocionalmente estável que favorece a aprendizagem. O planejamento de projetos no ensino fundamental deve envolver momentos de interação entre estudantes e professores, permitindo uma abordagem dinâmica e prazerosa da aprendizagem. Além disso, o trabalho com projetos oferece benefícios tanto para estudantes quanto para professores, promovendo uma aprendizagem significativa. Esse trabalho foi realizado utilizando uma abordagem qualitativa, com observação participante, focando no papel da afetividade no desenvolvimento de projetos em estudantes de tempo integral em uma escola de rede privada em Curitiba. Os resultados demonstraram a importância da afetividade no processo de ensino e aprendizagem, destacando a necessidade de um perfil adequado de professores para trabalhar com essa abordagem pedagógica. A análise dos dados foi realizada de forma a identificar padrões e tendências relacionadas ao papel da afetividade no processo de ensino e aprendizagem. Os resultados destacaram a importância da afetividade no desenvolvimento de projetos na educação de tempo integral. Foi observado que a relação entre professor e estudante desempenha um papel fundamental no sucesso dessa abordagem pedagógica. Na metodologia de projetos, a afetividade pode desempenhar um papel importante ao promover interações significativas entre os estudantes e entre estudantes e professores. A colaboração e o trabalho em equipe podem ser facilitados por um ambiente emocionalmente positivo, no qual os estudantes se sintam seguros para expressar suas ideias, resolver conflitos e assumir riscos intelectuais. Além disso, os estudantes demonstraram maior engajamento e interesse nas atividades propostas, resultando em uma aprendizagem mais significativa e profunda, a afetividade desempenha um papel essencial no desenvolvimento de projetos na educação de tempo integral. Freire enfatizava a importância de uma relação dialógica e respeitosa, na qual tanto o educador quanto o educando se percebem como sujeitos ativos e participantes do processo de ensino e aprendizagem. Para Freire a afetividade permeia todas as interações no contexto educacional, influenciando não apenas o aspecto cognitivo, mas também o emocional e social dos

envolvidos. Ele defendia que o afeto e o respeito mútuo são essenciais para a construção de um ambiente de aprendizagem verdadeiramente democrático e libertador. Professores que trabalham com essa abordagem pedagógica precisam ter um perfil adequado, valorizando a relação interpessoal e o ambiente emocionalmente estável em sala de aula. Promover a interdisciplinaridade e o engajamento dos estudantes é essencial para o sucesso do trabalho com projetos. Portanto, é fundamental investir na formação continuada dos professores e na criação de políticas educacionais que valorizem essa abordagem. Espera-se que este estudo contribua para uma melhor compreensão do papel da afetividade no desenvolvimento de projetos na educação integral. Além disso, os resultados obtidos podem fornecer insights valiosos para a implementação de práticas pedagógicas mais eficazes e inclusivas em escolas de tempo integral.

**PALAVRAS-CHAVE:** Afetividade. Metodologia de Projetos. Educação Integral.

## REFERÊNCIAS

Freire, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 18 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

Freire, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 28 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

Piaget, Jean. **Biologia e conhecimento**. 2 ed. Vozes: Petrópolis, 1996.

Piaget, Jean. **Estudos de psicologia genética**. Rio de Janeiro: Forense, 1973.

Vygotsky, L. S. **A formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Wallon, H. **As origens do caráter na criança**. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1971.



## **PEDAGOGIA CRÍTICA DE PAULO FREIRE E O CONTEXTO CONTEMPORÂNEO DE EDUCAÇÃO: UM ESTUDO DE CASO SOBRE 50 ANOS DE UMA TRAJETÓRIA DOCENTE**

Caroline Kretzmann<sup>75</sup>

Karina Pacheco dos Santos Vander Broock<sup>76</sup>

Adriana Cristina Sambugaro de Mattos Brahim<sup>77</sup>

Em um mundo cada vez mais globalizado e em constante transformação, diferenças e diversidade, ao mesmo tempo em que afloram, são invisibilizadas em diferentes espaços sociais (Cavalcanti, 2013). Assim, educadoras/es assumem um papel primordial em formar seres humanos éticos, críticos e que tenham consciência da realidade em que estão inseridos. Nas palavras de Paulo Freire (1967, p. 39), a formação de sujeitos que estejam com e não apenas no mundo: “resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é”. Isso exige sair de uma postura de passividade, de espectador, para assumir uma posição crítica e agentiva em relação às opressões, às formas de dominação, aos mitos e às publicidades que retiram a capacidade de decisão (Freire, 1967). Porém, o que na maioria das vezes se vê são sujeitos colocados em posição de espectadores de sua própria história, como afirma Freire (1967, p. 44): “é o homem simples esmagado, diminuído e acomodado, convertido em espectador, dirigido pelo poder dos mitos que forças sociais poderosas criam para ele.” No contexto atual, em consonância com o que afirma Oliveira (2016) no prefácio de “Pedagogia da Autonomia”, vemos uma educação cada vez mais voltada aos interesses neoliberais, em que, assim como tantas outras, a categoria da autonomia é incorporada sem cuidado em relação à força de seu discurso

---

<sup>75</sup>Universidade Federal do Paraná (UFPR), Doutoranda em Letras (UFPR), Curitiba, Paraná, Brasil, carolkretzmann@gmail.com.

<sup>76</sup>Universidade Federal do Paraná (UFPR), Doutoranda em Letras (UFPR), Curitiba, Paraná, Brasil, karina.broock@gmail.com.

<sup>77</sup>Universidade Federal do Paraná (UFPR), Doutora em Linguística Aplicada (UNICAMP), Curitiba, Paraná, Brasil, adrianabrahim@ufpr.br.

ideológico, o que pode levar a práticas pedagógicas que estimulam cada vez mais a competitividade e o individualismo com rótulo de autonomia. Ainda, com Scocuglia (2016), vemos Paulo Freire como um pensador alternativo ao caminho único, determinado e excludente da globalização hegemônica, que impacta não só a economia, mas também a educação e a cultura. Nesse sentido, compreendemos com Freire (2016) que sua proposta educativa pode ser vista como um contraponto à lógica neoliberal, em que a formação humana é cada vez mais confundida com treino de habilidades. Assim, a aproximação dos conceitos que compõem a Pedagogia Crítica de Paulo Freire é fundamental a todas as pessoas envolvidas com educação na contemporaneidade, a fim de que haja a revisão e o repensar constantes de práticas pedagógicas, num exercício de práxis, especialmente no que se refere a práticas educacionais tradicionais, que não contribuem com a superação das situações de desigualdades, violências e opressões cada vez mais recorrentes na vida social atual. Nessa direção, à luz dos pressupostos de Paulo Freire (2005, 2016, 2023a, 2023b), nossa proposta é apresentar práticas da trajetória de uma docente na educação linguística que apontam caminhos para a realização de uma pedagogia crítica em contextos contemporâneos de educação. Para isso, desenvolvemos uma pesquisa de natureza qualitativa, caracterizada, segundo Lüdke e André (1986), por ser elaborada numa circunstância natural, ser rica em dados descritivos, ter um projeto aberto e flexível, bem como focar a realidade de modo complexo e contextualizado. Nessa direção, os dados aqui apresentados e discutidos fazem parte de um estudo de caso, escolhido devido ao nosso desejo de refletir sobre “algo singular, que tenha um valor em si mesmo” (Lüdke; André, 1986, p. 17). Por isso, realizamos uma entrevista semiestruturada com a docente escolhida como participante da pesquisa, evidenciando as práticas de educação linguística crítica decorrentes de uma trajetória de 50 anos de docência em língua portuguesa (LP) na educação básica e na formação inicial e continuada com professoras/es. Essa escolha decorre das interações que duas de nós tivemos com a participante entrevistada quando foi nossa professora e colega de trabalho em uma universidade confessional de grande porte em Curitiba, pois sempre a

consideramos uma profissional comprometida com a aprendizagem das/os estudantes; percebíamos que tinha prazer em ensinar, além de possuir grande e variada trajetória profissional. Ademais, sempre a consideramos muito aberta à mudança, à atualização constante e ao diálogo, mostrando-se disposta a aprender com suas/seus discentes. Para a entrevista semiestruturada, desenvolvida “a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente” (Lüdke; André, 1986, p. 34), elaboramos previamente 27 questões, às quais foram acrescentadas outras emergentes do contexto da interação, muito semelhante a uma conversa informal (Boni; Quaresma, 2005). A entrevista foi aplicada em dois momentos: um presencial e outro online, ambos com gravação pela plataforma Teams. Após a revisão da transcrição realizada pela plataforma, efetuamos leituras sucessivas do material para classificar os dados conforme práticas e reflexões que se aproximassem dos pressupostos da pedagogia crítica freireana, especialmente dos saberes docentes propostos por Freire (2005, 2016, 2003a, 2023b). Depois de classificado e organizado, o corpus foi examinado por meio da abordagem qualitativa e do enfoque interpretativo dos enunciados (Souza, 2011). Para esta comunicação, apresentamos um recorte dos dados obtidos nesse estudo de caso, evidenciando algumas práticas docentes da entrevistada. A participante, em 2024, completa 50 anos de profissão na docência de LP. Por influência da formação linguística recebida no âmbito familiar, escolhe ser professora desde muito nova. Lembra, emocionada, do quanto era incentivada pelos pais, antes mesmo de ingressar na educação formal, a ler e a falar em público. Em sua formação escolar, conta que recebeu uma educação linguística bastante tradicional. No entanto, seu desejo de atuar como professora a levou a cursar Letras na Universidade Federal do Paraná (UFPR), quando passou a receber uma formação linguística diferente. Assim, relata que essa área possibilitou a abertura a outros horizontes, pois, motivada pelos estudos desenvolvidos durante o curso, passou a refletir sobre o funcionamento da língua. Devido à curiosidade epistemológica e ao compromisso com a prática educativa ética e para o exercício da cidadania, ampliou essas reflexões em cursos de formação docente continuada (como participante e ministrante), na

especialização, no mestrado e no doutorado. Conforme apresentaremos durante o pré-colóquio, as reflexões e as práticas dessa docente entrevistada indicaram caminhos em relação à formação permanente nesses tempos contemporâneos em que vivemos a educação linguística, como tantas outras práticas de formação, ainda muito atravessadas por interesses neoliberais. As reflexões e as práticas relatadas na entrevista evidenciaram que é preciso ousar ensinar aprendendo, isso pressupõe buscar formação constante, aprender com as novas gerações, observar permanentemente o próprio discurso e vivenciar aquilo que se ensina. Em consonância com o que sugere Freire (2005) acerca da formação docente para a prática da pedagogia da autonomia – a qual detalharemos durante nossa apresentação –, reconhecemos com a troca que tivemos com a entrevistada que somos seres inconclusos, por isso, é preciso termos humildade (não só acadêmica), pensar no coletivo, lutar pelos nossos direitos e educar com e não sobre, acreditando que a mudança é possível e que educamos para histórias de vida outras, em que as/os formandas/os e também nós mesmas/os sejamos de fato sujeitos na construção das nossas histórias.

**PALAVRAS-CHAVE:** Pedagogia crítica, Pedagogia da autonomia, Educação linguística.

## REFERÊNCIAS

BONI, V.; QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**, v. 2, n. 1, p. 68-80, janeiro-julho, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/18027>. Acesso em: 8 fev. 2014.

CAVALCANTI, M. Educação linguística na formação de professores de línguas: intercompreensão e práticas translíngues. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Linguística Aplicada na Modernidade Recente** – Festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola/Cultura Inglesa, 2013, p. 211-226.

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

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 55<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023a.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 31<sup>a</sup> ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 54<sup>a</sup> ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 85<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023b.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

OLIVEIRA, E. C. de. Prefácio. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 54<sup>a</sup> ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016, p. 15-21.

SCOCUGLIA, A. C. A pedagogia social de Paulo Freire como contraponto da pedagogia globalizada. **Interritórios**, Recife, v. 2, n. 3, p. 5-23, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/interritorios/article/view/8698/8677>. Acesso em: 21 jan. 2024.

SOUZA, A. L. S. **Letramentos de reexistência: poesia, grafite, música, dança: hip-hop**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

## PRÁTICAS TRADUTÓRIAS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS COMO UMA PROPOSTA DECOLONIAL

Mariana Cristine Gonçalves<sup>78</sup>

O uso da tradução como prática didática no processo de ensino e aprendizagem de línguas oscilou historicamente diante de métodos e/ou abordagens que surgiam e determinavam sua validade. Em muitos desses momentos a tradução não foi vista como recurso para aprendizagem e, quando isso foi possível, ela não era usada como ferramenta de reconhecimento das diferentes manifestações linguísticas e socioculturais. Na discussão e no desenvolvimento de uma pedagogia dialógica, algumas possibilidades para o uso da tradução no processo de ensino e aprendizagem de línguas como método/abordagem legítima e que não se baseavam na mera transposição de palavras foram se fazendo prováveis. O modelo de tradução para o ensino de línguas de Christiane Nord, por exemplo, buscou esse equilíbrio ao conceber a tradução como “interação comunicativa intercultural mediada” (Pontes e Pereira, 2016, p. 348). Derrida (2002) igualmente contribuiu para o desenvolvimento dos estudos da tradução trazendo o conceito de “equivalência linguística” quando reconhece a dinamicidade da língua que, como consequência, sofre influências históricas, culturais e sociais, o que impediria a existência de um correspondente exato entre línguas diferentes. Entretanto, apesar dessas noções de “interação comunicativa” e “equivalência linguística” terem trazido reconhecimento aos trabalhos de tradução, elas – na busca pelo similar cultural, pela representação adequada – ainda limitam o processo de desconstrução de uma ideia que se tem sobre as línguas e, conseqüentemente, seus povos e suas culturas no ensino e aprendizagem. De acordo com Marins (2023), as teorias pós-estruturalistas da tradução caminham num sentido mais

---

<sup>78</sup>Aluna de doutorado do programa de pós-graduação em Linguística, na linha de pesquisa Linguagens, culturas e identidades: ensino e aprendizagem, da Universidade Federal do Paraná (UFPR).

representativo, pois acreditam que o tradutor deve renunciar ao sonho de uma pura correspondência, de uma equivalência linguística, pois lidamos com língua e, por consequência, com contextos diferentes, com culturas plurais e heterogêneas. Amorim (2015), também numa vertente pós-estruturalista, afirma que a construção de uma identidade já implica em um processo tradutório, ou seja, “a identidade é, em si mesma, uma forma de tradução de significados e valores tanto sociais e comunitários quanto psicológicos, na medida em que traduz a complexidade de sentimentos e autoimagens dos indivíduos em uma sociedade” (Amorim, 2015, p. 158). Isto é, conforme o autor, a tradução exerce um grande poder na construção de representações culturais, as quais podem ser domesticadas (colonializadas, se ampliássemos os sentidos). Segundo o autor, “[...] a identidade do Outro estrangeiro é inevitavelmente marcada pelo “filtro” interpretativo da tradução e pela dimensão doméstica da cultura receptora do texto traduzido [...]” (Amorim, 2015, p. 165-166). Em seu estudo sobre tradução e identidade, Amorim (2015) vai usar o processo de tradução interlingual para o que ele chama de um processo de “reimaginação” do Outro estrangeiro – ampliando os sentidos novamente, um processo que caminha para a decolonialidade da imagem de quem é o estrangeiro, como é sua cultura e sua língua. Somos, todos, seres históricos e sociais, com experiências individuais e únicas que nos levam a construções de conhecimentos diversos. Assim, a construção de sentidos no processo de ensino e aprendizagem de línguas deve admitir a diversidade e não perpetuar sentidos padronizados, massificados e preestabelecidos sobre a cultura de um povo e uma língua: a colonialidade (Castro-Gomes, 2005). Entretanto, o que vemos nas práticas escolares de ensino e aprendizagem, em certas metodologias e abordagens dos livros didáticos e mesmo nas práticas inovadoras das metodologias ativas é a persistente supremacia do conhecimento, que ainda dita o que é teoria e determina o que pode e deve ser considerado conhecimento válido (Hooks, 2013). Mignolo (2004) vai comentar que essa política do saber – a qual valida um modo de vida apenas, um tipo de conhecimento/saber como o aceitável, como o almejado e que, portanto, vê a necessidade de moldar o diferente – está ligada à

política das culturas e das línguas. Isto é, ao mesmo tempo em que se acredita num modo de vida que deve ser seguido, acredita-se numa única forma de pensamento como válida, o que é o conceito de razão hegemônica e supremacia do conhecimento (Mignolo, 2004). É pensando em práticas de ensino e aprendizagem de línguas que caminham no sentido de desconstruir essas noções hegemônicas de conhecimento e língua, que refletem certas representações sobre povos, culturas e identidades, que o pensamento dialógico de Freire (2013) se apresenta. Apesar do autor não fazer uso dos termos colonial e decolonial, pois referia-se especialmente às lutas de classes e seus acessos à educação, ele propõe a ação de libertação dessa colonização intelectual, na busca por outras práticas diversas em sala de aula, que atinjam seu público, conversem com a realidade dele. Conforme Mignolo (2004), a interpretação de Freire sobre o “[...] pensamento dialógico mostra um caminho para o deslocamento de noções hegemônicas de conhecimento disciplinar e acadêmico” (p. 360). Dessa forma, o trabalho com as práticas tradutórias no ensino e aprendizagem de línguas irá contribuir para uma educação mais dialógica e, portanto, decolonial, afinal, se considerarmos a tradução como um processo representativo de identidades, ela pode proporcionar “[...] a passagem de uma para outra mentalidade” (Freire, 2015, p. 90), do que pode ser entendido como formação colonializada para a decolonialidade.

**PALAVRAS-CHAVE:** Práticas tradutórias, Ensino e aprendizagem de línguas, Decolonialidade.

## REFERÊNCIAS

AMORIM, L.M. Tradução & identidade. In: AMORIM, L.M., RODRIGUES, C.C., and STUPIELLO, ÉNA., orgs. **Tradução & perspectivas teóricas e práticas** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015, pp. 155-182. ISBN 978-85-68334-61-4.

CASTRO-GOMEZ, S. **La poscolonialidad explicada a los niños**. Popayán: Editorial Universidad del Cauca, 2005.



DERRIDA, J. **A Escritura e a Diferença**. Tradução: Maria Beatriz Marques Nizza da Silva. São ISSN 1983-828X | Revista Encontros de Vista - quinta edição Página 20 Paulo: Perspectiva, 2002.

FREIRE, P. 1921-1997. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido** [recurso eletrônico]. 1. ed. - Rio de Janeiro : Paz e Terra, 2013b.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

MARINS, L. C. **Práticas de expansão interpretativa na tradução literária: por uma educação linguística crítica na formação de tradutores?** *Pensares em Revista*, São Gonçalo-RJ, n. 27, p. 140-165, 2023.

MIGNOLO, W. D. **Histórias locais / projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. 1. ed. rev. – Belo Horizonte: Editora UFMG, 2004.

PONTES, V. O.; PEREIRA, L. L. O. **A tradução a partir do modelo funcionalista de Christiane Nord: perspectivas para o ensino de línguas estrangeiras**. *TradTerm*, São Paulo, v. 28, Dezembro/2016, p. 338-363.

## **PRODUÇÃO DE CONHECIMENTOS, INTERDISCIPLINARIDADE E EDUCAÇÃO POPULAR: EXPERIÊNCIA DO GRUPO DE ESTUDO DIREITO À CIDADE E GESTÃO DEMOCRÁTICA NA PUCPR**

Daniel de Oliveira Angotti Silva<sup>79</sup>

Dayane Pinto Moreira<sup>80</sup>

Andréa Luiza Currealino Braga<sup>81</sup>

Pamella da Silva Chaves<sup>82</sup>

No Plano Nacional em Educação em Direitos Humanos – PNEDH-3 (2018), expressa entre seus princípios a necessidade de sensibilizar as áreas de conhecimento acadêmico para a importância da educação em direitos humanos, vinculada a práticas interdisciplinares, que relacionem educação formal e não-formal, tendo entre as suas diretrizes “a construção do conhecimento em educação popular e o processo de participação em ações coletivas, na cidadania democrática como foco central” (Brasil, 2018) Esta ação se materializa ao imprimir nos processos de formação acadêmica e no desenvolvimento dos projetos de pesquisa e extensão, a interação entre os saberes, a reciprocidade no planejamento e execução de trabalhos, que se pautam em uma intervenção ampliada, reforçando a importância da abordagem interdisciplinar e práticas pedagógicas participativas. Os princípios da PNEDH-3 (2018), também se afirmam na construção coletiva do conhecimento e em ações que tenham como prisma, a urgência em se participar de uma cultura de proteção, defesa e

---

<sup>79</sup>Assistente social, pesquisador no Grupo de Pesquisa e Estudos sobre Direito à Cidade, Gestão Democrática PUCPR e na Câmara Temática do Conselho de Serviço Social - CRESSPR.

<sup>80</sup>Graduanda 7º período, Serviço Social PUCPR. Pesquisadora PIBIC Graduação PUCPR em projeto vinculado ao eixo Direito à cidade: participação popular e controle social na política de desenvolvimento urbana.

<sup>81</sup>Doutora em Políticas Públicas. Professora do Curso de Serviço Social da PUCPR, Pesquisadora do Núcleo de Direitos Humanos da PUCPR e Grupo de Pesquisa e Estudos sobre Direito à Cidade, Gestão Democrática PUCPR.

<sup>82</sup>Graduanda 7º período, Licenciatura em Filosofia PUCPR. Pesquisadora PIBIC Graduação PUCPR em Bioética.

reparação de direitos humanos, o qual inclui o Direito à cidade. Pautado nesta proposta, o presente resumo visa refletir sobre as ações do grupo de pesquisa e estudos sobre Direito à Cidade com ênfase em gestão democrática da PUCPR. A proposta do grupo se caracteriza em estudos investigativos e em propalar numa análise crítica à questão urbana e os espaços de gestão democrática, bem como metodologias participativas de trabalhos em territórios. A integração do grupo se vincula com estudantes PIBIC, graduação, PIBIC Junior, estudantes de graduação, do *stricto sensu* e demais interessados externos da academia, com intuito de propiciar a produção social do conhecimento e análise conjuntural das pautas que se relacionam a questão fundiária e produção social do espaço no contexto brasileiro. Assim, busca-se criar ações educativas que avançam em práticas para além do ensino, da pesquisa, extensão, mas em uma dimensão de trabalho calcada na articulação direta com diversos atores, movimentos sociais, redes, que operem pautados na análise crítica e emancipação do desenvolvimento urbano e territorial. Destarte, que ao promover esta prática interdisciplinar a partir dos fundamentos teóricos dos direitos humanos, há a possibilidade de um processo de análise ampliada, que busca encontrar alternativas para uma formação ‘cidadã’, comprometida com a construção de conhecimentos coletivos democráticos e emancipatórios. Para Paulo Freire na relação entre Comunicação ou Extensão, o autor afirma que o papel do educador não é o de “encher” o educando de “conhecimento”, de ordem técnica, mas sim o de proporcionar, através da relação dialógica educador-educando. Compreende-se que a prática educativa do ‘Grupo de Estudos e Pesquisa Direito à Cidade, Gestão Democrática’ se pauta no reconhecimento, na defesa, no respeito, na garantia de direitos e que tem por objeto desenvolver sujeitos coletivos e com a proposta de se criar ferramentas para que de fato, possam ampliar-se práticas socioeducativas, que priorizem a superação de desigualdade e exclusão social. A complexidade que permeia a questão urbana no Brasil é um desafio permanente para a construção de práticas, pesquisas e conhecimentos nos mais diversos campos. Entre esses campos, a Universidade se apresenta como um dos espaços privilegiados para a produção do saber e campo

estratégico para promover práticas integradas entre várias áreas do saber. O grupo de estudos tem como base o método crítico dialético. Método este que possibilita a apreensão da realidade concreta. A proposta de metodologia dos encontros tem por base Paulo Freire (1983, p. 93) em que “não há nada que mais contradiga e comprometa a emersão popular do que uma educação que não jogue o educando às experiências do debate e da análise dos problemas e que não lhe propicie condições da verdadeira participação”, sendo assim, os encontros são participativos, se conduzem de forma horizontalizada, dentro dos pressupostos da educação popular, evidenciando a correlação que os estudos acadêmicos têm com a realidade concreta, oportunizando a atuação do grupo no contexto da luta não só pelo direito à cidade mas na luta ampliada pelos Direitos Humanos. Em suas práticas o grupo se propõe a pesquisa-ação, “realizada em um espaço de interlocução onde, participam na resolução dos problemas, com conhecimentos diferenciados, propondo soluções e aprendendo na ação” (Thiollent, 2002, p. 4). Neste processo é importante ressaltar a experiência de mediações alternadas, proposta esta que cada encontro seja mediado por um dos pesquisadores, coletivizando os saberes e as experiências. Os temas são propostos e escolhidos pelo coletivo, evidenciando toda uma referência na educação popular utilizada dentro dos muros acadêmicos. Sendo assim, reafirmamos Carlos Brandão (2009, p.93) “Assim, hoje, no início do século XXI, a educação popular deve ser realizada de forma a reafirmar a sua essência, o compromisso com a causa do povo e uma prática pedagógica que pergunte às pessoas quem elas são, que se abre a ouvi-las dizer como elas desejam e não desejam ser; em que mundo querem viver; a que mundo de vida social estão dispostas a ser preparadas para preservar, criar ou transformar”. Concluimos que para alcançar uma convergência popular em direção à emancipação humana e política, sem adotar a Educação Popular, não teremos uma metodologia que dê conta da realidade e estamos fadados a repetir e propagandear a metodologia tradicional no contexto da academia, perpetuando a própria hegemonia dominante de uma educação que se contrapõe a uma dimensão emancipadora.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação popular. Gestão democrática das cidades. Educação em Direitos Humanos.

## REFERÊNCIAS

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

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 4º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Educação Como Prática da Liberdade.** 14 ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3).** Brasília: SEDH/PR, 3ª reimpressão, 2018.

## **SALA DE AULA DE LÍNGUAS COMO ESPAÇO ENGAJADO, TRANSDISCIPLINA E TRANSCULTURAL**

Ana Paula Marques Beato-Canato  
Jordana Stella Botelho Dalla Vecchia

Este trabalho parte do pressuposto de que “a linguagem é central para a construção do mundo e principalmente para contarmos outras histórias sobre as pessoas que estão nele. Na e pela linguagem, agimos, e os efeitos de nossas ações reverberam por um período incalculável” (Melo, 2023, p.10). Portanto, é responsabilidade de todas/os atentar, rever e transformar nossas próprias práticas de linguagem de modo a colaborar para a edificação de realidades mais equânimes e menos sofridas. Esses entendimentos dialogam diretamente com Freire, que aponta que a linguagem é construção social, portanto, é ideológica, e mudar a linguagem faz parte das mudanças que queremos no mundo (Freire, 1992 [2021]). Também se alinha ao autor quando nos diz juntamente com Faundez (Freire; Faundez, 1985 [2011]) que a linguagem é de natureza gestual, corporal, um movimento dos olhos, do coração. Sendo seres sociais constituídos na e pela linguagem, é impossível estar no mundo de forma neutra, de luvas nas mãos, apenas constatando o mundo como ele é (Freire, 2005 [1996]). A compreensão da linguagem como prática social nos leva ao entendimento de que somos constituídas na e pela linguagem. Consequentemente, somos seres culturais e práticas de linguagem entre pessoas que falam diferentes línguas colocam em diálogo diferentes repertórios linguísticos com características socialmente construídas (Pennycook, 2024). A comunicação transcultural, segundo Pennycook (2024, p.50), “não sustenta visões preexistentes de culturas como intactas enquanto defende que pessoas de diferentes culturas podem se comunicar apesar das diferenças. O conceito, pelo contrário, implica um espaço transcultural que desafia noções de fixidez”. Desse modo, docentes da área de linguagens não podem se isentar de sua responsabilidade política no processo de formação de estudantes. Sendo responsáveis por um trabalho que envolve diferentes línguas e culturas, é

necessário assumir essa responsabilidade de desenvolvimento de espaços transculturais, ricos em questões sociais e abertos para negociações, intervenções etc. Apesar disso, ao menos desde a década de 90, há discussões sobre a falta de engajamento de professoras/es de línguas com uma pedagogia crítica. Cox e Assis-Peterson (1999), por exemplo, denunciam práticas pedagógicas supostamente neutras e a falta de engajamento de professoras/es de língua inglesa com questões sociais e projetos escolares. Embasadas em Freire (1999), as autoras criticam tal posicionamento denominando-o de alienado e nos convocam a pensar em práticas problematizadoras e engajadas socialmente. Embora a discussão seja frequente, ainda é comum o trabalho com língua de forma utilitária e alienada, a qual reforça o “mundo plástico” do livro didático (Siqueira, 2010) e isso não se dá exclusivamente em aulas de línguas, mas sim em todos os componentes disciplinares. Nesse contexto, a intenção desta comunicação é resgatar Freire para discutir o papel do/a professor/a para a desconstrução do mundo plástico do livro didático, como nos convoca Siqueira (2010), e propor reflexões que contribuam para o planejamento de um trabalho pedagógico mais engajado com a vida social. Para isso, serão analisadas atividades pedagógicas de diferentes áreas de saber a fim de apontar as concepções de linguagem e educação que as embasam e as levam a contribuir para o fortalecimento da fixidez e/ou a manutenção das coisas como estão. Concomitantemente, serão cotejados questionamentos que poderiam trilhar caminhos problematizadores, elaborando perguntas que podem gerar novas perguntas em um processo incessante de reflexão, questionamento, levantamento de dúvidas, reflexões sobre possíveis encaminhamentos e surgimento de novas dúvidas. O corpus é constituído de atividades organizadas em um arquivo pessoal, as quais foram tanto encontradas na internet quanto recebidas por uma das autoras como exemplares de atividades alienantes ou plásticas. A análise autoriza dizer que boa parte das atividades continuam se restringindo a exigir localização de informação, como se os sentidos estivessem dados. Isso muitas vezes a partir de temas de interesse de estudantes organizado em atividades lúdicas e frequentemente com o uso de tecnologias contemporâneas. Ao final da comunicação, serão

apresentadas atividades de um microprojeto desenvolvido transdisciplinarmente de modo a favorecer o diálogo e a aprendizagem a partir de uma temática de interesse de turmas de um 2º ano. O tema foi planejado para todos os componentes curriculares e, no caso de língua inglesa, possibilitará o contato com hábitos culturais de diferentes partes do mundo e o diálogo com as experiências das crianças. Apontamos que o trabalho transdisciplinar ou até mesmo indisciplinar, é possível nos espaços escolares e tal atitude favorece o engajamento de estudantes e o desenvolvimento de saberes de forma integrada, como são vivenciados em outros contextos. Esse trabalho tem potencial de contribuir para o desenvolvimento da compreensão e da produção escrita de estudantes de forma engajada com a vida social, instigando a compreensão do mundo, sua problematização e a intervenção quando possível e necessária, respeitando as diferenças, mas não aceitando injustiças e preconceitos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Microprojeto, Produção Escrita, Linguagem.

## REFERÊNCIAS

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. 28ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021 [1992].

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 31a ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005 [1996].

FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. **Por uma pedagogia da pergunta.** Rev. e trad. Antonio Faundez e Heitor Ferreira da Costa. 7a. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011 [1985].

PENNYCOOK, A. Linguística Aplicada Indisciplinar como amálgama epistêmica. In: FABRÍCIO, B. F.; BORBA, R. **Oficina de Linguística Aplicada Indisciplinar.** Homenagem a Luiz Paulo da Moita Lopes. Campinas: Editora Unicamp, 2024. P. 47-78.



WALSH, C. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: insurgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, V. (org.) **Educação intercultural na América Latina**: entre concepções, ações e propostas. 200912-42.

## **SOCIOLINGUÍSTICA NO DESENVOLVIMENTO DE ESTUDANTES AUTÔNOMOS: DESENVOLVENDO COMPETÊNCIAS PARA CURSOS ONLINE DE ZBRUSH**

Gabriell Haru Sukoski Yoneyama<sup>83</sup>

Foi percebido pela equipe da Escola de Artes Digitais Revolution a necessidade de direcionamento pelos módulos oferecidos na plataforma Rafa Souza Academy, uma plataforma que oferece diversos cursos de curta duração sobre fundamentos e outras habilidades necessárias para trabalho profissional em 3D no software de escultura *ZBrush by Maxon*. Procurando uma forma de orientar os estudos pela plataforma, realizamos o desenvolvimento de um plano de ensino por competências, auxiliando os estudantes da plataforma a desenvolver a percepção de sua evolução, refletindo a concepção freiriana de um ensino que estimula a autonomia e consciência crítica. Um dos pontos mais levados em consideração durante este desenvolvimento foi a linguagem utilizada para definir os estágios da jornada artística dos estudantes (Iniciante - Intermediário - Avançado), por reconhecer a relevância da sociolinguística para o ensino (Florio-Ruane, 1987) e buscar reagir à resistência de potenciais estudantes em se matricular em cursos categorizados ‘intermediários’ ou ‘avançados’, muito devido a supostos problemas de autopercepção, desmontando a ideia de hierarquia entre estudantes, permitindo o desenvolvimento de uma comunidade de estudo e incentivo ao redor da plataforma. Para Illeris e Jarvis (2013), o processo de aprendizagem passa por obstáculos e situações que envolvem relações sociais e espaciais, assim como processos intrinsecamente relacionados com questões identitárias — evidenciando o peso que ‘o fazer’ tem no ‘quem sou’; por esta ótica, é essencial levar em consideração a influência da linguagem (‘a forma que falamos’), na visão que temos sobre um assunto (‘o que pensamos sobre o tópico’), como observado por Osgood (2006) em sua

---

<sup>83</sup> Bacharelado em Design pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Designer Educacional da Escola Revolution de Artes Digitais.

publicação sobre a evolução e função da terminologia em educação especial, onde foi realizada uma análise sobre como era descrito e tratado pacientes e estudantes com deficiências, sejam estas neurológicas ou físicas, nos mais diversos espectros e graus de assistência necessária; pode-se perceber que tais escolhas semânticas afetou diretamente a linguagem utilizada e as estratégias de amparo dessas pessoas. Dados coletados em entrevistas com os assinantes revelam que 50% do público matriculado já trabalha no mercado de 3D, justificando a escolha da terminologia, pensada na necessidade de autonomia dos usuários da plataforma, devido ao ritmo de vida e o momento da jornada artística destes. A criação de um currículo por competências, que se define pela capacidade de mobilizar habilidades, conceitos e solucionar problemas dentro de um cenário, podendo ser dentro do ambiente de aprendizado ou no cotidiano; é uma consequência da distribuição massiva de informação por meios digitais, que entende a informação crua como ferramenta e repertório para a resolução de problemas. Costa (2004) defende a abordagem por competências por perceber esta forma de aprendizado como um processo de “aprender a aprender”, criando autonomia, raciocínio lógico e criativo. Na perspectiva de Chomsky, competência se refere a uma equação que relaciona o “potencial biológico” x “O comportamento observável” (entrando na ideia de performance); em outras palavras, competência não é apenas percebida como “o potencial que alguém tem de fazer algo”, mas também “o quão bem este alguém faz esse 'algo'”. Na dinâmica de ensino online, uma abordagem de competências soma com a necessidade de organização e autonomia que os métodos à distância exigem dos estudantes, assim como possibilita com que pessoas de qualquer lugar do mundo aprendam o conteúdo em questão. Nesse contexto, a ênfase na autoavaliação dos estudantes presente em nosso curso, reflete a concepção freiriana de um ensino que estimula a autonomia e a consciência crítica, onde permitir que os usuários orientem seus estudos com base em sua percepção sobre seu desempenho alinha-se com a importância dada pelo autor dos estudantes se tornarem sujeitos reflexivos de seu próprio aprendizado. Uma vez implementado o sistema desenvolvido, o professor deixará de

carregar a ideia de ser um *detentor de conhecimento*, e passará a ser um criador de possibilidades e oportunidades para a própria produção e construção, um auxílio para o desenvolvimento crítico, pessoal e artístico daqueles que decidirem assistir às aulas oferecidas (Freire, 2014). Para entender e tomar as decisões sobre as nomenclaturas que serão utilizadas, foram mapeados as ementas de diversos cursos de graduação e *stricto sensu* dentro da área de escultura tradicional; para que a dinâmica seja coerente com a forma de aula da plataforma, é necessário considerar não apenas o formato dos conteúdos mas também a forma de comunicação, perspectiva e expressão do professor; consciente das condições, foi pensado no Ikigai, conceito japonês que reflete na ‘razão de ser’ e que usa visualização de diagrama de quatro conjuntos, para desenvolver a estrutura das competências pensando na forma de comunicação do professor, que valoriza a harmonia e equilíbrio nas obras e em seus estudos, além da disciplina e foco para que seu trabalho se desenvolva. Este estudo aborda o ensino artístico digital de forma que reconheça a importância do raciocínio crítico e autonomia do estudante, e acolhe o artista no complexo processo de refletir e construir sua voz artística, criando um espaço de aprendizagem que o estimule a se tornar um profissional mais completo, assim como um artista mais consciente.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Artística; Educação por Competências; Aprendizagem Autônoma.

## REFERÊNCIAS

DIAS, I. S. Competências em educação: conceito e significado pedagógico. **Psicol. Esc. Educ.**, v. 14, n. 1, jun. 2010.

FLORIO-RUANE, Susan. Sociolinguistics for Educational Researches. **American Educational Research Journal**, v. 24, n.º. 2; p. 185 - 197, 1987.

FREIRE, Paulo. (2014). **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2011. E-Book (211 p.). ISBN 978-85-7753-226-1. Disponível em: <https://www.amazon.com.br/Pedagogia-autonomia-Saberres->

necessários-educativa-ebook/dp/B00J7XOASY. Acesso em: Fev. 2024.

ILLERIS, Knud. (Org.) **Teorias contemporâneas da aprendizagem**. 1º Edição. Porto Alegre: Penso, 2013.

MAKOELLE, Tsediso Michael. Language, Terminology, and Inclusive Education: A Case of Kazakhstani Transition to Inclusion. **SAGE Open**, Vol 10, n° 1, 2020.

OSGOOD, Robert. Language, labels, and lingering (re)considerations: the evolution and function of terminology in special education. *Philosophical studies in education*, **Ohio Valley Philosophy of Education Society**, v. 37, p. 135 - 145, 2006.

ZABALA, Antoni e ARNAU, Laia. **Como aprender e ensinar competências**. 1º Edição. Porto Alegre: Artmed, 2010.

## **TECNOLOGIA SOCIAL E ECONOMIA SOLIDÁRIA REMODELANDO PRÁTICAS CURRICULARES PARA O FORTALECIMENTO DO ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO**

Maria José Menezes Lourega Belli<sup>84</sup>

Lindomar Wessler Boneti<sup>85</sup>

Anna Cláudia Menezes Lourega Belli<sup>86</sup>

Neste trabalho será analisado o processo de estruturação dialogada dos conteúdos programáticos de Tecnologia Social e Economia Solidária, com o envolvimento ativo dos estudantes da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, em práticas de aprendizagem por projetos, desenvolvidas em minhas atividades docentes. Nesta linha reflexiva buscaremos reconhecer o desenvolvimento de conhecimentos e ferramentas sociotécnicas, capazes de implementar soluções pela partilha de experiências fortalecedoras de vínculos comunitários, que se desdobram para a transformação qualitativa do território, bem como, na própria formação do docente e discentes. Na busca destes entendimentos é preciso indagar sobre como a TS e a ES, ao se configurarem em atuações em redes sociopedagógicas, podem estimular conexões entre as abordagens acadêmicas e o mundo da vida? A partir desta problematização é preciso acrescentar mais a seguinte pergunta: quais as condições educacionais que podem propiciar pensares críticos estimulados pela curiosidade propulsora da liberdade criativa, da autoconfiança e do respeito a diversidade? A importância desta trajetória formativa, interativa se consolida ao inserir na sala de aula multirreferenciais, gerados pelas demandas sociais e ampliados por ambientes virtuais de aprendizagem. O envolvimento e descobertas entre os participantes viabilizaram encontros e inclusive a transposição dos desafios, bem como,

---

<sup>84</sup>Universidade Tecnológica Federal do Paraná, doutora, Curitiba, Paraná, Brasil, loubelli@utfpr.edu.br

<sup>85</sup>Pontifícia Universidade Católica do Paraná, doutor, Curitiba, Paraná, Brasil, lindomar@boneti.com

<sup>86</sup>Pontifícia Universidade Católica do Paraná, mestrandia, Curitiba, Paraná, Brasil, bellianna2001@gmail.com

criaram aberturas para revisões e redirecionamentos. Trajetória que integrou abordagem teórica germinadora de uma metodologia compromissada em desvelar as dinâmicas “do que está imerso, espera ser interpelado, provocado, arrancado do seu topor familiar, instado a reagir. Em seguida, torna-se ele mesmo um provocador de situações propícias ao descobrimento” (Silva, p.37, 2023). Assim, nesta prática investigativa em vivências de ensinamento e aprendizagem exercita-se pelos grupos de trabalho ajustamentos operacionais atualizando combinados o que nos leva a enxergar que “a construção do método não se dá a priori, mas o mundo do pesquisador e o do investigado trazem elementos que podem somar ou dividir interferindo definitivamente nos resultados da investigação (Boneti, 2015, p.20). Nesta perspectiva a expansão do currículo integrando novos focos de preocupações também efetiva revisões constantes do trabalho realizado, fortalecendo o conhecimento. Este reposicionar integra outras percepções nas vivências acadêmicas, assim, os registros em um diário “foram também nessa experiência o instrumento básico de trabalho, facilitando a reflexão, a análise e a criação de estratégias em sintonia com as necessidades percebidas” (Warschauer, 2017, p.81). O acompanhamento do desenrolar deste processo de coinvestigação e coaprendizagem buscou confirmar a tese de que a “leitura do mundo, a leitura da palavra e a expressão escrita são essenciais para a formação de pessoas autônomas, que se veem livres para denunciar as injustiças e anunciar um mundo novo, justo e humanizado” (Campos, Mesquida, 2023, p.267). Neste trabalho pedagógico é importante tornar perceptível o pensar em uma dinâmica subjetiva e relacional, abordando a economia solidária como tecnologia social. Com esta demarcação específica é necessário deixar claro que a disciplina é semestral, optativa e com carga horária de 60 horas, tendo dois encontros presenciais entrelaçados com a educação a distância via MOODLE, bem como, adota atividades complementares, ampliando a dedicação dos estudantes. O contexto de organização da ementa da disciplina no coletivo da TECSOL se fez na troca de ideias, no intuito de estabelecer trilhas temáticas que pudessem se expandir nas experiências de aprendizagem para se reprojetaem sociambientalmente em processos de trabalho associativistas. O

convite para a reflexão em grupo parte da história da ES, considera os princípios da ES como vetores conectores da circularidade de conhecimento e saberes. Aborda o fomento e a sustentabilidade dos empreendimentos em redes econômico-solidários, articula políticas públicas com a ES e estende o olhar analítico sobre a resolução de demandas por meio da tecnologia social solidária, o que cria esquemas argumentativos baseados da ética do cuidado e no questionamento da mercantilização das relações sociais. Por este pensamento entende-se a tecnociência solidária “como decorrência cognitiva da ação de um ator social sobre um processo de trabalho, no qual, em geral, atuam também outros atores sociais que se relacionam com artefatos, visando também, em geral, a produção de bens e serviços” (Dagnino, 2019, p.51). A partir da ementa e da definição acima é possível avançar nesta proposta investigativa e direcionar o foco da atenção sobre experiências de aprendizagem dos estudantes da disciplina TS e ES, em arranjos sociotécnicos em rádios comunitárias. As rádios comunitárias como espaço de atuação dos ouvintes cria as condições para com a voz prolonguem os sentidos humanos pela imaginação, pois “recorre a imagens me sentido figurado, dá pistas, indica, sugere, pontua, não integra pronto” (Silva, 2023, p.179). Integra-se nesta mídia tradicional tecnologias da era digital como o podcast e a transmissão pela internet. Recursos que motivam uma maior interação, tornam os problemas comuns um modo de aprender sobre a cidade. E ainda, redimensionam a participação do ouvinte ou navegador da internet ao florescer integrações que contribuam para a formação cidadã, compromissada em defender direito de a qualidade de vida com justiça social. O desenvolvimento da proposta de aprendizagem por projeto se deu em Curitiba, no bairro Sítio Cercado com a Rádio Bairro Novo FM, que se originou em 2008, vinculada a Associação de Moradores do Bairro Novo Sítio Cercado. A rádio alcança setenta e uma vilas com uma antena de 27 metros de altura, podendo ter uma área de abrangência de 1 km. Os participantes transitaram de forma investigativa pelos territórios e procuraram saber qual a cidade que os moradores querem. Analisaram a programação buscando identificar sua atuação junto com as pessoas e com os órgãos públicos para a efetivação de



políticas públicas nestes territórios. O modelo de funcionamento destas rádios comunitárias alarga a capilaridade da participação política e reverberam nas arenas de decisão governamental. Com a efetivação destas caminhadas e atualizando o debate interdisciplinar nos encontros em sala de aula, foi proposto o programa intitulado “Seu pão de direito!”, visa a ampliação de conhecimentos relativos aos direitos de todos os cidadãos. Podendo ser executado em parceria com convidados ligados a associações e entidades sem fins lucrativos que concederiam entrevistas informativas sobre diversos direitos constitucionalizados. Com o objetivo de dar voz a diversas lutas sociais, como direitos dos povos originários, direitos da criança do adolescente, direitos das mulheres e direitos da comunidade LGBTQIAPN+. Além disso poderiam ser anunciados ofertas de emprego, oportunidades de cursos e oficinas gratuitas, rodas de conversa e diversos eventos sociais, como festas típicas, feiras e festivais. Os benefícios seriam diversos, de caráter político, econômico e social, visando a criação de uma rede solidária, igualitária sem vínculos lucrativos. Com a reconstituição deste projeto pedagógico conclui-se que esta caminhada integradora do ambiente acadêmico e socioambiental, percorrida pelos partícipes, desenvolveu a leitura do mundo e da palavra para com consciência crítica renovar a imaginação política, vitalizando o tecido social e atualizando a democracia.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação, Tecnologia, Comunitário.

## REFERÊNCIAS

BONETI, Lindomar Wessler. **Ocupação do espaço público na condição de pobreza**. Campinas. São Paulo: Mercado das Letras, 2015.

CAMPOS, Gabriela R. de e MESQUIDA, Peri. Paulo Freire e José Pacheco encontram-se em um diálogo de esperança amorosa-prática na Escola Aberta. In.: TORRES, Patrícia Lupion e BEHRES, Marilda Aparecida. **Constructos de Pesquisa em Educação**. Curitiba: Appris, 2023.

DAGNINO, Renato. **Tecnociência Solidária: um manual estratégico**. Marília: Lutas Anticapital, 2019.

SILVA, Juremir Machado da. **Escola da complexidade, escola da diversidade: pedagogia da comunicação**. Porto Alegre: L&PM, 2023.

WARSCHAUER, Cecília. **Rodas em conversa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

## UM OLHAR COM DIGNIDADE PARA AS CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Mara Zilda Machado do Rozário<sup>87</sup>  
Cybele Aparecida Santos de Oliveira<sup>88</sup>

Frequentemente realizamos acompanhamentos dos educadores com relação às Políticas de Inclusão nas escolas, é recorrente a posição de que as crianças com dificuldade de aprendizagem continuam sendo invisíveis aos olhos de muitas pessoas. Esse quadro aponta que é necessário muito mais do que Políticas de Inclusão, é necessário entender e compreender o outro, por meio de sensibilidade social que se sustenta no autoconhecimento, autocontrole e na automotivação, para lidar com os extremos das curvas de normalidades. Partindo sobre o tema, os estudos foram realizados na visão de pessoas que atendem crianças com TEA e também familiares. Foi utilizado como referencial teórico o autor Merleau-Ponty (1999) relata que a percepção não é uma construção, e sim um modo de sentir o mundo. A percepção traz a ideia de diferença, a qual une a generalidade e particularidade em uma totalidade. Podemos exemplificar a generalidade com a cor vermelha e os tons de vermelho como particularidade, assim somos todos nós, todos somos seres humanos, porém somos todos diferentes e com experiências diferentes. Paulo Freire (1987) no livro *Pedagogia do Oprimido* diz que o processo de humanização exige o reconhecimento da desumanização para poder chegar a humanização com um olhar com dignidade e cuidado para si e para o outro. E por fim, o autor com Transtorno do Espectro Autista Naoki Higashida na obra “O que me faz pular” seu livro foi escrito e publicado quando estava no ensino fundamental, com 13 anos. Para o desenvolvimento do trabalho nos respaldamos nos autores acima. A pesquisa apresentou diferentes etapas sendo a

---

<sup>87</sup>Professora Educação Básica, Paranaguá, Pr, Brasil, E-mail. mmarazilda@yahoo.com.br

<sup>88</sup>Professora Educação Básica, Paranaguá, Pr, Brasil, E-mail: cybele17oliveira@gmail.com

primeira caracterizada como pesquisa exploratória, a qual, segundo Severino (2016, p. 131) se caracteriza como um “levantar dados sobre um determinado interesse investigativo (objeto), delimitando assim um campo de trabalho e mapeando as condições de manifestação desse objeto”. Dessa forma conseguimos delimitar o foco da investigação, e equacionar a dificuldade de associar o tema da pesquisa, focado no interesse particular de estudar a educação de crianças com TEA. No segundo momento as respostas alcançadas com o envio do questionário, foram reunidas em dois grupos. Sendo o primeiro grupo de especialistas representado por um terapeuta ocupacional, uma psicóloga, uma avaliadora do Centro Municipal de Avaliação Especializada (CMAE) e uma supervisora do Centro Educacional Municipal de Referência ao Transtorno do Espectro Autista (CEMR-TEA). O segundo grupo foi constituído por uma mãe de criança TEA, uma professora especializada da APAE, três professoras do ensino regular, uma diretora escolar, uma pedagoga e duas mestrandas. A síntese das respostas foi reenviada para que os respondentes verificassem e reagissem com acréscimos ao que foi apresentado. Devolveram e foi organizada nova síntese, a qual foi reenviada para que chegassem a um consenso de resposta para cada grupo. Esse trabalho investigativo com base na coleta de dados com entrevista coletiva e com a síntese da referida obra, tem o propósito de compreender como se ampliam as possibilidades caracterizadas como de pertencimento ambiental e inclusão social, de pessoas acometidas de Transtorno de Espectro Autista (TEA), a partir do ensino referenciado nas Ciências Ambientais e com a inclusão de referenciais teóricos amparados na fenomenologia e na ação de especialistas e pessoas que lidam com crianças TEA, e essas posições estão apresentadas a seguir com base no que desenvolvemos a partir da flor que está representada a seguir: A imagem da flor e suas pétalas foram a partir da inspiração gerada com a leitura da obra da autora Marina Marcondes Machado(2010). A flor é representada pela cor azul por ser reconhecida como a cor do autismo. A imagem está intitulada como Flor da Emancipação, distribuídas em seis pétalas, tais como: percepção, sensibilidade, movimento, ritmo, representatividade, afetividade, e o miolo da flor representada pelo

equilíbrio, o cabo que enraizará a flor representada pelo estímulo. Para regar precisamos do outro, o que tem um olhar diferenciado para que a criança acometida do Transtorno Espectro Autista a fim de desenvolver um processo de emancipação que ampare a teoria apresentada como Fenomenologia da Percepção de Merleau-Ponty e nesse sentido, nos subitens vai ampliar essa compreensão. A pesquisa de um modo geral colaborou para a prática e reflexão sobre o mundo da criança com Transtorno do Espectro Autista.

**PALAVRAS-CHAVE:** Emancipação, Educação, Transtorno Espectro Autista.

## **REFERÊNCIAS**

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

HIGASHIDA, Naoki. **O que me faz pular**. Intrínseca. Edição do Kindle.

MACHADO, Marina Marcondes. **Merleau-Ponty & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. – (Coleção Pensadores & Educação, 19).

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção**. Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 2º ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

PRÉ-COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE CURITIBA/PR  
ISSN 2525-9393  
Vol. 1  
2024

**RESUMOS EXPANDIDOS**  
**EIXO 4**  
**EDUCAÇÃO POPULAR, MOVIMENTOS SOCIAIS E SAÚDE**

## **“É TEMPO DE SAÚDE MENTAL!”: DESENVOLVIMENTO DE AÇÕES EDUCATIVAS EM SAÚDE MENTAL E MUNDO DO TRABALHO**

Berenice Marie Ballande Romanelli <sup>89</sup>

Érika Pessanha D’Oliveira <sup>90</sup>

Miriléia de Jesus dos Santos <sup>91</sup>

O projeto “É tempo de saúde mental!” é vinculado ao Programa de apoio à implementação de projetos de ensino (PAIPE) que visa combater a evasão e estimular a permanência e o êxito no Instituto Federal do Paraná (IFPR), instituição pública federal de ensino que oferta educação profissional e tecnológica em diferentes modalidades e níveis de ensino. O projeto integra o Programa de ensino e extensão “Loucos pela vida”, desenvolvido desde 2015 por professoras, técnicos e estudantes do IFPR, com a finalidade de construir ações que promovam reflexão e possibilitem a ampliação do conhecimento sobre bem-estar psicossocial e sofrimento psíquico em uma perspectiva crítica. “É tempo de saúde mental!” visa promover reflexões e ampliar o conhecimento sobre o processo saúde mental, o mundo do trabalho e suas conexões com os contextos social, cultural e econômico, incluindo discussões sobre lazer, gênero, sexualidade humana e diversidades e relações étnico-raciais. O objetivo deste trabalho é descrever e analisar as atividades do projeto “É tempo de saúde mental!” em 2023. O método parte da perspectiva freireana de processo educativo, consistiu na formação do grupo de professoras e estudantes, na construção teórica e na organização e desenvolvimento de ações sobre saúde mental e trabalho realizadas no IFPR Campus Curitiba. Compartilha-se com Freire a crença na pessoa humana e na capacidade de educar-se como sujeito histórico, destacando a

---

<sup>89</sup>Instituto Federal do Paraná, Projeto “É tempo de saúde mental!” , Curitiba, PR, Brasil, [berenice.romanelli@ifpr.edu.br](mailto:berenice.romanelli@ifpr.edu.br)

<sup>90</sup>Instituto Federal do Paraná, Projeto “É tempo de saúde mental!” , Curitiba, PR, Brasil, [erika.pessanha@ifpr.edu.br](mailto:erika.pessanha@ifpr.edu.br)

<sup>91</sup>Instituto Federal do Paraná, Projeto “É tempo de saúde mental!” , Curitiba, PR, Brasil, [mirileiamk@gmail.com](mailto:mirileiamk@gmail.com)

importância das práticas pedagógicas preventivas na promoção da saúde mental e no processo coletivo de produção de saberes e conscientização do ser-no-mundo. Por meio da divulgação do projeto e sorteio de uma estudante bolsista levantou-se os interessados para compor o grupo, composto por duas professoras de Psicologia, uma estudante da especialização em Gestão Social em Políticas Públicas, duas estudantes do curso de Tecnologia em Gestão Pública, uma estudante do curso de Tecnologia em Processos Gerenciais, uma estudante do curso Técnico em Edificações e uma estudante do mestrado ProfEPT. Ao longo do ano de 2023 foram realizados dois encontros semanais entre estudantes e professoras integrantes da ação, visando fortalecer e integrar o grupo, estudar as referências teóricas acerca das conexões entre saúde mental e trabalho, desenvolver o conhecimento técnico-científico, organizar e executar as oficinas e avaliar seus resultados. Todas as participantes atuaram de forma integrada no planejamento, organização e execução das oficinas. Dessa maneira, a perspectiva freireana (2000) levou ao projeto temas geradores sobre a condição humana diante das questões sociocientíficas tendo em conta que: “(...) não é possível formar engenheiros ou pedreiros, (...) sem uma compreensão de nós mesmos enquanto seres históricos, políticos, sociais e culturais, sem uma compreensão de como a sociedade funciona. E isso o *treinamento* supostamente apenas técnico não dá.” (FREIRE, 2000, p. 134, grifo do autor). Além dos encontros, no intuito de ampliar o conhecimento e experiências estético-culturais do grupo, foram realizadas visitas à exposições, ambas na Caixa Cultural: “O Museu de Imagens do Inconsciente: Ciência e Arte nas Coleções da Loucura”, com palestra de Eurípedes Júnior em maio, e em novembro a cartografia “Tecidos de luta: Águas para a Vida”, fruto de uma parceria entre a UFPR e o Movimento dos Atingidos e das Atingidas por Barragens. Foram realizadas duas oficinas no primeiro semestre e duas rodas de conversa no segundo semestre. As estudantes e professoras trabalharam para a identificação de temas e materiais, a criação dos encontros, sua divulgação, realização e avaliação, buscando, por meio das ações, sensibilizar os participantes para a empatia e o acolhimento das singularidades e diferenças e compreender as relações entre saúde



mental e mundo do trabalho. Foram realizadas oficinas nos dias 12 e 19 de junho e rodas de conversa nos dias 20 e 27 de setembro das 17h30 às 18h45, cuja estrutura consistiu na apresentação das organizadoras e dos participantes, sensibilização sobre o tema e exposição dialogada sobre os conceitos, tendo com público-alvo estudantes e servidores do Campus. No dia 12 de junho tratou-se do conceito ontológico do trabalho e saúde mental e no dia 19 o eixo foi o emprego e a rotina dos trabalhadores. Nos dias 20 e 27 de setembro foram propostas rodas de conversa intituladas "Vamos tecer redes de prevenção ao suicídio?" com servidores para um debate sobre saúde mental, prevenção ao suicídio e ambiente escolar com o intuito de problematizar as inseguranças e mitos que são frequentes diante dessa temática. Tanto nas oficinas quanto nas rodas de conversa os participantes se envolveram com o tema e participaram ativamente dos debates, de forma dialógica e construtiva. Os participantes sugeriram a realização de mais encontros e o envio prévio de materiais para estudo. Para o grupo como um todo, foi possível perceber a construção de uma visão crítica e menos individualizante da relação entre sofrimento e saúde mental. Um dos principais desafios enfrentados pelas oficinas era sua tripla jornada diária, considerando seus empregos, rotina do curso no IFPR e vida pessoal, o que levou à necessidade de adaptação do projeto em relação a exigências e prazos. Houve ganhos em termos da manutenção do grupo e fortalecimento dos vínculos, sendo essencial a compreensão dos aspectos concretos da vida como elementos que fazem parte da realidade objetiva vivida, ponto de partida para a conscientização e reflexão prática. As ações do projeto buscaram ampliar e promover a circularidade do conhecimento, integrar o conhecimento prático ao teórico (práxis) e ampliar as redes entre os membros do grupo e os participantes das oficinas e rodas de conversa. A metodologia das ações promoveu o diálogo e a troca de conhecimentos, possibilitando a ampliação de saberes críticos. A interação entre os participantes promoveu a construção de uma visão crítica e menos individualizante da relação entre sofrimento e saúde mental, como descrito por Paulo Freire (1977, p. 69): "A educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos

interlocutores que buscam a significação dos significados.” As ações do projeto “É tempo de saúde mental!” consistiram, em processo educativo dialógico entre estudantes, técnicos e professores, numa perspectiva horizontal de construção de saberes.

**PALAVRAS-CHAVE:** Saúde Mental, Protagonismo estudantil, Mundo do trabalho.

## **REFERÊNCIAS**

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança:** um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

## **A CIRCULAÇÃO DO PENSAMENTO FREIREANO NA CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO (BIE/UNESCO, 1970)**

Patricia Helena de Ribeiro Munhoz Costa<sup>92</sup>

Gabriel Fernandes da Silva<sup>93</sup>

Este tema surgiu de questionamentos sobre presença dos ideais de Paulo Freire nas Conferências Internacionais de Educação do Bureau International d'Éducation (BIE) et UNESCO no período em que o intelectual brasileiro estava exilado na Suíça. Em 1970, Freire se instala em Genebra, inicia um dos seus maiores trabalhos como pesquisador internacional. Neste mesmo período, BIE une-se à UNESCO, imprime novo formato às Conferências, antes denominada Conferência Internacional de Instrução Pública com um impacto mais restrito no campo da Educação (UNESCO, 1970). À época, Freire foi para o Conselho Mundial de Igrejas, pouco depois passou a atuar no IUED, com Pierre Furter. Mais tarde, na Faculdade de Psicologia e das Ciências da Educação, conheceu Piaget e se aproximou do BIE. Portanto, Freire não participou diretamente da Conferência de 1970, mas seu trabalho e ideais circulavam e estavam sendo reconhecidos no mundo inteiro, disseminando-se pela Europa, África, América do Norte e América do Sul (exceto Brasil, que vivia uma Ditadura Civil-Militar). O objetivo desta pesquisa é revelar os ideais de sociedade e educação freireanos presentes neste relatório e, desta forma, demonstrar a forte influência de Freire nas mudanças educacionais mundiais no sentido de uma concepção de educação libertadora. Fundamentados em Ricouer (1989), utilizamos método hermenêutico no qual se realiza interpretação do discurso que “se propõe vencer um afastamento, uma distância, entre a época cultural passada a qual

---

<sup>92</sup>Doutoranda de Educação, professor orientador Peri Mesquida, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, PR, Brasil, pati.patycosta@hotmail.com.

<sup>93</sup>Doutorando de Educação, professora orientadora Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, PR, Brasil, gabriel\_fernandesdasilva@hotmail.com.

pertence o texto e o próprio intérprete” (Ricoeur, 1989, p. 18). A partir da leitura interpretativa do relatório final da Conferência de 1970, realizada em Genebra, e a bibliografia de Paulo Freire buscamos através da hermenêutica captar compreensão de si mesmo pelo desvio da compreensão do outro (Ricoeur, 1989). Utilizamos obras freireanas: *Educação como prática da liberdade* (1980), *Pedagogia da Indignação* (2000) e *Pedagogia do Oprimido* (2019). No início do relatório percebemos intensa influência positivista, concepção educacional vigente à época. Também identificamos implicitamente a influência da concepção de educação freireana na associação de Educação como meio de transformação social; “Une certaine divergence d’opinion s’est manifestée quant au rôle de l’école en tant qu’agent de transformation” (UNESCO, 1970, p. 10). As Conferências eram constituídas por representantes oficiais de cada país – maioria em desenvolvimento, predominantemente positivista, como Brasil. O relatório salienta à importância das políticas educacionais (internacionais) conectarem-se à realidade de cada sociedade, às características de seu respectivo povo, tradições culturais, valores espirituais, ideológicos, idioma e estrutura social. Em Freire, educação libertadora é permeada pelo diálogo com a realidade, com o mundo e com os sujeitos, “não há educação fora das sociedades humanas e não há homem no vazio” (Freire, 1980, p. 35). O documento defende o direito de todo indivíduo à educação – obrigatoriedade do ensino. Freire lutou pela Educação com o povo, e não para o povo, na qual os sujeitos se desenvolvem para a responsabilidade social e política (Freire, 1980). O relatório defende alfabetização de adultos nas escolas comunitárias, “[...] L’école rurale, parfois dénommée “l’école communautaire”, avec sa double mission d’éducation et de promotion sociale, constitue une solution originale au problème posé, tout en évitant une trop grande déperdition de ressources humaines et financières” (UNESCO, 1970, p. 12). Enquanto fator de justiça social, os organismos internacionais estabeleceram particular importância à educação pré-escolar, “le rôle de plus en plus important de l’éducation préscolaire est inspiré par un facteur de justice sociale” (UNESCO, 1970, p. 12) pois integra a criança ao processo educativo e social. Relacionamos com Freire na

concepção de educação como um ato de amor, logo um ato de coragem, pois “[...] Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa” (Freire, 1980, p. 96). Em relação ao conteúdo escolar, a Conferência debateu sobre a ótica – concepção – de educação de cada país; de acordo com discussão, ótica voltada somente aquisição de conhecimentos difere-se de ótica de educação como processo de formação – e de transformação; abordaram importância de educação prazerosa, que ative criatividade, memória e imaginação, relaciona razão e sentimento, que trabalhe com personalidade humana em sua complexidade global; na perspectiva freireana, é tarefa da educação libertadora “defender uma prática docente em que o ensino rigoroso dos conteúdos jamais se faça de forma fria, mecânica e mentirosamente neutra” (Freire, 2000, p. 43). Aos problemas gerais da educação, soluções como: necessidade de relação comunicativa entre escola, família e sociedade. Também contempla Educação para a vida, no sentido de que escola já não é mais a única maneira de adquirir informação, logo escola deve ir além da transmissão de conteúdos, “rapprocher l’éducation de la vie et à en faire une préparation à la vie” (UNESCO, 1970, p. 19); Freire, em “alfabetização em televisão” discorre que educadores não precisam lutar contra tecnologias, mas devem buscar novas maneiras de “estimular o desenvolvimento da curiosidade e do pensar críticos” (Freire, 2000, p. 109). Outro ponto de convergência: relação professor-estudante, “[...] élaborer une nouvelle forme de relation entre enseignants et enseignés, fondée sur une attitude plus positive” (UNESCO, 1970, p. 19). Nesta leitura interpretativa buscamos evidenciar a presença da concepção de educação freireana nesta Conferência, ainda que Freire não tenha participado. Os principais pontos de convergência identificados: a educação com papel de transformação social, justiça social e ligada à vida; questões mais específicas como direito de todo indivíduo à educação, alfabetização de adultos e relacionamento entre professor e estudante. Paulo Freire discorre sobre *práxis*: “Num pensar dialético, ação e mundo, mundo e ação, estão intimamente solidários. Mas a ação só é humana quando, mais que um puro fazer, é que fazer, isto é, quando também não se

dicotomiza da reflexão” (Freire, 2019, p. 55). Este pensamento permeia o relatório final da Conferência Internacional de Educação (1970), revela o impacto de Freire no campo da Educação mundial e na concepção de sociedade daquele tempo.

**PALAVRAS-CHAVE:** Pensamento freireano, Transformação social, Direito à Educação.

## REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 11 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Unesp, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 69 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

RICOEUR, Paul. **O conflito das interpretações**: ensaio de hermenêutica. Tradução M. F. Sá Correia. Porto: Rés-Editora, 1989.

UNESCO. **Conférence Internationale de l'éducation**. 32<sup>E</sup> session: 1<sup>er</sup> – 9 juillet. Geneve. 1970.

## A EDUCAÇÃO POPULAR NA PERSPECTIVA DE FREIRE E PESTALOZZI: UM OLHAR PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES BASEADA NO AMOR E NO CUIDADO

Neli de Lemos Goulart Pinto <sup>94</sup>

O presente trabalho traz por tema a Educação Popular nos diferentes níveis de formação, dando ênfase à formação do professor é que definimos como objetivo: analisar de forma crítica as experiências dos educandos na disciplina de matemática, considerando os diferentes professores envolvidos para compreender como tais experiências podem afetar a formação de docentes que adotam uma abordagem que valoriza a “genialidade” de alguns, enquanto outros ou todos são submetidos a uma aprendizagem bancária, confrontando essas práticas com os princípios pedagógicos de Freire e Pestalozzi. Freire (2021, p. 79), escreve sobre a educação “bancária” a define como um instrumento de opressão [...] estas relações apresentam um caráter especial e marcante [...] de serem relações fundamentalmente, narradoras”. Pestalozzi, dedicou sua vida para criar um método de alfabetização para crianças, o qual, consistia em ensinar com amor, fazer da escola um ambiente familiar. Para ele era necessário dar oportunidades para o povo, assim, como Freire, alcançar, dar oportunidades aos que pertenciam as camadas sociais menos favorecidas. Pestalozzi (2023, p.122) “[...] princípio de Pestalozzi: “Levar os homens, com seu método, ao ponto de poderem ajudar-se a si mesmos, como ele diz, porque a eles, nesta terra de Deus, ninguém ajuda e ninguém pode ajudar.” Acreditava que a liberdade de um povo é possível pela educação, então, dedicando sua vida a criar um método de educação no qual além de aprender a ler, escrever e fazer cálculos, era possível através da interação com o meio onde viviam aliar a teoria a prática. Pestalozzi (2023) alude que o, trabalho aliado a educação proporciona momentos nos quais era desenvolvido o senso de responsabilidade, de querer aprender mais, de valorizar as

---

<sup>94</sup>Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Doutoranda, Curitiba, PR, Brasil, neli.the@gmail.com

atividades diárias e conjuntas com os demais alunos, nestas atividades aprendiam o fazer político, criavam a consciência da solidariedade e do amor ao próximo, fazer da escola um ambiente familiar. Ambos, nos seus conceitos trazem nas “entrelinhas” a concepção de que a educação deve ser ensinada com amor (amorosidade enérgica) e, é neste ponto que pretende-se responder a tese de que para ensinar é necessário ter amor e cuidado com o educando na educação. Para ele era necessário dar oportunidades para o povo, como Freire, Pestalozzi se preocupava com as camadas sociais menos favorecidas e acreditava que a liberdade de um povo é possível pela educação, então, dedicando sua vida a criar um método de educação no qual além de aprender a ler, escrever e fazer cálculos, era possível através da interação com o meio onde viviam aliar a teoria a prática. Freire (2013, p.49) “não há saber mais ou menos; há saberes diferentes.” E é neste ponto que nos questionamos sobre as metodologias em sala de aula as quais não são adequadas para que cada um dos alunos aprenda, no caso de o docente valorizar a “genialidade” de alguns alunos e assim, descuidar do método utilizado para ensinar aqueles que são considerados “normais” ou que apresentam dificuldades de aprendizagem, é necessário considerar os *habitus*, a comunidade em que o educando vive, os saberes diferentes. Nossa problematização é que: ‘os princípios pedagógicos - educacionais de Freire e Pestalozzi, poderiam contribuir com a formação dos professores das licenciaturas em matemática para uma prática baseada em uma aprendizagem no amor e no cuidado com o educando? É possível através dos ensinamentos, destes autores, provocar nos estudantes da Licenciatura em Matemática uma ruptura com os aspectos de que para aprender matemática é preciso ter características da genialidade?’ A abordagem qualitativa, nos permite revelar conceitos [...] no decorrer da investigação, em que se aplica à apreensão das percepções e opiniões de grupos distintos ou sujeitos pesquisados, ao desvelar seu cotidiano, bem como entendem o mundo em que habitam (MINAYO,2008). Utilizamos a Fenomenologia Hermenêutica como método de trabalho junto as fontes. E a Análise de Conteúdo Interpretativa de Bardin (2021). Gadamer (1999) a interpretação, é o conceito básico da hermenêutica o que ele nos faz entender que [...]



ocorre quando a linguagem acontece via diálogo, em que ele “[...] faz parte da verdadeira conversação o atender realmente ao outro, deixar valer os seus pontos de vista e pôr-se em seu lugar, e talvez não no sentido de que se queira entendê-lo como esta individualidade, mas sim, no que se procura entender o que diz”. (GADAMER, 1999, P.561). Fazendo um entrecruzamento entre a pesquisa histórica e a sociológica, ao utilizarmos o conceito de *habitus* de Bourdieu e do processo disciplinador de Foucault, estes contribuem para um olhar das diferentes épocas, contextos e cenários políticos da sociedade, na qual a educação transforma a realidade. Este trabalho contribui para os diferentes olhares para a educação, pois ao pensarmos na formação de professores comprometidos com uma educação baseada no amor, cuidado, respeito é possível ensinar sem que seja propagada a opressão na aprendizagem.

**PALAVRAS-CHAVE:** Amor e cuidado, Educação Popular, Freire.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2021.

BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

FOUCAULT, Michel. F86v **Vigiar e punir: nascimento da prisão**; tradução de Raquel Ramalhete. Petrópolis, Vozes, 1987.288p. Do original em francês: Surveiller et punir.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. 1921-1997 80. ed. **Pedagogia do Oprimido**. 80ª ed. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método: Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

PESTALOZZI, Johann Heinrich. **Como Gertrudes ensina suas crianças** / Johann Heinrich Pestalozzi; traduzido por Cauê Polla; apresentação por Vera Teresa Valedemarin. - São Paulo: Editora Unesp /SBHE, 2023. [ Coleção Diálogos em História da Educação]. Tradução de: *Wie Gertrud ihre Kinder lehrt*

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O Desafio do Conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 11. ed. São Paulo: HUCITEC, 2008.  
*Soëtard, Michel. Johann Pestalozzi / Michel Soëtard; tradução Martha Aparecida Santana Marcondes, Pedro Marcondes, Ciriello Mazzetto; organização: João Luis Gasparin, Martha Aparecida Santana Marcondes. - Recife: Fundação Joaquim Nabuco. Editora Massanga, 2010.*

## **A IMPLANTAÇÃO DO ENSINO MÉDIO EJA EM COMUNIDADES RIBEIRINHAS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NO BAIXO RIO BRANCO E VALE DO JAUAPERI/RR**

Aldevânia Barreto de Matos<sup>95</sup>

Sebastião Monteiro Oliveira<sup>96</sup>

Este trabalho apresenta reflexões oriundas do relato de experiência vivenciado na Região do Baixo Rio Branco no município de Rorainópolis e no Vale do Jauaperi, no município de Caracará, na implantação do Ensino Médio, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos - EJA. Em contextos remotos como os citados, a EJA desempenha um papel crucial na promoção da inclusão educacional. Este relato de experiência aborda a ação realizada em 2019, que explorou a viabilidade de implementar níveis de ensino para garantia da continuidade dos estudos naquelas comunidades. Os diagnósticos iniciais seriam necessários para o planejamento das estratégias de atendimento adequadas às realidades das comunidades envolvidas. Esses diagnósticos de certa maneira, demonstra a necessidade e importância dos círculos de cultura utilizado como ferramenta de trabalho para conhecer e compreender a realidade local, mas foi feito o trabalho de reconhecimento na tentativa de aproximar o máximo possível das necessidades das comunidades o tipo de ensino e de oferta dos níveis de ensino. O objetivo inicial era compreender a realidade da região, de nove comunidades, com identificação de sete possíveis locais para a implementação dos objetivos propostos, que a princípio se tratava do Ensino Fundamental II e Ensino Médio Regular, havia desconhecimento por parte da equipe envolvida sobre a realidade, que foi minimizado pelas visitas iniciais. Para garantia da

---

<sup>95</sup>Pedagoga. Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Roraima. SEED-RR aldevaniamatos@gmail.com.

<sup>96</sup>Doutor em Educação, atualmente atua como professor Associado no curso de Pedagogia da UFRR, professor do Programa de Mestrado em Inclusão (PROFEI), é líder do Grupo de Pesquisa Paulo Freire e Educação de Jovens e Adultos na Amazônia Setentrional. UFRR sabaufrr@gmail.com.

execução da ação, foram realizadas reuniões com as comunidades e suas respectivas lideranças, intencionando envolvê-los nas tomadas de decisão levantadas pelas discussões acerca da disponibilidade de espaços para sala de aula e condições de alojamento para os professores, diagnóstico que é o ponto máximo deste relato, considerando sua importância no planejamento da segunda etapa da missão, que culminou na matrícula de 103 estudantes na EJA em seis comunidades específicas. A modalidade EJA no momento da implantação refletia o maior número de matrículas, dada a situação de êxodo dos adolescentes e jovens em busca de continuidade de estudos “na cidade”, sendo a EJA uma alternativa para o retorno dessas pessoas à comunidade. Ao longo das reuniões, percebeu-se o envelhecimento da comunidade e o número de crianças, em contraste com a ausência de adolescentes e jovens, que segundo relato da comunidade, resulta da ausência de escola para suas faixa-etárias, situação replicada a cada comunidade visitada. Ao adentrar na comunidade fazíamos uma espécie de tour para conhecer as condições de vida, ou seja, acesso à alimentação, higiene, saúde, segurança e educação, para obter uma visão macro das condições de atendimento à solicitação de escolarização, compreendendo que há de se garantir o mínimo para que as estratégias educativas obtenham êxito. Relatos de famílias que perderam seus filhos para aventura da migração, de meninas que retornam grávidas e mudam completamente sua realidade e a realidade da família, relatos de uso de drogas lícitas e ilícitas cujo hábito foi adquirido na ausência da família e que em determinado momento o jovem retorna para casa e trás consigo o vício, que inclusive tem estado muito presente nas comunidades e se multiplicado entre os seus pares. No contexto prático da ação tivemos a parceria do Corpo de Bombeiro de Caracará e da 2ª Companhia de Rorainópolis, que garantiu não somente a segurança da navegação, mas também em relação a possíveis ataques de criminosos como é o caso dos piratas de rio. Uma outra parceria estratégica, pós-diagnóstico, mas “costurada” no planejamento inicial do projeto foi o Termo de Cooperação Técnica com as prefeituras de Caracará e Rorainópolis, para alocação das salas de aula nos prédios das escolas municipais, que não são os espaços mais adequados, no entanto, na

situação encontrada - o espaço possível - sendo este “item” um dos mais complexos à época, considerando que as escolas em sua grande maioria é de pequeno porte, em madeira, com mobiliário infanto-juvenil. Nesse mesmo perfil, as possíveis casas de apoio, que nas comunidades pequenas não existem e que por cultura, em algumas comunidades, para preservação do ambiente, só há aumento do número de casas na comunidade se uma nova família chegar ou se formar dentro da própria comunidade. No Distrito de Santa Maria do Boiaçu - Rorainópolis, têm casa de apoio, no diagnóstico constatou-se que se encontravam em situação degradante, situação repassada e vista *in loco* pelo secretário da pasta pedagógica, cujo alcance administrativo alcançou a reforma da estrutura, para recepção dos futuros professores do projeto e na Comunidade de Itaquera – Caracará a própria comunidade construiu em madeira uma casa de apoio para professores. No diagnóstico apontamos a necessidade de fortalecimento da equipe de gestão administrativa e pedagógica da escola-base para desenvolvimento e acompanhamento do projeto, que agrega estrutura com maior complexidade como é a itinerância de professores, para cumprimento dos módulos de ensino – arranjo pedagógico proposto na conclusiva do relatório diagnóstico. Elaborados os acordos e assinados os termos, foi realizada na Secretaria de Educação do Estado de Roraima, um processo seletivo para contratação de professores itinerantes vinculados à Escola Estadual José Bonifácio, em Rorainópolis para atender inicialmente as sete comunidades (Vila Sacaí, Vila Cachoeirinha, Vila Caicubi, Vila Itaquera e Vila Remanso) e um barqueiro foi selecionado para facilitar o deslocamento eficiente dos professores entre a escola base e as comunidades, seguindo um cronograma de atendimento por área de conhecimento a ser executado pós-lotação dos professores. Esse cronograma atendia aos desafios logísticos e culturais das comunidades elencadas como possíveis de atendimento, entre os aspectos considerados, o isolamento apresentou desafios significativos considerando que a estratégia de itinerância pressupõe agilidade e alto custo em razão do número de barcos em deslocamento entre as comunidades ser limitado, perigo das rotas que exige um “prático” com experiência, a realidade da distância em

quilômetros de água, a presença de animais perigosos em caso de naufrágio. Enfim, é uma realidade que exige cuidados extremos desde o seu planejamento. No entanto, a resposta positiva da comunidade indicou a urgência da execução do projeto, visto o esvaziamento da faixa-etária jovem que as comunidades estavam sofrendo. A possibilidade de estudar nas próprias comunidades foi recebida com entusiasmo pelos jovens adultos, que no retorno em um segundo momento para a matrícula, resultou em um número maior de adolescentes e jovens presentes em decorrência dos pais terem avisado do processo de implantação que estava se dando na comunidade, reduzindo a necessidade de migrar para áreas urbanas. A continuidade dos estudos na própria comunidade foi destacada como essencial para manter o sentido de pertencimento nos jovens em relação à sua comunidade. Este relato de experiência destaca a importância de abordagens flexíveis e adaptáveis para o atendimento às necessidades educacionais de comunidades remotas. A parceria entre instituições governamentais e comunidade local, aliada a estratégias inovadoras como a itinerância dos professores, demonstra o potencial de transformação social por meio da educação. No entanto, é fundamental reconhecer que os desafios são contínuos e requerem abordagens sustentáveis e contínuas para assegurar o sucesso ao longo prazo. Esse tipo de ação demonstra a importância dos horizontes estabelecidos por Paulo Freire quando planejou o trabalho a ser executado em Angicos, e foi uma experiência exitosa que até hoje inspira professores, pesquisadores, estudantes e até sistemas de ensino no interior do país, no caso do Baixo Rio Branco, até hoje se observa a ausência do Poder Público no que diz respeito a educação, saúde e outros serviços importantes para estas comunidades, essa pesquisa serve de reflexão e do vir a ser da educação das populações mais carentes.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação de Jovens e Adultos; Comunidades Ribeirinhas; Desenvolvimento Educacional.

## REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina**: reflexões sobre minha vida e minha práxis. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2013.

FREIRE, Paulo. **Educação e atualidade brasileira**. 3 ed. São Paulo9: Cortez; 2003.

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

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

Gadotti, Moacir (Org). **Alfabetizar e Conscientizar**: Paulo Freire, 50 anos de Angicos. 1 ed. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2014.

## **A TRANSIÇÃO DA CONCIENTIZAÇÃO E ALFABETIZAÇÃO DE PAULO FREIRE SESENTA ANOS DEPOIS: UMA REVISÃO DO PROCESSO**

Lutherkin Lino Ludvich<sup>97</sup>

Waldir Souza<sup>98</sup>

A proposta deste trabalho é uma reflexão para os dias atuais da obra de Paulo Freire denominada “Conscientização e Alfabetização – uma nova visão do processo”, escrita em 1963. Nosso objetivo é revisar o conceito da palavra “Trânsito” na obra de escritor, passados sessenta anos, dentro de um contexto histórico social e educacional. Dessa forma, questionamos: qual a ressignificação da palavra “trânsito” correspondente à nossa realidade social e educacional? Nossa pesquisa é qualitativa bibliográfica com o método dedutivo, em que buscaremos o diálogo com o universo freiriano. O ser humano é um ser biológico e cultural, cria e recria em seu espaço a partir de suas realidades e conforme as suas necessidades. A liberdade de ser humano deve estar inteiramente relacionada às circunstâncias que favoreçam o ser humano em seu processo de integridade a toda manifestação de vida no planeta, principalmente na boa convivência entre os seres humanos. Quando falta esta liberdade de ser humano, este processo desintegra-se e toda relação passível de um progresso que possa favorecer a todos para um mundo melhor deixa de acontecer. Essa falta de liberdade é um espaço inerte e suscetível, que quase sempre é ocupado pela mentira ou pela falsa ideia de igualdade

---

<sup>97</sup>Bacharelado em História. Professor de história do Ensino Médio. [luthyludvich@gmail.com](mailto:luthyludvich@gmail.com)

<sup>98</sup>Pós-doutorado em Bioética pelo Centro Universitário São Camilo. Doutor em Teologia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Professor no Bacharelado em Teologia da PUCPR. Professor no PPG em Teologia da PUCPR. Professor no PPG em Bioética da PUCPR. Líder do Grupo de Pesquisa (Cnpq) - Bioética, Humanização e Cuidados em Saúde. Membro do Comitê de Ética e Pesquisa no Uso de Animais (CEUAs) da PUCPR. Contato: [waldir.souza@puopr.br](mailto:waldir.souza@puopr.br)



social, em todos os âmbitos da sociedade, de tempos em tempos. Conforme Freire: “Por isso, toda vez que se tem suprimido a liberdade humana, queda ele em ser meramente ajustado ou acomodado” (Freire, 1963, p.06). A falta de liberdade não é só tirar o direito de alguém ou de um grupo de pessoas, é também omitir destes o direito de conhecimento etimológico da palavra liberdade, extinguindo toda forma de diálogo que possa ser esclarecedor a este direito. Em 1959, Paulo Freire apresentou sua Tese de Concurso intitulada “Educação e Atualidade Brasileira” para a cadeira de História e Filosofia da Educação na Escola de Belas Artes de Pernambuco. Nessa tese, o autor escreve sobre as relações do homem com o mundo em um processo de democratização. Segundo Freire: “A própria essência da democracia envolve uma nota fundamental que lhe é marcante – a mudança” (Freire, 1959, p. 54), assim, o homem pode realizar-se ser humano, em sua plenitude com o direito e liberdade, criando e recriando o seu espaço a partir de sua realidade. Porém, tais possibilidades foram limitadas devido a determinações de uma sociedade fechada, reflexa em um tradicionalismo, conforme Clodovis Boff: “[...] que entende coisificar e mumificar a tradição, o que só pode fazer matando-a.” (Boff, 2015, p.242). Em 1963, Paulo Freire escreveu um artigo denominado “Conscientização e Alfabetização – Uma nova visão do Processo”. Essa obra é dividida em três partes, sendo que a primeira se aprofunda nas questões histórico-sociais do Brasil, a segunda refere-se aos estudos dos métodos e o método aplicado na educação de jovens e adultos, e a terceira é o resultado desses métodos. Lembramos que estas duas obras foram escritas pelo autor antes da expatriação forçada pelo regime militar, sob acusação de subversão. O subtítulo da obra “Uma nova visão do Processo” refere-se diretamente à sua Tese como um complemento, elencando a importância de mudanças que devem ocorrer em uma sociedade a partir de sua realidade na busca pelo equilíbrio social, que só pode ter êxito e resultados positivos quando a educação tem de estar comprometida com o processo dialético de conscientização. Estudamos em específico a primeira parte desta obra, analisando o conceito que o escritor dá para a palavra “Trânsito”. Paulo Freire atribui à palavra Trânsito um espaço temporal onde as

mudanças sociais e educacionais estão ocorrendo no mundo e, principalmente, no Brasil. Estas mudanças foram carregadas de antagonismos políticos, sociais e educacionais devido a um lento, mas eficaz processo de democratização a fim de promover uma sociedade homogênea e equilibrada. A grande maioria dos brasileiros eram os menos favorecidos de seus direitos na sociedade, muito porque lhes faltavam uma educação consistente. Portanto, buscou-se no direito e na liberdade participação e afirmação dentro da sociedade, que passou a ser orientada por uma conscientização social. Por outro lado, uma sociedade mais privilegiada, porém em menor número que a primeira, tentava manter e preservar o seu status e condição social a todo custo, reacionária ao processo de democratização e relutante a tudo que acreditavam ser uma grande ameaça comunista. Ambas as partes passavam por este Trânsito, mas distingue-se as partes: havia os que eram e faziam parte deste Trânsito, os que adentravam anunciando uma nova sociedade, projetando-se na velha sociedade, movidos pelas possibilidades de mudanças, e havia os que estavam no Trânsito, mas não eram parte do Trânsito, alongando-se em um processo de esvaziamento, resistindo e querendo preservar-se das possibilidades de mudanças. Freire define estas classes como, a primeira, sendo progressista e a segunda, sendo reacionária, portanto, conforme o autor: “E se todo Trânsito é mudança, nem toda mudança é Trânsito.” (Freire, 1963. p.07). Mediante a apresentação deste contexto histórico, questionamos: qual a ressignificação da palavra “trânsito” correspondente à nossa realidade? No ano de 2021 foi, sem muito alarde, comemorado o centenário do nascimento de Paulo Freire. As comemorações foram mais no âmbito acadêmico do que quaisquer outros lugares. A nossa realidade não está tão longe de nosso passado histórico de 60 anos atrás. O artigo escrito por Paulo Freire em 1963 precedeu o golpe militar em 1964, em que a intervenção militar foi exigida por uma camada da sociedade que mantinha o poder e privilégios, dentre eles empresários e grandes latifundiários, que foram representados em manifestações como a “Marcha da Família com Deus pela Liberdade”, ocorrida entre março e junho de 1964. Quando se cogita o método freiriano no quesito educacional, não faltam críticas, principalmente, a uma educação

dialogal que busca conscientizar a partir do senso crítico. Segundo Freire: “A consciência transitivo-crítica somente poderia resultar de trabalho formador, apoiado em condições históricas propícias” (Freire, 1959, p.32). Se o grande objetivo de Paulo Freire era uma educação conscientizadora a partir da alfabetização, hoje seu objetivo ainda corresponde a diferentes realidades no ambiente educacional, dentre elas, há tentativa de uma conscientização a partir da alfabetização digital, visto que a tecnologia vem cada vez mais fazendo parte de nossas vidas, principalmente no âmbito da comunicação. Portanto, o quanto ainda o trânsito ainda está para quem quer mudanças ou ainda quem teme por elas, por isso a dúvida de ressignificar o conceito de palavra, conforme Paulo Freire, em uma releitura crítica de acordo com a nossa realidade.

**PALAVRAS-CHAVE:** Trânsito, Conscientização, alfabetização.

## REFERÊNCIAS

BOFF, Clodovis. **Teoria do Método Teológico**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

FREIRE, Paulo. **Educação e atualidade brasileira**. Tese de concurso para a cadeira de história e filosofia da educação na Escola de Belas Artes de Pernambuco, Recife, 1959.

FREIRE, Paulo. **Conscientização e alfabetização**: uma nova visão do processo. Estudos Universitários, Revista de Cultura da Universidade do Recife. Recife, n. 4, abr./jun. 1963.

## **CÍRCULOS DE CULTURA, EDUCAÇÃO POPULAR E FEMINISMO: TECENDO REDES SOLIDÁRIAS COM MULHERES**

Giselle Moura Schnorr<sup>99</sup>

Kerollaine Alexia Neves<sup>100</sup>

Nicole da Silva Bento<sup>101</sup>

Este trabalho analisa a práxis extensionista, na perspectiva de círculos de cultura, realizadas com mulheres, que acontece desde 2017 no município de União da Vitória-PR, denominada “Círculo de Cultura Leia Mulheres”. Esta ação tem origem no Projeto de Extensão Tecendo Estudos e Ações em Rede pela vida das Mulheres- TEAR- Mulheres entre 2016-2018 e desde 2020 está vinculada ao Programa de Extensão Coletivo Paulo Freire de Filosofia, Educação e Cultura, da Universidade Estadual do Paraná. Em encontros mensais sábados à tarde este círculo de cultura tem entre seus objetivos: promover a leitura de escritos de mulheres de distintos contextos e perspectivas teóricas; contribuir para a superação do silenciamento e da invisibilidade das mulheres como produtoras de conhecimento; exercitar a educação popular feminista e intercultural em círculos de cultura; promover exercícios de aprendizagens colaborativas; compartilhar saberes e experiências contribuindo para superação de práticas misóginas, sexistas, racistas e discriminatórias. (Moura; Vanzin, 2021). Analisamos a relevância desta práxis ao promover ações dialógicas sobre a complexidade social em que estamos

---

<sup>99</sup>Orientadora. Doutora em Educação, professora adjunta da Universidade Estadual do Paraná, campus União da Vitória, professora permanente do Programa de Mestrado Profissional em Filosofia, núcleo Unespar e do Programa de Pós-Graduação em Educação Teoria e Prática de Ensino (PPGETPEN), da Universidade Federal do Paraná. E-mail: giselle.schnorr@unespar.edu.br

<sup>100</sup>Acadêmica do Curso de Geografia da Universidade Estadual do Paraná campus União da Vitória, bolsista (PIBIS/Fundação Araucária), Paraná, Brasil, E-mail: kerollaineneves22@gmail.com

<sup>101</sup>Acadêmica do Curso de Direito da Universidade Estadual do Paraná campus União da Vitória, bolsista (PIBEX\Fundação Araucária), Paraná, Brasil, E-mail: nicole.nickbento@gmail.com

inseridas, em torno dos desafios quanto a superação do patriarcado, do sexismo, do racismo e como a promoção da educação popular libertadora (Freire, 1983, 1987, 2002, 2003) contribui na organização e fortalecimento de coletivos feministas em perspectivas intercultural e interseccional (hooks, 2013; 2018)<sup>102</sup>. Aproximando as práxis de educação popular libertadora, o feminismo interseccional, ou seja, que articula classe social, gênero e raça, este círculo de cultura tem se efetivado como vivências de descolonização e interculturalidade. Este *quefazer* (Schnorr, 2015) é formativo, gesta redes de apoio, promove comunidades de aprendizagens e práticas de autocuidado (Lorde, 2020), num movimento contínuo de sororidade e luta por direitos. Metodologicamente realizamos um estudo teórico-bibliográfico visando estabelecer elos entre o vivido e o estudado no Círculo de Cultura Leia Mulheres que se efetiva como uma comunidade de aprendizagem (hooks, 2013), com a autogestão de mulheres, democratizando conhecimentos, valorizando saberes de experiência feito, fomentando a denúncia e o anúncio, ao desejo de ser mais (Freire, 1987). Círculos de Cultura (Freire, 1983, 1987) visam promover ensino e aprendizagem desde o território, objetivo e subjetivo, de modo a romper com a educação bancária, opressora, elitista e colonial. Assim, promovemos a participação, a escuta, o direito a palavra, a partilha de experiências e o desenvolvimento do pensamento ético-crítico, onde cada participante têm a oportunidade de compartilhar vivências, sentimentos, expor suas leituras de mundo e construir o conhecimento coletivamente. Este modo de organização fortalece laços afetivos e estimula a solidariedade, favorecendo a construção de redes de apoio, inclusive em situações de violências. Concluimos que esta experiência tem sido um espaço de humanização, contribuindo na ressignificação da vida de mulheres participantes. A potencialidade desta práxis que tem na construção coletiva do conhecimento, o diálogo, a comunicação, o acolhimento e a leitura de escritos de mulheres como seu fio condutor, tece redes solidárias

---

<sup>102</sup>Gloria Jean Watkins, escritora e militante feminista, adotou como pseudônimo o nome de sua avó, Bell Hooks, e prefere que seja escrito em minúsculo para que a atenção seja concentrada em sua mensagem em vez de em si mesma.

entre mulheres. Efetivando-se como educação popular feminista este círculo de cultura promove formação acerca dos direitos das mulheres, história dos feminismos, a denúncia de privilégios, articulando educação antissexista e antirracista na superação do modo colonial-patriarcal-capitalista. Ao partir da intenção de construir práxis educativas na perspectiva libertadora, em diálogo com o feminismo interseccional nos vemos como coautoras de si com outras mulheres no permanente processo de consciência para se libertar das amarras estruturais da sociedade que foi construída a partir do protagonismo branco e masculino. A educação popular libertadora vivenciada no Círculo de Cultura Leia Mulheres tem explicitado a potência pedagógica deste modo de fazer educação e, também, uma rica experiência quanto ao *quefazer* epistemológico, ou seja, como espaço de identificação, produção e sistematização de conhecimentos (Schnorr, et al 2021). Mulheres lendo mulheres e dialogando sobre escritos de mulheres, além de desenvolver percepções críticas são desafiadas a assumir-se como coautoras de suas histórias. A educação popular e o feminismo, nesta práxis, caminham juntos impactando positivamente na vida de mulheres, acolhendo suas vivências e ensinamentos, sem promover invasão cultural, uma vez que lendo, escrevendo e tecendo sobre si cada uma se reconhece na coletividade, ampliando suas visões de mundo, se identificando com lutas e principalmente buscando serem autoras de suas próprias vidas, ou seja, com autonomia. O Círculo de Cultura Leia Mulheres é um ato de resistência e esperança na democratização da educação com e por mulheres.

**PALAVRAS-CHAVE:** Círculos de Cultura. Educação Popular. Feminismos.

## REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 18 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 28 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido.** 12 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

HOOKS, Bell. **Ensinando a Transgredir: a educação como prática da liberdade.** São Paulo: Martins Fontes, 2013.

HOOKS, Bell. **O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras.** Rio de Janeiro: Editora Rosa dos Tempos, 2018.

LORDE, Audre. **Irmã Outsider: Ensaios e Conferências.** Trad. Stephanie Borges. 1. ed. 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

MOURA SCHNORR, G.; VAZ, J. D.; RODRIGUES, A. S. **Educação e vivências interculturais: contribuições dos círculos de cultura em práticas libertadoras.** Olhar de Professor, v. 24, p. 1-27, 20 mar. 2021. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/16773>. Acesso em: 10 mar. 2024.

SCHNORR, Giselle Moura. **A Filosofia intercultural de Raúl Fornet-Betancourt: práxis dialógica e reaprendizagem do pensar.** Tese de doutorado. Universidade de São Paulo: USP, São Paulo, 2015.

SCHNORR, G. M. .; VAZ, J. D.; RODRIGUES, A. S. . Educação e vivências interculturais: contribuições dos círculos de cultura em práticas libertadoras. **Olhar de Professor**, [S. l.], v. 24, p. 1-27, 2021. DOI: 10.5212/OlharProfr.v.24.16773.018. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/16773>. Acesso em: 10 mar. 2024.

## **CONSIDERAÇÕES SOBRE A IMPORTÂNCIA DE PAULO FREIRE PARA UMA TERAPIA OCUPACIONAL CRÍTICA**

Lais Thaina Nenemann Kreutzer<sup>103</sup>

Adriana Belmonte Moreira<sup>104</sup>

O tema do trabalho é a importância do pensamento de Paulo Freire para a Terapia Ocupacional, especificamente, algumas considerações como resultado de reflexões e estudo bibliográfico exploratório sobre o tema, no âmbito da formação graduada. A Terapia Ocupacional, construída historicamente como uma profissão da área da saúde, oferece também possibilidades de inserção do profissional em outras áreas de atuação como a escolar e a de assistência social, direcionando seus objetivos específicos seguindo as diretrizes das respectivas políticas públicas (Coffito, 2014). De modo geral, o terapeuta ocupacional desenvolve processos assistenciais com centralidade nas ocupações, atividades e cotidianos, a partir de seu estudo, análise e adaptações possíveis. Além de aprimorar habilidades pessoais e trabalhar potencialidades com vistas à produção de independência e autonomia, ele procura qualificar cotidianos de pessoas, grupos ou coletivos sociais com dificuldades ou barreiras ambientais e/ou contextuais de realizar suas ocupações. As populações atendidas pelos terapeutas ocupacionais, como pessoas com deficiências físicas, cognitivas e/ou sensoriais, em sofrimento psicossocial e/ou em situação de vulnerabilidade social, embora sujeitos de direitos sociais, além de apresentarem dificuldades de realizar suas atividades diárias (autocuidado, domésticas, comunitárias etc.), enfrentam inúmeras limitações e barreiras à circulação e participação sociais (Cavalcanti & Galvão, 2007). Considerando que Paulo Freire tem sido referência para terapeutas ocupacionais que atuam na área da Educação na interface com a Social, foi realizado um estudo bibliográfico

---

<sup>103</sup>Universidade Federal do Paraná, Graduanda, Curitiba, PR, Brasil, laisthaina@ufpr.

<sup>104</sup>Universidade Federal do Paraná, Doutora, Curitiba, PR, Brasil, adriabelmonte72@gmail.com.



exploratório narrativo sobre o tema nos principais periódicos científicos da área e afins com as palavras-chave: Terapia Ocupacional, Terapia Ocupacional Social. Educação, Paulo Freire. As bibliografias identificadas (Gontijo & Santiago, 2018; Gontijo & Santiago, 2020; Farias & Lopes, 2021a; Farias & Lopes, 2021b; Farias & Lopes, 2022; Lopes & Borba, 2022; Gontijo *et al*, 2022) apontaram para o entendimento de Educação em sua função emancipatória e destacaram-se os conceitos como dialogia, autonomia, liberdade, problematização, conscientização e reflexão-ação como fundamentação teórico-conceitual para as práticas. Mostraram também que a leitura das obras de Freire por terapeutas ocupacionais colaborou com mudanças em relação às demandas identificadas pelos profissionais, voltadas agora à garantia de acesso a direitos (brincar, lazer e cultura, educação e trabalho etc.), à inclusão e participação sociais. Pelo viés de Freire, as ações assistenciais passaram a incorporar mediações e leituras críticas da realidade, almejando a emancipação dos sujeitos atendidos, a partir da problematização das contradições socioeconômicas e culturais vivenciadas, desnaturalizando realidades injustas e abrindo possibilidades de (re)invenções e (re)criações de seus cotidianos. (Farias & Lopes, 2021, p.3). Daí decorre a necessidade de os terapeutas ocupacionais fomentarem processos de autonomização a partir de metodologias dialógicas, participativas e de base territorial e comunitária, de modo a ampliar espaços horizontais de expressão e de fala dos sujeitos, favorecer o sentimento de acolhida e pertença a grupos e coletivos, valorizando identidades pessoais, familiares e socioculturais. De terem uma atuação voltada para a busca da autonomia dos sujeitos, compreendendo suas singularidades e o contexto que eles estão inseridos, reconhecendo as possibilidades e barreiras concretas presentes e criando estratégias, de modo que eles tenham consciência dos seus direitos e responsabilidades como cidadãos tornando-os ativos e protagonistas das suas próprias histórias. Concluiu-se, portanto, a importância de Freire para uma Terapia Ocupacional Crítica, voltada para a produção de autonomia e participação dos sujeitos em seus cotidianos, e do papel técnico e ético-político do terapeuta ocupacional como articulador na garantia de acesso a

direitos, produtor de transformações sociais, presente em diversos contextos de prática nos quais através da sua práxis luta por uma sociedade mais justa e humanizada.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação, Terapia Ocupacional, Paulo Freire.

## REFERÊNCIAS

CAVALCANTI, A; GALVÃO, C. (org). **Terapia ocupacional: fundamentação e prática**. Rio de Janeiro, Guanabara KOOGAN, 2007.

CONSELHO FEDERAL DE FISIOTERAPIA E TERAPIA OCUPACIONAL (COFFITO). RESOLUÇÃO N° 445 de 26 de abril de 2014. [S. l.], 21 out. 2014. Altera a Resolução-COFFITO n° 418/2011, que fixa e estabelece os Parâmetros Assistenciais Terapêuticos Ocupacionais nas diversas modalidades prestadas pelo Terapeuta Ocupacional. Disponível em: <https://www.coffito.gov.br/nsite/?p=3209>. Acesso em: 11 nov. 2022.

FARIAS, M. N.; LOPES, R. E. Terapia ocupacional social: formulações à luz de referenciais freireanos/ Social occupational therapy: formulations by freirian references. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**, [S. l.], v. 28, n. 4, p. 1346–1356, 2021a. DOI: 10.4322/2526-8910.ctoEN1970. Disponível em: <https://www.cadernosdeterapiaocupacional.ufscar.br/index.php/cadernos/article/view/2584>. Acesso em: 29 nov. 2022.

FARIAS, M. N.; LOPES, R. E. Pensar/fazer como prática da liberdade: a terapia ocupacional e o centenário de Paulo Freire/ Thinking/doing as the practice of freedom: occupational therapy and Paulo Freire's centenary. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**, [S. l.], v. 29, p. e3027, 2021b. Disponível em: <https://www.cadernosdeterapiaocupacional.ufscar.br/index.php/cadernos/article/view/3027>. Acesso em: 29 nov. 2022.

FARIAS, M. N.; LOPES, R. E. Terapia ocupacional e Paulo Freire: uma revisão de escopo. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**, [S. l.], v. 30, p. e2958, 2022. Disponível em: <https://www.cadernosdeterapiaocupacional.ufscar.br/index.php/cadernos/article/view/2958>. Acesso em: 29 nov. 2022.

GONTIJO, D. T.; SANTIAGO, M. E. Terapia Ocupacional e Pedagogia Paulo Freire: configurações do encontro na produção científica nacional. **Reflexão e Ação**. Santa Cruz do Sul, v. 26, n. 1, p.132-148, Jan./abr. 2018. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/11667>. Acesso em: 18 nov. 2022.

GONTIJO, D. T.; SANTIAGO, M. E. Autonomia e Terapia Ocupacional : reflexões à luz do referencial de Paulo Freire/Autonomy and occupational therapy: reflections in the light of Paulo Freire's framework. **Revista Interinstitucional Brasileira de Terapia Ocupacional - REVISBRATO**, v. 4, n. 1, p. 2-18, 31 jan. 2020. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/ribto/article/view/31474/pdf>. Acesso em: 11 nov. 2022.

GONTIJO, D. T. *et al.* A presença de Paulo Freire em periódicos estrangeiros de Terapia Ocupacional: uma revisão de escopo/Paulo Freire's presence in Foreign Occupational Therapy Journals: a scope review. **Revista Interinstitucional Brasileira de Terapia Ocupacional - REVISBRATO**, v. 6, n. 4, p. 1347-1367, 30 nov. 2022. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/ribto/article/view/45946/pdf>. Acesso em: 30 nov. 2022.

LOPES, R. E.; BORBA, P. L. O. A inclusão radical como diretriz para terapeutas ocupacionais na educação / La inclusión radical como guía para terapeutas ocupacionales en educación / Radical inclusion as a guideline for occupational therapists in education. **Artigo**, [s. l.], 2022.

## **EDUCAÇÃO POPULAR E CULTURA POPULAR CAIÇARA: RESSIGNIFICAÇÕES NA EDUCAÇÃO ESCOLAR**

Elizangela Sarraff<sup>105</sup>

Maurício Cesar Vitória Fagundes<sup>106</sup>

Este texto é um fragmento da dissertação de mestrado realizada entre os anos de 2019-2022 através do PPGE-TPEn – Programa de pós-graduação em educação: Teoria e prática de ensino – da Universidade Federal do Paraná. A investigação foi realizada empiricamente de forma imersiva e buscou identificar as conexões estabelecidas entre os saberes e os fazeres da cultura popular caiçara, expressos através do fandango da Ilha dos Valadares, com os conhecimentos aprendidos numa escola da comunidade. Para tanto, a pesquisa teve como principal aporte teórico a pedagogia freireana em diálogo com outros autores/as que tecem críticas sobre os processos de ensino-aprendizagem na educação formal e apontam a Educação Popular como caminho para pensar a educação problematizadora, próxima dos saberes da cultura popular e distante da educação bancária, apontada por Freire (2019) e Brandão (1985) como homogeneizadoras e verticalizadas. Com vistas a participação ativa dos sujeitos nos processos investigativos e educacionais, a pesquisa desenvolveu-se metodologicamente de forma qualitativa (Bogdan; Biklen, 1994), do tipo participante (Brandão, 2003) e sistematizada através dos “círculos de diálogos formativos” (Toniolo; Henz, 2017) propostos a partir dos movimentos dialéticos de sensibilização-problematização-ação que foram inspirados nos círculos de cultura de Freire (1981). Com a participação de oito estudantes (integrantes do grupo de fandango Mestre Eugênio) e de seis docentes de uma escola estadual da Ilha dos Valadares, os círculos de diálogos foram

---

<sup>105</sup>Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná, Sindicato dos Professores e Funcionários de Escola do Paraná, Paranaguá, Paraná, Brasil, elizangela.sarraff@yahoo.com.br.

<sup>106</sup>Universidade Federal do Paraná, Matinhos, Paraná, Brasil, mauriciovitoriafagundes@gmail.com.

desenvolvidos em dez encontros que possibilitaram conhecer, refletir e tensionar as aproximações da escola com os saberes culturais da comunidade, assim como ponderar as estratégias de ações transformadoras para repensar práticas pedagógicas a partir dos conhecimentos da comunidade. No movimento de sensibilização, entre os diferentes processos ocorridos na pesquisa, um dos mais relevantes foi a participação de dois mestres de fandango que foram convidados para participar dos círculos de diálogos dos/as docentes. Essas interlocuções foram importantes no entendimento sobre cultura caiçara, na compreensão das histórias de vida dos mestres e no entendimento sobre os processos de repasse dos saberes do fandango, sobretudo porque uma grande parcela dos/as jovens contemplados pelas ações de salvaguarda da Ilha dos Valadares, são estudantes dessa escola lócus da pesquisa. Consciente das dimensões da cultura popular caiçara e da relevância dos saberes e fazeres, o movimento de problematização oportunizou o aprofundamento das discussões para entender de que forma estes saberes populares podem ser integrados aos processos de ensino-aprendizagem da escola. Entre as diversas ações propostas, duas foram colocadas em prática e estão brevemente relatadas neste texto. A primeira, denominada “desvelamento das histórias de vida”, foi pensada e concretizada pelos/as docentes após as reflexões tecidas sobre a participação dos mestres de fandango nos diálogos. Os/as participantes consideraram que, antes de propor a inserção dos saberes da cultura popular nas disciplinas de formação de cada docente, existia a necessidade de compreender quais são os elementos da cultura caiçara presentes nas histórias de vida que se mantinham nos saberes das práticas dos familiares dos estudantes. Para tanto, para o terceiro movimento da dinâmica dos círculos de diálogos - a ação - os/as docentes elaboraram um questionário com questões abertas, contendo quatro questões que destacavam os elementos observados nas falas dos mestres, tais como: origem das famílias; a relação dessas pessoas com o trabalho (ligados ao mar e à agricultura); atividades de lazer (festas, entre outras). Destes, foram aplicados 383 formulários onde 224 famílias destacaram serem originárias do território caiçara (ilhas de Paranaguá e Guaraqueçaba) e predecessores/as com atividades de

trabalho e lazer ligados à cultura caiçara. Já, nos diálogos com os/as estudantes, as ideias de ações pautadas em um tópico principal: a dificuldade de encontrar em *websites* e outras plataformas de internet, materiais que retratem de forma fidedigna sobre cultura caiçara. Para solucionar tal problemática, os participantes optaram pela pesquisa e concentração de materiais na criação de um espaço virtual para utilizar como fonte de pesquisa. Assim, os/as estudantes criaram através da plataforma google sites uma página, centralizando, de fontes seguras, todos os materiais em vídeos, áudio, livros e demais publicações realizadas e disponibilizadas online. Esse espaço foi criado também com o intuito de produzir materiais na escola e disponibilizar futuramente para o acesso gratuito. As ações desenvolvidas nesta pesquisa mesmo que breves, direcionaram para necessidade de consolidação de um diálogo constante entre a escola e os saberes populares da comunidade caiçara. Esse movimento, além de promover um processo de validação científica dos saberes populares, promoveu a escola, e seus agentes, para um novo patamar, o de agentes de reforço dos movimentos de resistência cultural, colaborando significativamente para a salvaguarda da cultura popular, cumprindo o papel social e político já atribuído à escola.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação popular, Cultura popular, Fandango caiçara.

## REFERÊNCIAS

BOGDAN, R. C. BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução: Maria João Alvarez e Sara Bahia dos Santos. Portugal: Porto editora, 1994

BRANDÃO, C. R. **Educação como cultura**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1985.

BRANDÃO, C. R. **A pergunta a várias mãos: a experiência da pesquisa no trabalho do educador**. São Paulo: Cortez, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 71. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

TONIOLO, J. M. dos S. de A.; HENZ, C. I. Paulo Freire no âmbito da pesquisa: os círculos dialógicos investigativo-formativos como possibilidade de reinvenção dos círculos de cultura e auto(trans) formação permanente com professores. **Revista Inter Ação**, Goiânia, v. 42, n. 2, p. 519–537, 2017. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/44026>. Acesso em: 15 fev. 2024.

## ENTRE TENDAS E VARAIS: ESTENDENDO NOSSOS AFETOS NA EDUCAÇÃO EM SAÚDE

Eliana Sandri Lira<sup>107</sup>

Eliana Buss<sup>108</sup>

Eduarda Brustolin Bandiera<sup>109</sup>

Este trabalho tem por objetivo apresentar a experiência de Práticas pedagógicas, “tenda do cuidado” e “varal de experiências”, na educação em saúde baseadas na abordagem da pedagogia libertadora de Paulo Freire, com o intuito de movimentar o diálogo e produzir saberes interessados, implicados com a realidade. Estas práticas foram indicadas e aprendidas no cotidiano da educação em saúde - aproximação ensino e serviço entre a Secretaria Estadual de Saúde e a Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI - Erechim). No ano de 2023 em um exercício de “apreensão da realidade” (Freire, 2014) encontrou-se espaço para vivenciá-las no “Encontro macrorregional de educação em saúde”, realizado em Erechim/RS, com a finalidade de implementar a Política Estadual de Educação Permanente em Saúde Coletiva do Rio Grande do Sul (RS) (Portaria nº 1.112/2022) na macrorregião norte. Reconheceu-se neste cenário a importância de práticas pedagógicas libertadoras que vem oportunizar espaços de expressão, a partir dos saberes de cada um e de suas vivências pregressas que podem se aclimatar em meio a um ambiente acolhedor e fraterno. A “tenda do cuidado” e o “varal de experiências” constituíram-se, neste território, práticas pedagógicas de valorização do corpo, da conexão e cuidado de si e do outro, de aprendizagem a partir da multiplicidade de saberes e das necessidades das pessoas. Oportunidade de dar voz e expressão às pessoas como sujeitos do saber na construção de uma política pública de educação

---

<sup>107</sup>Secretaria Estadual de Saúde do Rio Grande do Sul, Erechim, RS, Brasil, eliana-lira@saude.rs.gov.br

<sup>108</sup>Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Erechim, RS, Brasil, elianabuss@uricer.edu.br.

<sup>109</sup>Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Erechim, RS, Brasil, 100655@aluno.uricer.edu.br.



permanente em saúde coletiva. A tenda do cuidado inspirada na Tenda Paulo Freire, que tem um de seus principais preceitos - o da criação (Freire, 2014), foi construída no hall de entrada, com acessibilidade, aberta à participação durante todo o evento para que as pessoas pudessem escutar seus afetos e compreensões. Buscou-se com esse espaço experimentar o cuidado por meio das Práticas Integrativas e Complementares em Saúde (PICS) e possibilitar ao participante ressignificar seu processo de viver, por meio da reflexão de outras formas de cuidado, dentro do processo dialógico e reflexivo freireano (Freire, 2000). A tenda foi ambientada com tecidos coloridos, luz de coloração esverdeada, azul, lilás, músicas que propiciam relaxamento, aromas e plantas de lavanda, camomila, erva-cidreira, alecrim que auxiliam o desacelerar do indivíduo, além de colchonetes e almofadas para que os participantes pudessem se acomodar no espaço e experimentar uma meditação guiada. O tempo de permanência na Tenda foi de aproximadamente 20 minutos. A partir desse momento de escuta e conexão com a intimidade do seu pensamento (Freire, 2014), foram convidados a colaborar na construção de um “varal de experiências”, espaço pedagógico colaborativo e criativo, registrando suas inquietações e provocações em relação à educação em saúde e, as emoções do processo vivenciado. O varal foi elaborado com barbante, que representa as linhas e conexões entre as pessoas, folhas coloridas que caracterizam a interculturalidade e a diversidade de saberes nos diferentes territórios e canetas coloridas que nos diferentes traçados e escritas simbolizam a singularidade de cada participante. O varal ficou exposto na saída da tenda do cuidado, local de visibilidade para todos os participantes do evento, no intuito de aproximação e valorização do protagonismo dos diferentes atores sociais no processo contínuo de construção do conhecimento e das políticas públicas na educação em saúde no Sistema Único de Saúde (SUS). O número de participantes na tenda do cuidado foi de aproximadamente 70 pessoas e, a partir das escritas no varal de experiências, foi possível perceber o quão essencial é o reconhecimento dos saberes e da produção coletiva no SUS, a partir da escuta do território. Essas práticas possibilitam estender afetos e alcançar diferentes olhares; são

potentes instrumentos que permitem expressões e manifestações das necessidades das comunidades que acessam os serviços de saúde. Vivências como essas estreitam os laços entre ensino, serviço e comunidade. A educação permanente em saúde coletiva também propõe que aprendamos em serviço com as situações do cotidiano e a participação popular. A produção coletiva, o sentido de pertencimento das pessoas como atores do cuidado e educação em saúde fortalece os trabalhadores e trabalhadoras do SUS, a integração ensino, serviço e comunidade e o controle social. Práticas pedagógicas como a “tenda do cuidado” e o “varal de experiências”, reconhecem as pessoas enquanto “sujeitos de transformação”, inquietos e curiosos em constante movimento de aprendizagem (Freire, 2014).

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação em saúde, Pedagogia Libertadora, Participação Popular.

## REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática pedagógica. 58. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014. 144 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000. 63 p.

## ESCOLA CAIÇARA DE EDUCAÇÃO POPULAR MANDICUERA

Maurício Cesar Vitória Fagundes<sup>110</sup>

Elizangela Sarraff<sup>111</sup>

Rosana Barroso Miranda<sup>112</sup>

De forma geral, a educação escolar tem sido pautada pela lógica do capital. Essa lógica, que é baseada no consumismo, individualismo e na instrumentalização técnica, tem influenciado a construção dos currículos escolares e dos processos de formação discente e docente. Porém, em concordância com Santos (2007), compreendemos que apesar dessa lógica, construir processos culturais globais e hegemônicos, só terá êxito se for instalada nos lugares. Nos lugares, um dos espaços possíveis são as escolas. A dialética nos ensina que os processos não são lineares, logo, a contradição está em que as escolas e os lugares são constituídos por pessoas, que, apesar de tensionadas pelo hegemônico, também produzem cultura ao produzirem suas vidas, suas histórias, seus modos de sobrevivência e seus saberes - o processo de cultura popular. Outra contradição é que a cultura hegemônica necessita das pessoas e das instituições dos lugares para que transmitam uma educação que nega e não reconhece os seus saberes e fazeres, a sua cultura. Paulo Freire ao longo de sua vida nos ensinou por meio de sua obra, que um dos caminhos possíveis para superar a cultura hegemônica, presente nessa proposta de educação por ele designada de “bancária” (Freire, 2019), é construir escolas, espaços educativos, que tenham como ponto de partida a realidade concreta e a cultura popular local, como possibilidade primeira da leitura crítica de mundo, de modo a construir outros conhecimentos

---

<sup>110</sup> Universidade Federal do Paraná, Matinhos, Paraná, Brasil, mauriciovitoriafagundes@gmail.com.

<sup>111</sup> Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná, Sindicato dos Professores e Funcionários de Escola do Paraná, Paranaguá, Paraná, Brasil, elizangela.sarraff@yahoo.com.br.

<sup>112</sup> Instituto Oceânicas: cultura, arte, ciência e meio ambiente, Paranaguá, Paraná, Brasil, rosanabarrosomiranda@hotmail.com

que subsidiem processos de emancipação humana e a construção de outro projeto societário. Inspirados no entendimento de Paulo Freire, membros da Associação de Cultura Popular Mandicuera, da Ilha dos Valadares – Paranaguá - Paraná, juntamente com um grupo de professores(as), estudantes e pesquisadores, iniciaram no ano de 2020 a construção de um espaço educacional e curricular a partir dos saberes populares dessa comunidade, contribuindo assim para o fortalecimento dos processos de salvaguarda dos saberes culturais no e do território caiçara. Assim nasceu o projeto da Escola Caiçara de Educação Popular Mandicuera que reúne pessoas militantes da cultura e educação popular, com formações acadêmicas, sem formação acadêmica e alguns sem letramento básico, mas sábios e encharcados de cultura popular. Para a alegria do coletivo, desde o início dessa construção, o projeto contou com a participação de mestres fandangueiros, pessoas da comunidade, de escolas, universidades e o grande mestre da cultura popular o Professor Carlos Rodrigues Brandão. O que uniu e une todos esses atores é o desejo de construir um projeto educacional diferenciado, que tenha como ponto de partida a cultura popular, expressa pelo modo de produção da vida do povo caiçara. Os processos de construção de uma Escola Caiçara de Educação Popular Mandicuera com base na educação emancipadora é longo e exige o esforço coletivo. Desta forma, nos últimos três anos de idealização do projeto da Escola Caiçara de Educação Popular Mandicuera, alguns passos foram tomados em direção à concretização deste espaço. Em síntese, as reuniões iniciais foram realizadas através da formação de círculos de diálogos freireanos, onde foram discutidos alguns direcionamentos de ações que deverão acontecer a curto, médio e longo prazo. Ações como a construção do espaço físico; a formação docente; a construção do projeto político pedagógico; a elaboração de materiais didáticos; o estabelecimento de parcerias com outras escolas e espaços culturais; e o intercâmbio educacional com outras regiões do território caiçara. Desde então, as ações que foram realizadas, buscaram fomentar as discussões sobre o desenvolvimento da escola e concretizar as parcerias com escolas da Ilha dos Valadares. Dentre essas ações estão a realização das Mesas de discussões sobre educação realizadas na Festa Nacional do Fandango

Caçara de Paranaguá. A primeira Mesa (em 2022) que foi denominada “Educação Popular e Saberes Tradicionais” contou com a presença do Professor Carlos Rodrigues Brandão (UNICAMP) e da Professora Sônia Haracemiv (UFPR), e a segunda Mesa (em 2023) denominada “Formação de professores/as para Educação Popular Caçara: caminhos para uma educação contra hegemônica” foi realizada a partir do diálogo das Professoras Márcia Baiersdorf (UFPR), Mary Sylvania Miguel Falcão (UNESPAR/FAFIPAR) e do Mestre de Cultura Popular Aorelio Domingues. Além desta mesma, no mesmo ano aconteceu o projeto “Viva o boi de mamão” realizado com recursos de fomento a cultura do estado do Paraná, teve entre suas ações o desenvolvimento de oficinas educacionais com o objetivo de salvaguardar essa importante manifestação da cultura popular caçara. O projeto contou com a parceria de quatro escolas da rede municipal de Paranaguá e com cinco artistas oficinairos/as que ministraram aulas de teatro, percussão, canto, teatro de bonecos – construção e manipulação, e instrumentos de corda do fandango para estudantes do período integral da rede educacional. Nos anos de 2023 e 2024, o desenvolvimento dos projetos que promovem espaços formativos e culturais impulsionados pelas parcerias entre a Universidade Federal do Paraná e a Associação de Cultura Popular Mandicuera, tem desenvolvido projetos como da Orquestra Rabecônica do Brasil, que visa promover a formação musical popular em encontro com o universo erudito explorando as possibilidades de construir e aprimorar os instrumentos populares como rabecas, violas e manchetes e ressignificar esses instrumentos embutindo características de instrumentos orquestrais. Esse projeto nos próximos meses dará mais um importante passo para a concretização de importantes espaços formativos como a formação de pessoas da comunidade na arte da produção de instrumentos musicais do Fandango, formação de novos agentes de difusão e manutenção do fandango caçara; fortalecimento da relação entre o curso de Lutheria da UFPR com o ateliê da Associação Mandicuera; troca de saberes entre a Orquestra Rabecônica do Brasil e a Orquestra Filarmônica da UFPR. Um outro projeto em curso, com o apoio do IPHAN, terá como uma das principais ações a formação permanente de professores

da rede municipal de Paranaguá sobre a cultura popular caiçara e formação de novos grupos de dança de Fandango, com estudantes dessa mesma rede. As formações docentes tem o intuito de dialogar, problematizar e promover o encontro entre os saberes da cultura popular caiçara com os conhecimentos abordados nos espaços formais de educação da comunidade de Paranaguá e em especial da Ilha dos Valadares. Estas ações que estão em curso, tem proporcionado a mobilização de pessoas da comunidade e fora dela para o fortalecimento da oficialização da Escola Caiçara de Educação Popular, pois entendemos que ela já está em vigência desde a primeira reunião no ano de 2020.

**PALAVRAS-CHAVE:** Cultura popular caiçara, Escola Caiçara, Educação popular.

## **REFERÊNCIAS**

SANTOS, Milton. **O espaço do Cidadão**. 7. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2019.

## MOVIMENTOS DE EQUIDADE EM SAÚDE NO RESGATE DA CULTURA INDÍGENA

Vanessa Algeri<sup>113</sup>

Camila Koman<sup>114</sup>

Eliana Sandri Lira<sup>115</sup>

A Política Estadual de Promoção da Equidade em Saúde (POPES) do Estado do Rio Grande do Sul/RS foi criada no ano de 2020, com vistas a promover a equidade no acesso e na atenção à saúde de populações específicas estabelecendo os princípios e diretrizes para a organização dos serviços de saúde no âmbito do Estado e para a organização e orientação na Rede de Atenção à Saúde (RAS). Em 2021 foi instituído o Programa Estadual de Incentivos para Atenção Primária à Saúde – PIAPS, no qual busca-se a qualificação da atenção primária a saúde, com recursos específicos e monitoramento de indicadores. A política de promoção de equidades está incluída no PIAPS, e dentre os enfoques de financiamento se tem o componente promoção da equidade em saúde e enfrentamento do preconceito, da discriminação, do racismo, do racismo institucional e da xenofobia contra populações específicas. A discussão sobre racismo indígena é perene no Brasil e a historiografia tradicional não coloca os indígenas em protagonismo no passado, tampouco na atualidade (MILANEZ, *et.al.*, 2019). O presente relato de experiência, tem como objetivo descrever a construção e aplicação do Plano de Ação de promoção de equidade realizado no município de Charrua/RS, com enfoque principal, a comunidade indígena kaingang do Ligeiro. Para tanto, foi realizada em outubro de 2023, uma reunião na comunidade com a presença de Lideranças indígenas locais, Equipe de saúde indígena da unidade básica de saúde, Subsecretaria especializada de saúde indígena -SESAI, Secretaria municipal de saúde, Prefeito municipal e Secretaria estadual de saúde- SES, a fim de construir o plano de ação,

---

<sup>113</sup>Secretaria Estadual de Saúde, Erechim, RS, Brasil, [vanessa-algeri@saude.rs.gov.br](mailto:vanessa-algeri@saude.rs.gov.br)

<sup>114</sup>Secretaria Estadual de Saúde, Erechim, RS, Brasil, [camila-koman@saude.rs.gov.br](mailto:camila-koman@saude.rs.gov.br)

<sup>115</sup>Secretaria Estadual de Saúde, Erechim, RS, Brasil, [eliana-lira@saude.rs.gov.br](mailto:eliana-lira@saude.rs.gov.br)

com aplicação do recurso disponibilizado pelo Estado, no valor de R\$10.000,00. A comunidade indígena do Ligeiro completou 174 anos de existência em 2023, e possui em torno de 1346 indígenas kaingang. Em reunião percebeu-se que as identidades sofrem tensões “derivadas da hegemonia política, econômica e social dos grupos dominantes” (Bermudez, 2023) pela proximidade com as cidades, nomeadas em nosso território como “área branca”. As pessoas, suas raízes e culturas estão permeáveis à mudança, a novos modos de viver, novos símbolos e linguagens (Tobias *et al.*, 2023) e, nesse contexto, existe a perda das raízes e cultura da população indígena enquanto protagonista. Em meio a essa complexidade social o “conhecimento de si mesmos, como oprimidos, se encontra, contudo, prejudicado pela “imersão” em que se acham na realidade opressora” (Freire, 1970, p.21). Além disso, segundo Freire (1970) a invasão cultural impõe aos invadidos a visão de mundo dos invasores, sendo uma forma de dominação econômica e cultural, que tem como consequência a possível perda de sua originalidade, interferindo em diversos aspectos culturais e sociais. Dessa maneira, denotou-se no âmbito da saúde da comunidade indígena do Ligeiro, aumento do uso prejudicial de álcool, da obesidade, diabetes, hipertensão e outros agravos que têm relação direta a introdução de alimentação industrializada na dieta. Além disso, lesões autoprovocadas, inclusive automutilações em crianças e adolescentes, e automedicação. Diante disso, foi levantada importância da realização de ações que visem o resgate histórico dos direitos interculturais indígenas, encarado como um dos principais mecanismos pelo qual se mantém a identidade. E, no sentido Freireano, “reconhecer que a História é tempo de possibilidade e não de determinismo, que o futuro, permita-se-me reiterar, é problemático e não inexorável (Freire, 1996, p.11), por isso o respeito à diversidade e a coerência configuram os verdadeiros encontros. Frente às discussões foi planejado e realizado o Encontro de Saberes, Preservação e Manutenção das Práticas Tradicionais Kaingang em alusão aos 174 anos da aldeia indígena ligeiro, que ocorreu nos dias 30 de novembro e 01 de dezembro de 2023, com participação, diária, de em média 150 indígenas. Dentre as atividades, teve Confecção e Exposição de artesanato, Pinturas corporais, Roda



de conversa sobre saberes kaingang; Momento de reflexão sobre a história da aldeia ligeiro, Exposição de ervas medicinais pelos sábios da comunidade, explanando a importância cultural dos líderes locais e ancestrais, Almoço típico Kaingang e Ritual Kujà. Destaca-se a importância deste movimento de resgate cultural, na comunidade kaingang do Ligeiro, pelo olhar indígena “como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante” (Freire, 1996, p.21). E à luz da Pedagogia do Oprimido (Freire, 1970), compreender que os oprimidos, em seu território, precisam desvelar o mundo da opressão, reconhecer sua existência, para assim iniciar o processo de transformação da realidade opressora, encontrando-se em permanente libertação, a partir do reconhecimento da necessidade de lutar por ela. Infere-se o quanto a cultura opressora está introjetada na comunidade indígena do Ligeiro, embora o encontro tenha sido um grande acontecimento, e momento de reflexão, teve pouca adesão. Destaca-se a necessidade de ações, de movimentos dentro da comunidade indígena, de articulações das lideranças para construção de espaços permanentes de discussão e reflexão da cultura. A criação da POPES no RS é pioneira no Brasil, a qual qualificou o olhar e cuidado para os povos indígenas, porém ainda inundada pela cultura opressora do homem branco, a cultura da saúde por medicamentos e pelos sábios profissionais com ensino superior. Necessita-se ainda reconhecer e validar os conhecimentos indígenas, destaca-se aqui os Kujà: “Os kaingang consideram o kujà como equivalente do médico ocidental em termos de sua posição no sistema de medicina tradicional indígena (...) O kujà protagoniza processos rituais de formação da pessoa e do corpo kaingang; preside ritos de nomeação, proteção e cura de pessoas e ambientes” (Freitas; Rokág, 2007, p.214). Diante disso, a Política Estadual de Promoção da Equidade em Saúde do RS, precisa avançar nas discussões com o indígena como protagonista de seu processo. Vislumbra-se, brevemente, a criação de um Comitê de Equidades no Estado, com representações de diversos entes na busca de olhar mais apurado para subsidiar a construção de políticas públicas mais equânimes considerando, a luz de Paulo Freire (1996, p.22), que “a assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros”.

**PALAVRAS-CHAVE:** Cultura dos Povos Indígenas, Equidade em Saúde, Política de Saúde.

## REFERÊNCIAS

BERMÚDEZ, Ximena Pamela. Prefácio. In: TOBIAS, Rodrigo *et al.* **A saúde indígena nas cidades: redes de atenção cuidado tradicional e intercultural.** Porto Alegre: Rede Unida, 2023. p. 11-12. Disponível em: <https://editora.redeunida.org.br/project/a-saude-indigena-nas-cidades-redes-de-atencao-cuidado-tradicional-e-intercultural/>. Acesso em: 28 fev. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**, 23<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1970.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** 18 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

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

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança.** 30 ed. Rio Janeiro. Paz e Terra, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido.** 12 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

FREIRE, Paulo; FREIRE, Ana Maria Araújo (Org.). **Pedagogia dos sonhos possíveis.** São Paulo: Editora UNESP, 2001.

FREITAS, Ana Elisa de Castro; ROKÀG, Francisco dos Santos. O kujà e o sistema de medicina tradicional kaingang – “por uma política

do respeito”: Relatório do II Encontro dos Kujà, Terra Indígena Kaingang Morro do Osso, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil. **Cadernos do Lepaarq – Textos de Antropologia, Arqueologia e Patrimônio.**, Pelotas, v. 04, n. 07/08, p. 201-239, dez, 2007.

MILANEZ, Felipe et al. Existência e Diferença: o racismo contra os povos indígenas. **Revista Direito e Práxis**, [S.L.], v. 10, n. 3, p. 2161-2181, set. 2019. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/2179-8966/2019/43886>. Acesso em: 27 fev.2024.

TOBIAS, Rodrigo *et al* (org.). **A saúde indígena nas cidades: redes de atenção cuidado tradicional e intercultural**. Porto Alegre: Rede Unida, 2023. 306 p. (Série Saúde & Amazônia). Disponível em: <https://editora.redeunida.org.br/project/a-saude-indigena-nas-cidades-redes-de-atencao-cuidado-tradicional-e-intercultural/>. Acesso em: 28 fev. 2024.

## **OS PRESSUPOSTOS DA EDUCAÇÃO POPULAR E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES E PROFESSORAS**

Gessica Shauane Klettenberg<sup>116</sup>  
Maurício Cesar Vitória Fagundes<sup>117</sup>

Como uma espécie de tessitura de saberes, o presente texto busca entrelaçar concepções a respeito da Educação Popular e da Formação Permanente na perspectiva freireana, com o objetivo de analisar o percurso histórico da Educação Popular, seus pressupostos e contribuir para a formação permanente como caminho para a transformação da prática docente. Por meio de uma pesquisa qualitativa e orientado por uma revisão bibliográfica, o estudo reúne, em sua maioria, conceitos de Freire (1996, 2001, 2022) e Brandão (2006, 2014) a respeito da vanguarda da Educação Popular na permanente criação e recriação do "fazer-se" docente. A Educação Popular é formada por tempos e contextos históricos em movimento, portanto, não é possível traçar linearmente seu surgimento ou atribuir sua origem a apenas um ou outro acontecimento específico e datado. Brandão (2014), pontua que a Educação Popular esteve presente em diferentes momentos da história da América Latina, mesmo antes de ser definida como conceito. Suas manifestações eram vistas, por exemplo, nas iniciativas desenvolvidas pela Igreja, logo após a Independência do Brasil, ao surgirem ofertas de educação voltada a filhos/as de operários e moradores do campo: "[...]eram iniciativas de alguns colégios católicos, salas de aula abertas gratuitamente às pessoas pobres, em locais ou em horários em que não estivessem presentes os filhos dos ricos" (Brandão, 2014, p. 114). Nos anos 50, 60 e 70 a Educação Popular consolidou-se semeando seus ideais e práticas nas lutas e movimentos sociais que objetivavam,

---

<sup>116</sup>Mestranda em Educação no Programa de Pós-graduação em Educação: Teoria e prática de ensino, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, Paraná, Brasil, profgegssk@gmail.com

<sup>117</sup>Docente da Universidade Federal do Paraná – Setor Litoral. Matinhos, Paraná, Brasil, mauriciovitoriafagundes@gmail.com

por meio de uma educação progressista, alcançar uma sociedade mais justa e igualitária, emergindo com maior força a ideia de cultura popular e de Educação Popular como aporte na luta por uma educação que parte da realidade de seus/suas integrantes, que seja construída junto a eles/elas. Partícipe desse momento, Paulo Freire impulsiona a Educação Popular por meio de um Movimento Popular que ocorreu em Angicos (Rio Grande do Norte), conhecido como as “40 horas de Angicos”, tornando-se uma teoria do conhecimento que passaria a espalhar uma nova perspectiva de educação, erguendo-se como resistência aos métodos hegemônicos de ensino, trazendo em seu âmago a luta contra a opressão e a favor da transformação social, uma vez que seus pressupostos “éticos-críticos-libertadores” se contrapunham à visão bancária de educação, onde o saber era considerado uma espécie de doação àqueles que “pouco sabem” (Freire, 2022). Junto ao crescimento e disseminação da Educação Popular, outras expressões dirigidas aos setores populares se manifestam, como o conceito de educação permanente (Brandão, 2006). Paulo Freire expandiu a noção de educação permanente durante seu período como Secretário de Educação na cidade de São Paulo para uma nova concepção no campo formativo, colocando em pauta o inacabamento como ponto principal da profissão docente, trazendo à tona a ideia de construção e de reconstrução do ser humano como ser histórico, inconcluso, como eterno aprendiz (Freire, 2001). No Brasil, a formação de professores é comumente considerada “continuada” e, nos últimos anos, vem ganhando cada vez mais espaço nas escolas públicas e privadas. Por isso, a formação permanente, surge como um projeto de ressignificação da formação docente, lançando reflexões que provocam a pensar o momento formativo como “[...]um espaço de denúncia e de anúncio, de combate da ideologia dominante e da construção de uma contra-hegemonia inserida num sonho político em favor da libertação dos oprimidos” (Saul; Voltas, 2017, p. 147). Em outras palavras, transforma a formação docente em uma ação política-pedagógica que está intrinsecamente ligada à consciência do mundo e à consciência de si. Essa tomada de consciência, por sua vez, relaciona-se à compreensão de si como ser inacabado “[...] consciente de sua inconclusão num

permanente movimento de busca” (Freire, 1996, p.30). Quando educadores/as alcançam tomada de consciência sobre sua permanente necessidade de educação e transformação, não se torna mais possível adotar posição de indiferença diante do mundo, pois esta mudança torna-se um condicionamento ético e efetiva-se na busca por uma prática libertadora que oportunize condições, tanto para si quanto para educandos/as, de reconhecerem-se capazes de transformar sua própria história e de contribuir para a construção de uma sociedade justa, distanciando-se da opressão e do autoritarismo. Portanto, é possível compreender que os pressupostos da Educação Popular contribuem para a formação permanente de educadores e educadoras ao conceberem estudantes e professores/as como seres que partilham, quebrando o pretensiosismo histórico que foi atrelado ao papel docente e afastando a subestimação a qual educandos/as foram obrigados a viver. Ao colocar a construção do conhecimento como uma “costura” coletiva de saberes, distante da educação bancária, demonstra que é possível professores e professoras assentarem suas práticas em uma posição horizontal. Proporciona olhar para si e para o mundo e perceber que o conhecimento e a cultura podem advir de diferentes pessoas, vivências, vozes. Esses olhares lançados pela Educação Popular colocam em pauta a ideia de professor/a aprendiz, eterno/a curioso/a, eterno/a pesquisador/a, eterno/a estudante que, respectivamente, concebe e entende seu próprio inacabamento.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Popular, Formação Permanente, Paulo Freire.

## REFERÊNCIAS

BRANDÃO, C. R. **O que é Educação Popular?** São Paulo: Brasiliense, 2006.

BRANDÃO, C. R. Educação Popular no Brasil. In: GADOTTI, M. (org.). **Alfabetizar e conscientizar: Paulo Freire, 50 anos de Angicos.** São Paulo: Editora Instituto Paulo Freire, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Política e educação**. São Paulo, Coleção Questões de Nossa Época. Cortez, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 81 ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2022.

SAUL, A; VOLTAS, F. Q. **Paulo Freire e Antonio Gramsci: aportes para pensar a formação de professores como contexto de construção de práxis docentes contra-hegemônicas**. Revista Reflexão e Ação. Santa Cruz do Sul, v. 25, n. 2, p. 134-151, mai./ago. 2017. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/reflex/v25n2/1982-9949-reflex-25-02-00134.pdf> Acesso em: 05/09/2023.

## **REPENSANDO O CUIDADO DE ENFERMAGEM NOS TERRITÓRIOS: A EXPERIÊNCIA DO DIÁLOGO A PARTIR DA EDUCAÇÃO EM SAÚDE INSPIRADA NA PEDAGOGIA DE PAULO FREIRE**

Eliana Buss<sup>118</sup>

Mariana Sandri Gazzoni<sup>119</sup>

Angela Maria Brustolin<sup>120</sup>

Este trabalho tem por objetivo apresentar a experiência de compartilhamento de saberes “em roda”, construída entre discentes do curso de graduação em Enfermagem da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI, Erechim, Rio Grande do Sul, docentes do curso de enfermagem e uma pedagoga, trabalhadora da saúde, que atua na política de educação permanente em saúde coletiva na 11ª Coordenadoria Regional de Saúde, Erechim, Rio Grande do Sul. Buscou-se trazer para a roda a construção dos saberes, de forma participativa e compartilhada, inspirados na pedagogia de Paulo Freire, que traz à luz novas possibilidades para superação da educação bancária, a qual não possibilita a autonomia dos sujeitos, tão pouco considera o saber dos indivíduos (Freire, 2014). Desta forma, na concepção de Freire a educação libertadora, vem oportunizar aos futuros enfermeiros a possibilidade de vivenciar a reflexão e o diálogo interprofissional, aproximando-se da tríade ensino, serviço e comunidade (CECCIM, Feuerwerker, 2024), para repensar a educação em saúde. Assim, encontram-se a Enfermagem e

---

<sup>118</sup>Doutora em Ciência pela Universidade Federal de Pelotas - UFPel. Docente do curso de Graduação em Enfermagem da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, elianabuss@uricer.edu.br.

<sup>119</sup>Enfermeira formada pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI/Erechim, Pós-graduanda em Unidade de Terapia Intensiva adulto, pediátrica e neonatal pela Faculdade CENSUPEG - Chapecó/SC, marianas\_gazzoni@hotmail.com.

<sup>120</sup>Mestre em Ciências da Saúde - UNOCHAPECÓ - Coordenadora do Curso de Graduação em Enfermagem da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI/Erechim, angelam@uricer.edu.br.



a educação popular em saúde cujos princípios preconizados por Freire (2014) “libertam-se” da visão centrada unicamente na pedagogia alfabetizadora e se abrem para a formação de sujeitos. O Enfermeiro enquanto profissional do cuidado que realiza a educação em saúde precisa se aproximar da população, para além do foco nas ações biomédicas, fragmentadas, centradas nas doenças e problemas de saúde. No ensino da enfermagem a Teoria do Cuidado Transcultural de Madeleine Leininger, (Leininger, 1985) sensibiliza para a valorização da cultura das pessoas ofertando o cuidado culturalmente congruente. E é de suma importância que o enfermeiro, ao cuidar, reconheça as ações de cuidado que as pessoas, as famílias e a comunidade realizam continuamente, nos territórios, para manutenção do viver saudável, aproximando os saberes e qualificando o serviço, de modo que aprendam a valorizar o protagonismo e a autonomia dos sujeitos. Relata-se nesse trabalho a experiência do diálogo construída a partir da educação em saúde por meio de um exercício curioso e circular, uma roda dos saberes participativa e compartilhada, inspirada na pedagogia de Paulo Freire para repensar o cuidado e a educação em saúde a partir dos territórios. A vivência foi realizada em uma sala de aula previamente ambientada, em cenário elaborado com tecido chita, livros, textos, poemas e escritos sobre educação em saúde coletiva, dados, indicadores e necessidades de saúde nos territórios da região de saúde, plantas medicinais, flores, colchonetes e música. Os acadêmicos foram acolhidos pelos professores e pela trabalhadora da saúde, pedagoga, convidados a adentrar a sala e acomodarem-se no espaço de roda preparado para o diálogo e produção de conhecimentos. No primeiro momento foi realizado um processo de escuta sobre as expectativas referentes ao espaço não convencional de sala de aula. Após, foi apresentada e compartilhada com os estudantes a atividade a ser realizada, a roda de construção de saberes, um momento para a circulação da palavra, de afetos e de construção de conhecimentos sobre a educação em saúde. Foram realizadas as atividades: leitura de textos escolhidos a partir do cenário, apresentação de cenas e textos que os estudantes e professoras trouxeram à memória a partir da vivência e aprendizagem “em ato” (Merhy, 2014); conversa sobre práticas de

educação em saúde nos territórios e atividades de educação com profissionais da saúde, para propiciar essa abertura à multiplicidade de saberes e possibilidades de trabalho coletivo, valorizando os saberes e vivências locais. Foi proposto também, ao final da roda, que cada participante escrevesse uma palavra síntese sobre o momento e integrasse ao cenário, significando a presença, a singularidade, e o desejo de continuar aprendendo, de assunção do “inacabamento humano” (Freire, 1987) como possibilidade de busca do “ser mais” (Freire, 1987). Uma mescla de saberes, educação e saúde, unidos pelo respeito à diversidade de conhecimentos e experiências circulantes na sala. Participaram da atividade nove acadêmicos, dois professores, e uma pedagoga trabalhadora da saúde. O momento teve a duração de 2 horas, nas quais todos puderam exprimir suas vivências relacionadas à educação popular em saúde que aconteceram durante a graduação, no trabalho em saúde e no cotidiano da vida, e debater a importância de trazer atividades diversificadas ao encontro das pessoas nos diferentes territórios. Os acadêmicos relataram surpresa e encantamento pelo espaço vivenciado e sentimentos de pertencimento na construção do Sistema Único de Saúde (SUS) ao discutirem técnicas, práticas, escritos e percepções acerca da educação popular em saúde e valorização de suas trajetórias como acadêmicos e futuros profissionais, pessoas usuárias da saúde. A experiência contribuiu para o entendimento de que o enfermeiro em sua formação vem buscando minimizar as condutas biomédicas, e a aproximação dos preceitos de Freire junto a Teoria Transcultural de Leininger, e autores da saúde coletiva, como Merhy (2014), Ceccim e Feuerwerke (2004) possibilitam reconhecer saberes e práticas de cuidado realizados pelos indivíduos, famílias e comunidade. Quando o profissional toma consciência da educação libertadora pode-se desenvolver a aproximação entre profissionais e população qualificando a educação em saúde no processo de cuidado.

**PALAVRAS-CHAVE:** ensino de enfermagem, pedagogia libertadora, territórios.

## REFERÊNCIAS

CECCIM, Ricardo Burg; FEUERWERKE, Laura C. M. **O Quadrilátero da Formação para a Área da Saúde: ensino, gestão, atenção e controle social.** *Physis: Rev. Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 14, p. 41-65, maio 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/physis/a/GtNSGFwY4hzh9G9cGgDjqMp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 26 fev. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática pedagógica.** 58. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014. 144 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987. 129 p. Disponível em: <https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2019/10/Pedagogia-do-Oprimido-Paulo-Freire.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2024.

LEININGER, Madeleine. Teoria do cuidado transcultural: diversidade e universalidade. Anais do 1º Simpósio Brasileiro de Teorias de Enfermagem, 2000. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 1985.

MERHY, Emerson Elias. **Saúde: a cartografia do trabalho vivo.** 4. ed. São Paulo: Hucitec, 2014. 192 p.

## **SABERES MEMORIAIS E AUTOBIOGRÁFICOS NA PEDAGOGIA LIBERTADORA DE PAULO FREIRE**

Priscila Pontes Macedo<sup>121</sup>

Giselle Moura Schnorr<sup>122</sup>

Este trabalho visa destacar a relevância de saberes memoriais autobiográficos na elaboração da pedagogia libertadora de Paulo Freire. Ao longo de suas obras o autor revisita o vivido não apenas como lembrança de si e em si, mas em movimentos de idas e vindas nos quais realizando exercícios memoriais de sabedoria toma distância, analisa, problematiza o tempo vivido como sujeito histórico, na denúncia e no anúncio no presente, de modo que este processo o constitui como educador no mundo, na vida e no vivido como lugares epistêmicos de transformação (Nogueira, 1994). Sua escrita é rigorosa ao mesmo tempo que marcada pela oralidade e toma corpo através de diálogos com autores, autoras e vivências gestando uma sistematização teórico-prática que em nossa concepção se caracteriza como anticolonial, intercultural e de libertação (Moura Schnorr, et al. 2021). A lermos escritos freirianos percebemos que seu estilo de escrita é dialógico-dialético e de permanente aprendizado de si, com as pessoas, os lugares, as culturas, o mundo, inclusive com momentos de revisão do dito em escritos anteriores (Freire, 1992; 2001). Na análise de como se dá a construção teórica de Freire, seu estilo de escrita, a valorização da oralidade e a sistematização constante dos pensamentos, contribui na formação da leitora e do leitor. Deste modo, este trabalho explora um estudo inicial sobre a importância dos saberes memoriais e autobiográficos na pedagogia

---

<sup>121</sup> Acadêmica do Curso de Pedagogia, Universidade Estadual do Paraná, União da Vitória, Paraná, Brasil. E-mail: mpontes.priscila@gmail.com

<sup>122</sup> Orientadora. Doutora em Educação, professora adjunta da Universidade Estadual do Paraná, campus União da Vitória, professora permanente do Programa de Mestrado Profissional em Filosofia, núcleo Unespar e do Programa de Pós-Graduação em Educação Teoria e Prática de Ensino (PPGETPEN), da Universidade Federal do Paraná. E-mail: giselle.schnorr@unespar.edu.br

libertadora de Paulo Freire, tema que se insere entre os objetivos do Projeto de Pesquisa “Espaço de Saberes Anticoloniais e Interculturais (SACI): narrativas memoriais e autobiográficas como fundamento para vivências interculturais e anticoloniais na educação.” Este projeto de pesquisa tem como finalidade contribuir no aprofundamento e qualificação do trabalho realizado no âmbito do Programa de Extensão Coletivo Paulo Freire de Filosofia, Educação e Cultura e está vinculado ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Práxis Educativa (GEPPRAX), do Colegiado de Pedagogia, UNESPAR/União da Vitória e cadastrado junto ao CNPQ. O recorte aqui realizado se situa em uma pesquisa qualitativa de abordagem exploratória e teórico-bibliográfica em que analisamos as obras: “Pedagogia da Esperança” (1992), “Cartas à Cristina” (1994) e “A Importância do Ato de Ler” (1989) de Paulo Freire. No último livro citado temos saberes memoriais do autor sobre sua infância, descrevendo sua infância, sua casa em Recife e o seu processo de alfabetização. Freire conta que antes de aprender a ler a palavra, aprendera a ler o mundo, esse seu pequeno mundo que o cercava e lhe dava base para suas primeiras compreensões de mundo e de palavras, categorias que aprofunda em Pedagogia do Oprimido (1987). No quintal de sua casa, à sombra das árvores, com um graveto na terra, aprendera suas primeiras palavras, palavras estas que já havia atribuído significado. Essa rememoração da infância vem acompanhada da reflexão crítica quanto à importância do olhar voltado para a realidade que permeia cada pessoa, compreendendo que a expansão dos conhecimentos deve se dar, a partir do lugar e da leitura de mundo de cada um e de cada uma, respeitando assim saberes de experiências feitas e num ciclo gnosiológico promover o ser mais, a compreensão de si no mundo e a necessária inserção crítica na realidade (Freire, 1987). O educador aponta, que esse aprendizado da palavra a partir da leitura de mundo, contribui para uma visão crítica e reflexiva, onde a realidade pode ser construída de outras formas. Em “Cartas à Cristina” (1994), livro de memórias sobre sua trajetória, é possível percebermos que o lembrar sistematiza o tempo histórico vivido de modo que o indivíduo Paulo Freire, como intelectual da práxis, toma distância e presenteia o leitor e a leitora

com uma profunda análise histórico, filosófica, sociológica e pedagógica do século XX. Livro escrito cumprindo uma promessa à sua sobrinha, quando estava no exílio, publicado na década de noventa no esperar por um Brasil que abraça e afirme a democracia. Seus escritos memoriais não são apenas relatos de vida, mas a expressão da vivacidade do menino que foi, a curiosidade epistemológica que o acompanha, o permanente exercício do diálogo, a justa raiva diante das injustiças e amorosidade na construção de inéditos viáveis contra os fatalismo paralisantes do ser mais. Em “Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido” (1992), ao retomar suas andanças pelo mundo revisita a escrita de “Pedagogia do Oprimido” (1987), mas sobretudo analisa as repercussões, críticas acerca da obra e suas potencialidades enquanto Pedagogia de Libertação. Ao “rever, re-pensar, re-dizer” (Freire, 1992, p. 28), conduz o leitor e a leitora a refletir sobre o inacabamento de sua obra, de seu compromisso com o direito a criticar sem inverdades (2001), sua permanente busca de reduzir a distância entre o dito e o feito. Um exemplo destacado pelo autor está nas diversas cartas que recebeu de feministas norte-americanas, elogiando a Pedagogia do Oprimido, porém, chamando atenção para a linguagem sexista que utilizava, o que o leva a refletir sobre a ideologia machista que também se expressa na linguagem, passando a mudá-la em seus escritos. O Programa de Extensão Coletivo Paulo Freire de Filosofia, Educação e Cultura, possui diversas ações extensionistas que estabelecem relações teórico-práticas entre a pedagogia libertadora, educação anticolonial e intercultural e neste trabalho argumentamos acerca do potencial ético-epistêmico-pedagógico da oralidade, dos saberes memoriais e autobiográficos que constituíram a elaboração teórico-prática do patrono da educação brasileira como um intelectual anticolonial, que viveu interculturalmente, sendo um dos precursores do movimento filosófico de libertação na América Latina.

**PALAVRAS-CHAVE:** Saberes Memoriais. Autobiografia. Paulo Freire.

## REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: três artigos que se completam**. 23. ed. 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.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina**. 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. São Paulo: Editora Cortez, 2001.

NOGUEIRA, Adriano. Prefácio. **Cartas a Cristina**. 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

MOURA SCHNORR, G.; VAZ, J. D.; RODRIGUES, A. S. **Educação e vivências interculturais**: contribuições dos círculos de cultura em práticas libertadoras. *Olhar de Professor*, v. 24, p. 1-27, 20 mar. 2021. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/16773>. Acesso em: 10 mar. 2024.

**RESUMOS EXPANDIDOS**  
**EIXO 5**  
**ÉTICA, POLÍTICA E DEMOCRACIA PARA RESISTÊNCIAS**



## A POLÍTICA PENSADA ÉTICAMENTE NO CASO DO SUJEITO DA INJUSTIÇA SOCIAL

José Ricardo Cunha  
jr-cunha@uol.com.br

Na década de 1960, enquanto a América do Sul era tomada por ditaduras civis-militares, surgia um pensamento profundamente engajado na realidade, capaz de realizar a promessa moderna do humanismo de uma forma que as teorias universalizantes europeias, em grande medida, não foram capazes de realizar. No Brasil, Paulo Freire desenvolveu sua revolucionária experiência de alfabetização e lançou as bases empíricas da Pedagogia do Oprimido. Nessa proposta pedagógica, Freire assume a educação como um ato político e o faz a partir da escuta dada aos oprimidos. O presente trabalho tem como objetivo estabelecer uma relação entre as bases do pensamento filosófico de Paulo Freire e a as bases éticas da Filosofia da Libertação no âmbito do trabalho de Enrique Dussel. A hipótese subjacente é que Freire e Dussel fazem uma opção pela filosofia como processo de libertação recíproca, tendo como referência o sujeito da injustiça social, isto é, aquele que sofre diferentes formas de privação a partir da exploração, da opressão e da exclusão. Como afirma Dussel: *Freire não é simplesmente um pedagogo, no sentido específico do termo, é algo mais. É um educador da “consciência ético-crítica” das vítimas, os oprimidos, os condenados da terra, em comunidade.*<sup>123</sup> Para que se compreenda o referencial teórico da pesquisa, é preciso ter em mente que tanto Freire quanto Dussel produzem uma subversão epistemológica no pensamento tradicional ao vincularem o fazer político à ética. Para esses autores a ética deve ser entendida e trabalhada como pressuposto necessário da ação política. Nesse sentido, é preciso ter em conta duas premissas: (i) nem tudo é política. As concepções que totalizam as relações políticas também reduzem as relações humanas. Abandonar as pessoas exclusivamente ao domínio

---

<sup>123</sup>DUSSEL, Enrique. *Ética da Libertação na Idade da Globalização e da Exclusão*. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 427.

do político implica uma tirania da política; (ii) quando se fala em ética não necessariamente se está invocando o debate acerca dos valores e princípios que deveriam orientar a ação política, nem as concepções de bem ou de mal presentes em doutrinas abrangentes. Pode-se entender a ética em um sentido mais profundo da busca da humanidade, que decorre do encontro com o outro e da responsabilidade que daí resulta. Essa ideia pode ser extraída da filosofia de Freire e de Dussel na medida em que colocam o sujeito da injustiça social no centro do seu próprio processo de libertação, uma vez que vai se dando conta de sua situação no mundo. Nas palavras de Freire: *somente quando os oprimidos descobrem, nitidamente, o opressor, e se engajam na luta organizada por sua libertação, começam a crer em si mesmos, superando, assim, sua “convivência” com o regime opressor.*<sup>124</sup> Freire e Dussel oferecem uma perspectiva da ação política que compreende os sujeitos da injustiça social a partir do imperativo de sua condição concreta e que, ao mesmo tempo, é inspirada pelo dever ético da responsabilidade absoluta por ele. Trata-se de uma base filosófica que afirma a verdade a partir do lugar das subjetividades contra-hegemônicas, e a responsabilidade incondicional que se deve ter por esse outro, partindo-se da emergência de sua narrativa e da urgência de sua temporalidade. Em conclusão, na filosofia de Freire e Dussel, o compromisso libertário produz uma consideração ética com o sujeito da injustiça social, mas que transborda para o campo da ação política e exige de todos um comprometimento que implique, simultaneamente: 1) ampliar os espaços de manifestação dos explorados, oprimidos e excluídos; 2) ouvir e exercitar uma maior compreensão de suas demandas; 3) exercer a empatia para sentirmos o sofrimento com eles (não como eles); 4) apoiar suas formas próprias de organização; 5) denunciar permanentemente os mecanismos sociais que provocam as injustiças sociais; 6) manter o espírito crítico em alerta para que nossas ideias, palavras e ações não corroborem com a injustiça social.

**PALAVRAS-CHAVE:** Paulo Freire, Enrique Dussel, Sujeito da Injustiça Social.

---

<sup>124</sup>FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979, p. 56.

## REFERÊNCIAS

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 28 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

DUSSEL, Enrique. **Ética da Libertação na Idade da Globalização e da Exclusão**. Petrópolis: Vozes, 2000.

DUSSEL, Enrique. **Para una Ética de la Liberación Latinoamericana**. Tomo I. México: Siglo Veintiuno, 2014

## DESAPROPRIAÇÃO COMO FORMA DE CONSTRUÇÃO DE UM FUTURO COMUM

Gabriel Eduardo Wielgosz de Paula<sup>125</sup>

Sarah Francine Schreiner<sup>126</sup>

Os fenômenos climáticos atuais mostram o comprometimento da manutenção da qualidade de vida na terra. A possibilidade de um futuro comum é um desafio, sendo preciso pensar um futuro comum desde critérios individuais, com foco no bem-estar coletivo. A estrutura constitucional brasileira prevê que a propriedade é direito fundamental, e o exercício desse direito deve dar-se nos limites de sua função social. Assim, a legislação apresenta estruturas capazes de sancionar aquele proprietário que não exerce seu direito de propriedade obedecendo sua função social. Uma sanção prevista legalmente é a desapropriação em razão do interesse social, lembrando que a concentração de terras nas mãos de poucos contribui significativamente às desigualdades sociais. Nessa perspectiva, o problema dessa pesquisa é: a desapropriação pelo interesse social pode ser ferramenta para construção de um futuro comum? O objetivo geral é verificar se o instituto da desapropriação pode ser usado como forma de estruturação de um futuro comum. Os objetivos específicos são conceituar a função social da propriedade, explicar o instituto da desapropriação para fins de cumprimento do interesse social, e verificar a possibilidade de ser a desapropriação por interesse social meio de estruturação de um futuro comum. A metodologia é bibliográfica, e como resultados, aponta-se a desapropriação como meio de desenvolver a oferta de infraestrutura essencial para comunidades carentes, por exemplo, o que pode melhorar significativamente a qualidade de vida e as oportunidades

---

<sup>125</sup>Graduando em Direito na Universidade da Região de Joinville (Univille). Campus São Bento do Sul. E-mail: gabrielwielgosz2002@outlook.com

<sup>126</sup>Professora do Curso de Direito da Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE) *campus* São Bento do Sul. Mestre em Direitos Humanos e Políticas Públicas (PUC/PR – bolsista CAPES). Doutoranda em Filosofia (PUC/PR). E-mail: sarahfrancine@yahoo.com.br

em comunidades marginalizadas, contribuindo esse instituto para a construção de um futuro comum.

**PALAVRAS-CHAVE:** Desapropriação; Função social da propriedade; Reforma agrária; responsabilidade socioambiental.

## REFERÊNCIAS

ARENDDT, Hannah. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2020.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 12 de novembro 2023.

BRASIL. **Lei n. 10.406**, 10 de janeiro de 2002. Código Civil. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/110406compilada.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110406compilada.htm). Acesso em: 12 de novembro de 2023.

AIRES, Naiane de Araújo Garcez; GONÇALVES, Gabriel Sodrê. Função socioambiental da propriedade e a responsabilidade civil como limitador de direito fundamental / Função socioambiental da propriedade e responsabilidade civil como limitador de direitos fundamentais. **Brazilian Journal of Development**, [S. l.], v. 8, n. 5, p. 37851–37861, 2022. Disponível em: Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/48107>. Acesso em: 26 de novembro de 2023.

BÜHRING, Marcia Andrea. **Função socioambiental da propriedade**. Caxias do Sul. 2017. vol. II. Disponível em: <https://fundacao.ucs.br/site/midia/arquivos/ebook-funcao-ambiental.pdf>. Acesso em: 25 de novembro de 2023.

DINIZ, Maria Helena; SANTIAGO, Mariana Ribeiro. **Função social**

**e solidária da posse.** São Paulo, SaraivaJur, 2023, p.27.

GOMES, Magno Federici; PINTO, Wallace Douglas da Silva. A Função Socioambiental da Propriedade e o Desenvolvimento Sustentável. **Revista da Universidade Vale do Rio Verde**, v. 13, n. 2, 2015. Disponível em: <http://periodicos.unincor.br/index.php/revistaunincor/article/view/2171>. Acesso em: 25 de novembro de 2023.

GONÇALVES, Ricardo Augusto Albuquerque; BASSO, Ana Paula. Função social da propriedade como base do direito ambiental e do desenvolvimento agrário. **Direito e Desenvolvimento**, v. 5, n. 10, p. 255-269. Disponível em: <https://periodicos.unipe.br/index.php/direitoedesenvolvimento/article/view/270>. Acesso em: 11 de novembro de 2023.

JONAS, Hans. **O princípio responsabilidade:** ensaio de uma ética para a civilização tecnológica. Rio de Janeiro: Contraponto, 2006.

PIOVESAN, Flávia. **Temas de direitos humanos.** Saraiva Educação SA, 2021.

SARLET, Ingo Wolfgang. **Dignidade da Pessoa Humana e Direitos Fundamentais na Constituição Federal de 1988.** Livraria do Advogado Editora, 2018.

SANTOS, Laura Ingrid da Cunha; GONÇALVES, Jonas Rodrigo; COSTA, Danilo Da. Desapropriação de imóvel rural para fins de realização da reforma agrária. **Revista JRG de Estudos Acadêmicos**, Ano 6, Vol. VI, n.12, jan.-jul., 2023. Disponível em: <https://revistajrg.com/index.php/jrg/article/view/501/534>. Acesso em: 01/12/2023.

TELES JÚNIOR, Adenevaldo; OSCO, Marcelo Fernandez. A Função social da terra: um conceito ainda em disputa no Brasil. **Revista de Direito Socioambiental - REDIS, Dossiê “Povos,**

PRÉ-COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE CURITIBA/PR  
ISSN 2525-9393  
Vol. 1  
2024

**territórios e direitos: diálogos socioambientais”,** Goiás/GO,  
Brasil, n. 01, 2023, p. I - XVI.

## **DIREITO À CIDADE, GESTÃO DEMOCRÁTICA E EDUCAÇÃO POPULAR: INTERSEÇÕES NECESSÁRIAS PARA CIDADES MAIS JUSTAS, PARTICIPATIVAS E INCLUDENTES**

Andrea Luiza Currealinho Braga<sup>127</sup>

Daniel de Oliveira Angotti Silva<sup>128</sup>

Dayane Pinto Moreira<sup>129</sup>

Pamella da Silva Chaves

O conceito de Direito à Cidade foi desenvolvido pelo sociólogo francês Henri Lefebvre (1968) no livro *Le droit à la ville*. O autor define o direito à cidade como um direito de não exclusão da sociedade das qualidades e benefícios da vida urbana, compreendendo a *pólis* como um local de produção coletiva em que todos deveriam ter acesso aos seus bens e intervir nas decisões sobre a produção do espaço em que habitam, ou seja, o debate do direito à cidade reflete-se no “direito à vida urbana, transformada, renovada” (Lefebvre, 1991, p. 251). Desta forma, o presente resumo expandido tem como proposta relacionar a lógica do Direito à Cidade e sua interseção com os preceitos da Gestão Democrática e Educação Popular. Dessa forma, argumenta-se a contradição entre o predomínio do discurso do direito à cidade e a permanência da cidade como negação do direito, fundada não apenas no confronto com ideologias, mas nas desigualdades constituídas historicamente de produção de espaços e nos próprios limites e justificação de valores e autoridades do planejamento urbano politizado (FARIA, 2012). No contexto vivido pelo Brasil a partir de

---

<sup>127</sup>Doutora em Políticas Públicas. Professora do Curso de Serviço Social da PUCPR, Pesquisadora do Núcleo de Direitos Humanos da PUPR e Grupo de Pesquisa e Estudos sobre Direito à Cidade, Gestão Democrática PUCPR.

<sup>128</sup>Assistente social, pesquisador no Grupo de Pesquisa e Estudos sobre Direito à Cidade, Gestão Democrática PUCPR e na Câmara Temática do Conselho de Serviço Social - CRESSPR.

<sup>129</sup>Graduada 7º período, Serviço Social PUCPR. Pesquisadora PIBIC Graduação PUCPR em projeto vinculado ao eixo Direito à cidade: participação popular e controle social na política de desenvolvimento urbana.



2016, e aprofundado a partir das eleições de 2018, de inflexão ultraconservadora, difusão das ideias neoliberais e adoção de políticas de austeridade fiscal, as diferentes respostas dadas pelos municípios a este cenário ganham ainda mais importância no alargamento ou retração dos direitos civis e ataques a processos democráticos participativos. Além desse aspecto, há um outro componente ligado ao contexto social local que marca as possibilidades de participação dos cidadãos. O contexto social é onde se exerce a vida política ou cívica, podendo se conformar o que Putnam (1996) denomina de “comunidade cívica”, caracterizada “por cidadãos atuantes e imbuídos de espírito público, por relações políticas igualitárias e na colaboração” (Putnam, 1996, p. 61). Na abordagem de Putnam (1996), a cultura cívica é a expressão não apenas das regras de reciprocidade, mas de estruturas de sistemas de participação popular, formados pelos movimentos sociais e organizações da sociedade civil, que representam uma forma de defesa de direitos e ‘vez e voz’ de segmentos populacionais que foram alijados historicamente da partilha de poder. Aqui se apresenta um dos aspectos singulares mais relevantes na dinâmica democrática, formado pela conformação e pela mobilização de esferas públicas locais, e por diferentes padrões de interação entre a esfera governamental e a sociedade civil. De um lado, a sociedade civil se estrutura e se organiza de forma diferenciada em cada realidade local. E estruturação e a organização das associações civis têm forte incidência na conformação de esferas públicas. Assim, o perfil da sociedade civil quanto à sua maior ou menor autonomia e quanto à sua maior ou menor mobilização é decisivo para a dinâmica de participação. Por outro lado, cabe reconhecer que a ação governamental também incide e é decisiva na conformação da cultura cívica, através da instituição de arenas de interação, definindo padrões diferenciados de influência mútua entre governo e sociedade. Compreender a participação evidencia sua dimensão significado político-estratégico, resultante da ação dos cidadãos em processos de democratização do Estado e da sociedade. Participar dos processos políticos institucionais das organizações sociais populares da sociedade, preocupando-se com a quantidade e a qualidade da participação e como desafio à mudança da sociedade. A

participação tanto de indivíduos quanto de organizações populares (movimento de luta por moradia, por terra, por saúde, por educação; participação em associações de moradores de bairros, de pequenos agricultores, de mulheres, e tantas outras) para a tomada de decisão, pode ser ação construtora de processos políticos capazes de mudar a realidade de uma comunidade, de um território, de um município e até mesmo de uma nação. Nesta concepção, a participação apresenta caráter político-estratégico. Movimentos sociais, entidades civis e partidos políticos praticam educação não formal quando estimulam os grupos sociais a refletirem sobre as suas próprias condições de vida, os processos históricos em que estão inseridos e o papel que desempenham na sociedade contemporânea. Também estimulam os grupos e as comunidades a se organizarem. A relação de um aprofundamento de participação de grupos que estão comprometidas/os com uma cidade incluyente, participativas e justas, perpassa pela formação político-pedagógica de compreender de forma crítica a disputa de projetos políticos que se confrontam no entendimento da cidade como direito e que deve ser acessado para todas e todos ou numa lógica de acúmulo e das cidades como mercadorias. Fundamentado em uma visão crítica e transformadora da educação, ao relacionar estes dois temas, podemos ver como Freire propõe uma abordagem que desafia as estruturas tradicionais de poder e promove a participação ativa dos sujeitos envolvidos no processo educativo. (Freire, 2011a, Freire, 2019b) Em *Pedagogia da Autonomia*, destaca-se a importância da gestão democrática como condição imprescindível para uma educação libertadora. As experiências pedagógicas devem ser espaços de participação e diálogo para uma educação crítica e transformadora e refletir-se na prática pedagógica, de sujeitos ativos na construção do conhecimento. Portanto, ao integrarmos ideias de participação e educação na promoção do direito à cidade, deve estar atrelado a construir um ambiente urbano mais democrático, inclusivo para seus habitantes. Essas práticas são essenciais para garantir que as cidades do futuro sejam verdadeiramente sustentáveis e igual para todos/as.

**PALAVRAS-CHAVE:** Participação Popular. Direito à Cidade. Educação Popular.

## REFERÊNCIAS

- LEFEBVRE, Henri. **O direito à cidade**. São Paulo: Moraes, 1991.
- PUTNAM, Robert. **Comunidade e Democracia**: a experiência da Itália Moderna. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1996.
- FARIA, J. R. V. Planos Diretores participativos: a razão consensual no discurso da Reforma Urbana. 2012. 185 f. Tese (**Doutorado em Planejamento Urbano e Regional**) Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional) Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011a.
- FREIRE, Paulo. **Que fazer?** Teoria e prática em educação popular. Petrópolis: Vozes, 1989b.

## **EDUCAÇÃO EM BUSCA DE LIBERDADE E CONSTRUÇÃO DA DEMOCRACIA NO CONTEXTO DE MOÇAMBIQUE NAS REFLEXÕES DE PAULO FREIRE E SEVERINO NGOENHA**

Latifo Fonseca<sup>130</sup>

Quando discutimos a respeito da democracia encontramos elementos fundamentais que indicam a vivência da democracia como forma de governação participativa, e representativa, tolerância política, implementação do multipartidarismo e incentivo da criação de partidos políticos, respeito e convivência sadia entre o governo no poder e a oposição. Contudo, o fenômeno que se vive em Moçambique desde 1994, o ano da realização das primeiras eleições presidenciais e legislativas envolvendo muitos partidos, o clima tem sido de conflitos e guerras quer durante as eleições quer o período pós-eleitoral. Severino Ngoenha, um dos grandes filósofos africanos, especialmente, de Moçambique, tem refletido a questão de se repensar o tipo de democracia que pode servir aquele país. Ngoenha acredita que Moçambique “foi forçado” a aderir a democracia, uma forma de governação que não se resume nas eleições, mas também de várias ações visando o desenvolvimento social, político e econômico do Estado. A pobreza provocada pela guerra civil é acentuada nas áreas sociais principalmente no ensino formal, espaço que deveria ser de educação sobre a cidadania e debates sobre o modelo de governação apropriado para o povo moçambicano. A educação não deve se limitar na formação de técnicos focados na produção de bens e prestação de serviços. Mas antes de tudo deve haver uma educação que liberta como insiste Paulo Freire. Paulo Freire discute sobre a “pedagogia da liberdade”, que se dá por meio da conscientização de que é preciso tomar as rédeas e lutar por um futuro melhor onde a liberdade se torne concreta. (Freire, 1987, P. 02) O povo deve ser formado para ter a consciência crítica, resolução dos seus problemas sociais e políticos para a construção da cultura de paz, da justiça e de

---

<sup>130</sup>Doutorando do Programa de Pós-Graduação de Filosofia da Pontifícia Universidade Católica do Paraná; e-mail: fonsecamateusep@gmail.com

moçambicanidade, ou seja, sentido de pertença ao país. É crucial que todos saibam um pouco sobre a Constituição com o objetivo de viver seus direitos e cumprir seus deveres. A forma como a Lei é violada, principalmente, pelos ricos e alguns políticos, os pobres têm imaginado que nasceram para cumprir com os deveres e não têm nem um pouco de liberdade. Vivemos em uma sociedade cujos principais direitos dos seres humanos são negligenciados, o direito de estudar e formar-se com qualidade, muitas vezes, cabe apenas às classes altas, e os pobres trabalhadores não podem contar com o que está na Constituição da República. Paulo Freire nos mostra, portanto, com seus estudos que os cidadãos devem sim ser “educados” para a prática da liberdade, para exigir seus direitos e principalmente para ser crítico e democrático. Neste artigo pretendemos apresentar os desafios elencados por Severino Ngoenha que constituem impasse da democracia em Moçambique e o problema dos conflitos e das guerras como consequência da falsa e teórica democracia que o país vive. Concordando com Paulo Freire, Ngoenha insiste que os intelectuais devem serem pioneiros nas suas reflexões concernentes aos problemas que afetam o povo de Moçambique, sugerindo caminhos para a solução de cada desafio que atrapalha o desenvolvimento do capital humano. Não se pode, portanto, pensar num futuro melhor se a educação for ignorada e empobrecida. Deve haver uma educação que liberta e leva o povo à vivência da ética e da cidadania. A pesquisa deste artigo é bibliográfica com maior destaque dos livros de Paulo Freire e Severino Ngoenha.

**PALAVRAS-CHAVE:** Democracia, Educação, Moçambique.

## REFERÊNCIAS

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

NGOENHA, Severino Elias. “**Identidade moçambicana: já e ainda não**”. In SERRA, Carlos (Org.), *Identidade, moçambicanidade, moçambicanização*. Maputo: Livraria Universitária – Universidade Eduardo Mondlane, 1998.

## **FORMAÇÃO INVENTIVA: PROPOSIÇÃO DE UM CAMINHAR TRANSGRESSOR, UM OLHAR PARA INCLUSÃO A PARTIR DA DIFERENÇA**

Eveline Daniele Borges Silva Simões<sup>131</sup>  
Carla Patrícia Acioli Lins<sup>132</sup>

Considerando que a instituição de leis pautadas na ideia do direito, igualdade e justiça social, prevê que todos tenham a mesma oportunidade de acessar o ensino através da escola regular. Essas leis foram criadas com fim de garantir a democratização do ensino pela igualdade de condições de acesso, na perspectiva de que todos/todas escolares, independentemente das especificidades educacionais que apresentam, possam se desenvolver social e cognitivamente, em interação com seus pares. Reconhecemos a importância do atendimento educacional especial e a necessidade de disponibilizar recursos materiais e humanos, que possibilitem a inclusão e a participação. Entretanto, sabemos, que a instituição de leis e a disponibilidade desses recursos por si só, não são suficientes para que haja um atendimento educacional de qualidade. Diante dessas considerações nos colocamos a pensar que incluir é mais do que oferecer um lugar e não se limita a permitir que o outro esteja na sala de aula, pois, acolher é mais do que tolerar, é sobretudo, possibilitar ao outro condições de se movimentar, interagir, participar e se colocar no mundo, sendo quem é. Pensamos que a inclusão passa sobretudo pelo processo de reconhecimento das diferenças, tem a ver com o modo que nos dispomos a percebermos e hospedar o outro.

---

<sup>131</sup>Licenciada em pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco- Cento Acadêmico do Agreste (UFPE/CAA); Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea (PPGEDuc) da Universidade Federal de Pernambuco- Campus Agreste (UFPE/CAA). E-mail: line\_daniele@hotmail.com.

<sup>132</sup>Doutora em Sociologia (PPGS/UFPE/CFCH). Professora Associada do Núcleo de Formação Docente e do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea (PPGEDuc) da Universidade Federal de Pernambuco - Campus Agreste (UFPE/CAA). Líder do Grupo de Pesquisa Discursos e Práticas Educacionais (UFPE/CAA). E-mail: acioliins.carla@gmail.com

Desse modo, a escola se constitui como um espaço-tempo ativo, dinâmico e em constante transformação, e isso, desafia os/as docentes cotidianamente a ressignificar seus saberes/fazer, para criar estratégias que possibilitem o desenvolvimento de um trabalho mais humano e significativo. Partimos do pressuposto de que as formações estão sendo atravessadas por políticas curriculares que homogeneizam saberes-fazer-aprender, e são orientadas por princípios e valores de cunho empresarial que pensam a educação numa perspectiva utilitarista. A partir de Lins e Campos (2020) compreendemos que as “formações” vão assumindo uma perspectiva técnica e prescritiva, pois, “as ações são pensadas por quem está fora da escola sem considerar suas especificidades, suas singularidades, seus diversos modos de existir” (Lins e Campos, 2020, p.616). Desse modo, a formação inventiva, vai se constituindo como um ato transgressor, uma vez que usa da problematização para tentar subverter o controle e a padronização. Assim, a formação torna-se uma “*experiência de aprendizagem*” (Dias, 2009, p.167), que não se limita a transmissão de conhecimentos a serem aplicados, mas, olhar para realidade e considera os atravessamentos que perpassam o cotidiano, para (re)criar e reinventar caminhos. Então, esse estudo vai se constituindo a partir de uma análise teórica, onde procuramos discutir a formação deslocadas da ideia de controle e da padronização, pois, consideramos o outro como presença viva, que precisa ser hospedada, reconhecida e valorizada para que ocorra uma prática inclusiva. Tem como objetivo refletir sobre a formação inventiva, pois, partimos do pressuposto de que esta se constitui como um caminho para (re)pensar a prática e ressignificar o lugar do outro no processo de inclusão escolar, pois, segundo Freire “o espaço pedagógico é um texto para ser constantemente “lido”, interpretado, “escrito e “reescrito” (Freire, 1996, p.97). Entendemos que a educação tem um compromisso ético e político, que não se limita ao desenvolvimento intelectual e cognitivo, mas, compreende, o desenvolvimento de uma consciência social e cidadã. Precisamos ressignificar nosso olhar a fim de compreender que as especificidades que os indivíduos apresentam não os tornam inferiores e/ou incapazes. Sendo assim, o outro, em função das suas subjetividades,

nos desafia a pensar, confronta as nossas certezas e nos convida a sair da mesmice, para nos (re)inventar. Pensamos que os condicionamentos e as normatizações acabam reforçando o estranhamento e a discriminação, pois, criam barreiras, hierarquizam, definem antecipadamente lugares e não-lugares, contribuindo com a reprodução das desigualdades. A lógica da padronização, reforça a ideia de um ser/saber hegemônico, onde, aquele que de desvia, fica passivo de exclusão. Segundo Veiga-Neto (2007, p. 52), a norma, reforça a ideia do controle e da adaptação, trabalha na perspectiva de modelar o modo de ser e de estar, pois, “é o elemento que, ao mesmo tempo em que individualiza, remete ao conjunto de indivíduos; por isso ele permite a comparação entre indivíduos” (2007, p.74). Nesse sentido, a inclusão é um convite para refletir com os acontecimentos, pois, “penso que o maior perigo para a Pedagogia de hoje está na arrogância dos que sabem, na soberba dos proprietários de certezas [...], agora o urgente é recolocar as perguntas, reencontrar as dúvidas e mobilizar as inquietudes (Larrosa, 2010, p.8), aqui Larrosa vai nos dando pistas de como enfrentar os desafios de caminhar com a diferença e de romper com a lógica da padronização, uma vez que, “a educação pensada como ato de acolhimento ético está para além de toda relação de dominação que representa e tematiza o outro a partir de categorias totalizadoras” (Miranda, 2016, p.3). Afinal, “educar reconhecendo a diferença é lançar convite a si mesmo para quebrar a mesmice do seu fazer, para permitir que novos lugares possam existir para o outro e para si neste fazer” (Bisol; Valentini, 2014, p.230). Precisamos pensar a inclusão como um processo de humanização, e isso requer abertura e disponibilidade para criar novas possibilidades de conviver e de se relacionar, minimizando os estranhamentos e potencializando o reconhecimento das diferenças. Segundo Pagni (2015) a prática inclusiva se constitui como um processo de “afirmação da vida”, que vai se configurando como um movimento de luta e de resistência, na medida em que busca superar a indiferença e a discriminação, pois, essa experiência vai se constituindo como um compromisso ético. A partir de Larrosa (2010) podemos pensar que para incluir é preciso *ir mais além de si mesmo, para tornar-se outro*, isso envolve, ressignificar o pensar, pois, é um movimento de construção-



desconstrução, de transgressão e de transformação, pois, “a inclusão provoca uma ruptura com o modelo de educação tradicional, valorizando a diversidade humana como algo indispensável para compreender a aprendizagem e as formas de ser e estar no mundo” (Cavalcante e Filho, 2018, p.98). Isso significa, “olhar para esse outro como ele é, permitir que seja quem é e o que pode ser, se desprender dos próprios preconceitos e da racionalidade técnica que governa as práticas ditas inclusivas” (Pagni, 2015, p.99-100). Pensar a formação inventiva é o mesmo que nos lançar no desafio de “desfazer e refazer certas fronteiras e, com isso, se engajar na aposta de produção de um mundo comum, mais heterogêneo, onde professores e alunos possam fazer emergir outros modos de se formar” (Dias, 2015b, p.201, apud, Lins e Campos, 2020, p.618). Sendo assim, pensamos que trabalhar com a inclusão requer ações inventivas, que corroborem com a melhoria das relações de ensino-aprendizado, na perspectiva de superar as desigualdades e oferecer aos outros condições e possibilidades de participação.

**PALAVRAS-CHAVES:** Formação Inventiva, Inclusão, Diferença.

## REFERÊNCIAS

BISOL, Cláudia A.; VALENTINI, Carla Beatriz. **Objetivo virtual de aprendizagem Incluir: Recurso para a formação de professores visando a inclusão.** Rev. Bras. Ed. Esp. Marília, v.20, n.2, p.223-234, abr-jun., 2014. Disponível em: [www.scielo.br](http://www.scielo.br). Acesso em: 11 de fevereiro de 2022.

CAVALCANTE, Crystiane Alves.; FILHO, Lucindo. **Dilemas e desafios cotidianos de uma Escola Técnica Estadual.** Rio de Janeiro: Imperial, 2018, p.91-101. Parte II: Educação Especial e Inclusiva.

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

DIAS, Rosimeri de Oliveira. **Formação Inventiva de Professores e Políticas de Cognição.** Informática na Educação: teoria & prática, Porto Alegre, v. 12, n. 2, p. 164-174, jul/dez. 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/>.

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

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas/** texto de Jorge Larrosa, tradução de Alfredo Veiga-Neto, - 5. Ed. – Belo Horizonte; Autêntica: 2010.

LINS, Carla Patrícia Acioli.; CAMPOS, Darlene Eugênia de Moura. **Os modos de ser estar e os saberes fazeres da docência atravessados pelas “parcerias” público-privado na Rede Pública de Ensino Municipal do Agreste de Pernambuco.** Debates em Educação, [S. l.], v. 12, n. Esp, p. 610-623, 2020. DOI: 10.28998/2175-6600.2020v12nEsp610-623. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/10123>. Acesso em: 10 fev. 2024.

MIRANDA, José Valdinei Albuquerque. **Ética da alteridade e o paradoxo da hospitalidade ao outro na educação.** Conjuntura Filos. Educ., Caxias do sul, v. 21, n. 2, p. 406-419, maio/ago. 2016.

PAGNI, Pedro Angelo. **Diferença, subjetivação e educação: um olhar outro sobre a inclusão escolar.** Pro- Posições | V.26, N. 1. (79) | p.87-103 | Jan./Abr.2015. Disponível em: <https://www.scielo.br>.

PAGNI, Pedro Angelo. **Diferença, subjetivação e educação: um olhar outro sobre a inclusão escolar.** Pro- Posições | V.26, N. 1. (79) | p.87-103 | Jan./Abr.2015. Disponível em: <https://www.scielo.br>.

PRÉ-COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE CURITIBA/PR

ISSN 2525-9393

Vol. 1

2024

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação**/ Alfredo Veiga-Neto. 2 ed. 1 reimp. - Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

## MUDANÇA SOCIAL E RESPONSABILIDADE: POR UMA EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM PAULO FREIRE E HANS JONAS

Grégori de Souza<sup>133</sup>  
Valdir Borges<sup>134</sup>

Paulo Freire (1921-1997), dedicou sua vida aos “Esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem e, assim, descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam” (Freire, 2019, p. 5). Ele deixou como legado para o mundo a sua própria biografia de ternura, carisma, coerência, compromisso, responsabilidade e seriedade, vivendo em suas palavras e ações uma luta por um mundo “menos feio, malvado e desumano” à luz de uma educação que se propõe libertadora e autônoma. A importância dele no cenário mundial pode ser sintetizada pelas palavras de Carlos Alberto Torres (2019) em seu *Wiley Handbook of Paulo Freire*: “na Pedagogia, hoje, podemos estar com Freire ou contra Freire, mas não sem Freire.” (p. 3, tradução nossa). Evidenciaremos, nesse trabalho, como o [1] projeto pedagógico libertador de Freire pressupõem o enraizamento do ser humano no mundo em que vivemos; [2] como isso leva-o à uma análise crítica da realidade, a fim de [3] modificar seu *status quo* por meio da educação voltada para a responsabilidade. A pretensão de Freire é, por meio da educação, cuidar para que o humano presente no ser possa manifestar-se. Toda sua pedagogia está encharcada desse processo de *humanização*, sobretudo, do diálogo das pessoas entre si e destas com a realidade que as circunda em vista de uma mudança de estilo de vida. Assim, surge a comunidade na qual todos, “enraizados na realidade, aprendem uns com os outros, ensinam uns aos outros e

---

<sup>133</sup>Doutorando em Filosofia e Mestre em Filosofia – Escola de Educação e Humanidades – Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR e Instituto de Estudos Filosóficos da Universidade de Coimbra - gregoridesouza@hotmail.com

<sup>134</sup>Doutor em Educação e Mestre em Filosofia – Escola de Educação e Humanidades – Curso de Filosofia da Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR – valdirb@hotmail.com

se fazem parceiros na construção coletiva da história” (BOFF, 2020a, p. 9) e, portanto, de um *novo mundo*. Não obstante, aproximaremos o pensamento de Freire com o de Hans Jonas. Em sua obra magna de 1979, *O princípio responsabilidade: ensaio de uma ética para a civilização tecnológica*, o filósofo alemão Hans Jonas não só desenvolveu um diagnóstico contundente da atual crise ecológica provocada pelos avanços ameaçadores dos poderes tecnológicos desde o início da era moderna, como também e, sobretudo, demonstrou a necessidade de uma nova ética baseada na responsabilidade, dado que as éticas tradicionais não seriam mais suficientes para o enfrentamento da atual emergência climática. Em muitos pontos as intuições de Paulo Freire e as ideias de Hans Jonas são coincidentes. Nesse trabalho, abordaremos três aspectos que nos parecem evidentes: [1] o apelo à responsabilidade; [2] que exigiria a criação de um novo estilo de vida; [3] cuja tarefa deveria ser assumida pela educação, compreendida como obra de toda a sociedade. Em suma, O intuito desse trabalho é aproximar dois autores que, mesmo por serem de tempos e possuírem perspectivas diferentes, podem dialogar em torno de um tema urgente e comum: a vocação da educação para a responsabilidade. Para um tal diálogo, começaremos por analisar as posições de Paulo Freire sobre a educação, e como essa se dá como uma *ética pedagógica*, sobretudo nas obras: *Pedagogia da Autonomia* (1996), *Pedagogia da Indignação* (2000), *Política e Educação* (1985), *Educação e Mudança* (1979), *Conscientização: teoria e prática da libertação* (1980) e *Ação cultural para a liberdade e outros escritos* (2014). Em seguida, passaremos por uma tentativa de demonstrar como muitas das intuições de Freire já estavam previstas no escopo teórico do filósofo alemão Hans Jonas, principalmente em sua obra *O Princípio Responsabilidade: ensaio de uma ética para a civilização tecnológica* (1979) e *Técnica, Medicina e Ética: sobre a prática do princípio responsabilidade* (2013). Três perspectivas deverão ser evocadas nos dois casos: qual o papel da educação, como ela pode promover a responsabilidade e como essa atitude exigirá um novo estilo de vida. Em resumo, trata-se de analisar como a educação pode contribuir para a promoção de um estilo de vida mais responsável, em benefício de uma “cidadania ecológica”.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Ambiental. Hans Jonas. Paulo Freire. Mudança Social. Responsabilidade.

## REFERÊNCIAS

BOFF, Leonardo. Prefácio. *In:* FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. Um reencontro com a pedagogia do oprimido. Prefácio de Leonardo Boff. Notas de Ana Maria Araújo Freire. 27<sup>a</sup> Ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

BORGES, Valdir. **A reconstrução de uma ética pedagógica libertadora à luz de Paulo Freire**. 2<sup>a</sup> edição revista, atualizada e ampliada. Curitiba: CRV, 2021.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação** – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. Tradução de Kátia de Mello e Silva. Revisão técnica de Benedito Eliseu Leite Cintra. 3<sup>a</sup> Ed. São Paulo: Moraes, 1980. (Centauro Editora, 2001).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. 1<sup>a</sup> Ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 71<sup>a</sup> Ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 42<sup>a</sup> Ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 63<sup>a</sup> Ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020b.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 16<sup>a</sup> Ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021b.

JONAS, Hans. **Técnica, medicina e ética**. Sobre a prática do princípio responsabilidade. Tradução do Grupo de trabalho Hans Jonas da ANPOF. São Paulo: Paulus, 2013 (Col. Ethos).

JONAS, Hans. **O princípio responsabilidade**: ensaio de uma ética para a civilização tecnológica. Trad. Marijane Lisboa, Luiz Barros Montez. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUCRio, 2006.

TORRES, Carlos Alberto. **The Wiley Handbook of Paulo Freire**. Hoboken, New Jersey-USA: Jhon Wiley & Sons, WILEY-Blackwell, 2019.

BORGES, Valdir; SOUZA, Grégori de; ZANELLO, Bruno Rodrigues. **Movidos pela esperança**. Curitiba: CRV, 2022.

## O ESPERANÇAR LIBERTADOR FREIREANO, COMO UM IMPULSO À RECONSTRUÇÃO DO PAÍS E DE OUTRO MUNDO POSSÍVEL

Valdir Borges<sup>135</sup>  
Grégori de Souza<sup>136</sup>

A esperança de que fala Paulo Freire, não é ficar de braços cruzados esperando o *bonde da história* passar, isso é esperança do verbo esperar. Objetivamos adentrar-nos à temática do **PRÉ-COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, PUCPR, 21 e 22 de março de 2024**, Curitiba-Paraná, cujo parte axial é a **EDUCAÇÃO LIBERTADORA**, como impulso à *reconstrução do Brasil e a possibilidade de sonharmos outro mundo possível*. Nos inspiramos para essa empreitada nas principais obras do pedagogo, filósofo, educador brasileiro, o andarilho e profeta da esperança no Brasil e no mundo, Paulo Freire. A problemática tange em torno da demonstração, que em Paulo Freire, a esperança é um *esperançar concreto* para reavivar os sonhos daqueles que desanimaram após tantas tormentas sociais, políticas, econômicas e pandêmicas, “flutuando na insegurança em busca de uma âncora”, denunciados por Zygmunt Bauman (2017, p. 27-48). Queremos incendiar a esperança do verbo esperançar, como capacidade ontológica e concreta do ser humano de intervir no país e no mundo, a fim de mudar os rumos da nossa história, construindo um *outro mundo possível*. Essa força motriz da história, denominada esperança, se faz em colaboração com os demais, para fazer de outro modo, a construção coletiva da história nacional e de *outro mundo possível*. A potência da esperança como categoria ontológica e epistemológica, intrínseca ao ser humano, implicada no *sonho*

---

<sup>135</sup> Doutor em Educação e Mestre em Filosofia – Escola de Educação e Humanidades – Curso de Filosofia da Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR – valdirb@hotmail.com

<sup>136</sup> Doutorando em Filosofia e Mestre em Filosofia – Escola de Educação e Humanidades – Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR e Instituto de Estudos Filosóficos da Universidade de Coimbra - gregoridesouza@hotmail.com



*acordado, no despertar da consciência e no ato de educar freireano é o motor da história com vistas à transformação, pois “o essencial é que a esperança, enquanto necessidade ontológica, precisa ancorar-se na prática para tornar-se concretude histórica”* (Freire, 2006a, p. 10-11). Nos deteremos especialmente na obra freireana, *Pedagogia da Esperança*, à luz de outros comentadores e autores sobre a esperança como concretude histórica. Nossa metodologia será a hermenêutica do conjunto da obra de Freire e outros autores como Borges (2021), Bloch, (2005), Furter (1968), Naím (2023) entre outros. O resultado concreto é dissipar o medo e o fracasso diante de tantas adversidades, turbulências e tormentas sociais, políticas, éticas e econômicas, na conjuntura e geopolítica hodierna e a crescente *aversão ao pobre*, denunciada por Adela Cortina (2020, p. 33 -50) como um desafio e ameaça à democracia. Nada disso poderá nos abalar, pois somos homens e mulheres *movidos pela esperança*, que acreditamos em *outro mundo possível*. Que cremos no potencial humano para um *novo amanhã*, por isso, confiantes e esperançosos *sonhamos acordados sempre olhando para a frente*, reconstruindo na esperança e na responsabilidade, *um futuro melhor* para nós e para as gerações vindouras, vivido no presente das utopias concretas. Estas reflexões são baseadas em nossa última obra: **MOVIDOS PELA ESPERANÇA**, escrita por Valdir Borges, Grégori de Souza e Bruno Rodrigues Zanello, pela editora CRV, Curitiba-PR, em outubro de 2022 e, nas outras bibliografias aqui citadas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Esperançar. Esperança. Paulo Freire. Pedagogia. História.

## REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. **Estranhos à nossa porta**. Rio de Janeiro, Zahar, 2017.

BLOCH, Ernst. **O princípio esperança**. Vol. 1. Tradução de Nélio Schneider. Rio de Janeiro: Editora da UERJ; Contraponto, 2005.

BORGES, Valdir. **A reconstrução de uma ética pedagógica libertadora à luz de Paulo Freire**. Curitiba: CRV, 2021.

BORGES, Valdir; SOUZA, Grégori de; ZANELLO, Bruno Rodrigues. **Movidos pela esperança**. Curitiba: CRV, 2022.

CORTINA, Adela. **Aporofobia, a aversão ao pobre: um desafio para a democracia**. São Paulo: Contracorrente, 2020.

DABISCH, Joachim. Uma pedagogia da esperança ou trinta anos depois da *Pedagogia do Oprimido* de Paulo Freire. In: FREIRE, Ana Maria Araújo (Org.). **A pedagogia da libertação em Paulo Freire**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

EMPOLI, Giuliano Da. **Os engenheiros do caos**. São Paulo: Vestígio, 2021.

FRANCISCO, Papa. **Carta Encíclica *Fratelli Tutti***. São Paulo: Paulus, 2020.

FREIRE, Ana Maria Araújo. Notas. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006a.

FREIRE, Ana Maria Araújo (Org.). **Pedagogia da Tolerância**. 5.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007a. (Textos escritos por Paulo Freire entre 1968 e 1974).

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007b. (Publicado no exílio do Chile, 1965).

FREIRE, Paulo. **Educação e atualidade brasileira**. 3.ed. São Paulo:

Cortez; IPF, 2003b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006a.

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

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

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Tradução de Rosiska Darcy de Oliveira. 15.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Tradução de Lilian Lopes Martin. 43. Ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FURTER, Pierre. **A dialética da esperança**: interpretação do pensamento de Ernst Bloch. São Paulo: Paz e Terra, 1968).

LESLIE, R., James. Rubem Alves e a teologia da libertação ecumênica: a esperança e a busca de uma nova humanidade. In: NUNES, Antônio Vidal (Org.). **O que eles pensam de Rubem Alves e de seu humanismo na religião, na educação e na poesia**. São Paulo: Paulus, 2007.

MOLTMANN, Jürgen. **Teologia da Esperança**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

NAÍN, Moisés. **A vingança do poder**. São Paulo: Cultrix, 2023.

PEROZA, Juliano. **Pedagogia do inédito viável: o pensamento utópico e a formação de professores**. Chapecó, SC: Livrologia,

2019.

SOUZA, Ana Inês. **Paulo Freire: vida e obra**. 2.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

STRECK, Danilo R. Esperança. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime J. (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008, pp 172-174.

## **O PAPEL DAS ESCOLAS DO LEGISLATIVO: EDUCAÇÃO LIBERTADORA E O PROTAGONISMO JUVENIL NA EDUCAÇÃO POLÍTICA**

Patrícia Sene de Almeida<sup>137</sup>

Aline do Rocio Neves<sup>138</sup>

Uma das concepções fundamentais em Paulo Freire é a crítica à educação “bancária”, que baseada na hierarquia entre educador e educando, tem a narrativa como ferramenta de ensino-aprendizagem. “Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador, o depositante” (Freire, 2018a, p. 80). Predominante no Brasil, este modelo faz com que os educandos se tornem cada vez mais passivos e alienados, submetidos aos interesses das elites políticas e sociais, reproduzindo-os, sob o discurso da “neutralidade”. Freire, todavia, além de se opor a tal modelo educacional, denunciava a suposta existência da neutralidade no campo da educação. Considerava-a política e, por isso, defendia que se devia “saber que política é essa, a favor de quê e de quem, contra o quê e contra quem se realiza” (Freire, 2005, p. 28). A promoção de uma educação política fora dos moldes “bancários”, entretanto, se constitui tarefa complexa marcada por preconceitos relacionados tanto ao desconhecimento, quanto à ausência de profundidade ao tratar a política (Arendt, 2002); e pelo desinteresse das elites, que historicamente associam política à um saber intelectual. Como consequência, observa-se um distanciamento entre

---

<sup>137</sup>Universidade Federal do Paraná, Doutoranda em Ciência Política – Bolsista Capes, Brasil. Cientista Social e Mestra em Gestão Urbana pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, PR, Brasil, patriciasenealmeida@gmail.com.

<sup>138</sup>Mestre em Direitos Humanos e Políticas Públicas (PUCPR). Cientista Social e Professora da Educação Básica nas disciplinas de Sociologia, Ensino Religioso e Projeto de Vida Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná (SEED/PR). Consultora e idealizadora da SCA Consultoria Acadêmica | Normatização, orientação e revisão metodológica de pesquisa científica | @sca.consultoriaacd E-mail: alinedorocioneves@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7350-585X>

a população e a política institucional. Recentemente, tem sido uma preocupação dos governos aproximar cidadãos e política, de forma que haja maior participação social nas instituições. Dentre as diversas ações destinadas a este fim, foram fundadas as Escolas do Legislativo (EL). Analisamos como as escolas do legislativo e seus projetos podem ser uma alternativa para o rompimento com a educação bancária no campo da política. Falar sobre política é falar sobre a disputa pelo poder de tomar decisões coletivas. Toda ação direcionada à tomada de decisão e **representação** de **interesses** é uma ação política (Weber, 2011). As EL são projetos de iniciativa das Câmaras nacionais, estaduais e municipais que tem como objetivo promover conhecimento sobre a política, em geral, e a dinâmica do legislativo, em específico. Focadas em capacitações técnico-administrativas (para servidores como suporte às atividades legislativas) e cidadãs (para a população), as EL têm atuado no sentido de aproximar jovens e adolescentes das instituições políticas. Promovem palestras, cursos e atividades práticas – dentre elas o projeto Parlamento Jovem, que proporciona aos adolescentes vivenciarem o processo legislativo. Os jovens participam de eleições, tomam posse do cargo eletivo, e atuam como parlamentares temporariamente propondo leis, indicações, requerimentos e outras iniciativas que competem ao Poder Legislativo. Experimentam, na prática, a tomada de decisão e a representação política. As EL podem ser entendidas como expressão de uma “educação libertadora” na medida em que oportunizam aos jovens e adolescentes o protagonismo em um processo de ensino-aprendizagem democrático, que desenvolve a autonomia, o senso de coletividade, e o engajamento (Freire, 1981). Complementares ao ensino da política em escolas públicas e privadas – que ocorre, principalmente, nas disciplinas de Sociologia e Filosofia –, as EL educam para a política de forma a desvincular os preconceitos associados à corrupção e desconfiança no sistema e nas instituições – que levam a problemas como a polarização e o distanciamento (Arendt, 2002). Ao vivenciarem a política, os jovens se reconhecem como sujeitos sociais, agentes de transformação, rompendo com o modelo “bancário” ao desenvolverem a criticidade e distanciarem-se da *curiosidade ingênua* (Freire, 2018b).

A educação política para jovens e adolescentes se faz imprescindível para que, desde cedo, eles e elas tenham ciência de que todo o direcionamento da vida social, normas, leis, regras, bem como conteúdos disciplinares, são resultantes de um projeto político-ideologicamente orientado (Freire, 2005). Não existe vida social, coletiva e democrática sem política, bem como, não existem direitos humanos sem democracia. É mais vantajoso aceitar a política como parte da vida individual e coletiva, entendendo-a, a evita-la. Por isso, a educação política promovida pelas escolas do legislativo permite com que os jovens: i) compreendam os processos políticos e como essas decisões tomadas por representantes políticos – influenciados por elites sociais, econômicas, membros da administração pública, partidos, entre outros – afetam diretamente o cotidiano de todos os cidadãos; ii) reconheçam-se enquanto sujeitos sociais e políticos, dotados de capacidade de participarem ativamente da política de forma a expressarem e assegurarem seus direitos e interesses – não apenas pelo intermédio do voto e do representante eleito, mas também por meio da atuação em movimentos sociais, associações de bairros ou moradores, Organizações não-governamentais (ONGs), conselhos de políticas públicas, manifestações, dentre outros; iii) entendam que a política é um instrumento efetivo de ação e transformação da sociedade (Freire, 2005). É através da tomada de decisão dos representantes eleitos, com base na vontade popular, que mudanças ocorrem no âmbito social. Do mesmo modo, “[...] ancorada nos ideais de liberdade, autonomia, emancipação e reconhecimento social dos indivíduos como sujeitos plenos de direitos: o direito de decidirem sobre o seu destino e os destinos da cidade” (Bezerra, 2010, p.19). Não há sentido, numa epistemologia freireana, educar/conscientizar sem o desejo concreto de transformar a realidade. Por isso, todo ato educativo libertador também é utópico (Freire, 1979). Através das Escolas do Legislativo, e outros projetos como o Parlamento Jovem, o conhecimento sobre a política se torna concreto e mais acessível ao adolescente, que consegue se aproximar desses processos e espaços assumindo algum grau de protagonismo no exercício de sua cidadania.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação libertadora, Escola do legislativo, Educação política.

## **REFERÊNCIAS**

ARENDDT, Hannah. **O que é política?** 3.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002, 240 p.

BEZERRA, T. C. E. **Juventude e cidadania: uma crítica à estetização.** Estudos universitários: revista de cultura. Recife, v. 26, ed. 22, 2010.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade.** 6.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 65 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 57 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018b.

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

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

WEBER, Max. **Ciência e Política:** duas vocações. 18.ed. São Paulo: Cultrix, 2011.



## PAULO FREIRE E A EDUCAÇÃO PÓS-COLONIAL NA GUINÉ-BISSAU

Mamadú Mutaro Embaló<sup>139</sup>

Araci Asinelli-Luz<sup>140</sup>

Neste texto, procuramos refletir a respeito da importância do trabalho educativo pós-colonial nos tempos atuais na Guiné-Bissau. Partimos do pressuposto de que, segundo Romão e Gadotti (2012) em muitos países colonizados permanecem resquícios de diferentes formas de dominação, visto que, a libertação total destes não ocorre simplesmente após a conquista da independência geográfica, política e/ou econômica. A verdadeira libertação só se concretiza quando o povo colonizado se liberta da colonização cognitiva ou de pensamento, por meio de uma educação intencionalmente emancipatória. De acordo com Mesquida (2014, p. 97) a “permanência dos mecanismos de dominação pós-colonial ainda revela a vigência da opressão coordenada pelas elites africanas e multinacionais do mundo inteiro que veem na África uma oportunidade para realização de interesses comerciais”. Diante disso, estabeleceu-se como objetivo a elaboração de algumas reflexões acerca da importância do trabalho educativo pós-colonial na Guiné-Bissau, a partir da experiência e legado de Paulo Freire como colaborador no processo de transformação do sistema educacional herdado do colonizador. Para o desenvolvimento do trabalho, nós apoiamos na pesquisa teórica baseada em livros, artigos e outros escritos, classificados em fontes primárias e secundárias, como proposto por Eco (1977) no seu livro *Como “se faz uma tese”*. As fontes primárias foram os livros de Freire como a *“Pedagogia do Oprimido (2009)”*, *“Cartas à Guiné-Bissau*

---

<sup>139</sup>Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), doutorando em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). E-mail: mutaro.embal007@hotmail.com

<sup>140</sup>Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR). E-mail: araciasinelli@hotmail.com

(1978)”, “*Educação como prática de liberdade* (1999)”, “*Pedagogia da Esperança* (1992)”, “*Educação e Política* (2001)”, “*Ação Cultural para a Liberdade* (2011)” e, as fontes secundárias foram os trabalhos de pesquisa sobre Freire. A Guiné-Bissau foi o primeiro país da África colonizado por Portugal a proclamar a independência política de forma unilateral em 24 de setembro de 1973 e reconhecida bilateralmente em 10 de novembro de 1974, depois de uma longa luta armada encabeçada pelo Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC). A educação colonial visava “desafricanizar” a população por meio de uma educação alienante. Lourenço Ocuni Cá (2017) no seu livro “*A contribuição de Paulo Freire na Organização do Sistema Educacional da Guiné-Bissau*”, ao analisar os efeitos do sistema de ensino no período colonial, evidencia que foi um processo brutal de desafricanização, devido à sua incompatibilidade com a concepção de educação do povo guineense. Nos primeiros anos da independência, o governo da Guiné-Bissau tomou várias medidas com o intuito de criar uma nova prática educativa em detrimento do sistema de ensino colonial. Neste contexto, pensou-se em Paulo Freire, quem concebia a educação como prática de liberdade e, conseqüentemente, um instrumento de emancipação. Em 1974, o governo guineense, ciente de que o pensamento político-pedagógico do educador brasileiro estava alinhado com o *ethos* revolucionário da luta de libertação, fez um convite através do então Comissariado da Educação (Ministro da Educação), Mário Cabral, ao Paulo Freire e a sua equipe do IDAC (Instituto de Ação Cultural), no âmbito do combate à elevada taxa de analfabetismo no país. De acordo com Mesquita (2014, p. 102) “O educador brasileiro, consciente de que as experiências não se transplantam, mas se reinventam, sempre teve a posição humilde e democrática de aprender com o povo guineense”. Freire (1978) acreditava que mudar os paradigmas da educação colonial para uma educação que promova a consciência política do povo guineense, era o grande desafio que o programa de alfabetização de jovens e adultos teria que enfrentar na Guiné-Bissau, falava que: “[...] na educação colonial herdada e que, em contradição total com os objetivos da sociedade que se busca criar, deve ser radicalmente transformada e não simplesmente reformada” (Freire, 1978, p. 87).

No entanto, de acordo com Augel (1996) apesar das políticas adotadas pelo Governo guineense, com a intenção de concretizar o desejo de transformar radicalmente o sistema educativo, ao longo dos primeiros anos da independência, esse objetivo se perdeu quando o movimento de libertação (PAIGC) se transformou no próprio Estado. No artigo “*Guiné-Bissau: vanguarda anti-imperialista, falência do Estado e esperança num novo começo* (1996)”, o autor supracitado afirma que esta mudança de conjuntura, que por sua vez, iniciou vários projetos históricos que visavam o desenvolvimento, também foi o motivo da morte das mais belas esperanças do país; como por exemplo, os ideais de Freire na luta pela reconstrução de uma nova sociedade descolonizada. Neste sentido, compreendemos que promover um espaço de reflexão sobre trabalho educativo pós-colonial na busca de superação da ideologia colonial, é indispensável à retomada do legado deixado por Freire na reconstrução nacional na Guiné-Bissau. Freire (1978) no livro “*Cartas à Guiné-Bissau*” descreve de forma detalhada a sua experiência durante as visitas de trabalho no país, através de relatórios e cartas trocadas com o comissariado da educação e com os diferentes comitês de trabalho. Numa dessas cartas, ele se opunha a escolha do português como língua oficial e de alfabetização na Guiné-Bissau. Para Freire (1978, p. 145) “A imposição da língua do colonizador ao colonizado é uma condição fundamental para a dominação colonial que se estende na dominação neocolonial”. Esta imposição atrapalhou o progresso da campanha de alfabetização desencadeada no país. Pois, os jovens e adultos que eram ensinados não tinham contato antes com o português, mas, falavam as línguas dos seus grupos étnicos e o Crioulo, a língua mais falada no país. Nesse âmbito, a alfabetização e o letramento têm sido um desafio para a sociedade guineense, desde a independência do país até presente data. Na concepção de Freire, para cumprir a difícil tarefa de construir um novo projeto de sociedade, se faz necessário: “[...] reformar o sistema infraestrutural de produção do qual faz parte a educação. E isto implica a transformação radical do sistema educacional herdado do colonizador [...]” (Freire, 1978, p. 20). Nesta perspectiva, a prática pedagógica que o educador brasileiro procurou implementar na Guiné-Bissau era essencialmente transformadora, uma educação que

buscava promover a conscientização e pensamento crítico, possibilitando ao sujeito desenvolver e utilizar a sua capacidade intelectual de forma plena, com isso, poder exercer a sua cidadania com dignidade. Por isso, acreditamos que resgatar os fundamentos de pensamento freireano, pode ser um caminho viável para repensar o sistema educacional guineense, no sentido de buscar superar o modelo de ensino alienante herdado da colonização (ainda vigente no país) e, conseqüentemente, projetar uma nova sociedade.

**PALAVRAS-CHAVE:** Paulo Freire, Guiné-Bissau, Educação Pós-colonial.

## REFERÊNCIAS

AUGEL, Johannes. Guiné-Bissau: vanguarda anti-imperialista, falência do estado e esperança num novo começo. In: AUGEL, Johannes; CARDOSO, Carlos. **Transição Democrática na Guiné-Bissau e Outros Ensaios**. Bissau: INEP, 1996.

CÁ, Lourenço Oconi. **A contribuição de Paulo Freire na Organização do Sistema Educacional da Guiné-Bissau**. Rio de Janeiro: Publit, 2017.

ECO, Umberto. **Como se faz uma tese**. Tradução: Gilson César Cardoso de Souza. São Paulo: Editora Perspectiva, 1977.

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a liberdade e outros escritos**. 14ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

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

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. 23ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo. **Educação e Política**. 5ª ed. São Paulo, Cortez, 2001.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 48ª reimpressão. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

MESQUIDA. A contribuição de Paulo Freire à educação na África: uma proposta de descolonização da escola. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n. 126, jan/mar. 2014.

ROMÃO; GADOTTI. **Paulo Freire e Amílcar Cabral**: a descolonização das mentes. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2012.

## **PEDAGOGIA DO OPRIMIDO: DA EXPERIÊNCIA REVOLUCIONÁRIA À ABERTURA LENTA GRADUAL E SEGURA**

Yan Caramel Zehuri<sup>141</sup>

A elaboração de *Pedagogia do Oprimido* (Freire, 2018), considerada por grande parte dos intérpretes como a principal obra freireana ou até “o marco mais importante para a compreensão político-pedagógica da educação universal do século XX” (Freire, 2001), é uma produção coletiva (Andreola, 2001). O livro foi escrito em plena ebulição das lutas sociais por reformas estruturais na América Latina dos anos 60, em uma conjuntura internacional que marca um novo período histórico (Wallerstein, 2002). Como o próprio Freire (2018, p. 39) coloca, na primeira página do capítulo 1, “desafiados pela dramaticidade da hora atual”, diante dos “movimentos que refletem o sentido mais antropológico que antropocêntrico de nossa época” (Idem., p. 40). Ao contrário de uma visão positivista do conhecimento, podemos entender que este caminha feito uma lagarta, “tanto cria como arrasa, a nos mostrar que para o voo, é preciso tanto o casulo quanto a asa” - em referência ao poema “aula de voo”, de Mauro Iasi. Ou seja, o conhecimento faz movimentos pendulares, como a história, é contraditório e deve ser entendido dialeticamente, como o próprio Paulo Freire o fez. Aquele que pensa saber não pode aprender nada, pois pensa que sabe e, assim, não precisa entender ou transformar nada. Essa postura é própria daquele que acredita ter muito a oferecer e nada a receber, por isso é avesso ao diálogo, busca conservar o *status quo*. Assim, a educação, a ética e a política se articulam profundamente. Em *Educação como Prática da Liberdade* (Freire, 1967) já identificamos a

---

<sup>141</sup> Licenciado em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Campinas, Mestre em Ciências Políticas pela Universidade Estadual de Campinas e doutorando em educação pela Universidade Estadual de Campinas. Orientadora: Fabiana de Cássia Rodrigues (Universidade Estadual de Campinas). Professor da Rede Estadual de Ensino de São Paulo. Monitor do Núcleo de Educação Popular, 13 de maio. Email: yancaramel@yahoo.com.br. Bolsista CAPES.

percepção dessa dinâmica dialética e histórica a respeito do saber, da justiça e do poder por parte do autor. Entretanto, há desenvolvimentos ainda mais sofisticados em *Pedagogia do Oprimido e Ação Cultural para a Liberdade*, entre 1968 e 1974, produzidos durante o período do exílio, que ainda merecem uma leitura detida por parte das gerações contemporâneas. Como afirma Vasconcelos (2020), *Pedagogia do Oprimido* pode ser considerado um documento da reforma agrária chilena, que desemboca na Revolução Chilena e termina com o golpe militar e o assassinato do presidente Salvador Allende. A relação com os camponeses no Brasil, na impressionante atuação com a alfabetização de adultos, num clima de intensificação das lutas das Ligas Camponesas, já havia aproximado o educador da política nacional e das ideias revolucionárias. Com o exílio no Chile, com a intensificação das lutas no país e no mundo, o educador foi literalmente educado como ele próprio sempre afirmou. A humildade metodológica de sua educação não o conduziu a ensinar o Brasil, em luta pela democracia, as lições revolucionárias que aprendeu no país vizinho e em outros países onde atuou, como a Nicarágua e a Guiné-Bissau. Ao contrário, a sua opção foi “reaprender o Brasil”. Isso não significa que foi condescendente com os limites da consciência social daqueles que aqui lutavam. Ou seja, ele sabia que a sua leitura crítica sobre a abertura “lenta, gradual e segura” (general Ernesto Geisel, 1974-1979) não mudaria a realidade e as consciências por si só, o Brasil já não era o mesmo que havia deixado em 1964. Coerentemente à sua crítica àqueles que “depositam” a sua teoria, sobre aqueles que vivem a realidade brasileira e são os sujeitos concretos da mudança social, quando retorna do exílio em 1979 Freire analisa a “situação-limite” no país. Dialogar com aqueles que estavam concretamente na luta, aprender para ensinar e voltar a aprender para transformar de modo que não poderia ser previamente definido. Apesar das intensas lutas que deram origem ao PT, à CUT e ao MST terem impulsionado uma nova consciência crítica, os anos de repressão foram bem-sucedidos em bloquear o anseio revolucionário dos anos 60 e o processo de aprendizado das massas sobre a sua condição de oprimidos. Sendo assim, este texto tem por objetivo evidenciar aspectos críticos de *Pedagogia do Oprimido e Ação*

*Cultural para a Liberdade*, especialmente relacionados a: relação entre educação e política; o conceito de sujeito presente nestas obras e o pressuposto materialista singular de seu método. Para tanto, se lança mão de uma exposição dos conceitos de antagonismo e diálogo, de modo que se possa compreender a perspectiva política, que contém uma visão ética universal do autor nestas obras, contextualizando o momento histórico em que foram produzidas. A partir desta pesquisa, identificamos uma dimensão pouco explorada das principais obras de Freire, em grande medida justificada pelas particularidades do contexto histórico em que o autor “reaprendeu o Brasil” e em que as suas obras foram publicadas. O sucesso da repressão ditatorial que modificara o Brasil que se conheceu na década de 60 foi tamanho que o significado da crítica freireana foi profundamente alterado no sentido de uma vulgarização. Como afirma Torres (2001, p. 232), “Seguidores e críticos frequentemente coincidiram em reduzi-lo a uma caricatura de si mesmo”. Como uma obra clássica, “o livro [*Pedagogia do Oprimido*] está sempre um passo a frente, um pouco além do nosso campo de visão”, faz “filosofia de primeira linha” (Greene, 2001; p. 156). Apesar disso, a partir dos anos 80, com a mudança de conjuntura e a crise da educação popular é necessário “para alguns, entre outras coisas, deixar Freire para trás e, para outros, voltar a ele mediante uma releitura crítica e contemporânea” (Torres, 2001; p. 237). Ampliando o campo de visão à luz da contemporaneidade, buscarei apontar elementos do “significado profundo” (Freire, 1989) nesta releitura de sua obra. Somos aqueles que acreditamos que “deixar Freire para trás” não é possível, uma vez que as condições que justificam uma “pedagogia do oprimido” permanecem e exigem constantes aprendizados e lutas.

**PALAVRAS-CHAVE:** diálogo, antagonismo, sujeito educativo.

## REFERÊNCIAS

ANDREOLA, Bauduíno Antonio. *Pedagogia do Oprimido: uma obra coletiva*. In: FREIRE, Ana Maria Araújo (org.). **A pedagogia da libertação em Paulo Freire**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.



FREIRE, Ana Maria Araújo. A Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire. In: FREIRE, Ana Maria Araújo (org.). **A pedagogia da libertação em Paulo Freire**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 65ª edição. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1967.

GREENE, Maxine. **Reflexões sobre a Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire**. In: FREIRE, Ana Maria Araújo (org.). **A pedagogia da libertação em Paulo Freire**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

TORRES, Rosa Maria. **Os múltiplos Paulo Freire**. In: FREIRE, Ana Maria Araújo (org.). **A pedagogia da libertação em Paulo Freire**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

VASCONCELOS, Joana Salém. **O lápis é mais pesado que a enxada: reforma agrária no Chile e pedagogias camponesas para transformação econômica (1955-1973)**. Tese de Doutorado em História Econômica pela Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

**RESUMOS EXPANDIDOS**  
**EIXO 6**  
**CULTURA, ÉTICA E ESTÉTICA: A ARTE COMO ATOS**  
**POLÍTICOS**

## **EXPLORANDO O POTENCIAL TRANSFORMADOR: A SÉTIMA ARTE COMO POSSIBILIDADE DE EXPRESSÃO DE UMA EDUCAÇÃO CRÍTICA E EMANCIPADORA**

Julya Gonçalves da Silva<sup>142</sup>

A presente pesquisa decorre de uma dissertação de mestrado já defendida e teve como finalidade discutir sobre o uso do cinema no âmbito escolar, enfatizando o potencial da sétima arte como possibilidade de expressão de uma educação que valoriza a criatividade, o diálogo e a criticidade dos estudantes. Para isso, enfatizamos a importância de considerar uma educação que valorize a diversidade presente nos alunos e alunas, levando em conta seu contexto de vida, ideias, vivências e opiniões. Segundo Freire (1983), não há conhecimento sem prática, invenção, criatividade, política e arte. A realização de atividades artísticas e a incorporação da arte na escola promovem um ensino que valoriza a criatividade, permitindo a expressão, criação, inovação e vivência de novas experiências estéticas e simbólicas. Ao considerarmos a proposta de Freire (1983), em relação a uma educação inovadora, tornamos evidente que o cinema pode desempenhar um papel facilitador para a implementação de práticas pedagógicas alinhadas a essa abordagem. A inclusão do cinema na escola requer uma educação inovadora, criativa, reflexiva, crítica, voltada para o diálogo e para a experiência. O próprio cinema possui a capacidade de desenvolver todos esses aspectos, introduzindo inovação na sala de aula e proporcionando um ensino que, como defendido por Fresquet (2013), desperta emoções e sensações, estimula a curiosidade tanto de quem aprende quanto de quem ensina, inspirando a educação e promovendo práticas pedagógicas que enfatizam a imaginação e a produção sensível e intelectual do conhecimento. Quando utilizamos um filme em sala de aula e promovemos um debate a partir das experiências e sentimentos de cada estudante durante a exibição, estamos fomentando uma

---

<sup>142</sup>Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Curitiba - Paraná, Brasil, [julyagoncalves8@gmail.com](mailto:julyagoncalves8@gmail.com).

educação baseada no diálogo, incentivando alunos e alunas a compartilhar suas ideias e expressar críticas e reflexões sobre a obra. Ao realizar um exercício de produção cinematográfica, estamos propondo uma prática criativa em que o estudante pode explorar e desenvolver sua criatividade, rompendo com as estruturas hierárquicas e tradicionais da escola (Fresquet, 2013). Através desses simples exemplos de práticas pedagógicas que envolvem o cinema, podemos observar a incorporação de elementos da educação inovadora na sala de aula. Podemos, a partir disso, começar a pensar o cinema dentro do âmbito escolar não apenas como um instrumento didático, mas como arte (Bergala, 2008). Ao mesmo tempo, não devemos reduzir o cinema a apenas mais uma técnica artística a ser ensinada nas escolas. Nesse sentido, é necessário que professores e professoras compreendam a importância de construir práticas pedagógicas que permitam a construção de conhecimento a partir do cinema na escola, sem menosprezar o filme como um objeto meramente auxiliar ou ilustrativo de um determinado tema. Também é possível considerar a sétima arte no ambiente escolar como uma forma de estimular o pensamento, a criação de diálogos que levam a novas perguntas e reflexões, ampliando as possibilidades de experimentação, pois a arte nos proporciona isso. Assim, expandimos as formas de utilizar o filme na sala de aula, pois a arte do cinema não deve ser limitada a uma única abordagem ou método. Sabemos que a apresentação do cinema na escola geralmente ocorre de maneira utilitarista, tratando o filme como um objeto. No entanto, ao buscar reverter essa perspectiva utilitarista do cinema na escola, nos deparamos com autores que discutem a importância de uma educação voltada para o cinema, destacando as vantagens e possibilidades de trabalhar com produções narrativas que nos levem a refletir sobre os valores de uma sociedade democrática e nosso lugar no mundo. Bergala (2008) apresenta uma abordagem que valoriza a presença do cinema na escola ao reconhecer e valorizar as características e peculiaridades intrínsecas da sétima arte. Para o autor, o filme vai além de ser apenas um objeto, sendo considerado uma "obra de arte" que carrega consigo os traços de um gesto criativo. A partir dessa perspectiva, Bergala (2008) propõe sua "hipótese-cinema", que

envolve a experimentação de diferentes tipos de filmes até a concretização do ato criativo. Nessa visão, o cinema não é concebido como um mero recurso pedagógico, mas sim como uma hipótese de alteridade que possibilita transformações, desestabilizações, criações, comunicações e processos de fruição. Essa abordagem amplia o horizonte de compreensão sobre o cinema na escola, reconhecendo seu potencial artístico e sua capacidade de proporcionar experiências com a alteridade. Podemos fazer um comparativo entre a hipótese-cinema com a educação inovadora/libertadora, proposta por Freire (1983), visto que um dos principais objetivos dessa hipótese é, como já enfatizado, propiciar transformações e processos que estimulem a criatividade do aluno, tendo o cinema como uma ferramenta de análise criativa. A partir das discussões apresentadas, este estudo tem como intuito analisar as possibilidades de apresentação de filmes no espaço educacional em diferentes áreas do conhecimento, pensando o cinema a partir dele mesmo e na sua interface com a escola. Para isso, realizamos uma pesquisa de campo em cinco escolas públicas e estaduais do município de Ourinhos/SP, onde entrevistamos 12 educadores e educadoras que atuam nos anos finais do ensino fundamental. O objetivo geral é investigar e analisar de que forma o cinema, está presente nas práticas pedagógicas de professores e professoras dos anos finais do ensino fundamental, de escolas públicas e estaduais do município de Ourinhos. A problemática levantada é: de que maneira as práticas pedagógicas de educadores e educadoras de diferentes componentes dos anos finais do ensino fundamental têm envolvido o cinema, nas escolas da cidade de Ourinhos? Realizamos a análise dos dados por meio da abordagem de análise de conteúdo, proposta por Bardin (1977). A partir dos resultados obtidos e analisados, evidenciamos que ainda está enraizada uma cultura entre os professores(as), gestores(as) e alunos(as) que limita o cinema a um mero recurso para ilustrar conteúdos específicos. Essa visão restrita impede que a dimensão artística do cinema chegue até os estudantes, sendo pouco explorada pelos professores e professoras. Além disso, mesmo vivendo em uma sociedade imersa no meio audiovisual, os dados coletados revelam que persistem o preconceito e o estigma em relação à utilização de filmes na escola. Lamentavelmente, ainda há

uma visão equivocada de que a exibição de filmes é uma forma de fuga por parte dos educadores e educadoras, como se estivessem negligenciando suas responsabilidades em sala de aula. Essa percepção distorcida contribui para a resistência em aproveitar todo o potencial artístico e pedagógico que o cinema pode oferecer. A partir dessa constatação, fica evidente que muitos professores e professoras ainda perpetuam uma prática que não condiz com o que os autores e autoras (citados nessa pesquisa) defendem em relação ao como devemos pensar o cinema na educação.

**PALAVRAS-CHAVE:** Cinema, Educação, Escolas públicas.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 1977.

BERGALA, Alain. **A hipótese-cinema. Pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola**. Tradução: Mônica Costa Netto e Silvia Pimenta. Rio de Janeiro: Booklink, 2008. Disponível em: <<http://www.sementecinematografica.com.br/wp-content/uploads/2019/10/Livro-Alain-Bergala-A-Hipotese-Cinema.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2023.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 18 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FRESQUET, Adriana. **Cinema e educação: reflexões e experiências com professores e estudantes da educação básica dentro e “fora” da escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.



editora  
CENTRO

PAULO FREIRE  
ESTUDOS E PESQUISAS