

**Resumos Expandidos**  
**Anais**

# **Pré-Colóquio Internacional Paulo Freire**

## **Teresina/PI- 2024**

**Educação Libertadora**  
*Esperanças para a  
reconstrução do Brasil*

**ISSN 2525-9393**  
**V.1, 2024**

Maria Erivalda dos Santos Torres  
Antônio Ferreira  
Danielle Jaiane Silva  
(Orgs.)



**PRÉ-COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO  
FREIRE**

**TERESINA/PI**

ISSN 2525-9393

Vol. 1

2024

**PRÉ-COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO  
FREIRE  
TERESINA/PI  
28 E 29 DE MAIO 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  
TERESINA**

**“Educação libertadora: esperar para reconstrução do Brasil!”**

**28 e 29 de maio de 2024**

**Canal do YouTube do Centro Paulo Freire – Estudos e  
Pesquisas**

**ORGANIZAÇÃO DOS ANAIS - RESUMOS EXPANDIDOS**

Maria Erivalda dos Santos Torres – CPFreire/PPGduC  
Antônio Ferreira –UFPI/Fórum EJA/PI

**COMISSÃO ORGANIZADORA**

Antonio Ferreira de Sousa Sobrinho  
Maria Erivalda dos Santos Torres  
Dayane Lopes de Medeiros.

**COMISSÃO CIENTÍFICA**

Ana Beatriz Sousa Gomes  
Antonio Ferreira de Sousa Sobrinho  
Maria Aparecida Vieira de Melo  
Dayane Lopes de Medeiros  
Francisco Williams de Assis Soares Gonçalves  
Lucineide Barros Medeiros  
Maria de Jesus Rodrigues Duarte  
Maria do Socorro Borges da Silva  
Maria do Socorro Magalhaes dos Santos  
Maria Erivalda dos Santos Torres.

## **COORDENAÇÃO DE EIXO TEMÁTICO**

### **Eixo temático 1: Direitos Humanos e Cultura da Paz**

**Coordenação:** Profa. Dra. Maria do Socorro Borges da Silva - UFPI/PPGED

### **Eixo temático 2: Educação de Jovens e Adultos na sociedade contemporânea**

**Coordenação:** Profa. Dra. Maria da Gloria C. Moura- UFPI/PPGED e Profa. Dra. Maria do Socorro Magalhaes - SEDUC-PI

### **Eixo temático 3: Relações étnico-raciais, Diversidade e Justiça Social**

**Coordenação:** Profa. Ms. Marlucia Lima de Sousa Meneses e Ewerton dos Santos - SEMEC/Teresina

©Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas

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

**Capa:** Danielle Jaiane Silva

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>	12
Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas	
<b>RESUMOS EXPANDIDOS EIXO 1: DIREITOS HUMANOS E CULTURA DA PAZ</b>	13
<b>PRÁTICA EXITOSA: A TERRA DE MACUNAÍMA PEDE SOCORRO!</b>	14
Shirlei dos Santos Catão	
<b>PAULO FREIRE: PRESENTE HOJE E SEMPRE NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS DO BRASIL</b>	18
Cristian Andrey Pinto Lima Dayane Lopes de Medeiros Caroline Barros da Silva Simone de Magalhães Vieira Barcelos Ivanilde Apoluceno de Oliveira	
<b>PAULO FREIRE E A FORMAÇÃO PARA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS</b>	22
Maria Aparecida Vieira de Melo	
<b>O ENSINO DA GEOGRAFIA NA COMUNIDADE SÃO RAIMUNDO: UM OLHAR SOBRE OS LIMITES E AS POSSIBILIDADES</b>	25
Marcos Roberto Figueiredo da Cunha Lucinete Gadelha da Costa	
<b>MULTISSERIADO: PRÁTICAS EDUCATIVAS CONSTRUÍDAS NA ESCOLA RIBEIRINHA DA COMUNIDADE SÃO RAIMUNDO NO MUNICÍPIO DE CARAUARI – AMAZONAS</b>	30
Quilvilene Figueiredo da Cunha Lucinete Gadelha da Costa	



## SUMÁRIO

- ENTRE A TEORIA DA AÇÃO DIALÓGICA, DE FREIRE, E A TEORIA DA AÇÃO COMUNICATIVA, DE HABERMAS: INTERSUBJETIVIDADE, PRETENSÃO DE SINCERIDADE E CRÍTICA DO INTELECTUALISMO** 33  
Wellington Anselmo Martins  
Marcelo Carbone Carneiro
- EDUCAÇÃO PARA OS DIREITOS HUAMANOS: PENSANDO A ESCOLA DEMOCRÁTICA** 36  
Celeste Aurora da Nóbrega Calixto  
Anaiza Queiroz de Oliveira  
Dayane Lopes de Medeiros  
Maria Aparecida Vieira de Melo
- EDUCAÇÃO E HUMANIZAÇÃO: REFLEXÕES SOBRE A PEDAGOGIA DO OPRIMIDO E A EDUCAÇÃO LIBERTADORA** 40  
Gabriella Eduarda Costa Campos  
Cristian Andrey Pinto Lima  
Simone de Magalhães Vieira Barcelos  
Cláudio Pires Viana
- EDUCAÇÃO E CULTURA COMO AÇÃO DE EXTENSÃO** 44  
Vivian Liégia de Araújo Santos  
Dayane Lopes de Medeiros  
Maria Aparecida Vieira de Melo
- CULTURA DE PAZ: DESCOLONIZANDO AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS** 48  
Dayane Lopes de Medeiros  
Emanuelle Deyse dos Santos Almeida  
Maria Aparecida Vieira de Melo

## SUMÁRIO

<b>A RESSOCIALIZAÇÃO DE JOVENS INFRATORES À LUZ DOS ESTUDOS DE PAULO FREIRE</b>	52
Gabriella Eduarda Costa Campos Ana Lúcia Dantas Pacheco	
<b>A ESCOLA COMO ESPAÇO DE CONSCIENTIZAÇÃO: UMA ABORDAGEM DOS DIREITOS HUMANOS SOCIAIS COMO ASPECTO FUNDAMENTAL NA FORMAÇÃO ESCOLAR</b>	57
Emanuelle Deyse dos Santos Almeida Maria Aparecida Vieira de Melo	
<b>A EDUCAÇÃO COMO INSTRUMENTO DE EMANCIPAÇÃO DO SUJEITO EM PAULO FREIRE</b>	62
Samuel Cerqueira Melo	
<b>RESUMOS EXPANDIDOS EIXO 2: EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA</b>	65
<b>PRÁTICA EXITOSA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: MEU TRABALHO, MEU SUSTENTO!</b>	66
Shirlei dos Santos Catão	
<b>A INFANTILIZAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS</b>	70
Joyce de Araújo Medeiros Vivian Liégia de Araújo Santos	
<b>A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE EJA NA PERSPECTIVA DOS DIREITOS HUMANOS</b>	74
Dayane Lopes de Medeiros Maria Erivalda dos Santos Torres	

## SUMÁRIO

<b>A EJA NO CAMINHO DA EDUCAÇÃO LIBERTADORA: TRABALHO QUE CONDUZ AS APRENDIZAGENS</b>	79
Antônio Severino da Silva Alecssandra Simone Ferreira Furetti	
<b>A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM UM TERAL DE CONEXÕES</b>	83
Miguel Costa Silva Keila de Jesus Morais Lobato Vinícius Renato Souza dos Santos Ivanilde Apoluceno de Oliveira	
<b>RESUMOS EXPANDIDOS EIXO 3: RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS, DIVERSIDADE E JUSTIÇA SOCIAL</b>	87
<b>FREIRE, COMPAZ NA CAPOEIRA: UM MOMENTO DIALÓGICO</b>	88
Jevison Cesário Santa Cruz	
<b>ENSINO E APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO E TRANSTORNO MENTAL A LUZ DO BANCARISMO DE FREIRE</b>	92
Davi Milan Tainara de Sousa Soares Gláucio Simão Alves	

## SUMÁRIO

<b>EDUCAÇÃO POPULAR, DIREITOS HUMANOS E INTERCULTURALIDADE: A EXPERIÊNCIA DO PROJETO CIRANDA LATINA EM TERESINA (PI)</b>	96
--	----

Lucineide Barros Medeiros  
Yasmim Silva de Assis  
Fabricio de Sousa Fernandes

<b>DIVERSIDADE SEXUAL E EDUCAÇÃO: UMA LEITURA NOS ANOS INICIAIS NA ESCOLA RIBEIRINHA SEBASTIÃO SALVINO CARNEIRO</b>	100
---	-----

Rodrigo de Souza Carmino  
Lucinete Gadelha da Costa

<b>AS CONTRIBUIÇÕES DA PERSPECTIVA FREIREANA PARA A PRÁTICAS INCLUSIVAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA</b>	103
--	-----

Fabiana Zanol Araújo  
Flaviane Lopes Siqueira Salles  
Maurício Barcelos de Barros Cruz

## **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

PRÉ-COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE TERESINA/PI  
ISSN 2525-9393  
Vol. 1  
2024

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

## PRÁTICA EXITOSA: A TERRA DE MACUNAÍMA PEDE SOCORRO!

Shirlei dos Santos Catão<sup>1</sup>

Infelizmente a garimpagem ainda causa impacto social significativo. É de conhecimento de toda a sociedade brasileira que milhares de garimpeiros têm invadidos territórios indígenas em Roraima, provocando doenças, conflitos culturais, contaminação dos rios com mercúrio e a destruição da floresta. O projeto “**A Terra de Macunaíma pede socorro!**”, surgiu com o objetivo de mostrar as consequências do garimpo na contaminação da água e do meio ambiente, dos conflitos garimpeiros X indígenas e trabalhar na comunidade escolar as formas de minimizar esse impacto. Sabemos que os povos indígenas têm sido historicamente marginalizados e discriminados no nosso estado, o que levou a uma grave violação de seus direitos humanos. Infelizmente as pessoas que são indígenas não se reconhece mais como indígenas e esse projeto surgiu para resgatar essa identidade que estava se perdendo. Algumas ações foram desenvolvidas na escola como: Palestras com representantes indígenas relacionadas a temática Água X Garimpo Ilegal; Foi trabalhado confecções de painéis contendo mensagem e imagens diversas sobre a importância de “Água pura e a consequência grave ao meio ambiente pelo garimpo ilegal”; Apresentação de trabalhos para a comunidade escolar sobre “águas de Roraima”; Pesquisa e estudo da biografia de alguns defensores da natureza indígenas; Trabalho de campo para verificar a veracidade da contaminação do maior Rio de Roraima que vem sendo noticiadas em jornais, revistas, e estudadas pelos pesquisadores e institutos de renome nacional mostrando dados alarmante. Na Amazônia, a garimpagem causa problemas ambientais e sociais severos (mortes, doenças,

---

<sup>1</sup>Mestranda Profissional em Ensino de *Ciências e Matemática* da Universidade Estado de Roraima. Professora da Secretaria de Educação de Educação do Estado de Roraima e Secretária Municipal de Boa Vista/RR-Brasil. Email: shirleicatao@hotmail.com.

desrespeitos e entre outros). A morfologia dos rios pode ser gravemente alterada pela escavação de trincheiras e labirintos. A atividade também provoca poluição por mercúrio. Há uma estimativa de que para cada 1 kg de ouro produzido, 1,3 kg de mercúrio é emitido para o ambiente (Dourojeanni e Pádua, inédito). Tem-se observado que atualmente a destruição da natureza no garimpo ilegal nas áreas preservadas da floresta amazônica, através da contaminação e degradação dos ecossistemas cresce num ritmo acelerado, motivo pelo qual se torna necessário reduzir o impacto ambiental para a obtenção de um desenvolvimento ecologicamente equilibrado. A raça humana tem leis que regem a forma de agir para a preservação ambiental. Mas, na maioria das vezes, estas leis são desobedecidas, fato que está acontecendo nas invasões de terras indígenas por garimpeiros no Estado de Roraima. Sendo assim precisa-se que haja sensibilização e disposição para pô-las em prática, já que a própria Constituição Federal proíbe o garimpo neste território. A discriminação estrutural enfrentada pela população indígena se manifesta em altos níveis de pobreza e na precarização do acesso a serviços básicos; incluindo educação, água e moradia, o que se soma ao desrespeito e invasão de seus territórios em condições de extrema violência e, em muitos casos, em impunidade. O planeta está “bombardeado” em consequência do desequilíbrio ambiental que é a maior problemática dos últimos tempos. E para alcançar a meta da sustentabilidade é fundamental modificar nossas atitudes. O progresso, nesse sentido, depende da instrução e sensibilização dos cidadãos. A educação ambiental para a sustentabilidade é um processo de aprendizado permanente, baseado no respeito de todas as formas de vida, contribuindo para a formação de uma sociedade justa e ecologicamente equilibrada, sendo assim, houve a necessidade de trabalhar com o alunos da EJA o projeto “Terra de Macunaíma pede socorro!”, com o objetivo de entender a real situação que Roraima está vivendo com a contaminação dos seus rios por mercúrio destruindo a natureza e comprometendo a vida dos indígenas e dos brancos que vivem na Terra de Macunaíma. Portanto, a escola desempenha papel primordial nesse processo, pois, ela difunde os conhecimentos visando soluções efetivas da problemática ambiental



nas terras indígenas e na medida em que inter-relaciona os conteúdos envolvendo as diversas áreas do conhecimento, permitindo formar cidadãos críticos, reflexivos e participativos, aptos para tomar decisões e realizar ações que sejam condizentes com a sustentabilidade, que é a garantia de uma vida de qualidade. A atividade iniciou-se em fevereiro de 2023 e previsto para encerrar em dezembro de 2023. Os alunos tiveram a oportunidade de aprender mais sobre a contaminação da água através do garimpo ilegal que vem ocorrendo no Estado de Roraima e conhecer também alguns defensores da natureza da Terra de Macunáima, que dão suas vidas por um mundo menos degradados; foram desenvolvidas diversas atividades, na qual obteve-se como pontos positivos a efetiva participação dos alunos na realização da atividade, superando as expectativas. Vivemos uma crise ambiental planetária. Crise que nos faz repensar os caminhos de nossa sociedade. Sendo ainda a educação um potencial motor das dinâmicas sociais, a participação dos educadores na construção de propostas para o enfrentamento desta crise é fundamental para a superação dos problemas ambientais. A formação da sensibilização humana com relação às questões da preservação ambiental, sem dúvida, passa por transformações, através de aprendizagens formadoras e informadoras, capazes de adquirir a partir da participação tanto escolares quanto no contexto do nosso dia a dia. O projeto teve importante impacto social e ambiental, pois foi durante o seu desenvolvimento que ficamos sabendo que muitos dos alunos em algum momento da sua vida já foi garimpeiro e relatar as suas experiências não exitosas foi interessante e necessário para que todos soubessem que a água precisa de protetores da natureza e cada aluno sabe do seu papel para preservar. Através desse projeto descobrimos que os povos originários (indígenas) são nossos amigos e merecem o nosso respeito e admiração pois cuidam do nosso bem maior, a água. Os alunos da EJA, através do Projeto, tornaram-se multiplicadores na própria escola e principalmente em suas residências pois passou a ser exemplos de como cuidar e proteger os povos indígenas e o meio ambiente.

**PALAVRAS-CHAVE:** Alunos da EJA, territórios indígenas, problemas ambientais.

## REFERÊNCIAS

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

Dourojeanni e Pádua, inédito: Disponível em <https://amazon.org.br/impactos-da-garimpagem-de-ouro-na-amazonia-n-2/> Acesso 24/03/2023

FOLHA BV. **Estudo revela contaminação de peixes de rios de Roraima pelo garimpo.** Disponível em <https://folhabv.com.br/noticia/CIDADES/Capital/Estudo-revela-contaminacao-de-peixes-de-rios-de-Roraima-pelo-garimpo/89693> acesso fevereiro de 2023.

RORAIMA EM FOCO. **Yanomami pedem água potável e dizem que garimpo ilegal contamina rios.** Disponível em <https://roraimaemfoco.com/yanomami-pedem-agua-potavel-e-dizem-que-garimpo-ilegal-contamina-rios/> acessado em fevereiro de 2023.

Disponível em <https://boavista.rr.gov.br/noticias/2023/8/conheca-os-projetos-destaques-da-3a-feira-de-iniciacao-cientifica>. Acesso em 20/09/2023.

## **PAULO FREIRE: PRESENTE HOJE E SEMPRE NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS DO BRASIL**

Cristian Andrey Pinto Lima <sup>2</sup>

Dayane Lopes de Medeiros <sup>3</sup>

Caroline Barros da Silva<sup>4</sup>

Simone de Magalhães Vieira Barcelos<sup>5</sup>

Ivanilde Apoluceno de Oliveira <sup>6</sup>

O presente trabalho visa apresentar como projetos de ensino, pesquisa e extensão universitária, inspirados no pensamento do patrono da educação brasileira estão sendo implementados em três universidades públicas do país. Iniciativas fundamentais para promover uma educação crítica e emancipadora, conforme idealizado por Freire. A pesquisa constitui-se por uma abordagem qualitativa, baseada na hermenêutica fenomenológica de Bicudo (1999), que busca entender o sentido das teorias e ideologias sem impor verdades pré-estabelecidas, mostra como o pensamento freiriano está presente na indissociabilidade da tríade ensino, pesquisa e extensão em universidades públicas de diferentes regiões do Brasil. Pautados no que afirma Freire (1996, p 121) “[...] enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. [...] uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da

---

<sup>2</sup>Universidade Estadual de Goiás (UEG), Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação PPGE/UnU Inhumas) – Bolsista CAPES/DS, Inhumas, Goiás, Brasil, E-mail: cristianandrey.lima@gmail.com.

<sup>3</sup>Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), licenciada em Pedagogia, Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas da Educação em Paulo Freire (GEPEPF/UFRN/CERES). E-mail: daymayaralopes@gmail.com.

<sup>4</sup>Universidade do Estado do Pará (UEPA), Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED/UEPA - Bolsista CAPES, Belém, Pará, UEPA, Brasil, E-mail: carolbarrosof@gmail.com.

<sup>5</sup>Universidade Estadual de Goiás, Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação PPGE/UnU Inhumas), Goiás, Brasil, E-mail: simone.barcelos@ueg.br.

<sup>6</sup>Universidade do Estado do Pará (UEPA), Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação e professora titular aposentada da UEPA, Bolsista produtividade do CNPq - PQ2, Belém, Pará, Brasil, E-mail: ivanildeapoluceno@uepa.br.

responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade”, o Grupo de Estudos e Pesquisas da Educação em Paulo Freire (GEPEPF) criado em 2021, na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), promove diálogos entre diferentes áreas de conhecimento a partir das temáticas centrais das linhas de pesquisa que o constitui. As discussões estão centradas na educação sistemática, envolvendo direta ou indiretamente a sala de aula e seus processos de ensino e aprendizagem. Os encontros acontecem quinzenalmente, no formato *on-line* pela plataforma *Google Meet* contemplam e buscam o exercício da autonomia dos participantes, sua formação humana, incentivo à produção escrita, bem como a participação em eventos científicos sobre o tema em questão. Com o objetivo de instituir uma educação e formação que, por meio do exercício da liberdade, do esperar e da reflexão, confirmem a humanidade do ser humano e sua vocação ontológica de "ser mais", conforme a obra *Pedagogia do Oprimido*, foram elaborados na Região Centro-Oeste, na Universidade Estadual de Goiás – Unidade Universitária de Inhumas (UEG/UnU Inhumas) dois projetos de extensão destinados a acolher e propiciar a realização dessa formação - *Contribuições teóricas de Paulo Freire para a educação e Entre manguieiras e flamboyants: leituras freirianas*, ambos vinculadas ao projeto de pesquisa *A história da educação superior em Goiás entre os anos de 1980 e 1993: o sentido da formação do pedagogo*, pesquisa interinstitucional que envolve a UEG e a Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (FE/UFG). Os projetos investigam, por meio da leitura atenta e rigorosa das obras de Freire, em que medida as diferentes correntes filosóficas que constituem o pensamento desse importante pensador podem contribuir para a consolidação de uma concepção humanizadora e emancipadora dos sujeitos. A leitura na íntegra das obras de Freire, dentre elas *Conscientização* (2016); *Pedagogia do Oprimido* (1987) e atualmente a *À sombra desta mangueira* (1995) e diálogos profícuos e fecundos com acadêmicos da UEG/UnU Inhumas e, à sombra de um frondoso flamboyant, são trabalhados conceitos como educação, autonomia, relação dialógica e conscientização. A participação discente tem sido expressiva e todos são incentivados a apresentar trabalhos em

eventos acadêmicos e científicos sobre Freire. Fundado em 1995, na Região Norte do País, o Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos (PROALTO) criou em 2002, o Núcleo de Educação Popular Paulo Freire (NEP) com atividades de ensino, pesquisa e extensão no campo da educação popular, com estudos e trabalhos de educação infantil, de jovens, adultos e idosos em espaços educativos escolares e não escolares periféricos, hospitalares e ribeirinhos urbanos e rurais, fundamentados no pensamento de Freire com vistas a contribuir com a formação contínua de educadores e educandos dos diversos cursos da UEPA e de outras Instituições e visa melhorar a educação brasileira e amazônica. As atividades educativas populares se organizam por meio de 10 (dez) Grupos de Estudos e Trabalhos (GET'S) e ações, como por exemplo, Educação de jovens, adultos e idosos; Filosofia com crianças; Educação Especial; Educação em ambiente hospitalar; Educação quilombola; Curso Esperançar; Educação indígena. O NEP está articulado a redes de pesquisa em seu fazer investigativo e coordena a Rede de Educação Inclusiva na Amazônia, constituída por pesquisadores da Universidade do Estado do Pará (UEPA), Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA) e Instituto Federal de Educação do Pará (IFPA). Neste coletivo, desenvolve a pesquisa *A prática da escolarização inclusiva e o atendimento especializado na Amazônia Paraense* e os projetos de pesquisa com parcerias internacionais, nacionais e regionais: a) *Cátedra Paulo Freire da Amazônia*; b) *Rede de Educação Inclusiva da Amazônia*; c) *Observatório Nacional de Educação Especial*; d) *Rede Freireana de Pesquisadores*; e) *Rede Luso-brasileira de Alfabetização de Jovens e Adultos*; f) *Rede Interculturalidade e Movimentos Sociais - Rede Mover*; g) *Rede de Investigadoras/es educativos en México - REDIEE* e h) *Rede Internacional de Investigadores e Participantes sobre Integração/Inclusão Educativa* (RIIE). O NEP por meio da Pedagogia Social, está comprometido com uma educação popular que luta pela inclusão social, pela formação da cidadania e pelos direitos humanos, especialmente pelo reconhecimento da diversidade cultural com a valorização dos saberes e das práticas cotidianas das populações da Amazônia. Diante da sociedade em que vivemos, o NEP reconhece o

compromisso ético e a decisão política de uma prática docente inclusiva como um desafio a ser assumido em vista de uma experiência formativa que provoque o exercício da consciência política crítica e engajada, que valoriza o diálogo, a conscientização e a transformação social. Dessa forma, ressalta-se que Paulo Freire, seu pensamento, permanece fecundo e instigante, fonte de inspiração para professores e alunos, evidenciando sua relevância no contexto atual e futuro das universidades do país.

**PALAVRAS-CHAVE:** Pensamento freiriano, Universidades públicas, Educação emancipadora.

## REFERÊNCIAS

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. A contribuição da fenomenologia à educação. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; CAPPELLETTI, Isabel Franchi. (Org.). **Fenomenologia:** Uma visão abrangente da Educação. São Paulo: Ed. Olhos D'Água, 1999. p. 11-51.

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

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

FREIRE, Paulo. **À sombra dessa mangueira**, São Paulo: Olho D'Água, 1995.

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

## PAULO FREIRE E A FORMAÇÃO PARA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Maria Aparecida Vieira de Melo<sup>7</sup>

A formação de professores para Freire deve ser permanente. Logo, é inerente entender que diante da diversidade no contexto escolar se faz necessário uma formação inter/transdisciplinar e transversal para a promoção da cultura de paz por meio dos Direitos Humanos. De tal modo, é importante pensar no *modus operandi*, sobre a educação em direitos humanos, ou seja, como deve acontecer a formação em sala de aula para que os professores possam ao atuar promoverem a práxis dos Direitos Humanos. Neste contexto, assinalamos a assertiva de que a formação de professores deve ser permanente, sobretudo, para que os professores possam acompanhar as diferenças inerentes no ambiente escolar. Deste modo, temos por finalidade analisar o discurso de Paulo Freire sobre a educação enquanto promotora dos direitos humanos e, mais especificamente escavar em suas obras: educação e mudança (1977), ação cultural para liberdade (2011) e pedagogia do oprimido (1980) como a educação é posta para promoção dos Direitos Humanos, explicitar as concepções de Freire sobre uma prática pedagógica orientadora da inclusão social e, sobretudo da educação em direitos humanos. Desta feita, a nossa curiosidade epistemológica diz respeito a: Como a educação em Freire pode orientar a formação de professores para a promoção dos direitos humanos? Faremos jus a pesquisa qualitativa com o procedimento da teoria da análise do discurso de Michel Foucault (2010). A qual se ocupa do território da linguagem para mapear as fontes, escavar os fragmentos textos-fonte e explicitar os achados postos em suas práticas discursivas sobre a formação de professores para a educação

---

<sup>7</sup>Professora do Departamento de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte; Diretora pedagógica do Centro Paulo Freire-estudos e pesquisas; Líder do grupo de estudos e pesquisas da educação em Paulo Freire CNPq/CAPES. Membro da Rede brasileira dos Direitos Humanos. Coordenadora do Comitê da educação integral, polo Caicó/RN. Caicó, RN, Brasil, E-mail: m\_aparecida\_v\_melo@hotmail.com

em direitos humanos. Assinalamos que a educação em direitos humanos é interdisciplinar, transdisciplinar e transversal, a qual requer igualmente a formação para que os educadores possam em seus contextos formativos de acordo com as realidades postas fazer a intervenção pedagógica necessária em prol da promoção dos direitos humanos. Comungamos do pressuposto de que a educação em direitos humanos deve ocorrer como ação extensionista educativa (Freire, 1983), favorecendo para que os muros escolares sejam rompidos e que democraticamente nos ocupemos das questões sociais, culturais, políticas e econômicas que consubstanciam a realidade, isto é a situação-limite a ser problematizada, teorizada e, ainda mais, tenha a intervenção pedagógica coerente com as demandas sociais apresentadas pela situação-limite analisada, investigada e explicitada, socializando assim, as possíveis soluções para que a realidade seja transformada e que os sujeitos ocupem a posição de sujeitos históricos e não meros objetos afetados por uma história que não é dada, mas sobretudo, construída. Neste sentido, a pesquisa favorece para entendermos que o giro arqueológico apreendido da realidade é a transformação e emancipação dos sujeitos de direitos, enquanto sujeitos históricos que se implicam na realidade com participação ativa, exercendo, portanto, a sua cidadania ativa (Benevides, 2007). Ademais, a prática pedagógica numa perspectiva integradora, viabiliza a interculturalidade por meio da interdisciplinaridade e do intercâmbio pedagógico quando nos propomos a praticar uma didática antirracista, com respeito as diferenças e contra hegemônica a colonialidade dos direitos humanos, fazendo jus a diversidade, a identidade, a cultura e interculturalidade, viabilizando, portanto, uma prática pedagógica socialmente inclusiva (Freire, 1970). Contudo, Freire nos convoca a fazer uma práxis extensionista verdadeiramente coerente com a ação formadora, em que os seres humanos são sujeitos históricos das problematizações de sua realidade (Freire, 1980), propondo então que todos sejam igualmente coparticipes das mudanças necessárias em seu entorno.

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



## REFERÊNCIAS

BENEVIDES, Maria Victoria. Direitos Humanos: desafios para o século XXI. In: SILVEIRA. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et al. **Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos**, João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 14. ed. rev. atual. — Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FOUCAULT, M. **Arqueologia do saber**. 7 ed. Rio de Janeiro: Forense universitária, 2010.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 18 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 14. ed. rev. atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 28 ed. 18 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 7ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.

## **O ENSINO DA GEOGRAFIA NA COMUNIDADE SÃO RAIMUNDO: UM OLHAR SOBRE OS LIMITES E AS POSSIBILIDADES**

Marcos Roberto Figueiredo da Cunha<sup>8</sup>  
Lucinete Gadelha da Costa<sup>9</sup>

A reflexão proposta neste texto resulta a partir do projeto de pesquisa que está sendo realizado no Curso de Pedagogia do Campo. Neste sentido o projeto intitulado o ensino da geografia na comunidade São Raimundo: um olhar sobre os limites e as possibilidades, surge com a seguinte indagação: Ocorre no ensino de geografia um estudo sobre o território local? Sabemos que ensino de geografia é fundamental para compreendermos o mundo em que vivemos e o nosso papel dentro dele. Um conceito importante neste estudo é o território. Ao estudar a categoria território visualizando a realidade em que estamos inseridos, podemos compreender a sua dinâmica, os elementos naturais e culturais presentes, além das relações sociais e econômicas que nele se estabelecem. Sendo assim o estudo tem como objetivo geral, compreender como é trabalhado o conhecimento sobre o território no ensino de geografia. Debruçando-se para a compreensão da temática foi construído um referencial teórico da pesquisa para compreender o conceito de território na relação com o ensino da Geografia. Para assim pode compreender como acontece o ensino/aprendizagem da geografia em uma turma de multisseriado de uma comunidade ribeirinha, possibilitando analisar os desafios e as possibilidade do ensino dentro da escola da comunidade. A pesquisa está fundamentada no materialismo histórico e nos princípios teóricos e filosóficos da educação do campo. Os princípios teóricos e filosóficos da Educação do Campo trazem em sua

---

<sup>8</sup>Estudante do curso de licenciatura em Pedagogia do Campo da Universidade do Estado do Amazonas – UEA., Caruarí, Amazonas, Brasil, mrfdc.pcp19@uea.edu.br

<sup>9</sup>Dra. em Educação, professora efetiva da Universidade do Estado do Amazonas-UEA., Orientadora deste trabalho. Comitê Estadual de Educação do Campo, Manaus, Amazonas, Brasil, lucinetegadelha@gmail.com

base a Educação Popular. De acordo com Freire (1992), precisamos estar atentos à particularidade dos sujeitos e de seu tempo histórico. Assim, entendemos que a partir da compreensão sobre a realidade, constrói-se uma consciência crítica, processo permanente de busca da liberdade que não é ponto de chegada, mas sempre de partida que possibilita a interpretação da realidade e suas problemáticas na busca da superação e garantia dos direitos sociais que vem sendo negados as classes populares, principalmente o direito a uma educação dentro da realidade dos sujeitos, “A realidade que produz a Educação do Campo não é nova, mas ela inaugura uma forma de fazer seu enfrentamento(...) que garantam aos trabalhadores do campo o direito à educação, (...)uma educação que seja no e do campo” (Caldart 2012, p. 261). Compreendemos que o processo de criação de uma Educação do/no campo envolve uma série de debates e embates, pois a implementação não é fácil devido à necessidade de considerar as culturas, costumes e saberes diferenciados dos sujeitos e seus diferentes contextos. É importante salientar que os educadores precisam ter acesso a formação continuada para a construção de uma prática pedagógica, levando em conta essa diversidade. A realidade da educação ribeirinha ressalta a importância da luta dos movimentos sociais populares por políticas públicas no campo educacional, devido aos grandes problemas enfrentados, como o predomínio do ensino urbanizado nas áreas, Segundo Costa (2021) compreende-se que a educação do campo está intrinsecamente ligada aos sujeitos concretos e históricos que vivem e constroem a sua realidade, desde sua infância, adolescência, juventude e adultos e neste movimento de formação humana precisamos de um currículo contextualizado, com base em uma perspectiva crítica da realidade vivida por homens e mulheres que ao pensar a educação na relação com o desenvolvimento comunitário partem da ideia de que o local, o território, pode ser reinventado através de suas potencialidades. O lócus da pesquisa, à comunidade São Raimundo está localizada a margem direita do rio Juruá, na Reserva Extrativista do Médio Juruá – RESEX, em seu entorno a uma unidade conservação estadual de uso sustentável e de povos indígenas, tornando a região em um território de lutas por direitos básicos, um deles e uma educação do campo das águas e das

florestas que entenda e valorize os sujeitos, suas lutas, saberes e que some com a realidade. O ensino de Geografia desempenha um papel fundamental na formação dos indivíduos, fornecendo ferramentas para compreender o mundo. ‘Estudar Geografia é uma oportunidade para compreender o mundo em que se vive, na medida em que esse componente curricular aborda as ações humanas construídas nas distintas sociedades existentes nas diversas regiões do planeta’. (Brasil, 2017, p. 359). O ensino de geografia com a categoria território tendo foco no território local promove uma aprendizagem significativa e contextualizada, aproximando os conteúdos escolares da realidade dos estudantes. Moraes e Moraes (2018) reafirmam que a compreensão do conceito de território vai além pós busca mostrar o entendimento dos processos econômicos, políticos, sociais e culturais que acontece naquele espaço, por meio das relações e interações que ali acontecem seja por meio dessas interações entre os mesmos ou com a natureza, relacionado a questões sociais e culturais, especificamente sobre a luta pela terra e por direitos, a construção de identidades de territorialização. Os sujeitos do campo são seus territórios tem suas relações de poder. Sendo assim, “para o entendimento do território se faz necessária a superação de concepções simplistas que compreendem o território sem os sujeitos ou esses sujeitos sem territórios. Para que isso aconteça Andrade (2023) argumenta que ensino deve vim de uma pedagogia crítica que essa abordagem em classes multisseriadas dos territórios do campo possibilita utilizar o espaço e as relações sociais como ferramentas didáticas e que partindo desse pressuposto não apenas ajuda no entendimento dos estudantes como possibilita a formação de sujeitos conscientes e engajados com suas comunidades e modo de vida. Por tanto é essencial refletir sobre as concepções pedagógicas que permeiam a relação entre teoria e prática na Geografia. E necessário rever a didática e os procedimentos metodológicos adotados em sala de aula, partindo da realidade local, e ir além dos conteúdos da Geografia, buscando a interdisciplinaridade no ambiente escolar. O professor tem a responsabilidade de propiciar ao aluno diversas possibilidades interpretativas no processo de ensino/aprendizagem enriquecendo assim a compreensão de sociedade e ambiente em que

vivemos em todos os seus aspectos. A metodologia adotada para a realização desta pesquisa fundamenta-se em uma abordagem qualitativa, que visa compreender e interpretar os fenômenos sociais, concentrando-se na exploração de significados, percepções e experiências das pessoas envolvidas. Para isso, está sendo realizada uma pesquisa de campo na Escola da comunidade São Raimundo, por meio da observação participante em uma turma multisseriada e entrevistas semiestruturadas com o professor e o coordenador pedagógico, possibilitando uma interação no processo de construção dos dados. Todos os procedimentos estão seguindo os padrões éticos, incluindo a obtenção do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) dos participantes.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação do Campo. Geografia. Território.

## **REFERÊNCIAS**

Amazonas, **Proposta Curricular e Pedagógica do Ensino Fundamental**, SEDUC/AM Manaus, 2021.

ANDRADE, Carlos Henrique de. **O ensino de Geografia em uma escola do campo multisseriada: relatos, vivências e desafios.** 2023.

BRASIL. Ministério da educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2017.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra.** São Paulo, expressão Popular, 2004.

COSTA, Lucinete Gadelha da. **Educação do campo das águas e das florestas: uma reflexão sobre a formação de professores no contexto amazônico.** Brazilian Journal of Development, Curitiba, v.7, n.4, p. 34331-34342 apr 2021.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade.** Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1992.

**ORAIS Eduardo Henrique Modesto de; MORAIS Juliana Lopes Lelis de. O ensino de geografia no contexto da educação do campo um relato sobre a escola família agrícola de Natalândia - Minas Gerais. Revista Eletrônica da Graduação/Pós-Graduação Em Educação UFG/REJ; ISSN. 1807-9342 Volume 14, N. 2, 2018.**

## **MULTISSERIADO: PRÁTICAS EDUCATIVAS CONSTRUÍDAS NA ESCOLA RIBEIRINHA DA COMUNIDADE SÃO RAIMUNDO NO MUNICÍPIO DE CARAUARI – AMAZONAS**

Quilvilene Figueiredo da Cunha<sup>10</sup>  
Lucinete Gadelha da Costa<sup>11</sup>

Compreende - se por educação um processo humano e sócio-histórico. É mediante ao processo educativo que construímos a nossa condição humana. Nessa perspectiva, entende - se que seja uma educação libertadora, que em sua prática ocorra o respeito a identidade de cada sujeito em seu território, a diversidade cultural, os saberes tradicionais e modos de vida. O presente trabalho justifica-se na necessidade de aprofundar os conhecimentos e os debates a respeito do ensino multisseriado com a seguinte pergunta norteadora: Como são construídas as práticas educativas da multissérie na escola Ribeirinha da comunidade São Raimundo no município de Carauari - Amazonas? Nessa perspectiva se faz necessário compreender as práticas educativas da multissérie que está sendo trabalhada na referida escola, localizada na comunidade São Raimundo, a margem direita do rio Juruá, na Reserva Extrativista do Médio Juruá no município de Carauari – AM. A multisseriação é uma organização de ensino existente mundialmente, porém muito mais presente em áreas rurais devido à baixa quantidade de estudantes para formar salas de aula por anos/séries. As escolas Ribeirinhas localizada no campo das comunidades distribuídas ao longo do rio Médio Juruá, tem sua predominância a modalidade de ensino multisseriado. Este o modelo de multisseriação reúne em um mesmo espaço, diversos(a) estudantes com faixas etárias e níveis escolares diferentes e o professor(a) é o

---

<sup>10</sup>Estudante do curso de licenciatura em Pedagogia do Campo da Universidade do Estado do Amazonas – UEA., Carauari, Amazonas, Brasil, qfdc.pcp19@uea.edu.br.

<sup>11</sup>Dra. em Educação, professora efetiva da Universidade do Estado do Amazonas-UEA., Comitê Estadual de Educação do Campo, Manaus, Amazonas, Brasil, lucinetegadelha@gmail.com.

único responsável por todo o trabalho pedagógico realizado em sala de aula. “Historicamente, a escola pública rural assumiu a identidade de escola (multi)seriada ao reunir estudantes de diferentes séries e níveis em uma mesma turma, com apenas um professor responsável pela condução do trabalho pedagógico”. (Hage, 2018, p.80). A ausência de uma proposta pedagógica específica para a realidade das salas multisseriadas é fortalecida pelas Secretarias de Educação, quando definem encaminhamentos pedagógicos e administrativos padronizados sem considerar a diversidade dessas escolas (SILVA, 2011, p.306). Para Almeida (2018) a falta da proposta da Educação do campo nesses currículos é um desafio que a multisseriação enfrenta durante seu processo histórico em defesa de uma educação local, e o que mais se presencia são currículos deslocados das questões do campo e de um povo que dele faz vida. Na pedagogia freiriana, o professor não basta simplesmente ter uma inclinação à docência, mas a necessidade de uma formação teórica vinculada à prática, para que esta não se transforme em uma sequência do processo de aplicação de técnicas sistematizadas, sem o devido sentido do que se quer alcançar. De acordo com Freire (2019) o ensinar exige respeito aos saberes dos alunos e a valorização das suas experiências cotidianas, especialmente, em salas multisseriadas como nas escolas do campo, onde se encontram crianças de diferentes idades e com visões de mundo peculiares sobre o contexto ambiental. Trabalhar com classes multisseriadas requer uma abordagem pedagógica diferenciada, que valorize a diversidade de idades, níveis de aprendizado e interesses dos estudantes. É fundamental criar um ambiente de aprendizagem colaborativo, onde as crianças e adolescentes possam interagir e aprender uns com os outros. Significa dizer que a multissérie permite aos estudantes a coletividade, a troca de saberes, apoio e partilha de diferenciadas formas de aprendizados, dentro da sala de aula os estudantes formam uma pequena sociedade, onde cada educando(a) vai se ajustando para a realidade do outro, aos poucos vão trocando informações, conhecimentos, experiências, assim, eles vão aprendendo uns com os outros, de uma forma espontânea. Um aprendizado coletivo por meio de trocas de vivências e saberes diversificados. Trata-se de uma pesquisa qualitativa que visa entender e interpretar



o processo de ensino aprendizagem no multisseriado, por meio de entrevistas semiestruturada, com observação participante num estudo de abordagem qualitativa. Este estudo tem como autores principais Hage (2018); Silva e Lopes (2021); Almeida (2018); Freire (2019). A pesquisa busca por meio de seus resultados trazer propostas que possa romper com o paradigma seriado de educação que está impregnado dentro das escolas que estão localizadas no campo. Entretanto, muitos estudos precisam ser feitos referente a organização do trabalho pedagógico, sobre o planejamento e a construção do currículo e de metodologias que atendam às peculiaridades de vida e de trabalho das populações que vivem no/do campo nas/das águas e nas/das florestas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Multisseriado. Práticas educativas. Currículo.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Renatielly Silva de. **Salas Multisseriadas: Os desafios docentes na prática pedagógica.** João Pessoa, 2018.

HAGE, S. M.; REIS, M. I. A. **Tempo, Espaço e Conhecimento nas Escolas Rurais (multi)seriadas e Transgressão ao Modelo Seriado de Ensino.** Brasília, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 59. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz & Terra, 2019.

RODRIGUES, S. C. M; ROCHA S. M. S; CRISTOFOLETI R. C. **Práticas pedagógicas em classe multisseriada na educação do campo.** Kiri-kerê: Pesquisa em Ensino, Dossiê n.4, Vol. 3, dez. 2020.

SILVA, Isaias da. COSTA, Manuelle Brígida Tibúrcio de Farias. SAJEETT, Rio Branco, UFAC v.8 n.1 (2021): Edição jan/abr. ISSN: 2446-4821

## **ENTRE A TEORIA DA AÇÃO DIALÓGICA, DE FREIRE, E A TEORIA DA AÇÃO COMUNICATIVA, DE HABERMAS: INTERSUBJETIVIDADE, PRETENSÃO DE SINCERIDADE E CRÍTICA DO INTELECTUALISMO**

Wellington Anselmo Martins<sup>12</sup>  
Marcelo Carbone Carneiro<sup>13</sup>

A efetivação da dignidade da pessoa humana continua sendo um desafio neste início do século XXI. Há problemas tradicionais e novos que atrapalham uma maior expansão dos Direitos Humanos no Brasil e no mundo, por exemplo, ainda persistem o individualismo, o elitismo e a desonestidade – ou *fake news*, como temos chamado o atual uso político da desinformação na internet. Inseridos nessa problemática condição social e histórica, objetivamos, neste trabalho, avaliar uma possível aproximação dos conceitos de intersubjetividade, pretensão de sinceridade e crítica do intelectualismo. A partir de Freire e Habermas, entre a Teoria da Ação Dialógica (TAD) e a Teoria da Ação Comunicativa (TAC), há uma filosofia crítica e democrática que, metodologicamente, serve de diagnóstico deste tempo histórico (REPA, 2021) e de operação interventiva, por meio da atuação formal dos professores, contra as patologias sociais da alienação que geram desarticulação das pessoas, mitificação tecnológica e adesão acrítica a discursos falsos e/ou de ódio. Os resultados desta pesquisa apontam para um diálogo possível e socialmente pertinente entre Freire e Habermas para pensar a atuação do professor em sala de aula. TAD e TAC compartilham de uma ética crítica do capitalismo e do positivismo, são teorias filosófico-sociológicas de valorização da pessoa humana, do diálogo sem sofismas, das relações sociais baseadas não no autoritarismo, mas

---

<sup>12</sup>Doutorando em Educação para a Ciência, bolsista Capes-Proex, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Bauru, SP, Brasil, wellington.a.martins@unesp.br

<sup>13</sup>Docente da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Bauru, SP, Brasil, marcelo.carbone@unesp.br

nos interesses mútuos, da busca pelo saber racional e tecnológico sem que isso dogmatize o conhecimento e os intelectuais. Para a aplicação na escola, TAD e TAC têm inúmeras contribuições, como a oposição a uma formação meramente tecnicista ou profissionalizante do aluno, a negação do autoritarismo de professores, a promoção de debates e de grêmios para exercícios de honestidade intelectual e participação democrática deliberativa, o equilíbrio no uso de novas tecnologias digitais de comunicação e informação (TDICs) de modo a evitar isolamento dos estudantes e demais vícios e doenças mentais advindos do uso excessivo de celulares, internet, inteligências artificiais, etc. Para Freire e Habermas, a pessoa humana tem seu desenvolvimento dependente de qualificadas relações sociais. “O eu e o tu passam a ser, na dialética destas relações constitutivas, dois tu que se fazem dois eu” (Freire, 1987, p. 96), isto é, nos termos do frankfurtiano, há uma “estrutura complementar de mundo social e mundo subjetivo” (Habermas, 2022, p. 62). Por isso qualquer isolamento ou individualismo pode ser perigoso, do ponto de vista político e também com relação ao próprio amadurecimento do aluno. De igual modo, em ambos os teóricos há uma forte oposição a elitismos de todo tipo, inclusive intelectualistas. Freire salienta que, apesar de precisar existir liderança, “a liderança não é proprietária das massas populares” (Freire, 1987, p. 96)”, mesmo as lideranças docentes e científicas devem manter uma postura democrática, sem “transformar a ciência em um fetiche” (Habermas, 2014, p. 117), pois, em uma sociedade realmente democrática, “não são os filósofos, mas os cidadãos e as cidadãs que, em sua grande maioria, precisam estar intuitivamente convencidos dos princípios da constituição” (Habermas, 2023, p. 34). Habermas acredita que esse debate racional na sociedade como um todo – e nós podemos pensar tal debate dentro da escola, mesmo em sala de aula –, deve ser um diálogo crítico, que não esconde os conflitos e os dissensos, porém, pelo menos no básico, esse debate deve sempre se pautar pela presunção de sinceridade, apesar das diversas limitações humanas e sociais (Habermas, 2022) ou, nos termos do teórico brasileiro, “a confiança, ainda que básica ao diálogo, não é um *a priori* deste, mas uma resultante do encontro em que os homens se tornam sujeitos da denúncia do mundo, para a sua

transformação” (Freire, 1987, p. 97-98). Enfim, para concluir, com base na TAD e na TAC, a práxis escolar deve ser sempre reconstruída pela confiança entre alunos e professores, para que a crítica seja verdadeira e útil para o desenvolvimento democrático e de Direitos Humanos para todos, apesar das limitações de racionalidade e das influências ideológicas do capitalismo e do positivismo que, em alguma medida, influenciam o mundo até hoje.

**PALAVRAS-CHAVE:** Freire, Habermas, Teoria da Ação Dialógica.

## **REFERÊNCIAS**

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

HABERMAS, Jürgen. **Uma nova mudança estrutural na esfera pública e a política deliberativa**. São Paulo: Unesp, 2023.

HABERMAS, Jürgen. **Técnica e ciência como “ideologia”**. São Paulo: Unesp, 2014.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria da ação comunicativa**. Vol. I e II. São Paulo: Unesp, 2022.

REPA, Luiz. **Reconstrução emancipação: método e política em Jürgen Habermas**. São Paulo: Unesp, 2014.

## **EDUCAÇÃO PARA OS DIREITOS HUMANOS: PENSANDO A ESCOLA DEMOCRÁTICA**

Celeste Aurora da Nóbrega Calixto<sup>14</sup>

Anaiza Queiroz de Oliveira<sup>15</sup>

Dayane Lopes de Medeiros<sup>16</sup>

Maria Aparecida Vieira de Melo<sup>17</sup>

O pensamento de Paulo Freire, patrono da educação brasileira, circula em nossas escolas, no mais das vezes, de forma fragmentado. Seja por sua reprodução acrítica, seja pela incompreensão mesmo de suas ideias. Trata-se, no entanto, de uma pedagogia das mais arrojadas, complexas e necessárias para a realização de escolas democráticas. Por isso, utilizada em todo o mundo, e muito pouco no Brasil. É possível aperceber a difusão fragmentada do pensamento de Paulo Freire em cartazes, mensagens recortadas e difundidas por diversos meios, citações incorporadas etc. Embora contribuam, em certa medida, para visibilizar as suas ideias, tais fragmentações têm se mostrado também problemáticas. Se assim for, tal constatação pode ser tomada como premissa para a formulação da seguinte questão: quais as bases do pensamento freiriano sustentam a relação entre conteúdo escolar (conhecimento) e as experiências de educandos?

---

<sup>14</sup>Graduanda em Pedagogia na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN/CERES), Integrante ao Grupo de Estudos e Pesquisas da Educação em Paulo Freire (GEPEPF/UFRN/CNPq), Caicó, RN, Brasil, celeste.aurora.144@ufrn.edu.br

<sup>15</sup>Graduanda em Pedagogia na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN/CERES), Integrante ao Grupo de Estudos e Pesquisas da Educação em Paulo Freire (GEPEPF/UFRN/CNPq), Caicó, RN, Brasil, anaizapedagoga@gmail.com

<sup>16</sup>Graduada em Pedagogia na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN/CERES), Integrante ao Grupo de Estudos e Pesquisas da Educação em Paulo Freire (GEPEPF/UFRN/CNPq), São Fernando, RN, Brasil, daymayaralopes@gmail.com

<sup>17</sup>Professora Doutora na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN/CERES), Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas da Educação em Paulo Freire (GEPEPF/UFRN/CNPq), Caicó, RN, Brasil, m\_aparecida\_v\_melo@hotmail.com

Para responder ao questionamento, objetiva-se escavar a obra *Pedagogia da Autonomia* acerca de predominância do educar freiriano. Como objetivos específicos elencamos: refletir sobre o conhecer/aprender e o produzir conhecimentos no ato do aprender com base em Paulo Freire e explicitar com o conteúdo escolar se relaciona ao contexto de vivência dos estudantes a partir da análise da obra *Pedagogia da Autonomia* de Paulo Freire. Em um estudo bibliográfico (Prodanov; Freitas, 2013), atenua-se que a educação escolar freiriana pode ser apreendida pela relação entre aprender e ensinar como processos que ocorrem entre quem ensina e quem aprende, ou seja, entre Professores e estudantes. Seu princípio está no entendimento de que “[...] foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar”. Por isso, “ensinar inexistente sem aprender e vice-versa” (Freire, 2001, p. 25-26). Tal assertiva se desdobra, ainda conforme Freire (2001, p. 25), no princípio de que quem aprende não pode ser objeto de quem ensina. E mesmo que se queira fazer de quem aprender seu objeto, este pode desfazê-lo quando aprende que “[...] quem forma se forma e reforma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”. Então, a questão não reside necessariamente no conteúdo que lhe é ensinado, mas está no aprender e o que é feito como o que é ensinado (Freire, 2001, p. 27). O que Freire (2001, p. 26-27) está alertando de imediato é para o que ele chamou de educação “bancária”. O bancarismo se faz nos processos em que o conhecimento é transmitido como se quem aprende fosse apenas um “paciente”, passivo diante do formador. Este, o/a Professor/a, não apenas transfere conteúdos, como também daria “[...] forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado” (Freire, 2001, p. 45), ou seja, ao aluno(a) como mero objeto. Diferentemente disso, é na relação conteúdo/aprender/transformar que ocorre a pedagogia libertadora, portanto democrática. Ela é inevitavelmente criativa, por isso criadora/transformadora. Existe nela, no entanto, uma substancialidade: a “curiosidade epistemológica’, sem a qual não alcançamos o conhecimento cabal do objeto” (Freire, 2001, 27). Desse modo, para ele, a educação escolar se faz pela “força criadora do aprender”. Nela, se manifestam “[...] a comparação, a repetição, a

constatação, a dúvida rebelde, a curiosidade não facilmente satisfeita, que supera os efeitos negativos do falso ensinar”. Para Freire (2001, p. 28), na prática docente, o “educador democrático” tem como dever “[...] reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão”. É, exatamente, aí que reside uma questão central e pouco compreendida da pedagogia libertadora freiriana: a relação entre conteúdo e produção do conhecimento. Quanto ao primeiro movimento, centrado no conteúdo (pode ser chamado de conhecimento, fenômeno, objeto cognoscível etc.), Freire (2001, p. 28) é enfático ao se referir ao Professor/a: “Uma de suas tarefas primordiais é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se ‘aproximar’ dos objetos cognoscíveis”. E ele alerta ainda: “E essa rigorosidade metódica não tem nada que ver com o discurso ‘bancário’ meramente transferidor do perfil do objeto ou do conteúdo”. Vale ressaltar: “rigorosidade metódica” no ensinar para aprender não tem nada a ver com reduzir a educação ao conteúdo, como se ele fosse referido a educação bancária, em que o estudante é tratado como paciente que apenas recebe conhecimentos alheios à sua realidade. Rigorosidade metódica é condição para que o sujeito que aprende compreenda satisfatoriamente os fenômenos que os envolve (conteúdos). É, portanto, parte imprescindível da educação escolar. O segundo movimento, a produção do conhecimento, é um “alongamento”, como assevera Freire (2001, p. 28), da apreensão crítica dos objetos cognoscíveis (conteúdo). É quando ocorre a relação das experiências, ou seja, o mundo vivido, dos sujeitos que aprendem, como o mundo de conhecimentos produzidos pela humanidade e ensinados pelas Professoras e Professores no âmbito da educação escolar. Freire (2001, p. 28) alerta ainda para a relação entre Professor/Estudante, o eixo do fazer escolar. Não se pode confundir a centralidade das experiências de cada sujeito que aprende com a inversão dos lugares em relação a quem ensina. “Faz parte das condições em que aprender criticamente é possível a pressuposição por parte dos educandos de que o educador já teve ou continua tendo experiências da produção de certos saberes e que estes não podem a eles, os educandos, ser simplesmente transferidos”. Disso resulta que, ainda conforme Freire (2001, p. 28), a “verdadeira aprendizagem”

ocorre quando “[...] os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo”. Portanto, Professoras e Professores contribuem para as transformações sociais em favor da liberdade de todos ao ensinarem as alunas e os alunos a aprenderem os conteúdos (conhecimentos) por meio da “curiosidade epistemológica”, em que se exige a “rigoriedade metódica” e a criatividade para, a partir daí, produzirem, em relação as suas experiências, novos conhecimentos. A Escola democrática, portanto, é o ambiente em que os horizontes de liberdade de todos e não de restritos grupos privilegiados se fazem pela apropriação do conhecimento e a sua (re)invenção conforme as necessidades e expectativas de todos que aprendem ao ensinar e ensinam ao aprender (Freire, 2001, p. 25). Diferentemente disso, é uma Escola que ainda precisa ser de(s)colonizada e democratizada. Mas, a ação de ensinar é compartilhamento, troca de saberes e construção de conhecimento, logo, a todo tempo necessita-se descolonizar, reaprender, recriar e refazer. A construção de uma sociedade com direitos garantidos, fomento a dignidade e a felicidade como foco estabelecido.

**PALAVRAS-CHAVE:** Experiências de Educandos, Paulo Freire, Produção do Conhecimento.

## REFERÊNCIA

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 67a ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico:** métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2013.



## **EDUCAÇÃO E HUMANIZAÇÃO: REFLEXÕES SOBRE A PEDAGOGIA DO OPRIMIDO E A EDUCAÇÃO LIBERTADORA**

Gabriella Eduarda Costa Campos<sup>18</sup>  
Cristian Andrey Pinto Lima<sup>19</sup>  
Simone de Magalhães Vieira Barcelos<sup>20</sup>  
Cláudio Pires Viana<sup>21</sup>

Este artigo é desdobramento do Colóquio *Educação e Humanização* realizado na disciplina Educação, Diversidade e Processos Educativos do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UEG-UnU Inhumas) e dos estudos realizados nos projetos de extensão *Contribuições teóricas de Paulo Freire para a educação e Entre mangueiras e flamboyants: leituras freirianas*(UEG/UnU Inhumas). Em "Pedagogia do Oprimido" (1987), Paulo Freire critica a pedagogia tradicional das classes dominantes que perpetua a opressão. Ele propõe uma educação libertadora baseada no diálogo e na colaboração, onde os oprimidos se tornam sujeitos ativos de sua própria história. Freire rejeita a "educação bancária", que trata os alunos como passivos, e defende uma metodologia democrática que valoriza a reflexão crítica, a discussão e a busca do conhecimento. Assim, este trabalho põe em questão os princípios da pedagogia do oprimido de Paulo Freire, destacando sua importância na luta pela humanização, autonomia individual e transformação social, em contraste com a pedagogia tradicional. A pesquisa utiliza a abordagem hermenêutica

---

<sup>18</sup>Universidade Estadual de Goiás, Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação PPGE/UnU Inhumas), Goiás, Brasil, E-mail: gabriella@aluno.ueg.br

<sup>19</sup>Universidade Estadual de Goiás, Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação PPGE/UnU Inhumas) – Bolsista CAPES/DS, Goiás, Brasil, E-mail: cristianandrey.lima@gmail.com.

<sup>20</sup>Universidade Estadual de Goiás, Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação PPGE/UnU Inhumas), Goiás, Brasil, E-mail: simone.barcelos@ueg.br.

<sup>21</sup>Universidade Estadual de Goiás, Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação PPGE/UnU Inhumas) e Professor da Rede Municipal de Educação de Goiânia, Goiás, Brasil, E-mail: claudio.viana@ueg.br.

fenomenológica de Bicudo (1999), que busca entender o sentido das teorias e ideologias sem impor verdades pré-estabelecidas. A base teórica inclui Freire (1987, 1996), Moreira (2014) e Coêlho (2018). Por meio da reflexão filosófica, busca-se compreender as bases conceituais que sustentam os conceitos em discussão. Uma das principais contribuições de Freire (1987) é a ideia de que a educação deve ser um ato de diálogo e colaboração, não de imposição e dominação. O filósofo brasileiro enfatiza a necessidade de os educadores e educandos trabalharem juntos na construção do conhecimento, levando em consideração a realidade vivida pelos oprimidos. Destaca, ainda, a importância da luta pela humanização e pela afirmação do homem como indivíduo autônomo, ressaltando a alienação causada pela exploração do trabalho e a desumanização refletida na objetificação das pessoas. O autor enfatiza a necessidade de uma abordagem dialética que reconheça a interconexão entre a ação humana e o mundo, sem separar a reflexão da prática. A situação opressiva é vista como desumanizante, levando à necessidade de uma educação humanista e libertadora que promova a transformação do mundo opressor. Nesse sentido, A pedagogia do oprimido, que busca a restauração da intersubjetividade, se apresenta como pedagogia do Homem. Somente ela, que se anima de generosidade autêntica, humanista e não “humanitarista”, pode alcançar este objetivo (Freire, 1987). A pedagogia do oprimido é vista como um embate entre diferentes abordagens de desenvolvimento tanto para o opressor quanto para o oprimido, oscilando entre a resignação individual e o engajamento coletivo. O desfecho desse embate pode resultar tanto na submissão à cultura dominante como na criação de uma pedagogia coletiva voltada para a resolução conjunta de problemas vivenciados. Ainda mais, Freire (1987) faz a crítica a educação bancária, cuja prática se concebe na inconciliação entre educador-educando, e alerta que “[...] no momento em que o educador “bancário” vivesse a superação da contradição já não seria “bancário” [...] Já não estaria a serviço da desumanização. A serviço da opressão, mas a serviço da libertação (Freire, 1987, p.40). Pautados nas concepções freirianas, Moreira (2014) explica que a abordagem bancária da educação separa o conhecimento da experiência do aprendiz, tratando o aluno como

mero objeto que complementa a ação do professor. Essa abordagem pressupõe que, sendo o aluno objeto do discurso do educador, ele não possui conhecimento prévio em sua mente. Assim, é visto como necessário preencher essa suposta lacuna com um conhecimento que só pode ser adquirido por meio da escola e através da mediação do professor. Em contrapartida, Freire (1996) defende uma educação libertadora que estimule o diálogo, a reflexão crítica e a criatividade dos alunos, superando a concepção conservadora da educação bancária. De acordo com Moreira (2014) a educação libertadora busca emancipar o aluno das limitações impostas pela pedagogia convencional através de uma análise crítica das disparidades sociais que moldam nossa realidade. Essa abordagem preconiza uma educação fundamentada no respeito pela vivência individual, promovendo uma metodologia de ensino mais inclusiva e democrática, que enfatiza a discussão, o questionamento e o debate. Esses princípios contrastam com os da abordagem educacional tradicional e centrada no conteúdo, onde há uma clara hierarquia entre professor e aluno; na educação libertadora, ambos são vistos como sujeitos igualmente importantes no processo de aprendizagem, colaborando e progredindo juntos. Em conclusão, ao refletirmos sobre os princípios da *Pedagogia do Oprimido* (1987), destacamos sua crítica contundente à pedagogia das classes dominantes e sua defesa de uma educação libertadora que promova a emancipação dos oprimidos. A partir das reflexões de Freire, observamos que a pedagogia do oprimido busca restaurar a intersubjetividade e afirmar a dignidade humana, reconhecendo os oprimidos como sujeitos ativos de sua própria história. Ao contrário da educação bancária, que trata os educandos como objetos passivos do conhecimento, a pedagogia libertadora valoriza a experiência vivida e promove uma metodologia de ensino mais inclusiva e democrática. Nesse contexto, a Coêlho (2018) aponta que a formação humana não se limita à mera transmissão de conhecimentos, mas sim uma educação que seja profundamente enraizada na cultura e na significação, indo além da mera diversão e entretenimento. Essa educação busca iniciar os alunos de forma rigorosa e crítica no universo cultural, orientando-os para confirmarem sua humanidade através da racionalidade,

autonomia e liberdade, em contraponto à ação irracional, instintiva e mecânica.

**PALAVRAS-CHAVE:** Pedagogia do Oprimido, Educação, Formação Humana.

## REFERÊNCIAS

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. A contribuição da fenomenologia à educação. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; CAPPELLETTI, Isabel Franchi. (Org.). **Fenomenologia: Uma visão abrangente da Educação**. São Paulo: Ed. Olhos D'Água, 1999. p. 11-51.

COÊLHO, Ildeu Moreira. **Universidade, pensamento e formação de professores**, 2018.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 22. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

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

MOREIRA, Denise Lima. **Dificuldade de Aprendizagem: um conceito oriundo da Educação Bancária** (Dissertação de Mestrado), Centro Universitário de Brasília, 2014.

## EDUCAÇÃO E CULTURA COMO AÇÃO DE EXTENSÃO

Vivian Liégia de Araújo Santos<sup>22</sup>

Dayane Lopes de Medeiros<sup>23</sup>

Maria Aparecida Vieira de Melo<sup>24</sup>

O empreendimento analítico que aqui se desenvolve aborda às ações do **Projeto Contando e Ouvindo História: A Identidade Cultural do Bairro João XXIII de Caicó** sob a coordenação da Professora Doutora Maria Aparecida Vieira de Melo. O projeto visa enfatizar o bairro João XXIII, localizado na cidade de Caicó/RN. Com base na participação ativa, promotora de protagonismo das ações extensionistas realizadas pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN/CERES), suas ações se desenvolvem na Escola Municipal Matheus Viana, localizada no supracitado território. O projeto iniciou-se em março de 2024 e pretende-se seguir até dezembro de 2024. O mesmo tem como bolsista de extensão, a estudante de pedagogia Vivian Liégia de Araújo Santos, também integrante do GEPEPF. As ações têm aprofundamento epistemológico baseado no livro “Extensão ou Comunicação?”, escrito por Paulo Freire em 1979 (aqui sendo usada a versão de 2015), abarcando as categorias “relação entre professor e educando”, “compartilhamento do conhecimento”, “construção de saberes”, “diálogo sem hierarquias”, “técnica e prática”, “práxis educativa”,

---

<sup>22</sup>Graduanda em Pedagogia na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN/CERES), Integrante ao Grupo de Estudos e Pesquisas da Educação em Paulo Freire (GEPEPF/UFRN/CNPQ), Caicó, RN, Brasil, vivian.araujo.106@ufrn.edu.br.

<sup>23</sup>Graduada em Pedagogia na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN/CERES), Integrante ao Grupo de Estudos e Pesquisas da Educação em Paulo Freire (GEPEPF/UFRN/CNPQ), São Fernando, RN, Brasil, daymayaralopes@gmail.com.

<sup>24</sup>Professora Doutora na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN/CERES), Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas da Educação em Paulo Freire (GEPEPF/UFRN/CNPQ). Diretora pedagógica do centro Paulo Freire estudos e pesquisas. Coordenadora do comitê de Educação Integral Polo Caicó. Caicó, RN, Brasil, m\_aparecida\_v\_melo@hotmail.com.

“égide do desenvolvimento”, “relações humanas não absolutistas”, “educação integral”, “educação popular”, “memória e história dos sujeitos”, “críticidade autêntica”, “educação e conscientização”, “sujeitos de transformação do mundo”, “relações de saber”, “educação e historicidade nas relações homem – homem e homem – mundo”. Intitulado como “A memória do Bairro XXIII”, o projeto retêm a seguinte questão mobilizadora: O que não sabemos sobre o bairro João XXIII?, possuindo como objetivo geral conhecer a história do presente bairro contada a partir da ótica dos estudantes da escola Matheus Viana, sendo os objetivos específicos apresentar o projeto “Meu nome é Johnny: Agroecologia e Saúde no Desenvolvimento de Tecnologias Sociais” ao corpo estudantil da Escola Matheus Viana, firmar laços com os docentes para o desenvolvimento das atividades, desenvolver um memorial utilizando as múltiplas linguagens artísticas dos estudantes e socializar o produto final juntamente com a comunidade do bairro. A metodologia utilizada detém-se de pesquisa qualitativa na perspectiva da pesquisa-ação (Freire, 1980), sendo uma investigação baseada em autorreflexão coletiva empreendida pelos participantes, visando promover a melhora da realidade e a cultura de paz a partir da formação de sujeitos críticos, utilizando as práticas sociais e educacionais. O procedimento metodológico apropriou-se da entrevista, observações e intervenções pedagógicas, possuindo, por fim, aporte teórico nos seguintes autores: Freire (1980), Le Goff (1994), Freire (1997), Riley e Harvey (2007), Ciavatta (2005), Freire (1967), e Brandão (2018). O trabalho vem sendo desenvolvido com ações integradoras na escola Matheus Viana, com as turmas do sexto ano da educação básica, através de encontros nas salas de aula, angariando produções imagéticas e artísticas por parte dos próprios estudantes nos diferentes componentes curriculares que compõem a grade curricular da instituição escolar, como língua portuguesa, história, artes, etc. Nestes produtos, são inseridas as histórias, saberes e vivências dos estudantes e os sujeitos envolvidos no contexto social do bairro (familiares, amigos, vizinhos), em que os constitui como sujeitos de direitos, com significado no ato da aprendizagem, dialogando diretamente com a realidade e incentivando o pensar problematizador acerca das necessidades que

impedem os educandos e seus familiares e amigos de se tornarem felizes, livres e conhecedores de seus direitos e deveres; a ideia é atender ao quesito justiça social garantida em âmbitos individuais e coletivos dos sujeitos partícipes, com suas dignidades valorizadas e seus direitos fomentados em um justo viver equânime em equivalência a toda sociedade envolta. As ações desenvolvidas demonstram que a relação entre a universidade e a comunidade, assim como, a parceria com as escolas básicas, favorece o rompimento com a estrutura obsoleta e ensejar o processo de dialogicidade entre teoria/prática e o processo de comunicação primordial para as mudanças possíveis, nas quais os estudantes conheçam a importância e o poder do seu saber e da sua voz. Paulo Freire defende uma problematização que questione o próprio silêncio desses indivíduos através da expressividade (artes desenvolvidas, escritos desenvolvidos) e do diálogo proposto, e traz à tona a importância do respeito à autonomia dos estudantes, sendo não um favor, mas um caráter ético (Freire, 2009, p.59). Freire (2015, p. 65 e 66), explicita: “O que se pretende com o diálogo, (...), é a problematização do próprio conhecimento em sua indiscutível reação com a realidade concreta na qual se gera e sobre a qual incide, para melhor compreendê-la, explicá-la, transformá-la”; o autor defende adentrar a relação da educação, aprendizagem e formação humana e profissional com o “que/fazer” a ser posto no cotidiano destes sujeitos aprendizes (vulgo: todos os sujeitos, pois todos estão ocupando a posição de aprendiz e ensinante a todo momento). As ações que vêm sendo desenvolvidas com bastante êxito e aptidão, apesar de alguns desafios, entrelaçam o fazer da comunicação extensionista, refletindo e incluindo o contexto de mundo para usufruto em base de transformações precisas; além da valorização da cultura, formação de identidades, o projeto também visa a construção do educar para a paz, no qual Freire designa como o educar para a vivência de um conjunto de valores, como a justiça, o respeito, o diálogo, a solidariedade, e afins, ou seja, elementos necessários para boas relações sociais e o desenvolvimento positivo da sociedade (Cardoso; Silva, 2016). Consigna-se que o sentido da educação não é contida apenas de bons frutos, mas também de adversidades, sendo pois, uma





## **CULTURA DE PAZ: DESCOLONIZANDO AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

Dayane Lopes de Medeiros<sup>25</sup>  
Emanuelle Deyse dos Santos Almeida<sup>26</sup>  
Maria Aparecida Vieira de Melo<sup>27</sup>

O resumo parte das reflexões sobre as práticas pedagógicas decoloniais em via das ações que vem sendo realizadas pelo projeto de pesquisa “Processos de ensino-aprendizagem: descolonizando as práticas pedagógicas” de autoria e sob a coordenação da Professora Doutora Maria Aparecida Vieira de Melo. O projeto se desenvolve em Caicó/RN desde 2021 tendo passagem por diversos espaços educativos formais e não formais. O tema descolonização se baseia na visão de Paulo Freire acerca de uma educação contra-hegemônica posta na obra Ação Cultural para Liberdade e outros escritos, assim como outras obras de Paulo Freire. O autor citado como referência principal, tece problemáticas profundas com relação a relevância de percebermos a ação cotidiana do trabalho educativo como ferramenta constitutiva de libertação dos povos historicamente subalternizados. As ações de pesquisa que vem sendo realizadas nestes três anos de execução do projeto, dialogam com a práxis do movimento contemporâneo das ciências sociais em direção a uma mudança de orientação epistemológica que guie os estudantes e todos os envolvidos na ação educativa por um viés de transformação social a partir da visão política e ação que esta pode proporcionar.

---

<sup>25</sup>Graduada em Pedagogia na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN/CERES), Integrante ao Grupo de Estudos e Pesquisas da Educação em Paulo Freire (GEPEPF/UFRN/CNPq), São Fernando, RN, Brasil, daymayaralopes@gmail.com

<sup>26</sup>Graduada em Pedagogia na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN/CERES), Grupo de Estudos e Pesquisas da Educação em Paulo Freire (GEPEPF/UFRN/CNPq), Caicó, RN, Brasil, emanuelledeyse123@gmail.com

<sup>27</sup>Professora Doutora na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN/CERES), Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas da Educação em Paulo Freire (GEPEPF/UFRN/CNPq), Caicó, RN, Brasil, m\_aparecida\_v\_melo@hotmail.com

Concomitantemente, a educação recentemente sofreu um giro metodológico significativo, cujos processos de ensino-aprendizagem tem acontecido de forma consubstanciada pelas tecnologias digitais da informação e da comunicação. Com esta pesquisa objetiva-se de modo geral: analisar o discurso sobre as práticas de ensino-aprendizagem dos contextos formativos escolares e não escolares. O estudo vem se baseando no seguinte questionamento: Em que consiste a prática pedagógica de ensino na atualidade nos espaços escolares e não escolares? Como metodologia, o projeto realiza pesquisas de natureza qualitativa, sendo uma pesquisa-ação, pois parte de uma situação problema que enseja o seio social, favorecendo assim a intervenção necessária ao contexto investigado. Ao longo destes anos, o desenvolvimento do projeto pela equipe da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e do Grupo de Estudos e Pesquisas da Educação em Paulo Freire (GEPEPF/CNPq/UFRN), vêm pleiteando resultados contributivos com o processo identitário do ser professor/pesquisador, assim como, explicitando os processos de ensino-aprendizagem que vem sendo desenvolvidos nos espaços formais de ensino e nos espaços não escolares, com atenção aos discursos predominantes. Atenua-se sobre as modificações constantes no fazer educativo do professor, compreendendo a importância do processo formativo constitutivo de um ensinar em sala de aula com qualidade, equidade, justiça e respeito. Desta forma, a pesquisa permite perceber que a aproximação do ensinar ao contexto de vivência dos estudantes possibilita traduzir, compreender, transcrever e ressignificar os espaços de ocupação e de inserção dos sujeitos a partir de uma racionalidade própria e apropriada em seu poder de ação. Trata-se de uma perspectiva emancipatória de educação que considera e valoriza os conhecimentos para a formação humana (individual e coletiva) em uma perspectiva transversal e omnilateral. Durante as visitas e/ou entrevistas, em/com diferentes espaços educativos (escolas infantis, juvenis e de EJA, centros de apoios a crianças e jovens com necessidades e associações educativas), elencou-se o currículo como um território de confluência de saberes múltiplos e de disputa quanto a própria concepção de saber/conhecimento. Deste modo, a educação,

seja em quais espaços seja sistematizada e concretizada desempenha um importante papel na preservação e transmissão de concepções de competência, normas ideológicas e valores. Conforme Freire (1979, p. 23) a disseminação do “conhecimento” de determinado grupo (pelo processo educativo instaurado), favorece a um estado de ensino-aprendizagem em que “condicionados pela ideologia dominante não apenas obliteram sua capacidade de percepção do real, mas também, às vezes, se “entregam” docilmente, aos mitos daquela ideologia.” O discurso encontrado nas práticas pedagógicas por meio da pesquisa aqui descrita, permite analisar que o combate ao fatalismo da visão do condicionado a uma única situação econômica, baseada em uma tal “meritocracia”, pode ser mudada com a descolonização dos saberes postos no ato de ensinar. Propõe-se um currículo articulado a partir dos temas geradores, refletindo as especificidades e essencialidades dos indivíduos quanto aos aspectos supracitados e compreendendo toda sua singularidade, pluralidade, materialidade, contradições, lutas e relações, produzindo e reproduzindo a tão almejada cultura de paz. “É que, no momento em que os indivíduos, atuando refletindo, são capazes de perceber o condicionamento de sua percepção pela estrutura em que se encontram, sua percepção começa a mudar, embora isto não signifique ainda a mudança da estrutura (Freire, 1979, p. 40).” Como destaca Freire (1979, p. 40), a educação que permita a conscientização de sua posição no mundo tem potencial de mudança efetiva, real e propositiva. Logo, as práticas pedagógicas, podem fazer toda a diferença. Mediante este fato, além de analisar o discurso, e possibilitar o entendimento acerca das práticas pedagógicas decoloniais no processo formativo dos estudantes que se envolvem no projeto, dos professores e estudantes que participam do mesmo em diferentes momentos, tenta-se realizar algumas atividades interativas de construção de ações práticas educativas nos espaços de realização da pesquisa, como oficinas, desenho de algumas sugestões de metodologias a serem aplicadas a posteriori, e o compartilhamento de ideias acerca de atividades descentralizadoras de ideologias hegemônicas. “É algo importante perceber que a realidade social é transformável; (...) que o fatalismo vá sendo substituído por uma crítica esperança que pode mover os indivíduos a uma cada vez mais

concreta ação em favor da mudança radical da sociedade” (Freire, 1979, p. 40).

Os resultados vêm sendo coletados por meio da análise de conteúdo (Bardin, 2011), que possibilitam a escansão das categorias “desconstruir as estruturas”, “produção do conhecimento”, “educações populares”, “respeito à autonomia”, “imperativo ético”. Como explicitado ao longo do texto, as categorias aparecem no desenvolvimento e nos resultados. Destarte, é imprescindível deixar claro que a possibilidade do desvio ético não pode receber outra designação senão a de transgressão (Freire, 1996, p. 59). Logo, o imperativo ético nos processos pedagógicos aqui expostos correspondente a práticas socialmente inclusivas, visando a inserção social dos sujeitos coletivos de direitos, para que sejam protagonistas de suas narrativas e de suas práticas sociais.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino-Aprendizagem, Paulo Freire, Práticas Pedagógicas Decoloniais.

## **REFERÊNCIAS**

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2010, 2011.

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

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

## **A RESSOCIALIZAÇÃO DE JOVENS INFRATORES À LUZ DOS ESTUDOS DE PAULO FREIRE**

Gabriella Eduarda Costa Campos<sup>28</sup>  
Ana Lúcia Dantas Pacheco <sup>29</sup>

O presente trabalho surge da investigação das relações entre as concepções pedagógicas de Paulo Freire e outros autores e os direitos educacionais dos adolescentes e jovens que estão cumprindo medidas socioeducativas. Ele resulta da análise de documentos oficiais que regulam as práticas educacionais para essa população no Brasil. Como aporte da pesquisa, foi utilizado como base para essa análise o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), dentre outras normativas e leis. Assim, os objetivos principais foram identificar relações entre o ECA e o SINASE em termos de direitos educacionais e medidas socioeducativas para jovens no Brasil, e também aproximar as ideias de Freire sobre uma educação emancipatória dos contextos de ressocialização desses jovens em conflito com a lei. Esta pesquisa terá como abordagem principal a pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo, exploratória e documental, utilizando leis e normativas como fontes de dados. O objetivo é analisar as relações entre os direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas, à luz das obras de Paulo Freire (2009, 2001, 1992), bem como considerar as contribuições teóricas de Becker (2008), Benevides (2007), Bisinoto (2016) e Meszaros (2005). O SINASE é visto como um instrumento que valoriza a educação como parte essencial do processo de ressocialização, buscando a reinserção dos jovens infratores nas redes de proteção, convivência familiar e comunitária. A ênfase na educação dentro do SINASE é vista como uma forma de promover a integração social e o desenvolvimento

---

<sup>28</sup>Universidade Estadual de Goiás, Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação PPGE/UnU Inhumas), Goiás, Brasil, E-mail: gabriella@aluno.ueg.br

<sup>29</sup>Universidade Estadual de Goiás, Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação PPGE/UnU Inhumas), E-mail: anapachecogyn@gmail.com.

pessoal dos adolescentes em conflito com a lei. No *capítulo IV* do ECA, o direito à educação é detalhado no Art. 53, afirmando que crianças e adolescentes possuem o direito à educação visando ao seu pleno desenvolvimento pessoal, preparação para a cidadania e qualificação para o trabalho. É importante destacar que a legislação preconiza que a educação para crianças e adolescentes deve prepará-los para o mercado de trabalho e para o exercício da cidadania, sendo a responsabilidade do Estado oferecer essa educação formal. No entanto, é necessário considerar as críticas de autores como Mészáros (2005), que argumentam que esse modelo de educação muitas vezes atende aos interesses do capitalismo. Além de transmitir conhecimentos e habilidades para atender às demandas do sistema capitalista, essa educação pode também perpetuar valores que legitimam os interesses da classe dominante, sem oferecer alternativas de pensamento. Isso acontece em um ambiente de dominação hierárquica que reforça a subordinação. Becker (2008) argumenta que o conceito de desvio é, em grande parte, uma construção social, dependendo da maneira como a sociedade rotula e estigmatiza certos comportamentos. Isso é particularmente relevante no caso de jovens infratores. Quando um jovem é rotulado como infrator, isso pode ter efeitos duradouros em sua identidade e autoimagem. A intervenção socioeducativa precisa contrapor essa rotulação negativa, oferecendo oportunidades de reabilitação e ressocialização. Bisinoto (2016) destaca que o objetivo da socioeducação é promover o desenvolvimento das capacidades humanas, a emancipação e a autonomia, ao mesmo tempo em que fortalece os princípios éticos sociais. Ao adotar essa abordagem nas medidas socioeducativas, é possível instigar novas perspectivas entre os jovens, inclusive incentivando questionamentos sobre a ordem social e as regras estabelecidas, por meio da ocupação de espaços voltados para esses fins. A Educação em Direitos Humanos, conforme explicado por Benevides (2007), é em primeiro lugar, uma educação permanente, contínua e abrangente. Em segundo lugar, visa a uma mudança cultural. Terceiro, concentra-se na promoção de valores para tocar os corações e mentes, não se limitando à mera transmissão de conhecimento. Em concordância, Dreire (2008) coloca que essa

abordagem da educação em direitos humanos contrasta com a educação bancária, que muitas vezes reproduz os interesses do capital e está preocupada em promover direitos e superar um modelo predominantemente voltado para o mercado, opressor e violador de direitos. A autora observa que, embora a implementação da educação em direitos humanos possa enfrentar desafios, ela é viável e essencial. Para sua efetivação, é fundamental o conhecimento dos direitos humanos, suas garantias, as instituições que os defendem e promovem, bem como as declarações oficiais em âmbito nacional e internacional. Além disso, é crucial reconhecer que os direitos humanos não são neutros e requerem posicionamento. Freire (1992) explica que a interação entre subjetividade e objetividade é essencial em uma prática educativa libertadora e humanizada, já que a relação entre ser humano e mundo é dinâmica e dialética. Ele destaca que a liberdade é conquistada através de uma busca constante, não sendo algo dado de forma gratuita. Da mesma forma, a realidade social não é natural, mas sim produto da ação intencional dos seres humanos. Portanto, a transformação dessa realidade não ocorre de maneira espontânea, sendo necessária uma ação reflexiva e socialmente engajada. Na mesma linha de pensamento, ao lidar com medidas socioeducativas, é essencial promover uma abordagem participativa, onde tanto os educadores quanto os jovens infratores estejam envolvidos no processo de ressocialização. Isso requer uma mudança de perspectiva, passando de uma visão impositiva para uma abordagem dialógica e horizontal, onde ambos os lados sejam vistos como agentes ativos na busca por mudança social. Freire (2001) destaca a importância da educação vinculada aos direitos humanos como um direito fundamental, enfatizando que ela não pode ser explicada apenas pela técnica, mas sim pela compreensão política. Portanto, uma educação progressista deve ser corajosa, despertar a curiosidade e promover a conscientização e mobilização crítica dos indivíduos. No contexto das medidas socioeducativas, é preciso que haja um compromisso ético por parte dos educadores em reconhecer e respeitar a identidade cultural dos jovens em situação de cumprimento de pena. Isso implica em uma escuta atenta e respeitosa

das experiências e perspectivas dos educandos, evitando práticas autoritárias e promovendo um diálogo verdadeiro.

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

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, out. 1988.

BRASIL. **Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990.** Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, 1989

BRASIL. **Plano nacional de atendimento socioeducativo:** diretrizes e eixos operativos para o SINASE. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, 2013. 39 p.

BECKER, Howard S. 2008 [1963]. Outsiders. **Estudos de sociologia do desvio.** Rio de Janeiro: Zahar. 232pp.

BENEVIDES, Maria Victoria. **Educação em Direitos Humanos: de que se trata?** 2007.

BISINOTO, Cynthia et al. Socioeducação: Origem, Significado E Implicações Para O Atendimento Socioeducativo. **Psicologia em Estudo**, [s.l.], v. 20, n. 4, p.575-585, 2016. Universidade Estadual de Maringá.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança.** 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos mundos possíveis.** São Paulo: UNESP, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 20. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.



PRÉ-COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE TERESINA/PI  
ISSN 2525-9393  
Vol. 1  
2024

**MÉSZÁROS, István. A educação para além do capital. 2. ed.**  
Tradução Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

## **A ESCOLA COMO ESPAÇO DE CONSCIENTIZAÇÃO: UMA ABORDAGEM DOS DIREITOS HUMANOS SOCIAIS COMO ASPECTO FUNDAMENTAL NA FORMAÇÃO ESCOLAR**

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

No mundo hodierno ainda é comum encontrar pessoas, as quais acreditam que, a escola seja apenas um local utilizado para a transmissão de conhecimentos acadêmicos, onde o professor repassa os conteúdos e os discentes decoram de “forma bancária”, como assim ponderou Paulo Freire (1996). Contudo, o papel do espaço escolar vai muito além dessa visão genérica e ultrapassada, haja vista que é nele que os estudantes desenvolvem suas habilidades cognitivas, sentimentais, físicas e sociais. É um espaço vital, em que os sujeitos possuem oportunidades de desenvolverem-se integralmente, além de obterem novas ideias que surgem por meio de partilhas dialógicas, estas que contribuem significativamente para a formação e, sobretudo, conscientização dos alunos, que para Freire (1996, p.23) “[...] é exigência humana, é um dos caminhos para a posta em prática da curiosidade epistemológica”. Nessa perspectiva, Lima (2020, p.742), ao discorrer sobre o papel da escola, aborda que esta deve servir para propagar saberes nas áreas humanas e técnico-científicas de tal forma que “[...] o conjunto das aprendizagens [...] mostre-se capaz de incutir entre os educandos a importância do reconhecimento de certos valores e regras, como o direito à liberdade, à diferença, a autonomia, a superação da desigualdade e o respeito mútuo.” Desse modo, o autor coaduna com Freire (2015), ao defender uma educação libertadora e provedora da conscientização dos estudantes, ressaltando a questão do conhecimento aos direitos sociais, foco do

---

<sup>30</sup>Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN/CERES), Grupo de Estudos e Pesquisas da Educação em Paulo Freire (GEPEPF/UFRN/CERES), Caicó, RN, Brasil, E-mail: emanuelledeyse123@gmail.com

<sup>31</sup>Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN/CERES), 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

presente trabalho. Visando esses aspectos, o escrito atual surgiu a partir da seguinte curiosidade epistemológica: qual a importância da abordagem dos direitos humanos sociais, no ambiente escolar, para a conscientização dos seres em formação? Assim, para responder à indagação realizada, se tem como objetivo geral, destacar a relevância da conscientização acerca dos direitos sociais, na escola, como parte do processo formativo. Mais especificamente: a) identificar os direitos humanos sociais como fatores indispensáveis para sobrevivência humana; b) escavar a categoria de conscientização sob a ótica de Paulo Freire; c) explicitar a importância da escola no processo de conscientização acerca dos direitos sociais. Ademais, sobre o percurso metodológico, a abordagem da pesquisa é qualitativa e as revisões pautam-se em estudos bibliográficos, dos seguintes autores: Freire (1997, 1996, 2015), Lima (2020) e Melo e Albuquerque (2023). A análise de dados foi feita com base na técnica de Bardin (2010), onde verificam-se os seguintes passos: pré-análise; exploração do material; tratamento dos resultados. Dando sequência, segundo o Artigo 6º da Constituição Brasileira, documento jurídico de importância máxima, são assegurados a todos(as) cidadãos e cidadãs brasileiros(as) os direitos sociais: “[...] a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.” (Brasil, 1988, p.18). Tais direitos representam garantias básicas para promover uma sociedade justa com condições dignas de vida para todas as pessoas que fixam território no Brasil, desempenhando um papel indispensável na edificação de uma nação próspera que vise o desenvolvimento econômico e o bem-estar humano. Para Melo e Albuquerque (2023), os sujeitos devem assumir um papel ativo e impulsionar iniciativas que reforcem o reconhecimento de seus direitos, promovendo assim a dignidade humana. Nesse viés, para alcançar esse papel ativo citado pelas autoras, anteriormente, é necessário que haja o processo de conscientização dos(as) cidadãos(ãs), conscientização esta que é compreendida por Freire (2015) como caminho para expressão das insatisfações e compreensão das estruturas sociais, além de ser uma das tarefas fundamentais da

educação realmente libertadora. Nessa perspectiva, os indivíduos tornam-se capazes de identificar e contraporem-se às injustiças e opressões em suas comunidades, como também, em seu território nacional, fortalecendo o tecido civil ao exigirem melhorias ou mudanças que beneficiem a coletividade, deixando de lado a consciência ingênua para solidificarem uma consciência crítica (Freire, 2015). Ademais, Freire (1997) afirma que a conscientização crítica é uma responsabilidade social e política dos membros que compõem a sociedade, não para isentar o Estado das suas tarefas, mas sim para agir na mobilização e organização da fiscalização dos deveres constitucionais dos governantes. Assim sendo, a educação surge como “peça-chave” para se alcançar a concretização da consciência crítica, pois por meio dela os estudantes podem ser protagonistas e mobilizadores das ações que levem-os ao reconhecimento dos seus direitos, ressaltando também que a mesma possibilita a participação abrangente da massa social, incluindo aqueles que têm suas assistências negligenciadas, os que de fato possuem suas existências violadas pelo sistema (Melo e Albuquerque, 2023). Dessa forma, a escola torna-se o ambiente ideal para ajudar os discentes a compreenderem as desigualdades vigentes e como os direitos são essenciais para a sustentação da vida humana, ao abordar temas como miséria, analfabetismo, trabalho análogo a escravidão, ausência de serviços básicos, violência urbana, insegurança alimentar, entre outros. O estímulo ao pensamento crítico, por meio de práticas de ensino transdisciplinares fornece uma educação libertadora, reconhecedora dos direitos sociais fundamentais, sensível às desigualdades e impulsionaladora de um país democrático. Portanto, o processo de conscientização acerca dos direitos sociais na escola como parte do processo formativo é de suma importância, haja vista que a formação humana crítica e conscientizadora viabiliza aos estudantes melhores posicionamentos políticos, desse modo, eles poderão analisar da melhor forma os obstáculos sociais e buscar soluções, através do que está posto na legislação sobre a garantia dos seus direitos, por meio de medidas que devem ser executadas pelo Poder Público, de maneira eficiente e eficaz.

**PALAVRAS-CHAVE:** Direitos Sociais, Educação, Conscientização.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2010.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88\\_Livro\\_EC91\\_2016.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf). Acesso em: 13 maio 2024.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Olho d'Água, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5019418/mod\\_resource/content/1/Pedagogia%20da%20Autonomia%20-%20livro%20completo.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5019418/mod_resource/content/1/Pedagogia%20da%20Autonomia%20-%20livro%20completo.pdf). Acesso em: 20 maio 2024.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não cartas a quem ousa ensinar**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

LIMA, Cezar Bueno de. 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, 4 ago. 2020. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - RBP AE*. <http://dx.doi.org/10.21573/vol36n22020.94695>. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/94695/58119>. Acesso em: 13 maio 2024.

MELO, Maria Aparecida Vieira de; ALBUQUERQUE, Sulamita Bernardo de. Os Direitos Humanos sob a Ótica de Paulo Freire. **Revista Humanidades & Inovação**, Palmas-Tocantins, v. 10, n. 3, p. 114-127, 16 jun. 2023. Disponível em:

<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/8258#:~:text=Assinalamos%20que%20a%20ordem%20discursiva,constantemente%20pelos%20sujeitos%20em%20movimento.>

Acesso em: 18 maio 2024.

## **A EDUCAÇÃO COMO INSTRUMENTO DE EMANCIPAÇÃO DO SUJEITO EM PAULO FREIRE**

Samuel Cerqueira Melo<sup>32</sup>

Quem disse que o sujeito é vazio? Digno de uma folha em branco a ser preenchida? Ou como um vaso que necessita ser cheio com dados que nem sempre versam com seu contexto de vida? A educação pode ser um instrumento sócio-político de controle e digno de manipulação de massas, bem como, poder ser uma ferramenta de esclarecimento e libertação. Essa binaridade é extremamente conflituosa e carregada de vieses ideológicos. Sobretudo, marcada por contextos políticos e econômicos que regularizam este ecossistema em cada época da história. A pergunta que se põe é: como conceber um modelo que educação mediatizada pelo pensamento-linguagem que encaminhe para libertação de si e dos outros? Para isso, traz-se Paulo Freire (1983), em seu livro “Comunicação ou Extensão?”, uma espécie de lente de aumento que nos permite compreender o horizonte que se constitui a nossa frente. Horizonte este que nem sempre é visível – em muitos casos, fundamenta-se como muros que são erguidos que impossibilitam a cosmovisão dele ou que dificultam a compreensão de si mesmo enquanto sujeito histórico-crítico. Um indivíduo sem história – que não seja conscientemente crítico sobre suas conformações – é um indivíduo passivo, sem direitos, pois, tanto quanto se compreende como sujeito histórico, não se identifica enquanto sujeito de direitos, e mais ainda se vê (é posto) distante da luta pelo Direito e da luta política que é intrínseca à luta de classes. Para que não sejamos adestrados, manipulados, subvertidos pela construção dos muros a nossa frente (prescritos), Freire (1983) recomenda a construção de um modelo de educação dialógica entre educando e educador. A dialogicidade se elabora a partir da compreensão do sujeito enquanto ser social ativo, (“animal político”) detentor de uma historicidade que compõe um contexto específico,

---

<sup>32</sup> Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, São Paulo, Brasil, samuelmelo@estudante.ufscar.br.

uma ancestralidade, que possui sua própria narrativa de vida. Então, como mediatizar essa inter-relação entre conhecimento local/regional com o científico? O autoconhecimento, a autoeducação, a luta pela emancipação, serão as respostas. Neste contexto, a não-compreensão da dimensão supracitada coloca o educador tradicional na falsa percepção que está realizando o processo de educação. Ora, se o educador enxerga o educando como mero extensionista dos conhecimentos científicos e não como sujeito de conhecimentos locais e regionais, ampliando-se aos conhecimentos globais, ele não está realizando o ato da educação, mas, manipulando, subvertendo, alienando o educando no processo educativo. Logo: Por isto é que a tarefa do educador não é a de quem se põe como sujeito cognoscente diante de um objeto cognoscível para, depois de conhecê-lo, falar dele discursivamente a seus educandos, cujo papel seria o de arquivadores de seus *comunicados*. 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 (Freire, 1983. p. 46). Portanto, a comunicação dialógica é indispensável ao processo educativo, visando-se uma real educação política emancipadora – isso porque a intercomunicação entre educador e educando permite a compreensão dos significados dos signos presentes no contexto de quem o narra – e a interseção entre o conhecimento científico (técnico) e o conhecimento prévio que o educando carrega consigo precisam estar em confluência no processo educativo. Afinal, é a construção da história. Desse modo, “na comunicação, não há sujeitos passivos. Os sujeitos co-intencionados ao objeto de seu pensar comunicam seu conteúdo.” (Freire, 1983. p. 45). Por conseguinte, se a educação não tiver o cunho de engendrar possibilidades que permitem aos educandos subirem os muros postos adiante de si e enxergarem além deles, continuará constituindo, de acordo com Foucault (2014), o sujeito objetivado – este, resultado das relações de poder que o constitui: o sujeito que reflete o modelo de educação bancária, que o enxerga apenas como um objeto sócio-político, como uma anatomia política dos corpos, que se fundamenta em adestrar para aproveitar cada vez mais e melhor. A docilização do corpo deste sujeito, tendencialmente, o impede de compreender o



horizonte a sua frente – facilitando o processo de adestramento das massas, do treinamento em cumprir funções específicas como um mero receptor e reproduzidor das estratégias deliberadas de vieses ideológicos e políticos de Estados e nações. Portanto, “a escola se torna um aparelho de aprender onde cada aluno, cada nível e cada momento, se estão combinados como deve ser, são permanentemente utilizados no processo geral de ensino” (Foucault, 2014. p. 162-163). Este resumo, não mais que ensaista, incide em problematizar e construir perspectivas que mediatizem um modelo de educação emancipadora, em que os indivíduos passivos e isolados em si sejam motivados ao convívio do ser social com o animal político. Compreende-se, a partir de Freire, que a educação para emancipação perpassa pela construção dialógica entre educador e educando, na qual o conhecimento científico corrobora com o conhecimento prévio que o educado traz consigo, sobretudo, pela compreensão das dimensões críticas, políticas e históricas, que esse sujeito carrega em suas dimensões – utilizando da dialogicidade como ferramenta de mediatizar esta relação. E de modo especial, a fim de que a emancipação seja um mote ativo na Educação pela descompressão, em que os indivíduos prescritos sejam convidados a se verem atuantes no “que fazer” da história e não mais prevejam com “normalidade” sua própria proscrição no mundo real da política, das relações de poder.

**PALAVRAS-CHAVE:** Sujeito, Educação, Dialogicidade.

## REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Comunicação ou Extensão?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão.** Petrópolis: Vozes, 2014.

**RESUMOS EXPANDIDOS**  
**EIXO 2**  
**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA SOCIEDADE**  
**CONTEMPORÂNEA**

## **PRÁTICA EXITOSA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: MEU TRABALHO, MEU SUSTENTO!**

Shirlei dos Santos Catão<sup>33</sup>

Este relato descreve uma prática pedagógica vivenciada junto aos alunos do Primeiro Segmento do Ensino Fundamental da Educação de Jovens, e Adultos numa Escola Municipal de Boa Vista/RR que teve como finalidade apresentar ações e atividades educativas diversificadas sobre suas profissões, contribuindo para o seu crescimento intelectual, a elevação da autoestima e a valorização da vida profissional. No qual, os resultados alcançados foram significativos nos aspectos do desenvolvimento da cognição criativa, emocional, física e interpessoal. Frente ao mundo globalizado, com seus múltiplos desafios, a educação empreendedora é necessária, traz consigo o objetivo de excitar a competência empreendedora nos alunos, desenvolvendo suas aptidões de ideia, inovação, resolução de dificuldades, tomada de decisões e entre outras. Essa proposta educacional de empreendedorismo ajuda a vida de muitos alunos da Educação de Jovens e Adultos que por diversos motivos não tiveram oportunidade de estudar, conhecer e empregar na sua profissão. Os alunos da educação de Jovens e Adultos das séries iniciais, são pessoas que procuram a escola porque verdadeiramente estão interessadas em estudar, querem apreender o universo letrado e fazer cálculos, querem ser úteis nas esferas do mundo globalizado em que convivem; afinal, querem superar o complexo de não terem sido plenamente alfabetizados. Além das dificuldades relacionadas ao analfabetismo, existem outros, que fazem com que esses alunos tenham uma autoconfiança fragilizada, se sentido muitas as vezes inferiores e incapazes, cercados por inseguranças que comprometem diretamente suas aprendizagens; ao ponto de muitos, por não conseguirem superar tais problemas e não procurarem ajudas,

---

<sup>33</sup>Mestranda Profissional em Ensino de *Ciências e Matemática* da Universidade Estado de Roraima. Professora da Secretaria de Educação de Educação do Estado de Roraima e Secretaria Municipal de Boa Vista/RR

abandonam a escola. Percebi logo no início do bimestre que os alunos estavam muito cansado e desmotivados, e, a principal causa era falta de oportunidade de emprego, sua profissão de autônomo não legalizada gerando problemas financeiros. A escola precisa criar estratégia que ajude a lidar com contratemplos e dificuldades que eles enfrentam, os alunos precisam se sentir queridos e úteis. Pensando nisso, foi realizado o Projeto **Minha Profissão, meu sustento!** Que tem como objetivo principal promover ações e atividades diversificadas que contribuía para a aprendizagem, a autoestima e a valorização profissional. Os Jovens e Adultos querem estudar e trabalhar para atender as suas necessidades biológicas, psicológicas, sociais e culturais. As tarefas, porém, não é simples, já que para conseguir essas finalidades exige transformações que requer instrução e sensibilização. Assim, é indispensável que a escola prossiga na busca de um mundo com igualdade de direitos, procurando atender cada aluno com respeito, atenção, carinho e compreensão, imprescindíveis para que os alunos que sintam motivados a permanecer na escola em busca de conhecimentos para sua vida profissional. E isso é o que faz a diferença! Pois apesar das dificuldades, sempre vale a pena trabalhar em favor da Educação, que ajudem os alunos a se preparar para o verdadeiro exercício de cidadania e para o mundo do trabalho. As atividades ocorreram nos meses de setembro, outubro, novembro e dezembro de 2023, quando os alunos tiveram a oportunidade de aprender mais sobre educação empreendedora (sua profissão); foram desenvolvidas diversas atividades, na qual obteve-se como pontos positivos a participação dos alunos na realização da atividade, superando as expectativas. A atividade desenvolvida iniciou-se seguindo criteriosamente as seguintes etapas: Os alunos participaram de oficinas motivacionais das profissões, onde foi debatido, refletido e apresentado suas profissões. Nos dias posteriores foi trabalhado em sala de aula confecções de cartazes contendo mensagens e imagens diversas sobre a importância de **“Cada profissão”**. No segundo momento a turma realizou arte terapêutica com pinturas, momento em que, cada um coloriu o desenho da sua vida profissional (valorização do “EU” na profissão que atua). Logo depois dos trabalhos realizados foi

confecção murais para expor a comunidade escolar. No terceiro momento, os alunos puderam amadurecer os conhecimentos sobre o assunto trabalhado nas aulas anteriores, pesquisando ainda mais, tipos de pinturas, desenhos terapêuticos e atividades relacionada a sua profissão nos livros didáticos, apostilas e internet, essa atividade visava ainda mais sua familiarização com relação entre suas realidades. No quarto momento foi realizada visitas na Empresa de Desenvolvimento Urbano e Habitacional – **EMHUR**, de como legalizar sua profissão de ambulante. Nesse período de desenvolvimento do Projeto, os alunos compreenderam que muito importante cada profissão, puderam tirar sua carteirinha de empreendedor autônomo, a alegria foi contagiante, um sonho para muitos alunos! Para finalizar os trabalhos desenvolvidos foi realizada uma culminância com uma Mostra Cultural na Comunidade escolar com uma grande interação, tiveram a oportunidade de apresentar sua profissão e divulgar seus serviços, sentindo queridos e amados. Nesse período de desenvolvimento do Projeto, os alunos compreenderam o valor de sua profissão. O projeto conveyo como motivação para que os alunos permanecessem frequentando a escola. Durante desenvolvimento das atividades pedagógicas, os alunos se sentiram mais confiantes e estimulados a adquirir informações, conseguiram concretizar quase todas as atividades, sentindo-se alegria e entusiasmo, aprenderam a valorizar suas profissões, aprenderam a importância da educação empreendedora. O projeto contribuiu para a construção dos conhecimentos pelos alunos, visando estimular e elevar a sua autoestima através da valorização de sua profissão. O cuidado, o carinho e a compreensão são requisitos indispensáveis para a aprendizagem. Na leitura, tiveram que ler e analisar a melhor maneira de explicitá-la na forma escrita, além da preocupação da utilização da ortografia correta e de organizar textos de forma coerente e concisa das confecções de cartões de visitas. Nos cálculos matemáticos, aprenderam a resolver e elaborar problemas, a desenvolver e a desafiar seu próprio raciocínio, utilizando cálculos mentais, que ajudou muito para a vida cotidiana (sistema monetário, as quatro operações, relógio, calendário entre outros).

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.

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

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa**. 3ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. A. **Educação na cidade**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1999.

GADOTTI, M. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido**. Novo Hamburgo: Resvale, 2003.

GADOTTI, M. e ROMÃO, J. E. (org.). **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta**. 10. ed. São Paulo: Cortez/ Instituto Paulo Freire, 2008.

## **A INFANTILIZAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Joyce de Araújo Medeiros<sup>34</sup>  
Vivian Liégia de Araújo Santos<sup>35</sup>

A Lei Federal nº 9394/96, em que garante a Educação de Jovens e Adultos (EJA) para aqueles que não foram escolarizados no ensino fundamental e médio na idade esperada (BRASIL, 1988), marca a vitória de uma luta incessante cravada por movimentos educacionais, tendo como objetivo a educação para todos. Garantir seus espaços e direitos, em teoria, apresenta uma bela narrativa, mas que nem sempre se aplicam a prática; nos cursos de formação em pedagogia, vemos a diversidade de áreas de atuação destes profissionais, porém a profundidade de assuntos sobre a educação infantil se sobressai, deixando de lado a EJA, deixando-nos com a seguinte pergunta embasadora: os/as pedagogas reproduzem a infantilização dos estudantes na EJA?; mediante a isso, contamos como objetivo geral refletir sobre a formação docente com relação a EJA, tendo como objetivos específicos discutir sobre a infantilização dos estudantes da EJA, analisar a importância da valorização dos estudantes e evidenciar a necessidade de uma educação emancipadora; com relação ao percurso metodológico, a pesquisa possui caráter qualitativo e revisões, habilitadas nos estudos bibliográficos dos seguintes autores: Freire (1987), Freire (1982), Freire (1996), Oliveira (2007), Campos e Pires (2015). Por fim, nossa análise de dados foi realizada a partir da técnica de Bardin (2010), verificando-se os seguintes passos: pré-análise; exploração do material; tratamento dos resultados. A modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) é constituída, em sua maioria, por estudantes maiores de 15 anos,

---

<sup>34</sup>Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Grupo de Estudos e Pesquisas da Educação em Paulo Freire (GEPEPF/CNPq/UFRN), Caicó, RN, Brasil, joyce.araujo.104@ufrn.edu.br.

<sup>35</sup>Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Grupo de Estudos e Pesquisas da Educação em Paulo Freire (GEPEPF/CNPq/UFRN), Caicó, RN, Brasil, vivian.araujo.106@ufrn.edu.br.

sendo correspondente ao Ensino Fundamental e, 18 anos para o Ensino Médio. Há, também, pessoas mais idosas que buscam a alfabetização, com a finalidade de uma realização pessoal, como também para melhorar de vida ou de emprego, conseqüentemente; acordo com os estudos de Campos e Pires (2015), grande parte desse público é proveniente de baixa renda, refletindo os inúmeros desafios vivenciados pelos indivíduos, que vão além da escola. De acordo com Freire (1987), os sujeitos da EJA são compreendidos como indivíduos que não tiveram infância ou tiveram que deixar ela para ir buscar emprego para ajudar nas despesas de casa, dessa forma, possuem, muitas vezes vergonha de si mesmos, existindo um complexo de inferioridade diante da sociedade, nos quais os oprimem e os discriminam, em decorrência da busca pelo conhecimento “fora da faixa etária”. Nesse ínterim, percebemos que o público destinado para a EJA tem características identitárias. Ao tratar os adolescentes/adultos dessa modalidade de ensino como crianças, explanamos um comportamento inadequado e limitante, pois estes carregam consigo uma bagagem cultural e social, além de conservarem inúmeras experiências; logo, tais questões necessitam de consideração para que o sujeito, enquanto estudante, possa se desenvolver de forma adequada e não tratá-los como crianças, ou seja, ignorando o adulto como um ser de saberes e negligenciado o seu desenvolvimento e conhecimento. Quando o docente propõe atividades desvinculadas do contexto do aluno ou do perfil dos discentes, a aula torna-se distante da realidade dos discentes, pois torna-se desinteressante e inutilizável, que ligando-se também suas faltas e tarefas escolares incompletas, condiciona-os a desistir, já que estes possuem outras obrigações que consideram “mais importantes”, como o trabalho, cuidar de parentes, manter a casa e seus filhos, etc. Atividades que contêm desenhos de imagens e associação do nome da letra e do som da letra são atividades voltadas para crianças, além de perguntas simples, como “Qual o nome do animal?” ou “Qual a idade de Maria?”. Estas questões e/ou atividades devem ser mais bem elaboradas, não considerando a bagagem de aprendizagem dos sujeitos. Entretanto, muitos docentes acham mais viável e interessante, para otimizar o tempo, abordar as mesmas tarefas que



foi utilizada na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, na modalidade regular, invés de buscar um material mais específico para a EJA. Outrossim, é necessário tratar os sujeitos como adultos e não como crianças, ou seja, com palavras no diminutivo. De tal maneira, a metodologia de ensino deve levar em consideração o contexto social, cultural e as experiências de vida dos sujeitos. De acordo com Paulo Freire (1996) “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”; à vista disso, o docente precisa estabelecer conexões entre o ensino e a aprendizagem no qual os alunos estão inseridos, em formato de experiências e trocas. Freire (1982) aponta que educador e educando devem trilhar a caminhada educacional juntos, no qual o planejamento das atividades escolares, portanto, deverão partir do que o aluno já sabe. Oliveira (2007) ressalta a importância do currículo e a metodologia do professor, na qual não analisam as particularidades existentes na modalidade de EJA, além das dificuldades enfrentadas pelos educandos. Logo, uma educação “bancária” (o docente “deposita” os conhecimentos nos estudantes), não deve ser instituída nas práticas de ensino, uma vez que o docente é o detentor do conhecimento e os alunos são “tábuas rasas” e deposita no discente o conhecimento. Ora, é necessário buscar, cada vez mais, uma educação baseada no protagonismo dos estudantes, levando em consideração o contexto no qual estão inseridos e os conhecimentos obtidos, e não tratados como limitados do saber. Portanto, é de extrema necessidade construir uma EJA, principalmente, no Ensino Fundamental, que busque atender as necessidades dos discentes, implicando na análise e discussão acerca das possibilidades de transformar o ambiente escolar, valorizando os interesses, a participação dos sujeitos, tornando-os cidadãos ativos e críticos socialmente, além de respeito às suas vivências e, não, apenas, os conteúdos programáticos, sendo fundamental também compreender que os jovens e adultos estudantes não são sujeitos sem história e sem conhecimento. Por isso, analisar a realidade do sujeito é uma alternativa assertiva na construção do conhecimento, a fim de diminuir os números de evasão escolar e abandono e, aumentar, conseqüentemente, o número de alfabetizados no país e, com

melhores condições de vida, uma vez que a educação impacta na vida profissional dos indivíduos.

**PALAVRAS-CHAVE:** EJA, Infantilização, Conhecimentos.

## REFERÊNCIAS

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

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1982.

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

OLIVEIRA, I. B.. **Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA**. Educ. rev. [online]. 2007, n.29, pp. 83-100.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 out. 1988.

DIAS, Helida Karla dos Santos. **Evasão Escolar na Educação de Jovens e Adultos: Revisão Integrativa**. 2023. 50 f. TCC (Graduação) - Curso de Pedagogia, Universidade Federal do Amazonas, Benjamin Constant/Am, 2023. Disponível em: [https://riu.ufam.edu.br/bitstream/prefix/7245/6/TCC\\_HelidaDias.pdf](https://riu.ufam.edu.br/bitstream/prefix/7245/6/TCC_HelidaDias.pdf). Acesso em: 12 maio 2024.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2010.

## **A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE EJA NA PERSPECTIVA DOS DIREITOS HUMANOS**

Dayane Lopes de Medeiros<sup>36</sup>  
Maria Erivalda dos Santos Torres<sup>37</sup>

A complexidade da educação leva a refletir sobre viver em um país democrático de direito, mas ao mesmo tempo em uma sociedade sequentemente violada, principalmente, no que condiz aos estudantes jovens e adultos que necessitam de mais tempo em seu percurso formativo educacional escolar. Atenua-se a ideia de educação como prática da liberdade através de uma ação com o povo e não simplesmente ofertada para o povo (Freire, 1967). Nesta revisão de literatura (Mattos, 2015), busca-se discorrer sobre a necessidade de formação de professores da Educação de Jovens e Adultos na perspectiva dos Direitos Humanos a partir do contexto educacional brasileiro. Como questionamento inicial destaca-se: Como pensar a formação de professores da EJA que atenda as especificidades e direitos destes sujeitos? Como objetivo pensa-se em discorrer sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil buscando elencar fatores contributivos para a valorização dos sujeitos que pertencem a categoria. Mais especificamente, explicitar o processo educativo da EJA no país, analisar a categoria freiriana neste percurso e escavar acerca da formação de professores na garantia de direitos destes sujeitos da EJA. A Educação de Jovens e Adultos tem suas raízes históricas a partir dos primórdios da escolarização no país com a tentativa Jesuíta de catequizar e alfabetizar os indígenas. Cabe enfatizar que essa proposta foi um processo de aculturação sendo utilizada formas de castigos para fazer com que os indígenas

---

<sup>36</sup>Graduada em Pedagogia na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN/CERES), Integrante ao Grupo de Estudos e Pesquisas da Educação em Paulo Freire (GEPEPF/UFRN/CNPq), São Fernando, RN, Brasil, daymayaralopes@gmail.com.

<sup>37</sup>Presidenta do Centro Paulo Freire-Estudos e Pesquisas/PE. Coordenadora do Fórum regional da EJA do Agreste Centro Norte/PE, Caruaru, PE, Brasil, erivaldatorres@gmail.com.

abandonassem seus hábitos e produzissem bens de consumo para os Jesuítas em suas missões. Analisando os eventos desde essa concepção alfabetizadora de jovens e adultos na base do interesse econômico do outro, e não do indivíduo em si, ainda é possível encontrar vínculos não muito distantes, como por exemplo o processo de industrialização no Brasil durante o Governo Vargas, onde mais uma vez esse interesse não era no indivíduo e sim em um projeto de desenvolvimento nacional. A mudança de perspectiva em que possa visualizar o analfabeto como sujeito com suas particularidades e não como um robô para o mercado de trabalho só veio a partir da luta sindical e de outros segmentos progressistas, principalmente a partir da ideias de Paulo Freire. Embora no período militar tenha havido um retrocesso do ensino que respeitasse às características e particularidades de cada indivíduo, mais tarde foi implantado o Programa Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização), e o Supletivo, que pensavam apenas uma escolarização tardia ou seja um método compensatório de ensino que suprisse as deficiências de exclusão do ensino regular. Uma reviravolta surge em 1988 com a criação da Constituição Federal baseada na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, em que a educação passou a ser vista como direito fundamental de todos, e teoricamente, igualitária, pois na prática esse direito é constantemente violado principalmente na população economicamente mais vulnerável, que encontra problemas de falta de acesso, evasão escolar e precoce inserção no mercado de trabalho. Apesar dos avanços na educação com a criação da modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos incluída na LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira), ainda é possível visualizar essa problemática, pois enfrenta grandes desafios sendo vista como um ensino de segunda linha, compensatório e paliativo. A EJA contribui para reinserção no ambiente escolar daquele que não pôde frequentar ou se manter na escola e contribui para sua inserção no mercado de trabalho colaborando com a qualidade de vida em todos os aspectos desse indivíduo, tornando-o consciente de seus direitos e deveres, sendo de suma importância para uma formação crítica e reflexiva. Faz-se necessária a valorização dos alunos e de seus conhecimentos prévios para que o mesmo se sinta inserido no

ambiente escolar. Um ensino que considere as particularidades de cada indivíduo com vista em seu próprio interesse para que essa Educação de Jovens e Adultos de hoje seja diferente daquela do passado. É imprescindível que os professores tenham uma educação continuada de modo a inserir o educando como parte fundamental do processo ensino-aprendizagem, e aborde temáticas relevantes para a realidade do educando, que este possa se sentir parte ativa dessa formação. Para isso as temáticas de Direitos Humanos precisam ser incluídas e respeitadas favorecendo o acesso e a permanência do estudante na escola. Essas temáticas devem estar presentes nos currículos de forma teórica, mas principalmente de forma prática. De modo que as experiências do sujeito sejam reconhecidas e valorizadas, ou seja, promovendo equidade e respeito às especificidades de cada um. É preciso tomar como ponto de partida o legado que deixou Paulo Freire, um processo de ensino e aprendizagem que parta da realidade e da perspectiva do estudante em si, e não em fórmulas prontas baseadas em um educando ideal e platônico. “Desde logo afastamos qualquer hipótese de uma alfabetização puramente mecânica, desde logo pensávamos alfabetização do homem brasileiro, (...) como que tentássemos a promoção da ingenuidade, em criticidade ao mesmo tempo em que alfabetizarmos” (Freire, 1967, p.112). Com base nesses ideais freirianos, os trabalhos de sala de aula precisam ser realizados a partir da realidade dos educandos, das suas experiências diárias, das palavras das quais eles têm convívio, e não de temáticas para as quais eles não percebem o significado em seu contexto de vida. No Brasil, faz-se necessário que se pense a Educação de Jovens e Adultos sob uma perspectiva social, se tornando meio de libertação de uma realidade opressora. É necessário também dar-se um enfoque a importância da inserção da temática dos Direitos Humanos na formação inicial e continuada do professor contribuindo para um posicionamento de olhar humanizado acerca das questões sociais, em especial aos grupos excluídos pela sociedade e na maioria das vezes também, pelas esferas governamentais. Educadores capacitados com conhecimentos reflexivos e motivadores, estabelecerão em sala de aula, uma relação baseada no modelo horizontal, contribuindo para o empoderamento do cidadão, tanto no âmbito escolar, como para sua

vida em sociedade. Conforme Freire o/a educador/a da EJA necessita desenvolver práticas pedagógicas que viabilize ao educando/a a capacidade de refletir e pensar criticamente para perceber o lugar que ocupa na sociedade e assim passar a assumir e a contribuir com as suas decisões cidadãs. Freire defendia uma educação baseada no diálogo e na construção de uma responsabilidade ética, social e política, caracterizada “Por despir-se ao máximo de preconceitos [...]. Pela recusa a posições quietistas. Por segurança na argumentação. Pela prática do diálogo e não da polêmica” (Freire, 1967, p. 60). Portanto a construção de Educação de Jovens e Adultos sob a perspectiva dos Direitos Humanos é possível com base em uma formação de professores pautada na emancipação libertadora que gera o pertencimento do sujeito ao seu lugar de direitos e deveres na sociedade em que se vive independente de sua condição social.

**PALAVRAS-CHAVE:** Direitos Humanos, Formação de Professores da EJA, Paulo Freire.

## REFERÊNCIAS

ONU. Assembleia Geral da ONU. (1948). **Declaração Universal dos Direitos Humanos (217 [III] A)**. Paris. Disponível em: <http://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/> Acesso em: 18 de abr de 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, [2016]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 16 de maio de 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 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: 02 de maio de 2024.

**FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra,1967. **MATTOS, P. C. Tipos de Revisão de Literatura.** 2015, Disponível em: Acesso em: 19 de maio de 2024.

## **A EJA NO CAMINHO DA EDUCAÇÃO LIBERTADORA: TRABALHO QUE CONDUZ AS APRENDIZAGENS**

Antônio Severino da Silva<sup>38</sup>  
Alecssandra Simone Ferreira Furetti<sup>39</sup>

O presente estudo inscreve-se no Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea (CAA-UFPE) na linha Docência, Ensino e Aprendizagem, nascendo do desejo de seus autores em aprofundar a pesquisa e o debate dos estudos da modalidade de EJA em seu Município, buscando apontar possíveis soluções que venha a contribuir com a manutenção deste importante seguimento de ensino, visando superar desafios como: a falta de formação de professores específicas para essa modalidade, a falta de material didático e a infraestrutura inadequada e principalmente a grande evasão escolar para assim promover a Inclusão social a EJA, que visa alcançar aqueles que foram excluídos do sistema educacional, seja por falta de acesso, evasão escolar ou desigualdades sociais, deste modo promovendo a liberdade através da educação. Aproveitamos o espaço para apresentar o projeto (Recomeçar) realizado pela Secretaria de Educação da cidade de Bezerros como aporte para buscar o fortalecimento da EJA. A liberdade para Freire é a consciência da situação real vivida pelo educando (FREIRE, 1981). Assim nos questionamos, que pedagogias podem educar para a liberdade? Qual o papel da Educação de Jovens e Adultos no contexto escolar e se esta atende aos interesses de quem, nos espaços em que vivem, trabalham, estudam e buscam o bem viver da coletividade? A EJA tem sido espaço de liberdade e transformação da educação que Freire chama de bancária, memorista, repetitiva, tecnicista ou mecânica? Como as

---

<sup>38</sup>Mestre em Educação pelo UFPE (2022) em Educação Contemporânea pelo (PPGEduC). Professor da Rede Pública Municipal de Bezerros-PE, com atuação no território camponês. E-mail: antonio.severinosilva@ufpe.br

<sup>39</sup>PPGEduC. Especialista em Sociologia pela FAFICA (1996). Graduada em Ciências Sociais pela FAFICA (1995). Professora da Rede Municipal de Bezerros. Integrante do Conselho Municipal de Educação desde 2020. E-mail: simonefuretti74@gmail.com



salas de aula de jovens e adultos tem permeado a liberdade ou até mesmo como praticá-la? Que reconstruções precisamos praticar no Brasil e na EJA, para que possamos esperar uma educação verdadeiramente libertadora? Pois quando a educação é libertadora ela se coloca de forma flexível, supera as diversidades e as barreiras epistêmicas, luta para reconstruir a vida de forma concreta, se constrói em espaços sociais sejam ongs, cooperativas, associações de bairros ou movimentos sociais, pois o opressor não pode libertar o oprimido, só o oprimido pode libertar-se a si mesmo. Neste sentido, se constitui como pedagogias outras, a autonomia é trabalhada enquanto categoria de análise. “A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas”. (Freire, 1996, p. 107). Nos propomos neste estudo analisar a partir do paradigma da Educação de Jovens e Adultos suas contribuições, via projeto desenvolvido pela SEDUC Bezerros, ao contexto escolar, na direção de uma educação libertadora. “O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seus gestos a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade [...]” (Freire, 1996, p. 136). Assumimos uma abordagem de educação crítico-reflexiva, comprometida com a justiça social e com a emancipação dos povos, em contraposição a educação enquanto instrumento técnico, receituário para a eficácia, com força e capacidade de elaborar sua própria história. “Ao falarmos sobre o conceito de emancipação, Freire instiga-nos a pensar sobre este conceito como sendo uma conquista política, ou seja, emancipar o sujeito é libertá-lo da opressão e dominação de classe”. (Oliveira, 2016, p. 91) Uma emancipação onde “A ação política junto aos oprimidos deve ser, no fundo, “ação cultural” para a liberdade por isto mesmo, ação com eles”. (Freire, 1987, p. 30). Neste sentido trazemos o projeto “Recomeçar” como exemplo cultural, prático e real desta emancipação dos sujeitos da EJA. Assim trazemos os relatos de dois estudantes do projeto: A estudante Lúcia Silva de 58 anos afirma que “quando estou na escola, eu esqueço tudo que tá se passando em casa, porque quando venho pra cá, quero aprender, tenho interesse de aprender o que não aprendi no tempo certo.” José Fabiano de 31 anos voltou a estudar em 2023 e relatou “a minha vontade mais pra frente é tirar a habilitação.

É um sonho que estou tentando realizar e por isso, estou aqui”. A partir destes relatos podemos perceber a força da EJA para cada estudante em seu projeto de vida, reforçando o compromisso social em dar continuidade aos sonhos que estes um dia ousaram sonhar. Construindo assim o princípio da cidadania pelo direito a educação independentemente da idade. O projeto “Recomeçar” buscou criar novas turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA), Anos Iniciais, com condições dignas e eficazes de alfabetização, compreendendo que a leitura e a escrita são necessidades básicas para vida adulta dos nossos estudantes, enfatizando a leitura como meio de conquista, de saber e motivação para alfabetização, abrangendo escolas do espaço rural e urbano e proporcionando formação específica, para professores, recursos didáticos e local adequado aos estudantes do Projeto. Desta forma o projeto atingiu seu objetivo ao ofertar educação humanitária que protagonizou aos estudantes em suas individualidades, oportunizou a emancipação, entendendo que o ato da leitura é a base para o respeito a essa subjetividade. É importante reconhecer que os sujeitos pensam e atuam em sociedade, senão, sobretudo, conforme Vieira Pinto (2010), pessoas que já contribuem, significativamente, para e na sociedade, não apenas por serem trabalhadores (as), mas pelo conjunto de ações que exercem sobre um círculo de existência. Portanto, é cuidando de pessoas que promovem a educação, o respeito à cultura, a promoção de valores e a emancipação que constrói liberdade, autonomia e novas aprendizagens para reconstrução de sonhos.

**PALAVRAS-CHAVE: Educação, Liberdade, Projeto**

## REFERÊNCIAS

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

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

**FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.**

**OLIVEIRA, N. A.; PROENÇA, Kátia Aparecida P *Emancipação: uma perspectiva freiriana* no GT-17 da ANPED no período de 2001 a 2007. Expressa Extensão, 2016.**

**VIEIRA PINTO, Álvaro. *Sete lições sobre educação de adultos*. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2010.**

## A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM UM TERAL<sup>40</sup> DE CONEXÕES

Miguel Costa Silva <sup>41</sup>

Keila de Jesus Morais Lobato <sup>42</sup>

Vinícius Renato Souza dos Santos <sup>43</sup>

Ivanilde Apoluceno de Oliveira<sup>44</sup>

A Educação de Jovens e Adultos na sociedade contemporânea nos remete a problemática da opressão sofrida pelos grupos excluídos historicamente no Brasil. Pensar nesses coletivos sociais é está alinhado ao pensamento de Paulo Freire, quando em meados dos anos de 1960, no Nordeste brasileiro, na cidade de Angicos, iniciou uma trajetória sem igual na educação brasileira, era a surgimento da Educação Popular, que se assentava em uma pedagogia dialógica. A trajetória de Freire, trouxe reflexões profunda na maneira de ensinar e/ou educar os Jovens, de forma diferente, valorizando a seu cotidiano, a sua cultura, o respeito a experiência vivida do educando e sua leitura de mundo, que por meio do diálogo com esse grupo social percebeu que as práticas pedagógicas do ensino no Brasil não se alinhavam as necessidades e especificidades daqueles educandos, pois Freire aprendia e ensinava com sua própria história de vida. Por isso a perspectiva freireana foi a valorização da cultura nos “círculos de

---

<sup>40</sup>A expressão **Teral** é uma união das palavras teia e varal, sugerida no círculo de cultura.

<sup>41</sup>Universidade do Estado do Pará. Doutorando em Educação PPGED/UEPA. Pesquisador do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire, Belém, PA, Brasil, miguelpara@gmail.com.

<sup>42</sup>Universidade do Estado do Pará. Secretaria Municipal de Educação de Belém. Pesquisadora do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire, Belém, PA, Brasil, keilinalobato@gmail.com.

<sup>43</sup>Universidade do Estado do Pará. Graduando de Pedagogia UEPA. Pesquisador do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire, Belém, PA, Brasil, v.renato05@gmail.com.

<sup>44</sup>Universidade do Estado do Pará. Professora da UEPA. Coordenadora do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire e da Cátedra Paulo Freire da Amazônia, Belém, PA, Brasil, nildeapoluceno@uol.com.br.

cultura”, criados naquele período. Esses círculos são importantes instrumentos para a observação e conhecimento dos saberes da experiência dos educandos, e portanto, da sua cultura. Neste sentido, este artigo tem como objetivo realizar relato de experiência de educadores do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire - NEP, da Universidade do Estado do Pará - UEPA, de um projeto de pesquisa e extensão, sobre práticas de alfabetização em círculos de cultura, na perspectiva freireana, aprendendo e ensinando com a leitura de mundo e da palavra, reinventando Freire, com 13 educandos da educação especial da Educação de Jovens, Adultos e Idosos - EJAI. Esta experiência se desenvolveu em: introdução; educação popular na educação especial na EJAI; círculo de cultura; referencial teórico; metodologia; resultados e (in)conclusão. Trata-se de um projeto de educação popular dialógico, sobre práticas de alfabetização na perspectiva freireana, que se utiliza de estratégia por meio dos círculos de cultura, das palavras geradoras, com alunos com deficiência física, intelectual, síndrome de Down, e com indicativo de associação com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Esse projeto foi iniciado em 2022, aprovado no CNPQ – CAPES e mantém continuidade. Nele, aprendemos e sustentamos que os espaços educativos são ambientes de reflexão e construção de práticas emancipatórias, sobretudo de reflexão crítica, em que os educandos reconhecem e refletem criticamente sobre a sua realidade de opressão e negação, de suas vozes, corpos, linguagem, entre outros. Os encontros com os educandos ocorrem no período noturno em uma escola pública de Belém do Pará, onde as experiências que se constroem nas relações educativas/pedagógicas com os(as) próprios sujeitos são valorizados de maneira dialógica e horizontalizada, como no círculo de cultura, onde todos se olham e se reconhecem criticamente, percebendo-se protagonistas do processo educacional. O referencial teórico para esse artigo fundamenta-se em Paulo Freire (1982; 1985; 1985a; 1987; 1989; 1990; 2022), Brandão (2016) e Oliveira (2011), essas bibliografias enfatizam a pergunta, a criatividade, a libertação, como Pedagogia Outra, que valoriza o educando e seus saberes, como fazedores/criadores de cultura, e não como meros receptores de conhecimento, pois a concepção bancária

de educação instrumentaliza o opressor, normatiza e legitima a colonialidade com saber único e válido. Nesse relato de experiência, rompe-se com a lógica colonial, aqui os sujeitos historicamente negados possuem vez e voz. Portanto metodologia desenvolvida com emerge do tema gerador das palavras e dos sentimentos dos educandos, no círculo de cultura, na qual a temática latente atravessa o diálogo e se dialoga. Como recursos, levamos um caixa de som para ouvir uma música, cartões feitos de papel A4 e papel cartão, canetas coloridas, pregadores e um varal plásticos retangular, em formato de um alambrado. A estratégia metodológica inicial para a emersão dos temas geradores foi o círculo de cultura, em que os educandos e os educadores falaram de um sentimento. Após esse momento inicial, cada pessoa expressou o seu sentimento, que brotaram as palavras geradoras saudade, amizade, respeito, amor, carinho, sonhos, abraço, paz, alegria, felicidade, encontro, conexão. Participaram desse encontro 14 pessoas, entre educandos e educadores. Como resultado apontamos que as práticas educativas, no círculo de cultura estimularam o raciocínio criativo, afetividade, resolução de problemas, o respeito entre os educandos e educadores. Após a experiência, os educandos ficaram felizes e se aproximaram mais na realização das atividades, onde todos escreveram e desenharam os seus sentimentos. A experiência foi prazerosa e bem desenvolvida, com as explicações de cada sentimento e dos desenhos, que foram postos no varal retangular, o qual foi denominado coletivamente de “Teral de conexões”. Percebemos que houve uma melhora significativa no nível de escrita e leitura dos educandos, que estão mais participativos, colaborativos e atuantes.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Popular; Círculo de Cultura; Perspectiva Freireana.

## REFERÊNCIAS

BRANDÃO. Carlos Rodrigues. **O que é educação popular**. São Paulo: Brasiliense. 4ª ed. (coleção primeiros passos). 2016.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1982.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma Pedagogia da Pergunta.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo. Quatro cartas aos animadores de Círculos de Cultura de São Tomé e Príncipe. BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.) **A questão política da educação popular.** São Paulo: Brasiliense, 1985a.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Aprendendo com a própria história.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. **Que fazer:** teoria e prática em educação popular. 2 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 1989.

FREIRE, Paulo. MACEDO, Donaldo. **Alfabetização:** leitura do mundo, leitura da palavra. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 83ªed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

OLIVEIRA, I. A. **Cultura e interculturalidade na educação popular de Paulo Freire.** EccoS. São Paulo, n. 25, p. 109-124, jan./jun. 2011.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Educação especial de jovens e adultos:** diagnoses e ações pedagógicas colaborativas. 1. ed. Belém: Graphitte, 2018. v. 1. 184p.

**RESUMOS EXPANDIDOS**  
**EIXO 3**  
**RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS, DIVERSIDADE E JUSTIÇA**  
**SOCIAL**



## **FREIRE, COMPAZ NA CAPOEIRA: UM MOMENTO DIALÓGICO**

Jevison Cesário Santa Cruz <sup>45</sup>

Sabe-se que a concepção de povo brasileiro acontece através de um híbrido cultural (Canclini, 2008), formado por indígenas, europeus e africanos, sendo estes, o povo negro, reconhecido como símbolo de resistência, numa tensão social, que perpassa gerações. Nesse campo de lutas por liberdade diversas, a capoeira, era praticada nas fazendas e terreiros, porém de forma clandestina, uma vez que, os senhores passaram a identificar, nela, aspectos de combate que potencializariam algum tipo de rebelião por parte do povo negro escravizado. No entanto, para Barão (1999, p.11), a capoeira comunica um sentido polissêmico, uma vez que pode ser categorizada “ao mesmo tempo como luta, arte, esporte e religião, entre outras definições”. No entanto, uma política pública desenvolvida pela prefeitura do Recife em parceria com o governo do estado de Pernambuco e inspirada em satisfatórios resultados sociais experienciado na Colômbia, país devastado na década de 1980 pelo narcotráfico, culminou num projeto que oferecesse aos jovens da comunidade do Alto Santa Terezinha, Zona Norte do Recife, uma nova perspectiva existencial. Desse modo, materializou-se o primeiro Centro Comunitário da Paz ou tão somente Compaz, isto, com o intuito de "garantir inclusão social e fortalecimento comunitário" (Recife, 2016, p. 1). Dentre os diferentes serviços ofertados nesse espaço, encontra-se o trabalho desenvolvido pelo grupo de capoeiras denominado, “Pernambuco arte cultural”, que representado por três mestres, está em atividade há quase quarenta anos, vindo, porém, a ser no ano de 2016 incorporado ao Compaz. Assim, a partir das diferentes nuances epistêmicas do que vem a ser a capoeira, surgiu o seguinte questionamento: como a prática da capoeira influencia no cotidiano dos jovens frequentadores do Compaz Governador

---

<sup>45</sup>Universidade Federal de Pernambuco, Professor da Escola Básica, Recife, PE, Brasil, jevison\_maestro@hotmail.com

Eduardo Campos, no alto Santa Terezinha, zona norte do Recife? Outrossim, o presente texto traz como objetivo relatar como a prática da capoeira tem influenciado no cotidiano dos jovens frequentadores do Compaz do alto Santa Terezinha, zona norte do Recife - PE. Como justificativa utilizou-se o argumento de que a capoeira como um axioma da herança cultural afro-brasileira, é capaz de promover uma ação direta para a construção e/ou ampliação crítica da cosmovisão do iniciado, sinalizando desta feita, para uma *práxis* libertadora (Freire, 1987). Metodologicamente, a pesquisa exibiu uma abordagem qualitativa, pois de acordo com Prodanov e Freitas (2013, p. 70) para esse tipo de trabalho deve-se ponderar “o ambiente como fonte direta dos dados”. Para este efeito, salienta-se que o Compaz foi o espaço da pesquisa no ano de 2022 e o objeto de estudo, cinco sujeitos frequentadores do grupo Pernambuco Arte Cultural, os quais contribuíram com a pesquisa através do uso de entrevistas semiestruturadas realizadas nos intervalos das aulas. Do ponto de vista dos procedimentos técnicos tratou-se de uma pesquisa participativa, por se tratar da “interação entre pesquisadores e membros das situações investigadas” (Ibidem, p. 67). Como discussão, destaca-se que a construção da pesquisa se deu no Dojô do Compaz, ambiente no qual nos dias de terças e quintas feiras pela manhã, incluindo os domingos, acontecem antes das rodas de capoeira, os círculos de cultura, tendo um dos mestres como facilitador, o qual através do diálogo com os capoeiras, procura identificar palavras geradoras que problematizam, questões que circulam pelos temas do racismo, drogas, violência, inclusão, acolhimento, profissionalização, discriminações e resistência do povo negro. Sobre isso, Freire (1987, p. 7), comenta que “no círculo de cultura, a rigor, não se ensina, aprende-se em ‘reciprocidade de consciências’”. Desse modo, sendo os entrevistados questionados sobre seus sofrimentos em relação a violência do racismo, por exemplo, foram unânimes em destacar o papel do grupo, no processo de acolhimento, conscientização política sobre o racismo estrutural, e conseqüentemente na afirmação de suas construções identitárias. Outrossim, sublinharam que tais debates sociais ultrapassam os comuns movimentos e música esperados na arte, contribuindo, portanto, para seus empoderamento como pretos e

profissionais que experimentam a libertação de uma consciência ingênua e historicamente oprimida. Corroborando, um outro mestre, reflete sobre a importância da leitura, da escola, a fim de que se firmem como sujeitos críticos, vindo a tornarem-se aptos a discutir ideias, sob as bases de uma leitura de mundo contextualizada. Diante disso, acompanha a vida escolar e inclusive os boletins dos seus alunos, numa luta contra a evasão e a ociosidade. Sobre isso, Freire (1981, p. 17) ressalta que “na medida em que os alfabetizados vão organizando uma forma mais justa de pensar, através da problematização de seu mundo, da análise crítica de sua prática, irão podendo atuar cada vez mais de maneira mais seguramente no mundo”. Outrossim, segundo o mestre, o que se observa no Compaz, é a prática da capoeira conduzindo os alunos mais antigos, a ajudarem tanto no sustento de suas famílias quanto no custeio de seus estudos acadêmicos, a partir do momento que ministram oficinas em escolas do bairro e são aprovados em processos seletivos. Como resultados, observou-se que: a prática da capoeira no Compaz se coaduna com a *práxis* freireana no sentido de: Uma ação transformadora da realidade como resultado de uma atenta leitura de mundo baseada na consciência crítica; Através da Capoeira os praticantes se profissionalizam no exercício docente; As palavras geradoras oriundas dos círculos de cultura contribuem tanto para a autonomia quanto para os processos criativos dos capoeiras, os quais se entrecruzam simbolicamente entre o debate e o combate na roda do jogo. Além do que, os círculos de cultura podem contribuir para ratificar o protagonismo identitário. Portanto, o estudo realizado sobre a capoeira no Compaz Governador Eduardo Campos mostrou-se exitoso, tanto por mostrar como a capoeira influencia os jovens frequentadores do Compaz, quanto sobre relacionar algumas categorias do pensamento Freireano com a *práxis* vivenciada nos dias de treino no Dojô, confirmando desse modo, a aplicabilidade do pensamento de Freire em variados campos do saber, dentre estes, a capoeira!

**PALAVRAS-CHAVE:** Capoeira, Compaz, Criticidade.

## REFERÊNCIAS

CANCLINI, Nestor Garcia: **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade.** São Paulo: Edusp, 2008.

BARÃO, Adriana de Carvalho. **A Performance ritual da 'Roda de Capoeira'**; 1999. Dissertação (Mestrado do Instituto de Artes da Unicamp) - Campinas, São Paulo, 1999.

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

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

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar. **Metodologia do Trabalho Científico.** Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico. 2 ed, Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RECIFE. **Centro comunitário da Paz:** Compaz Governador Eduardo Campos, 2016. Disponível em: <https://www2.recife.pe.gov.br/18/05/2016/centro-comunitario-da-paz-compaz-governador-eduardo-campos>. Acesso em: 29 mar. 2022.

## **ENSINO E APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO E TRANSTORNO MENTAL A LUZ DO BANCARISMO DE FREIRE**

Davi Milan<sup>46</sup>  
Tainara de Sousa Soares<sup>2</sup>  
Gláucio Simão Alves<sup>3</sup>

A pesquisa aborda a complexa relação entre altas habilidades/superdotação e transtornos mentais, explorando como essas duas condições interagem e impactam o funcionamento dos indivíduos. Muito se tem discutido sobre o processo de ensino e aprendizagem das pessoas com necessidades educativas especiais, pois é perceptível que o planejamento pedagógico das atividades voltadas a esse público deve extrapolar as concepções de desprovimento a fim de tornar a prática pedagógica rica em experiências educativas. Em se tratando na concepção bancária, de Freire (1996), a educação deve acontecer tendo como protagonista o aluno em detrimento ao condicionamento e passividade. Contextualizada na crescente preocupação em compreender as diversas facetas da saúde mental, a pesquisa busca preencher uma lacuna no conhecimento sobre as duplas condições, reconhecendo a importância de entender como altas habilidades/superdotação se relacionam com transtornos mentais. A interseção entre altas habilidades/superdotação e transtornos mentais é um campo complexo e multifacetado, que tem recebido crescente atenção na literatura acadêmica. Diversos estudos têm explorado como a presença de altas habilidades pode interagir com transtornos mentais, impactando tanto o diagnóstico quanto o tratamento. Foi conduzida uma revisão bibliográfica e documental narrativa (eixo técnico), sob o paradigma neoperspectivista giftedeano (eixo epistemológico), com emprego do raciocínio hipotético-dedutivo (eixo lógico). O conceito neoperspectivista,

---

<sup>46</sup>Universidade de São Paulo, Marília, SP, Brasil, davimilan145@gmail.com

<sup>2</sup>UFCG tainaradesousasoares@gmail.com

<sup>3</sup>Universidade Cruzeiro do Sul/prof.glaucioalves@gmail.com

proposto por renomados autores (Breviário, 2022; 2023), postula a coexistência de duas realidades distintas: uma absoluta e objetiva, e outra parcial e subjetiva. Segundo essa abordagem, todas as respostas para as questões de investigação já estão latentes, porém nossa compreensão delas é limitada devido às nossas imperfeições humanas (Breviário, 2022; Köche, 1997; Piaget, 1973). Além disso, autores como Vygotsky (1978) e Kant (1781) também exploram a natureza da realidade e da percepção humana, fornecendo insights adicionais sobre essa dualidade entre objetividade e subjetividade. Essa abordagem filosófica desafia as concepções tradicionais de conhecimento e verdade, destacando a importância da consideração das múltiplas perspectivas na busca pelo entendimento mais completo da realidade. As contribuições de Breviário (2021; 2022; 2023), bem como as obras de Köche (1997) e Piaget (1973), são fundamentais para a compreensão do conceito neoperspectivista. Além disso, as perspectivas de Vygotsky (1978) e Kant (1781) enriquecem ainda mais essa discussão, oferecendo insights sobre a natureza da realidade e da percepção humana. Deve ser uma inclusão, dando oportunidades desses alunos não somente serem incluídos em uma sala regular, porém poderem participarem ativamente do processo de ensino e aprendizagem. o Paulo Freire (1996, p. 26), em "... educadores e educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes. Ao considerar essas diferentes visões, somos incentivados a questionar nossas próprias concepções e a reconhecer a complexidade inerente à busca pelo conhecimento. Nesse sentido, a abordagem neoperspectivista oferece uma base sólida para a reflexão filosófica e a investigação científica, destacando a importância de uma abordagem holística e inclusiva na busca pelo entendimento da realidade. As indagações centrais deste estudo são as seguintes: a) Como a presença de altas habilidades/superdotação pode influenciar o surgimento e a manifestação de transtornos mentais?; b) Quais são os principais desafios enfrentados pelos profissionais de saúde mental ao diagnosticar e tratar transtornos mentais em pessoas com altas habilidades/superdotação?; c) Quais estratégias de intervenção e apoio são mais eficazes para atender às necessidades complexas desses indivíduos, levando em consideração tanto suas altas

habilidades quanto os transtornos mentais diagnosticados?; d) Quais são os impactos psicossociais e emocionais de viver com a dualidade de altas habilidades/superdotação e transtornos mentais?; e) Como podemos promover uma maior compreensão e sensibilidade em relação às duplas condições de altas habilidades/superdotação e transtornos mentais na sociedade e no sistema de saúde?.. Essas questões exemplificam a premissa do paradigma neoperspectivista, que ressalta que as respostas já estão presentes (isto é, todas elas já existem), embora nossa compreensão delas seja restrita pela natureza humana. Os resultados revelaram uma variedade de padrões e experiências relacionadas às duplas condições, destacando a importância de uma abordagem integrada e multidisciplinar para o manejo desses casos. Foram identificadas lacunas significativas no conhecimento, especialmente em relação à eficácia de intervenções específicas e à compreensão das necessidades únicas desses indivíduos. Os principais achados destacaram a complexidade e a heterogeneidade das interações entre altas habilidades/superdotação e transtornos mentais, enfatizando a necessidade de uma abordagem personalizada e holística para o tratamento e suporte desses indivíduos.

**PALAVRAS-CHAVE:** altas habilidades; superdotação; transtornos mentais

## REFERÊNCIAS

BREVIÁRIO, Álaze Gabriel do. **Os três pilares da metodologia da pesquisa científica:** o estado da arte. Curitiba: Appris, 2021.

BREVIÁRIO, Álaze Gabriel do. 2022. As dimensões micro e macroeconômicas da fusão de ações Itaú-Unibanco. **Revista Aten@**, 2(4), 47-66. Recuperado de <<https://periodicos.unimesvirtual.com.br/index.php/gestaoenegocios/article/view/1067>> em 27 de abril de 2024.

BREVIÁRIO, Álaze Gabriel do. 2023. Bases fundantes das principais abordagens paradigmáticas nos EO. In: **Anais do Congresso Brasileiro de Administração, CONVIBRA**. Recuperado de <<https://convibra.org/publicação/28304/>> em 27 de abril de 2024.

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

KÖCHE, J. C. **Fundamentos de metodologia científica**: teoria da ciência e iniciação à pesquisa. Petrópolis: Vozes, 1997.

VYGOTSKY, L. S. **Mind in Society**: The Development of Higher Psychological Processes. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.



## **EDUCAÇÃO POPULAR, DIREITOS HUMANOS E INTERCULTURALIDADE: A EXPERIÊNCIA DO PROJETO CIRANDA LATINA EM TERESINA (PI)**

Lucineide Barros Medeiros<sup>47</sup>  
Yasmim Silva de Assis<sup>48</sup>  
Fabricio de Sousa Fernandes<sup>49</sup>

A Educação Popular é uma construção socioeducacional originária de práticas político-pedagógicas latino-americanas, tendo Paulo Freire como uma de suas principais expressões (Brandão, 1996; Streck, 2003; Paludo, 2001; Torres Carrillo, 2007). A partir da crítica ao sistema capitalista e ao sistema educacional, que é orientado hegemonicamente por práticas reprodutoras das opressões e desigualdades; realiza experiências prático-teóricas envolvendo diretamente os setores populares em processos de permanente mobilização e conscientização, para que se tornem construtores de sua libertação e ao fazerem isto também contribuam para a transformação da sociedade. A partir dessa compreensão tem-se como objetivo apresentar a experiência de extensão popular universitária denominada “Ciranda Latina”, desenvolvida pela Cáritas Arquidiocesana de Teresina (PI), em parceria com o grupo de extensão da Universidade Estadual do Piauí “Educação Popular e Direitos Humanos”, no período de 2022 a 2023, na capital do estado do Piauí. O processo metodológico de desenvolvimento do trabalho envolveu crianças e adolescentes indígenas da etnia Warao, originárias da Venezuela e residentes desde o ano de 2019 em Teresina, consistindo na formação de três grupos, cada um composto

---

<sup>47</sup>Universidade Estadual do Piauí, Teresina, PI, Brasil. Professora Doutora, Email: lucineidebarros@cceca.uespi.br. Apoio PIBEU/Uespi.

<sup>48</sup>Universidade Estadual do Piauí, Teresina, PI, Brasil. Estudante de graduação, curso Psicologia, E-mail: yasmimassis@aluno.uespi.br. Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Lucineide Barros Medeiros.

<sup>49</sup>Universidade Estadual do Piauí, Teresina, PI, Brasil. Estudante de graduação, curso História, E-mail: fdesousaf@aluno.uespi.br. Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Lucineide Barros Medeiros.

por crianças e adolescentes Warao, três estudantes educadores(as) extensionistas - um(a) desses(as) falante do idioma espanhol - e um(a) educador(a) Warao. Havia uma equipe pedagógica no acompanhamento sistemático do processo, formada pelo conjunto(as) dos(as) educadores(as), a coordenadora do grupo extensionista e a Cáritas. Eram realizados três encontros semanais, com atividades didático-pedagógicas programadas e uso de material didático organizado e produzido pelo grupo extensionista, com o apoio material e operacional da Cáritas. A orientação pedagógica se deu a partir dos princípios da Educação Popular e da Educação Intercultural para a promoção de direitos humanos. Paulo Freire considera a tensão entre culturas como uma possibilidade, tendo em vista as diversidades que integram os setores populares (Freire, 1993; 2001; Fleury, 2003), o que torna necessário a identificação, reconhecimento e valorização das diferenças e especificidades culturais no processo, como componente do fazer educativo e como condição para a promoção dos processos interculturais (Freire, 2004). Esse processo não pode ser baseado em posturas idealizadoras ou de tutelamento, por isso é, necessariamente, crítico, pois exige problematizar a estrutura predominante na sociabilidade existente, que é colonialista e marcada pela predominância de culturas historicamente dominantes e subsistentes a partir da lógica da hierarquização e das desigualdades e negadora dos direitos, por isso desumanizadora. Paulo Freire não produziu diretamente sobre a temática dos direitos humanos, porém, sua esposa Ana Maria Freire, juntamente com Erasto Fortes Mendonça organizaram a obra “Direitos Humanos e Educação Libertadora”, publicada no ano de 2019, realizando uma releitura do livro de Freire “A educação na cidade”, por considerar que os temas principalmente abordando experiências à frente da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, de 1989 a 1991, tinham, em última instância, como ponto central a “humanização de todos e todas [...] na dignificação das gente, corporificação da humanização verdadeira”. (Freire e Mendonça, 2019) e, neste sentido, Paulo Freire, dá o testemunho da defesa do direito à educação e da escola pública, como processos institucionalizados, gestada para as maiorias, em especial para as

peças empobrecidas e excluídas dos benefícios que podem ser alcançados com a boa administração dos recursos públicos, com currículo e projetos político-pedagógicos referenciados na realidade dos(as) educandos(as), ou seja uma escola de qualidade social e libertadora. Concluímos que a experiência do Projeto Ciranda Latina tem caráter formativo para a universidade e para a escola pública do Teresina, com suas gestores e gestores, docentes e comunidade em geral, pois pela prática deu visibilidade à uma negação de direito e nessa mesma prática, com a participação direta das pessoas oprimidas, mobilizou diferentes setores da institucionalidade pública e da sociedade civil, resultando na inserção das crianças, adolescentes e educadores(as) Warao na rede escolar oficial do município e, ao mesmo tempo, mobilizou também a rede estadual para adotar medidas para a ampliação do atendimento. Porém o acesso, através da matrícula, não é suficiente, é necessário avançar na qualidade político-pedagógica que assegure a valorização e o reconhecimento da cultura própria do povo Warao, o que implica formar docentes e desenvolver materiais, métodos e técnicas que assegurem, de fato, não apenas escolas, mas a educação na integralidade como construções interculturais assim, avançando na efetivação dos direitos humanos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Popular, Direitos Humanos, Interculturalidade.

## REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Educação popular**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

FLEURI, Reinaldo. **Intercultura e educação**. In: Revista Brasileira de Educação, n. 23, maio/jun./ jul./ago. Rio de Janeiro: ANPED, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da tolerância**. São Paulo: UNESP, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis.** São Paulo: UNESP, 2001

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

FREIRE, Ana Maria Araújo & MENDONÇA, Erasto Fortes. **Direitos Humanos e educação libertadora - Gestão Democrática da educação pública na cidade de São Paulo.** 1 edição. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2019.

PALUDO, Conceição. **Educação popular em busca de alternativas: uma leitura desde o campo democrático e popular.** Porto Alegre: Tomo, 2001.

STRECK, Danilo. R. **Educação para um novo contrato social.** Petrópolis: Vozes, 2003.

TORRES CARRILLO, Alfonso. **La educación popular: trayectoria y actualidad.** Bogotá: Códice, 2007.

## **DIVERSIDADE SEXUAL E EDUCAÇÃO: UMA LEITURA NOS ANOS INICIAIS NA ESCOLA RIBEIRINHA SEBASTIÃO SALVINO CARNEIRO**

Rodrigo de Souza Carmino<sup>50</sup>

Lucinete Gadelha da Costa<sup>51</sup>

É de suma importância estabelecer espaços de diálogo e reflexão sobre diversidade sexual nas instituições educacionais, pois, não apenas promove a inclusão, mas também contribui para a construção de novas perspectivas e entendimentos do ser humano, em seus processos próprios de autoconhecimento e aprendizagens de si, em meio às construções sócio-históricas pré-estabelecidas na sociedade ao longo de nossas vidas. Constata-se que, apesar de serem projetadas como ambientes inclusivos, algumas instituições escolares adotam uma postura opressiva, permitindo que a homofobia se infiltre em seus corredores, disfarçada de "brincadeiras inocentes" ou como resultado da conveniente ignorância por parte daqueles que a praticam. A pesquisa tem como objetivo geral: Compreender a diversidade sexual na Educação no 4º ano do ensino fundamental I na escola da comunidade do Roque município de Carauari Estado do Amazonas, é crucial considerar o estágio inicial de suas construções sociais, bem como a influência da cultura em que estão inseridos. E como objetivos específicos, construir um referencial teórico sobre a temática da pesquisa, verificar a compressão sobre tema da diversidade sexual e educação no espaço escolar e analisar os limites e as possibilidades da diversidade sexual e de gênero no espaço escolar. Essa pesquisa tem como justificativa a promoção da Educação Inclusiva e combate ao preconceito no ambiente escolar, visto que a escola ribeirinha está intrínseca a cultura heteronormativa e a uma

---

<sup>50</sup>Estudante do curso de Licenciatura em Pedagogia do Campo da Universidade do Estado do Amazonas – UEA, Carauari, Amazonas, Brasil, rdsc.pcp19@uea.edu.br

<sup>51</sup>Coorientadora. Dra. em Educação, professora efetiva da Universidade do Estado do Amazonas – UEA, Comitê Estadual de Educação do Campo, Manaus, Amazonas, Brasil

cultura regida pelo patriarcado, onde os alunos ditos “diferentes” são alvos de preconceitos, discriminações, estereótipos e estigmas. A pesquisa está alicerçada no materialismo histórico e nos princípios teóricos e filosóficos da Educação do Campo, é de cunho qualitativa, pois a uma necessidade entender as perspectivas, opiniões e comportamento das pessoas, terá como instrumento de construção de dados a observação participante, entrevista semiestruturadas, o tipo de pesquisa é de campo. Lócus é na Comunidade do Roque na escola municipal Sebastião Salvino Carneiro. Conforme estabelece nossa Constituição Federal (Brasil, 1988) “devemos promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”. Na visão das autoras Lionço e Diniz (2008, p. 10) “à heteronormatividade se sustenta em grande parte na naturalização da família heterossexual e patriarcal”. Seguindo a perspectiva Lionço e Diniz (2008, p. 12) “afirmar a diversidade sexual não quer dizer privar o campo da vivência da sexualidade da necessidade de impor limites”. Nessa perspectiva Louro (2000, p. 06) destaca que “as identidades sexuais e de gênero (como todas as identidades sociais) têm o caráter fragmentado, instável, histórico e plural, afirmado pelos teóricos e teóricas culturais”. As identidades sexuais e de gênero estão em processo de constante construções e não está estagnada ao tempo, suas concepções são exploradas e redescobertas ao longo do processo de experimentação. Conforme discutido por Bento (2008, p. 30) compreende que “a heterossexualidade não seria exclusivamente uma prática sexual, mas um regime de poder”. De acordo com as contribuições de Ribeiro (2022, p. 246), “à educação tradicional na qual convivemos, se divide e cria distinções entre meninos/meninas, através de atuações, comportamentos, formas de desempenhos {...}”. E isso reforça a desigualdade de gênero quando divide meninos e meninas pelo sexo biológicos, pois discrimina aqueles que não se encaixam dentro dos padrões exigido pela heteronormatividade, tornando-os alvos de possíveis discriminação, exclusão, homofobia e em casos extremos a agressões. O público-alvo desta pesquisa são estudantes do ensino fundamental I, a professora da turma, o gestor da escola e a orientação pedagógica. A pesquisa terá um resultado de

cunho social e educacional na tentativa de colaborar nas construções e entendimento acerca da diversidade sexual, das pluralidades, culturais e religiosas, e de identidades sociais inseridas na Reserva Extrativista do Médio Juruá. Por ser uma escola de comunidade ribeirinha a compressão sobre diversidade sexual e de gênero no espaço escolar se mostra desconhecida tanto para os moradores como os professores, se amparando no discurso que esses sujeitos tiveram uma educação machista, patriarcal e heterossexual, mas onde ficam os jovens que não se enquadram nesse padrão da heteronormatividade? São marginalizados, silenciados, oprimidos e estão constantemente sofrendo agressões verbais. Essa pesquisa busca por expande os limites e as possibilidades da diversidade sexual e de gênero no espaço escolar, na tentativa de uma inclusão real.

**PALAVRAS-CHAVE:** Diversidade sexual, Inclusão, Educação.

## REFERÊNCIAS

BENTO, Berenice Alves de Melo. **O que é transexualidade**. São Paulo: Editora brasiliense, 2008 – (Coleção Primeiros Passos: 328).

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil** 1988.

LIONÇO, Tatiana; DINIZ, Debora. **Homofobia & Educação Um desafio ao silêncio**. Brasília: Letras Livres: EdUnB, 2009.

LOURO, Guacira Lopes. **O Corpo Educado Pedagogias da Sexualidade**. Ano 2000. Rua Tab. Ferreira de Carvalho, 584, Cidade Nova - 31170-180, Belo Horizonte/MG - PABX: (31) 481-4860.

RIBEIRO, Elem Cristina Holanda; RIBEIRO, Suelen de Holanda; SANTOS, Nizelda Pereira dos. **A desigualdade de gêneros nas séries iniciais**. Revista Humanidades e Inovação - ISSN 2358-8322 - Palmas - TO - v.9, n.15 Ano 2022.

## AS CONTRIBUIÇÕES DA PERSPECTIVA FREIREANA PARA A PRÁTICAS INCLUSIVAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Fabiana Zanol Araújo<sup>52</sup>

Flaviane Lopes Siqueira Salles<sup>53</sup>

Maurício Barcelos de Barros Cruz<sup>54</sup>

Este estudo qualitativo de caráter teórico-crítico bibliográfico, objetiva fomentar o diálogo na perspectiva freireana, diante de tensões e, ou, desafios teóricos-epistemológicos para a promoção de práticas pedagógicas inclusivas em contextos escolares da Educação Física. Conclui-se que a Educação Física, enquanto um componente curricular que deve se ocupar pedagogicamente da atribuição crítica sobre os mais diversificados temas presentes na cultura corporal, ao se apropriar dos pressupostos freireanos, rompe com a herança colonial, opressora e dualista, responsável pela viabilização de práticas corporais excludentes e capacitistas. A constituição do campo acadêmico da Educação Física brasileira viveu diferentes estágios e concepções epistemológicas no decorrer da sua história. Todavia, ao longo deste percurso, o campo sempre esteve fortemente influenciado pela herança excludente e dualista estabelecida por países europeus e norte-americanos culturais (Kolyniak Filho, 2008; Pereira, Gomes, Carmo, 2018; Santos et al. 2021). Tal perspectiva operava e, ainda opera, enquanto uma norma (padrão) hegemônica e hierarquizada de identidade e, por consequência, de diferença,<sup>55</sup> estabelecendo relações

---

<sup>52</sup>Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo- UFES.

<sup>53</sup> Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo- UFES.

<sup>54</sup>Mestrando do Programa de Pós-graduação em Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo- UFES.

<sup>55</sup>Concebemos as categorias de Identidade e da diferença com base em Silva (2014), ao concebê-las enquanto categorias inseparáveis, diretamente vinculadas e definidoras de processos de inclusão/exclusão social, posto que são estabelecidas em contexto políticos, históricos e socioculturais.



dualistas e excludente de dominação e desigualdade e critérios de validação em diferentes esferas do existir humano, desconsiderando marcas históricas e culturalmente instituídas aos sujeitos. Como consequência, a subjugação e o silenciamento das minorias identitárias se sobressaem em atitudes de violência e descaso desses sujeitos. Em nossa compreensão, o estatuto epistemológico do campo da Educação Física ainda carece de consolidar pressupostos inclusivos, concebido enquanto um movimento ético-político individual e, ao mesmo tempo coletivo, de reconfiguração social no sentido do acolhimento e da celebração do direito à diferença enquanto um elemento essencial ao desenvolvimento pleno dos indivíduos e das sociedades e que, portanto, deve encontrar-se em constante devir (Sá *et al.*, 2019). Ao encontro destes pressupostos, Freire (1968, 1978, 1979b), considera que o desenvolvimento pleno dos estudantes está diretamente vinculado à possibilidade de compreensão e reflexão crítica, sobre/na/com a realidade vivida por eles, posto que o diálogo e a práxis<sup>56</sup> se constituem em eixos centrais dos processos educativos. Para isso, as práticas pedagógicas necessitam favorecer o compartilhamento das experiências sociocorporais vividas, de forma que tal reconfiguração promova o engajamento social necessário à defesa da liberdade de criação, da justiça social e de igualdade de oportunidades. Acolhendo e celebrando a diferença enquanto uma condição indispensável à promoção de valores sociais mais condizentes com a justiça social (Sá, *et al.* 2019). Nesse sentido, diante de tensões e, ou, desafios teóricos-epistemológicos para a promoção de práticas pedagógicas inclusivas em contextos escolares da Educação Física, indagamos: quais as contruições da perspectiva freireana (1968,1996) para a mudança desse cenário? A opção por fomentar este diálogo se apoia no entendimento de que, toda ação educativa assume, também, uma posição ético-política sobre a vida e seus acontecimentos. Neste sentido, defendemos que a perspectiva freireana assume o caráter

---

<sup>56</sup> A práxis aqui é compreendida “[...] como uma estreita relação que se estabelece entre um modo de interpretar a realidade e a vida e a consequente prática que decorre desta compreensão levando a uma ação transformadora”. (Streck *et al.*, 2018).

político e epistemologicamente implicados de educação crítica e libertadora, cuja produção coletiva permite uma mudança de olhar sobre si e sobre o mundo, colocando-se contrárias a toda e qualquer prática de dominação/exclusão promovedora da/s realidade/s sociais injusta/s e opressora/s (Freire, 1968; 1979a; 1979b; 1996). Na direção de responder a tais questionamos, o presente trabalho se configura como um estudo qualitativo de caráter teórico-crítico bibliográfico, objetivando problematizar sobre as principais tensões e, ou, desafios teórico-epistemológicos atravessadores à promoção de práxis inclusivas em contextos escolares da Educação Física. Problematiza, também, sobre as contribuições e convergências da abordagem freireana no favorecimento de práticas pedagógicas inclusivas. Na visão de Paulo Freire (1996) uma pedagogia inclusiva é simbolizada meio da educação dialógica, séria, rigorosa, democrática, em nada discriminadora. Por meio do diálogo, as relações humanas passam a ser democratizadas rumo a construção do respeito e da valorização da alteridade humana. Freire (2016) desvela que sua pedagogia inclusiva é fundada na ética, no respeito à dignidade e à própria autonomia do outro, principalmente nos direitos fundamentais como de respeito à vida dos seres humanos, à vida dos outros, dos animais e de toda natureza. Nesse sentido, destacamos que a incorporação epistemológica da perspectiva freireana no campo acadêmico da Educação Física, oportuniza a inserção de um conjunto de práticas, valores e culturas, advindas de grupos que sempre foram silenciados socialmente. Sendo, portanto, problematizadores a toda e qualquer prática de dominação promovedora das realidades sociais, injustas e opressoras, portanto, em constante processo de vir a ser, contribuindo, assim, para construção de práxis pedagógicas balizadas por princípios “ético-críticos-políticos” e socialmente implicados (Sá et al., 2019). Desafia-se a área de Educação Física, enquanto um componente curricular que se ocupa pedagogicamente da apropriação crítica sobre os mais diversificados temas presentes na cultura corporal, a romper com a herança colonial, opressora e dualista, responsável pela viabilização de práticas corporais excludentes e capacitistas, abrindo espaços para que a diferença seja reconhecida e celebrada enquanto uma condição indispensável à difusão de valores

sociais e mais condizentes com a liberdade de criação, a justiça social, amorosidade e a igualdade de oportunidades.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Física, Perspectiva Freireana, Inclusão.

## REFERÊNCIAS

FREIRE, P. *Pedagogia da Indignação. Cartas pedagógicas e outros escritos.* (3a ed.), Paz e Terra, 2016.

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

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança:** Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

SÁ, M. das G. C. S.; COVRE, H. R.; DE JESUS, D. M.; CHICON, J. F. Perfil socioeconômico e de formação de professores de educação física para atuar na perspectiva inclusiva no município de Cariacica/ES. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 22, 2019. DOI: 10.5216/rpp.v22.53144. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/53144>. Acesso em: 29 jun. 2023.



editora  
CENTRO

PAULO FREIRE  
ESTUDOS E PESQUISAS