

Sonia Maria Chaves Haracemiv; Mauricio Fagundes;
Karen Maricel Franco Bautista; Joselyn Patricia Pinto Muñoz
e Thiago Barbosa Silva
(organizadores)

Interculturalidade e Humanidades na Perspectiva Freireana



EDITORA
INTERATIVA

Apoios



Sonia Maria Chaves Haracemiv
Maurício Cesar Vitória Fagundes
Karen Maricel Franco Bautista
Joselyn Patricia Pinto Muñoz
Thiago Barbosa Silva
(Organizadores)

INTERCULTURALIDADE
E HUMANIDADES NA
PERSPECTIVA FREIREANA

Editora Interativa
Curitiba
2026

Interculturalidade e humanidades na perspectiva freireana

1ª Edição: 2026

O conteúdo desta obra, bem como a revisão, é de total responsabilidade de seus autores e autoras e não reflete necessariamente a opinião da editora.



EDITORAS: Ana Maria Soek & Emanuelle Milek

CAPA: Emanuelle Milek

DIAGRAMAÇÃO: Bardo Revisão

EDIÇÃO, REVISÃO E PREPARAÇÃO DE TEXTO: Os autores

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

I61

Interculturalidade e humanidades na perspectiva Freireana / Organização de Sonia Maria Chaves Haracemiv [et. al.] (orgs.). - 1. ed. Curitiba, PR : Editora Interativa, 2026.

252 p.

ISBN (E-book): 978-85-93145-42-1

1. Filosofia da Educação. 2. Humanidades 3. Interculturalidade 4. Paulo Freire. I. Haracemiv, Sonia Maria Chaves. II. Fagundes, Maurício Cesar Vitória. III. Bautista, Karen Maricel Franco. IV. Muñoz, Joselyn Patricia Pinto. V. Silva, Thiago Barbosa. (orgs.)

CDD 370.1

Vania Machado Cardoso Schreiber - Bibliotecária - CRB-1687

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – É proibida a reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio. A violação dos direitos e autor (Lei n. 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Depósito legal na Biblioteca Nacional conforme Lei n. 10.994, de 14 de dezembro de 2004.

Impresso no Brasil/Printed in Brazil.

PRODUÇÃO EDITORIAL:



**EDITORA
INTERATIVA**

contato@editorainterativa.com.br

www.editorainterativa.com.br

[@editora_interativa](https://www.instagram.com/editora_interativa)

Conselho Editorial

Ana Maria Soek e Emanuelle Milek
Editoras Responsáveis – Editora Interativa

Ana María Martín Cuadrado
Departamento Didáctica da Universidade de Madrid – Espanha

Andréa Rosana Fetzner
Universidade Federal do Estado Rio de Janeiro – UNIRIO

Araci Asinelli da Luz
Universidade Federal do Paraná – UFPR

Carlos Roberto Caron
Faculdade Evangélica Mackenzie do Paraná – FEMPAR

Ettiène Guérios
Universidade Federal do Paraná – UFPR

Ivo José Both
Centro Universitário Internacional – UNINTER

Izabel Petraglia
Universidade Metodista de São Paulo – UMESP

Joaquim Luís Medeiros Alcoforado
Universidade de Coimbra – Portugal

José António Marques Moreira
Universidade Aberta do Porto – Portugal

Leandro Palcha
Universidade Federal do Paraná – UFPR

Lourdes Perez Sanchez
Universidade Nacional de EaD: Madrid – Espanha

Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin
Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC

Sonia Maria Chaves Haracemiv
Universidade Federal do Paraná – UFPR

Tania Stoltz
Universidade Federal do Paraná – UFPR

Thalita Folmann da Silva
Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR

O Conselho Editorial da Editora Interativa reúne professores doutores-pesquisadores de diversas universidades, de diversos países. Teve como um dos primeiros conselheiros e incentivador o Prof. Dr. Ubiratan D’Ambrósio da Universidade de Campinas – UNICAMP/São Paulo. A ele (*in memoriam*), pelo grande coração e pelo exemplo de pesquisador ímpar, dedicamos nossos esforços.

Sumário

- PREFÁCIO**
- 11** Homens e mulheres: educação, liberdade e esperanças em tempos sombrios
Luís Távora Furtado Ribeiro
Josefa Jackline Rabelo
- 15** Apresentação aos leitores
Sonia Maria Chaves Haracemiv
Maurício Cesar Vitória Fagundes
Karen Maricel Franco Bautista
Joselyn Patricia Pinto Muñoz
Thiago Barbosa Silva
- 21** Trajetória de estudos interculturais numa perspectiva freireana no programa MOVA lá America
Jorge Alberto Alarcón Leiva
Joselyn Patricia Pinto Munhõz
Sonia Maria Chaves Haracemiv
- 33** A caravana étnico cultural em Curitiba: valorização e fortalecimento de identidades étnico-raciais
Valéria Pereira da Silva
Lucimar Rosa Dias
- 49** Direito ao olhar: inter(preta)ção fotográfica e cartográfica de três Escolas com Localização Diferenciada (ELDs) de Educação Escolar Quilombola (EEQ)
Carlos Eduardo da Silva
Gabriela Tebet
Talita da Silva Ribeiro
Soraya Corrêa Domingues
- 73** Entre diretrizes e travessias: uma análise freireana e intercultural do Programa Agentes da Cidadania no Centro da Juventude de Pinhais
Bruno Ricardo de Souza Coelho

- 87** A educação prisional na era da plataformização: políticas de precarização e manutenção da ordem punitiva
Denise Tavares
Araci Asinelli da Luz
- 93** Intervenção com famílias em situação de violação de direitos: uma perspectiva freiriana
Nariana Rodrigues de Freitas
Luiza das Mercês
Gabriela Isabel Reyes Ormeño
- 117** Leituras de mundo à procura de transitividade na escola pública: denúncias e anúncios
Gessica Shauane Klettenberg
Maurício Fagundes
- 131** Formação continuada e cultura escolar: tensões entre padronização e autonomia docente
Paulo Henrique Taborda
- 145** O diálogo como práxis da resistência: uma leitura freiriana das contradições do novo Ensino Médio nas Escolas do Campo em Santa Catarina
Gilbrail Cordeiro
Adalberto Penha de Paula
- 155** Pedagogia do Caju: uma abordagem contextualizada para a educação do campo na Guiné-Bissau
Flávio Rosário
Elenilton Vieira Godoy
- 163** Consciência e libertação em Paulo Freire: uma análise de trajetórias familiares e experiências nas ligas camponesas
Lucineide Moraes da Silva Araújo
Veronica Branco
- 181** Dialética da práxis e da linguagem: por uma educação musical crítica da encruzilhada entre Freire e Orlandi
Fábio Barbosa de Souza
Leandro Siqueira Palcha

- 199** Letramento informacional pela perspectiva de Paulo Freire
Thiago Barbosa Silva
Sônia Maria Chaves Haracemiv
- 211** A cultura e os saberes populares relacionadas ao fandango e a identidade caiçara
Sandra Mara Santana de Paula
Maurício Fagundes
- 227** Ensinar histórias difíceis? ¿Enseñar historias difíciles?
Karen Maricel Franco Bautista
Diego Hernan Arias Gómez
- 239** Biografia dos autores

PREFÁCIO

Homens e mulheres: educação, liberdade e esperanças em tempos sombrios

O filósofo húngaro István Mészáros (1930 – 2017), analista do capitalismo atual em crise estrutural, definia a educação como um “complexo de complexos”, nos termos do materialismo histórico-dialético. Diferentemente da teoria da complexidade de Edgar Morin (1921), Mészáros fala de uma sociedade de luta classes em tempos de acumulação, sem precedentes, de riquezas, baseadas no que ele denominava de complexo industrial militar. Nos dias atuais, marcadas pelo crise estrutural do capital, o aumento da riqueza dos bilionários e países ricos conduz a um efeito complementar desse modelo: a ameaça de destruição da vida na Terra ou a destruição dos benefícios e grandezas, cidades, arquitetura, que o próprio capitalismo produziu.

Luís Távora escreveu nu folheto de Literatura de Cordel sobre Ecologia versos que dizem: “Os poderes, força bruta/ Lucro, a vida a subjugam/ Fabricando armas, cruéis/ Não respeitam os que labutam./ Liberdade, uma quimera/ Não é mais o que ela era/ Amor que não mais desfrutam.” Ou ainda quando escreve: “Armas e desigualdade/ Tempos de destruição./ Meio ambiente degradado/ Águas, ar, poluição./ Fazer a guerra é pecado/ Esse pessoal, desalmado,/ Dinheiro é sua religião.” Ribeiro (2025, p. 17).

Mészáros trata da capacidade, ao mesmo tempo, produtiva e destrutiva, do modo capitalista de produção. Isso agravado por populações numerosas que perderam seus empregos, renda ou se sentindo ameaçadas com raiva, muita raiva. Repletas de frustrações sociais, o outro se torna uma ameaça que deve ser afastada, até exterminada. Assim, as aspirações de reformas coletivas que beneficiem a muitos são substituídas por soluções meramente individuais. Em seu livro *A Era dos Extremos, O Breve Século XX*. Eric Hobsbawm fala de jovens sem passado público, “unicamente autocentrados”. Hobsbawm (1995, p. 23).

Num contexto atual de trevas, organizar artigos e congregar autores em torno das ideias e do diálogo em Paulo Freire (1921 – 1997) é sinal de esperança. Consciência crítica, liberdade, conquista da autonomia por crianças e jovens num contexto dialógico, soam como antiga novidade, exemplo e esperança para vencer líderes cheios de ódio pela consciência humana mundial. Nos versos de Literatura de Cordel, o professor Luís Távora escreve sobre uma palestra da professora Sônia Haracemiv relacionando, Jesus de Nazaré e Paulo Freire com nossos melhores anseios de libertação: “Em palestra numa igreja/ Juntou Freire com Jesus./ Um foi grande educador/ O mestre morreu na cruz./ Freire na Pedagogia/ Cristo nos libertaria/ Das trevas nasceu a luz.” Ribeiro (2023, p. 07).

Seguindo essa esperança, um curso, uma disciplina universitária tem, pelo menos, dois modos de ficar na história. O primeiro, é nas memórias e lembranças de seus participantes; o segundo, é quando se escreve em livro seus registros, experiências, leituras, resultados. As memórias são mais frágeis, se confundem e se apagam com o tempo. O livro, permanece, se torna perene e se preserva no tempo.

Esse é o caso da experiência didática da disciplina: Interculturalidade e Humanidades: Pedagogia Libertária de Paulo Freire. Ministrada em 2025 pelos professores doutores: Sônia Haracemiv e Maurício César Vitória. A obra referida congrega 28 autores (as) em um conjunto de 15 artigos dedicados a variados temas da área da educação.

Os temas são vastos e variados: da interculturalidade e a educação profissional à fotografia e cartografia de escolas; da educação musical no sul do Brasil à pedagogia na Guiné Bissau. Os artigos seguem outros caminhos: das leituras do mundo no neoliberalismo às resistências e Ensino Médio, das ligas camponesas até a violação do direito das famílias, passando pela formação continuada de professores. E prosseguem: Do antigo e das tradições até a modernidade, falam do Fandango e dos povos Caiçaras ao letramento informacional; da caravana étnico cultural ao ensino de História. Tudo se concluindo com os estudos interculturais na América. Como se vê, um panorama diversificado da educação como um “complexo de complexos”, sinais de esperanças em tempos sombrios.

Hannah Arendt, (1906 – 1975), em 1973, três anos antes de sua morte aos sessenta e nove anos, escreve um livro fundamental: *Homens em Tempos*

Sombrios. Nesse livro organizado pelos docentes Sônia Haracemiv e Maurício César, encontramos homens e mulheres que escrevem sobre educação e liberdade em tempos sombrios mais atuais. A obra em questão vai da África, à América, especialmente, ao Brasil, das tradições originárias às tecnologias atuais, dos dias atuais ao passado, caminhando em passos combinados da escravidão à liberdade. Da solidão do individualismo ao acolhimento no seio universal dessa grande família humana.

Retornando a Mészáros, ele afirmava que “a própria existência da humanidade está em jogo” e de “homens reprimidos pelas condições alienadas e reificadas da sociedade de mercado” [porque] quanto mais o sistema destrava os poderes da produtividade, mais libera os poderes da destruição”. Meszaros (2011, p. 72 e 73). E que, esse modelo, “não pode separar avanço de destruição, progresso de desperdício”. (ide., p. 73).

Sônia Haracemiv na esteira de Paulo Freire, compreende o colapso da sociedade atual e propõe a saída e superação pela escuta e ação autônoma dos povos e classes mais excluídos. Através da educação popular e dos movimentos sociais, buscam esperanças na ação dos povos das periferias urbanas, das áreas camponesas subalternas, pela ação amorosa e dialógica de professoras e professores, impactando os sistemas educacionais e modos de organização social e pelo resgate da grande família humana em sua globalização e pluralidade.

Na utopia dessa esperança de que falam os versos sobre Ecologia de Luís Távora: “Sai um ano entra outro ano/ E não perco a esperança;/ De um tempo sem pobreza;/ Sem guerras, vida em bonança;/ Jovens, os aposentados;/ Os biomas bem tratados;/ Paz aonde a vista alcança.” E como poderiam dizer Paulo Freire, Sônia Haracemiv, Maurício César e seus/suas autores/as: “Educação ambiental/ Dos jovens aos poderosos/ E dividir as riquezas/ Por tempos mais gloriosos./ Erradicar a pobreza/ Então, verás a beleza/ Sem ódio. Os amorosos.” Ribeiro (idem., p. 18 e 20).

Ao público leitor, sugerimos a leitura atenta de cada um dos capítulos desse livro. Ele estará disponível em meios digitais. Aqueles que desejam e preferem podem imprimir, porque escrever livros sobre esperança, educação consciência e libertação já são os sinais de novos tempos.

Referências

HOBBSAWM, Eric. **A Era dos Extremos**, São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

MÉSZAROS, István, **A Crise Estrutural do Capital**. São Paulo: Edições Boitempo, 2011.

RIBEIRO, Luís Távora Furtado. **Homenagem á Professora Sônia Haracemiv em Literatura de Cordel**; Capa e Ilustrações em xilogravuras, Luciana Ribeiro Pinheiro. Fortaleza: Edições Rimais, 2023.

RIBEIRO, Luís Távora Furtado, **Ecologia em Literatura de Cordel**, Fortaleza: Cordelaria Flor da Serra, 2025.

Luís Távora Furtado Ribeiro

Professor Titular da Universidade Federal do Ceará – UFC
Pós-Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação –
PPGE da Universidade Federal do Paraná - UFPR

Josefa Jackline Rabelo

Professora Titular da Universidade Federal do Ceará – UFC
Pós-Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação –
PPGE da Universidade Federal do Paraná - UFPR

Apresentação aos leitores

A obra *‘Interculturalidade e Humanidades na Perspectiva Freireana’*¹ foi organizada a partir dos trabalhos realizados na disciplina de mesmo título, com objetivo de aprofundar os estudos e compreender a cultura de todas as manifestações humanas expressas em diferentes contextos, buscando a emancipação e autonomia, visando promover a solidariedade no sonho de uma educação libertadora. Para tanto, se fez necessário assumir práticas pedagógicas considerando a multiplicidade cultural do grupo, numa atitude de diálogo. Para tanto, foi solicitado como trabalho final um artigo, no qual os participantes deveriam articular o tema de pesquisa e as leituras realizadas durante os quinze encontros, no intuito de publicizar os diálogos realizados com muitos outros leitores.

Assim seguem as sínteses dos trabalhos que compõem esta coletânea, elaborada a partir de seus respectivos autores e temas de pesquisa.

O trabalho intitulado *‘Trajetória de estudos interculturais numa perspectiva freireana no Programa Mova La América’*, de autoria de Jorge Alberto Alarcón Leiva, Joselyn Patricia Pinto Munhoz e Sonia Maria Chaves Haracemiv, tematiza a trajetória acadêmica e a relação entre culturas e educação, destacando projetos de pesquisa entre a UFPR e a Universidade de TACLA (Chile). Sob a ótica freireana do diálogo, reflete a formação humana e o intercâmbio de saberes em sistemas educacionais distintos de dois países, explorando como os estudantes de pós-graduação, em diferentes contextos, podem ampliar ações educativas por meio de vivências acadêmicas e do diálogo formativo.

A produção de Valéria Pereira da Silva e Lucimar Rosa Dias, intitulada *‘A Caravana Étnico Cultural em Curitiba: Valorização e Fortalecimento de*

¹ Essa obra foi concretizada com recursos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES), Auxílio nº. 3974/2024, no Programa Mova Lá América 15679, desenvolvido na Universidade Federal do Paraná, no Programa de Pós-Graduação em Educação, pela Profa. Dr^a Sonia Maria Chaves Haracemiv, em parceria com a Universidade de Talca – Chile, instituição de origem da Mestranda Joselyn Patricia Pinto Munhöz, orientanda do Professor Doutor Jorge Alarcón Leiva, Diretor do Programa de Magister, no período a que se refere o Relatório de 23/12/2024 a 31/12/2025.

Identidades Étnico-Raciais, onde as autoras descrevem a Caravana Étnica Cultural como ferramenta de reeducação das relações étnico-raciais em Curitiba. Os resultados indicam que o evento promove a valorização da diversidade racial, educação antirracista nos territórios, reconhecimento histórico e representatividade, fortalecendo a cidadania e a identidade da população negra na capital paranaense.

O estudo intitulado *‘Direito ao Olhar: inter(preta)ção fotográfica e cartográfica de três ELD’s de EEQ’*, de autoria de Carlos Eduardo da Silva, Gabriela Tebet, Talita da Silva Ribeiro, Soraya Corrêa Domingues, investiga as tensões entre território e escola no contexto da Educação Escolar Quilombola em municípios de São Paulo. Utilizando contornos cartográficos e fotográficos, analisam como essas tensões se manifestam em escolas de localizações diferenciadas.

O estudo de Bruno Ricardo de Souza Coelho, intitulado *‘Entre diretrizes e travessias: uma análise freireana e intercultural do Programa Agentes da Cidadania no Centro da Juventude de Pinhais’*, analisa a proposta pedagógica do Programa Agentes da Cidadania, investigando o alinhamento de suas diretrizes aos pressupostos da Pedagogia Libertadora de Paulo Freire e da Educação Intercultural. A pesquisa documental utiliza o referencial freireano para avaliar como a política pública incide na realidade dos jovens atendidos.

O estudo intitulado *‘Educação Prisional na Era da Plataformização: Políticas de Precarização e Manutenção da Ordem Punitiva’*, de autoria de Denise Tavares e Araci Asinelli da Luz, analisa criticamente a oferta da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Sistema Prisional do Paraná, com ênfase nos impactos da plataformização e da precarização das práticas pedagógicas. A pesquisa problematiza a centralidade de indicadores quantitativos na formulação e avaliação de políticas públicas, em detrimento da qualidade e da mediação humana no processo de ensino aprendizagem.

O estudo intitulado *‘Intervenção com Famílias em Situação de Violação de Direitos: Uma Perspectiva Freiriana’*, autoria de Nariana Rodrigues de Freitas, Luiza das Mercês, Gabriela Isabel Reyes Ormeño, investiga a violência contra crianças e adolescentes no âmbito familiar como expressão das estruturas de opressão. O trabalho propõe que a intervenção profissional supere práticas

punitivas, adotando uma postura dialógica e emancipatória que reconheça a autonomia das famílias na superação de vulnerabilidades.

O ensaio teórico intitulado *‘Leituras de Mundo à procura de Transitividade na Escola Pública: Denúncias e Anúncios’*, de Gessica Shauane Klettenberg e Maurício Cesar Vitória Fagundes, tem como objetivo central discutir a transitividade da consciência, a fim de problematizar o profundo tensionamento que esse processo sofre na cultura escolar dominante vigente. Essa discussão se fundamenta na percepção de uma problemática concreta: o real, os saberes e as realidades múltiplas (sociais, econômicas e culturais) que as gentes da escola pública denunciam e anunciam no cotidiano, têm encontrado dificuldade para moradia e centralidade nas práticas pedagógicas instituídas.

O estudo intitulado *‘Formação Continuada e Cultura Escolar: Tensões entre Padronização e Autonomia Docente’* de Paulo Henrique Taborda, analisa as políticas de formação continuada de professores no Brasil, com destaque para o programa Formadores em Ação da rede estadual do Paraná, discutindo as tensões entre perspectivas críticas e modelos tecnicistas de formação docente. O estudo evidencia que, embora a formação continuada possa constituir espaço de reflexão e emancipação docente, frequentemente assume caráter instrumental, reforçando o controle sobre o trabalho do professor. Busca compreender como as concepções de formação refletem disputas entre uma educação emancipadora e práticas de padronização impostas pelo Estado.

‘O Diálogo como Práxis da Resistência: Uma Leitura Freiriana das Contradições do Novo Ensino Médio’, autoria de Gibrail Cordeiro e Adalberto Penha de Paula, propõe uma análise qualitativa e crítica das contradições e impactos do Novo Ensino Médio nas Escolas do Campo, especificamente em áreas de assentamento da Reforma Agrária em Santa Catarina. Buscando compreender a tensão entre a lógica neoliberal e tecnicista do NEM e o projeto emancipatório e dialógico da Educação do Campo. O diálogo é apresentado como elemento central da resistência frente às mudanças educacionais impostas.

A pesquisa sobre a *‘Pedagogia do Caju: uma abordagem contextualizada para a Educação do Campo na Guiné-Bissau’*, autoria de Flávio Rosário e Elenilton Vieira Godoy, explora a relação entre o ritmo escolar e o ciclo do caju em áreas rurais da

Guiné-Bissau, onde o fruto representa trabalho, sustento e memória. O impacto de uma educação enraizada nos saberes locais: mais jovens permanecendo na escola, aprendendo com mais sentido e desenvolvendo vínculos mais fortes entre escola, família e a vida comunitária. Tudo isso ancorado em três ideias simples, mas poderosas: ajustar o currículo à realidade local, estimular a troca entre gerações e reconhecer que o saber popular é conhecimento de valor.

O estudo intitulado *‘Consciência e Libertação em Paulo Freire: Uma Análise de Trajetórias Familiares e Experiências nas Ligas Camponesas’*, de Lucineide Moraes da Silva Araújo e Veronica Branco, propõe uma reflexão autobiográfica sobre a formação da identidade e a tomada de consciência a partir da trajetória familiar, marcada por silenciamentos, exclusões e resistências. A análise parte de experiências pessoais relacionadas à origem negra e indígena, ao racismo vivido na infância e à herança de luta camponesa da família, com base nos conceitos de opressão, cultura do silêncio e conscientização, buscando compreender como a negação das origens e o desejo de “parecer dominante” revelam os mecanismos de dominação simbólica.

O estudo intitulado *‘Dialética da Práxis e da Linguagem: Por uma Educação Musical Crítica da Encruzilhada entre Freire e Orlandi’* de Fábio Barbosa de Souza e Leandro Siqueira Palcha, se insere no campo da Educação Musical Crítica, investigando a natureza ideológica do valor musical a partir da articulação teórico-metodológica entre a Pedagogia da Libertação Paulo Freire e a Análise do Discurso de Eni Orlandi. O estudo visa estabelecer as bases de uma prática pedagógica musical emancipatória, capaz de promover a desmitificação da realidade e estimular o ímpeto criador e a vocação para o “ser mais” no educando.

No ensaio intitulado *‘Letramento Informacional na Perspectiva de Paulo Freire’*, Thiago Barbosa Silva e Sonia Maria Chaves Haracemiv procuram articular o conceito básico de alfabetização e o conceito de letramento informacional, na produção do conhecimento e da informação em redes global, substituindo o capitalismo industrial. Os autores discutem como a produção de serviços e conhecimentos impactam os processos de ensino-aprendizagem contemporâneos. O letramento informacional com base na pedagogia libertadora de Freire tem potencial voltado à sociedade desalinhada em termos de compreensão das informações, que circulam nos meios de comunicação, como possível ferramenta no combate à desinformação.

‘*A cultura e os saberes populares relacionados ao Fandango e a identidade Caiçara*’, autoria de Sandra Mara Santana de Paula e Maurício Fagundes, aborda a relação da cultura popular caiçara com a alimentação, e traz uma reflexão sobre culinária caiçara, identidade e resgate cultural das tradições. O estudo ressalta os saberes como formas de resistência e manutenção da identidade cultural local, que se entrelaçam no conagraçamento após o trabalho coletivo (mutirão). A valorização da culinária caiçara e a continuidade deste saber, feita de maneira adaptada, com modificação quanto à subsistência do povo caiçara, que passou a usar a culinária caiçara como uma fonte de renda transformando seu alimento em um turismo gastronômico, com isso havendo a gourmetização da cultura caiçara.

O estudo sobre ‘*Ensinar Histórias Difíceis?*’ de Karen Maricel Franco Bautista e Diego Hernan Arias Gómez, discute a escola como cenário de reinvenção para abordar “histórias difíceis”, exigindo compromisso ético e político dos professores. Propõe o entrelaçamento da IAP de Orlando Fals Borda com a educação popular de Paulo Freire para transformar a sala de aula em um laboratório de pesquisa sobre temas controversos e o passado recente.

“A humanização só é possível quando reconhecemos o “outro” como um sujeito igual, respeitando sua cultura e sua leitura de mundo. O diálogo é o único caminho para a humanização do homem, e não o silêncio ou a imposição de uma cultura sobre outra”. (Freire, 1967, p. 60-62).

A fala de Paulo Freire corrobora com os princípios pelos quais a obra foi organizada numa perspectiva de ação intercultural educativa, nas dimensões sociais e políticas, buscando desvelar as identidades dos sujeitos e atores, saberes, conhecimentos e práticas educativas. Esperamos que as leituras dos textos dessa obra venham contribuir para novas reflexões.

Boa leitura, são os votos dos Organizadores...

Sonia Maria Chaves Haracemiv
Maurício Cesar Vitória Fagundes
Karen Maricel Franco Bautista
Joselyn Patricia Pinto Muñoz
Thiago Barbosa Silva

Trajectoria de estudos interculturais numa perspectiva freireana no programa MOVA Lá America

*Jorge Alberto Alarcón Leiva
Joselyn Patricia Pinto Munhõz
Sonia Maria Chaves Haracemiv*

Introdução

A Internacionalização como Prática da Liberdade na perspectiva de Paulo Freire não busca apenas o intercâmbio de títulos, mas o encontro de humanidades, pois para Freire (1967) educação nunca é um ato isolado, mas uma tarefa coletiva mediada pelo mundo. No contexto do Programa Mova Lá América essa premissa se materializa em uma trajetória de estudos que transcende fronteiras geográficas para construir pontes epistemológicas e humanas. O diálogo é a essência da pedagogia freireana, se manifesta como diálogo formativo, onde a relação entre diferentes saberes acadêmicos e populares não é hierárquica, mas uma horizontalidade.

A trajetória de estudos dos participantes não foi apenas teórica, mas foram ações-reflexões-ações, de modo que os aprendizados em outros contextos culturais retornem como compromisso social com as territorialidades dos envolvidos, sendo intersubjetiva essa trajetória constituída por encontros de vozes, de modo que a formação pela pesquisa deixa de ser um acúmulo de dados para se tornar uma construção de sentido, configura-se como uma **extensão do diálogo**. Não se trata de “exportar” ou “importar” conhecimento pronto, mas de um movimento de *ser mais*. Ao cruzar as fronteiras da América Latina, o estudante-pesquisador reconhece-se como um sujeito inacabado,

buscando no “outro” as ferramentas para compreender a própria realidade. Freire (1967) afirma que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”. Na perspectiva intercultural, isso significa entender que a América Latina possui uma pluralidade de “mundos” que precisam ser lidos e respeitados. A interculturalidade freireana valoriza o saber decolonial, reconhecendo as lutas, as cores e os silêncios dos povos latino-americanos. A unidade na diversidade a partir da interculturalidade é entender que o “nós” latino-americano somos feitos de diferenças que se somam na resistência cultural.

Segundo Freire (1979) para uma sociedade ficar livre de quem a domina deve viver a “situação-limite”, do desafio de compreender as causas de suas dependências frente às estruturas da sociedade da qual depende. As reformas para sua independência dependem das próprias decisões, rompimentos dos laços de dependência, e então a conquista da liberdade.

Para Freire (1979) os países, principalmente da América Latina, são “sociedade-objeto”, vivem em uma “cultura do silêncio”, mantidas caladas e o dominante fala por elas, existe uma relação necessária entre a dependência e essa cultura. Freire (1979, p. 34) aponta que “as relações entre o dominador e o dominado refletem o contexto social amplo, mesmo sob o aspecto pessoal, e supõem que os dominados assimilem os mitos culturais do dominador”.

O objetivo de narrar na voz da estagiária essa trajetória educativa no Programa MOVA Lá América se propõe desvelar a formação constituída de experiências, que para Freire (1996) é a humanização, num mundo marcado pela desumanização e pela técnica fria. Humanizar a internacionalização é garantir que o estudante não retorne apenas com um currículo mais robusto, mas com uma sensibilidade aguçada para as injustiças sociais e uma vontade inabalável de transformar a realidade. A trajetória de estudos torna-se um ato político e amoroso.

A preocupação com a rigorosidade metódica de unir o rigor acadêmico ao afeto freireano, no sentido de formar intelectuais orgânicos, na perspectiva de Freire, é aquele que, ao invés de usar o saber como privilégio de classe, utiliza sua formação para “humanizar” o mundo, engajando-se na luta contra a dominação e contribuindo para a autonomia dos sujeitos dominados. Para Freire (1992) os profissionais que têm um pé na academia e um pé no

movimento social, são agentes de mudanças, sendo uma forma de pensar a pedagogia com a política e a política com a pedagogia, compreendendo e entendendo que a América Latina é um território vivo de aprendizado, diálogo e esperança.

A Práxis Intercultural

A educação superior enfrenta o desafio de transcender a mera instrução técnica para se converter em um espaço de emancipação e reconhecimento mútuo. No contexto latino-americano, essa necessidade é acentuada pela urgência de processos de internacionalização que não repliquem lógicas coloniais, mas que promovam a integração e a solidariedade entre os povos.

O presente trabalho analisa a trajetória de estudos interculturais no âmbito do referido programa, sob a ótica da Pedagogia da Libertação de Freire (1987) entre Brasil e Chile, tendo o diálogo não apenas como um encontro comunicativo, mas uma postura epistemológica onde sujeitos, mediatizados pelo mundo, buscam a construção de novos saberes. (Freire, 1979). Nesse sentido, a internacionalização aqui discutida busca assumir uma dimensão política e humana, pautada na troca de experiências entre nações irmãs que compartilham feridas históricas e anseios de liberdade semelhantes.

A **interculturalidade** emerge, portanto, como o eixo central dessa trajetória. Não se trata de uma tolerância passiva à diferença, mas de uma “leitura de mundo” que reconhece a legitimidade dos saberes do “outro”.

Ao articular os conceitos de *Humanização* e *Conscientização*, o estudante-pesquisador se percebe como um ser inacabado em constante processo de *ser mais*. A vivência fundamentada na práxis freireana, contribui para uma formação acadêmica que é, simultaneamente, rigorosa na teoria e amorosa na prática social.

Para Freire, a “leitura do mundo precede a leitura da palavra”. Ao inserir o estudante em um contexto latino-americano distinto do seu original, o programa força o confronto com o que o autor chama de situações-limite. A interculturalidade surge quando o sujeito percebe que sua verdade não é absoluta, mas fruto de uma construção histórica. Neste cenário, o diálogo

intercultural funciona como a ruptura do silêncio, sendo o reconhecimento de que as vozes do Sul Global foram historicamente silenciadas por modelos eurocêntricos.

A trajetória de estudos interculturais promove o que Freire (1996) define como a superação da “educação bancária”. Em vez de o estudante ser um receptáculo de informações sobre outra cultura, ele se torna um investigador do universo temático da região que o acolhe. A compreensão de que o conhecimento é produzido “em comunhão”, onde o pesquisador não “estuda o outro”, mas “aprende com o outro”.

Pesquisa no Programa Move Lá América no PPGE/UFPR

Pensar a formação da pesquisadora, acadêmica de um Programa de Pós-Graduação em Educação, no Programa Move Lá América, sob a ótica de Paulo Freire, é antes de tudo, compreender que a pesquisa não é um ato burocrático entre duas instituições de países da América Latina, mas um compromisso ético e político, no caso Brasil & Chile, entre a estagiária e o orientador do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Talca (UTALCA), e a supervisora, professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR), com acompanhar os estudos e pesquisa da sobre as realidades educacionais. Todo processo teve fomento e acompanhamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Ensino Superior (CAPES), que solicitou documentos, como a Carta de solicitação para o estágio da estudante e Projeto de Pesquisa, ambos com aval do orientador da estudante e a Declaração da supervisora de aceitação da estudante para realização de estágio no Brasil, a partir do projeto enviado.

É preciso pensar na formação como ato de curiosidade epistemológica, de que ninguém começa a pesquisar por obrigação acadêmica, mas por uma curiosidade ingênua que deve ser rigorosamente transformada em curiosidade epistemológica, isso significa superar o “saber de experiência feito” para alcançar a razão dos fatos, desenvolver o rigor metódico que não sufoca a criatividade, mas a potencializa. (Freire, 1996).

O pesquisador da educação superior formado nesta perspectiva não busca apenas entender o “que é”, mas o “que pode vir a ser” (Freire, 1996).

A pesquisa deve partir das contradições vividas no ambiente universitário e social, onde atua para identificar soluções que parecem impossíveis (o inédito), mas que se tornam praticáveis através da luta e da práxis (o viável). Segundo Freire (1996) “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazer se acham um no corpo do outro.”

A formação do pesquisador não termina com o título de mestre ou doutor. Ela é um processo permanente de humanização. Na concepção freireana “Ser” pesquisador exige que ele reconheça que não se sabe tudo, acreditar que a produção de conhecimento pode desvelar injustiças sociais, entender que a leitura da palavra (o texto acadêmico) só faz sentido se precedida e acompanhada pela leitura do mundo (a realidade social).(Freire, 1967).

A formação freiriana, portanto, forja um acadêmico que não se isola em “torres de marfim”, mas que utiliza a ciência como ferramenta de investigação e libertação, anunciando novas possibilidades para a educação superior.

Relatando a trajetória formativa no desenvolvimento de estudos e pesquisa

Na perspectiva freiriana uma trajetória com base no diálogo permite que se reflita sobre a própria condição dos envolvidos num movimento dialógico, considerando o processo, as ações formativas, as quais devem estar comprometidas com a relação **ação-reflexão-ação** de modo possibilitar aos mesmos, a compreensão de suas experiências já vividas e o desenvolvimento na construção do conhecimento. Partindo de uma concepção de educação dialógica formativa, os participantes devem ter “disponibilidade para o diálogo, pois o sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inclusão em permanente movimento da história”. (Freire, 1987, p. 154).

Priorizando-se, portanto, o diálogo, a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico, o processo de formação objetiva formar profissionais capazes de lutar por seus direitos e de se apropriar dos conhecimentos mediados pelo diálogo para se aprimorarem na prática social com vistas a conciliar as experiências cotidianas, a vida em sociedade e a atividade produtiva para o enfrentamento de novas situações

que ocorrem no dia a dia e dos inevitáveis conflitos que se apresentam na sociedade contemporânea.

Assim considerando o presente relato tem como objetivo apresentar as atividades realizadas durante o estágio acadêmico, desenvolvido no âmbito do Programa MOVE LA AMÉRICA, na modalidade Mestrado Sanduíche. A experiência contemplou o aprofundamento do processo investigativo de mestrado, nas instâncias de formação acadêmica, participação intercultural, desenvolvimento linguístico na UFPR e atividades complementares significativas.

Embora o projeto de pesquisa original, centrado na análise comparativa de políticas curriculares do Curso de Pedagogia, durante a trajetória ocorreu uma reorientação temática voltada ao estudo da curricularização da extensão universitária brasileira. Essa mudança foi motivada pelo questionamento do princípio da indissolubilidade entre ensino, pesquisa e extensão, eixo articulador do modelo educativo superior brasileiro, em discussão no momento. Os cursos de Licenciatura priorizam o ensino e a pesquisa, muitas vezes não reconhecendo o potencial formativo da extensão. A universidade numa proposta Freireana de curricularização da extensão “anuncia uma pedagogia crítica e democrática, problematizando as contradições sociais, as relações de poder desiguais que revelam situações opressoras na vida em sociedade”. (Zannon; Cartaxo, 2022, p. 4). Segundo a estagiária essa visão contrasta com a concepção mais limitada de extensão universitária que prevalece em muitos contextos chilenos, onde costuma ser associada a atividades extracurriculares sem articulação direta com a formação profissional.

A reorientação do projeto de pesquisa iniciou-se durante as primeiras semanas, quando foram organizados marcos normativos, teóricos e contextuais relevantes para compreender a formação docente no Brasil e sua estrutura curricular especialmente em contextos de formação inicial docente.

A partir de maio, iniciou-se a construção de um novo marco conceitual focado na extensão universitária curricularizada. Foram analisados documentos-chave como a Resolução CNE/CES nº 7/2018, Diretrizes do FORPROEX e normas próprias da UFPR. Isso permitiu compreender o caráter obrigatório e formativo da extensão nas instituições brasileiras. O marco teórico foi construído a partir de referências como Paulo Freire (pedagogia crítica), Maurice Tardif (saberes docentes), Clermont Gauthier (formação docente), Edgar

Morin (pensamento complexo) e Lev Vygotsky (aprendizagem situada). Em conjunto foi desenvolvida uma matriz para organizar a revisão sistemática e integrativa da literatura.

Além disso, foi gerado um marco experiencial mediante análise reflexiva das observações realizadas em atividades de extensão, estabelecendo conexões entre teoria e prática vivenciada.

No trabalho de campo e produção de dados foram realizadas entrevistas semiestruturadas com a coordenadora atual (2025) de pedagogia da UFPR e com a ex-coordenadora do período 2018-2024. As entrevistas abordaram a implementação e valorização institucional da curricularização, seus desafios na aplicação, articulação com a teoria e impacto na formação de competências transversais.

Também foi coletada informação institucional da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (PROEC), responsável pela promoção da política extensionista da UFPR. A partir desses dados, foi elaborada uma matriz que sistematiza os programas, projetos e atividades de extensão executados entre 2019 e 2024 (excetuando os anos impactados pela pandemia).

Foi desenhado um questionário dirigido aos estudantes de pedagogia com vista conhecer suas percepções sobre o impacto da extensão em sua formação inicial no curso de Pedagogia. Embora não tenha sido aplicado durante o estágio, encontra-se disponível para uma próxima etapa investigativa.

No tocante a vivência na área acadêmica a estagiária participou dos seguintes eventos institucionais:

- ☑ XXXVI Semana de Ensino, Pesquisa e Extensão (SEPE), com o lema “Inclusão, diversidade e sustentabilidade: como a práxis presente impacta um futuro humanizado?”, foi uma experiência formativa de grande contribuições. Assistiu a conferências, mesas-redondas, minicursos e apresentações de pesquisas, totalizando mais de 10 horas certificadas.
- ☑ Assistiu as defesas de teses e Dissertações área de educação. A observação desses processos permitiu conhecer o nível de exigência acadêmica e a diversidade de enfoques investigativos na UFPR.

- ☑ De especial relevância foi a participação no evento anual “Universo UFPR”, espaço onde foram visibilizados mais de 100 projetos de pesquisa e extensão para a comunidade. Essa instância permitiu observar como a universidade se articula com seu entorno e como a extensão se integra de maneira efetiva ao currículo dos cursos.
- ☑ Participou do seminário virtual “Alfabetização em tempos digitais: o que dizem os dados do INAF?”, organizado pela Cátedra UNESCO, enriquecendo o conhecimento sobre alfabetização digital no contexto brasileiro.

Graças ao contato estabelecido com a Universidade de Talca com a Dra. Noemí Nascimento Ansay, Diretora da Faculdade de Artes da UNESPAR, foi possível participar de uma série de atividades acadêmicas e culturais que complementaram significativamente a experiência formativa, como:

- ☑ Participou do lançamento do livro de poesia “Margens e Frestas”, que permitiu refletir sobre a relação entre arte e academia. Além disso, assistiu ao lançamento do livro de “Português escrito para surdos: princípios e reflexões para o ensino” de Sueli Fernandes, que introduziu valiosas perspectivas sobre inclusão educacional.
- ☑ A participação no VII Seminário de Estágio Supervisionado em Música possibilitou observar práticas pedagógicas na formação docente artística, ampliando a visão comparada do processo formativo.
- ☑ Participou atividades culturais como *vernissage* do Coletivo Bordas e um Conversatório Musical sobre samba, proporcionando um contato importante com a cultura curitibana numa perspectiva educativa.

Durante o estágio assistiu como ouvinte as seguintes disciplinas do Programa de Pós-graduação em Educação da UFPR, como:

- ☑ “Interação Social na Perspectiva de Piaget e Vygotsky” (Prof^a. Tania Stoltz)
- ☑ “Políticas Educacionais e Condições de Qualidade” (Prof^a. Dra. Gabriela Schneider)

- ☑ “Pedagogia, Complexidade e Educação: Questões Epistemológicas, Ontológicas e Axiológicas” (Prof. Dr. Ricardo Antunes de Sá)
- ☑ “Pesquisa em Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano I” (Profª Dra. Sonia Haracemiv, Prof. Adriano Holanda e Profª. Dulce Huf Bais).

Nas três primeiras disciplinas elencadas a estagiária teve breve participação durante as primeiras semanas do mês de maio. Na última disciplina, a participação foi na totalidade da carga horária, 45 horas, e foi fundamental para fortalecer o marco conceitual da pesquisa, sobretudo em relação à aprendizagem situada e ao desenvolvimento humano.

Para melhorar a comunicação acadêmica e a integração cultural, a estudante logo que chegou a universidade cursou o Programa Intensivo de Português Básico (60 horas), oferecido pelo Centro de Línguas e Interculturalidade (CELIN) da UFPR. Este curso possibilitou a participação ativa nas aulas, eventos acadêmicos e entrevistas realizadas durante o trabalho de campo. A experiência permitiu adquirir ferramentas linguísticas essenciais, possibilitando o contato com estudantes internacionais, enriquecendo a experiência intercultural e o sentido de comunidade dentro do Programa Move La América.

A estudante participou das Atividades de Integração Cultural do Núcleo de Estudos Turísticos da UFPR, que junto com o Escritório de Relações Internacionais, organizaram roteiros por lugares emblemáticos de Curitiba, como Parque Tingüi, Parque Tanguá, Torre Panorâmica e Memorial da Segurança do Transporte. Essas atividades permitiram compreender a planejamento urbano e sua relação com o bem-estar social e educacional.

Também participou das festas juninas organizadas pela UFPR, fortalecendo a integração com estudantes locais e a apreciação da identidade cultural brasileira.

Viajou para fazer uma visita à cidade de Morretes, o que permitiu conhecer sua riqueza natural, gastronômica e artesanal, contribuindo para a compreensão do patrimônio cultural da região.

Quanto ao Intercâmbio intercultural o contato constante com estudantes e acadêmicos brasileiros e internacionais fortaleceu o desenvolvimento de

habilidades interculturais, ampliando a compreensão das realidades educacionais latino-americanas. O intercâmbio com pessoas surdas durante eventos acadêmicos permitiu refletir sobre o valor da inclusão a partir de uma perspectiva vivencial. Essa convivência com estudantes brasileiros possibilitou um conhecimento direto do sistema de ensino superior, seus valores institucionais e sua vinculação com o entorno, reforçando o sentido de comunidade e compromisso social.

Avaliando os resultados e impactos acadêmicos na voz da estagiária

A reorientação do projeto para mudança do tema abordando a extensão universitária curricularizada consolidou-se como relevante. A observação direta do funcionamento dos projetos e sua integração curricular, reconhecer a extensão como um espaço genuíno de aprendizagem situada e desenvolvimento de competências transversais. Esse modelo evidenciou como as atividades de extensão cumprem um papel articulador entre a universidade e seu entorno social, promovendo a formação integral dos futuros docentes, deixando o estigma de serem complementares ou extracurriculares. A experiência despertou um forte interesse em continuar aprofundando essa tema, tanto do ponto de vista investigativo quanto pedagógico.

Quanto ao impacto profissional a experiência fortaleceu competências profissionais como adaptabilidade, pensamento crítico, comunicação intercultural e capacidade de análise em contextos comparados. Foram estabelecidos vínculos com pesquisadores e acadêmicos da área de extensão e formação docente, gerando redes que poderão enriquecer futuras pesquisas. O modelo extensionista brasileiro, compreendido sob uma ótica política, ética e pedagógica, inspira uma reflexão profunda sobre as possibilidades de transformação da educação superior na América Latina.

As projeções para a pesquisa de mestrado frente aos aprendizados obtidos durante o estágio reconfiguram o referido projeto de pesquisa, situando a extensão universitária curricularizada como eixo central. Os marcos teóricos, as informações empíricas produzidas e as vivências formativas permitirão

gerar contribuições significativas ao campo da formação inicial docente no contexto.

O relato da “Trajetória de Estudos Interculturais numa perspectiva Freireana no Programa Mova La América”, apresentado nesse capítulo, coloca em evidência a necessidade de que os acadêmicos atravessem suas próprias fronteiras culturais, de e que saiam de suas identidades padronizadas, e que possam ir em direção aos outros e à diferentes espaços do mundo e se transformem, por esta mobilidade.

Considerações ainda que sejam “Inédito-Viável” e Esperança Crítica

Para dar sentido às considerações sobre as nossas reflexões numa perspectiva Freireana de interculturalidade, é preciso considerar de extrema importância o caráter permanentemente humanista e dialético do pensamento de Freire extraído da sua experiência e se movimentam na totalidade do seu pensamento em coerência e abertura do diálogo, no intuito de possibilitar as bases de uma autêntica humanização. Ao investigar as trajetórias de Freire quando este refletiu sobre a questão da cultura, em sua prática educativa como um “andarelo pelo mundo”, compreende-se de como ele articulava a teoria com a vivência e a diversidade cultural, num esforço contínuo de leitura do mundo para compreender as identidades e as resistências de cada povo. Ele defendia que o educador não deve chegar a um lugar com uma cultura pronta para “impor”, mas sim como alguém que caminha junto, observando que a cultura é o resultado do trabalho humano e da transformação da natureza. (Freire, 1967) *Educação como Prática de Liberdade*.

Uma interculturalidade no sentido de uma transformação das representações, dos modos de pensar e dos comportamentos de cada um, se realiza “na medida em que os homens, dentro de sua contextura, percebem o **inédito-viável** através de sua ação, este se concretiza em algo que não havia antes, mas que a ação humana percebe como possível de ser construído através da superação de “situações-limite” (Freire, 1987) *Pedagogia do Oprimido*.

Como foi descrito no relato da trajetória do estágio, a internacionalização tem construído novas configurações para o ensino superior, tornando-o mais

global. Sua contribuição é inegável, principalmente se considerar os ganhos para os participantes, que ampliam seu escopo de atuação profissional, desenvolvem redes de relacionamento e aprendem hábitos e costumes de uma cultura diferente da sua.

Para Freire (1992), coloca na obra *Pedagogia da Esperança*, que sem a crítica, a esperança vira pura ilusão; sem a esperança, a crítica vira amargura. Segundo ele, “(...) a esperança é necessária, mas não é suficiente. Ela só não ganha a luta, mas sem ela a luta fraqueja e titubeia. Precisamos da **esperança crítica**, como o peixe precisa da água despoluída.”

Referências

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

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. 12ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

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

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

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Notas: Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

LIMA, Manolita Correia; MARANHÃO, Carolina Machado Saraiva de Albuquerque. Políticas curriculares da internacionalização do ensino superior: multiculturalismo ou semiformação?. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 72, p. 575-598, jul./set. 2011. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362011000300007&lng=pt&nrm=iso> Acesso em: 23/02/2026

PEROZA, Juliano; SILVA, Camila Pompeu da; AKKARI, Abdeljalil. PAULO FREIRE E A DIVERSIDADE CULTURAL: UM HUMANISMO POLÍTICO-PEDAGÓGICO PARA ATRANS CULTURALIDADE NA EDUCAÇÃO. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v.21, n.2, p.461-481, jul./dez. 2013. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex>. Acesso em: 23/02/2026.

ZANON, Denise Puglia; CARTAXO, Simone Regina Manosso. Curricularização da extensão nas Licenciaturas. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 17, e20796, p. 1-22, 2022 Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 23/02/2026.

A caravana étnico cultural em Curitiba: valorização e fortalecimento de identidades étnico-raciais

Valéria Pereira da Silva

Lucimar Rosa Dias

A Caravana Étnico Cultural em Curitiba

Você sabe o que é caviar nunca vi, nem comi eu só ouço falar
Você sabe o que é caviar nunca vi, nem comi eu só ouço falar
Caviar é comida de rico Curioso fico Só sei que se come na mesa de poucos Fartura adoidado
Mas se olhar pro lado depara com a fome sou mais ovo frito Farofa e torresmo Pois na minha casa é o que mais se consome
Por isso se alguém vier me perguntar O que é caviar Só conheço de nome
Você sabe o que é caviar nunca vi, nem comi eu só ouço falar
Mas você sabe o que é caviar nunca vi, nem comi eu só ouço falar
Geralmente Quem come esse prato tem bala na agulha não é qualquer um
Quem sou eu pra tirar essa chinfra se vivo na vala pescando muçum
Mesmo assim não reclamo da vida Apesar de sofrida consigo levar
Um dia eu acerto Numa loteria E dessa iguaria até posso provar
Você sabe você sabe o que é caviar nunca vi, nem comi eu só ouço falar
É! Mas você sabe o que é caviar nunca vi, nem comi eu só ouço falar

Compositores: Carlos Roberto Ferreira Cesar, Marcos Antonio Diniz, Luiz Alberto Chavao De Oliveira. Interpretação por Zeca Pagodinho

Esse texto apresenta a Caravana Étnico Cultural de Curitiba, em pensar em cultura A música interpretada por Zeca Pagodinho, abre o artigo com

reflexões importantes sobre a vida e cultura que se (re)faz em experiências de grupos, revelando, a distância entre o vivido pela maioria dos brasileiros e o sofisticado reservados a poucos. A música convida a pensar sobre o que é inalcançável, que só existe no imaginário. Isso me lembra Paulo Freire.

A grande generosidade está em lutar para que, cada vez mais, estas mãos, sejam de homens ou de povos, se estendam menos, em gestos de súplica. Súplica de humildes a poderosos. E se vão fazendo, cada vez mais, mãos humanas, que trabalhem e transformem o mundo... Lutando pela restauração de sua humanidade estarão, sejam homens ou povos, tentando a restauração da generosidade verdadeira. (Freire, 2002, p31)

Trata-se de entender que a verdadeira generosidade não está em dar esmolas, mantendo relações de poder desiguais, mas em lutar para que os povos conquistem autonomia, dignidade e humanidade.

Retomando a música “Caviar”, a comparação direta entre os cotidianos reforça a estrutura social, evidenciando as desigualdades, as mazelas causadas por raça, classe e gênero: a fome, o subemprego. Ao mesmo tempo, a música revela uma mistura de resignação e esperança no verso “Um dia eu acerto numa loteria e dessa iguaria até posso provar”, demonstrando o sonho, o esperar.

A caravana é uma ferramenta do esperar freireano. Busca-se neste artigo descrever a Caravana Étnico Cultural, enquanto possibilidade de (re)educação das relações étnico-raciais em Curitiba, cidade mais preta da região sul do Brasil. A população estimada para Curitiba em 2025 segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, é de 1.830.795 pessoas, entre essas 24% se declaram negros/as (pretos/as e pardos/as).

Parte-se da importância da cultura para a formação e valorização das identidades. Assim, gostaríamos de apresentar aqui uma experiência cultural, que ultrapassa currículos convencionais por ser um espaço de diálogo entre os saberes comunitários tradicionais e saberes acadêmico-científicos.

Analisaremos essa experiência, trazendo num primeiro momento uma descrição das práticas vivenciadas, buscando um diálogo com os protagonistas dos saberes e fazeres das culturas populares mestres, mestras, zeladores da cultura popular, mães de santo, contadoras de histórias, capoeiristas,

sambadeiras e sambadores, entres outros detentores desses fazeres e saberes, tão pouco valorizados no ambiente acadêmico. Espera-se assim, compartilhar a experiência que além do conhecimento de diferentes áreas, tem como pano de fundo a história oral.

A Caravana Étnico-Cultural de Curitiba é um programa promovido pela Secretaria da Mulher e Igualdade Étnico-Racial e faz parte do Plano de Governo da atual gestão 2025-2028, dentro do eixo Curitiba Inclusiva – Inserção Social. O programa tem por objetivo visibilizar às populações negra (pretos e pardos), indígena e cigana, valorizando sua história, cultura, saberes e fazeres. O programa acontece desde 2023 nas tardes de sábados, com calendário previamente divulgado nas mídias, em uma das dez regionais da cidade.

É um processo de aproximação e valorização dos saberes populares como essenciais para a formação humana e dessa forma contribuir com a construção de uma nova maneira de pensar a (re)educação das relações étnico-raciais. Fato esse que mobiliza a articulação entre a Secretaria da Mulher e Igualdade Étnico-Racial por meio do Departamento de Promoção da Igualdade Étnico-Racial, com demais Secretarias do município de Curitiba em um programa intersetorial, e a própria experiência da autora do texto.

Imagem 1. Card de divulgação



Fonte arquivo da autora.

A imagem, pode remeter a cultura que se desloca no território. Pois a cultura faz parte da vida e se renova todos os dias. A capital paranaense é referência mundial em planejamento urbano, por adotar soluções pioneiras em mobilidade, Curitiba, se destaca pelo transporte público. Em 2022 transportou 1099476 pessoas. Nesse sentido pode vir a ser referência na promoção da cultura étnico-racial. Ao ver o ônibus lembrei da cantiga: A Roda do Ônibus

A roda do ônibus roda, roda, roda, roda, roda, roda
 A roda do ônibus roda, roda pela cidade
 A buzina do ônibus toca, toca, toca, toca, toca, toca
 A buzina do ônibus toca, toca pela cidade
 Os passageiros do ônibus sobem, descem, sobem, descem,
 sobem, descem
 Os passageiros do ônibus sobem, descem pela cidade
 O bebezinho no ônibus chora, chora, chora, chora, chora, chora

O bebezinho no ônibus chora, chora pela cidade
A buzina do ônibus, bii, bii, bii, bii, bii, bii, bii, bii
A buzina do ônibus, bii, bii, bii, pela cidade
O bebezinho no ônibus buá, buá, buá, buá, buá, buá, buá, buá, buá
O bebezinho no ônibus buá, buá, buá pela cidade
A mamãezinha no ônibus shhh!, shhh! Shhh! Shhh! shhh! Shhh! Shhh!
shhh! Shhh!
A mamãezinha no ônibus shhh! shhh! Shhh! Pela cidade
Todo mundo no ônibus vai feliz, vai feliz, vai feliz
Todo mundo no ônibus vai feliz pela cidade

As cantigas de roda ou cirandas, podem ter origem em músicas modificadas de autores e autoras populares ou nascidas anonimamente pela população. São brincadeiras infantis, em que as crianças formam uma roda de mãos dadas e cantam melodias, podendo executar ou não coreografias acerca da letra da música. Entre as cantigas de roda mais conhecidas estão Roda Pião, Rosa Juvenil, Sapo Cururu, O Cravo e a Rosa e Atirei o Pau no Gato. As cirandas tem características em comum como, por exemplo, a letra é simples de memorizar, contém rimas, repetições e trocadilhos, o que faz da música uma brincadeira. Destaca-se a possibilidade de (re)produzir culturas.

Imagem 2. Ciranda com adolescente



Fonte: Arquivo da autora

Atualmente, esta prática não está tão presente na realidade infantil, quanto às tecnologias existentes, são geralmente usadas para entretenimento de crianças e adolescentes de todas as idades. Não se trata erradicar o uso da tecnologia, não acredito ser possível, mas de refletir seu uso consciente e o impacto no desenvolvimento infantil.

Imagens 3 e 4. Oficina de maculelê e roda de capoeira respectivamente



Fonte: https://www.instagram.com/smir_pmc/

A Caravana étnico Cultural desenvolve atividades de palco com shows de música, dança, teatro, capoeira, curimbas, entre outras atrações, de classificação etária livre. E atividades complementares ao longo da semana que antecedem a atividade de palco do sábado, em equipamentos regionais, seja em escolas, CMEIs, teatros e empresas etc., a exemplificar oficinas, rodas de conversa, letramento racial.

Imagens 5,6,7. Oficina de artefato indígena

Fonte: Fonte: https://www.instagram.com/smir_pmc/

A Caravana resgata a história dos povos africanos e afrobrasileiros na diáspora, destacando a resistência e preservação da memória, os valores culturais e a oralidade. A capoeira desenvolvida pelos escravizados, é um exemplo de manifestação cultural que disfarçava uma forma de luta e defesa pessoal, sendo uma expressão de resistência e uma forma de manter a identidade e a dignidade.

Imagens 8 e 9. Apresentação de dança cigana

Fonte: https://www.instagram.com/smir_pmc/

A valorização da ancestralidade por meio da cultura popular de matriz africana, reafirma a identidade negra e a conexão com a história dos antepassados, contrariando narrativas hegemônicas. Ogãs, grupos de músicos responsáveis pela música que se ouve nos terreiros de umbanda e candomblé por meio do Festival de Curimba, conduz o público para uma vinculação com o sagrado.

Imagens 10 e 11. Baianas de Escola de Samba



Fonte: https://www.instagram.com/smir_pmc/

“A participação nesse evento me possibilitou o entendimento sobre os orixás. Na minha cultura, tinha aprendido que Exu é do mal. Entendi tem deuses gregos, mas também tem deuses e deusas africanos” (comentário de participante 2025).

As Atividades são realizadas numa perspectiva dialética, participativa e compartilhada por intermédio de intervenções em comunidades e grupos sociais, na busca de alternativas para o enfrentamento ao racismo, problema multifacetário que emerge da realidade.

Brasileiros/as, neste contexto curitibanos/as sabem pouco sobre a história, pois isso lhes foi roubado. É muito difícil até para a população negra entender o que significa ancestralidade porque isso foi negado. Refletir sobre como essas experiências contribuem para a formação sobretudo para a formação humana dos participantes é um processo formativo enquanto pesquisadora. Assim nos diria Paulo Freire: “A alegria não chega apenas no encontro do

achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria” (Freire, 1996 p. 160).

A Caravana Étnico Cultural, prevê a seleção de produtos e empreendedores das comunidades negra, indígena e cigana, em parceria com o Instituto Municipal de Turismo de Curitiba. “A esperança é uma necessidade ontológica; a desesperança é esperança que, perdendo o rumo, se torna distorcida.” (Freire, 1996, p.2).

Maria Tereza Rosa, diretora do departamento de Promoção da Igualdade Étnico-Racial destaca:

“A proposta é aproximar a população dessas expressões culturais, promover ações afirmativas e ampliar o conhecimento sobre a contribuição dessas etnias para a cidade, como forma de combater o racismo e todas as formas de violência” (2025).

É na prática, na luta cotidiana e na capacidade de reinventar o mundo que Maria Tereza concretiza como força transformadora à esperança. Ela não esperou passivamente, mas agiu com consciência crítica comprometida com a mudança.

Imagens 12,13,14,15,16. Feira de afro empreendedoras



Fonte: https://www.instagram.com/smir_pmc/

O afro empreendedorismo acontece simultaneamente as atividades de palco. A caravana prevê as atrações culturais, atividades de palco contratadas por meio de edital da Fundação Cultural de Curitiba

Imagens 17,18,19,20,21,22,23, 24. Artistas



Fonte: https://www.instagram.com/smir_pmc/

O artista da imagem 21, Daniel Montelles faz o seguinte relato:

Olá, a caravana étnica assim como todos os outros projetos desenvolvidos, trazidos pela Secretaria e toda sua organização, têm um poder de fomento e de fortalecimento da nossa identidade, principalmente nas periferias da cidade de Curitiba do Estado do Paraná. Eu acredito na força que esse, que essa circulação tem de aproximar as outras pessoas que não tem muito

acesso às regiões centrais da cidade, a cultura viva e acesa né que permanece. Fortalecendo também os artistas locais com seus projetos com as suas histórias, com as suas ideias e possibilidade de fortalecer e manter viva a sua a sua arte como oportunidade de vida de possibilidade de existência de fortalecimento dos seus trabalhos. Então a Caravana Étnica tem esse poder de extensão, extensão da arte, extensão da linguagem, extensão da possibilidade de Cultura viva e movimentação dentro dos espaços periféricos principalmente. Eu vejo por esse lado.(Montelles, 2025)

Caravana Étnico Cultural Ubuntu, é uma edição especial que compõe os eventos do Mês da Consciência Negra. “A proposta dessa programação é, por meio da informação e de atividades lúdicas realizadas por organizações culturais parceiras, mostrar ao público toda a força e beleza da cultura negra, que forma o perfil étnico do nosso País”, resume Marli Teixeira Leite, Secretária Municipal da Mulher e Igualdade Racial.

Imagens 25, 26 e 27. diferentes momentos da caravana etnico cultural



Fonte: https://www.instagram.com/smir_pmc/

Ao falar no mês de novembro, destaca-se o evento “Águas do Rosário”: Diante da Igreja Nossa Senhora do Rosário dos Homens Pretos de São Benedito, no Centro Histórico,” – a cerimônia de purificação e renovação espiritual a partir da benção das águas sagradas.

A cerimônia de matriz africana, evento que reúne centenas de pessoas de diferentes religiões, mães de santos, yalorixás de vários terreiros de Curitiba que realizam a aspersão das águas perfumadas sobre as pessoas, após a Missa das Almas os participantes acompanham o cortejo até o Memorial de Curitiba, onde todos se juntam às apresentações culturais da Caravana Étnico Cultural. O trajeto foi acompanhado pelas contagiantes batidas dos instrumentos de percussão dos grupos Baque Mulher e Bloco Afro Pretinhosidade. No Setor Histórico de Curitiba, em frente à Fonte da Memória, também conhecida como escultura do Cavalo Babão. Por fim, o cortejo segue até a Praça Tiradentes no Centro, para a Louvação das Árvores Sagradas -Irlôkos.

Imagens 28,29,30. Águas do Rosário



As Águas do Rosário mostraram que é possível viver sem distinção de cor, religião ou etnias.

Imagens 31,32,33,34. Louvação aos Irokos



Fonte: https://www.instagram.com/smir_pmc/

O cortejo encerra-se na praça Tiradentes diante das gameleiras, que são consideradas pelos povos de terreiro como a morada do orixá Irôko, que representa a dimensão do tempo. São vistas como árvores sagradas que

abrigam espíritos ancestrais e, portanto, servem de ligação entre Orum (céu) e Ayê (terra). Devido a toda essa simbologia, em 2024 o Conselho Municipal de Patrimônio Cultural acatou por unanimidade o pedido feito pela comunidade afrodescendente para tornar as cinco gameleiras, patrimônio imaterial da cidade.

Em várias épocas do ano, o entorno das árvores na Praça Tiradentes é utilizado como local para rituais, louvações, rodas de capoeira e outras atividades culturais.

Considerações finais

Ao descrever as ações da Caravana Étnico Cultural, constata-se a importância da cultura e como essa impacta no fortalecimento e reconhecimento de identidades negras.

Em um contexto histórico de escravidão e apagamento forçado, as manifestações culturais foram essenciais para a manutenção e reconstrução da identidade africana e afro-brasileira. Nessa época, a cultura foi uma ferramenta de resistência contra a desumanização e a tentativa de apagamento das identidades africanas. Hoje é um processo de restauração da humanidade.

Nas obras de Paulo Freire, ele retrata as experiências vividas no Brasil e em outros países, descrevendo suas preocupações acerca da formação do ser humano crítico, na obra intitulada de “Conscientização”, descreve seu conceito de cultura.

“A cultura é todo o resultado da atividade humana, do esforço criador e recriador do homem, de seu trabalho por transformar e estabelecer relações de diálogo com os outros homens” (FREIRE, 1980, p.38). A cultura deve ser engajada com a própria experiência de vida.

A Caravana Étnico Cultural, é um esforço criado por mulheres na política pública de Curitiba, para aproximar as pessoas criando memórias positivas em relação às populações cigana, indígena e negra. A Caravana trata-se de uma educação a partir da realidade da população para a formação crítica dos sujeitos, nesse caso a (re)educação das relações étnicos raciais.

Nesse sentido, percebe-se que por meio da Caravana se constrói o conhecimento consciente e crítico que parte da experiência, de saberes do

cotidiano, compreensão do mundo em que se está inserido. As pessoas são sujeitas sócio-histórico-cultural que possui conhecimentos próprios e memória de sua história e é importante que eles tenham consciência que são os fazedores de sua história. A cultura negra não se restringe à comunidade negra, mas contribui de forma fundamental para a identidade cultural brasileira como um todo, presente em diversos aspectos do cotidiano. A arte, a música, a culinária e a moda, servem como denúncias de racismo e ao mesmo tempo promovem a igualdade racial. A Caravana Étnico Cultural, é um espaço de mobilização e afirmação política em que a identidade negra é compreendida como uma construção social, histórica e plural, que se fortalece no desafio de enfrentar as opressões. A cultura tida como popular tem um papel central na formação da identidade negra, servindo como um instrumento de resistência, um espaço de afirmação e um elo com a ancestralidade. é um meio de fortalecimento e empoderamento da população negra, promovendo a valorização da ancestralidade e o reconhecimento da herança africana.

Os participantes da Caravana Étnico Cultural realizam trocas, experiências, vivências, compartilhamentos, aprendizados, interações, celebrações, cooperações, numa perspectiva de valorização da diversidade cultural, da ancestralidade, da tradição, da ritualidade, da memória, da oralidade, da solidariedade, e da construção coletiva dos saberes, buscando contribuir na formação mais humanizada e consciente de identidades, culturas e de papéis sociais.

Foi na Caravana Étnico Cultural que conheci Janine Mathias, Rubia Divino, Jay de Oia, Leon Adam, ya Fernanda, Grupo Canjão, o Slim Drácula, Daniel Montelles. Esses encontros são transformadores, pois minha essência vem à tona, aflora aquilo que a sociedade tenta esconder o tempo todo, minha sensibilidade, minha humanização. Me liberto da lógica capitalista, sinto encantamento e pertencimento. Com a mesma potência me percebo como um ser político que busca a coletividade, o bem viver, portanto que tudo isso seja política pública.

Imagem 35. Vamos juntos!



Referências

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

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985. (Coleção Educação e Comunicação, v. 15).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. Notas de Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Paulo Freire: gênese da educação intercultural no Brasil**. Curitiba: CRV, 2015.

Direito ao olhar: inter(preta) ação fotográfica e cartográfica de três Escolas com Localização Diferenciada (ELDs) de Educação Escolar Quilombola (EEQ)

Carlos Eduardo da Silva

Gabriela Tebet

Talita da Silva Ribeiro

Soraya Corrêa Domingues

Introdução - Cenários da Construção

A fina camada situada no fundo do olho humano, conhecida como retina, é a receptora da luz e das iridescências² provenientes do ambiente externo. Do reflexo dessas luminosidades, em movimentos de captura e reconhecimento, quando impregnado a memória do objeto codificado em nós, faz com que a nossa memória tome ação, age ela como uma espécie de radiografia do mundo, permitindo ao nosso cérebro converter sinais em imagens, e é a partir desse código, moldado em nosso subconsciente, que se constrói o pensamento e, conseqüentemente, o modo de ver e de existir a partir da interpretação da imagem captada e grafada em nosso subconsciente.

Moldar o subconsciente com imagens fabricadas pela modificação do território natural pela ação brutal da Colônia reduziu não só o corpo a

2 Assim como as bolhas de sabão, nossa retina consiste em uma película fina esférica de superfície iridescente “brilhosa” que reproduz o ambiente externo produzindo, codificado e moldando o pensamento a partir da interpretação da imagem captada.

“matéria-prima”, mas o corpo a partir da naturalização da violência impondo-nos uma “cultura do silêncio” (FREIRE, 1979) que interditou o olhar, aqui expresso pelo trauma da travessia atlântica (GILROY, 2001) e a negação da possibilidade de ver-se e ser visto como humano, eis a cegueira social imposta aos não portugueses.

E foi durante a travessia marítima e a travessia de quinhentos e vinte e cinco anos d.C., desde de Cabral, que a sociedade eurocristã empenhou-se na tarefa de moldar nosso subconsciente com as imagens por ela fabricadas e impostas a nós pela catequização mental que fomos submetidos. Com intuito principal de cegar-nos para dominar e usufruir do nosso corpo e território fomos reduzidos a matéria prima deste, ao menos para nós, desvantajoso Pacto Colonial.

“Direito ao Olhar” funciona como substância ética, estética e política nesse percurso que antecede a visualidade pela consciência crítica do ser que mesmo reduzido a matéria-prima não se enxergava como parte desse projeto civilizatório de moldar o nosso pensamento pagão e tropical em projeções inventadas, como reforçou Luiz Antonio Simas (2019) ao colocar que fomos “projeto de Europa nos trópicos” que não saiu como o desejado.

A denúncia de Simas (2019) da tentativa de impor um modelo civilizatório europeu sobre corpos e imaginários afropindorâmicos reforça a ideia do projeto de apagamento epistêmico e territorial que manifestou brutal na experiência diaspórica de interdição do olhar e no trauma histórico desta cegueira social que reverbera até hoje.

O nosso povo preto da diáspora também passou pelo apagamento do olhar, nossos homens, mulheres e crianças em suas travessias individuais que também são coletivas tiveram o Atlântico como exemplo central desta jornada de apagamento onde aproximadamente nove meses de foi codificado no corpo, de acordo com Gilroy (2001, p. 18) afirma:

“Codificada no corpo, a diáspora é um conceito que ativamente perturba a mecânica cultural e histórica do pertencimento. Uma vez que a simples sequência dos laços explicativos entre lugar, posição e consciência é rompida, o poder fundamental do território para determinar a identidade pode também ser rompido.”

A diáspora é a separação deste corpo do território que determinou a identidade do ser meio, ou duplo ser, ou seja, aquele que não está, mas está e mesmo estando não é e não consegue ao mesmo tempo ser pois foi retirado de seu território existencial, transportado e dentro daquele ventre porão negreiro que tornou ao longo da trajetória preta brasileira a primeira tecnologia de desumanização, o navio.

Privados da luz, ar e direito de olhar para trás, viram-se condenados ao esquecimento “A Porta do Não Retorno”³ tornou-se símbolo, expressão da interdição do olhar e do lembrar. O esquecimento imposto atravessou gerações, reverberando nas retinas de pretos e pretas velhas da diáspora chegando até os pretos novos, que ainda buscam superar os traumas da cegueira imposta. Por isso novas fotografias urgem como ato político da decolonização³ da percepção sobre nós e o mundo.

Olhar e ver é um direito, como anuncia Nicholas Mirzoeff (2011) que coloca o olhar, enquanto direito, e a cognição, após ver é resposta crítica do ser nesse movimento que antecede a visualidade, percurso conceito que aponta para a estrutura do poder e subjetiva em quem vê sobre a consciência para além do que é visto. Decolonizar o nós no mundo, corpo e existência no território, faz concordar com Beatriz Nascimento quando refere que:

“O ir e vir de corpos, imagens e memórias entre territórios do passado e do presente, a exemplo do que se observa nas falas, nos textos e nos movimentos, compõem a bagagem cultural negra para se ver/ser visto, encontrar trocar e prosseguir: “É preciso a imagem para recuperar a identidade. tem-se que tornar-se visível. Porque o rosto de um é o reflexo do outro, o corpo de um é o reflexo do outro, e em cada um, o reflexo de todos os corpos” (Nascimento, pg. 32, 2022.)

3 Monumento localizado em Uidá, no Benim, erguido em memória dos africanos escravizados e deportados para as Américas durante o tráfico negreiro atlântico. Segundo Cunha e Alvez (2025), pode ser compreendido como; “O termo descolonial refere-se à primeira etapa deste movimento de reconhecimento de uma “colonialidade do saber” e também do processo histórico de rompimento as administrações coloniais. Já o termo decolonial, refere-se a uma etapa posterior, atuando como um marcador importante no que tange à forma de diferenciação, que não pretende somente “desarmar ou desfazer o colonial” (WALSH, 2009), mas trazer à tona saberes silenciados pelas estruturas coloniais”.

Trazendo essas referências a um debate sobre como a partir da lente da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) em Escolas com Localização Diferenciada (ELD's) de Educação Escolar Quilombola (EEQ), contexto quilombola aqui proposto, buscamos resgatar o olhar que foi sistematicamente negado, da travessia atlântica à negação do corpo e da terra do projeto colonial de apagamento da possibilidade de ver-se e ser visto como ser humano.

Éramos proibidos de olhar, pois sempre fomos observados e ainda somos em todos os espaços, isso ecoa e está em consonância com a denúncia freireana da “cultura do silêncio” (FREIRE, 1979), superação da visão fragmentada do mundo passa pela conscientização (Freire, 2016), onde nos ensinou que devemos ler o mundo antes da palavra pelas relatorias vivas (BISPO, 2015) oportunizando que os sujeitos em seus territórios possam apresentar quem são.

Quebrar este modelo de colonização dos olhos que implicou a colonização do pensamento, substituindo a opacidade pelo brilho da ancestralidade se dará pela fotografia, que nesse sentido emerge como ato político de descolonização da percepção, transformando o olhar que fala em gesto de resistência e direito ao ver.

No campo da (EEQ), esta investigação propõe a leitura do território e da escola como paisagens em construção, reveladas pela lente da comunidade e, certamente, sendo devolvidas a ela como imagem de si mesma, potente e decodificada de forma crítica da realidade (FREIRE, 1979) onde cabem as potências das relatorias vivas (BISPO, 2015) em prol da escola e mobilizando práticas de pertencimento e de reconhecimento territorial.

Assim, possibilita que o corpo ferido pela experiência colonial, ao qual foi submetida a população negra, tenha a superação da visão fragmentada do mundo pelo ato de conscientizar. É como restituir a visão, como propõe Freire (2016, p. 44) em *Conscientização*, ao afirmar que ver criticamente é primeiro “ler o mundo para depois ler a palavra”, através do método do diálogo.

Para isso é fundamental superar a cegueira social que conduziu a própria negação da própria humanidade, quando submetidos fomos as condições de escravidão em canaviais e minas, situações que produziram doenças físicas e espirituais que afetaram os olhos, o corpo e o imaginário. Resgatar esse direito é fundamental no contexto da (EEQ), onde o trauma da negação se choca com a realidade do território.

Privados de todo cuidado e da própria cura, os corpos negros foram interditados pelo olhar vigilante do senhor e, mais tarde, pelo olhar disciplinador da segurança pública, da fábrica e da escola. Mas, apesar disso, houve luta e durante anos a paisagem foi sendo redesenhada pela resistência. Do quilombo à escola quilombola, o olhar insurgente foi reconstruído pelos signos e cosmologias antes nos arrancadas pela colonização e dessa retina preta recuperada voltamos a registrar o mundo não como objeto, mas como território de experiência e reexistência.

O trabalho de decodificação, aqui no diálogo decolonial trazido pelo sentido freireano, embora Paulo Freire não tenha explicitamente desenvolvido uma abordagem étnico-racial, seu pensamento fundamentalmente libertador e dialógico nos abre a outros encontros com Fals Borda e Nêgo Bispo a fim de transformar o olhar mecânico que ainda é presente nas (ELDs) de (EEQ).

A lente aqui, mesmo que ainda distante, será a da Educação para as (ERER) através de uma proposta de inter(PRETA)ção de três fotografias de paisagens quilombolas dos municípios de Itapeva, Itararé e Eldorado, no estado de São Paulo em contraposição a um código escrito e descrito em uma imagem comumente utilizada em livros, como podemos observar a seguir:

Quilombo

QUI - LOM - BO



CASA DE NEGROS, DE JOHANN MORITZ RUGENDAS, 1835 (DOMÍNIO PÚBLICO)

O quilombo, que na língua banto significa “povoação”, era o espaço físico de resistência à escravidão. Fugidos dos cafezais e das plantações de cana-de-açúcar, os negros que se recusavam à submissão, à exploração e à violência do sistema colonial escravista aglomeravam-se nas matas e formavam núcleos habitacionais com relativo grau de organização e desenvolvimento social, econômico e político.

Fundação Cultural Palmares

No contexto da (EEQ), esta investigação busca resgatar o olhar sistematicamente negado pela colonização, a imagem inicial, anteriormente apresentada, opera como disparadora de todo o processo de negação da possibilidade de ver-se e ser visto, como já anteriormente explicado como cegueira social, situação que persiste e ainda provoca tensão entre território e escola.

Especialmente em (ELDs), localizadas em comunidades quilombolas, a superação dessa fragmentação passa pelo ato de conscientizar o quilombola para que por ele, sejam apresentados caminhos para a restituição da visão, ou seja, para “ler o mundo para depois ler a palavra” e através do diálogo (FREIRE, 2016). Nesse sentido, a fotografia emerge como um ato político de descolonização da percepção, transformando o olhar que fala em um gesto de resistência e direito ao ver. É a partir desta perspectiva de resgate do olhar que se delinea o objetivo central do presente estudo, ancorado em referenciais teóricos que promovem a libertação da percepção.

É com base na perspectiva de resgate e decodificação crítica da realidade (FREIRE, 1979) que esta investigação propõe a leitura do território e da escola em ELDs de EEQ como paisagens em construção. O trabalho de decodificação é trazido pelo diálogo decolonial de Paulo Freire (1979) e pelo pensamento contra-colonial quilombista de Nêgo Bispo (2015), que valoriza as relações vivas, transformando o registro do mundo em território de experiência e reexistência à medida que as novas imagens são apresentadas em contraposição a imagem folclorizada de quilombo.

O objetivo geral do estudo é analisar, por meio de uma análise cartográfica e fotográfica, as interpretações subjetivas que emergem da tensão contemporânea entre território e escola, visando possibilitar o protagonismo quilombola no reconhecimento e produção de seus saberes. A pesquisa concentra-se na inter(PRETA)ção de três fotografias de paisagens quilombolas nos municípios de Itapeva, Itararé e Eldorado, no estado de São Paulo. A lente adotada para a análise será a da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER).

Em termos de organização, para operacionalizar esta proposta metodológica e teórica, o artigo encontra-se estruturado nas quatro seções subsequentes além desta introdução. A primeira seção teórica aprofunda o diálogo decolonial entre Freire e Nêgo Bispo, a segunda detalha o percurso

metodológico cartográfico, apresentando o uso da fotografia como dispositivo, a terceira seção consiste na análise e discussão das inter(PRETA)ações das três paisagens quilombolas e da entrevista realizada e por fim, as considerações finais sumarizam as contribuições da pesquisa.

Percurso Metodológico: Cartografando o Território Existencial

O percurso investigativo deste artigo adota uma abordagem qualitativa, de caráter cartográfico e participante, uma vez que a observação das pistas visíveis é sensível às intensidades e transformações do campo, neste caso o território aonde estão as (ELDs) que atuam com (EEQ).

A pesquisa é sustentada teoricamente pela pedagogia libertadora de Paulo Freire em diálogo com o pensamento contra-colonial quilombista de Nêgo Bispo, mas em especial quando propomos compreender a passagem do percurso “imagem-cérebro-representação” (Bosi, p.44) para a conscientização retornamos a Bergson, citado por Ecléa Bosi em “*Memória e sociedade: lembranças de velhos*” quando fala da importância da relação entre “corpo em sua relação com o ambiente” (Bosi, p.44).

Nisso podemos refletir que o percurso percorrido desde a imagem até a construção da representação pelo cérebro não necessariamente passa pela conscientização e para que à percepção da consciência ocorra o corpo deve estar em relação com o ambiente e isso, aqui é possível pela proximidade entre a memória e experiência quilombola.

Aqui o corpo atua como mediador entre o mundo e o pensamento e a consciência se forma no movimento de interação entre o sujeito com o seu meio como Paulo Freire explica ser a conscientização, aquela que parte de uma realidade que afeta e faz transformar, consciência em ação transformadora.

Para análise por meio da cartografia, se apoiamos nas raízes de Suely Rolnik (2006), Marcia Fonseca e Paula Kirst (2003), e o coletivo de pesquisa organizado por Passos, Kastrup e Escóssia (2015) os quais consolidaram nossa abordagem metodológica. A cartografia é compreendida como um modo de

pesquisar que acompanha os processos de produção de subjetividades, que ocorrem a partir de uma configuração de elementos, forças ou linhas que atuam simultaneamente. (Kastrup e Barros, 2015, p.77).

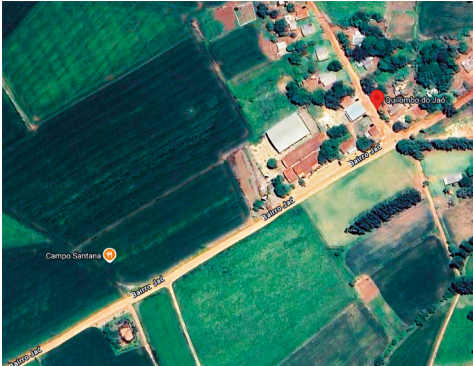


Diferente do mapeamento estático, a cartografia aqui trata da subjetividade operando simultaneamente entre as memórias singulares e coletivas como apresentou Scherer, Grisci, (2022). Por elas serem relacionais, o movimento, o resultado ou conclusão final, chamaremos de cenário em construção, se dará pelo observar do processo (Costa, 2014) onde serão mapeadas as relações contínuas entre o sujeito-participante e seu meio apresentado e questionado por meio de fotografias.

O percurso *metá-hódos* (caminho que leva a um objetivo) aqui perde sentido já que valorizaremos o *hódos-metá* (observação flutuante do caminho que molda o percurso a partir de significações) e assim, nesse processo assumimos o método cartográfico (Álvarez e Passos, 2015; Barros e Barros, 2015), que busca habitar um território existencial, valendo da observação flutuante e a leitura das pistas visíveis, colhidas das vistas aéreas retiradas do google maps, e das subjetividades das entrevistas que tornam os principais dispositivos de análise desta investigação.

Pretendemos com essa postura romper com o distanciamento da pesquisa tradicional e ainda inspirados nos encontros entre cartografia e decodificação freireana, mediado pelas relatorias de Nego Bispo e postura sentipensante de Orlando Fals Borda caminhar, entre razão e emoção, ciência e vivência no investigar em prol a transformar a realidade com o povo, intervir e revelar olhares.

Concordamos com Freire quando ele diz que a autorreflexão levará ao aprofundamento consequente de sua tomada de consciência e de que resultará sua inserção na história, não mais como espectadoras, mas como figurantes e autoras (FREIRE, 1967, p. 36).

Quadro 1. Paisagens Quilombolas

Figura (Dispositivo Pedagógico)	Elementos Visuais e Cartográficos (Pistas Visíveis)
 <p>Figura 1: Quilombo do Jaó (Itapeva, SP). Visto Aérea (Google Maps). Fonte: Google Maps (Acesso: 07/10/2025).</p>	<p>Predomínio de áreas agrícolas (agricultura familiar e agroindústria) circundando o núcleo habitacional com estradas de terra ligando a comunidade às demais áreas.</p>
 <p>Figura 2: Quilombo Fazenda Silvério (Itararé, SP). Visto Aérea (Google Maps). Fonte: Google Maps (Acesso: 07/10/2025).</p>	<p>Ambiente cercado por matas e plantações interligado por estradas de terra e distante do centro urbano.</p>
 <p>Figura 3: Quilombo André Lopes (Eldorado, SP). Visto Aérea (Google Maps). Fonte: Google Maps (Acesso: 07/10/2025).</p>	<p>Proximidade de centro urbano ladeado pelo Rio Ribeira de Iguape interligado por vias asfaltadas e paisagem menos homogênea tendo igreja (Congregação Cristã no Brasil), camping e chalés.</p>

O estudo concentra-se na análise de três imagens de territórios em três Escolas com Localização Diferenciada (ELDs) de Educação Escolar Quilombola (EEQ), localizadas no estado de São Paulo, a partir dos contornos a serem interpretados através das fotografias registramos, em forma de entrevista, e posteriormente o material da entrevista, áudio e vídeo, serão transcritos levando-nos a compreender o cenário da Escola Municipal Quilombola Josepha de Paula Lima, situada no quilombo do Jaó, em Itapeva. A Escola Municipal de Campo Professora Andréa Ferraz de Oliveira, pertencente ao quilombo Fazenda Silvério, em Itararé; e Escola Quilombola Maria Antonia Chules Princesa, localizada no Quilombo André Lopes, em Eldorado.

O corpus da análise é composto por três fotografias de vistas aéreas obtidas a partir do google maps, (Fotografias 1,2 e 3), que foram utilizadas como instrumento investigativo, pista visível de reconhecimento cartográfico, na sequência para coletar dados foi realizada uma entrevista semiestruturada, que configurou como uma roda de conversa e na perspectiva de Paulo Freire como um círculo de cultura.

A entrevista, em formato de círculo de cultura, foi realizada com três participantes, sendo duas quilombolas da comunidade do Quilombo do Jaó, Solange e Larissa, e a diretora da Escola Municipal Quilombola Josepha de Paula Lima, Regina, do referido quilombo, onde elas foram convidadas a observar e decodificar as três fotografias sugeridas à luz dos seus conhecimentos. A seleção dos sujeitos participantes da pesquisa se deu pelo fato delas fazerem parte enquanto moradoras da comunidade quilombola a qual o presente estudo vislumbro pesquisar. O objetivo geral do estudo é analisar, por meio de uma análise cartográfica e fotográfica, as interpretações subjetivas que emergem da tensão contemporânea entre território e escola, visando possibilitar o protagonismo quilombola no reconhecimento e produção de seus saberes, dito isso, as participantes são uma fonte vital, para nos ajudar a compreender o referencial simbólico, os códigos e práticas culturais da comunidade quilombola.

A coleta de dados ocorreu no círculo de cultura e foi guiada pela metodologia cartográfica quilombola, pedagógica, baseada na relatoria utilizando de formato circular e oralidade, valorizando o corpo, a imagem e a palavra em conjunto. A coleta de dados desenrolou-se no círculo de cultura, seguindo

a metodologia cartográfica quilombola e pedagógica. Esta abordagem foi fundamentada na relatoria e estruturada em um formato circular e na oralidade, priorizando a articulação conjunta do corpo, da imagem e da palavra.”

O processo de interpretação ocorreu em três fases sendo a primeira uma Imersão Territorial e Fotográfica, realizando a seleção das imagens das escolas e de seus entornos, buscando captar o cotidiano, a materialidade e as marcas do pertencimento; a segunda uma explicação do modo de codificação freireana, as fotografias foram apresentadas para que os participantes expressassem suas leituras, memórias e afetos, transformando a imagem em “palavra geradora” e por fim a Decodificação Coletiva onde as narrativas orais socializadas nas rodas de conversa foram gravadas, utilizando a história oral como metodologia de coleta sendo transcritas integralmente.

O roteiro de perguntas, que emerge como um convite à leitura crítica e sensível dos territórios, concentrou-se em eixos temáticos como a leitura da paisagem, o reconhecimento do olhar quilombola e o significado de ler o mundo antes da palavra à luz de Freire e Nego Bispo. As perguntas visavam emergir as entrevistadas, pelo convite à leitura crítica e sensível do território, a seguir as quatro perguntas que guiaram a entrevista: 1) *Ao observar as imagens das comunidades quilombolas do Jaó, Fazenda Silvério e Maria Antonia Chules Princesa pelo Google Maps, o que mais chama o seu olhar e o que essas paisagens dizem sobre o modo de vida e a história do lugar?* 2) *Quais elementos visuais, como a natureza, as construções, os caminhos ou a distância em relação à cidade, ajudam a compreender a trajetória e as formas de existência dessas comunidades?* 3) *De que maneira o seu olhar pode ter sido influenciado por visões coloniais, e como você reconhece, hoje, um olhar que é seu, quilombola, nascido de dentro do território?* 4) *O que significa, à luz de Paulo Freire e de Nego Bispo, “ler o mundo antes da palavra” ao olhar para essas fotografias e perceber nelas resistências, pertencimentos e reexistências?* e, por fim, *De que modo esse exercício de olhar e interpretar as imagens pode contribuir para uma educação libertadora e antirracista dentro das comunidades quilombolas?*

A análise dos dados será realizada por meio da inter(PRETA)ção, confrontando as pistas visíveis das fotografias (elementos cartográficos) com as relatorias vivas (narrativas orais transcritas). As três vistas aéreas atuarão

como dispositivo pedagógico, e não como objeto ilustrativo, servindo para revelar os possíveis modos de existir e resistir visíveis.

As falas das participantes serão utilizadas para decodificar a realidade, como quando a diretora Regina diferencia as localizações (próximo ou distante do centro urbano) e o entorno (fazendas versus o Rio Ribeira de Iguape), ou quando a moradora Larissa reflete sobre a conquista de ter “voz e autoridade” hoje, o que antes não existia.

“Dois estão distantes do centro urbano e o terceiro está mais próximo. O entorno desses territórios também são diferentes, pois estão cercados por fazendas de grandes produções agrícolas. E o terceiro tem outro cenário, o rio Ribeira de Iguape.” (Diretora Regina)

“No meu ponto de vista, entre as imagens dos livros e a atualidade de agora, eu já vi a diferença na comunicação, nas vestes. E antes o quilombo não tinha voz, hoje o quilombo ele tem uma certa autoridade, que ele pode buscar as coisas que ele aceita dentro do bairro e pode buscar seus direitos, uma coisa que antes não tinha.” (Quilombola Larissa)

A análise, a ser detalhada a seguir, será apresentada em quadros de análise (quadro de Inter(PRETA)ção) que cruzarão a imagem (figura), os elementos visuais percebidos e os trechos da entrevista (voz quilombola), evidenciando o processo de conscientização e a ampliação das impressões simbólicas sobre território, ancestralidade e educação. O estudo busca, assim, resgatar o olhar insurgente, reafirmando que as respostas para a descoloniização estão no próprio território, com seus sujeitos.

O método cartográfico (ÁLVAREZ; PASSOS, 2015; BARROS; BARROS, 2015) da observação flutuante através da leitura das pistas visíveis afirma o sentido que cartografar “*é habitar um território existencial*”; colocando pesquisador como parte do campo que observa as pistas, traços, gestos, vozes e imagens, passando da participação como observador para participante, como quem junta fragmentos que possibilitam, pelo olhar flutuante, se mover sensível às intensidades e transformações do campo, rompendo com o distanciamento da pesquisa tradicional.

Nesse aspecto a relação entre o texto torna-se compósito, tecido por todos, como apresentou Orlando Fals Borda ao apresentar a indissociabilidade

entre forma e conteúdo, teoria e prática, sujeito e objeto no processo de construção do saber e de transformação da realidade.

Ainda inspirados nos encontros entre cartografia e decodificação Orlando Fals Borda (2009) com a postura sentipensante da pesquisa, união da razão e emoção a ciência e vivência no investigar age como exercício de transformar a realidade com o povo, e não apenas sobre ele, sendo assim o ato de olhar é também o ato de intervir.

Desenvolvimento/análise de imagens

Para desvelar as ELDs em seus respectivos quilombos, utilizamos o reconhecimento cartográfico de três fotografias, partindo da Comunidade Quilombola do Jaó, na Escola Municipal Quilombola Josepha de Paula Lima (Itapeva-SP), caminhando pela Comunidade Quilombola Fazenda Silvério, na Escola Municipal de Campo Professora Andréa Ferraz de Oliveira (Itararé-SP) e chegando à Escola Quilombola Maria Antonia Chules Princesa (Eldorado-SP).

A cada imagem suscitamos pistas com intuito de reduzirmos a ideia para revelar os possíveis modos de existir e de resistir visíveis, além de subjetividades captadas pelas entrevistadas, naquele movimento inicial de observação.

“A eu observar as imagens me chama atenção em ver também as diferenças. Ah, nas casas, matas, estradas também rebatidas e outras já são asfaltadas. Alguns dos bairros também, como aqui exemplo do quilombo do Jaó, prioriza bem a agricultura, porque também é disso que nós tiramos a renda complementar. Tem alguns que não trabalham, outros trabalham, mas é daqui que nós tiramos, por exemplo, 70% do sustento nosso. Daí também olhando as casas, também aqui a gente leva assim e as casas mais próximos, porque cada um tem seu terreno, mas onde a mãe mora, a mãe deixa um pedacinho pro filho, pro neto e assim fica.” (Quilombola Solange)

“Eu pude notar as diferenças já no pelo google maps. Ele apresenta uma localização que não tem dentro do bairro, e já apresentou o campo Santana, sendo que não tem dentro do bairro. E a diferença também no modo de convivência atual, que é diferente de antes. Hoje cada um tem o seu terreno, cada um planta seu próprio alimento e temos a escola também que é fundo de 1 fundo de 2. E temos posto de saúde. E nas outras imagens eu pude notar que

na segunda também tem agricultura e já na terceira já tem o rio que passa ao redor e tem asfaltamento.” (Quilombola Larissa)

Como podemos ler as comunidades escolhidas por expressarem diferentes configurações histórico-territoriais, cada escola apresenta particularidades territoriais, fundiárias e socioculturais que enriquecem a proposta de pesquisa cartográfica, aqui o método volta não só ao reconhecimento de construções da paisagem, mas apresenta pontos curriculares afroreferenciados que possibilitam, posteriormente, práticas pedagógicas contra-coloniais próximas às realidades dos territórios. O olhar afroreferenciado, como podemos notar possibilita novas interpretações sobre um conceito.

“Nas raras vezes em que o termo quilombo é incluído no currículo do ensino médio ou fundamental, ou mesmo na historiografia oferecida aos não especialistas, o termo denota uma instituição histórica excepcional e estreitamente vinculada à fuga da escravidão, portanto, difícil de ser transposta para o presente, muito menos no volume em que se apresenta hoje.” (ARRUTI, 2017, p. 109)

As pedagogias estéticas do Jaó, Fotografia 1, formado após a abolição, representa a conquista do território pela própria comunidade, da Fazenda Silvério, Fotografia 2, representa um quilombo urbano reconhecido após a abolição, luta pela titulação e pela manutenção da identidade afrodiaspórica e da fotografia 3 representam o quilombo Maria Antonia Chules Princesa, no Vale do Ribeira, homenageia uma parteira e benzedeira, símbolo da ancestralidade e da cura comunitária, portanto como disse José Maurício Arruti (2017) repensar o conceito.

As escolas configuram cenários da construção de espaços onde o olhar quilombola reconfigura o território, a educação e a subjetividade pelas retinas dos atores locais, com seus corpos que voltam a sentir os territórios, agora no aspecto cognitivo de uma pedagogia quilombista, que se reconhecem como sujeitos históricos e atores de propostas de educação aos que virão.

Decodificando o olhar pela inter(PRETA)ação

Interpretar as fotografias tornou o nosso percurso metodológico uma vez que, de imediato, não conseguiríamos levar as entrevistadas aos lugares da

pesquisa. Para aproximar as entrevistadas aos cenários da pesquisa foram distribuídos materiais impressos, com qualidade de impressão para as fotos, e a escolha desta forma para o estudo seguiu com diálogos em um círculo de cultura onde, de forma horizontal, apresentamos nossas ideias acerca das questões levantadas.

A gravação seguiu de forma sequencial, sem interrupções, por 18 minutos que posteriormente foram transcritos. Nasceu do trabalho de observação e da transcrição da cartografia inicial das situações vividas nos territórios.

O impacto que a mudança do olhar ao longo que as questões eram colocadas, pelo afeto despertado, deu desde a apresentação do propósito da pesquisa, termos de consentimento, o observar das fotografias, aproximação e sensibilização mediante diálogo até a coleta de informações por meio da entrevista.

Para coleta dos dados, nosso movimento se deu em três tempos: a imersão territorial e fotográfica, com registros de imagens das escolas e de seus entornos, buscando captar o cotidiano, a materialidade e as marcas do pertencimento; a explicação do modo de codificação freireana de análise de imagens, onde as fotografias foram apresentadas para que o entrevistado escolhido expressasse as suas leituras, memórias e afetos, transformando a imagem em “palavra geradora”; e, por fim, a decodificação coletiva no círculo de cultura entre pesquisador entrevistador, entrevistado e um representante da escola do território.

Os depoimentos foram gravados em meio ao processo de inter(PRETA)ção, tal jogo de palavras também apresentado como uma forma preta de ver as coisas a partir das vivências próprias de cada um dos envolvidos naquele círculo de leitura e relatorias.

As perguntas visavam emergir as entrevistadas, pelo convite à leitura crítica e sensível do território, a seguir as quatro perguntas que guiaram a entrevista: 1) *Ao observar as imagens das comunidades quilombolas do Jaó, Fazenda Silvério e Maria Antonia Chules Princesa pelo Google Maps, o que mais chama o seu olhar e o que essas paisagens dizem sobre o modo de vida e a história do lugar?* 2) *Quais elementos visuais, como a natureza, as construções, os caminhos ou a distância em relação à cidade, ajudam a compreender a trajetória e as formas de existência dessas comunidades?* 3) *De que maneira o seu*

olhar pode ter sido influenciado por visões coloniais, e como você reconhece, hoje, um olhar que é seu, quilombola, nascido de dentro do território? 4) O que significa, à luz de Paulo Freire e de Nêgo Bispo, “ler o mundo antes da palavra” ao olhar para essas fotografias e perceber nelas resistências, pertencimentos e reexistências? e, por fim, De que modo esse exercício de olhar e interpretar as imagens pode contribuir para uma educação libertadora e antirracista dentro das comunidades quilombolas?

Feito o processo de inter(PRETA)ação, no qual a fotografia deixou de ser objeto ilustrativo para tornar-se dispositivo pedagógico, as imagens que funcionaram como espelho e provocação inicial permitiram que as entrevistadas lessem e reescrevessem suas próprias representações das paisagens, ampliando impressões simbólicas sobre território, ancestralidade e educação.

O olhar

Nossa cartografia participante deu através da gravação dos diálogos através da história oral, metodologia de coleta de dados qualitativos onde as falas, transcritas integralmente, possibilitaram a imersão e revelação de sentidos emergentes que apresentaremos a seguir:

“Pelas imagens conseguimos observar que os quilombos se diferenciam entre si na localização. Dois estão distantes do centro urbano e o terceiro está mais próximo. O entorno desses territórios também é diferente, pois estão cercados por fazendas de grandes produções agrícolas. E o terceiro tem outro cenário, o rio Ribeiro de Iguape.” (Diretora Regina)

Com essa fala que marca o ponto de partida da leitura crítica do território, o olhar que observa de dentro do espaço escolar quilombola revela que as paisagens também educam, expressando as diferenças espaciais entre os quilombos. Em geral foram levantadas predomínio de áreas agrícolas, com destaque para a agricultura familiar e coexistência com agroindústrias circundando por um núcleo habitacional, ambientes cercados por matas e plantações conectados por estradas de terra e relativamente distante do centro urbano, em Eldorado especificamente, áreas próximas ao perímetro

urbano, margeadas pelo Rio Ribeira de Iguape, vias asfaltadas, paisagem mais diversificada e presença de igreja, camping e chalés.

“Ao observar as imagens me chama atenção em ver também as diferenças nas casas, matas, estradas também rebatidas e outras já asfaltadas. Aqui, no quilombo do Jaó, a gente prioriza bem a agricultura, porque é disso que nós tiramos o sustento [...] É daqui que nós tiramos 70% do nosso sustento. E olhando as casas, aqui a gente leva assim e as casas ficam mais próximas, porque cada um tem seu terreno, mas onde a mãe mora, a mãe deixa um pedacinho pro filho, pro neto e assim fica.” (Quilombola Solange)

A fala de Solange revela a dimensão simbólica e afetiva do território, onde o espaço físico se entrelaça com as relações de cuidado e herança ancestral, essa leitura do chão como continuidade familiar se aproxima do conceito de território existencial (Álvarez & Passos, 2015), no qual corpo e ambiente se coexistem. Acerca disso complementa Larissa afirmando que a leitura das imagens, no caso a primeira “Casa de Negros”, litografia atribuída por Johann Moritz Rugendas datada de 1835 destaca o contraste entre o campo antigo com a infraestrutura do campo recente:

“Hoje cada um tem o seu terreno, cada um planta seu próprio alimento, e temos a escola também que é fundo de 1 e fundo de 2. E temos posto de saúde. Nas outras imagens eu pude notar que na segunda também tem agricultura e na terceira já tem o rio que passa ao redor e tem asfaltamento.” (Quilombola Larissa)

Nas falas, ao narrarem o cotidiano, as entrevistadas demonstram possibilidades em transformar os códigos, de imagens, por meio de palavras geradoras, em consciência para além da fotografia. Assim a fotografia deixa de ser registro e passa a ser ponto de reflexão sobre o lugar possibilitando problematizar as visões coloniais reproduzidas pelos livros e pela mídia que moldaram o imaginário popular a respeito dos quilombos e quilombolas.

“A visão colonial coloca o quilombo como um lugar em que seus habitantes estão num cenário de trabalho rural, todos em um modelo só, padrão. Essa é a visão que os livros impuseram pra nós. A realidade atual mostra que essas comunidades não são padronizadas. Cada uma tem suas características e meios de sobrevivência distintos.” (Diretora Regina)

Por sua vez Solange rememora sua transformação a respeito do modo de vida quilombola:

“Antes não era bem visto, não era falado, não era reconhecido. Era como se a gente vivesse dentro de uma caixinha no escuro, porque tanta gente não via nós como um quilombo, e nós, como moradores, nem entendia o que significava o quilombo. Agora a gente estudou, aprendeu, evoluímos. Antes não tinha escola, nossos pais tinham que andar a pé pra estudar, levar alimentos. Agora o quilombo tem escola.” (Quilombola Solange)

Ainda a respeito de ser quilombola em um quilombo em transformação Larissa acrescenta:

“Antes o quilombo não tinha voz. Hoje o quilombo tem uma certa autoridade, pode buscar as coisas e lutar pelos direitos, uma coisa que antes não tinha.” (Quilombola Larissa)

Essas falas rompem com a noção de quilombo como figura estática e pseudoromantizada e reafirma como espaço de aprendizagem, autonomia e luta cotidiana, nisso o pensamento de Bispo (2021) da *“biointeração quilombista”* contribui para a interpretação do modo de viver e conhecer o mundo a partir da ótica do quilombo, como podemos observar através das falas.

As relatorias colocam as oposições presentes entre o modo que os quilombos trabalham o confluir, presente na convivência em constante aprendizado nas comunidades, com o confruir que historicamente eram submetidas as comunidades reduzidas a matéria-prima. Em *“a terra dá, mas a terra quer; se a gente não devolve, ela cobra”* Bispo (2020, p. 45) nos coloca que a relação com a terra, nas comunidades quilombolas, acontecem na confluência, reciprocidade e devolutiva, e isso é o princípio fundamental que rege a vida nas comunidades tradicionais.

O pensamento contracolonial, que Bispo nos ensinou como biointeração, fundamenta na interdependência entre os quilombolas em comunidade com aquilo que a natureza propicia e isso fica explícito nas falas, como a da Solange:

“Às vezes a pessoa que não conhece o quilombo de modo geral, às vezes acha que nós ainda vivemos esse mundo, como antes mesmo era a gente que plantava feijão, o quilombo todo se reunia para ir arrancar o feijão mesmo, sabe?”

Machucava toda a mão da gente. Eh e depois também para separar o feijão da bainha, dai tipo nossos pais, avós, ele jogava tipo um lençol são assim no meio do campo quando era plantado, jogava feijão, fechavam né, so o pano e malhava com a vara, com a vara comprida, sabe? Então, ali a como era criança, antigamente a gente nem ia ao supermercado. A gente ia ver um supermercado depois dos 10, 11 anos, que a gente foi no supermercado. Então, antes o arroz era do mesmo jeito, plantado aqui, era colhido. Daí até que a gente nem sabia como era o arroz branco, porque antes o arroz ele vinha naquela casquinha, do jeito que não sei se vocês conhecem, o arroz vinha naquela casquinha, de tanto malhar, o arroz era quebradinha, então, era aquele que dava para ele fazer canja. Hoje em dia não para quem não conhece aquilo longe, a vez que isso começo pode achar que é assim o modo de ver assim não. A gente já mudou, a gente vai em loja também. O jeito de falar também, porque antigamente ainda, como diz era criança, que eu com 32 anos hoje, mas eu me lembro que quando chegava uma pessoa diferente, minha avó se escondia. Ela falava para nós avisar quem tiver ali que a avó não tá, porque ela não gostava de falar com a pessoa estranha, era mais vergonhosa, agora nós já crescemos, começamos a evoluir também com a tecnologia, os mundos atuais, eh, mudou bastante coisa. Então você falou olhando assim, esse é o meu ponto de vista morando no quilombo onde eu nasci.

Solange apresenta confluências de biointeração quando apresenta as interações dela com pais e avós no plantio, colheita e “malha” do arroz e também contrapõe ainda no início da fala “Às vezes a pessoa que não conhece o quilombo de modo geral, às vezes acha que nós ainda vivemos esse mundo” referindo a imagem ainda colonial de quilombo, Solange volta a contrapor quando relata que mudanças ocorreram “agora nós já crescemos, começamos a evoluir também com a tecnologia, os mundos atuais, eh, mudou bastante coisa” mostrando que quilombo é um conceito em constante mutação pela ação entre a sabedoria ancestral presente nos territórios e outras confluências que apresentam a vida cotidiana.

Ainda Solange quando provocada sobre o sentido de “ler o mundo antes da palavra” constrói, em sua fala a ponte entre memória e tempo presente recordando práticas e costumes que revelam a força da ancestralidade principalmente apontando e contrapondo o pensamento daqueles que estão fora “Às vezes a pessoa que não conhece o quilombo acha que a gente ainda vive como antes” com práticas coletivas “Antigamente a gente se reunia pra

plantar feijão, arrancava com a mão, malhava com vara, separava no lençol” e interações geracionais “O arroz era o que a gente plantava, quebradinho, dava pra fazer canja” e até uma distância com relação aos não quilombolas “Minha avó se escondia quando chegava uma pessoa diferente”.

O relato de Solange evidencia aquilo que Ecléa Bosi (1994) chama de *memória como resistência*, onde ao lembrar e externalizar faz da fala um gesto político de permanência dando sentidos novos e contornos a respeito do que é ser quilombola na atualidade, já Larissa, traz ao contexto do processo de aprendizagem ampliando, na escola esse horizonte da conscientização:

“Quando eu era pequena, nas escolas falavam que negro era escravo. E depois eu fui aprendendo que não, que foi antigamente, agora não. Hoje nós somos livres, temos livre arbítrio para pensar. Antes o negro não podia nem aprender, nem ir ao psicólogo. Hoje podemos.”

A diretora Regina aproveitando a fala sobre o aprendizado da Larissa, reforçou o papel da escola e a relação coletiva, comunidade-escola, onde a pedagogia da escuta que segundo ela se faz com o “gosto de escutar com o coração” direciona, nas diferenças entre o ideal e o real, as ações pedagógicas no território.

“Eu estou encantada. Quero ficar ouvindo elas... Eh a minha resposta, ela ficou um pouquinho mais técnica mesmo, porque a gente acaba seguindo esse caminho, por isso que eu acho que é tão maravilhoso ouvi-las. Eu entendo que precisamos interpretar a realidade de uma forma crítica, mas sensível, que é o que eu sempre falo, né, Eu gosto de escutar com coração, amo isso, sabe? É perceber o que existe de diferença entre o ideal e o real, né, porque tem aquele ideal, mas e o real, né? É isso aqui é considerar sempre as lutas, as resistências, resgatar a nossa que aqui falando de quilombo, né, que é a nossa fala diária, esse resgate das nossas ancestralidades, através da oralidade, do pertencimento, cosmovisão dessa comunidade. Então assim, tem muita coisa por trás. Essa palavra interpreta, ela abre leques. E olha pra você ver, eu to aqui com vocês há quase um ano. E ouvi-las também é uma bela surpresa. Ouço sempre, viu cadu, mas assim, com esse viés que você trouxe pra gente aqui, tem que ser quilombola, entendeu? Então assim, não dá para gente se infiltrar e achar que a gente tem as respostas. As respostas estão com vocês. Falar de quilombo é falar de luta, resistência, ancestralidade, oralidade, pertencimento. [...] As respostas estão com vocês.”

Concluimos que o processo de inter(PRETA)ção pela fotografia revelou-se um caminho potente para a consciência transformadora das participantes. Essa jornada de reflexão, que se inicia no olhar e se traduz na “palavra viva em consciência encarnada,” demonstra que o território, com seus lugares de memória, reexistência e libertação, é capaz de mover o direito à educação escolar quilombola da mera letra da lei para sua efetivação na prática. Em consonância com Paulo Freire, este percurso de autorreflexão culmina no aprofundamento da tomada de consciência, inserindo as participantes na história não mais como espectadoras, mas como figurantes e autoras de sua própria realidade (FREIRE, 1967, p. 36).

Ao relatarem suas percepções sobre a comunidade quilombola do Jaó, as participantes se introduziram ativamente como sujeitos protagonistas de sua história e cultura local. O fato de terem nascido e vivido na comunidade dota suas percepções de uma fonte vital e rica em experiências e aprendizados. Essa profunda afetividade com o local é crucial para que os leitores compreendam a realidade do quilombo contemporâneo a partir do olhar de quem o constitui. Suas falas contribuem significativamente para uma compreensão decolonial sobre a identidade e o conceito de quilombo, rompendo com estereótipos e generalizações.

Um dos objetivos centrais desta pesquisa foi impulsionar o reconhecimento das participantes como agentes ativos na construção cultural. Observamos que, por meio do olhar fotográfico e da interpretação reflexiva, elas puderam intervir em sua própria realidade, partindo do princípio de “ler o mundo que as cerca para que depois lesem as palavras”. Desta forma, o estudo ratifica que o engajamento metodológico e a escuta atenta são ferramentas essenciais para a luta por direitos. Sugere-se, portanto, para pesquisas futuras, o acompanhamento das ações pedagógicas e comunitárias desenvolvidas a partir dessa consciência recém-adquirida, visando consolidar a educação quilombola como um projeto de libertação contínua.

Referências

- ALVAREZ, J.; PASSOS, E. **Cartografar é habitar um território existencial**. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (orgs.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2015.

- ARRUTI, J. M. **Conceitos, normas e números**: uma introdução à educação escolar quilombola. Revista Contemporânea de Educação, 2017.
- BARROS, L. M. R.; BARROS, M. E. B. **O problema da análise em pesquisa cartográfica**. *Fractal*: Revista de Psicologia, v. 27, n. 1, 2015.
- BARROS, L. P., KASTRUP. **Cartografar é acompanhar processos**. In E. Passos, V. Kastrup, & L. Escóssia (Orgs.), *Pistas do método da cartografia: Pesquisa intervenção e produção de subjetividade* (pp. 52-75). Porto Alegre: Sulina. (2015).
- BISPO, N. **A terra dá, a terra quer**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.
- BISPO, N. **Colonização**: modos e significados. São Paulo: Ubu, 2021.
- BOSI, E. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- BORDA, O, F. **Una Sociologia Sentipensate para América Latina**. Antologia de textos seleccionados e apresentados por Víctor Manuel Moncayo. Bogotá: CLACSO/Siglo del Hombre Editores, 2009.
- COSTA, L. B. **Cartografia**: Uma outra forma de pesquisar. Revista Digital do LAV, 7(2), p. 66-77. 2014. <https://doi.org/10.5902/198373481511>
- CUNHA, A, M.; ALVES, R, C. **A lei nº10.639/03 e a Educação Escolar Quilombola**: marcos legais para a descolonização curricular no Brasil. Ver SCIAS. Direitos humanos e Educação, Belo Horizonte/MG, v.8, n.2, p.100-121, 2025.
- FONSECA, T., & KIRST, P. **Cartografias e devires**: A construção do presente. Porto Alegre, Editora da UFRGS, 2003.
- FREIRE, P. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GILROY, P. **O Atlântico negro**: modernidade e dupla consciência. Tradução de Cid Knipel Moreira. São Paulo; Rio de Janeiro: Editora 34; Universidade Cândido Mendes, Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2001.
- MIRZOEFF, N. **O Direito de Olhar**. Durham, NC: Duke University Press, 2011.
- NASCIMENTO, M. B. **O negro visto por ele mesmo**. Organização de Alex Ratts; posfácio de Muniz Sodré; texto de Bethânia N. F. G. São Paulo: [s.n.], 2022.

PASSOS, E., KASTRUP, V., & ESCÓSSIA, L. **Pistas do método da cartografia**: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015.

ROLNIK, S. **Cartografia sentimental**: Transformações contemporâneas do desejo. Porto Alegre: Sulina, 2006.

SCHERER, L. A.; GRISCI, C. L. I. **Cartografia como método de pesquisa para estudos de trabalho e subjetividade**. *Revista de Administração Contemporânea*, v. 26, supl. 1, e210202, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/1982-7849rac202210202.por>

SIMAS, L, A.; RUFINO, L. **Flecha no tempo**. Rio de Janeiro: Mórula, 2019.

Entre diretrizes e travessias: uma análise freireana e intercultural do Programa Agentes da Cidadania no Centro da Juventude de Pinhais

Bruno Ricardo de Souza Coelho

Introdução

A mobilidade humana é uma constante invariável - sejam por razões sociais, econômicas, de segurança ou climáticas - e não é diferente na realidade brasileira, onde diversas cidades tem recebido populações de diversas origens, o que inclui, certamente, adolescentes e jovens que inerentemente à tais condições se deparam com desafios de inclusão e acesso; ao analisarmos tal contexto, não é difícil entender porque programas socioeducativos direcionados à juventude têm um papel primordial quando falamos da convivência, vínculos e na garantia de direitos por meio de espaços públicos onde o adolescente e o jovem possa efetivamente consolidar sua participação social protagônica.

O Programa Agentes da Cidadania no Centro da Juventude de Pinhais insere-se no contexto da política pública estadual e municipal de juventude, sendo um braço prático dos Centros da Juventude, concebidos como “espaços abertos de convivência, de formação e de cidadania” para adolescentes e jovens em situação de vulnerabilidade social (PARANÁ, sd). Sua finalidade principal é oportunizar a participação social e cidadã de jovens (14 a 24 anos), promovendo a inclusão sociocultural e o fortalecimento de vínculos comunitários, com o objetivo de estimular o desenvolvimento de protagonismo - que aqui emerge como um elemento crucial se se referindo à capacidade

dos jovens de serem agentes ativos em suas próprias vidas e em suas comunidades, participando das decisões e construindo soluções para os desafios que enfrentam (BRASIL, 2007) - e da autonomia dos Agentes (PARANÁ, s.d.). O programa adota a Pedagogia Freiriana, a convivência e a escuta ativa como princípios metodológicos, buscando a formação cidadã e o sentimento de pertencimento ao espaço público e vice-versa (PARANÁ, s.d.).

Este artigo se propõe a analisar a proposta pedagógica do Programa Agentes da Cidadania no Centro da Juventude de Pinhais, investigando em que medida as diretrizes formais do programa, contidas em seus documentos institucionais, se alinham aos pressupostos da Pedagogia Libertadora de Paulo Freire e da Educação Intercultural. Tal análise busca contribuir com a compreensão do potencial da proposta do programa para a promoção de práticas efetivas de inclusão cultural e participação cidadã em contextos de vulnerabilidade social, com foco na população de jovens migrantes.

O conceito de interculturalidade, fundamental para esta análise, transcende a mera coexistência de diferentes culturas, buscando a interação, o diálogo e a valorização mútua entre elas (SILVA, REBOLO 2017). Quando tal conceito é aplicado à socioeducação, deparamo-nos com uma ferramenta poderosa para reconhecer e integrar as identidades culturais dos jovens migrantes, combatendo preconceitos e promovendo a inclusão.

A socioeducação, por sua vez, é compreendida como um processo educativo que visa a reintegração social e o desenvolvimento integral de adolescentes e jovens em situação de risco (BRASIL, 2006) e, quando aliada aos princípios da Pedagogia Libertadora de Paulo Freire - que defende uma educação dialógica, problematizadora e emancipadora, capaz de promover a conscientização e a transformação social (FREIRE, 1967) -, encontra aí terreno fértil para a conscientização crítica do educando.

Este artigo está estruturado em seções que abordam os fundamentos da Pedagogia Libertadora de Paulo Freire, os conceitos de interculturalidade e socioeducação, o Programa Agentes de Cidadania e o protagonismo juvenil em contextos de vulnerabilidade social. Por fim, serão apresentadas as considerações finais, apontando para a importância de abordagens educativas que promovam a emancipação e a cidadania plena de jovens migrantes.

Problema de pesquisa e questões orientadoras

Problema central: Em que medida a proposta pedagógica do Programa Agentes da Cidadania no Centro da Juventude de Pinhais se alinha aos pressupostos da Pedagogia Libertadora de Paulo Freire e da Educação Intercultural, especialmente no que tange à promoção do protagonismo juvenil de jovens migrantes?

Questões específicas

Quais são os princípios e diretrizes formais do Programa Agentes da Cidadania que demonstram alinhamento com a perspectiva da Pedagogia Libertadora de Paulo Freire?

De que forma os documentos institucionais do programa abordam a questão da diversidade cultural e da inclusão de jovens migrantes, sob a ótica da Interculturalidade?

Referencial teórico

Educação como Prática da Liberdade: ao *ad-mirarmos* o título desta obra, certamente uma mais poderosas de Freire, *Educação-como-Prática-da-Liberdade*, percebemos que, inscrito neste escrito, está o cerne da concepção de educação freireana, fundamentada numa prática que deve constituir-se como política, crítica e libertadora, ao buscar tornar o sujeito em um agente de transformação social onde a problematização da educação bancária e a defesa da dialogicidade desierarquizada, a problematização do mundo e a criação de espaços em que educando e educador podem aprender reciprocamente, numa retroalimentação natural, humana e constante constituem um caminho libertador (FREIRE, 1967).

Tais princípios suleiam a proposta deste trabalho, que consideram a socioeducação intercultural como convergência entre espaço e tempo de reconhecimento de saberes que são diversos entre si, e que se fortalecem enquanto focados na atuação política juvenil. Essa articulação entre saber e fazer, entre a teoria e a experiência vivida, é um desafio metodológico e ético central para

a pesquisa social transformadora. Orlando Fals Borda, um dos pioneiros da Investigação-Ação Participativa, reflete sobre essa tensão fundamental:

Como combinar precisamente lo vivencial con lo racional en estos procesos de cambio radical, constituye la esencia del problema que tenemos entre manos. Y éste, en el fondo, es un problema ontológico y de concepciones generales del que no podemos excusarnos. En especial, ¿qué exigencias nos ha hecho y nos hace la realidad del cambio en cuanto a nuestro papel como científicos y en cuanto a nuestra concepción y utilización de la ciencia? Porque, al vivir, no lo hacemos sólo como hombres, sino como seres preparados para el estudio y la crítica de la sociedad y el mundo (FALS-BORDA, 2009, p. 253).

Paulo Freire constitui-se em um dos mais influentes pensadores da educação no século XX (GADOTTI, 1996). Ao propor que a educação não deve se limitar à transmissão de conteúdos, mas buscar a libertação e a autonomia dos indivíduos (FREIRE, 1996), Freire redefine profundamente o papel ético, político e epistemológico do ato educativo.

Sua obra mais conhecida, *Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, 1987), publicada originalmente em 1968, critica veementemente a “educação bancária”, na qual o educador deposita conhecimentos nos educandos, considerados meros receptores passivos — e, conseqüentemente, menos aptos — uma vez que tal abordagem conduz à desumanização do indivíduo e contribui para perpetuar estruturas de opressão que interessam às elites.

Em contrapartida, Freire propõe uma abordagem dialógica e problematizadora, constitutiva da *Pedagogia Libertadora*, segundo a qual a educação deve ser um ato de conhecimento da realidade, no qual educadores e educandos, em uma relação horizontal, constroem juntos o saber a partir de suas experiências e contextos sociais (FREIRE, 1987; FREIRE, 1996).

Sobre isso, Freire descreve de forma contundente a lógica da educação bancária:

A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em ‘vasilhas’, em recipientes a serem ‘enchidos’ pelo educador. Quanto mais vá ‘enchendo’ os recipientes com seus ‘depósitos’, tanto melhor educador será.

Quanto mais se deixem docilmente ‘encher’, tanto melhores educandos serão. Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante.

Em lugar de comunicar-se, o educador faz ‘comunicados’ e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem.

Eis aí a concepção ‘bancária’ da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los.

(...)

Não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperançosa também.(FREIRE, 1987, p. 58–59).

O diálogo é a essência desse processo, permitindo que os sujeitos reflitam criticamente sobre sua condição e descubram sua capacidade de transformar o mundo. Freire enfatiza que “ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”(FREIRE, 1987, p39). Por meio do diálogo, propõe-se ao educando a reflexão no sentido da conscientização para a ação, num fluxo, numa práxis, que Freire batizou de *reflexão-ação*, uma vez que a conscientização não é um mero despertar intelectual, mas uma condição que leva à transformação da realidade, uma vez que entende-se a educação como intrinsecamente política, pois visa a construção de uma sociedade mais justa e igualitária (FREIRE, 1987).

Ao fazermos a transposição das características, objetivos e - acima de tudo - das transformações que a Pedagogia Libertadora tem o potencial de proporcionar à quem está nela inserido para a realidade de adolescentes e jovens migrantes em contexto de vulnerabilidade social, percebemos o quão ela é particularmente relevante, visto que muitos desses jovens enfrentam não apenas a pobreza, mas também a discriminação, a exclusão e a perda de suas referências culturais (SILVA; REBOLO, 2017). Para eles - os jovens migrantes em situação de vulnerabilidade - a abordagem freiriana aplicada ao Programa Agentes de Cidadania oferece um caminho no qual possam ressignificar suas experiências, valorizar suas identidades e se tornar protagonistas de suas próprias histórias, sendo reconhecidos como sujeitos de direitos, capazes de

contribuir ativamente para a construção de uma sociedade mais acolhedora e inclusiva. Nesse sentido, vale citar o projeto municipal que está em construção e que direcionará o programa no âmbito municipal:

A Pedagogia Freiriana constitui o embasamento pedagógico deste projeto, uma vez que Freire propõe uma educação que vá além da mera transmissão de conteúdos - classificada por ele como o ensino “bancário”, que “deforma a necessária criatividade do educando e do educador” (FREIRE, 1996, p13) - e que caminhe rumo à construção de um protagonismo que reflita sobre a realidade dos que estão envolvidos no processo educativo. Deve-se buscar, outrossim, no desenvolvimento das práticas socioeducativas, a conscientização e a emancipação dos indivíduos, ou seja, o verdadeiro protagonismo - não aquele “influencer-izável” que se apresenta nas diversas redes sociais como uma prática individual e egoísta, mas o protagonismo crítico e consciente de seu papel na sociedade e de transformador do mundo.

Central a essa perspectiva é o conceito de práxis: unidade indissociável entre reflexão e ação. Observa-se que, segundo a perspectiva trazida por Freire, a prática (ação) sem reflexão é ativismo, assim como a reflexão sem prática não vai além do verbalismo (“blá-blá-blá” com ele mesmo escreve); disso depreende-se que a verdadeira transformação social emerge do fluxo ação-reflexão-ação.

Nesse sentido, este projeto municipal visa estimular o protagonismo dos Agentes de Cidadania, compreendendo-o como sua capacidade de atuar de forma autônoma e consciente na transformação de sua realidade e de sua comunidade. Tal, implica em uma relação pedagógica horizontal, baseada no diálogo entre educadores e educandos, onde todos são sujeitos do processo de aprendizagem, sendo o diálogo a essência da comunicação e da construção coletiva do conhecimento. Os projetos concebidos e desenvolvidos pelos Agentes partirão da problematização de suas realidades e das questões que afetam suas comunidades, incentivando a análise crítica e a busca por soluções coletivas em todas as etapas, com o apoio e a supervisão das equipes socioeducativa e técnica, promovendo sua capacidade de iniciativa e decisão, o que reforça sua autonomia.(FREIRE, 1987; FREIRE, 1996; CENTRO DA JUVENTUDE DE PINHAIS, 2025).

Ora, se estamos tratando aqui de uma perspectiva intercultural, busca o reconhecimento e a valorização das diversas culturas presentes em um determinado espaço, certamente a pedagogia freireana se alinha perfeitamente, ao promover o diálogo e, conseqüentemente, o respeito às diferenças,

reconhecendo a que a libertação passa, também, pela afirmação da identidade cultural de povos e indivíduos (Walsh, 2009).

Conforme discussões recentes na literatura latino-americana, a interculturalidade refere-se tanto a um campo político de reconhecimento (direitos à diferença, diversidade epistemológica) quanto a um conjunto de práticas educacionais que buscam superar a assimilação cultural, promovendo diálogo, validação de saberes e pluriversalidade do conhecimento propondo didáticas que respeitem as identidades culturais e estimulem trocas horizontais entre saberes - conforme a premissa da pedagogia freireana, portanto aqui observa-se onde confluem tais áreas (WALSH, 2009; SILVA; REBOLO, 2017). Dentre avanços e desafios para a institucionalização de práticas interculturais nas escolas e espaços socioeducativos, a interculturalidade continua a representar um rico campo de estudo e prática que transcende a mera coexistência de diferentes culturas e propõe um diálogo dinâmico entre culturas diversas, buscando a valorização mútua, o reconhecimento das diferenças e a construção de espaços de convivência e aprendizado compartilhados (SILVA; REBOLO, 2017), desafiando a homogeneização cultural e a imposição de uma única visão de mundo, promovendo a inclusão e o respeito à pluralidade de saberes e identidades (CANDAU, 2008; CANDAU, 2010), não tolerando diferenças - como poderiam imaginar incautos -, mas celebrando-as como fonte de enriquecimento e inovação, interagindo com o “outro”, compreendendo diferentes perspectivas e atuando de forma crítica e transformadora em um mundo cada vez mais globalizado e interconectado.

E quão importante poderia ser a intersecção entre interculturalidade e socioeducação em programas como o Agentes de Cidadania? Sem dúvida, é crucial quando consideramos que muitos adolescentes e jovens migrantes, ao chegarem a uma nova cidade ou país, enfrentam desafios profundos: barreiras linguísticas, adaptação cultural, discriminação e a saudade de sua cultura de origem. Uma abordagem socioeducativa intercultural, nesse sentido, reconhece essas especificidades e busca construir espaços acolhedores nos quais a identidade cultural do jovem migrante seja valorizada e integrada ao seu processo de formação. Além disso, documentos técnicos como o Guia de Proteção e Educação Intercultural do UNICEF reforçam a ideia de que a educação (formal e não formal) pode ser usada como ferramenta

de proteção, inclusão e fortalecimento comunitário para crianças e adolescentes migrantes — especialmente quando ações educativas são pensadas em perspectiva intercultural e intersetorial (UNICEF/Instituto Peabiru/Aldeias Infantis SOS, 2025).

Aprofundando nosso olhar, podemos ler Almeida (2023), que nos traz que a condição migrante de adolescentes no sistema socioeducativo exige uma atenção especial, que considere suas trajetórias de vida, suas culturas e suas necessidades específicas. A ausência de uma perspectiva intercultural pode levar à invisibilidade dessas questões, perpetuando a exclusão.

Urge que tenhamos claro, à essa altura, que tipo de “protagonismo” estamos entendendo aqui. Não estamos falando do protagonismo “marginal”, tampouco do Instagramável - egocêntrico -. Entendemos o protagonismo juvenil como a capacidade dos/as jovens de intervir em suas realidades, ocupar espaços públicos com fortalecido senso de pertencimento, tomar decisões e produzir projetos coletivos que possam ser ao menos esboço de projetos de sociedade - fenômenos que podem ser favorecidos por ações socioeducativas que integrem reconhecimento cultural, formação política e oportunidades concretas de participação, sendo sujeitos ativos em suas próprias vidas e na sociedade, participando de e tomando decisões, fazendo ouvir suas opiniões e atuando na construção de soluções para os desafios que os afetam. Essa concepção de protagonismo como ação coletiva e politizada é reforçada por Ryzewski e Storti (2008), que o veem como um processo que transcende o indivíduo e se realiza na práxis libertadora:

A participação, o envolvimento com o coletivo e a práxis é o que garante o protagonismo. E isto para além da própria superação, individual ou de um pequeno grupo, leva a uma percepção coletiva ainda mais ampla, local, de sociedade, de classe, do conidção, de gênero, e que serve de trampolim para a militância pela libertação, num protagonismo de todos e para todos. E esta reflexão-desafio é estratégica na educação.” (RYZEWSKI; STORTI, 2008, p. 3)

Para que tal protagonismo se materialize enquanto fazer efetivo, é necessário um espaço apropriado para sua manifestação; espaços cujos programas socioeducativos adotem uma perspectiva freireana - crítico-reflexiva - com abertura para o saber intercultural.

É nesta perspectiva em que a aprendizagem e a convivência ganham nova dimensão ética, estética e política que trazemos a pedagogia freireana como o fio condutor da vida no Centro de Juventude. Pois, conforme foi apontado aqui, segundo Freire, o ato educativo deve ser sempre um ato de recriação, de re-significação de significados e como prática de liberdade. Essa libertação não se dá somente no campo cognitivo, mas acontece essencialmente nos campos social e político.

Esse é um caminho de libertação e emancipação necessário para os adolescentes em processo de formação, mas em especial àqueles vulnerabilizados e com seus direitos violados, que são público prioritário do programa. Assim situado, o Centro da Juventude é um espaço de proteção e garantia de direitos, bem como de mobilização dos jovens acerca do sentido e da busca por seus direitos individuais e coletivos.(PARANÁ, 2009, p. 20).

Conforme o projeto técnico do Centro da Juventude, o mesmo marco conceitual orienta uma base pedagógica explicitamente fundamentada na pedagogia de Paulo Freire, uma escolha política por uma educação libertadora e transformadora, numa perspectiva que rejeita os modelos bancários de educação adotando a dialogicidade - sendo ele, o diálogo, a ferramenta central para promover a relação horizontal entre socioeducadores e educandos, que juntos desvelam a realidade com a intencionalidade de transformá-la - e a criação de um ambiente onde o conhecimento é construção coletiva, partindo da realidade e das experiências dos jovens (PARANÁ, 2009). Entendimento esse que está em consonância com a concepção freireana segundo a qual a educação deve constituir-se como prática da liberdade, orientada pela problematização e pela participação ativa dos sujeitos no processo educativo (FREIRE, 1987).

A prática evidencia que, infelizmente, a estrutura social limitante na qual muitos jovens estão inseridos contribui para a formação de uma visão ingênua e fatalista da realidade, próxima do que Freire denomina de consciência ingênua — aquela que percebe o mundo como algo dado, imutável e fora do alcance da ação transformadora dos sujeitos (FREIRE, 1987). Torna-se, portanto, necessária uma metodologia que favoreça a passagem dessa postura fatalista para uma consciência crítica, capaz de instrumentalizar os jovens para intervir e transformar o mundo em que vivem. Em outras palavras, ao se adotar a perspectiva freireana, pressupõe-se que todo ato socioeducativo deve constituir-se

como um ato de recriação e ressignificação, orientado para a emancipação humana — uma verdadeira “prática da liberdade” (FREIRE, 1967).

Os objetivos do programa Centros da Juventude são amplos e alinhados com a garantia de direitos, buscando oferecer um convívio social saudável, ampliar as oportunidades de qualificação profissional, reduzir a violência juvenil e combater o uso de drogas (PARANÁ, 2009).

O Programa Agentes da Cidadania, inserido no conjunto das políticas públicas estaduais de juventude, apresenta-se como uma iniciativa voltada ao fortalecimento da participação social e ao desenvolvimento integral de adolescentes e jovens (PARANÁ, [s.d.]).

Em suma, o Centro da Juventude se propõe a ser um “lugar de pertencimento”, um espaço para “ser, ter e pertencer, transitar e ficar, escolher, decidir, militar”, no qual os jovens possam se descobrir, elaborar seus projetos de vida e se empoderar como sujeitos ativos e transformadores de suas comunidades (PARANÁ, 2009). O Centro foi concebido como uma resposta estratégica do poder público às vulnerabilidades que atravessam a população jovem, buscando promover proteção, inclusão e oportunidades que favoreçam sua autonomia e participação cidadã.

Dentro da proposta do Centro da Juventude, é realizado o Programa Agentes da Cidadania, que funciona como o braço prático da formação para a cidadania, articulando os jovens em uma rede de convivência e fortalecimento de vínculos para que se tornem agentes de mudança em seus próprios territórios (PARANÁ, [s.d.]).

A trilha para o protagonismo real proposta pelo Programa Agentes de Cidadania inicia-se já na concepção dos projetos desenvolvidos pelos adolescentes e jovens, momento em que são convidados a refletir sobre os desafios vivenciados por eles próprios ou por seus pares em suas comunidades, analisando suas potencialidades e conhecimentos para propor ações que serão posteriormente executadas (PREFEITURA DE PINHAIS, [s.d.]). Importante destacar que tais ações são orientadas a evitar práticas de caráter “bancário”, no sentido freireano, buscando superar a lógica de transmissão verticalizada do conhecimento e promovendo, em seu lugar, processos coletivos, horizontais e dialógicos (FREIRE, 1987). Assim, quando um projeto prevê ações coletivas, o jovem agente atua como articulador do conhecimento e da participação

do grupo — denominado, em Pinhais, “grupo de interesse” — estruturando práticas que estimulam o diálogo, a construção coletiva e o exercício da autonomia. Dessa forma, os participantes são instigados a refletir sobre suas realidades e agir sobre elas, ampliando o movimento de reflexão-ação no interior de suas próprias atividades (FREIRE, 1967).

Ao reconhecer o jovem como sujeito de direitos e agente de transformação, em vez de concebê-lo sob uma perspectiva assistencialista, o programa busca promover seu empoderamento, oferecendo instrumentos e conhecimentos que favoreçam uma atuação autônoma, crítica e orientada à participação social (CAVALCANTI, 2022). Essa concepção de protagonismo compreende a importância de que adolescentes e jovens assumam papéis ativos na leitura e na intervenção sobre seus contextos, fortalecendo suas capacidades de decisão e de construção coletiva. Nesse sentido, a promoção da cidadania não se limita à participação política formal, mas envolve a possibilidade de intervir nos espaços sociais, reivindicar direitos e mobilizar transformações que impactem suas comunidades — elementos amplamente reconhecidos pelas análises nacionais recentes sobre juventude e participação social (BRASIL, 2019).

Para jovens migrantes, o Programa Agentes de Cidadania pode desempenhar um papel fundamental na sua integração social e cultural, oferecendo um espaço de acolhimento e de troca de experiências que contribui para superar barreiras linguísticas e culturais, construir novas redes de apoio e ressignificar identidades em um novo contexto. A valorização das culturas de origem e o estímulo ao diálogo intercultural constituem elementos essenciais para que esses jovens se sintam pertencentes e reconhecidos.

Em síntese, a análise dos documentos institucionais do Programa Agentes da Cidadania revela um sólido alinhamento entre sua proposta formal e os pressupostos da Pedagogia Libertadora de Paulo Freire e da interculturalidade. A centralidade no protagonismo juvenil, na dialogicidade e no reconhecimento da diversidade cultural, conforme explicitado no Projeto Técnico dos Centros da Juventude (PARANÁ, 2009), no documento estadual referente ao Programa Agentes da Cidadania (PARANÁ, [s.d.]) e na versão preliminar do Projeto Municipal em elaboração (PREFEITURA DE PINHAIS, [s.d.]), demonstra um potencial emancipatório significativo para a inclusão de jovens

migrantes. Entretanto, a efetivação desse potencial depende da superação de desafios estruturais e da manutenção da coerência pedagógica na prática cotidiana — aspectos que podem ser aprofundados em investigações futuras.

Referências

- ALMEIDA, C. R. **Migrantes-Adolescentes e Socioeducação**: Esboços Metodológicos de uma Pesquisa. *Revista Letra Magna*, v. 19, n. 34, p. 107–119, 2023. Disponível em: <https://ojs.ifsp.edu.br/magna/article/view/2401>. Acesso em: 12 nov. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Protagonismo juvenil**: adolescentes e jovens na construção de uma nova escola. Brasília, DF: MEC, 2007.
- BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE**. Brasília, DF: SDH, 2006.
- BRASIL. Secretaria Nacional de Juventude. **Atlas da Juventude**. Brasília, DF: SNJ, 2019. Disponível em: <https://atlasdasjuventudes.com.br/>. Acesso em: 12 nov. 2025.
- CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo e educação**: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F. e CANDAU, V. M. *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- CANDAU, Vera Maria; RUSSO, Kelly. **Interculturalidade e Educação na América Latina**: uma construção plural, original e complexa. *Revista Diálogo Educacional*, vol. 10, núm. 29, janeiro-abril, 2010, pp. 151-169 Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Paraná, Brasil.
- CAVALCANTI, Ana Cláudia Dantas. **Cidadania, participação e diálogo**: o protagonismo juvenil como fundamento da formação crítica e da autonomia na educação. *Revista Educação (UFMS)*, v. 47, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/reveducacao/article/view/64880>. Acesso em: 11 nov. 2025.
- FALS-BORDA, Orlando. **Cómo investigar la realidad para transformarla**. In: MONCAYO, Víctor Manuel (org.). *Una sociología sentipensante para América Latina*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; CLACSO, 2009. p. 253–301. Disponível em: <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20160308051848/09como.pdf>. Acesso em: 18 set. 2025.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire: uma biobibliografia**. São Paulo: Cortez, 1996.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Criança e da Juventude. **Projeto Técnico dos Centros da Juventude**. Curitiba, 2009.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Família e Desenvolvimento Social. **Bolsa Agente de Cidadania nos Centros da Juventude**. Curitiba, [s.d.].
- PARANÁ. Secretaria do Desenvolvimento Social e Família. **Programa Agentes da Cidadania**. [s.l.], [s.d.]. Disponível em: <https://www.desenvolvimentosocial.pr.gov.br/Página/Programa-Agentes-da-Cidadania>. Acesso em: 01 out. 2025.
- PREFEITURA DE PINHAIS. **Projeto Agentes da Cidadania**: versão preliminar. Pinhais, [s.d.]. Documento interno não publicado.
- RYZEWSKI, L. A.; STORTI, M. M. T. **Pedagogia do oprimido e protagonismo juvenil**: contribuições para uma práxis libertadora. Disponível em <https://acervo.paulofreire.org/items/e6882332-6444-4d2d-b224-e1cb305cb34e>. Acesso em 20 nov 2025.
- SILVA, Vanilda Alves da; REBOLO, Flavinês. **A educação intercultural e os desafios para a escola e para o professor**. *Interações*, Campo Grande, v. 18, n. 1, p. 103–114, jan./mar. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/inter/a/qPLYDcBpqSgrLYKh5P-fgjWw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 nov. 2025.
- UNICEF; INSTITUTO PEABIRU; ALDEIAS INFANTIS SOS. **Guia de Proteção e Educação Intercultural**. Brasília, DF: UNICEF Brasil, 2025. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/documents/guia-de-protacao-e-educacao-intercultural>. Acesso em: 25 nov. 2025.
- WALSH, Catherine. **Interculturalidad crítica y pedagogía decolonial**: in-surgir, re-existir y re-vivir. Quito: Abya-Yala, 2009.

A educação prisional na era da plataformização: políticas de precarização e manutenção da ordem punitiva

*Denise Tavares⁴
Araci Asinelli da Luz*

Introdução

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), configura-se em termos gerais, como uma dimensão complexa e desafiadora do direito à educação no Brasil, é marcada por por desafios estruturais, pedagógicos e sociais. Quando inserida em contextos de privação de liberdade, essa complexidade se intensifica, uma vez que o caráter reparador e emancipatório da EJA se confronta com práticas historicamente excludentes e disciplinadoras tanto do sistema prisional quanto do sistema educacional. Nesse cenário, a efetivação do direito à educação demanda não apenas políticas públicas consistentes, mas também a superação de barreiras institucionais que perpetuam a marginalização dos sujeitos privados de liberdade.

Dados do SENAPPEN (2024) mostram que até dezembro de 2024, cerca de 151.536 pessoas estavam estudando dentro do sistema prisional, seja nas aulas presenciais, combinadas com não presenciais, aulas transmitidas em tempo real por aparelho de televisão ou prestando exames como Enem, Encceja e provas online. Mas é importante entender: esses exames não são aulas mediadas por profissionais; eles certificam conhecimentos adquiridos.

4 Mestre e Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Paraná. Professora da Rede Pública do Estado do Paraná. denise13tavares@gmail.com

Se considerarmos quem frequenta realmente as escolas no sistema prisional, o número seria menor.

Fato é que, mesmo a educação ofertada em contextos prisionais, não escapa à lógica de controle exercida pelo governo do Estado do Paraná, especialmente com a imposição de plataformas padronizadas. Como nas prisões não é possível o uso da internet, o próprio governo implementa o modelo de escola por TV, no qual um professor, situado em uma sala dentro da unidade prisional, ministra a aula que é transmitida às celas dos presos matriculados no CEEBJA responsável. No entanto, o docente não tem como saber se todos os estudantes estão, de fato, acompanhando a aula, se estão naquele momento estudando. Nada disso é pensado para garantir a qualidade da oferta educacional, mas sim para produzir números que demonstrem suposta efetividade. Ainda que exista um dispositivo para que o apenado possa encaminhar dúvidas ao professor, observa-se um esfriamento e um esvaziamento de sentido na relação professor–estudante.

Desenvolvimento

Como em toda lógica de um sistema orientado por metas numéricas, cujos indicadores se convertem em argumentos para obtenção de empréstimos e financiamentos, a qualidade da oferta da EJA em prisões não parece ser prioridade para a mantenedora. No caso do Paraná, a Secretaria Estadual de Educação, em articulação com a Secretaria de Segurança Pública e, mais especificamente, com o Departamento de Polícia Penal, concentra-se no cumprimento de metas estabelecidas e monitoradas pelo sistema Power BI. Conforme observa Carolina Batista Israel (2024), a variedade de nomenclaturas atribuídas às tecnologias educacionais busca conferir-lhes aparência de iniciativas governamentais, quando, na realidade, trata-se de plataformas privadas contratadas pelo Estado. Ressalta-se, ainda, que o secretário de educação responsável por essas contratações na época de seu exercício como tal, era curiosamente, sócio da offshore Dragon Gem LLCC, dona de 28,16% das ações da Multilaser que fechou contratos com o governo do estado para aquisição de computadores, tablets, notebooks, televisores, para as escolas.

A professora Jodi Dean, compara o comportamento neocapitalista, neoliberal com as práticas do feudalismo e nomeia esse tipo de relação de tecnofeudalismo e destaca que:

Os enormes estoques de riqueza capitalista que se acumulam nas mãos de poucos os tornam capazes de exercer um poder político e econômico. Esse poder protege os detentores do capital, ao mesmo tempo que intensifica a miséria de quase todos os demais. (Dean, p.2. 2022)

Essa miséria pontuada pela autora vem, muitas vezes, em forma de adoecimento docente, a precarização da educação, que também se configura na lógica mercantilista, se instala na esfera pública, os professores e demais sujeitos passam a ser pressionados para o cumprimento de metas inatingíveis, o que torna o campo educacional mais em um campo minado em que a tendência é a fuga desses espaços quando se é possível ou, então, o trabalho adoecido, desestimulado e sem motivação.

O Plano Estadual de Educação em Prisões para o quadriênio 2025 - 2028, reafirma a continuidade do modelo que rechaça a qualidade e se concentra na quantidade de pessoas atendidas, com uma educação pobre para os pobres que não instrumentaliza para a liberdade, de acordo com FREIRE (1999, p. 22) “A educação, como prática da liberdade, não pode ser neutra. Ela é ou um instrumento que serve para domesticar as pessoas, ou para libertá-las”. O inescrupuloso experimento pedagógico (grifo nosso), continua como modelo de oferta da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em prisões do Paraná, organizado de forma presencial, combinada com momentos não presenciais, ou ainda por meio de aparelhos televisores nas celas que, grosso modo, “conecta” os estudantes ao professor ou professora.

Ancorado em pareceres como o CEE/BICAMERAL nº 109/2020 e o CEE/CP nº 01/2023, permite que até 80% da carga horária seja cumprida por meio de estudos autoinstrutivos com módulos, vídeos, tablets e materiais impressos, esse modelo tende a transformar a educação em uma atividade solitária, técnica, descontextualizada, distanciada da mediação e do debate, que são fatores primordiais para que a emancipação forjada por Paulo Freire se concretize.

Apesar das prisões não contarem com acesso à internet para viabilizar aulas a partir do Registro de Classe On-line (RCO), a atual gestão, incluiu

também em uma unidade prisional do complexo penitenciário de Piraquara mais um malfadado experimento pedagógico para justificar a plataforma em toda a rede pública do Paraná: Monitores de televisão em celas para que os detentos assistam aula em tempo real, ou seja, o professor ministra aula em uma sala sem saber os rostos dos estudantes e os estudantes assistem a aula de dentro da sua cela. o parecer 109/2020 comprova essa política de descompromisso, visto que legitima aulas por meio de material impresso: atividades produzidas por professores que atuam nesses espaços, que não conseguem explicar o conteúdo, debater, realizar os apontamentos necessários, corrigir, avaliar para que os objetos do conhecimento sejam mediados, debatidos e de fato compreendidos. Se nem a escolarização formal os estudantes têm com alguma dignidade e qualidade, que dirá debate efetivo para convencer ou orientar as pessoas para evitar a reincidência; e isso não deveria interessar apenas ao egresso, mas a toda a sociedade.

Conclusão

Foucault (2013, p. 253), afirma que “A prisão torna possível, ou melhor, favorece a organização de um meio de delinquente, solidários entre si, hierarquizados, prontos para todas as cumplicidades futuras.”, sendo assim as prisões não apenas falham em corrigir comportamentos desviantes; muitas vezes, elas reproduzem e intensificam esses comportamentos tornando-se espaços de fabricação da delinquência. Para ele, o encarceramento funciona como um dispositivo de controle social mais preocupado em manter a ordem do que em promover transformações pessoais.

E o que significa manter essa ordem? Não é algo positivo para todos; é manter a ordem estabelecida - muitas vezes sem diminuir os crimes ou acabar com o ilegalismo sistêmico. A lógica da prisão separa quem são os ilegais aceitáveis (como empresários sonegadores) dos delinquentes úteis (como pequenos ladrões), que servem como justificativa para sistemas de vigilância e repressão ainda mais rígidos. No Brasil, as penas são cada vez mais severas e atingem, em sua maioria, a camada da população mais pobre. Por isso, precisamos pensar em práticas diferentes dentro das prisões, práticas que vão além de simplesmente aprisionar, mas que enfoquem nas subjetividades

dessas pessoas. A meu ver, a educação humanística de Paulo Freire ensina que “a educação verdadeira é práxis - reflexão e ação do homem sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 2020 p. 52). Essa educação libertadora se dá ao ajudar o sujeito a romper, em primeiro lugar com suas próprias estruturas que o aprisionam e possibilitam a reincidência ao crime. A prisão não acontece apenas pelas grades, mas também pelas marcas da exclusão, da violência, do estigma, da marginalização de uma certa camada social empobrecida.

A análise realizada evidencia que a educação prisional no Paraná, especialmente no modelo da EJA, está cada vez mais submetida a uma lógica de plataformização e precarização, em que indicadores quantitativos assumem primazia sobre a efetiva construção do conhecimento. Essa configuração não apenas fragiliza o caráter formativo e emancipatório previsto nas diretrizes da EJA, mas também consolida um projeto político-pedagógico alinhado ao controle social e à manutenção da ordem punitiva.

À luz de Foucault, compreende-se que a prisão, ao operar como dispositivo de vigilância e disciplina, não apenas falha em reabilitar, mas produz e reforça subjetividades criminalizadas. Paulo Freire, por sua vez, nos lembra que a educação, para ser libertadora, deve promover reflexão crítica e ação transformadora o que se torna algo inviável em contextos de isolamento pedagógico, ausência de mediação qualificada e esvaziamento do sentido do aprender.

Assim, romper com o ciclo de encarceramento e exclusão exige repensar radicalmente o papel da educação no sistema prisional. Isso implica superar modelos tecnocráticos e mercantilizados, investir em práticas pedagógicas dialógicas e humanizadoras e reconhecer que a formação oferecida a pessoas privadas de liberdade não é concessão, mas um direito fundamental. Somente assim será possível transformar a educação prisional em um espaço de construção de saberes que ampliem horizontes, fortaleçam a cidadania e contribuam, efetivamente, para a reintegração social.

Referências

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ. Parecer nº 109/2020. Curitiba, 2020.

DEAN, Jodi (<https://blogdaboitempo.com.br/wp-content/uploads/2022/06/jodi-dean.png>)

FOUCAULT, Michel. Vigiar e punir: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramalhete. 41. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. 23a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999, p. 22

_____. Pedagogia do Oprimido. 75 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020, p. 52

ISRAEL, Carolina Batista. Do trabalho digital ao ensino plataformizado: reflexões sobre os impactos do neoliberalismo digital. Terra Livre. São Paulo: 2024

Ministério da Justiça e Segurança Pública. Secretaria Nacional de Políticas Penais. Relatório de informações penais. Brasília. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/senappen/pt-br/servicos/sisdepen/relatorios>. Acesso em 19/07/2025.

Plano Estadual de Educação para Pessoas Privadas de Liberdade e Egressas do Sistema Prisional (2025-2028). Paraná: Secretaria de Estado da Educação e Esportes, 2025

Intervenção com famílias em situação de violação de direitos: uma perspectiva freiriana

*Nariana Rodrigues de Freitas
Luiza das Mercês
Gabriela Isabel Reyes Ormeño*

Introdução

Os maus-tratos infantis configuram uma grave violação dos direitos humanos e constituem um fenômeno persistente em diferentes contextos socioculturais. Esses atos de violências físicas, psicológicas, sexuais ou por negligência afetam profundamente o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes, com reflexos negativos sobre sua saúde mental, socialização e trajetória educacional.

Apenas em 2024, o canal Disque 100 registrou mais de 289 mil denúncias de violência envolvendo crianças e adolescentes, o que representa um aumento de 22,6% em relação ao ano anterior, evidenciando a crescente demanda por políticas públicas de prevenção e proteção da infância (Agência Gov, 2025).

Dados da Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP), baseados no Sistema Nacional de Agravos de Notificação (Sinan), revelam que, ao longo de 2023, o Brasil registrou uma média de 196 casos diários de violência física contra crianças e adolescentes. Quase 80% dessas agressões ocorreram no ambiente doméstico, indicando que o espaço familiar, que deveria ser de cuidado, tem sido também local de risco. Na Região Sul, o cenário se agrava: o Paraná contabilizou 7.266 casos, sendo que um terço das vítimas tinha menos de

10 anos. Tais dados evidenciam a urgência em fortalecer políticas e práticas de prevenção à violência infantil.

Diante desse panorama, este artigo apresenta um recorte de uma pesquisa desenvolvida em nível de mestrado, cujo objetivo principal foi analisar estratégias de prevenção à reincidência dos maus-tratos infantis por meio de programas parentais. Embora o estudo original se concentre nos aspectos interventivos da política analisada, este texto propõe ampliar o olhar teórico, incorporando a perspectiva freiriana como lente crítica para compreender como os princípios da pedagogia do diálogo podem fundamentar práticas educativas voltadas à conscientização e ao empoderamento de famílias em situação de violação de direitos.

Parte-se do pressuposto de que a análise dos maus-tratos infantis não pode se restringir a fatores individuais ou familiares, mas deve considerar condicionantes sociais, históricos e pedagógicos que moldam a experiência da criança enquanto sujeito. Sob essa ótica, a pedagogia de Paulo Freire, ao enfatizar diálogo, escuta qualitativa, conscientização e humanização das relações educativas, oferece subsídios potentes para repensar práticas que acolham e ressignifiquem as vivências de violência.

A escolha pela intervenção por meio do programa ACT – Para Educar Crianças em Ambientes Seguros se justifica pelo respaldo da Organização Mundial da Saúde (OMS), que recomenda intervenções parentais como estratégias efetivas de prevenção dos maus-tratos. Programas como ACT, Triple P e Incredible Years apresentam evidências sólidas de impacto positivo (Altafim; Linhares, 2019). Além disso, a estrutura grupal do ACT, baseada em círculos de conversa, diálogo horizontal e valorização dos saberes das famílias, aproxima-se metodologicamente das rodas de diálogo freirianas, reforçando seu potencial formativo e emancipador.

A pesquisa que fundamenta este artigo adotou abordagem qualitativa, com delineamento descritivo e exploratório, realizada em um CREAS da região metropolitana de Curitiba. Participaram sete cuidadores familiares, majoritariamente mães e membros da família extensa, todos sob medida protetiva aplicada pelo Conselho Tutelar devido a situações de violência física, negligência ou suspeita de abuso sexual contra crianças de 0 a 8 anos. Esses cuidadores integravam o público do Programa ACT executado no serviço como

estratégia de fortalecimento das competências parentais e prevenção da violência intrafamiliar.

A coleta de dados ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas, realizadas sem gravações, com registros manuais das narrativas, preservando o anonimato diante da vulnerabilidade das famílias. O corpus foi analisado com apoio do software IRaMuTeQ, permitindo a identificação de padrões discursivos e núcleos de sentido. O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFPR (CAAE 66404122.4.0000.0214) e se alinha aos pressupostos freirianos que orientam a compreensão dos participantes como sujeitos históricos, cujas experiências constituem saberes essenciais à produção de conhecimento comprometido com a transformação social.

Assim, ao articular dados empíricos, fundamentos freireanos e práticas parentais baseadas em evidências, este artigo busca contribuir para o debate sobre o papel da educação, do diálogo e da conscientização na prevenção dos maus-tratos infantis e na promoção de relações familiares mais humanizadas.

Violações de direitos e maus-tratos contra crianças e adolescentes

A infância e a adolescência constituem fases cruciais do desenvolvimento humano, nas quais se formam as bases físicas, cognitivas, emocionais e sociais que sustentam a vida adulta. No Brasil, a proteção desses estágios encontra respaldo nos princípios universais dos Direitos Humanos e foi consagrada pela Constituição Federal de 1988 e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), instituído pela Lei nº 8.069/1990. Esses instrumentos jurídicos afirmam que crianças e adolescentes são sujeitos de direitos e devem ser protegidos com absoluta prioridade, impondo à família, à sociedade e ao Estado o dever de garantir condições dignas de vida, educação, saúde, lazer, cultura, liberdade e convivência familiar e comunitária. Trata-se, portanto, de um compromisso ético e civilizatório que transcende o campo jurídico, configurando-se como um projeto de nação baseado na dignidade e no respeito à infância. Apesar dos avanços normativos e institucionais alcançados nas últimas décadas, o Brasil ainda enfrenta uma realidade marcada por graves violações de direitos, negligência e múltiplas formas de violência contra

crianças e adolescentes. A disparidade entre o que está previsto nas leis e o que se observa no cotidiano revela falhas estruturais persistentes, que fragilizam a efetividade das políticas públicas de proteção integral. A violência contra a infância, em suas diversas manifestações, física, psicológica, sexual, negligente ou institucional, frequentemente ocorre em ambientes que deveriam garantir segurança e afeto, como o lar e a escola, tornando o fenômeno ainda mais complexo e desafiador.

De acordo com a Organização Mundial da Saúde (2023), os maus-tratos infantis englobam todas as formas de abuso físico e/ou emocional, abuso sexual, negligência e exploração que causem dano real ou potencial à saúde, à sobrevivência, ao desenvolvimento ou à dignidade da criança, no contexto de uma relação de responsabilidade, confiança ou poder. Essa definição destaca não apenas a materialidade da violência, mas também suas dimensões simbólicas e relacionais, refletindo o impacto profundo que tais experiências produzem sobre a estrutura psíquica e social da vítima.

A compreensão desse fenômeno exige uma análise multidimensional. Os fatores de risco associados aos maus-tratos operam em diferentes níveis: individual, familiar e sociocultural, e frequentemente interagem de forma complexa. No nível individual, destacam-se características dos cuidadores, como histórico de trauma, transtornos mentais, dependência química e dificuldades de regulação emocional. No contexto familiar, a desorganização estrutural, os conflitos conjugais, o desemprego e a pobreza figuram como elementos que comprometem a capacidade de cuidado e proteção. Já em nível sociocultural, a legitimação da violência como prática educativa, as desigualdades sociais e a fragilidade das políticas públicas perpetuam o ciclo da violação e dificultam sua identificação e enfrentamento (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2002; Chociay Junior et al., 2023).

Por outro lado, a literatura aponta que a presença de fatores protetivos pode mitigar os efeitos adversos da violência. Relações familiares acolhedoras, figuras de apego sensíveis, ambientes escolares positivos e acesso a redes de apoio comunitário são elementos que favorecem a resiliência e a reconstrução subjetiva de crianças e adolescentes expostos a situações de maus-tratos (Chociay Junior et al., 2023). Tais fatores não apenas reduzem os impactos

psicológicos e sociais das experiências traumáticas, mas também promovem trajetórias de superação e fortalecimento pessoal.

A partir dessa discussão, torna-se evidente que a proteção da infância e da adolescência demanda uma atuação integrada, contínua e comprometida de todos os atores sociais. O enfrentamento dos maus-tratos não pode se limitar ao reconhecimento de suas causas e consequências, mas deve se traduzir em políticas públicas efetivas, práticas institucionais qualificadas e redes de cuidado capazes de identificar precocemente as violações e promover intervenções sensíveis e articuladas. Somente por meio da conjugação entre legislação, prevenção, acolhimento e responsabilização será possível garantir que crianças e adolescentes vivam, cresçam e se desenvolvam em ambientes seguros, afetivos e dignos. Nesse sentido, ao refletir sobre os desafios estruturais que atravessam a infância e fragilizam sua proteção, abre-se espaço para pensar caminhos educativos capazes de romper ciclos de opressão e silenciamento. Assim, torna-se pertinente avançar para uma reflexão que reconheça na educação um instrumento de transformação — perspectiva na qual a pedagogia freireana se destaca como prática de libertação, resistência e afirmação da dignidade humana.

A pedagogia freireana como prática de libertação e resistência

A pedagogia freireana constitui uma proposta teórico-metodológica que compreende a educação como um instrumento de emancipação humana e social. Desenvolvida por Paulo Freire em um contexto marcado por desigualdades sociais, analfabetismo e exclusão das classes populares, essa perspectiva entende a educação como um ato político, ético e cultural, que nunca se apresenta de forma neutra, estando sempre a serviço da libertação e transformação social (Freire, 1987). Nesse sentido, a concepção freireana se contrapõe ao modelo tradicional, denominado de “educação bancária”, que se caracteriza pela transmissão unidirecional de conhecimentos, pela passividade dos educandos e pela hierarquia entre professor e aluno. Em oposição a essa lógica, propõe-se a “educação libertadora”, baseada na dialogicidade, na reflexão crítica e na ação transformadora (Freire, 1987).

A partir dessa concepção, a educação assume um caráter político, pois está intrinsecamente vinculada às relações de poder que estruturam a sociedade. Para Freire (1987), a realidade social é constituída por uma relação dialética entre oprimidos e opressores, em que o primeiro grupo é historicamente subjugado e silenciado, enquanto o segundo busca manter sua dominação por meio de mecanismos econômicos, ideológicos e culturais. Essa relação não se limita ao campo material, mas se estende à dimensão simbólica e subjetiva, de modo que o oprimido, frequentemente, internaliza os valores do opressor, reproduzindo-os inconscientemente. O processo de libertação, portanto, implica romper com essa interiorização e reconstruir a consciência de si e do mundo, o que se dá por meio da conscientização (Freire, 1996).

Para Mesquida (2010), a perspectiva de Paulo Freire centra-se na condição do ser humano como sujeito da história, livre para escolher, decidir e intervir no mundo. Freire (2001) ressalta que a vida humana é existência na medida em que o corpo se torna consciente, ou seja, à medida que o indivíduo desenvolve percepção crítica sobre seu existir e sobre o mundo ao seu redor. Nesse sentido, o autor analisa a opressão e o que denomina “autodemissão do corpo consciente”, evidenciando como a consciência dominada impede o reconhecimento da violência e da exploração históricas (Freire, 1980, p. 67).

A consciência semi-intrassitiva, conceito apresentado por Freire (1980), descreve um estágio no qual o indivíduo não consegue se perceber como oprimido nem identificar a violência sofrida como instrumento de dominação. Essa violência, segundo Freire (2003, p. 45), fere a vocação ontológica e histórica do ser humano de ser “mais”, ou seja, de exercer sua liberdade e potencialidade. Ao analisar o contexto histórico brasileiro, Freire observa que a opressão cria um ciclo vicioso de violência e autoritarismo, presente nas relações sociais, políticas e econômicas, especialmente nas relações de exploração entre dominantes e dominados.

Nesse contexto, o corpo daqueles que sofrem tais violências, por não ser consciente, não se torna um “corpo apreendedor” nem “corpo transformador” (Freire, 1997, p. 57), pois carece da capacidade de decidir, escolher e intervir no mundo. Assim, a conscientização torna-se fundamental, entendida como esforço de conhecimento crítico dos obstáculos e resistência ao discurso

fatalista e reacionário, permitindo que o indivíduo violado pela opressão se torne sujeito histórico, capaz de atuar livremente (Freire, 1997, p. 60).

Freire (2003) destaca ainda que a origem da interdição do corpo consciente encontra-se nas estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais, nas quais a educação historicamente atuou para manter a ingenuidade e a acriticidade do indivíduo. A educação bancária, por exemplo, desconsidera o conhecimento do outro, tratando-o como uma folha em branco a ser preenchida, reproduzindo relações autoritárias e violentas entre professor e aluno (Freire, 2003). Nesse modelo, a ação pedagógica vertical reflete a negação do outro enquanto sujeito pensante e atuante, perpetuando a violência simbólica e física na forma de punições e castigos (Freire, 1994, p. 105).

A conscientização, nesse sentido, constitui o núcleo da pedagogia freireana, sendo compreendida como o movimento pelo qual o sujeito passa de uma percepção ingênua da realidade para uma consciência crítica, capaz de reconhecer e intervir nas contradições sociais (Freire, 1996). Essa passagem não ocorre de maneira espontânea, mas a partir de uma prática educativa que uma reflexão e ação, compondo o que Freire define como *práxis*. A *práxis* representa o elo entre teoria e prática, entre o pensar e o agir, sendo o meio pelo qual o conhecimento se torna instrumento de transformação. Nessa perspectiva, a educação não é a simples transmissão de conteúdos, mas um processo de construção coletiva do saber, enraizado na experiência concreta dos sujeitos.

O diálogo ocupa posição central nessa proposta pedagógica. Para Freire (2000), a comunicação autêntica entre educador e educando é a base de toda prática libertadora, uma vez que o diálogo pressupõe reconhecimento mútuo, escuta e cooperação. Essa relação horizontal rompe com a autoridade verticalizada da educação tradicional e instaura um processo de aprendizado compartilhado. O educador, nesse contexto, deixa de ser o detentor do saber para tornar-se mediador, alguém que, ao mesmo tempo em que ensina, também aprende. O diálogo, além de metodologia, é uma postura ética, pois implica respeito ao outro e à sua capacidade de pensar e agir sobre o mundo.

Na perspectiva de Paulo Freire, as rodas de conversa constituem um espaço privilegiado de construção coletiva do conhecimento e de promoção da consciência crítica. Diferentemente de práticas autoritárias ou da educação

bancária, as rodas permitem que todos os participantes expressem suas experiências, saberes e dúvidas, estabelecendo um diálogo horizontal entre educador e educando. Esse processo, segundo Freire (1997; 2003), favorece a problematização da realidade e a reflexão crítica sobre os obstáculos e opressões presentes na vida cotidiana. Ao criar condições para que os sujeitos compartilhem suas vivências e percebam coletivamente os desafios sociais, econômicos e culturais, as rodas de conversa fortalecem o protagonismo do indivíduo, transformando-o de objeto em sujeito histórico capaz de decidir, intervir e atuar de forma consciente e responsável no mundo.

Outro elemento fundamental da pedagogia freireana é o uso dos *temas geradores*, que são extraídos da realidade concreta dos educandos e funcionam como ponto de partida para a reflexão crítica. Esses temas expressam as contradições e desafios vividos pelos sujeitos e, ao serem analisados coletivamente, permitem a compreensão dos fatores que condicionam a vida social (Freire, 1996). O processo de codificação e decodificação dessas situações possibilita que o conhecimento escolar dialogue com o saber popular, tornando a aprendizagem significativa e contextualizada. A investigação, nessa perspectiva, é indissociável do ensino, pois ambos se sustentam na curiosidade e no questionamento permanente.

A relação entre oprimido e opressor é entendida por Freire (1987) como dialética e contraditória. O oprimido, ao longo de sua vida, tende a incorporar a imagem do opressor, reproduzindo comportamentos e valores que sustentam a estrutura de dominação. Desse modo, a libertação não se limita à esfera material, mas envolve uma reconstrução subjetiva e cultural. Romper com essa condição requer que o oprimido assuma a posição de sujeito, consciente de seu papel histórico e social. A libertação, portanto, é um processo coletivo, construído pela ação e pela reflexão conjunta dos sujeitos sobre o mundo.

A educação libertadora, ao se voltar para a realidade concreta dos oprimidos, propõe uma ética das relações humanas pautada na responsabilidade, na solidariedade e na coerência entre discurso e prática (Freire, 1996). O ato educativo é compreendido como uma prática social e política, orientada pela humanização. Ensinar exige rigor, pesquisa, curiosidade e compromisso ético, pois o educador deve reconhecer-se como um sujeito inconcluso, em constante formação. Nesse sentido, a docência é compreendida como

uma atividade que exige não apenas competência técnica, mas também consciência crítica e sensibilidade social (Freire, 1996).

O educador freireano assume o papel de mediador no processo de formação, estimulando o diálogo, a reflexão e a autonomia intelectual dos educandos. Sua postura é investigativa e reflexiva, voltada à análise permanente de sua prática e ao aprimoramento do processo educativo. A formação docente, nessa perspectiva, deve ser contínua, pautada na práxis e na integração entre teoria e prática. Freire (1996) enfatiza que ensinar exige compromisso, humildade e amorosidade, pois é um ato de responsabilidade com a construção do conhecimento e com o desenvolvimento humano.

Em termos metodológicos, a proposta freireana fundamenta-se na leitura crítica da realidade, antecedendo e sustentando a leitura da palavra. Essa concepção amplia o significado do alfabetizar, compreendendo-o não apenas como domínio de códigos linguísticos, mas como capacidade de interpretar o mundo e atuar sobre ele (Freire, 1987).

A pedagogia freireana também se configura como uma prática de resistência. Ao propor uma educação voltada à conscientização, ela se contrapõe às formas de opressão institucional e simbólica, estimulando o protagonismo e a autonomia dos sujeitos. A resistência, nesse contexto, manifesta-se na capacidade de questionar as estruturas impostas e de buscar alternativas para a transformação social. Essa pedagogia, portanto, não se limita à crítica, mas oferece caminhos para a ação coletiva e consciente (Freire, 2000).

Ao integrar teoria, prática e ética, a pedagogia freireana propõe uma concepção de educação que reconhece as dimensões históricas e sociais da opressão e busca criar condições para a emancipação dos sujeitos. Essa perspectiva compreende o processo educativo como um movimento contínuo de construção da autonomia, do pensamento crítico e da ação transformadora. A relevância da proposta de Paulo Freire ultrapassa o campo pedagógico, tornando-se referência para o estudo das relações entre educação, poder e cultura, ao afirmar a capacidade humana de aprender, refletir e agir sobre o mundo em que vive.

Tal compreensão dialoga diretamente com o objetivo deste estudo, que busca investigar como os princípios da pedagogia freireana podem fundamentar práticas educativas voltadas à conscientização e ao empoderamento de

famílias em situação de violação de direitos. Ao promover a leitura crítica da realidade e o diálogo horizontal entre educadores que, neste caso, extrapolam o espaço escolar e se inserem no campo da educação social e das famílias, pretende-se favorecer a transformação das relações parentais e contribuir para a superação de ciclos intergeracionais de violência. Trata-se, portanto, de uma proposta educativa que se ancora na perspectiva da emancipação humana e do fortalecimento da cidadania, reafirmando a potencialidade da pedagogia freireana como instrumento de transformação social.

A proteção de crianças e adolescentes sob a perspectiva da pedagogia transformadora

A pedagogia de Paulo Freire oferece um arcabouço teórico e ético fundamental para compreender as relações de opressão que atravessam as experiências de crianças e adolescentes submetidos a situações de maus-tratos e violações de direitos. Para Freire (1987), a sociedade se estrutura a partir da dualidade entre opressores e oprimidos. As crianças e os adolescentes em contextos de violência, negligência e exclusão representam, nesse sentido, a materialização dessa condição de opressão. São sujeitos, muitas vezes, privados de voz e violentados cuja autonomia é cerceada tanto pela imaturidade biológica e social quanto pela ausência de reconhecimento de sua humanidade em espaços familiares, escolares e comunitários.

A opressão, conforme argumenta Freire (1987), não é apenas uma experiência individual, mas um fenômeno histórico e coletivo, que desumaniza o oprimido ao mesmo tempo em que distorce a humanidade do opressor. A criança ou o adolescente que sofre maus-tratos vivencia essa desumanização em diferentes níveis: físico, emocional e simbólico. Para o autor, “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão” (Freire, 1987, p. 79). Essa afirmação explicita que o processo de libertação não pode ser isolado, devendo ocorrer em rede, de forma dialógica e coletiva. Assim, no caso das crianças e adolescentes em situações de vulnerabilidades e/ou risco social, cabe às instituições, em especial à escola e à família, assumirem um papel de mediação e de conscientização, atuando como redes de proteção e resistência frente às estruturas que perpetuam a violência.

A escola, nesse contexto, assume relevância fundamental. Ela é, segundo Freire (1996), um espaço político por excelência, onde “ensinar exige o reconhecimento de que a educação é uma forma de intervenção no mundo” (p. 25). Portanto, a instituição escolar não deve se limitar à transmissão de conteúdos, mas sim promover uma prática pedagógica voltada à libertação, capaz de reconhecer o sofrimento e as desigualdades vividas pelos alunos e de construir, com eles, caminhos de superação. Ao compreender a realidade dos oprimidos, a escola torna-se um ambiente de acolhimento e de resistência, favorecendo a conscientização de todos os envolvidos: professores, alunos e famílias, acerca das múltiplas formas de violência e exclusão.

Freire (2000) afirma que a desumanização dos oprimidos ocorre quando lhes é negado o direito à palavra, ao diálogo e à expressão de sua própria experiência. Crianças e adolescentes vítimas de maus-tratos frequentemente vivenciam essa negação simbólica: são silenciados, desacreditados ou punidos quando tentam narrar suas vivências. A pedagogia freireana, ao propor o diálogo como eixo central da prática educativa, devolve a esses sujeitos o direito de falar e de ser ouvidos. “Dizer a palavra verdadeira é transformar o mundo” (Freire, 1987, p. 91), e o ato de falar, nesse sentido, torna-se um ato político e libertador. Ouvir a criança e o adolescente é, portanto, reconhecer sua condição de sujeito e legitimar sua existência no mundo.

Entretanto, Freire reconhece que nem todos os oprimidos possuem condições imediatas de lutar por sua libertação. Crianças e adolescentes, por estarem em processo de desenvolvimento, carecem de maturidade física, psíquica e emocional para fazê-lo autonomamente. De acordo com dados de 2024 do Observatório da Segurança Pública, da Secretaria de Estado da Segurança Pública (SESP), os casos de violência contra crianças e adolescentes ainda representam um grave desafio social e jurídico. Entre as principais dificuldades apontadas para o julgamento desses casos está o reconhecimento do crime, uma vez que muitas crianças não têm sequer noção de que foram vítimas de violência, especialmente quando os agressores são pessoas próximas ou de confiança. Essa falta de percepção torna o processo de denúncia e responsabilização ainda mais complexo, exigindo atenção redobrada de profissionais da educação, da saúde e da rede de proteção à infância.

Assim, a luta contra a opressão que os afeta deve ser compartilhada por outros agentes sociais. Conforme a leitura freireana, a libertação é um ato ético e coletivo, o que implica que pais, educadores, assistentes sociais, profissionais da saúde e a sociedade civil têm a responsabilidade de “assumir-se como sujeitos de sua própria história” e, ao mesmo tempo, comprometer-se com a história do outro (Freire, 1996, p. 45). A conscientização sobre a opressão que acomete as infâncias vulnerabilizadas deve, portanto, emergir naqueles que têm força e poder de ação, pois a omissão diante da injustiça é uma forma de conivência com a violência.

Nesse sentido, Ryzewski e Storti (2009) ampliam esse entendimento ao relacionar as reflexões freireanas ao protagonismo de jovens e adolescentes. Os autores apontam que a opressão não se restringe à dominação exercida por adultos, mas também se reproduz entre os próprios jovens, resultado de uma sociedade individualista e neoliberal. A pedagogia freireana, ao propor uma educação problematizadora, “denuncia a privação do direito à palavra e à capacidade de criação e recriação” dos sujeitos, condição que anula sua vocação de liberdade e impede a emergência de uma consciência crítica (Ryzewski; Storti, 2009, p. 4). A superação dessa opressão ocorre quando o indivíduo, ao reconhecer-se como sujeito histórico, passa a compreender as contradições que o cercam e se engaja em uma práxis transformadora, orientada pelo diálogo e pela solidariedade.

No caso das crianças e adolescentes em situação de maus-tratos, essa práxis libertadora depende de uma atuação articulada entre diferentes esferas. A escola deve atuar como um dos principais núcleos de conscientização e denúncia, promovendo espaços de escuta e de confiança; a família deve assumir sua responsabilidade como rede de proteção e amparo; e o Estado, por meio de políticas públicas e órgãos de defesa dos direitos da infância, deve garantir que as estruturas institucionais não reproduzam as práticas de opressão. Freire (2000) adverte que a educação libertadora “não pode ser neutra, porque se compromete com a denúncia da injustiça e o anúncio de uma nova possibilidade” (p. 32). Assim, o enfrentamento dos maus-tratos infantis é também uma ação pedagógica e política, na medida em que exige o reconhecimento da dignidade humana e a construção coletiva de práticas que a assegurem.

A pedagogia freireana não idealiza o oprimido nem o infantiliza; ao contrário, reconhece nele a potência de transformação. Contudo, quando se trata de crianças e adolescentes, o papel do adulto é mediar essa potência com responsabilidade, ética e afeto. A libertação, nesse sentido, não é apenas a ruptura com o opressor, mas a recuperação da humanidade negada pela violência. Ao defender uma educação que una conscientização e ação, Freire (1987) propõe que “a libertação é um parto, e um parto doloroso” (p. 49), pois implica reconstruir subjetividades e romper estruturas históricas de poder. Para as infâncias e juventudes oprimidas, essa reconstrução requer a presença de adultos conscientes e instituições comprometidas em garantir que a liberdade não seja apenas um discurso, mas uma experiência concreta de vida.

Em síntese, a perspectiva freireana oferece subsídios teóricos e éticos para compreender a situação das crianças e adolescentes vítimas de maus-tratos como expressão da dialética opressor-oprimido. A libertação desses sujeitos, conforme Freire, não se dá pela substituição de papéis, mas pela construção coletiva de uma consciência crítica que reconheça e combata as formas de dominação. Cabe à escola, à família e à sociedade civil romper com a cultura do silêncio e assumir uma postura ativa na defesa dos direitos das infâncias, pois, como afirma o autor, “a neutralidade diante da injustiça é escolha em favor do opressor” (Freire, 1996, p. 78). Assim, a pedagogia freireana não se limita a um método educativo, mas configura-se como um compromisso ético com a vida e com a superação das desigualdades que ainda marcam a experiência de tantas crianças e adolescentes oprimidos.

Diante do exposto, observa-se que a pedagogia freireana oferece um referencial teórico robusto para a compreensão crítica das dinâmicas de opressão que permeiam a experiência de crianças e adolescentes em situação de violência, ao mesmo tempo em que sustenta princípios éticos capazes de orientar práticas educativas comprometidas com a humanização e a proteção integral. A centralidade do diálogo, da conscientização e da ação coletiva, tal como formulada por Freire, destaca a necessidade de que famílias, escolas e demais instituições assumam um papel ativo na superação da cultura do silêncio e na construção de ambientes que favoreçam o desenvolvimento seguro e digno. Assim, a partir desse marco teórico, torna-se pertinente avançar para a análise de estratégias formativas que operacionalizam tais pressupostos em

intervenções concretas de prevenção e promoção de ambientes protetivos — terreno no qual iniciativas estruturadas, como o Programa ACT, oferecem contribuições relevantes à implementação de práticas sustentadas no cuidado, na corresponsabilidade e na educação para a não violência.

O Programa ACT – para educar crianças em ambientes seguros

A transformação de práticas parentais com uso da violência em estratégias baseadas no cuidado, no diálogo e na construção de vínculos é um dos principais desafios no enfrentamento à violência infantil. Nesse contexto, o Programa ACT – Para Educar Crianças em Ambientes Seguros – surge como uma proposta formativa que visa promover a parentalidade positiva por meio de processos educativos estruturados. A lógica que sustenta o programa converge com os princípios da pedagogia freireana, ao reconhecer que a educação deve capacitar os sujeitos para compreender criticamente sua realidade e intervir sobre ela. Ao convidar os cuidadores a refletirem sobre suas práticas e desenvolverem habilidades socioemocionais, o ACT contribui para a superação de padrões autoritários e a construção de relações familiares mais humanizadas. Trata-se, portanto, de uma abordagem que vai além da mera transmissão de conteúdos, assumindo a educação como prática transformadora, fundamentada no diálogo, na escuta e no respeito à experiência vivida.

O Programa ACT (Adults and Children Together) foi desenvolvido em 2001 pela American Psychological Association (APA), nos Estados Unidos, com a finalidade de promover o fortalecimento familiar e incentivar práticas parentais baseadas em princípios positivos. Voltado a famílias com crianças de 0 a 8 anos, o programa fundamenta-se em evidências que destacam a importância do desenvolvimento infantil nessa fase inicial da vida, considerando os impactos duradouros dessa etapa no ciclo vital (Altafim & Linhares, 2019).

Caracterizado como uma estratégia de prevenção universal, o ACT busca capacitar profissionais de distintas áreas para que atuem como multiplicadores do conhecimento, fomentando habilidades voltadas à prevenção da violência contra crianças. O conteúdo do programa contempla temas essenciais à promoção da parentalidade positiva, sendo disponibilizado em diversos

idiomas – incluindo português – e adaptado à realidade sociocultural brasileira (Altafim & Linhares, 2022; Pontes, Siqueira & Willians, 2019).

Segundo orientações da APA (2016), o programa é estruturado em nove encontros semanais, com duração média de duas horas cada. Os encontros abordam temáticas como o desenvolvimento infantil, o impacto da violência na vida das crianças, a compreensão e o manejo da raiva pelos cuidadores, o uso de tecnologias e estilos parentais.

Para sua implementação, o ACT dispõe de quatro materiais fundamentais: o Manual do Facilitador, o Manual da Entrevista Motivacional, o Caderno de Pais e o Guia de Avaliação. Esses documentos fornecem orientações metodológicas, atividades práticas, recursos didáticos e o embasamento teórico necessário para a condução dos encontros (APA, 2016).

O diálogo entre o Programa ACT e a pedagogia de Paulo Freire revela que a prevenção da violência contra crianças demanda mais do que técnicas: requer escuta ativa, respeito à diversidade dos saberes e fortalecimento da autonomia dos cuidadores. Ao reconhecer as famílias como protagonistas do processo educativo, a intervenção se configura como espaço de reconstrução de vínculos e de superação de ciclos intergeracionais de violência, em consonância com a perspectiva freireana de educação como libertação e humanização.

Para melhor compreensão sobre a estrutura do Programa ACT, abaixo a tabela com as temáticas trabalhadas:

Tabela 2. Estrutura do Programa ACT

Reunião Prévia.	Aproximação entre a facilitadora e pesquisadoras com os participantes, apresentar o funcionamento do programa e fazer uma avaliação prévia.
Sessão 1: Compreenda os comportamentos dos seus filhos.	Trabalhar sobre o comportamento dos filhos, a fim de auxiliar as famílias a compreenderem sobre elementos básicos do desenvolvimento infantil e como responder ao comportamento dos filhos
Sessão 2: A violência na vida das crianças.	Refletir com as famílias sobre como as crianças podem estar expostas à violência e as consequências que isso terá em suas vidas.
Sessão 3: Como os pais podem entender e controlar a raiva.	Trabalhar com os pais as possibilidades de lidar e controlar a raiva.
Sessão 4: Como entender e ajudar as crianças quando elas têm raiva	Ajudar as famílias a compreenderem o sentimento de raiva das crianças e a aprender como ensiná-las a controlar a raiva.
Sessão 5: Crianças e os meios eletrônicos de comunicação.	Auxiliar os pais a entenderem o impacto da mídia eletrônica no comportamento dos filhos e dar opções sobre como reduzir a exposição das crianças.
Sessão 6: Disciplina e estilos parentais.	Contribui para que os pais entendam que a forma que educam seus filhos tem impacto sobre o comportamento deles por toda a vida.
Sessão 7: Disciplina para comportamentos positivos.	Ensina os pais como prevenir comportamentos difíceis e como usar formas positivas de disciplinar as crianças.
Sessão 8: Leve o Programa ACT para sua casa e sua comunidade.	Auxiliar os participantes a darem conta do que aprenderam com o programa e a encorajarem a aplicar o que aprenderam com seus filhos e sua comunidade.

APA (2016).

A intervenção por meio do Programa ACT, embora estruturada a partir de referenciais da psicologia, revelou-se compatível com os princípios da pedagogia freireana, ao possibilitar espaços de escuta, partilha e reflexão crítica sobre as práticas familiares. Ao reconhecer os cuidadores como sujeitos históricos, capazes de refletir sobre suas ações e transformá-las, a intervenção se alinha à proposta de Paulo Freire de uma educação libertadora e dialógica,

em que a consciência crítica emerge como elemento central para a superação das violências naturalizadas no cotidiano doméstico.

Resultados da pesquisa

Os resultados obtidos por meio das entrevistas semiestruturadas foram organizados em três categorias analíticas, construídas a partir da recorrência temática dos relatos e com base nos objetivos da pesquisa. São elas: (1) Educação e Práticas Parentais - Entre o Opressivo e o Libertador, (2) rede de apoio e (3) histórico de medidas protetivas e sociais. A apresentação dos dados visa evidenciar como os participantes compreendem suas experiências parentais, os fatores de vulnerabilidade que atravessam suas trajetórias e os efeitos da intervenção vivenciada no Programa ACT – Para Educar Crianças em Ambientes Seguros. A análise foi orientada por uma perspectiva crítica e dialógica, inspirada na pedagogia de Paulo Freire, reconhecendo nos relatos a expressão de saberes situados, que emergem do cotidiano das famílias e refletem as tensões entre práticas historicamente cristalizadas e a possibilidade de transformação a partir da reflexão coletiva.

Educação e Práticas Parentais - Entre o Opressivo e o Libertador

Na categoria “educação e práticas parentais” os participantes apresentaram suas percepções sobre o que seria maus-tratos infantil e as respostas foram: “...não dar o que comer, não dar água, não levar ao médico...” (FAM3); “...não deixar brincar...” (FAM4); “...não levar para a escola...” (FAM6); “não cuidar e não conversar...” (FAM7). Essas falas revelam uma concepção ampliada de maus-tratos, que transcende a dimensão física e reconhece a negligência, a falta de afeto e de diálogo como expressões sutis, porém significativas, de violência contra a criança.

As narrativas das participantes evidenciam um processo de transição entre práticas educativas tradicionais, pautadas no castigo, e uma postura mais dialógica e reflexiva. Ao afirmarem que a melhor forma de educar os filhos é por meio “do diálogo, um pouco de castigo, um pouco dos dois. Nada severo” (FAM 3), ou que “a melhor forma de educação é por

meio do diálogo, mas às vezes utilizo o castigo, como deixar sem celular e sem assistir desenhos” (FAM 5), observa-se a tentativa de equilibrar a autoridade parental com o cuidado e a comunicação. Já a fala de outra participante, “a melhor forma [de educação] é conversando. Às vezes é necessário o castigo, mas não coloco meus filhos de castigo. Eu prefiro conversando” (FAM 7), revela um movimento mais consciente em direção a uma prática educativa pautada na escuta e no diálogo. À luz de Freire (1987), esse processo pode ser compreendido como parte da superação da contradição opressor–oprimido, um “parto doloroso que traz ao mundo o homem novo; nem opressor nem oprimido, mas homem libertando-se” (FREIRE, 1987. p. 45). Assim, as falas das participantes expressam um esforço por romper com a lógica da imposição e da punição, construindo caminhos para uma pedagogia mais humana, em que educar significa dialogar, acolher e transformar-se junto ao outro.

Reconhecendo o valor do diálogo e problematizando práticas de negligência, os cuidadores mostram-se em processo de conscientização. No entanto, ainda carregam as marcas de uma educação autoritária herdada de suas próprias experiências de infância. À luz de Paulo Freire, o desafio que se impõe é o de aprofundar a consciência crítica e criar espaços coletivos de reflexão, nos quais seja possível romper com o ciclo da violência simbólica e construir uma educação verdadeiramente emancipadora, uma prática em que educar significa amar, escutar e transformar-se junto com o outro.

Rede de apoio

As falas dos participantes evidenciam a fragilidade das redes de apoio familiares e comunitárias, configurando um cenário de isolamento e sobrecarga no exercício da parentalidade. As respostas: “Não tem ajuda” (FAM 2); “Não tenho apoio de terceiros, sou somente eu e meu marido” (FAM 5); “Não tenho apoio da família...” (FAM 6), revelam a solidão cotidiana de quem assume, quase de forma exclusiva, a responsabilidade pelos cuidados e pela educação das crianças. Ainda que alguns cuidadores mencionam o suporte eventual de familiares, como padrastos, irmãos ou filhos mais velhos — “Crio [meus filhos] junto com o padrasto quando estou com meu filho, pois no

momento não está morando comigo” (FAM 4); “Tenho apoio da família extensa, mãe, irmãos, padrasto e do filho que já é maior de idade” (FAM 7), esses apoios se mostram pontuais e insuficientes, não constituindo uma rede sólida de corresponsabilidade.

Essa fragilidade das redes de apoio repercute de maneira direta na sobrecarga das mulheres, que se veem responsáveis não apenas pelas tarefas domésticas, mas também pela educação emocional, moral e escolar dos filhos. As falas reforçam esse cenário: “Sozinha normalmente [...]” (FAM 3); “Eu sempre eduquei sozinha, os genitores nunca cooperaram” (FAM 7); “Com ajuda do irmão, babá [...]” (FAM 2); “Ele (genitor) auxilia nas atividades diárias, mas tem dificuldades de estabelecer limites” (FAM 5). Mesmo quando há a presença de um companheiro, observa-se uma desigualdade na distribuição simbólica e prática das responsabilidades parentais, recaindo sobre as mulheres o papel de educar, mediar conflitos e estabelecer limites, funções que, na perspectiva freireana, exigem diálogo, sensibilidade e consciência crítica.

Sob a ótica de Paulo Freire, essa realidade não deve ser naturalizada, mas compreendida como fruto de uma construção histórica e estrutural de opressão. Freire (1987) enfatiza que “a realidade, mediada pela consciência, é suscetível de ser transformada”, o que significa que as condições de desigualdade e sobrecarga podem e devem ser problematizadas coletivamente, como parte de um processo de libertação. A naturalização da sobrecarga feminina reflete o que o autor denomina consciência ingênua, uma forma de percepção que aceita a realidade como dada, sem questionar suas origens históricas e políticas.

Essa opressão se manifesta também na divisão sexual do trabalho doméstico, reafirmada pelas falas das seis participantes mulheres (100% da amostra feminina) que declararam realizar a maior parte das tarefas domésticas sozinhas, mesmo quando casadas. Quando há algum tipo de ajuda, ela provém das próprias crianças: “[Os filhos] arrumam a cama, guardam os brinquedos, [...] seca a louça, tira o pó, atividades básicas” (FAM 1); “As crianças juntam os brinquedos e arrumam a cama” (FAM 5); “[...] arrumam o quarto, organizam os sapatos, arrumam a cama” (FAM 6). Essa dinâmica, embora possa ser interpretada como estímulo à autonomia, também evidencia uma estratégia de adaptação frente à ausência de adultos colaborativos.

Nessa perspectiva, o envolvimento da criança nas tarefas cotidianas deve emergir de um espaço dialógico e educativo, e não como resposta compulsória à falta de suporte. Freire (2019) nos lembra que “a educação, qualquer que seja ela, é sempre uma teoria do conhecimento posta em prática” e que “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” (p. 58). Assim, o verdadeiro sentido educativo do cotidiano doméstico depende da intencionalidade pedagógica e do diálogo, e não da reprodução de papéis de desigualdade.

As participantes expressam, ainda que indiretamente, o peso emocional e social de carregar sozinhas o cuidado da casa e dos filhos. Um sofrimento frequentemente silenciado e interpretado como incapacidade pessoal, quando, na verdade, constitui expressão de uma opressão estrutural invisibilizada. Para Freire, é urgente transformar essa consciência ingênua em consciência crítica, de modo que as mulheres possam compreender sua realidade como produto de uma estrutura desigual e, a partir daí, construir alternativas coletivas de libertação.

Nesse sentido, a criação de espaços de diálogo coletivo entre mulheres, famílias e comunidades torna-se fundamental para que novas formas de cuidado possam emergir, pautadas na solidariedade, na partilha e na humanização das relações. Somente por meio do diálogo e da reflexão crítica é possível romper com o ciclo da sobrecarga e reconstruir o cuidado como prática libertadora, um ato político e amoroso que reconhece a mulher como sujeito histórico de transformação.

Histórico de Medidas Protetivas e Sociais

A categoria “histórico de medidas protetivas e sociais” teve como objetivo compreender as trajetórias das famílias participantes frente às intervenções institucionais, identificando tanto o histórico de medidas aplicadas pelo Conselho Tutelar quanto os vínculos estabelecidos com a rede de proteção social. Buscou-se, sobretudo, analisar como essas famílias percebem e vivem a relação com os serviços de acompanhamento e proteção.

Durante as entrevistas, questionou-se se esta seria a primeira vez que as famílias recebiam uma medida de proteção por suspeita de maus-tratos infantis. Apenas uma participante relatou já ter passado por acompanhamento anterior; as demais afirmaram ser a primeira vivência desse tipo de intervenção. Tal dado indica que a população pesquisada não apresenta um histórico recorrente de violação de direitos, o que convida à reflexão sobre a necessidade de compreender essas situações para além da ótica punitiva.

A fala da participante que já tinha histórico de acompanhamento por suspeita de maus-tratos infantis (FAM3) evidencia que a medida foi direcionada à proteção e não à punição, pois ela cuidava dos netos diante do comportamento agressivo da mãe dependente química. Ela declara: *“Já tinha [medida de proteção] em outra cidade que morei, principalmente quando comecei a cuidar dos netos. A mãe do meu neto tinha vício, chegava agressiva em casa”*.

Quanto às causas que levaram às medidas protetivas atuais, os relatos apontam situações de vulnerabilidade estrutural e emocional, muitas delas relacionadas à precarização das condições de vida e à ausência de redes de apoio. As narrativas ilustram a complexidade dessas realidades: *“As crianças ficaram sozinhas em casa enquanto eu trabalhava”* (FAM 1); *“Um outro irmão entregou as irmãs menores de idade para uma tia sem autorização [diante das violências sofridas na residência materna] e eu fui buscar as irmãs. O Conselho foi acionado e aplicou a medida de proteção”* (FAM 2); *“O comportamento agressivo da mãe do meu neto. Ela se sentia aborrecida”* (FAM 3); *“Acusação de maus-tratos, de que eu levava para o bar. Porém é tudo mentira!”* (FAM 4); *“Foi por privação das necessidades básicas, eu estava com muitas dificuldades financeiras. Tinha acabado de perder um bebê e comecei a fazer uso de álcool. Percebo que foi necessária a intervenção do Conselho Tutelar”* (FAM 5); *“O filho de 3 anos fugiu da festa junina e eu percebi ao chegar em casa que o filho não estava no carrinho, acionaram o Conselho Tutelar”* (FAM 6) *“Denúncias de falta na escola por problemas de saúde. Fui chamada no Conselho Tutelar algumas vezes, mas não compareci. Sinto que errei, mas também fui injustiçada”* (FAM 7).

Esses relatos revelam que, em grande parte dos casos, não há intencionalidade de descuido, mas sim condições objetivas e subjetivas de fragilidade social, atravessadas por pobreza, luto, uso de substâncias e ausência de

suporte comunitário. O olhar freireano permite compreender tais situações não como falhas individuais, mas como expressões de uma realidade histórica de opressão, na qual as famílias, especialmente as mulheres, se encontram em permanente luta pela sobrevivência.

Freire (1996) reflete que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção. Aplicada ao campo da proteção social, essa concepção convida a repensar as medidas protetivas como espaços de aprendizagem e reconstrução de autonomia, e não como mecanismos de controle e punição. Ou seja, as intervenções devem atuar como práticas dialógicas de escuta, partilha e fortalecimento dos sujeitos em sua integralidade.

Considerações Finais

O artigo evidencia que as famílias não se recusam a cuidar, mas enfrentam limites materiais, emocionais e relacionais que dificultam o exercício pleno da parentalidade. Quando tais contextos são interpretados apenas sob o rótulo da “responsabilização”, corre-se o risco de desumanizar sujeitos que, como enfatiza Freire, são seres históricos, inacabados e em constante processo de transformação.

Nessa direção, o desafio que se impõe às políticas públicas e aos profissionais da rede é o de transformar as práticas técnicas em práticas pedagógicas libertadoras, sustentadas no diálogo e na amorosidade, princípios centrais do pensamento freireano. A educação e a proteção, compreendidas como dimensões inseparáveis, precisam favorecer o desvelamento crítico da realidade, permitindo que as famílias reconheçam suas potencialidades, compreendam as causas estruturais de sua vulnerabilidade e participem ativamente na construção de soluções.

Freire lembra que o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. Assim, o trabalho social libertador implica reconhecer a dignidade humana como ponto de partida, reafirmando o papel das políticas públicas não como instrumentos de coerção, mas como espaços de emancipação e esperança.

Referências

- AGÊNCIA BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania. *Disque 100 registra 657,2 mil denúncias em 2024 e crescimento de 22,6% em relação a 2023*. Secretaria de Comunicação Social da Presidência da República, 10 jan. 2025.
- ALTAFIM, Elisa Rachel; LINHARES, Maria Beatriz. *Programa de parentalidade para prevenção de violência contra crianças no contexto brasileiro: Da eficácia para a larga escala sustentável. Reflexões em torno da COVID-19: Famílias, crianças e jovens em risco*, p. 59-73, 2021.
- BULOS, U. L. *Curso de direito constitucional*. 5. ed. São Paulo: Saraiva, 2011.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- CAMARGO, B. V.; JUSTO, A. M. IRAMUTEQ: um software gratuito para análise de dados textuais. *Temas em Psicologia*, Ribeirão Preto, v. 21, n. 2, p. 513-518, 2013.
- CÁRDIA, M. *A violência e o capital social: impactos na vida coletiva*. São Paulo: Cortez, 2008.
- CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA (CNJ). *Sistema Nacional de Adoção e Acolhimento (SNA): dados de acolhimento por motivo de abandono pelos pais ou responsáveis*. Brasília, 2024.
- CURY, M.; GARRIDO, P. A.; MARÇURA, J. N. *Estatuto da criança e do adolescente anotado*. 3. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2002.
- FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1980.
- FREIRE, P. *Cartas à Guiné-Bissau*. São Paulo: Paz e Terra, 1994.
- FREIRE, P. *Educação e atualidade brasileira*. São Paulo: Cortez, 2001.
- FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. 29. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- FREIRE, P. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREITAS, Nariana Rodrigues de. *Programa ACT – Para Educar Crianças em Ambientes Seguros: famílias com histórico de violações de direitos*. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Curitiba, 2024
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Trabalho de crianças e adolescentes de 5 a 17 anos: módulo experimental da PNAD Contínua 2024*. Rio de Janeiro: IBGE, 2024.
- JUNIOR, Sergio Chociay et al. *O impacto de maus-tratos na saúde mental de crianças e adolescentes: revisão integrativa de literatura*. Arquivos de Ciências da Saúde da UNIPAR, v. 27, n. 4, p. 1912-1931, 2023.
- MESQUIDA, P. *O corpo negado: corpo, violência e educação à luz do pensamento libertário de Paulo Freire*. *Revista Múltiplas Leituras*, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 224-236, jan./jun. 2010.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; ARAÚJO, Sara Barros. *Entre o risco biológico e o risco social: um estudo de caso*. *Educação e pesquisa*, v. 28, n. 02, p. 87-103, 2002.
- OLIVEIRA, H. F. de; MENDES JUNIOR, E. P. *Direitos e garantias da criança e do adolescente com amparo nos direitos humanos*. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, São Paulo, v. 9, n. 7, jul. 2023.
- Organização Mundial de Saúde (OMS). *Relatório Mundial sobre a Prevenção da Violência 2014* São Paulo: Núcleo de Estudos da Violência; 2015.
- PONTES, Luciana Barbalho; SIQUEIRA, Aline Cardoso; WILLIAMS, Lucia Cavalcanti de Albuquerque. *A systematic literature review of the ACT raising safe kids parenting program*. *Journal of Child and Family Studies*, v. 28, n. 12, p. 3231-3244, 2019.
- RYZEWSKI, L. A.; STORTI, M. M. T. *Pedagogia do oprimido e protagonismo juvenil: contribuições para uma práxis libertadora*. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) — Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.
- SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA (SBP). *Casos de violência física contra crianças e adolescentes no Brasil em 2023: dados baseados no Sistema Nacional de Agravos de Notificação (Sinan)*, Ministério da Saúde. Brasília, 2024.

Leituras de mundo à procura de transitividade na escola pública: denúncias e anúncios

Gessica Chauane Klettenberg

Maurício Fagundes

Primeiras palavras

Os escritos que aqui se apresentam, socializam os pontos de partida e as possíveis chegadas de uma pesquisa de Doutorado em Educação, iniciada em 2025, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná.

Considerando a escola pública como morada de múltiplas realidades, que se exprimem nas relações humanas entrelaçadas em seu interior, este ensaio teórico objetiva discutir o processo de transitividade da consciência, segundo Freire (1979a; 1979b; 2022a), para promover problematizações sobre o tensionamento que esse processo vem sofrendo na cultura escolar vigente e dominante.

Os estudos partem do pressuposto que se apresenta no real, no cotidiano escolar: as escolas são formadas por gente, por múltiplas gentes. Sejam estudantes, sejam docentes, sejam pais e mães, estão ali presentes, pessoas. Cada uma com sua herança histórica, cultural, biológica, sua realidade, seu modo de ler o mundo, suas alegrias e seus dissabores.

As materialidades que fundam e moldam a vida da comunidade, ultrapassam de modo orgânico os muros físicos e simbólicos que cercam as instituições de ensino-aprendizagem, quebram o conceito de externo e interno, não pedem permissão. Autenticamente, os saberes circulam por meio das

vozes, dos desenhos, dos escritos e se exprimem mesmo na relação extensionista (Freire, 1983) estabelecida nas salas de aulas e nas reuniões com a comunidade. Em cada espaço estão as gentes denunciando os elementos particulares da sua realidade, revelando diferentes debilidades sociais, econômicas, ambientais e culturais do cotidiano, anunciando desejos e projetos.

A escola pública, enquanto esfera estatal pertencente à Rede de Proteção de Crianças e Adolescentes, responsável pelo asseguramento de seus direitos humanos (Brasil, 1998), cumpre com o papel de acolher diariamente as duras denúncias da realidade de suas educandas e seus educandos. Os pedidos de ajuda em forma de relatos, que indicam situações de violação da vida, são mediados pela instituição de ensino-aprendizagem para que sejam investigados por órgãos governamentais competentes, como a saúde, a assistência social e a segurança pública. Graças à atuação e intercessão das escolas públicas, diversas ocorrências que atravessam a realidade da comunidade são vistas, ouvidas e, algumas vezes, remediadas por essas esferas estatais.

Além de testemunhar a desumanização, a escola pública também testemunha os sonhos de quem o habita, pois nem só de dureza se faz a vida. Nas diferentes relações interpessoais que se mesclam em seu interior, expressam-se as vontades das/dos estudantes e os desejos de uma realidade outra, a “humanizante” (Freire, 1979a).

Tais saberes se manifestam de forma genuína, como já destacado anteriormente. Adentram as escolas com a certeza da sua importância, sem pedirem licença. Mas, apesar da sua potência, têm encontrado pouco espaço dentro dos processos educativos. São ouvidos, mediados e transmitidos a quem deve, mas acabam resumindo-se a isso, ou seja, não ganham morada nas práticas educacionais, nos diálogos, não tornam-se, de fato, a centralidade do ensino-aprendizagem. Os motivos da descentralização são variados e podem ajudar a compreender a totalidade da problemática na qual esta temática se insere.

Este terreno habitado por saberes e querer espontâneos chamado escola, porta de entrada para a criação, disseminação, consolidação e/ou perpetuação de culturas, por estar atrelada e destinada à formação da sociedade, seja para fins profissionais, cívicos, religiosos, morais, emancipatórios

ou intelectuais, acaba se tornando objeto cativo das culturas. Culturas estas que refletem a dialética do seu tempo histórico.

Atualmente, impera à nível ocidental, com expansão global, uma lógica normativa que se baseia nas premissas da racionalidade neoliberal (Dardot; Laval, 2016), impactando setores variados das estruturas político-sociais, sendo a educação pública um deles. Os sentidos da escola pública, que já se encontravam perdidos em razão das variadas funções que vêm assumindo, diante da atual roupagem, parecem ainda mais nebulosos. Para todos os lados o que se vê são prescrições e controle, ora “[...] um dos elementos básicos na mediação opressores-oprimidos é a prescrição” (Freire, 2022b, p.46).

Diante da conjuntura desenhada, e junto do problema destacado, o papel político-pedagógico da escola pública se torna um ponto central a ser problematizado, uma vez que a atuação ética, aquela que caminha se questionando “[...] a favor de quê e de quem, contra o quê e contra quem se realiza [...]” (Freire, 2001), se torna cada vez mais esvaziada na conjuntura neoliberal.

O mergulho na temática central deste ensaio se subsidia no estudo bibliográfico das fundamentações teóricas com ênfase nos pressupostos críticos de Freire (1979a, 1979b, 1983, 1992, 2001, 2022a, 2022b). As reflexões reunidas pela metodologia qualitativa apontam o quanto oportunizar espaço para a problematização dos saberes que as educandas e os educandos carregam sobre si e sobre seu mundo, pode não só contribuir para a travessia da consciência intransitiva e transitiva à consciência crítica (Freire 2022a) sobre a realidade, como tornar a educação escolar pública um potente elemento provocador de outros fazeres e pensares.

O processo de transição da consciência na perspectiva freireana

A pedagogia freireana desenvolve-se voltada à transitividade dos sujeitos, uma vez que sua concepção de educação a configura como um trabalho político-pedagógico crítico que atua pelas veredas da problematização, da conscientização e da transformação, com o propósito da emancipação humana.

A categoria “conscientização” tem grande destaque na obra de Paulo Freire. O interesse em posicioná-la como eixo estruturante da sua pedagogia,

se baseia na defesa de uma educação que, como prática da liberdade, seja um ato de conhecimento que permite a mulheres e homens aproximarem-se criticamente da sua realidade (Freire, 1979a).

Para Freire (1979a; 2022b), o movimento que se emprega para alcançar a proximidade crítica da realidade se faz no distanciamento. O distanciamento das situações-limite que se apresentam no concreto permite melhor enxergar as tramas que as tensionam. Distanciar-se, portanto, é um movimento crucial ao processo educativo- conscientizador.

Na ação formativa emancipadora estimula-se a tomada de consciência, ação anterior à conscientização, que atua como propulsora da transitividade da consciência, em que pessoas aderidas à diferentes situações-limite vão assumindo as rédeas de seus olhares e interpretações e, a partir disso, inserem-se na história como criadoras e recriadoras de cultura (Freire, 1979a), projetando-se “[...] a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica” (Freire, 1979a, p.15).

Por fazer parte de um processo educativo crítico, a tomada de consciência, que não se alcança de maneira automática, mas de maneira engajada, perpassa níveis de apreensão sobre a realidade. Freire (2022a; 1979a; 1979b) classifica esses níveis como intransitividade, transitividade da consciência e transitividade crítica da consciência, que não se desenvolvem de maneira obrigatoriamente sequencial, porém, atuam de modo interligado e correspondente em seus aspectos.

A in experiência democrática do Brasil e a consequente estruturação de uma sociedade fechada (Freire, 1979b; 2022a), ou seja, uma sociedade massificada e massificadora, autoritária e antidialógica - reflexos da colonização sofrida no passado e na presente colonialidade (Quijano, 2005) - construiu nas subjetividades de determinadas mulheres e determinados homens a intransitividade da consciência (Freire, 2022a). Os corpos e as mentes em estado de intransitividade manifestam a imersão na qual estão submersos, onde as situações-limite que os assolam lhes parecem intransponíveis, restando-lhes a acomodação, o ajustamento à realidade que se desenha.

A postura expectadora empregada na intransitividade centraliza os interesses do sujeito em materialidades que estão ao seu alcance, no que é imediato. Como “falta-lhe teor de vida em plano mais histórico” (Freire, 2022a,

p. 81), a apreensão dos problemas em sua forma mais profunda e crítica é limitada, praticamente ausente, e o compromisso com sua existência se aparta. Enquanto deixa à deriva, a intransitividade da consciência aprisiona, pois impede que se avistem outras possibilidades de realidade.

Mulheres, homens, crianças, carregam em si a vocação ontológica em “ser mais” (Freire, 2022b), por isso o estado da consciência intransitiva pode não ser uma sentença, mas um momento do trânsito social. No dinamismo das relações educativas que propositam a prática da liberdade, os seres humanos podem edificar e ressignificar saberes que representam suas captações sobre o mundo, assim como procurar novas respostas aos fenômenos em seu entorno (Freire, 2022a). A dialogação proporciona emergir-se do estado anterior em direção a outro, ao da consciência transitiva.

O horizonte que se abre na consciência transitiva está muito presente nas sociedades urbanas modernas e massificadas. O pensamento que se encontra estacionado neste nível, apesar de não se ater mais apenas às esferas que fazem parte do campo vital do existir, dos interesses individuais mais latentes, constitui-se por aspectos preponderantemente ingênuos.

Os problemas que antes não eram captados, agora são, porém com superficialidade, o que leva à crença em explicações mágicas, fabulosas sobre a realidade e à aceitação da realidade conforme o delineamento que lhes é apresentado (Freire, 1979a; 2022a). As manobras de massificação que tornam os sujeitos em objetos passivos, alienados e manobráveis, geram distorções nas percepções da realidade, influem em sua irracionalidade. “O homem fica vencido e dominado sem sabê-lo, ainda que se possa crer livre. Teme a liberdade, mesmo que fale dela. Seu gosto agora é o das fórmulas gerais, das prescrições, que ele segue como se fossem opções suas” (Freire, 2022a, p. 86). Não busca as verdadeiras causas para os eventos, procura explicação e culpabilização no que lhe discursam, sem o crivo da sua própria investigação - justamente pelo medo do risco, não se reconhece ser capaz de investigar - por isso é uma fase marcada por convicções ingênuas e mágicas.

A mística que anima a consciência transitiva ingênua causa uma das mais perigosas formas de irracionalidade, o fanatismo (Freire, 1979; 2022a). O fanatismo, embasado puramente nas emoções humanas, provocam cegueiras que fortalecem ainda mais o fechamento da sociedade. Defendem e propagam

as culturas que são impostas pela invasão cultural, que não são inerentes à identidade das classes populares (Freire, 2022b). A violência exprimida naquelas e naqueles que estão submersos na consciência transitiva é uma das mais expressivas formas de apagamento e de aniquilação da existência humana, pois convence-as/os de que não são capazes de agir sobre o mundo e com o mundo em direção à mudança.

O estado de transitividade crítica da consciência, “[...] a que chegaríamos com uma educação dialogal e ativa, voltada para a responsabilidade social e política, se caracteriza pela profundidade na interpretação dos problemas” (Freire, 2022a, p.84). A apatia e o sectarismo se desmantelam. Há anseio por ultrapassar a superfície dos fenômenos da vida e descobrir suas causas com originalidade, recusando o “extensionismo” (Freire, 1983) que transfere respostas e traceja destinos.

A caminhada do cotidiano se torna cultural, pois produz, indaga, reestrutura o que é necessário, reaproveita o que é válido e se coloca em permanente revisão, sem cessar a atividade de autoavaliação sobre as apreensões que em outros níveis pareciam constantemente estabelecidas.

Incorporar a conscientização pela *práxis*, ação-reflexão-ação sobre o mundo, se torna um estado utópico do ser conscientizado. Utópico não no sentido do irrealizável, do mero idealismo, mas sim de compromisso histórico, de ato de conhecimento que age penetrando a estrutura desumanizante para conhecê-la, denunciá-la e anunciar a possibilidade da existência de uma estrutura que pode ser transformada (Freire, 1979a).

Ao tomar posse da realidade, de maneira crítica, o “universo de temas”, que está contido nas situações-limites da realidade, deixa de ser compreendido misticamente e passa a ser desmistificado por meio de atos-limite. O que reforça a importância de enxergar as situações-limite sob uma visão crítica para “[...] realizar a humanização que supõe a eliminação da opressão desumanizante” (Freire, 1979a, p. 17).

Acerca da transitividade crítica, Freire (2022a) aponta que se constitui a fase de recuperação da matriz democrática autêntica, aquela sobre a qual temos inexperiência e aquela que se encontra cada vez mais em falta no campo educacional com o alastramento da cultura escolar dominante.

A cultura escolar dominante de encontro à transitividade da consciência

A função docente, sendo formadora, deve ser permeada por uma responsabilidade ética (Freire, 1996). Esta ética se estende não apenas à figura da professora e do professor, mas também à cultura escolar como um todo. A perspectiva sublinhada pelo patrono da educação brasileira, defende que o ato educativo deve estar arraigado por um compromisso profissional de propósito humanizador, que considera a prática pedagógica um meio para a ação-reflexão-ação sobre as condições sociais que assolam as pessoas exiladas pela cultura dominante, a partir de seus saberes e em direção à realidade denunciada e anunciada por elas.

Problematizando o atual cenário do campo educacional com vistas às premissas freireanas de educação como prática da liberdade, percebe-se que o terreno da educação pública se situa em um momento histórico em que se almeja a função político-pedagógica da escola pública não atrelada ao compromisso ético freireano, mas subserviente à incorrigível lógica do capital (Mészáros, 2008) que tem tentado, cada vez mais, fixar suas raízes na educação escolar.

Os princípios neoliberais hoje podem ser considerados uma espécie de desvio do capitalismo, tornando-se mais do que um marco da economia capitalista. Têm se consolidado como uma racionalidade, uma lógica política e cultural que se aplica e move-se em diferentes esferas da sociedade e dos indivíduos, como as subjetividades humanas (Dardot; Laval, 2016).

Sendo a escola, portanto, almejada peça de um maquinário que poderá servir para o fortalecimento de sua essência normativa, a competitividade. Um de seus modos de operação é o controle deste chão e seus possíveis caminhos.

Pelo chão da escola perpassam milhares de pessoas, de vidas. Pessoas e vidas que, para a referida agenda, interessam como capital humano. Organizações internacionais, como Organização das Nações Unidas (ONU), Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e Banco Mundial têm atuado de maneira direta no planejamento, no financiamento e na

arquitetura do campo educacional global a partir de um projeto hegemônico para a educação (Oliveira, 2020). Tal movimento, embasado na teoria do capital humano (Oliveira, 2020) e com justificativas voltadas à melhoria do cenário econômico e escolar que estão longe dos ideais, segundo as perspectivas que impulsionam tais organizações, criou uma nova cultura na esfera política educacional, a da mercantilização.

A escola pública tornou-se uma oportunidade de lucro, com serviços e políticas educacionais sendo vendidos, comprados, mercantilizados (Ball, 2018). Nas escolas públicas do Brasil, especialmente as que se alocam nas regiões Sul e Sudeste, a mercantilização deu luz a institutos locais que, manejados por atores vinculados à burguesia empresarial do país, criam um nicho de mercado, se espalham e ocupam cadeiras nos diversos governos, participando de decisões relacionadas à criação e ao remodelamento de políticas públicas educacionais (Caetano, 2019). Conquistam espaço pela porta da democracia usando o capital como chave.

Parcerias público-privadas se estabelecem, em redes de governança (Ball, 2018) escolas públicas são privatizadas. O que deveria ser construído à várias mãos e com vistas ao pleno desenvolvimento humano das pessoas que vivem essa instituição pública, passa a ser padronizado, descontextualizado, massificado, converte-se em produto fabril. Avaliações em larga escala, livros didáticos, formação docente e plataformas digitais educacionais, viram mercadorias que, de acordo com o princípio de quem as vende (e compra), salvará a educação.

Soma-se ao montante, a realidade daquelas e daqueles que se encontram hoje na linha de frente da tensão: professoras e professores. As reformas educacionais que, seguindo as causas das Organizações Internacionais supracitadas, seguem padronizando e massificando os processos administrativos e pedagógicos, estão, a passos largos, retirando a autonomia da categoria docente, elemento primordial para a concepção e organização do trabalho pedagógico (Oliveira, 2004). No Brasil, a obstaculização da autonomia docente é fortemente impactada com a implantação da Base Nacional Comum Curricular.

A partir de 2017, o histórico tensionamento da educação escolar brasileira começa a enfrentar disputas em novas “roupagens”. Enquanto prescrição, o documento normativo BNCC, destinado à padronização/universalização

curricular da educação básica nacional, passou também a carregar artefatos e ferramentas para controlar a atuação educativa: aulas expositivas e materiais consolidados por fundações e institutos de intenções dúbias, prontos para serem replicados pelo professorado; plataformas educacionais com atividades para serem resolvidas pelas/os estudantes e monitoradas pela mantenedora, pois precisam apresentar índices de uso para justificar o investimento financeiro; sucessivas avaliações externas que tentam ranquear o ensino e legitimar o currículo dominante; formações continuadas designadas às educadoras e aos educadores, de caráter instrucional, para lidar com as novas demandas.

Levada a caminhar por velhas trilhas, está a escola pública. Maneada por conhecidos sistemas, vem sendo condicionada a sustentar o projeto societário dominante por meio do exercício de uma função político-pedagógica que sirva aos interesses de quem lucra economicamente e ideologicamente com esse delineamento. O que se percebe nessa seara mercantil, é a conseqüente marginalização dos saberes das educandas e dos educandos.

Negar à certas camadas da sociedade o direito de dizer a palavra, “[...] em um sentido verdadeiro [...] de expressar-se e expressar o mundo, de criar e recriar, de decidir, de optar” (Freire, 1983, p.49), transcende o âmbito educacional, não é um fenômeno exclusivo da escola, mas uma prática opressiva arraigada nos mais diversos setores da sociedade, que se estende por toda a trajetória colonizadora da civilização humana.

Historicamente aficionados por divisões, os seres humanos segmentam-se e, na sociedade moderna, encontraram na sectarização a ascensão de específicas classes sociais. Com a criação de distinções visíveis e invisíveis, estabelecem lados que, radicalmente, produzem e categorizam pensamentos, realidades sociais, saberes e existências (Santos, 2009). A dicotomia é tanta que se subdivide dentro da própria fragmentação, estipula validade aos conhecimentos conforme determinadas verdades - a razão como verdade filosófica e a fé como verdade religiosa - relegando os conhecimentos que provêm das classes populares, pois não se encaixam em nenhum dos mundos hegemônicos. São, portanto, invisibilizados, postos “do outro lado da linha” (Santos, 2009, p. 23).

Os sistemas utilizados para as distinções são variados, movimentam-se de maneiras jurídicas à epistemológicas e, de modo geral, fazem uso de apropriação e violência, onde incorporação, cooptação, destruição física, material, cultural e humana são impostos (Santos, 2009).

Devido ao controle das ações pedagógicas, o tempo se torna escasso e, onde o tempo possui uma organização ocidental, capitalista, linear e coercitiva (Oliva-Augusto, 2002), suprime-se os saberes, obstrui-se a *práxis*.

As denúncias e os anúncios exprimidos nos saberes das/dos estudantes que veem na escola pública o refúgio da sua palavra, exigem mais do que o serviço de mediação que as instituições de ensino hoje exercem, exigem um trabalho comprometido socialmente com eles, voltado ao diálogo sobre a realidade que os assenta, com vistas à busca pelos inéditos-viáveis (2022b) que ali existem. Exigem uma escola pública que não seja apenas a ponte burocrática por onde perfilam as materialidades da vida, mas sim a morada dessas materialidades. Exigem que ela se assuma espaço fundamental de reflexão e construção de sentido sobre a vida.

Considerações finais

A educação pública como oportunidade para o lucro, e não para a emancipação, se faz imperante no ideário das atuais reformas educacionais. Este, que é um dos mais importantes setores da sociedade, criador e perpetuador de culturas, encontra-se hoje sob gerência da lógica neoliberal e vem sentindo os sintomas de múltiplos atravessamentos: avaliações em larga escala, plataformação do ensino, controle da autonomia e criação intelectual docente, meritocracia como critério, educação escolar focada em conteúdos prescritivos e índices, esvaziamento dos propósitos do aprender.

Tensionada pelas circunstâncias, sentindo de maneira direta o toque espinhoso da mercantilização do ensino, estão as pessoas e os saberes que habitam e vivem a escola pública. Pessoas e saberes que, historicamente, vêm disputando espaço neste terreno para que sejam considerados parte fundamental dos processos educacionais.

Esta disputa, por sinal, por vezes não é uma ação planejada dessas pessoas, mas um ímpeto espontâneo que salta com organicidade contra

a opressão. Por isso, dos saberes das educandas e dos educandos a cultura escolar não escapa.

Apesar da força com que seus saberes adentram os muros das instituições de ensino e os diversos aparatos de controle que ali se encontram, a massificação da educação bancária voltada à teoria do capital humano para alimentar a racionalidade mercantil, segue imperante.

Há um discurso amplamente difundido atualmente que enfatiza a ineficiência do Estado em cumprir seu papel em oferecer educação de qualidade, enquanto atribui ao mercado a capacidade de proporcionar respostas mais satisfatórias. O excerto demonstra como o neoliberalismo tem se apoiado no discurso do suposto fracasso da educação pública sob responsabilidade do Estado, difundindo a ideia de que os serviços estatais são ineficazes e ineficientes.

A partir disso, os conceitos de “qualidade” e “eficiência” são usados para justificar mudanças nas políticas educacionais, promovendo reformas alinhadas à perspectiva mercantil. Nesse contexto, a governança em rede que tem se expandido por meio de parcerias entre o setor público e agentes privados, resultam na terceirização da provisão estatal para provedores privados.

Percebe-se, neste projeto homogeneizante, um forte reconhecimento do impacto que a educação escolar emprega na formação da sociedade, além de, obviamente, um claro interesse em absorver economicamente o fundo público que a financia. O que afeta profundamente a atuação político-pedagógica da docência atuante na educação pública no Brasil. Esvazia o sentido e o compromisso de justiça social do ensino-aprendizagem, que deveria ser sua razão de existir. Afasta a participação popular da escola, reforçando o movimento abissal de marginalização de seus saberes.

Na trama que se apresenta, a transitividade da consciência, pedra angular da pedagogia freireana, pouco se emaranha, pois onde não há tempo e espaço, praticamente não há existência. Embora as instituições de ensino cumpram o papel social de acolher as duras denúncias e os anúncios de sonhos manifestados pelas crianças estudantes, os saberes de experiência feitos e as realidades múltiplas (sociais, econômicas e culturais) dos educandos têm encontrado pouca ou nenhuma morada e centralidade nas práticas pedagógicas instituídas. Tais saberes, genuínos em sua expressão, acabam sendo

considerados elementos que devem ser mediados e transmitidos a outras esferas estatais, sem que se fixem na escola como ponto de partida e de retorno da prática pedagógica. Sem tornarem-se o eixo para uma cinesia educacional de ação-reflexão-ação que busca possibilitar às pessoas, que produzem e sentem na pele os seus saberes, o trânsito da consciência pelo mundo e com o mundo.

O presente ensaio teórico, que socializa os caminhos de uma pesquisa de Doutorado em Educação, cumpriu o objetivo de discutir o processo de transitividade da consciência na perspectiva freireana, a fim de problematizar o profundo tensionamento que essa categoria sofre no âmbito da cultura escolar vigente.

Mesmo diante dos ferrolhos que cercam, se faz necessário lembrar que a escola pública é feita de gente e onde há gente, há resistência, há fagulhas para a transformação, apontando caminhos a uma promissora e necessária discussão para a ressignificação dos sentidos pedagógicos que hoje se encontram nebulosos: a urgência ética da educação pública repousa na necessidade de oportunizar espaço efetivo e permanente para o desenvolvimento da conscientização das educandas e dos educandos.

As reflexões, ancoradas nos pressupostos de Paulo Freire, reafirmam que o caminho para a emancipação humana reside na *práxis*. A travessia da consciência, desde a intransitividade e a transitividade ingênua para o estado de transitividade crítica, só poderá ser edificada por meio de uma educação dialógica, ativa, social, ativista e política.

Este ato, que se recusa ao extensionismo e promove o distanciamento crítico das situações-limite, permite desmistificar o universo de temas da realidade. Posicionando a escola como território de luta contra a estrutura desumanizante que assola a todas e a todos que ali existem, atuando pela eliminação da opressão e ajudando na construção de inéditos-viáveis, reafirmando-se como um potente elemento de transformação social e de reestruturação da autêntica matriz democrática.

Referências

- BALL, S. J. Política Educacional Global: reforma e lucro. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, [S. l.], v. 3, p. 1–15, 2018. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/retepe/article/view/12671> Acesso em: 02 jul. 2025.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, [2024]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 28 set. 2025
- CAETANO, M. R. A base nacional comum curricular e os sujeitos que direcionam a política educacional brasileira. **Contrapontos**, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 132-141, jan. 2019. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-71142019000200132&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 23 set. 2025.
- DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Editora Boitempo, 2016.
- FREIRE, Paulo. **Conscientização**. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979a.
- FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979b.
- FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, P. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 2001.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 23a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022a.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 81a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022b.
- GIROUX, H. **Os professores como intelectuais. Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. p.25-32.
- MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. 2a edição. São Paulo: Boitempo, 2008.
- OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, [S. l.], v. 25, n. 89, p. 1127–1144, set. 2004. Disponível

em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NM7Gfq9ZpjpVcJnsSFdrM3F/abstract/?lang=pt>
Acesso em: 02 jul. 2025.

OLIVA-AUGUSTO, M. H. Tempo, indivíduo e vida social. **Cienc. Cult.**, São Paulo, v. 54, n. 2, p. 30-33, Oct. 2002. Disponível em: http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252002000200025&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 09/11/2023.

OLIVEIRA, D. A. **Da promessa de futuro à suspensão do presente**: a teoria do capital humano e o Pisa na educação brasileira. 1. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2020.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 107-130.

SANTOS, B. de S. Para além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, B. de Sousa; MENESES, M. P. (org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009. cap. 1, p. 23-71.

Formação continuada e cultura escolar: tensões entre padronização e autonomia docente

Paulo Henrique Taborda

Introdução

A formação continuada de professores constitui um eixo central das políticas educacionais e do desenvolvimento profissional docente. Aliada à formação inicial, ela possibilita ao professor ampliar não apenas o domínio sobre os conteúdos científicos da sua área, mas também o contato com teorias de aprendizagem, metodologias e práticas pedagógicas que o ajudem a compreender a educação como instrumento de transformação social. Assim, a formação deve favorecer o reconhecimento e a valorização das múltiplas culturas, espaços e saberes populares que se manifestam na escola.

Segundo Mello e Santos (2020), a formação continuada no Brasil ganhou relevância a partir da Lei de Diretrizes e Bases em 1971, com os chamados cursos de aperfeiçoamento. As autoras reforçam que com a LDBEN de 1996 fica clara a preocupação com a formação continuada no texto assegurando aos professores “o aperfeiçoamento continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado” (BRASIL, 1996, Art. 67) e já fazia inclusão de cursos mesmo com modelos EAD, com “programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância” (BRASIL, 1996, Art. 87). Inicialmente, os cursos atendiam a necessidades pontuais dos professores, com caráter instrucionista e pouco espaço para a reflexão sobre a prática.

Com o passar dos anos o Ministério da Educação passou a definir diretrizes e estratégias para a formação continuada, faz isso através de resoluções e decretos ao longo dos governos. O ponto a destacar é a presença recorrente de concepções neoliberais nessas políticas, mesmo em gestões progressistas, gerando textos ambíguos e de dupla interpretação.

Como exemplo podemos analisar o texto, da chamada lei do piso de 2008 que deixa margem para outras interpretações em vários trechos, mas é evidente no inciso primeiro do artigo 2: “O piso salarial profissional nacional é o valor abaixo do qual a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios não poderão fixar o vencimento inicial das Carreiras do magistério público da educação básica, para a jornada de, no máximo, 40 (quarenta) horas semanais.” (Brasil, 2008). Esse artigo possibilita uma interpretação que torna o piso o teto para o salário dos professores, além de deixar dúvida a interpretação quanto a duração da jornada de trabalho, que para o professor pode variar de acordo com o edital de concurso realizado.

Ibernón (2010), ao analisar o cenário da formação continuada no início dos anos 2000, já observava uma tendência preocupante, especialmente em países governados por uma direita conservadora: a crescente desmotivação docente e o distanciamento entre as práticas escolares e os ideais democráticos e emancipatórios. Segundo o autor, a formação vinha se transformando em um instrumento tecnicista, orientado por modelos “transitivos-transmisivos”, que reduzem o ensino à aplicação de lições e competências padronizadas de “como se tornar um bom professor”.

Essa concepção gera uma tensão: afinal, o que significa “ser um bom professor”? A resposta a essa pergunta revela o embate entre a lógica neoliberal, que tende a transformar a formação docente em uma ferramenta de controle e padronização, e a perspectiva crítica, que compreende o professor como sujeito autônomo, reflexivo e comprometido com a transformação da cultura escolar. Enquanto o Estado busca o cumprimento de metas educacionais através de avaliações externas que geram índices como o IDEB (Índice de Desenvolvimento Educacional Brasileiro), que também provocam metas secundárias de presença dos estudantes e fluxo, os professores buscam uma aprendizagem baseada em ideias, na maioria das vezes construtivistas, preocupados com a formação cidadã das crianças, jovens e adultos presentes

no ambiente escolar. Carvalho (2011) traz para o debate que: “a própria autonomia dos professores na escolha de determinado modo de trabalho seja um valor mais importante a cultivar no contexto da formação educacional do que a suposta eficácia de uma forma de trabalho ou de um material padronizado.”, ele justifica que não é uma questão cientificamente testada, mas racionalmente justificada.

Nas próximas seções serão discutidas as concepções de formação continuada a partir da tensão entre dois polos: as propostas críticas e emancipadoras, que defendem a reflexão e autonomia docente, e as políticas normativas e padronizadas impostas pelo Estado.

Entre os referenciais teóricos, destacam-se as ideias de Paulo Freire e as diretrizes expressas nas Resoluções CNE/CP nº 2/2015, nº 2/2019 e nº 4/2024, bem como o caso específico do programa “Formadores em Ação”, do Estado do Paraná.

As políticas de formação continuada

Vamos chamar de políticas de formação as concepções trazidas pelo Estado através de leis, resoluções e decretos, mas cabe a ressalva que a política de formação também depende dos participantes da formação, tanto formadores quanto cursistas são agentes políticos e suas decisões devem ser encaradas como gestos políticos que afetam diretamente nos caminhos traçados durante a formação.

O nosso recorte será voltado a partir da resolução CNE/CP nº 2/2015, ela faz menção a valorização dos professores como intelectuais, por esse e outros pontos é considerada uma resolução com caráter emancipatório. O artigo 16 no parágrafo único objetiva que:

A formação continuada decorre de uma concepção de desenvolvimento profissional dos profissionais do magistério que leva em conta:

I - os sistemas e as redes de ensino, o projeto pedagógico das instituições de educação básica, bem como os problemas e os desafios da escola e do contexto onde ela está inserida;

II - a necessidade de acompanhar a inovação e o desenvolvimento associados ao conhecimento, à ciência e à tecnologia;

- III - o respeito ao protagonismo do professor e a um espaço-tempo que lhe permita refletir criticamente e aperfeiçoar sua prática;
- IV - o diálogo e a parceria com atores e instituições competentes, capazes de contribuir para alavancar novos patamares de qualidade ao complexo trabalho de gestão da sala de aula e da instituição educativa. (Brasil, 2015)

O caráter emancipatório fica visível quando a resolução demonstra preocupação com a cultura presente das instituições de ensino e com a necessidade de haver uma reflexão sobre a prática docente. Devemos destacar que essa resolução teve a participação da comunidade universitária de professores e pesquisadores, ela acontece em um governo, que mesmo já corroído pelo golpe em andamento, apresenta traços progressistas.

Com a chegada da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Entre 2017 e 2018, houve a apresentação de uma nova resolução. A Resolução CNE/CP nº 2/2019 buscou uma aproximação entre a formação docente – inicial e continuada – com a BNCC. Essa resolução induz uma formação mais voltada a um caráter tecnicista, diminuindo a autonomia dos docentes, é possível observar forte menção a capacitação técnica e atualizações metodológicas, reduzindo aspectos críticos, sociopolíticos e coletivos. Podemos perceber algumas das limitações no artigo 4º dessa resolução que traz como dimensões da competência docente: “I - conhecimento profissional; II - prática profissional; e III - engajamento profissional” (BRASIL, 2019). Sobre o conhecimento profissional destaco a competência específica: “conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais”

(BRASIL, 2019); sobre a prática profissional: “conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, as competências e as habilidades” (BRASIL, 2019) e; sobre o engajamento profissional: “comprometer se com o próprio desenvolvimento profissional” (BRASIL, 2019).

Outro ponto da resolução de 2019 que corrobora com os aspectos tecnicistas pode ser percebido no parágrafo único do artigo 5º, que diz:

Parágrafo único. A inclusão, na formação docente, dos conhecimentos produzidos pelas ciências para a Educação, contribui para a compreensão dos processos de ensino-aprendizagem, devendo-se adotar as estratégias e os recursos pedagógicos, neles alicerçados, que favoreçam

o desenvolvimento dos saberes e eliminem as barreiras de acesso ao conhecimento. (BRASIL, 2019)

Essa resolução além de falar que o professor deve ser responsável por sua própria formação e sendo responsabilidade dele, ele deveria arcar com os custos da formação, deixando de ser caracterizada como direito do professor, também leva a padronização dos currículos, baseando-se na BNCC, tirando a autonomia das instituições e conseqüentemente dos professores passando a tornar, os cursos de licenciatura, em cursos preparatórios para implementação da BNCC (Diniz-Pereira, 2021).

A resolução CNE/CP nº 2/2019 tem um caráter mais tecnicista, o chamado conhecimento produzido pelas ciências pode ser interpretado como uma inclusão do conhecimento pelo conhecimento, sem objetivo de integração social.

Que é importante para o desenvolvimento do cidadão através da educação básica. Aqui perdesse elementos importantes para as culturas na escola, pois assim como a BNCC busca padronizar educação por todo o país, as concepções de formação de professores aparecem cada vez mais voltadas ao “como fazer” em sala de aula, interpretando o processo de ensino aprendizagem como “uma receita de bolo”.

Já a Resolução CNE/CP nº 4/2024, que revoga a Resolução CNE/CP nº 2/2019, retomou alguns princípios da de 2015. Ela reconhece a necessidade de articular a teoria com a prática, respeitando os contextos escolares. Isso é notado quando a resolução de 2024 visa o estabelecimento e formalização de parcerias entre a educação básica e as Instituições de Ensino Superior (IES), garantindo, entre outros pontos:

o reconhecimento das características próprias do contexto educacional em que se realizam as atividades práticas e o estágio curricular obrigatório, bem como a articulação necessária entre essas atividades e a proposta curricular das redes/sistemas de ensino e a proposta pedagógica da escola; (BRASIL, 2024)

Aqui é percebida uma retomada na preocupação com as particularidades presentes nas instituições de ensino, a proposta curricular e as demais demandas trazidas pela escola de educação básica em consonância com a pesquisa,

extensão, estágio e demais programas oferecidas pelas IES, mas é importante destacar que a formação continuada dos professores também acontece fora das IES, e com muito mais frequência, os estados e municípios ofertam através de suas redes de ensino: cursos, oficinas, e demais atividades.

As oportunidades para se realizar uma formação continuada fora de uma IES são variadas como já prevê a resolução de 2015, mas enfrenta problema nos estados pela falta de tempo do professor em realizar as atividades. Sabendo que para participar de uma oficina, seminário ou outras atividades desenvolvidas por agentes externos as Secretarias de educação o professor precisa de um tempo que normalmente não tem. Isso acarreta as possibilidades reduzidas que o próprio estado ou município oferece.

O caso do estado do Paraná é bem evidente nesse ponto, pois é oferecido ao professor trocar parte de suas horas atividade por um curso intitulado “formadores em ação” regulamentado pela resolução 4.817/2021. A instrução normativa N.º 004/2022 – DEDUC/SEED fala que o professor cursista dos formadores em ação que fizer o curso fora do seu horário de trabalho tem direito a duas horas atividade para a realização desse curso não precisando cumpri-las na escola. Outro ponto a destacar é a imposição desse curso para a distribuição de aulas do ano seguinte, contando como uma pontuação. O professor que não faz esse curso corre o risco de ficar sem aulas em sua escola de lotação, precisando assumir aulas em mais de uma escola para conseguir cumprir sua carga horaria semanal. A Secretaria de Educação chegou a emitir a resolução N.º 3.659/2024 – GS/SEED que obrigava os professores a terem 100% de presença, não sendo permitida a apresentação de atestados médicos e outras declarações legais, mas acabou voltando atras por pressão do sindicato e de parlamentares da oposição, mantendo a presença mínima em 75% para a certificação. O professor, nessa situação, se vê obrigado realizar essa formação por medo de não progredir na carreira, gerando perdas financeiras, ou não conseguir assumir suas aulas na escola onde é lotado. Poucos são os professores que fazem os cursos apenas para formação, descharacterizando a formação continuada.

Vale ressaltar que essa formação trazida pelo Estado do Paraná se enquadra nos moldes da mercantilização da educação, visando índices, controlando as ações do professor e por vezes impondo metas impossíveis de

serem atingidas. Argolo e Silva (2017) destacam que organizações empresariais estão usando a resolução 2015 como brecha para atuar oferecendo inovações pedagógicas, práticas expostas como exitosas que precarizam e controlam o trabalho docente. As autoras completam esse pensamento dizendo que não há comprovação que gestões empresariais tem efeito positivo para a universalização e democratização da educação pública.

Carvalho (2011), chama a atenção que “as responsabilidades e metas do professor e da escola ultrapassam largamente, embora possam incluir, o desenvolvimento psicológico da noção de temporalidade ou mesmo da reciprocidade intelectual”. Ele ainda reforça que os objetivos, modelos e demais ações da escola só se justificam através da compreensão da cultura das escolas, dificuldades e particularidades presentes nas escolas (Carvalho, 2011).

A autonomia e a cultura escolar

Nesta seção, o recorte temporal também se inicia no começo do século XX. Corroborando com as ideias de Ibernón (2011), a prática dos professores deve abandonar a concepção de mera transmissão do conhecimento, muito presente no século passado e se voltar para uma educação orientada por valores democráticos, plurais, participativos e solidários, conforme a ideia de que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou construção” (Freire, 2024, pg. 24).

Ao adotar essa perspectiva, no contexto da educação brasileira, é indispensável mencionar Paulo Freire, que há décadas propõe uma profunda transformação na maneira de compreender o ensino e o papel da escola. Candau (2020) destaca que para Freire a cultura trazida pelos estudantes, chamados alfabetizando, era essencial não apenas como estratégia metodológica, mas como elemento que promove o diálogo e a troca nas relações pedagógicas.

A formação docente, ao ser orientada por políticas centralizadoras, tende a reforçar uma concepção homogênea de escola e de ensino. Entretanto, a cultura escolar não é uniforme, pois está permeada por múltiplos sujeitos e práticas. Como observa Candau (2020), “a cultura escolar está, em geral, assentada na busca da igualdade entendida como homogeneização dos processos e

objetivos pretendidos. No entanto, cada vez mais se visibilizam os diferentes sujeitos, saberes, práticas e linguagens que permeiam o cotidiano escolar.”

Paulo Freire é muito enfático ao falar sobre a cultura. Para ele, cultura não é apenas um poema elaborado por um intelectual, mas também a poesia popular, assim como os bonecos de barro feitos artesanalmente em comparação as esculturas expostas em museus. “A cultura como resultado do seu trabalho. Do seu esforço como criador e recriador” (FREIRE, 2025, pg. 142). Ou seja, a cultura é produção humana, não podendo ser desprezada, anulada ou substituída por uma cultura hegemônica imposta por países colonizadores.

Candau (2008), corrobora com a definição de cultura como elemento popular e vindo da diversidade presente nas comunidades, porém, ela reforça que nas escolas é comum encontrar uma cultura “padrão”, para um aluno “padrão” deixando cada vez mais desafiador para as escolas enfrentarem os problemas que surgem pela diversidade cultural, étnica, religiosa e social dos indivíduos (Candau, 2008, pg. 14).

A valorização da cultura presente nas escolas é essencial ao processo de ensino e aprendizagem, pois integra as vivências dos estudantes aos novos conhecimentos explorados nas aulas. Para que isso ocorra a formação continuada deve proporcionar momentos de reflexão sobre a prática e por meio dela, permitir que o professor reconheça a diversidade cultural existente nas escolas, contrapondo-se aos modelos de cultura hegemônica. Spotti e Brandim (2020), ao analisar a formação continuada e a interculturalidade no ensino da língua portuguesa questionam: “Em qual língua ensinar? Qual cultura privilegiar?” (Spotti; Brandim, 2020). Essas discussões, presentes nos espaços formativos, ampliam o olhar docente sobre as culturas escolares e favorecem uma educação em que todos possam desenvolver suas competências e manter sua identidade cultural.

Essa concepção ampla de cultura, entendida como criação humana, contrasta com o modelo de formação planejado e imposto pelo Estado. Uma vez que o professor tende a aplicar com seus alunos as estratégias que são apresentadas nas formações continuadas, caso essas formações não promovam espaços de reflexão e debate sobre as diferenças presentes nas

escolas, corre-se o risco de perpetuar uma educação “bancária” Paulo Freire destaca essa ideia:

Se na experiência da minha formação, que deve ser permanente, começo por aceitar que o formador é o sujeito em relação a quem me considero objeto, que ele é o sujeito que forma eu, o objeto por ele formado, me considero como um paciente que recebe seus conhecimentos – conteúdos – acumulados pelo sujeito que sabe e que são a mim transferidos. Nessa forma de compreender e de viver, o processo de formador, eu, objeto agora, terei a possibilidade, amanhã de me tornar o falso sujeito da “formação” do futuro objeto do meu ato formador. (FREIRE, 2024, pg. 25)

Para superar uma educação que reduz os educandos à condição de objetos, negando-lhes o papel de sujeitos do processo, é preciso uma formação continuada fundamentada na reflexão crítica sobre a prática. Para Freire o discurso teórico deve aproximar-se da prática de tal forma que ambos se integrem de maneira dialógica e transformadora. Isso exige conscientizar o professor de seu papel como agente transformador, mediador do aprendizado e sujeito da própria formação, mais do que simples transmissor de saberes (Freire, 2024). Silva e Portilho (2018) destacam uma questão relevante ao analisarem professores em formação continuada: o docente “sabe como as aulas deveriam ser constituídas para se tornarem momentos de aprendizagem, mas, ao colocá-las em prática, isso não acontece” (Silva; Portilho, 2018).

Por isso, priorizar a reflexão sobre a prática, de modo que cada aula se torne um espaço de emancipação, contribuindo para a formação de cidadãos críticos e socialmente engajados. Para que isso aconteça tanto a autonomia do professor, enquanto sujeito em formação, quanto dos educandos, sejam crianças, jovens ou adultos, devem ser respeitadas e valorizadas. seus repertórios culturais, estéticos e linguísticos, bem como suas próprias inquietações. “O respeito a autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” (Freire, 2024, pg 58).

Considerações e possíveis alternativas

A partir desta breve análise, pode-se compreender a autonomia do professor como um elemento importante na condução dos trabalhos pedagógicos.

Por meio da formação continuada, torna-se possível ressignificar a compreensão docente sobre o ensino e favorecer uma prática pedagógica pautada na reflexão.

O problema é que para atingir esse objetivo é necessário enfrentar o obstáculo imposto pelo Estado, que detém o controle das políticas e concepções de formação continuada, muitas vezes incorporadas à cultura escolar. Essas formações acabam por perder o caráter reflexivo que proclamam na teoria, distorcendo o conceito de formação para atender a objetivos neoliberais de controle e padronização da educação. Mattos Almeida, Martins e Gonçalves (2022) compartilham da ideia de que a formação continuada é pensada para “assegurar a hegemonia da extrema direita, que tem como fundamentos teóricos-metodológicos a opressão, pode levar à violência política, assimilação forçada, o disciplinamento e o autoritarismo, o que se contrapõe frontalmente a práxis freireana”(Mattos Almeida, Martins e Gonçalves, 2021).

Enquanto isso, os professores, que passam por essas formações continuadas sentem-se aprisionados por dois lados: de um, são transformados em objetos do processo formativo; de outro, são induzidos a reproduzir esse modelo com seus alunos, tratando-os como números em índices e metas.

E mesmo aqueles professores que compreendem os princípios de uma educação emancipadora nem sempre conseguem concretizá-los, pois permanecem imersos em estruturas que limitam a ação crítica e autônoma. Assim, considera-se que o ponto central para uma educação mais libertadora seja a conscientização dos professores perante sua condição de educador e transformador social, reconhecendo a formação continuada como espaço de resistência e emancipação.

Como alternativa às formações propostas (e muitas vezes impostas) pelo Estado, sugiro a criação de formações que aconteçam em núcleos de professores. Cezar e Oliveria (2021), corroboram com a ideia de que uma formação crítica e reflexiva deve considerar a prática, a sala de aula como ponto de partida, dessa forma os docentes poderiam participar da elaboração dos temas das formações.

Com liberdade para escolher um curso que faça sentido para sua prática, ou seja, um curso que dialogue com a cultura e a realidade da sua escola, os docentes tendem a se engajar mais e a participar de forma mais

significativa. Esses cursos poderiam funcionar como grupos de estudo e reflexão, inspirados nos círculos de cultura de Freire. Até resgatando, talvez, a ideia inicial da Secretaria de Educação paranaense. Neles, os professores, a partir de uma palavra ou tema gerador comum, poderiam discutir ideias, práticas e metodologias, além de expor dificuldades encontradas em suas aulas.

Cezar e Oliveira (2021), realizaram um curso parecido com os professores de uma escola no Estado de São Paulo, nesse curso os professores, nas primeiras reuniões traziam situações problemas para serem analisadas e discutidas no grupo, gerando uma problematização, então o material para formação foi elaborado a partir disso. Com essa aproximação da realidade dos professores e da possibilidade de resolver um problema real de sua prática o professor se mostrou mais envolvido, assim pode-se trazer também a conscientização sobre sua prática e sobre a sua realidade.

Pensar e repensar as formações continuadas deveria ser um papel de quem atua em sala de aula, para ser como um agente modificador da sua realidade. As formações para ter esse caráter precisam dessa reflexão, pois precisam conscientizar o professor do seu papel como educador, intelectual e transformador da realidade.

É preciso ter esperança, mas trazer junto com ela a ação, a vontade de transformar a realidade, se ficarmos parados esperando a mudança, ela não ocorrerá, é preciso agir para transformar (Freire,1992).

Referências

- ARGOLLO, Juliana; SILVA, Amanda Moreira. As contradições da busca pela valorização do magistério público: uma contextualização da Resolução CNE/CP nº. 02/2015. 2017.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil: seção 1, Brasília, DF, v. 134, n. 248, p. 27833-27841, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 14 ago. 2025.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil: seção 1, Brasília, DF, n. 124, p. 8-12, 2 jul. 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 249, p. 115-119, 23 dez. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2024. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 243, p. 181-186, 18 dez. 2024.

CANDAU, V. M. (Org.) “Reinventar a escola”. 6ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CANDAU, Vera Maria. Didática, Interculturalidade e Formação de professores: desafios atuais. 2020.

Carvalho, J. S. F. de.. (2011). A teoria na prática é outra? Considerações sobre as relações entre teoria e prática em discursos educacionais. Revista Brasileira De Educação, 16(47), 307–322.

CEZAR, Mariana dos Santos; OLIVEIRA, Samuel Rocha. É tempo de esperar: contribuições da epistemologia freireana na/para uma formação continuada. Revista Teias, Rio de Janeiro, v. 22, n. 67, p. 203–216, 2021. DOI: 10.12957/teias.2021.62062. Disponível em: <https://www.epublicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/62062>. Acesso em: 21 nov. 2025. DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Nova tentativa de padronização dos currículos dos cursos de licenciatura no Brasil: a BNC-formação. **Revista Práxis Educacional**, v. 17, n. 46, p. 53-71, 2021.

da Silva, Claudia Sebastiana Rosa e Evelise Maria Labatut Portilho. “Cultura escolar, formação continuada e estratégias de ensino.” Revista e Curriculum 16.3 (2018): 911-933.

do Nascimento Melo, Elda Silva, and Camila Rodrigues dos Santos. “A formação continuada de professores (as) no Brasil: do século XX ao século XXI.” Humanidades & Inovação 7.11 (2020): 88-104.

IMBERNÓN, Francisco. Formação continuada de professores. Artmed Editora, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. Cortez, 2001.

Freire, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. Editora Paz e terra, 2024.

Freire, Paulo. Educação como prática da liberdade. Editora Paz e terra, 2025.

DE MATTOS ALMEIDA, Janaina Aparecida; MARTINS, Fernando José; GONÇALVES, Gisele de Souza. Formação continuada de professores e Paulo Freire:

sobre atualidade e necessidade. *Dialogia*, [S. l.], n. 42, p. e21629, 2022. DOI: 10.5585/42.2022.21629. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/21629>. Acesso em: 21 nov. 2025.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Resolução n.º 3.659/2024 – GS/SEED, de 10 de julho de 2024. Curitiba, PR, 2024. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2024-07/resolucao36592024_gsseed.pdf. Acesso em: 14 ago. 2025.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Educação. Instrução Normativa n.º 004/2022 – DEDUC/SEED, de 10 de fevereiro de 2022. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2022-02/instrucao_normativa_0042022_deducseed.pdf. Acesso em: 14 ago. 2025.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Resolução n.º 4.817/2021 – GS/SEED, de 22 de dezembro de 2021. Curitiba, PR, 2021.

Spotti, Carmem Véra Nunes e Maria Rejane Lima Brandim. “Formação continuada de professores e interculturalidade: reflexões sobre aspectos multiétnicos do ensino em língua portuguesa.” *Revista e-Curriculum* 18.3 (2020): 1178-1196.

O diálogo como práxis da resistência: uma leitura freiriana das contradições do novo Ensino Médio nas Escolas do Campo em Santa Catarina

Giibrail Cordeiro

Adalberto Penha de Paula

Introdução

Este artigo propõe-se a analisar as contradições e os impactos do Novo Ensino Médio nas Escolas do Campo, tomando como objeto de estudo duas instituições do Estado de Santa Catarina: a Escola de Educação Básica Vinte e Cinco de Maio, em Fraiburgo, e a Escola de Educação Básica Trinta de Outubro, no município de Lebon Régis. Parte-se da compreensão de que as políticas públicas educacionais não são neutras, mas expressam disputas, interesses e correlações de forças. Nesse sentido, busca-se compreender como essas escolas têm reinterpretado e reconfigurado o NEM a partir de suas realidades locais, de suas práticas pedagógicas e de suas concepções de formação humana integral.

A relevância deste estudo reside no fato de abordar um tema ainda pouco explorado na literatura: a implementação do Novo Ensino Médio em escolas situadas em áreas de assentamento da Reforma Agrária. Ao investigar como essas instituições adaptam, tensionam e resistem às políticas educacionais hegemônicas, a pesquisa revela contradições entre o currículo oficial e as práticas pedagógicas críticas desenvolvidas no campo. Nesse processo, evidencia-se a força da Educação do Campo como projeto político-pedagógico próprio, capaz de produzir alternativas formativas vinculadas ao diálogo,

à coletividade e aos modos de vida rurais, contribuindo para o debate sobre justiça educacional e para a formulação de políticas públicas mais sensíveis às realidades socioterritoriais do campo.

Fundamentado no pensamento de Paulo Freire, especialmente na crítica à educação bancária e na defesa da práxis libertadora, este estudo articula-se a uma perspectiva crítica e emancipatória da educação. Dialoga também com autores que refletem sobre as dimensões políticas, sociais e culturais da formação humana, destacando como a Educação do Campo, inspirada em uma pedagogia do diálogo, da interculturalidade e da alternância, tem buscado resistir à lógica instrumental do capital e afirmar-se como projeto de humanização e justiça social.

A disputa de projetos na Escola do Campo

A implementação do Novo Ensino Médio instituído pela Lei nº 13.415/2017 e modificada pela Lei nº 14.945/2024 apresenta desafios particulares quando observada no contexto das escolas do campo, especialmente aquelas situadas em áreas de assentamento da Reforma Agrária no Estado de Santa Catarina. A implementação do (NEM), representou uma profunda reestruturação na última etapa da Educação Básica, baseada na flexibilização curricular por meio da divisão entre Formação Geral Básica (FGB) e Itinerários Formativos. Essa reforma, no entanto, foi alvo de intensas críticas por parte de educadores e movimentos sociais.

A modificação recente buscou responder às críticas de fragmentação curricular e desigualdade de acesso, determinando que a formação geral básica volte a ser o eixo estruturante do ensino médio. Essa alteração representa uma tentativa de corrigir distorções geradas pela aplicação inicial da reforma, mas ainda impõe às escolas do campo o desafio de concretizar tais mudanças sem perder sua identidade pedagógica e seu compromisso com formação dos sujeitos do campo. No entanto essas determinações legais, ao proporem flexibilidade curricular e aumento da carga horária, evidenciam a intenção de modernizar o ensino médio. No entanto, quando analisadas sob a ótica das escolas do campo, revelam contradições profundas, pois a ênfase

em itinerários formativos voltados às demandas do mercado tende a desconsiderar a realidade sociocultural e produtiva das comunidades rurais.

Nessa perspectiva este estudo busca analisar as realidades pedagógicas distintas de duas dessas escolas, de modo a compreender, de forma mais ampla, os diferentes modos de apropriação, adaptação e resistência diante da reforma. Argumenta-se que a implantação do NEM, cuja expansão ocorreu a partir de 2022 nas escolas do campo e não pode ser analisada sob uma perspectiva linear e homogênea, pois envolve contradições, disputas e processos de ressignificação profundamente marcados pelas condições sociais e políticas do meio rural.

Pelo contrário, nas áreas de assentamentos da reforma agrária, a adesão e a realização de ações políticas são atravessadas por intensos questionamentos e problematizações da implementação desse novo modelo de educação que vem sendo implantados nas escolas públicas do campo. Índícios apontam para resistências por partes dos sujeitos do campo que buscam a reconfiguração de aspectos do NEM em defesa de um legado educacional e político-pedagógico ancorado nos pressupostos e na pedagogia do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). A defesa de um projeto educacional próprio, comprometido com a transformação social e com o enfrentamento das contradições da realidade, dialoga diretamente com o pensamento freireano, que segundo o qual “A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate, a análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa” (Freire, 1967, p. 98). No entanto, a busca pela ressignificação do NEM nas Escolas do Campo é, em si, um ato de intervenção na realidade e de busca por autonomia.

A justificativa para a implementação dessa reforma residia na necessidade de superar as lacunas do modelo educacional anterior, marcado por currículos fragmentados e que resultavam em baixos índices de aprendizado e alta evasão escolar. A análise da nova política educacional revela sobre tudo o risco de aprofundar as desigualdades, especialmente em razão da precarização do trabalho dos professores, das cargas horárias exaustivas e também da má qualidade estrutural das escolas públicas.

Este artigo, portanto objetiva analisar a tensão entre a proposta hegemônica do NEM (marcada pela lógica neoliberal e tecnicista) e o projeto

contra-hegemônico de Educação do Campo (fundamentado na perspectiva libertadora e dialógica de Paulo Freire), que busca incidir sobre a realidade das escolas do campo, Escola Vinte e Cinco de Maio e a Escola Trinta de Outubro.

Paulo Freire e a crítica à educação bancária

O pensamento de Paulo Freire oferece as lentes teóricas que são indispensáveis para compreendermos as contradições presentes no Novo Ensino Médio e os movimentos de resistência pelos sujeitos do campo no contexto dessa nova política educacional e sua implantação nas escolas do campo. A estrutura flexível do Novo Ensino Médio (NEM), ao priorizar Itinerários Formativos frequentemente alinhados de maneira acrítica às demandas do mercado de trabalho local, pode limitar o desenvolvimento crítico dos estudantes e favorecer uma formação mecanicista. Esse direcionamento se não acompanhado de uma reflexão crítica e integração com uma formação cidadã, corre o risco de reprodução de práticas semelhantes à educação bancária. Conceito que o educador Paulo Freire denunciava de uma educação externa apenas à transmissão mecânica de conteúdos, sem promover autonomia ou pensamento crítico dos estudantes.

A interculturalidade e a formação humana integral

A Educação do Campo, ao inspirar-se no pensamento de Paulo Freire, reconhece que a formação humana integral deve partir da valorização das culturas e dos saberes que compõem a vida social das comunidades rurais. Nesse sentido, a interculturalidade surge como princípio ético e pedagógico que busca promover o diálogo entre diferentes visões de mundo, linguagens e formas de conhecimento. A escola do campo não se limita a transmitir conteúdos universais, mas busca mediar encontros entre o saber científico e o saber popular, entre a cultura camponesa e a cultura urbana, num processo educativo que reconhece a diversidade como riqueza e não como obstáculo.

A perspectiva intercultural, em sintonia com a pedagogia freiriana, entende o diálogo como caminho para a humanização. A prática educativa que valoriza o diálogo entre culturas rompe com a lógica de dominação e de

silenciamento histórico das populações camponesas, reconhecendo-as como sujeitos históricos produtores de conhecimento. Assim, a formação integral do ser humano não se restringe ao domínio técnico ou cognitivo, mas abrange dimensões éticas, estéticas, políticas e afetivas, promovendo a construção de identidades críticas, solidárias e comprometidas com a transformação social. A interculturalidade, portanto, torna-se também uma pedagogia da escuta e do reconhecimento do outro.

Nas Escolas do Campo, a prática intercultural manifesta-se na valorização da oralidade, das tradições locais, da agroecologia, auto-organização dos estudantes, da coletividade e da pedagogia da alternância como fundamentos do currículo. A vivência escolar torna-se um espaço de trocas simbólicas e de reconstrução da memória coletiva, onde a educação é compreendida como ato de amor, respeito e libertação. Nessa perspectiva, a escola do campo realiza, na prática, o ideal freiriano de uma educação humanizadora, capaz de articular os saberes diversos em um projeto comum de emancipação e justiça social.

O conflito entre a educação bancária e a práxis libertadora

Na perspectiva da educação bancária, o professor deposita conhecimentos, enquanto o aluno é um recipiente passivo, um objeto a ser preenchido. O resultado é uma educação que poda o pensar, o criar e o imaginar. No contexto do NEM, a ênfase em um currículo excessivamente fragmentado e com forte viés tecnicista reforça um modelo de organização curricular centrado em um conjunto de conhecimentos que pouco dialoga com a realidade e as necessidades formativas e culturais dos sujeitos do campo.

É nesse sentido que a perspectiva da Educação Libertadora se torna indispensável para analisar essa reforma. O educador Paulo Freire propõe a superação desse modelo que não reconhece a experiência do estudante, defendendo a circularidade do conhecimento através do Diálogo: “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1987, p. 79). A práxis educativa, nesse

modelo, não é uma mera transferência de conteúdo, mas um ato de criação e transformação da realidade. O educador e o educando se tornam sujeitos dialógicos que, em comunhão, constroem o conhecimento e a consciência crítica.

O risco da educação bancária no NEM se torna ainda mais evidente ao se analisar a reforma sob a ótica da teoria marxista do Estado e da educação. Para Mészáros (2014), a função da educação formal na sociedade capitalista não se limita a fornecer conhecimentos, mas também a “gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes”.

O NEM, em sua origem, surge como resposta à necessidade de adequar o jovem ao mercado de trabalho, o que é coerente com a lógica neoliberal. Contudo, nas áreas de assentamentos, esse projeto se choca com o legado da Educação do Campo, que busca uma educação no sentido amplo, do processo de formação humana, que constrói referências culturais e políticas para intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade, visando a uma humanidade mais plena e feliz. O currículo do NEM, ao não dialogar com essa realidade, pode reforçar a tendência de excluir ainda mais os jovens do campo, comprometendo a essência emancipatória pela qual se luta.

A pedagogia da alternância como práxis emancipadora

A Pedagogia da Alternância, amplamente adotada em escolas do campo, constitui uma proposta pedagógica voltada à integração entre o conhecimento científico e o saber popular. Inspirada nos princípios da pedagogia freiriana, essa metodologia rompe com a fragmentação do ensino tradicional ao promover uma dinâmica formativa que articula o tempo-escola e o tempo-comunidade. Essa alternância de espaços formativos permite que o aprendizado seja constantemente reelaborado a partir da prática social, tornando o ato educativo um processo de diálogo e transformação da realidade. Ao valorizar a experiência concreta dos educandos, a alternância fortalece a práxis educativa, entendida por Freire (1987) como a unidade entre ação e reflexão, em que o conhecimento se constrói a partir da vida e retorna a ela em forma de consciência crítica.

Mais do que uma metodologia, a Pedagogia da Alternância configura-se como um ato político e cultural, pois reconhece o campo como espaço legítimo de produção de saberes e de formação humana integral. Essa perspectiva

rompe com a lógica tecnicista e utilitarista da educação bancária, valorizando o trabalho coletivo, a solidariedade e o vínculo entre escola e comunidade como fundamentos de uma aprendizagem significativa. Nessa concepção, a escola não é apenas um local de transmissão de conteúdos, mas um espaço de construção de sujeitos autônomos e críticos, capazes de intervir na realidade e transformá-la.

Embora tenha origem histórica na França, nas Casas Familiares Rurais, a Pedagogia da Alternância dialoga teoricamente com as concepções pedagógicas de Anton Makarenko e Moisei Pistrak. Ambos defendiam uma educação vinculada ao trabalho e à vida social, capaz de formar sujeitos conscientes e comprometidos com o coletivo. Makarenko (1933) enfatizava a importância da prática social e da convivência comunitária como eixo da formação humana, enquanto Pistrak (1924) propunha a integração entre ensino e trabalho como meio de desenvolvimento da consciência crítica e da autonomia. Assim como nas concepções desses autores, a Pedagogia da Alternância compreende o processo educativo como prática social transformadora, fundamentada na realidade concreta e voltada à emancipação humana (FREIRE, 1987; MAKARENKO, 1933; PISTRAC, 1924; GIMONET, 2007).

Metodologia e abordagem analítica

A metodologia desta pesquisa fundamenta-se em uma abordagem qualitativa e crítica, de caráter descritivo e interpretativo. Essa escolha decorre da necessidade de compreender as contradições presente na implantação do Novo Ensino Médio (NEM) nas escolas do campo em suas dimensões políticas, sociais e pedagógicas, valorizando as vozes e experiências dos sujeitos envolvidos. Nessa perspectiva a pesquisa busca analisar a relação entre o projeto hegemônico do NEM e as práticas contra-hegemônicas da Educação do Campo, tomando como referência o pensamento freiriano e as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (CNE/CEB, 2002). Essa perspectiva permite compreender o modo como as escolas rurais se organizam diante das mudanças impostas pela reforma, evidenciando os processos de resistência pedagógica que emergem da prática docente e da cultura dos sujeitos que vivem no campo.

Os procedimentos de análise documental e teórico-crítica, foram considerando diferentes fontes e níveis de reflexão. Entre as fontes principais estão as Diretrizes da Educação do Campo, a legislação e as políticas públicas que estruturam o Novo Ensino Médio e alguns documentos institucionais das escolas entre outros. Esses materiais foram analisados a partir de uma leitura crítica, buscando identificar os princípios, fundamentos e objetivos que orientam a política educacional e como ela se concretiza (ou se distancia) da realidade vivida nas escolas do campo. Também foram observado os posicionamentos do movimentos sociais, ligadas à Educação do Campo, bem como produções acadêmicas e técnicas — como teses, dissertações, artigos e pareceres que problematizam o NEM em contextos rurais.

A etapa analítica é em estar comparando o discurso presente nos documentos normativos e nas políticas oficiais com a prática cotidiana das comunidades escolares do campo. Essa comparação visa revelar as contradições entre o modelo de educação prescrito e a realidade concreta dos sujeitos que o vivenciam, destacando os esforços de resistência e as estratégias de adaptação desenvolvidas pelos educadores e estudantes. Desse modo, a metodologia proposta pretende contribuir para uma compreensão crítica e emancipadora do processo educativo, tomando o diálogo e a práxis freiriana como fundamentos teóricos e éticos da pesquisa.

Considerações finais

Este estudo, ao analisar as perspectivas e contradições do Novo Ensino Médio nas Escolas do Campo de Santa Catarina, reafirma que o processo de implementação é um campo de disputa entre dois projetos antagônicos de sociedade e de educação. De um lado, está o modelo educacional mercantilista que, ao empobrecer o currículo e fragmentar o ensino, atende aos interesses do capital e do agronegócio, de outro, está o projeto de Educação do Campo e do MST, cuja essência é a transformação social e a emancipação humana.

A escassez de trabalhos sobre o NEM nesse contexto específico torna vital a análise do impacto dessa política nas escolas Vinte e Cinco de Maio e Trinta de Outubro. Essas escolas, com seu legado político-pedagógico, representam um espaço de luta e resistência. A ressignificação do NEM por

elas empreendida é um exercício da Práxis Libertadora de Paulo Freire, onde educadores e educandos, mediatizados pela luta por terra e educação, transformam o desafio curricular em um ato de reagir à violência dos que lhe pretendem impor silêncio.

Contudo essa análise, vem buscando compreender de que forma o diálogo se materializa nas práticas escolares cotidianas da realidade das escolas pesquisadas, bem como temas como a Agroecologia, regime de alternância e a auto organização dos estudantes contribuem para a construção de um currículo vivo, contextualizado e transformador nas escolas do campo. Somente por meio da conscientização crítica e da coragem em enfrentar a realidade, será possível fortalecer o papel das escolas do campo como espaços de resistência e esperança, reafirmando a educação como um ato de amor e de compromisso ético com a humanização e com a construção de um mundo mais justo e igualitários

Referências

- BRASIL. Lei n 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera a Lei n 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2017.
- FREIRE, Paulo. Educação como Prática da Liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- ITERRA. Projeto Pedagógico. Veranópolis: Instituto de Educação Josu de Castro, 2001.
- MANUEL, Leandro Faria. A educação ambiental no contexto da implementação da base nacional comum curricular e do novo ensino médio. 2022. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2022.
- MELO, Thalles Goncalves de. Educação do campo em Minas Gerais: a institucionalização e o projeto piloto da pedagogia da alternância. 2023. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, 2023.
- MSZÁROS, István. A educação para além do capital. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2014.

SOUZA, Danilo Felisberto de. A relao entre a escola e o mercado de trabalho: percepes e expectativas dos alunos do ensino mdio de uma escola do campo paulista. 2021. 187 f. Dissertao (Mestrado em Educao) Programa de Ps-Graduao em Educao Escolar, Universidade Estadual Paulista “Jlio de Mesquita Filho” (UNESP), Araraquara, 2021.

<https://www.redalyc.org/journal/894/89468047076/html/>

<https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Pedagogia-da-Autonomia-Paulo-Freire.pdf>

<https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Pedagogia-da-Autonomia-Paulo-Freire.pdf>.

Pedagogia do Caju: uma abordagem contextualizada para a educação do campo na Guiné-Bissau

*Flávio Rosário
Elenilton Vieira Godoy*

Introdução

Nas regiões rurais da Guiné-Bissau, a educação sempre caminhou entre desafios antigos e urgências do presente. As escolas, muitas vezes afastadas dos centros urbanos, enfrentam limitações de infraestrutura e, principalmente, de conexão com a vida real dos estudantes. O que se ensina nas salas de aula raramente conversa com o cotidiano das famílias camponesas, o que contribui para a falta de interesse, o abandono escolar e o baixo rendimento dos alunos.

Foi a partir da própria vivência no campo que surgiu a Pedagogia do Caju. A ideia nasceu entre as mãos calejadas de quem cultiva a terra e aprende com o dia a dia da roça. Ela veio como uma tentativa de aproximar a escola da realidade dos estudantes, rompendo com modelos que, por muito tempo, ignoraram a vida e o saber das comunidades. Quando a educação deixa de enxergar o lugar onde acontece, ela perde força, perde sentido e o aprendizado deixa de fazer parte da vida.

Em muitas dessas comunidades, como as de Bafatá e Gabú, o caju não é apenas uma fruta, é sustento, cultura e memória. A colheita do caju envolve todos: pais, mães, filhos e vizinhos. É nesse movimento coletivo que se partilham conhecimentos, histórias e formas de viver. Ainda assim, esse saber popular raramente encontra espaço no currículo escolar. Como afirma Caldart

(2009, p. 39-40), “a Educação do campo não nasceu como uma crítica apenas de denúncia: já surgiu como contraponto de práticas, construção de alternativas, de políticas, ou seja, como crítica projetiva de transformações.” Essa perspectiva também fundamenta a Pedagogia do Caju como uma resposta viva e propositiva às ausências da escola tradicional.

A Pedagogia do Caju nasce justamente para mudar essa lógica. Ela propõe uma educação que se enraíza na cultura local, integrando o conhecimento tradicional ao ensino escolar. Mais do que uma metodologia, é uma forma de olhar para a escola como espaço de valorização da vida, onde os ciclos da natureza, o trabalho no campo e os saberes do povo são tratados como parte fundamental do processo de aprendizagem. Assim, essa proposta educativa não só fortalece os laços entre escola e comunidade, como também abre caminho para uma educação mais justa, crítica e transformadora.

Caju, cultura e território: uma realidade que educa

A presença do caju na Guiné-Bissau está diretamente vinculada aos processos históricos de circulação agrícola promovidos pela expansão marítima portuguesa. Originário do Nordeste do Brasil, o cajueiro (*Anacardium occidentale*) foi levado para a África Ocidental entre os séculos XVI e XVII, como parte da estratégia colonial de introduzir espécies consideradas úteis para exploração comercial, controle territorial e ocupação do solo. Na Guiné-Bissau, o cajueiro encontrou condições ecológicas particularmente favoráveis — clima tropical, solos leves e longos períodos de insolação — que possibilitaram sua rápida adaptação e disseminação espontânea. Com o passar do tempo, o caju deixou de ser apenas uma planta exótica para se tornar elemento integrante da paisagem rural e da economia local. A partir das décadas de 1980 e 1990, sua importância intensificou-se, quando o Estado e organismos internacionais estimularam sua produção como alternativa diante do declínio de outras culturas agrícolas. Hoje, o caju constitui o principal produto de exportação do país, desempenhando papel central na renda das famílias camponesas e configurando-se como um dos pilares da economia guineense contemporânea.

Posto isso, na Guiné-Bissau, o caju não é apenas um produto de exportação. Ele está no centro da vida comunitária, alimenta, emprega, sustenta e ensina. Desde cedo, as crianças acompanham o plantio, a colheita, o beneficiamento e a comercialização. Há um saber popular acumulado em torno dessa cultura que, infelizmente, não encontra espaço nos currículos escolares.

Por outro lado, o caju, portanto, não é só uma fruta. É também um livro aberto, uma possibilidade pedagógica. Como nos lembra Paulo Freire (1996), “não há saber mais ou saber menos: há saberes diferentes”. Quando a escola ignora o conhecimento do campo, ela contribui para a marginalização dessas outras formas de saber. A *Pedagogia do Caju*, ao contrário, parte da cultura local como base para o ensino, o que permite uma aprendizagem mais significativa, conectada com a experiência concreta dos estudantes.

Como bem afirma Gaudêncio Frigotto (2014, p. 1), “tanto a ciência quanto a educação somente poderão desempenhar seu papel de qualificação da vida e dilatação do tempo efetivamente livre, criativo e, portanto, de emancipação humana em sociedades que rompam, pela raiz, a estrutura de classes”. Nesse sentido, valorizar os saberes camponeses, como os que se organizam em torno da cultura do caju, é também uma forma de resistência contra os projetos educativos que reproduzem desigualdades estruturais e desconsideram o protagonismo das comunidades.

Bases teóricas e metodológicas

Essa proposta pedagógica se sustenta em um conjunto de referências teóricas que valorizam a escuta, o diálogo e a construção coletiva do conhecimento. A pedagogia de Paulo Freire é, sem dúvida, o principal alicerce. A ideia de uma educação como prática de liberdade, centrada na realidade vivida pelos educandos, está no coração da *Pedagogia do Caju*. Não se trata de transmitir conteúdos prontos, mas de construir saberes a partir da vivência concreta no campo.

Miguel Arroyo (2000) também contribui ao pensar a *Educação do Campo* como um direito que deve considerar os tempos e os espaços das comunidades rurais. Arroyo critica a padronização dos currículos urbanos que são impostos aos povos do campo, desrespeitando suas formas próprias de

viver, aprender e ensinar. Ao articular o ciclo do caju ao calendário escolar, essa pedagogia propõe uma escola que respeita o ritmo da natureza e da vida no campo.

Outra referência fundamental é Boaventura de Sousa Santos (2006), que fala da *ecologia dos saberes* e da necessidade de valorizar o conhecimento produzido fora do circuito eurocêntrico. Para ele, a modernidade construiu uma “sociologia das ausências”, tornando invisíveis os saberes tradicionais. A *Pedagogia do Caju* resgata essa ausência, tornando visível e valorizado o que antes era considerado irrelevante.

Além disso, Catherine Walsh (2013) reforça a importância das pedagogias decoloniais na América Latina e na África, que não apenas criticam o currículo dominante, mas propõem outras formas de ensinar e aprender a partir da ancestralidade, da oralidade e da espiritualidade. A conexão entre as gerações, comum nas comunidades produtoras de caju, se aproxima dessas propostas.

Integração dos saberes locais ao currículo escolar por meio da Pedagogia do Caju

Essa proposta nasceu do desejo de tornar a escola mais próxima da vida real das comunidades rurais. A ideia principal é repensar o currículo escolar, trazendo para dentro da sala de aula os saberes locais, especialmente aqueles ligados à cultura do caju. Mais do que ensinar sobre a planta, queremos valorizar a identidade das pessoas, melhorar o aprendizado dos alunos e fortalecer os laços entre escola, comunidade e o lugar onde vivem. Essa iniciativa vai na contramão de um modelo de educação que, por muito tempo, ignorou os conhecimentos populares e afastou a escola da realidade dos estudantes.

Conforme nos lembra de Gramsci (1978), citado no texto de Frigotto (2014, p.8), a trincheira fundamental de luta reside na organização dos movimentos sociais e populares que não mascaram os conflitos de classe, mas os enfrentam no cotidiano das práticas formativas. Por isso, enxergar o caju não só como uma fruta, mas como parte da nossa cultura, da nossa memória e de um saber antigo que vem dos nossos antepassados, é um jeito de quebrar com aquele modelo de escola que tenta impor um único jeito de ensinar, sem olhar para o que é vivido e sentido nas comunidades.

Como afirma Fernando José Martins (2020, p. 18-19) no seu texto (*A escola e a educação do campo*), “a Educação do Campo – tal qual é organizada – é resultado de um processo de lutas, materializado como política educacional que dialoga com as peculiaridades da realidade camponesa, mas não se encerra nelas”. Nesse mesmo espírito, a Pedagogia do Caju se constitui como uma resposta viva e situada, enraizada nos modos de vida das populações rurais e orientada por um projeto emancipador.

Trazer para a sala de aula os conhecimentos que vêm do cultivo do caju pode fazer muita diferença na vida dos estudantes. Isso não só ajuda para que eles queiram continuar na escola, mas também melhora o aprendizado, especialmente em matérias como matemática e ciências, quando essas disciplinas se conectam com o que eles vivem de verdade. Esses saberes, que nascem do trabalho na roça e passam de geração em geração pela fala, fazem parte do dia a dia e carregam um valor enorme. Por isso, precisam ser vistos como conhecimento de verdade, que tem força para transformar.

Nesse sentido, é fundamental reconhecer que “práticas que culminarão em uma concepção de escola comum [...] como a pedagogia da alternância, a pedagogia do movimento e a vinculação necessária da escola com a realidade social” (Martins 2020, p. 21). Já indicam caminhos concretos para integrar saberes locais ao currículo. A Pedagogia do Caju, ao valorizar os modos de vida, os ciclos produtivos e os conhecimentos ancestrais da cultura camponesa, insere-se diretamente nessa perspectiva pedagógica transformadora.

Como destaca Frigotto (2014, p.14), as concepções de educação “para”, “no” e “do” campo expressam diferentes formas de se relacionar com os sujeitos camponeses. A educação para o campo é marcada por uma visão tecnocrática e assistencialista; a educação no campo mantém o viés localista e reprodutivo da exclusão; já a educação do campo, defendida por movimentos como o MST, propõe uma educação emancipadora, crítica e articulada à vida real dos trabalhadores e trabalhadoras rurais. A Pedagogia do Caju, nesse contexto, insere-se como uma prática que aposta no protagonismo das comunidades e na valorização da cultura local como eixo de reelaboração curricular.

É nesse horizonte que se compreende que “os protagonistas do processo de criação da Educação do campo são os ‘movimentos sociais camponeses em estado de luta’, com destaque aos movimentos sociais de luta pela reforma

agrária [...]” (Caldart, 2009, p.40-41). Por conta disso, “e se constituem em uma pedagogia própria, a chamada pedagogia do movimento” (Martins 2020, p. 24). Essa compreensão permite afirmar que a Pedagogia do Caju não nasce apenas como uma prática escolar, mas como uma expressão de resistência social, fundamentada na história, na cultura e nas lutas do povo camponês.

Nesse sentido, cabe destacar a formulação de Caldart (2008) citado por Frigotto (2014, p.15), ao afirmar que a pedagogia do campo “não começa na escola, mas na sociedade e retorna à sociedade”, construindo uma ponte entre o saber científico e os conhecimentos produzidos nas práticas sociais. A escola, portanto, torna-se um espaço dialógico onde a cultura do caju pode ser transformada em objeto de estudo, reflexão crítica, e produção de novos saberes.

Nessa perspectiva de articulação entre escola e vida concreta das comunidades rurais, como afirma Mészáros (2008, p. 72), a educação que se propõe a “ir além do capital” tem como missão articular-se ao trabalho associado e à vida, criando condições para uma ordem social qualitativamente diferente. Esse é o espírito da proposta aqui defendida: ao articular a escola com os ciclos produtivos do caju, contribuimos não apenas para a aprendizagem escolar, mas também para o reconhecimento da dignidade das comunidades e da força dos saberes ancestrais como elementos centrais de um currículo justo, significativo e emancipador.

Por isso, evidências apontam para a necessidade de políticas públicas que respeitem os ciclos produtivos locais e incorporem os conhecimentos ancestrais como base de um currículo mais coerente com os contextos de vida dos estudantes. A valorização da cultura do caju, nesse caso, não é apenas uma estratégia pedagógica, mas um ato político de resistência, de afirmação cultural e de reinvenção do papel da escola pública no campo.

Os pilares da Pedagogia do Caju

A Pedagogia do Caju se apoia em três pilares que nasceram da vivência concreta no campo e refletem o desejo de uma educação mais próxima da realidade das comunidades rurais.

1. **Currículo com os pés no chão:** O conteúdo trabalhado nas escolas passa a conversar com a vida do campo, respeitando o tempo da natureza, os saberes locais e as práticas cotidianas das famílias agricultoras.
2. **Troca entre gerações:** O diálogo entre jovens e mais velhos é reconhecido como parte essencial do aprendizado. Os anciãos não são apenas memória viva, mas também educadores que compartilham histórias, experiências e saberes.
3. **Saberes da tradição como conhecimento legítimo:** A fala, os rituais, os modos de plantar, colher e cuidar da terra ganham o lugar que merecem dentro do processo educativo, não como curiosidades, mas como verdadeiras formas de conhecimento.

No entanto, esses três fundamentos aproximam escola e comunidade, fortalecem a identidade cultural do campo e constroem uma educação enraizada nos modos de vida e nas lutas das populações rurais.

Considerações finais

A *Pedagogia do Caju* não pretende ser uma solução universal. Ela é, acima de tudo, um convite: para ouvir o território, para respeitar o tempo das árvores, para aprender com quem vive da terra. Ela nos mostra que a escola pode ser um espaço fértil de transformação quando decide colocar os pés no chão e escutar o que a comunidade tem a dizer.

Mais do que incluir o caju no currículo, trata-se de resgatar a dignidade do saber local. Trata-se de devolver à escola o seu papel de formadora de sujeitos conscientes, críticos e comprometidos com o lugar onde vivem. Como dizia Freire (2013, p. 75), “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. E, no caso da Guiné-Bissau, este mundo é o mundo do caju, porque é o produto interno bruto (PIB) da Guiné-Bissau.

Por isso, recomenda-se que essa experiência seja expandida, de forma cuidadosa, para outras regiões e culturas agrícolas, sem impor um modelo,

mas sim estimulando a criação de pedagogias enraizadas em cada realidade local. Afinal, cada fruto carrega sua própria lição.

Referências

- ARROYO, Miguel Gonzalez. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2000. 251 p.
- CALDART, Roseli Salete. **Educação do campo: notas para uma análise de percurso**. Trab. Educ. Saúde. Rio de Janeiro, v.7, n.1, p.35-64, mar./jun.2009.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 1ª ed- Rio de janeiro/São Paulo; Paz e Terra, 2013.
- FRIGOTTO, G. **A cientificidade do conhecimento e os processos coletivos de transformação da realidade social**. In: CALDART, R. S; ALENTEJANO, P. (Orgs.). MST, universidade e pesquisa. São Paulo: Expressão Popular, 2014. P. 109-136
- MARTINS, Fernando. José. **A escola e a educação do campo**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020.
- MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução: Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: Para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2006.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.
- WALSH, Catherine. **Pedagogias decoloniais: Práticas insurgentes de resistir, (re)existir e (re)viver**, Tomo I. Série Pensamento Decolonial. Quito: Abya-Yala, 2013.

Consciência e libertação em Paulo Freire: uma análise de trajetórias familiares e experiências nas ligas camponesas

Lucineide Moraes da Silva Araújo

Veronica Branco

Introdução

O presente artigo parte de dois relatos orais: o primeiro, sobre meu pai (in memoriam), cuja trajetória revela a herança afro-indígena e a luta cotidiana pela dignidade; e o segundo, do meu sogro, que participou das Ligas Camponesas, movimento emblemático das lutas sociais no Brasil. Ambos os testemunhos dialogam com o pensamento de Paulo Freire sobre conscientização e libertação.

A identidade afro-indígena, resultante do encontro entre povos indígenas e populações negras no Brasil, é marcada por processos históricos de invisibilização e silenciamento. Minha trajetória familiar reflete esse entrelaçamento: meu pai, filho de uma indígena e de um homem negro, foi criado na aldeia e, ao se casar com minha mãe branca (in memoriam), descendente de italianos e portugueses, buscou proteger seus filhos do preconceito.

Como aponta Goldman (2021), as relações indígenas e afrodescendentes não podem ser compreendidas apenas como mistura biológica, mas como experiências vividas, construídas na história e na memória. Neste contexto, o conceito de categoria afro-indígena contribui para compreender que a ancestralidade indígena e africana se manifesta não apenas em termos de genealogia, mas também através de práticas culturais, memórias e saberes transmitidos ao longo de gerações.

Conrado & Barros (2022) destacam que essas identidades se articulam de maneira complexa e dinâmica, desafiando visões simplistas de mestiçagem e evidenciando tensões no reconhecimento social. No meu caso, a vivência de meu pai na aldeia preserva práticas e memórias indígenas concretas, enquanto a ancestralidade africana se manifesta nos saberes e histórias da linhagem negra da família.

Durante minha infância, o racismo se manifestou nas relações escolares: colegas riam, davam apelidos e imitavam sons estereotipados atribuídos aos indígenas, dizendo “olha lá o filhote de anu-preto⁵ com anu-branco”. Esses episódios deixaram marcas profundas na minha memória, pois me percebiam como diferente. Como ensina Paulo Freire (1979), essa experiência reflete a força da ideologia dominante, que faz o oprimido acreditar que precisa se “parecer com o opressor” para ser aceito na sociedade.

Essas experiências motivam a reflexão sobre a organização social e a construção da consciência crítica, que serão exploradas neste artigo a partir da análise das Ligas Camponesas e de processos de conscientização coletiva.

Paralelamente, a trajetória da família do meu esposo se relaciona com um contexto histórico de luta e repressão: seu pai foi secretário das Ligas Camponesas em Pernambuco. Durante o golpe militar de 1964, o movimento sofreu forte repressão, marcada por perseguições e assassinatos de militantes, sobretudo daqueles que defendiam ideias de resistência e reivindicavam direitos básicos, como a luta pela reforma agrária. Esse histórico evidencia como estruturas de poder político e econômico produzem exclusões e silenciam identidades coletivas (Rêgo, 1985).

5 Anu-preto (*Crotophaga ani*), também chamado anum-preto ou anu-pequeno, é uma ave da família Cuculidae, encontrada na América do Sul, incluindo o Brasil. Mede cerca de 35-36 cm, plumagem preta, causa longa e bico alto. Vive em áreas abertas, formando bando de 6 a 15 indivíduos, Seu nome deriva do tupi *anu*; o nome científico significa “comedores de carrapatos” (do grego *krotōn*, carrapato; *phagein*, comer). ²Anu-branco (guira guira), ave da família Cuculidae, única espécie do gênero *Guira*, encontrada na América do Sul. Apresenta coloração creme, crista alaranjada e bico curvo. O nome deriva do tupi *anu*: o nome vernáculo técnico foi definido pelo CBRO em 2021.

ANU BRANCO. *Wikipédia: a enciclopédia livre*. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Anu_branco. Acesso em: 31 out. 2025.

ANU-PRETO. *Wikipédia: a enciclopédia livre*. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Anu-preto>. Acesso em: 31 out. 2025

Com base nesses percursos familiares, o artigo busca refletir sobre o processo de conscientização descrito por Paulo Freire (1979, p. 22), que entende a conscientização como passagem da ingenuidade à criticidade, na qual o sujeito se reconhece como ser histórico, capaz de compreender e transformar a realidade. Assim, a análise proposta articula a trajetória pessoal com o pensamento freiriano, evidenciando que reconhecer suas próprias origens é um ato libertador e profundamente político.

Metodologia

Este artigo caracteriza-se como um estudo qualitativo, de abordagem narrativa, que busca compreender experiências familiares de opressão, resistência e construção de identidade à luz da teoria de Paulo Freire sobre consciência e libertação.

“Partindo da compreensão de experiência como histórias vividas e narradas, “a pesquisa narrativa se estrutura na intencionalidade de compreender e interpretar as dimensões pessoais e humanas para além de esquemas fechados, recortados e quantificáveis” (Clandinin e Connelly, 2011, p. 663).

Os dados analisados foram obtidos de duas formas: primeiramente, por meio de relatos pessoais sobre a trajetória da minha própria família, nos quais descrevo experiências de ocultação de identidade, racismo e estratégias de proteção frente à opressão; em segundo lugar, a partir de uma entrevista semiestruturada realizada com meu sogro, que participou das Ligas Camponesas.

Conforme Gil (2017, p.91), embora a observação participante seja reconhecida como a técnica mais associada à pesquisa etnográfica, a maior parte dos dados relevantes pode ser obtida por meio de entrevistas estruturadas, e semiestruturadas ou informais.

Fetterman (1989, apud Gil, 2017, p.91) destaca que, apesar de parecerem mais simples, as entrevistas informais exigem atenção as questões éticas e de controle, pois o pesquisador deve manter uma situação natural de conversa enquanto obtém dados de forma sistemática.

O uso das entrevistas semiestruturadas nesta pesquisa permitiu investigar de forma sistemática as experiências e percepções do participante, enquanto o relato autobiográfico forneceu elementos para compreender

aspectos étnico-raciais, sociais e políticos que atravessam a história familiar no contexto das ligas camponesas.

A entrevista com o Senhor Severino forneceu informações sobre sua vivência em movimentos populares, perseguições políticas e resistência no período que antecedeu e sucedeu o golpe militar de 1964.

A coleta de dados ocorreu por meio de narrativa pessoal e entrevista gravada, que posteriormente foi transcrita e analisada. A análise seguiu uma abordagem interpretativa, articulando os relatos aos conceitos freirianos de conscientização, cultura do silêncio e libertação.

A pesquisa respeitou princípios éticos, contando com o consentimento livre e esclarecido do participante para uso de seu nome e garantindo a preservação das informações sensíveis compartilhadas durante a entrevista.

Relatorias vivas e Narrativas orais transcritas

A produção dos dados incluiu a elaboração de relatorias vivas, registrando não apenas o conteúdo verbal da entrevista, mas também elementos emocionais, gestuais e contextuais observados durante o encontro. Esses registros permitiram compreender captar as nuances das memórias relacionadas às Ligas Camponesas, em consonância com a perspectiva freiriana de valorização da experiência concreta dos sujeitos.

A entrevista foi posteriormente organizada em narrativas orais transcritas, preservando o modo de falar do participante e a força simbólica de suas memórias. Tais narrativas foram compreendidas como atos políticos de enunciação, pois, ao dizerem suas palavras, os sujeitos afirmam suas experiências historicamente silenciadas, e rompem mecanismos de opressão inscritos na memória coletiva. Essa estratégia possibilitou articular as trajetórias relatadas e o processo de conscientização discutido por Paulo Freire.

Narrativa autobiográfica situada da pesquisadora

Considero relevante explicitar minha própria trajetória, uma vez que, à luz de Paulo Freire, a leitura crítica do mundo antecede a leitura da palavra. Como filha de homem afro-indígena e de uma mulher branca, minhas vivências de

discriminação no espaço escolar constituem o pano de fundo a partir do qual escuto, acolho e interpreto as narrativas produzidas nesta pesquisa.

Essa autorreflexão integra a própria metodologia, pois me reconheço como sujeito histórico situado, cuja experiência de vida me influencia o processo investigativo e contribuiu para a compreensão crítica dos fenômenos analisados.

A coleta e a organização dos dados seguiram a lógica da investigação narrativa, que se fundamenta na compreensão da experiência por meio das histórias de vida e das narrativas produzidas pelos participantes (Clandinin; Connelly, 2011). Nesse sentido, tanto as relatorias vivas quanto as narrativas orais transcritas foram tratadas como registros experienciados, revelando sentidos construídos nas memórias e nos percursos de resistência da família e do participante.

Essa abordagem permitiu considerar a voz dos sujeitos e a dimensão temporal dos relatos, elemento essencial para compreender processos de opressão, resistência e conscientização no contexto investigativo.

Fundamentação teórica

Identidade, Memória e Resistência: As Ligas Camponesas no Percurso Familiar

Origens e Causas das Ligas Camponesas

As Ligas Camponesas surgiram em 1º de janeiro de 1955, no Engenho Galileia, em Vitória de Santo Antão (PE), inicialmente sob o nome de Sociedade Agrícola e Pecuária dos Plantadores de Pernambuco (SAPPP). Criadas por militantes ligados ao Partido Comunista Brasileiro, como José Ayres dos Prazeres e Amaro do Capim, as Ligas tiveram como objetivo organizar os trabalhadores rurais e defender a reforma agrária.

A partir da atuação do advogado Francisco Julião, que deu notoriedade política ao movimento e consolidou o nome “Liga Camponesas”, o movimento ganhou dimensão nacional. Sua atuação influenciou a criação de leis em favor dos camponeses, como o Estatuto do trabalhador Rural (1963) e

mobilizou atenção internacional, incluindo do governo dos Estados Unidos e da imprensa mundial.

Entre 1955 e 1964, as Ligas se destacaram-se pela mobilização social e pela conscientização política dos trabalhadores rurais, especialmente no Nordeste, deixando um legado histórico na luta pela reforma agrária e na formação de sujeitos coletivos. (CNASI-NA, 2016).

Essa concepção de sujeito histórico se manifesta nas vivências populares de luta e resistência, como evidencia a narrativa de Severino Nunes de Araújo, que relata sua experiência no contexto das Ligas Camponesas, movimento que marcou a luta pela reforma agrária e pelos direitos dos trabalhadores rurais no Brasil. Compreender o processo de conscientização, na perspectiva freiriana, exige reconhecer as condições históricas e sociais nas quais o sujeito se descobre como agente transformador da realidade.

Nesse sentido, as experiências dos movimentos populares, como as Ligas Camponesas, representam momentos históricos de elevação da consciência social dos trabalhadores rurais.

A entrevista com o senhor Severino, ex-integrante da Liga Camponesa de Limoeiro (PE), foi realizada em Curitiba (PR), no dia 26 de outubro de 2025, e constitui um testemunho significativo desse processo.

Segundo Severino N. Araújo, 86 anos, para falar sobre as Ligas Camponesas, é preciso lembrar como era o Brasil naquela época: a população rural, era o lugar mais habitado do país, principalmente o Nordeste devido à zona canavieira, região litorânea que tornou o Brasil o maior produtor de açúcar do mundo. Pernambuco, por exemplo, possuía sessenta e duas usinas produtoras de açúcar, mas com a modernização, Porecatu passou a produzir mais do que todas essas usinas, levando à decadência da região canavieira.

O Nordeste apresentava regiões distintas, a zona da mata, agreste, sertão e alto sertão, era um Brasil diferente: falar do Nordeste era falar de um Brasil diferente enquanto o Sul se desenvolvia com maior intensidade, concentrando o crescimento principalmente em São Paulo.

Durante o período do Império, as terras eram devolutas e pertenciam a quem nelas trabalhavam. Com a queda do Império e o surgimento da República Velha, houve a luta pela terra, pois se tornou o principal meio de sobrevivência, gerando conflitos com o crescimento populacional. Esse contexto

deu origem ao cangaço e aos coronéis, patentes concedidas pela República Velha, sendo apenas em Pernambuco quatro coronéis destacados: coronel Chico Heráclito no Agreste, Coronel José Abílio na Zona da Mata, Coronel de Serrita e Coronel do sertão alto, Eurico Soares.

Com o fim da Segunda Guerra Mundial, houve um armistício que legalizou o Partido Comunista, permitindo crescimento e eleição de representantes como Luiz Carlos Prestes, mas a Guerra Fria levou à ilegalidade do partido novamente. Na zona urbana havia apenas associações, e na zona rural, nenhuma organização formal; assim, surgiram as Ligas Camponesas para defender a reforma agrária.

O Partido Comunista sugeriu a criação das Ligas, que se estruturavam com núcleos de apenas três pessoas registradas em cartório, ganhando personalidade jurídica equivalente à de um sindicato.

Severino relata que as Ligas Camponesas surgiram para combater o método de exploração que veio da escravidão, segundo ele, quando a escravidão terminou, os colonos adotaram um sistema de exploração do homem pelo homem, conhecido como cambão. Ele explica que o cambão funcionava da seguinte forma: o proprietário concedia um pedaço de terra para a pessoa morar e plantar lavouras de subsistência, como milho e feijão, além de criar alguns animais, em troca dessa terra, a pessoa tinha que trabalhar um, dois ou três dias por semana gratuitamente para o proprietário, dependendo do dono da propriedade, para Severino, esse sistema representava uma forma de escravidão que atingia tanto brancos quanto negros.

Durante os períodos de seca, os trabalhadores se deslocavam em comboios chamados caçapos nos quais cada pessoa carregava seus pertences amarrados em um saco, com a volta das chuvas, retornavam às suas terras, vivendo uma luta constante pela sobrevivência.

O movimento iniciou em Pernambuco, em 1945, com Gregório Bezerra, líder comunista e idealizador do movimento, e teve repressão generalizada, com participantes sendo acusados de comunistas mesmo sem pertencer ao partido. Julião surgiu como advogado dos camponeses perseguidos e tornou-se líder e presidente de honra das Ligas Camponesas, levando casos ao Supremo tribunal, que reconheceu a Liga como distinta do Partido Comunista.

Em Limoeiro, o núcleo das Ligas Camponesas era composto por três integrantes, entre eles Severino Nunes de Araújo, que atuou como secretário. O grupo conseguiu registrar oficialmente os documentos em cartório, o que garantiu a legalização do núcleo e sua personalidade jurídica.

As experiências relatadas pelo Senhor Severino Nunes (86 anos), ilustram, na prática, como as Ligas Camponesas operavam e qual era o contexto de luta pela terra no Nordeste brasileiro. Segundo ele, a região mais habitada do país era o Nordeste, principalmente por causa da zona canavieira, que transformou o Brasil no maior produtor de açúcar do mundo. Pernambuco, por exemplo, tinha sessenta e duas usinas produtoras de açúcar, mas com a modernização, Porecatu produzia mais do que todas essas usinas, e a região canavieira entrou em decadência.

O entrevistado afirma que o movimento se expandiu principalmente em Pernambuco, com núcleos como “As Primeiras Batalhas”, e se espalhou para outras regiões do Nordeste e até para o Oeste brasileiro, incluindo Minas Gerais e Porecatu. Ele destaca que os camponeses lutavam pela reforma agrária, denunciando a exploração do cambão, e que a literatura de cordel foi uma ferramenta importante para envolver a população e comunicar as injustiças, já que os meios de comunicação não denunciavam nada.

Segundo Severino, a luta incluía protestos, invasões de terras e reivindicações judiciais para garantir a posse das terras aos trabalhadores, muitos camponeses foram perseguidos, presos e acusados de comunistas, mas a atuação de Julião permitiu que fossem liberados e que a Justiça reconhecesse a separação entre a Liga e o Partido Comunista.

Por fim, Severino conta sobre sua participação pessoal: três pessoas formaram a Liga Camponesa no Município de Limoeiro, no Estado de Pernambuco, ele atuou como secretário, Severino Tenório era o presidente, e outras pessoas integravam o núcleo, registraram o documento no cartório de títulos e documentos e, com isso, ganharam personalidade jurídica.

Ao final da entrevista Severino Nunes reforça a importância do legado das Ligas Camponesas para a compreensão da luta pela terra e pelos direitos dos trabalhadores rurais. Segundo ele, embora o movimento não exista mais, os princípios de organização coletiva, resistência e mobilização social continuam inspirando comunidades rurais e jovens que buscam transformar

a realidade do campo. Sua reflexão evidencia que o aprendizado histórico, aliado à conscientização e à ação crítica, permanece fundamental para enfrentar as desigualdades atuais e fortalecer a construção de sujeitos históricos capazes de atuar na transformação social.

Essas experiências ilustram a conscientização coletiva e a luta histórica dos camponeses, como afirma Paulo Freire (1979, p.15):

“A conscientização é um compromisso histórico, é também consciência histórica: é inserção crítica na história, implica que os homens assumam o papel de sujeito que fazem e refazem o mundo.”

A experiência do meu pai, cuja origem afro-indígena se entrelaça à luta cotidiana por reconhecimento e dignidade, e a atuação do meu sogro nas Ligas Camponesas em Pernambuco evidenciam formas concretas de resistência e transformação social. Esses percursos revelam que a conscientização não se limita a um entendimento teórico, mas se realiza nas práticas e nas vivências que traduzem a busca por justiça e emancipação, reafirmando o homem como sujeito histórico capaz de fazer e refazer o mundo.

A reflexão de Freire permite compreender trajetórias familiares e pessoais como expressões vivas desse processo. No caso da minha família, a origem afro-indígena de meu pai e a atuação de meu sogro nas Ligas Camponesas evidenciam formas concretas de resistência e transformação social, mostrando que a conscientização não se limita a um entendimento teórico, mas se realiza nas práticas e vivências que traduzem a busca por justiça e emancipação.

Segundo Arrais (2011), Gregório Bezerra (1900-1983), nascido em Pane-las, Pernambuco, desde cedo viveu a exploração e a pobreza, o que motivou a ingressar no Partido Comunista Brasileiro em 1930 e a participar ativamente da ANL (Aliança Nacional Libertadora) e das Ligas Camponesas. Preso, perseguido e torturado durante o regime militar, Gregório foi exilado, mas manteve sua atuação política, organizando camponeses e defendendo a reforma agrária, sua trajetória representa um marco da resistência popular e da luta por igualdade social no Brasil.

Como afirma Julião (1962, p.13): “As Ligas Camponesas emergiram como reação às condições de exploração, exclusão e ausência de direitos que

atingiam os trabalhadores rurais no Nordeste brasileiro, principalmente em Pernambuco e Paraíba”.

Esses movimentos representaram um marco na luta pela reforma agrária, melhores condições de trabalho e organização política do campesinato.

As estratégias de mobilização incluíam jornais, folhetos, discursos públicos e articulações comunitárias, o que ampliou a disseminação de suas ideias entre os trabalhadores rurais e setores urbanos sensibilizados com a causa. (Julião, 1962, p.33).

Rêgo (1985) destaca que as Ligas Camponesas promoveram participação coletiva, articulação com sindicatos e intelectuais, valorização da identidade camponesa e fortalecimento da solidariedade, representando um marco na estrutura política do meio rural.

Essas contribuições destacam que as Ligas Camponesas não foram apenas uma resposta imediata às condições de exploração e desigualdade fundiária, mas também um espaço de formação de sujeitos históricos, capazes de compreender sua realidade e agir sobre ela coletivamente.

Nesse sentido, a experiência relatada pelo Sr. Severino evidencia como a organização camponesa permitiu a construção de uma consciência crítica, que se manifesta na luta por direitos, na articulação comunitária e na resistência à opressão, exemplificando o que Paulo Freire (1979, p.15-19) conceitua como conscientização: um processo de distanciamento crítico do mundo, unidade entre ação e reflexão (“práxis humana”) e busca de temas significativos que possibilitam transformar a realidade concreta de forma histórica e contínua.

Contudo, a reflexão de Freire aprofunda-se ao tratar da complexa interiorização da opressão, um desafio que transcende o embate físico pela terra.

O autor adverte que:

Mas quase sempre, durante a fase inicial do combate, em lugar de lutar pela liberdade, os oprimidos tendem a converter-se eles mesmos em opressores ou em “subopressores”. Seu ideal é serem homens, mas para eles, serem homens é serem opressores. Este é o seu modelo de humanidade. Tal fenômeno provém de que os oprimidos, num dado momento de sua experiência existencial, adotam uma atitude de “adesão” em relação ao opressor (Freire, 1979, p.31-32).

Essa análise, que destaca a dificuldade de romper com o “modelo” do opressor, ressalta a profundidade do desafio enfrentado pelas Ligas Camponesas na busca pela reforma agrária. O que está em jogo não é apenas a terra, mas a própria redefinição do ser humano liberto, a aparição de um “homem novo” (Freire, p.32) que não se contenta em apenas inverter os polos da contradição.

Este processo é o que Freire chama de “invasão cultural”, onde o oprimido é levado a rejeitar a si mesmo e a desejar “parecer com o dominante”.

Essa ideia se aproxima profundamente da minha experiência familiar relatada neste artigo. Sou filha de pai negro com uma indígena, percebo como as histórias de resistência e luta por direitos atravessam gerações. O meu pai, por exemplo, como filho de negro com uma índia, cresceu em um ambiente marcado por tradições e saberes originários, mas foi levado a ocultar suas raízes para se proteger do preconceito. Esse silêncio, como aponta Freire, não é um comportamento natural, mas o resultado da imposição de um padrão branco, europeu e dominante que busca o apagamento de outras identidades.

Nessa perspectiva, a batalha pela terra e por dignidade, travada no campo e nos espaços urbanos, ecoa a busca por libertação que Freire descreve.

A persistência de minha família, que enfrenta as marcas do racismo e do apagamento, exemplifica na prática, a luta pela desconstrução do “modelo” opressor e pela afirmação de um ser que se constrói fora da lógica da subordinação.

A vivência da opressão, nesse sentido, não apenas dialoga com o contexto das Ligas Camponesas, mas reforça a urgência do processo de conscientização como um legado de sobrevivência e luta que nos conecta à história da reforma agrária.

Paulo Freire: opressão, identidade e cultura do silêncio

A conscientização, nesse sentido, exige a passagem de uma consciência ingênua que aceita a ordem estabelecida para uma consciência crítica, que corresponde à realidade como histórica, social e, portanto, transformável. É neste movimento que o método pedagógico freiriano se confunde com a própria prática transformadora:

O método gera um processo de mudança e termina por identificar-se com ele, posto que pedagogia coincide com um estilo muito exato de prática social, o da tomada de consciência, ou melhor, o da conscientização, portanto, a conscientização não pode pretender nenhuma neutralidade”. Como consequência que é da educação, demonstra que está também não poderia ser uma ação do homem sobre o mundo (Freire, 1979, p.40).

A reflexão sobre identidade, pertencimento e opressão ganha profundidade a partir das contribuições de Paulo Freire, especialmente na obra *Conscientização teoria e prática da libertação* (1979). Para o autor, a opressão não se reduz a mecanismos políticos ou econômicos, mas se manifesta também por meio de processos simbólicos e culturais que moldam a percepção do sujeito sobre si e sobre o mundo.

Freire (1979) aponta que a opressão ocorre quando um grupo nega a outro o direito de existir plenamente, impondo seus valores, linguagem à visão de mundo como universais. Nesse contexto, o oprimido frequentemente interioriza a imagem do opressor, passando a rejeitar sua cultura, cor, história e origem.

Esse fenômeno é descrito pelo autor como “invasão cultural”, isto é, a assimilação de valores dominantes que apagam identidades subalternizadas. Para Freire, “dizer a palavra é um ato de criação”, e somente quando o sujeito recupera sua voz pode transformar a realidade.

A conscientização, nesse sentido, exige a passagem de uma consciência ingênua que aceita a ordem estabelecida para uma consciência crítica, que compreende a realidade como histórica e transformável.

Experiências familiares à luz da teoria Freiriana

Histórias familiares relacionadas à opressão, ao apagamento cultural e à repressão política exemplificam, na prática, os processos descritos por Freire (1979). Em diferentes contextos sociais, descendentes de povos indígenas e de populações negras vivenciaram pressões para ocultar suas origens, buscando proteção diante do preconceito e da marginalização. O silenciamento dessas identidades, longe de ser uma escolha individual, revela a força da cultura dominante na produção do medo, da exclusão e da autonegação.

O racismo latino-americano mantém negros e indígenas em posição subordinada dentro das classes mais exploradas, apoiado por uma ideologia do branqueamento que privilegia os valores e padrões do Ocidente branco, considerados universais.

Conforme destaca Mirian Cristina dos Santos (2025), ao citar Gonzales (2018, p.236), “O racismo latino-americano é suficientemente sofisticado para manter negros e índios na condição de segmentos subordinados no interior das classes mais exploradas, graças a sua forma ideológica mais eficaz: a ideologia do branqueamento” (Gonzales, 2018 apud Santos, 2025).

A citação evidencia que o racismo, mesmo disfarçado por discursos de igualdade, mantém negros e indígenas em posições de subordinação. Essa ideologia do branqueamento atua de forma silenciosa, negando identidades e reforçando desigualdades históricas que ainda marcam a sociedade brasileira.

Na região do Gurupi, entre os estados do Pará e do Maranhão, indígenas e negros estabeleceram contatos, trocas culturais e práticas compartilhadas que ilustram essa mesma dinâmica histórica. Trajetórias como a de Dona Petronília, negra índia do Quilombo de Itamoari, e de indígenas Tembé das aldeias do Guamá demonstram a construção coletiva de saberes e autonomias. Cartilhas produzidas pela Universidade Federal do Pará, por meio do GEIPAM, têm buscado registrar e levar esses conhecimentos às escolas, valorizando as histórias e práticas afro-indígenas locais (Correio da Manhã, 1928; UFPA\GEIPAM, s. d).

De modo semelhante, famílias ligadas às Ligas Camponesas foram marcadas por perseguições, violências e repressões durante o período que antecedeu e sucedeu o golpe militar de 1964. Casos de lideranças rurais consideradas subversivas por defenderem direitos básicos associados à reforma agrária ilustram os mecanismos de criminalização dos movimentos populares. Esse cenário confirma as análises de Rêgo (1985) sobre a reação do Estado e das elites diante da mobilização camponesa.

Tais trajetórias evidenciam como a narrativa oficial brasileira foi construída a partir da exclusão de vozes indígenas, negras e camponesas. A recuperação dessas memórias, portanto não se limita ao campo afetivo, mas se constitui como gesto político e educativo, alinhado ao pensamento freiriano. Ao trazer essas experiências à reflexão acadêmica, rompe-se com o silêncio

imposto pela dominação e reconhece-se o valor das histórias que, por décadas, foram silenciadas.

Para Rêgo (1985), a atuação das Ligas Camponesas evidenciou a passagem de uma resistência dispersa para uma mobilização estruturada, o que contribuiu para sua visibilidade política e, ao mesmo tempo, para a intensificação da repressão estatal no período que antecedeu o golpe militar de 1964.

Freire (1979, p.42) afirma que:

“à educação crítica é futuridade revolucionária. Ela é profética – e, como tal, portadora de esperança – e corresponde à natureza histórica do homem. Ela afirma que os homens são seres que se superam, que vão para a frente e olham para o futuro, seres para os quais a imobilidade representa uma ameaça fatal, para os quais ver o passado não deve ser mais que um meio para compreender claramente quem são e o que são, a fim de construir o futuro com mais sabedoria”.

Para Freire, a opressão não é apenas um fenômeno político ou econômico, mas também um processo simbólico e cultural que se manifesta na forma como o sujeito enxerga a si mesmo e o mundo ao seu redor. A libertação, portanto, requer o desenvolvimento da consciência crítica e o reconhecimento do indivíduo como sujeito histórico capaz de intervir na realidade.

Segundo o autor, a opressão ocorre quando um grupo ou classe social nega a outro o direito de ser plenamente humano, impondo seus valores, sua cultura e sua visão de mundo como se fossem universais. O oprimido, diante dessa dominação, muitas vezes interioriza a imagem do opressor, passando a acreditar que sua própria origem, cor ou cultura são inferiores. É o que Freire denomina “invasão cultural”: processo em que o oprimido aprende a rejeitar a si mesmo e a desejar parecer-se com o dominante.

Assim, a escola, que deveria ser um espaço de inclusão e valorização da diversidade, acaba, muitas vezes, por reproduzir a cultura do silêncio, ridicularizando e marginalizando o diferente. Freire (1979) define a cultura do silêncio como o estado em que os oprimidos perdem a palavra, o direito de contar sua própria história e de expressar sua visão de mundo. A ausência da palavra é também a ausência do poder de existir. Para o autor, “dizer a palavra é um ato de criação” e, somente quando o sujeito recupera sua voz, ele pode transformar a realidade.

Ao calar sobre suas origens, meu pai acreditava estar protegendo a mim e a minhas irmãs do sofrimento, contudo, ao mesmo tempo, privava-nos de reconhecer-nos em nossa totalidade de sermos as raízes, as histórias e as resistências que nos formam.

Compreender essa trajetória exige, conforme explica Freire (1979), o processo de conscientização, entendido como a capacidade de perceber as contradições da realidade e agir para transformá-la. Essa tomada de consciência ocorre quando o sujeito passa de uma visão ingênua, que aceita o mundo como dado, para uma visão crítica, que entende o mundo como construção histórica e social. A conscientização é, portanto, o caminho para a libertação, pois permite ao oprimido descobrir-se como agente capaz de reescrever sua própria história.

Minha trajetória e a de meu marido refletem diferentes formas de opressão que atravessam a história de nosso país. Descendemos de famílias que viveram experiências de silenciamento e resistência. No meu caso, a origem negra e indígena de meu pai foi por muito tempo ocultada, resultado do preconceito e da tentativa de apagar identidades consideradas inferiores.

Já a família do meu marido traz a marca da repressão política: seu pai, secretário das Ligas Camponesas, sofreu perseguições por defender os direitos básicos associados à reforma agrária. Essa experiência evidencia como a mobilização popular era criminalizada pelo Estado e pelas elites, reforçando a necessidade de resistência e conscientização diante das injustiças sociais, assim como ressalta Rêgo (1985) em suas análises sobre a reação do poder frente aos movimentos camponeses.

Essas histórias familiares revelam como a narrativa oficial do Brasil foi construída a partir da exclusão e da negação das vozes negras, indígenas e camponesas. Por isso, considero fundamental recuperar essas memórias e reconhecer o valor das trajetórias que foram silenciadas, pois nelas residem parte essencial da nossa história coletiva.

Compreender e compartilhar a própria história torna-se, assim, um gesto político e educativo, um modo de romper com o silêncio imposto pela dominação. Freire (1979) enfatiza que a libertação é um ato coletivo e consciente: “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho; os homens se libertam em comunhão”.

A partir da perspectiva de Paulo Freire, compreendo que o processo de construção de minha identidade está intrinsecamente ligado ao caminho rumo à liberdade. Ao reconhecer e aceitar minhas origens negras, indígenas e camponesas, percebo que isso vai além de uma simples lembrança familiar: é um ato de resistência e de afirmação da minha própria humanidade. Trazer essas memórias para a fala e a escrita tem sido, para mim, uma forma de despertar a consciência no sentido freiriano do termo — transformar a dor e o silêncio em saberes, utilizando minha experiência pessoal como instrumento para uma análise reflexiva de uma sociedade que, ainda hoje, insiste em silenciar determinadas narrativas.

A trajetória familiar: o ser negado

A história familiar constitui, muitas vezes, o primeiro espaço em que se manifesta a tensão entre o ser e o parecer. No meu caso, essa tensão se expressa na trajetória de meu pai, filho de um homem negro e de uma mulher indígena, que viveu a infância em uma aldeia, carregando em sua existência as marcas de duas identidades historicamente oprimidas no Brasil.

Ao se casar com minha mãe, uma mulher branca, e estabelecer residência na zona rural, mas fora da aldeia onde foi criado, ele passou a enfrentar a necessidade de ocultar suas origens, acreditando que essa proteção poderia nos resguardar do preconceito.

No caso de meu pai, ao lidar com o racismo e a necessidade de adaptação, percebe-se como sua trajetória pessoal se conecta à criação de cultura e à participação na história, conforme a concepção freiriana de sujeito histórico (Freire, 1979, p.21). assim, cada resposta aos desafios da vida contribui para a formação do indivíduo, permitindo-lhe não apenas adaptar-se à realidade, mas interagir criticamente com ela, estabelecendo relações de reciprocidade e construindo sua própria história.

Paralelamente, meu sogro viveu experiências de resistência coletiva nas Ligas Camponesas, movimento social e político voltado à luta pela terra e pelos direitos dos trabalhadores rurais. Sua trajetória evidencia outra dimensão da opressão e da resistência: enquanto a família enfrentava o preconceito de forma silenciosa, os militantes das Ligas confrontavam diretamente as estruturas de poder e desigualdade.

Freire (1979, pp. 44-46) destaca que os indivíduos interiorizam valores e mitos das classes dominantes, o que pode gerar uma falsa consciência. Superar essa condição exige reflexão crítica sobre a própria realidade e participação em ações coletivas que promovam transformação social, configurando a chamada ação cultural ou revolução cultural.

De acordo com Paulo Freire (1979), esse processo corresponde à “invasão cultural”, em que o oprimido internaliza os valores e padrões do opressor, passando a rejeitar a si mesmo na tentativa de ser aceito pela sociedade dominante. Ao mesmo tempo, a conscientização e a ação crítica permitem ao sujeito histórico reconhecer-se como agente de transformação da realidade, construindo cultura e história de forma ativa e significativa.

Considerações finais

As experiências apresentadas neste artigo foram construídas a partir do relato autobiográfico da minha trajetória familiar e da entrevista realizada com meu sogro.

O relato sobre meu pai evidencia como a necessidade de ocultar suas origens diante do preconceito refletiu os efeitos da “invasão cultural” descrita por Paulo Freire (1979), demonstrando como identidades historicamente oprimidas foram silenciadas e moldadas ao longo do tempo.

Por sua vez, a trajetória do meu sogro nas Ligas Camponesas evidencia formas de resistência coletiva e engajamento político, destacando a luta pelos direitos dos trabalhadores rurais e o enfrentamento direto das estruturas de poder e desigualdade.

A articulação entre essas narrativas pessoais e históricas permite compreender como experiências individuais e coletivas se entrelaçam na construção da identidade, da memória e da resistência.

Este estudo contribui para a valorização da memória familiar e social, evidenciando a importância de preservar e refletir sobre histórias de luta, diversidade e resistência no contexto brasileiro.

Referências

- ARAÚJO, Severino Nunes de. *Entrevista concedida a Lucineide Moraes da Silva Araújo*. Curitiba (Pr), 26 out. 2025. Entrevista gravada áudio.
- ARRAIS, Roberto. *40 anos sem Gregório*. Jornalista e membro do CC do PCB. Disponível em: <https://www.pcdoB.org.br/40-anos-sem-gregorio>. Acesso em: 19 out. 2025.
- CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. *Narrative Inquiry: Experience and Story in Qualitative Research*. San Francisco: Jossey-Bass, 2011. Acesso em 26 out. 2025.
- CNASI-NA. *Reforma agrária na lei ou na marra: Ligas Camponesas completam 60 anos*. Escrito por CNASI. Fonte: Diário de Pernambuco via CPT. Associação Nacional dos Servidores Públicos Federais Agrários, 22 fev. 2016. Disponível em: <https://www.cnasi.org.br/index.php/comunicacao/noticias/173-reforma-agraria-na-lei-ou-na-marra-ligas-camponesas-completam-60-anos>. Acesso em: 2 nov. 2025
- CONRADO, Mônica Prates; BARROS, Thiane de Nazaré Monteiro Neves. A categoria “afro-indígena” na Amazônia paraense: usos confluências e ambivalências em debate acadêmico. *História, Ciências, Saúde – Manguinhos*, v.29, n. 2, 2022. Doi: <https://doi.org/10.1590/S0104-7183202200020000>. Acesso em: 2 nov. 2025.
- FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação- uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. Tradução de Kátia de Mello e Silva; revisão técnica de Benedito Eliseu Leite Cintra. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.
- GODMAN, Márcio. “Nada é igual”. *Variações sobre a relação afro-indígena*. *Mana- Estudos de Antropologia Social*, v.27, n.2 p.1-39, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/1678-49442021v27n2a200>. Acesso em 20 out. 2025
- JULIÃO, Francisco. *Que são as Ligas Camponesas?* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1962. V.1 (Cadernos do Povo Brasileiro).
- RÊGO, Rubem Murilo Leão. Uma nova Contribuição ao estudo das Ligas Camponesas. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, V. 1 N. 2, P. 11-32, 1985. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0034>. Acesso em 19 out. 2025.
- RIBEIRO, Benedito Emílio da Silva. *A mestiçagem não explica tudo! Existências e conexões afro-indígenas no Brasil*. *Nossas Histórias*, 20 abr. 2022. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/a-mesticagem-nao-explica-tudo-existencias-e-conexoes-afroindigenas-no-brasil/>. Acesso em: 26 out. 2025.
- SANTOS, Mirian Cristina dos. “Amefricanidade e as literaturas negro-brasileira e indígena de autoria de mulheres”. *Revista de Estudos Feministas*, v. 33, n. 2, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1806-9584-2025v33n2105827>. Acesso em: 2 nov. 2025

Dialética da práxis e da linguagem: por uma educação musical crítica da encruzilhada entre Freire e Orlandi

Fábio Barbosa de Souza

Leandro Siqueira Palcha

Introdução: o campo epistemológico da educação musical crítica

Educar, em seu assentamento mais profundo, transcende a mera transmissão de conteúdos, se inscrevendo enquanto ato intrinsecamente político/social/cultural. Paulo Freire ‘firma’ que o ato pedagógico é indivisível do ato político, sendo a educação essencialmente um ato de conhecimento e de conscientização. Moacir Gadotti, no prefácio do Livro ‘Educação e Mudança’ pontua que

Paulo Freire combate a concepção ingênua da pedagogia que se crê motor ou alavanca da transformação social e política. Combate igualmente a concepção oposta, o pessimismo sociológico que consiste em dizer que a educação reproduz mecanicamente a sociedade. Nesse terreno em que ele analisa as possibilidades e as limitações da educação, nasce um pensamento pedagógico que leva o educador e todo profissional a se engajar social e politicamente, a perceber as possibilidades da ação social e cultural na luta pela transformação das estruturas opressivas da sociedade classista. Acrescente-se porém que embora ele não separe o ato pedagógico do ato político, nem tampouco ele os confunde. Evitando que-relas políticas ele tenta aprofundar e compreender o pedagógico da ação política e o político da ação pedagógica, reconhecendo que a educação é essencialmente um ato de conhecimento e de conscientização e que, por si só, não leva uma sociedade a se libertar da opressão (GADOTTI apud FREIRE, 1984, p. 4-5).

Essa ótica busca superar o que Freire chama de ‘Educação Bancária’, que anula o ímpeto criativo dos educandos e transcende as estruturas opressoras pautadas pela lógica do capital. A finalidade desta educação é a luta pela transformação das estruturas opressivas e a promoção da liberdade, refletindo o olhar crítico em todas as áreas do conhecimento, incluindo as linguagens artísticas.

Dentro do panorama educacional, a Educação Musical assume um papel importante quando consideramos a música enquanto uma manifestação cultural complexa e um objeto simbólico que produz sentidos. Simões (2020), refletindo com pés nos pensamentos de Adorno, considera a música enquanto um objeto sociológico, resultado de um sistema complexo de organização social e cultural, que incide diretamente sobre os seres humanos e seus comportamentos. Consonante a essa reflexão, a música pode se configurar enquanto uma prática discursiva, um sistema de signos que estabelece uma relação material, e reconhecer essa natureza pode direcionar a prática pedagógica para a necessidade de desvelar as camadas ideológicas que formam o fazer musical.

Para analisar o funcionamento dos sentidos na Música e na Educação Musical, a Análise de Discurso (AD) da professora Eni Orlandi pode ser um arcabouço teórico possível para essas reflexões. A ‘AD’ é um

campo teórico organizado em torno de “uma análise materialista das práticas de linguagem” (...) que trabalha, na materialidade da língua, a relação teórica entre ideologia e inconsciente, considerando que a ordem da ideologia e a ordem do inconsciente não coincidem” (MARIANI, 2018, p. 36).

Nessa perspectiva, para Mariani (2018), a teoria é política, pois a ideologia se manifesta na materialidade da língua, produzindo a ilusão da evidência e determinando o “o que se pode e se deve dizer” através das Formações Discursivas (Orlandi, 2011, p.53). O ofício do Analista de Discurso é, portanto, a interpretação que busca compreender o jogo da ideologia, o que se aproxima à busca freireana pela conscientização crítica.

Paralelamente a essa análise linguística, o balaio teórico freireano fornece o engajamento ético e a diretividade necessária para que a prática pedagógica,

musical ou não, seja transformadora. Freire rejeita a educação bancária, que anula a capacidade de pensar criticamente, e propõe a relação dialógica como fundamental para a construção da autonomia e da criticidade do educando. O movimento da ingenuidade à criticidade está ligada à ‘indivisibilidade da reflexão e da ação da práxis humana’ (Freire, 1984, p. 26), capacitando o sujeito em um processo criador que o capacita à intervir e transformar sua realidade.

O conceito de práxis é mais uma encruzilhada epistemológica entre Freire e Orlandi, traduzindo a ação/reflexão/ação enquanto motor de mudança. A práxis educativa, entendida por Freire como o movimento dialético que capacita o educando a partir do seu saber de experiência feito para, ao se assumir cognoscente, intervir criticamente na realidade (Freire, 1984, p. 331), articula-se com a AD proposta por Eni Orlandi, a qual se constitui como uma análise materialista das práticas de linguagem que desvela a ideologia ao tratar o discurso como efeito de sentidos entre locutores (Mariani, 2018), onde, a práxis se manifesta como um investimento teórico e formativo, onde o conhecimento se constrói dialetizando o caminho com o silêncio e a não completude (Mariani, 2018). Ambas as perspectivas definem a práxis como movimento de ruptura crucial para o educando (musical) se liberte da reprodução passiva e se torne um sujeito crítico.

Essa encruzilhada entre Freire e Orlandi pode proporcionar uma nova tonalidade na discussão da Educação Musical, ao dar luz à formações discursivas não hegemônicas. Chamando Lucy Green (2003) para a roda, ela compreende ideologia enquanto um ‘conjunto de suposições de senso comum que contribuem para que nossas relações sociais pareçam naturais e justificáveis’, pois, além de ajudar a explicar o mundo, ‘através dos processos de reificação e legitimação, ideologias ajudam a perpetuar as relações sociais ‘como elas já são’ (Green, 2003, p.8), operando em benefício à essas hegemonias. Na música, a ideologia atua na construção do valor ao atribuir propriedades como ‘universalidade’, ‘eternidade’ ou ‘complexidade’, fazendo com que música seja entendida como ‘coisa existente independentemente do mundo social’ (idem, p.15). Refletir a construção ideológica é crucial para a Educação Musical, uma vez que ela tenda a ‘perpetuar ideologias que já estão bem

estabelecidas’, e ao fazê-lo, ‘impregne nas crianças auto-imagens, expectativas e disposições que tendem a corresponder às suas situações sociais existentes’ (idem, p 33), contribuindo à perpetuação de relações sociais e de classe/raça/gênero.

Tal legitimação ideológica positivista de superioridade de certos valores musicais em detrimento de outros culmina na imposição de uma ‘cultura do silêncio’ (Freire, 1984, p.293), onde a censura atua diretamente na linguagem, silenciando o que contraria as Formações Discursivas hegemônicas. O silêncio, na perspectiva da AD, adquire uma dimensão política, pois a censura é um fato de linguagem que ‘se inscreve em uma política da palavra que separa a esfera pública e a esfera privada (Orlandi, 2011, p.93), impondo uma divisão entre o permitido e o proibido. Para Freire, as políticas educacionais que fomentam o tecnicismo e a reprodução anulam ‘o poder criador dos educandos ou o minimizam, silenciando seus dizeres e estimulando sua ingenuidade’, o que traz ‘em sua gênese a patente do discurso do opressor’ (2005, p.19-20, grifos meus). O desafio educacional compromissado com a criticidade, portanto, está na capacitação do sujeito para um gesto de resistência, que é o de “estabelecer um outro lugar de discurso onde se possa (re)significar o que ficou ‘fora’ do discurso” (ORLANDI, 1998, p. 17 apud MARIANI, 2018, p. 44), transformando a sala de aula em uma “aventura desveladora, uma experiência de desocultação da verdade” (FREIRE, 1994, p. 284). Essa busca incessante pela leitura crítica do mundo e pelo rompimento do silêncio, articulando o desvelamento do discurso e a ação consciente no campo musical, oferece as bases teóricas sólidas para a construção de uma prática discursiva conscientizadora e emancipatória na educação musical.

Essa abordagem implica que o professor assuma a prática docente enquanto intervenção no mundo, e não apenas enquanto adaptação, utilizando a música para a reflexão crítica e a construção da autonomia e da conscientização. Para Freire

O educador progressista, por outro lado, se interroga sobre a melhor forma de se relacionar com o conteúdo, que não seja a de simplesmente transferi-lo ou de que os alunos o memorizem no seu perfil transferido. Sua preocupação é a de como capacitar os alunos a apreenderem o conteúdo

em sua significação profunda. Para tanto, é preciso que, ao propor o conteúdo, lhes apresente o desafio do conteúdo e não o seu discurso sobre ele, que se parece mais com o que eu chamei de “cantigas de ninar”. A curiosidade, neste caso, a curiosidade crítica, que se nutre do rigor com que o educador progressista se relaciona com o conteúdo, é mobilizada pelos educandos. Aprender o conteúdo e não memorizá-lo é o que os desafia. A opção do educador ou da educadora progressista, em favor da autonomia dos educandos e de sua liberdade de pensar, implica que o conteúdo se torne um desafio para eles e não um conjunto de conhecimentos a ser transferido pelo educador.” (FREIRE, 1984, p. 227)

O Educador (musical) deve estimular a curiosidade crítica e a opção, capacitando os alunos a apreenderem o conteúdo em sua significação profunda, ao invés de memorizar o conteúdo. Com essa perspectiva dialética, o presente artigo insere no debate acadêmico, buscando iluminar a encruzilhada epistemológica que potencializa a formação de indivíduos mais qualificados a serem mais humanos.

Diante do exposto e reconhecendo a relevância dessa intersecção teórica, o presente artigo configura-se como uma revisão de literatura com o propósito de aprofundar a discussão sobre a musicalidade crítica (Simões, 2020). O objetivo geral deste trabalho é articular os conceitos centrais da Análise do Discurso e da Práxis Libertadora para analisar o potencial de uma educação musical crítica e emancipatória. Para cumprir o objetivo, o estudo está estruturado em quatro seções principais, que incluem o mapeamento de conceitos e a análise detalhada de suas convergências para a prática pedagógica musical. Assim, o presente trabalho é guiado pela seguinte questão norteadora: De que modo a análise do funcionamento discursivo e os princípios da prática dialógica e conscientizadora se interligam para fundamentar uma pedagogia da educação musical capaz de desvelar as ideologias e promover a autonomia?

O funcionamento do sentido e a ideologia em Eni Orlandi: mapeamento da materialidade discursiva

A Análise de Discurso (AD), consolidada no Brasil sob a liderança de Eni Puccinelli Orlandi, representa um marco teórico de ruptura epistemológica

nos estudos da linguagem, ao propor uma nova encruzilhada com o social e o político. Adotando a filiação materialista de Michel Pêcheux, a AD desloca o foco da língua como sistema abstrato para o discurso enquanto objeto teórico complexo. Nesta perspectiva, o discurso é compreendido como uma prática que tem em sua base a inseparável relação entre linguagem, ideologia e inconsciente, desafiando a noção de transparência ou neutralidade:

A teoria da Análise de Discurso reuniu pesquisadores de inúmeras regiões do Brasil, todos interessados em pensar a linguagem em sua relação com a historicidade e com o inconsciente. Se cada um daqueles que brindaram e ainda brindam ao discurso fosse instado a falar dos efeitos de sentidos que o enunciado em questão produziu e produz em sua história pessoal, provavelmente haveria diferenças nas maneiras de significar – o recorte de memória e o imaginário de cada um se apresentaria em sua singularidade –, mas, certamente, muitos fariam de como foram “capturados” ou “fisgados” para esse campo teórico organizado em torno de “uma análise materialista das práticas de linguagem” (...) que trabalha, na materialidade da língua, a relação teórica entre ideologia e inconsciente, considerando que a ordem da ideologia e a ordem do inconsciente não coincidem. (MARIANI, 2018, p. 36)

Consequentemente, o trabalho interpretativo na AD é assumido como um gesto que se assenta na historicidade e é intrinsecamente político, buscando desvelar o funcionamento dos sentidos no sócio-histórico, e não apenas o conteúdo superficial.

A definição de discurso constitui o primeiro pilar do mapeamento conceitual na Análise de Discurso (AD), diferenciando-se radicalmente da noção de *fala* dos estudos linguísticos tradicionais. Nessa luneta teórica, o discurso é encarado como um “objeto sócio histórico onde o linguístico intervém como pressuposto” (PÊCHEUX, 1975 apud ORLANDI, 2007, p. 23), o que o torna um campo de estudo encruzilhado da historicidade. Essa abordagem garante o caráter político da teoria, uma vez que se reconhece que “falar é tomar posição no sócio-histórico” e, consequentemente, que o político se manifesta no “funcionamento dos sentidos em qualquer discurso” (ORLANDI, 2014, p. 27, p. 45 apud MARIANI, 2018, p. 42). A filiação materialista do discurso é expressa na quebra com a visão que separa a língua da sua realização social, como se observa na seguinte formulação:

O discurso não corresponde à noção de fala pois não se trata de opô-lo à língua como sendo esta um sistema, onde tudo se mantém, com sua natureza social e suas constantes, sendo o discurso, como a fala, apenas uma sua ocorrência casual, individual, realização do sistema, fato histórico, a-sistemático, com suas variáveis etc. O discurso tem sua regularidade, tem seu funcionamento que é possível apreender se não opomos o social e o histórico, o sistema e a realização, o subjetivo ao objetivo, o processo ao produto. A Análise de Discurso faz um outro recorte teórico relacionando língua e discurso. Em seu quadro teórico, nem o discurso é visto como uma liberdade em ato, totalmente sem condicionantes linguísticos ou determinações históricas, nem a língua como totalmente fechada em si mesma, sem falhas ou equívocos. (ORLANDI, 2007, p. 23)

A partir da determinação sócio-histórica do discurso e de seu funcionamento político, torna-se imprescindível analisar o mecanismo pelo qual a ideologia atua, garantindo a ilusão de estabilidade dos sentidos e conferindo ao sujeito uma falsa percepção de controle sobre o que é dito.

A próxima etapa do mapeamento conceitual foca no papel da ideologia na constituição do sujeito e na produção da ilusão de autoria. A ideologia atua promovendo a “saturação, o efeito de completude” (ORLANDI, 2007, p. 96), o que se manifesta como o “efeito de evidência do sentido (o sentido-lá) e a impressão do sujeito ser a origem do que diz” (ORLANDI, 2007, p. 48), garantindo a naturalização e o apagamento da história. Contudo, essa evidência mascara o fato de que o sujeito é “interpelado e dividido”, pois está “determinado pela exterioridade na sua relação com os sentidos” (ORLANDI, 2007, p. 50), o que torna a linguagem opaca e a constituição do sujeito um movimento de “entrega e de resistência” (ORLANDI, 1998, p. 17 apud MARIANI, 2018, p. 44).

A Teia Epistêmica da Análise de Discurso (AD) mostra como a ideologia atua, de fora, para produzir e regular os sentidos. A Formação Discursiva (FD) é aquilo que determina “o que pode e deve ser dito em uma conjuntura sócio-histórica dada” (ORLANDI, 2007, p. 42), sendo o lugar que determina a inscrição do sujeito e o tipo de discurso permitido, demonstrando a determinação ideológica dos sentidos. Essa regulação pela FD é o que sustenta o processo de paráfrase, o que se mantém e se repete no dizível (ORLANDI,

2007, p.177). A articulação e o embate entre as FDs na produção dos sentidos demonstram, portanto, a complexa tencruzilhada social na qual o Interdiscurso se inscreve e se materializa.

Considerando que o conceito de Formação Discursiva (FD) define o que “pode e deve ser dito” (ORLANDI, 2007, p. 42), é o Interdiscurso que se apresenta como o complemento conceitual necessário para mapear a dimensão histórica e de memória que assenta a própria produção dos sentidos na Análise de Discurso (AD). O Interdiscurso é a “exterioridade constitutiva” do discurso, funcionando como o “conjunto, o todo, a dominante, das formações discursivas” (PÊCHEUX, 1975 apud ORLANDI, 2007, p. 87) que historiciza o dizível. Essa camada de memória discursiva atua como uma “estratificação de formulações já feitas” (ORLANDI, 2007, p. 54) que fundamenta o “já-dito” e permite o movimento dos sentidos na incompletude constitutiva do discurso

Como dissemos, o interdiscurso – a memória discursiva – sustenta o dizer em uma estratificação de formulações já feitas mais esquecidas e que vão construindo uma história de sentidos. É sobre essa memória, de que não detemos o controle, que nossos sentidos se constróem, dando-nos a impressão de sabermos do que estamos falando. Como sabemos, aí se forma a ilusão de que somos a origem do que dizemos. Resta acentuar o fato de que este apagamento é necessário para que o sujeito se estabeleça um lugar possível no movimento da identidade e dos sentidos; eles não retornam apenas, eles se projetam em outros sentidos, constituindo outras possibilidades dos sujeitos se subjetivarem (ORLANDI, 2007, p. 54).

Apesar de ser a instância que possibilita o dizer, o Interdiscurso também é a origem da incompletude e do apagamento da historicidade, o que torna a análise do silêncio, enquanto manifestação de interdição e censura, o próximo ponto crucial no trabalho da interpretação discursiva.

O silêncio na Análise de Discurso (AD) deve ser compreendido como um elemento constitutivo do sentido e, fundamentalmente, politizado no processo de significação. Orlandi e o silêncio local, que se encontra determinado pela conjuntura histórica e ideológica. Em última análise, a censura adquire uma “dimensão política” (ORLANDI, 2007, p. 5) das formas do silêncio e seus mecanismos de interdição é essencial para o trabalho de interpretação

na AD, que busca desvelar os sentidos silenciados e os processos ideológicos subjacentes.

O mapeamento dos pressupostos teóricos da Análise de Discurso (AD) cadência no gesto interpretativo do analista, compreendido como a metodologia final para acessar a materialidade discursiva em sua historicidade. A tarefa essencial desse gesto é “dessuperficializar a materialidade significativa” (MARIANI, 2018, p. 37), o que implica ir além da evidência empírica para compreender os processos de produção dos sentidos. O analista, em seu trabalho, deve esclarecer os cruzos deste com as FD, pensando as confluências destas com a ideologia. Esse processo desvela que a produção de sentidos é atravessada pela equivocidade, pelo silêncio e pela tensão inerente ao poder discursivo:

O que temos a dizer é que reconhecer que o jogo da palavra é fortemente administrado e explicar a organicidade desse poder dizer não significa poder ‘dominá-lo’. Ao contrário, o que a análise de discurso mostra é a equivocidade desse poder, o fato de que ele está a cavalo sobre a língua e a história, entre a necessidade e o acaso, entre a certeza e o equívoco, entre a estabilidade e a movência, entre a vontade e a indiferença. Não há nem um agente onipotente na origem e nem um poder institucional todo poderoso no fim. O sujeito se faz em um movimento de entrega e de resistência (ORLANDI, 1998, p. 17).

Ao reconhecer a equivocidade desse poder, o gesto interpretativo assume uma função política de desocultação da verdade e possibilita o “gesto de resistência” do sujeito, que se manifesta na tentativa de “(re)significar o que ficou ‘fora’ do discurso” (ORLANDI, 1998, p. 17 apud MARIANI, 2018, p. 44).

Firmamos aqui o mapeamento dos pressupostos da Análise de Discurso (AD) na perspectiva de Eni Orlandi, fundamentando a compreensão de que o sentido é historicamente determinado e politicamente constituído. Essa abordagem exige a dessuperficialização da materialidade significativa (MARIANI, 2018, p. 37), buscando desvelar o jogo confluyente entre linguagem, ideologia e inconsciente, e superando, assim, a ilusão de evidência e a falsa completude dos sentidos. Tal lente teórica, fundamentado na incompletude e na equivocidade, legitima o gesto de resistência (ORLANDI, 1998, p. 17 apud

MARIANI, 2018, p. 44) do sujeito, requerendo a ultrapassagem das evidências imediatas (ORLANDI, 2017, p. 116) e permitindo o questionamento radical daquilo que Paulo Freire identificou como o “blablablá autoritário” (FREIRE, 1992, p. 320). Desta forma, o encruzilhamento deste rigoroso arcabouço teórico-metodológico com a Pedagogia da Libertação se faz necessária, pois, ao desvelar o jogo ideológico e o silêncio, ela fundamenta a práxis transformadora que busca cumprir a vocação ontológica do homem de ser sujeito e não objeto de sua história.

A práxis libertadora de Paulo Freire: fundamentos ético-políticos para o educador

Este capítulo se dedica a estabelecer a Práxis Libertadora de Paulo Freire como o indispensável referencial ético-político que deve orientar a atuação crítica do educador (musical) na sociedade contemporânea, dando sequência ao mapeamento teórico-metodológico. O rigor da Análise de Discurso (AD), ao trabalhar a relação teórica entre ideologia e inconsciente na materialidade da língua, desvela o jogo de forças que constitui o sentido e o silêncio, preparando o terreno para a urgência freireana de uma educação que se assume como política e, portanto, nunca foi, é, ou pode ser neutra (Freire, 1992). Freire postula que as categorias de Educação e Política enquanto centrais na proposta pedagógica e definem a essência da educação como um ato de intervenção no mundo

a educação, especificidade humana, como um ato de intervenção no mundo. É preciso deixar claro que o conceito de intervenção não está sendo usado com nenhuma restrição semântica. Quando falo em educação como intervenção me refiro tanto à que aspira a mudanças radicais na sociedade, no campo da economia, das relações humanas, da propriedade, do direito ao trabalho, à terra, à educação, à saúde, quanto à que, pelo contrário, reacionariamente pretende imobilizar a História e manter a ordem injusta (Freire, 1996, p.106)

Essa perspectiva, de natureza inegavelmente social, configura-se como uma proposta pedagógica emancipatória que promove um olhar crítico da

sociedade, sempre colocada a favor das classes não hegemônicas, e recusa o discurso ingênuo ou o “blablablá inconsequente” (FREIRE, 1992, p. 320), que obstaculiza a transformação. Em vista disso, a presente subseção inicia com a análise do princípio fundador desse pensamento, a indissociabilidade radical entre educação e política, que estrutura toda a sua práxis transformadora.

Adentramos a roda assentando o pensamento freireano, que reside na indissociabilidade radical entre Educação e Política, estabelecendo o ponto de partida ético-político para a práxis transformadora do educador. Em sua obra ‘Educação e Política’, Freire firma ponto que

Para ser válida, toda educação, toda ação educativa deve necessariamente estar precedida de uma reflexão sobre o homem e de uma análise do meio de vida concreto do homem concreto a quem queremos educar (ou melhor dito: a quem queremos ajudar a educar-se). Faltando uma tal reflexão sobre o homem, corre-se o risco de adorar métodos educativos e maneiras de atuar que reduzem o homem à condição de objeto. Assim, a vocação do homem é a de ser sujeito e não objeto. Pela ausência de uma análise do meio cultural, corre-se o perigo de realizar uma educação pré-fabricada, portanto, inoperante, que não é adaptada ao homem concreto a que se destina. (FREIRE, 1979, pp. 33-34)

Este fundamento traça a urgência da educação enquanto ato político, fundamentado na vocação ontológica do ser humano de ser sujeito e não objeto, o que exige uma análise crítica da realidade concreta. Essa reflexão é o alicerce para a práxis transformadora que se opõe a qualquer forma de domesticação ou de “educação pré-fabricada”.

Esse encruzilhamento é fundante, pois, em consonância com os pressupostos da Análise de Discurso (AD) sobre o funcionamento político do sentido, Freire (1996, p. 96) firma que ensinar é um “ato de intervenção no mundo”. Dessa ótica, o autor recusa veementemente a noção de neutralidade, afirmando que a educação nunca foi e nunca será neutra, e a defesa de uma postura neutra é, na verdade, a “maneira manhosa com que se procura esconder a opção” política da ideologia dominante (1992). Diante disso, o educador progressista deve assumir seu engajamento, posicionando-se explicitamente na luta pela transformação social e “se engajarem política e socialmente na luta pela superação das estruturas opressoras”, rechaçando as práticas de

domesticação que anulam o poder criador do sujeito. Ao evidenciar o caráter político da formação e a urgência da denúncia ideológica, a Pedagogia Emancipatória de Freire justifica, portanto, o compromisso inegociável do educador em favor das comunidades não hegemônicas, denunciando a Educação Bancária como prática autoritária que reduz o educando à condição de objeto e anula o ímpeto criador.

A superação da prática autoritária e domesticadora, inerente à Educação Bancária, exige que a práxis pedagógica gire com o processo de conscientização e com o diálogo, categorias centrais para que o sujeito promova uma leitura crítica e transformadora do mundo. A conscientização é, ao lado da mudança, um “tema gerador” da prática teórica de Freire, cujo processo envolve a passagem da consciência intransitiva (ou ingênua), que se restringe a um “estreitamento no poder de captação da consciência” (FREIRE, 1996, p. 51) e a explicações mágicas da realidade. Essa transição não é automática, demanda um sério “trabalho educativo e crítico que vise o processo de humanização” e que se concretiza na práxis, compreendida como a “reflexão e ação verdadeiramente transformadora da realidade” (FREIRE, 2005, p. 92). A autenticidade da conscientização reside nesse engajamento crítico e dialógico, essencial para que o sujeito não seja um “simples espectador” de sua história, mas sim um ser indagador, investiga, força, choca (FREIRE, 1984), capaz de transformar sua realidade e realizar sua vocação ontológica para o ser mais.

A superação da prática domesticadora, realizada pela práxis conscientizadora e dialógica, culmina na realização da vocação ontológica do ser humano, que é a busca constante de “ser mais” e a conquista da autonomia. A vocação para o ‘ser mais’ é assentada na ‘inconclusão do homem’, que, por se saber inacabado, está em constante busca de sua perfeição. Essa busca “historicamente possibilita o processo de humanização dos homens e mulheres” (FREIRE, 1996, p. 3), confluindo em sujeitos sociais e históricos capazes de decisão e escolha. Contudo, essa realização da vocação exige um engajamento coletivo. O ‘ser mais’ deve ser construído com outros seres que também procuram ser mais

Esta busca solitária poderia traduzir-se em um ter mais, que é uma forma de ser menos. Esta busca deve ser feita com os outros seres que também

procuram ser mais e em comunhão com outras consciências, caso contrário se faria de umas consciências objetos de outras. Seria “coisificar” as consciências (FREIRE, 1996, p. 34).

A realização plena da vocação para o ‘ser mais’, que exige a participação do sujeito na transformação social, é um projeto fundamentalmente coletivo, pois, ao recusar o individualismo que se traduz em “ter mais, que é uma forma de ser menos” (FREIRE, 1996, p. 34), a pedagogia da libertação consolida a humanização como um fundamento ético que deve guiar a práxis do educador.

Intersecções epistemológicas: discurso, conscientização e a educação musical

Ao vislumbrar que a plena realização da vocação ontológica para o “ser mais” exige a conscientização do sujeito como ser histórico e político, e a subsequente intervenção em sua realidade, dedicarei a mapear as encruzilhadas epistemológicas fundamentais entre a Análise de Discurso (AD), a Conscientização freireana e o campo da Educação Musical Crítica.

Firmando que a educação é um inevitável ato de intervenção no mundo (FREIRE, 1997, p. 53) e que a música é um objeto ideológico que contribui para a perpetuação das relações sociais, o rigor da AD é indispensável para desvendar como os “sentidos não recortam exatamente o silêncio” (ORLANDI, 1998, p. 21) na esfera musical, onde as ideologias reificam e legitimam práticas hegemônicas. Nesse sentido, a Educação Musical, marcada pela imposição de um padrão educativo que favorece a reprodução, requer uma práxis capaz de combater a certeza dos autoritários.

A necessidade de transformação é, portanto, metodológica e ética, na medida em que a leitura e a escrita do objeto musical devem implicar uma “releitura mais crítica do mundo como ‘caminho’ para ‘reescrevê-la’, quer dizer, para transformá-la” (FREIRE, 1992, p. 57).

A urgência de lutar contra a ilusão da neutralidade e a opressão ideológica encontra seu ponto de apoio na inegável natureza política da educação

Não há nem jamais houve prática educativa em espaço-tempo nenhum de tal maneira neutra, comprometida apenas com idéias preponderantemente

abstratas e intocáveis. Insistir nisso e convencer ou tentar convencer os incautos de que essa é a verdade é uma forma manhosa de esconder a opção. (FREIRE, 1992, p. 129)

Para tanto, este capítulo se estrutura em três eixos: o primeiro, Analisando a Ideologia Musical: FDs, Interdiscurso e a Manutenção do Sistema, examina a constituição ideológica do valor musical; o segundo, O Desvelamento dos Sentidos e a Conscientização pelo Discurso na Música, aborda a leitura crítica do mundo por meio do objeto musical; e o terceiro, Por uma Prática Pedagógica Musical Discursiva, Crítica e Emancipadora, propõe caminhos para a transformação da prática docente. Desta maneira, o encruzilhamento entre a análise materialista das práticas de linguagem (AD) e o compromisso ético-político da “Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido” (FREIRE, 1992, p. 13) é o fundamento que nos permitirá aplicar a lupa crítica para analisar de forma rigorosa as construções ideológicas que limitam a experiência musical dos sujeitos, efetivando o papel da educação como força de transformação social e emancipação.

Para realizar a leitura crítica do mundo a partir do objeto musical, é fundante que a análise beba da fonte sobre a constituição ideológica do valor musical, campo em que as categorias da Análise de Discurso (AD) se articulam com a crítica sociológica. A música é enquadrada, nesta perspectiva, como uma prática discursiva, onde o valor e o significado não são inerentes e universais, mas sim construções sociais que tendem à reificação (transformação de ideias em coisas) e à legitimação (conferir validade e poder) das relações sociais, manifestando-se no fetichismo da obra de arte e na ideologia da autonomia musical. Nesse processo, a ideologia atua para ocultar as contradições sociais e impedir a criticidade, levando à introjeção da opressão, conforme ilustrado pelo conceito de “consciência de massa” de Adorno

Assim, as pessoas estavam sendo “alimentadas” com uma dieta limitada e repetitiva através dos meios de comunicação de massa, enquanto imaginavam que estavam recebendo algo variado. Para Adorno, assim como para outros de seus contemporâneos como Marcuse, uma “dieta” dessa natureza ajudou a perpetuar as relações sociais, porque induziu uma “consciência de massa” (um tipo de “falsa consciência”), que impediu as pessoas de

pensarem de forma independente e de desafiar a organização social. (GREEN, 2003, p. 5-17)

A análise crítica, ao desvelar o caráter ideológico desse fetichismo e da falsa consciência que ele contém, precisa tomar para si o aparato teórico-metodológico da AD para expor como as estruturas discursivas mantêm a hegemonia de certos cânones.

Chamar para a discussão a Análise de Discurso (AD), permite mapear as Formações Discursivas (FDs) específicas que refletem as Formações Ideológicas, desvelando, assim, como a ideologia está inscrita nos cânones e repertórios musicais considerados hegemônicos. Nesse cenário de valoração, o silêncio (a interdição do dizer em FDs específicas) atua como um mecanismo ativo que impede a emergência de outras vozes e discursos musicais subalternizados, reforçando a cultura do silêncio freireana que nega a possibilidade de oprimidos falarem e refazerem o mundo. A encruzilhada das categorias freireanas e discursivas estabelece, dessa forma, os fundamentos para uma Educação Musical Crítica, que busca explicitamente lutar contra a reprodução social, já que as ideologias de valor musical são “perpetuados por meio do sistema educacional” (GREEN, 2003, p. 2).

A exposição das Formações Discursivas ideológicas na música põe na roda que o educador conflua da análise crítica para a ação concreta, estabelecendo as bases de uma Prática Pedagógica Musical Discursiva, Crítica e Emancipadora. A contribuição que emerge da encruzilhada Freire-Orlandi é fundante para uma prática pedagógica que rejeita a transferência de conteúdo, o cerne da educação bancária, na medida em que a educação, sendo um ato político, deve criar as possibilidades para seu feitio do saber. Nesse sentido, a necessidade de o educador musical engajar-se politicamente utilizando a música para promover a reflexão e o desenvolvimento da linguagem e do pensamento crítico nos alunos, é justificada pelo imperativo ético de que a ação educativa não reduza o homem à condição de objeto

[...] reconhecer que o jogo da palavra é fortemente administrado e explicar a organicidade desse poder dizer não significa poder ‘dominá-lo’. Ao contrário, o que a análise de discurso mostra é a equívocidade desse poder, o fato de que ele está a cavalo sobre a língua e a história, entre a necessidade e

o acaso, entre a certeza e o equívoco, entre a estabilidade e a movência, entre a vontade e a indiferença. Não há nem um agente onipotente na origem e nem um poder institucional todo poderoso no fim. O sujeito se faz em um movimento de entrega e de resistência.” (ORLANDI, 1998, p. 17)

O compromisso com essa vocação ontológica de ser sujeito, e não mero recipiente de conteúdos, transfere o foco da educação para o domínio da luta pela libertação das classes subalternizadas, o que exige uma prática capaz de operar a resistência discursiva.

O incentivo à resistência é realizado através da criação e do reconhecimento da policultura de sentidos e linguagens musicais, opondo-se à cultura do silêncio monocultural, uma vez que a resistência canta que “estabelecer um outro lugar de discurso onde se possa (re)significar o que ficou ‘fora’ do discurso” (ORLANDI, 1998, p. 17), expondo o movimento dos sentidos que a ideologia tenta apagar. Ao desvelar as FDs que legitimam apenas o valor da música hegemônica, o educador luta contra o silêncio que impede a emergência e o reconhecimento das práticas e discursos musicais não hegemônicos. Portanto, a práxis emancipatória, fundada no cruzo Freire-Orlandi, deve atuar para ‘queimar os engenhos’, desmantelando os sistemas de valoração musical, promovendo um engajamento ativo.

Considerações finais: o futuro da educação musical emancipatória

Ao olhar novamente à questão norteadora que guiou esta investigação: ‘De que modo a análise do funcionamento discursivo e os princípios da prática dialógica e conscientizadora se interligam para fundamentar uma pedagogia da educação musical capaz de desvelar as ideologias e promover a autonomia? As reflexões aqui desenvolvidas consolidam a urgência de uma perspectiva pedagógica que assume a indissociabilidade entre Educação e Política. A dissonância entre o Discurso Autoritário da Educação Bancária, que impõe relações verticais e anula o “poder de criar” do sujeito, e a Práxis Dialógica freireana revelou o caminho metodológico para a emancipação, pois, o diálogo verdadeiro implica, um respeito fundamental dos sujeitos nele encruzilhados. A revisão

pôs na roda que a Ideologia musical, materializada em Formações Discursivas (FDs) opera pela ocultação da verdade dos fatos, cabendo à Conscientização a tarefa de superar os limites da consciência ingênua e possibilitar a leitura crítica do mundo. Esta conscientização é o assentamento para a realização da vocação ontológica para o ‘ser mais’, culminando na Pedagogia da Libertação.

Os objetivos propostos foram refletidos, desde o mapeamento dos pressupostos conceituais da Análise de Discurso de Eni Orlandi e a apresentação dos conceitos centrais da Pedagogia da Libertação de Paulo Freire, até a análise da articulação entre o funcionamento do discurso e o processo de conscientização na crítica à ideologia musical, e a discussão das contribuições dessa intersecção teórica para a prática pedagógica musical, visando a autonomia e a emancipação do educando.

A encruzilhada entre a análise do funcionamento discursivo e os princípios da prática dialógica e conscientizadora confluem de modo dialético, pois, ao passo que a AD fornece as ferramentas para desvelar a materialidade da ideologia, mostrando que “o sujeito se faz em um movimento de entrega e de resistência” (ORLANDI, 1998, p. 17) aos sentidos estabelecidos, a Pedagogia Freireana oferece a práxis necessária para transformar o conhecimento dessa opressão em ação, orientando o educador a não separar o ensino do conteúdo do “ensino do pensar certo” (FREIRE, 1997, p. 61) e a “assumir sua cidadania” na Educação Musical, utilizando o conhecimento dos Significados Delineados como o ponto de partida crítico para a construção dos Significados Inerentes, tornando o educando o sujeito histórico da produção cultural. Ao promover esta leitura crítica da música e do mundo, a Educação Musical assume seu potencial para a transformação social e contribui para a construção de uma sociedade mais justa, solidária e igualitária, concretizando a utopia de um “mundo em que seja menos difícil amar” (FREIRE, 2005, p. 184).

Referências

FREIRE, Paulo. Conscientização. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. Educação como Prática da Liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. Educação e Mudança. Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1984.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

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

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

GREEN, Lucy. Why “ideology” is still relevant for critical thinking in music education. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, v.2, n.2, p.1-24, dez. 2003.

MARIANI, Beth. “Ao discurso, que nos uniu”. Para Eni Orlandi. *Traços de Linguagem, Cáceres*, v. 2, n. 1, p. 36-49, 2018.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *A leitura e os leitores*. Campinas: Pontes, 1998.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. São Paulo: Unicamp, 2007.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Análise de Discurso: princípios & procedimentos*. 8. ed. Campinas: Pontes, 2011.

SIMÕES, Alan Caldas. *Musicalidade crítica: fundamentos para uma educação musical pautada na pedagogia crítica de Paulo Freire*. Curitiba: Appris, 2020.

Letramento informacional pela perspectiva de Paulo Freire

Thiago Barbosa Silva

Sonia Maria Chaves Haracemiv

Introdução

Nas últimas décadas, a sociedade tem experienciado transformações profundas impulsionadas pelo avanço das tecnologias digitais, pela velocidade de circulação das informações e pela centralidade do conhecimento na organização social, econômica e cultural. Nesse cenário, compreender, selecionar, avaliar e utilizar informações tornou-se uma necessidade fundamental para a participação plena no mundo contemporâneo. É nesse contexto que surge e se consolida o conceito de letramento informacional, entendido como um processo complexo que envolve não apenas a habilidade de buscar informações, mas também de interpretá-las criticamente, relacioná-las ao conhecimento prévio e utilizá-las de modo ético, consciente e socialmente responsável. O letramento informacional, portanto, ultrapassa a mera capacidade técnica: constitui-se como competência essencial para a formação de cidadãos reflexivos, autônomos e capazes de atuar de maneira transformadora na sociedade.

Embora tenha emergido nos Estados Unidos no início da década de 1970, sob a denominação *Information Literacy*, sua incorporação no Brasil ocorreu de forma mais consistente somente a partir dos anos 2000, em paralelo às políticas de popularização dos computadores e da internet. Desde então, diversos autores brasileiros têm contribuído para a construção conceitual do termo, adotando nomenclaturas distintas — como alfabetização informacional, habilidades informacionais ou competência informacional — que, embora pertençam ao mesmo campo semântico, revelam nuances teóricas

e epistemológicas diferentes. Essas discussões evidenciam que o letramento informacional é um fenômeno multidimensional, que envolve aspectos cognitivos, sociais, culturais e tecnológicos, e que seu desenvolvimento está intrinsecamente ligado às condições de produção e uso da informação na sociedade contemporânea.

A perspectiva cognitiva, por exemplo, destaca o processo de busca e construção de conhecimento a partir de informações, enquanto a perspectiva da aprendizagem enfatiza a dimensão social do sujeito, reconhecendo que aprender envolve interpretar o mundo, atribuir sentido às experiências e agir sobre a realidade. Essa compreensão amplia o alcance do letramento informacional, aproximando-o de concepções educacionais que valorizam a reflexão crítica, a autonomia intelectual e a participação ativa do indivíduo em seu próprio processo formativo.

Nesse sentido, torna-se extremamente pertinente relacionar o letramento informacional ao pensamento de Paulo Freire, cuja pedagogia libertadora concebe a educação como prática de conscientização e transformação social. Freire defende que o ato de ler o mundo precede o ato de ler a palavra, e que a alfabetização não deve limitar-se à decodificação mecânica de símbolos, mas sim possibilitar ao sujeito compreender criticamente a realidade e agir para transformá-la. Essa concepção dialoga diretamente com o propósito do letramento informacional, que busca promover a leitura crítica da informação, o questionamento de intencionalidades, a compreensão dos contextos e a participação consciente nos processos comunicacionais que moldam a sociedade.

Portanto, discutir letramento informacional sob uma perspectiva freiriana significa reconhecer sua potência emancipadora e seu papel fundamental na formação de cidadãos capazes de navegar de forma crítica no vasto e complexo universo informacional que caracteriza a contemporaneidade. Significa também compreender que o domínio das informações não é neutro, mas está permeado por relações de poder, disputas discursivas e desigualdades estruturais que exigem posicionamento, análise crítica e diálogo. Assim, o presente trabalho busca explorar a trajetória, os fundamentos e as implicações do letramento informacional, articulando-os com as contribuições de Paulo Freire, de modo a evidenciar sua importância para a construção de uma sociedade mais justa, consciente e democrática.

Letramento informacional

O letramento informacional vem sendo pesquisado nas últimas décadas devido a relevância social que o tema representa nesta era de informações em que o mundo se encontra. De acordo com Gasque (2010) O letramento informacional consiste em um processo de localizar, selecionar, acessar, organizar, usar informação e gerar conhecimento, visando à tomada de decisão e à resolução de problemas.

Surge nos Estados Unidos da América, por volta dos anos 70, sob o termo *Information Literacy*, porém somente nos anos 2000 que esses estudos chegam ao Brasil com as campanhas de popularização dos computadores e internet. O conceito em outros países sofreu algumas alterações, como na Espanha usa-se o termo ‘Alfabetização Informacional’ – ALFIN – (Marzal; Prado, 2007; Tirado, 2010) e, em Portugal, ‘Literacia da Informação’ (Silva; Marcial; Martins, 2007).

No Brasil, usou-se nas primeiras pesquisas o termo em inglês, ‘*Information Literacy*’ por Caregnato (2000), que, mais tarde, o traduziu como ‘alfabetização informacional’, e optou pelo emprego de ‘habilidades informacionais’ como seu equivalente. Já Campello (2002), Miranda (2004), Belluzzo (2005), Silva *et al* (2005), Lins & Leite (2008), Vitorino (2008), Liston & Santos (2009), Vitorino & Piantola (2009) optaram pelo termo ‘competência informacional’. Embora estes termos estejam referindo-se ao mesmo campo semântico das palavras, não se deve usá-los como sinônimos, pois demonstram diferentes ideias epistemológicas como diferentes conceitos e pressupostos.

Segundo Soares (2003) os conceitos de alfabetização e letramento se mesclam, porém a autora comenta que a alfabetização está relacionada ao identificar o código linguístico e conseguir reproduzir, a habilidade de ler e escrever reduz-se a decodificação da palavra. Já o letramento seria uma extensão da alfabetização, além de conseguir decodificar a palavra avaliar o uso sintático, semântico e o pragmático delas, ou seja, compreender que a palavra precisa ser analisada nas relações que elas fazem entre si (sintaxe), o sentido delas (semântica) e a relação dessas palavras no contexto social, cultural e político (pragmática). Tanta alfabetização e letramento não

devem ser confundidas, nem contrapostas, quando na verdade se integram em um mesmo processo.

Para Dudziak (2003) o termo ‘Information literacy’ também é entendido por diferentes perspectivas, com um foco na tecnologia da informação (concepção da informação), outro nos processos cognitivos (concepção cognitiva) e ainda um terceiro no aprendizado (concepção da inteligência). O foco na concepção da informação centra-se em uma abordagem voltada em que a aprendizagem ocorre de forma mecânica e se limita à aquisição de habilidades e conhecimentos instrumentais conforme estudos de Zurkowski (1974), Taylor (1979) e Garfield, (1979).

O foco na concepção cognitiva, o letramento informacional é compreendido como processo de busca de informação para a aquisição do conhecimento, pesquisas que se destacaram nesse período como as de Breivik (1985) e Kuhlthau (1987). Com o foco na aprendizagem começou-se a considerar a dimensão social do indivíduo com as pesquisas de Bruce (1997).

No ano 2000 a Associação de Bibliotecas Universitárias e de Pesquisa (Association of College and Research Library) definiu o termo ‘Information Literacy’ como “Um conjunto de habilidades individuais que possibilitam ao sujeito reconhecer a informação necessária, bem como localizar, avaliar e utilizar eficazmente essa informação” (Gasque, 2010, p.84), no português brasileiro o termo ficou como letramento informacional segundo pesquisas de Gasque (Gasque (2006, 2008), Neves (2008) e, Campello (2009) com um conceito com foco na aprendizagem (concepção da inteligência) e nos processos cognitivos (concepção cognitiva), em que se apresenta o processo que integram este trabalho.

O foco na concepção cognitiva concentra-se nas pessoas e no processo de compreensão e uso das informações em contextos particulares. Segundo Gasque (2010, p.89) procura-se entender como as pessoas buscam sentido para seus questionamentos e dúvidas, relacionando assim o ensino com a motivação. Com o foco na aprendizagem, concentra-se na construção de uma rede semântica de compreensão do mundo e de conhecimentos relacionados à dimensão social, intrinsecamente ligada à ideia de inteligência sendo a capacidade pessoal de adaptação do homem ao ambiente. Desta forma, o ensino focaliza na ação do homem sobre o conhecimento. A autora conclui

que ambas as abordagens se complementam e não devem ser vistas separadamente, pois o conhecimento é construído na interação entre o homem e o mundo real por meio da estrutura cognitiva, em que a reflexão se constitui como elemento principal. Gasque (2010, p.89) ainda ressalta que a ideia de que “o letramento informacional é um processo de aprendizagem, compreendido como ação contínua e prolongada, que ocorre ao longo da vida.” Assim, o sentido da aprendizagem está conectado à construção do conhecimento que atravessa diferentes formas de interação com a informação.

Deve-se ter cautela, pois letramento informacional não é a simples soma do significado das duas palavras juntas e sim muito mais abrangente e complexo, de acordo com Dudziak (2003) e Gasque (2010) a finalidade do letramento informacional é a adaptação e a socialização dos indivíduos na sociedade da aprendizagem. Desta forma, isso acontece quando:

O sujeito desenvolve as capacidades de determinar a extensão das informações necessárias; acessar a informação de forma efetiva e eficientemente; avaliar criticamente a informação e a suas fontes; incorporar a nova informação ao conhecimento prévio; usar a informação de forma efetiva para atingir objetivos específicos; compreender os aspectos econômico, legal e social do uso da informação, bem como acessá-la e usá-la ética e legalmente (Gasque, 2010, p.86).

Pode-se dizer então que o letramento informacional segue duas etapas convergentes, sendo a primeira como uma alfabetização informacional em que ocorre a compreensão básica do código linguístico e os conceitos relacionados à informação, questões técnicas que rodeiam as relações informacionais. Numa segunda etapa, o letramento informacional propriamente dito, deve-se pôr em prática esse conhecimento adquirido, ou seja, refere-se à capacidade de buscar, selecionar e avaliar as informações criticamente e usá-las no intuito de produzir novos saberes, transformando assim informação em conhecimento.

Portanto, o letramento informacional auxilia no desenvolvimento de habilidades para buscar e usar informações, tão necessário no contexto contemporâneo em que se demanda um cidadão crítico e reflexivo, com autonomia e responsabilidade, cidadãos com capacidades de usar essas informações a favor de superações de problemas e um avanço social coletivo.

Letramento informacional sob a perspectiva de Paulo Freire

Freire com a sua pedagogia libertadora, buscava informar a sociedade que a educação tem por dever formar cidadãos críticos-reflexivos e ativos na sociedade, “Educação que tratasse de ajudar o homem em sua emersão e o inserisse criticamente no seu processo histórico. Educação que por isso mesmo libertasse pela conscientização” (Freire, 2025, p.90).

Na sociedade da informação atual, que segundo Daniel Bell (1976) em uma sociedade com a economia baseada em serviços e na produção de conhecimento e informação, período pós-industrial. Desta forma, o conhecimento teórico, a pesquisa e a inovação tecnológica se tornaram o principal recurso e a fonte de poder e crescimento econômico e a informação seria o recurso definidor da nova era, assim como as matérias-primas eram para a sociedade agrícola e a energia para a sociedade industrial.

Para Manuel Castells (2000), a sociedade da informação é uma nova estrutura social baseada em redes de tecnologia da informação e comunicação, que se tornou global e substituiu o capitalismo industrial. Tanto Bell (1976) e Castells (2000) argumentam que a informação é a matéria-prima fundamental, moldando a economia, a cultura e as relações sociais através de uma lógica de rede que é flexível e interconectada.

Com essa necessidade apontada por Freire (2025) de um cidadão crítico-reflexivo nessa sociedade da informação, surge o letramento informacional, como já citado acima, no intuito de que o homem como sujeito possa usar a informação e gerar conhecimento, visando à tomada de decisão e à resolução de problemas que assolam a humanidade.

Freire não distingue alfabetização de letramento, como Soares (2003) que define a alfabetização está relacionada ao identificar o código linguístico e conseguir reproduzir, a habilidade de ler e escrever reduz-se a decodificação da palavra. Já o letramento seria uma extensão da alfabetização, além de conseguir decodificar a palavra avaliar o uso sintático, semântico e o pragmático. Para Freire (2025) a alfabetização como prática de liberdade, deveria abarcar o letramento, entendê-la como um ato de criação:

O analfabeto apreende criticamente a necessidade de aprender a ler e escrever. Prepara-se para ser o agente desta aprendizagem. E consegue fazê-lo na medida em que a alfabetização é mais que o simples domínio mecânico de técnicas para escrever e ler. Com efeito, ela é o domínio dessas técnicas em termos conscientes. É entender o que se lê e escrever o que se entende. (Freire, 2025, p.98)

Desta forma, a alfabetização/letramento não deve ocorrer de cima para baixo, mas de maneira consciente, que para Freire (1980) a conscientização é um olhar crítico da realidade para conhecê-la e entendê-la e não somente aceitá-la como é, “Quanto mais refletem de maneira crítica sobre a sua existência, e mais atuarem sobre ela, serão mais homens” (Freire, 1980, p. 33).

O letramento informacional com o foco na aprendizagem, que de acordo com pesquisas de Bruce (1997) considera a dimensão social do indivíduo, remonta a Freire (2025) por se tratar do ser humano como ser de relações e que há relações de pluralidade, criticidade, consequência e temporalidade.

Na visão freiriana, o ser humano estabelece uma relação de pluralidade com o mundo ao compreender a sua complexidade e ampla variedade e não se abstém a um tipo padronizado de resposta memorizada, mas sim uma relação crítica, o que no letramento informacional está ligada a capacidade de compreender a autoria e finalidade de uma determinada informação, mergulhando na intencionalidade da mesma, traçando assim, um relação também consequente da sua compreensão com e na realidade que acarretarão em ações para modificar, ou não, esta realidade.

A relação humana também situa-se no espaço tempo, que faz desta humanidade seres críticos ao tomar consciência sobre o passado, de forma complexa e não reproduzida, ao transformar uma informação em conhecimento, outra habilidade do letramento informacional, segundo Gasque (2010) ao desenvolver as capacidades de avaliar criticamente a informação e a suas fontes e incorporar a nova informação ao conhecimento prévio gerando assim um novo conhecimento, “Observa-se por aí que o homem vai dinamizando o seu mundo a partir destas relações com ele e nele; vai criando, recriando; decidindo. Acrescenta algo ao mundo do qual ele mesmo é o criador. Vai temporalizando os espaços geográficos” (Freire, 2025, p.86).

Ainda, nesta visão de Freire, um dos pilares para a compreensão crítica da informação é através do diálogo sobre elas, o diálogo enquanto debate de ideias. A necessidade permanente de uma atitude crítica perpassa pela dialogicidade, repudiando a compreensão da informação de maneira domesticada e acomodada, ingênua por vezes, e compreendendo que o diálogo é uma relação horizontal entre pessoas e imprescindível para o debate de informações. Assim, o letramento informacional alimenta-se de ideias freirianas em relação a compreensão crítica-reflexiva das informações que circulam.

Considerações finais

O letramento informacional torna-se necessário atualmente, em um mundo sobrecarregado de informações e desinformações, pois o intuito deste letramento é fazer com que o sujeito desenvolva capacidades de localizar as informações pertinentes e determinar a extensão destas informações, avaliar criticamente a informação e a suas fontes; incorporar a nova informação ao conhecimento prévio; usar a informação de forma efetiva para atingir objetivos específicos, compreender os aspectos econômicos, legais e sociais do uso da informação, bem como acessá-la e usá-la ética e legalmente.

Ao relacionar o letramento informacional à educação crítica e libertadora de Freire, compreende-se a necessidade de um letramento para além da ideia mecanicista de decodificação de códigos que resulta na leitura. Urge um letramento para a compreensão destas informações que estão a circular no mundo, em especial no virtual, para que ao invés de reproduzir e repassar informações, possa-se refletir sobre estas.

Uma reflexão crítica que Freire defende, onde os sujeitos possam compreender que tipo de informações estão lidando, quem se beneficiaria com elas. Com a internet, qualquer pessoa pode ser autor de informações e também compreender o viés de quem coloca essa informação no mundo, e para quem está endereçada, seu público-alvo. Levando à consciência que ainda há uma elite que manipula as informações para manter-se no poder, elite esta que perpetua seu poder através dos discursos eloquentes, travestido de conhecimento.

O letramento informacional por um viés freiriano pode levar as pessoas das classes mais vulneráveis a saber navegar neste mar de informações que as rodeiam para que estas possam ser (co)criadoras de suas realidades. Assim, o letramento informacional concorda com a visão crítica de alfabetização de Freire e convida a sociedade a refletir conscientemente sobre as informações que circulam nos meios de comunicação, em especial a internet.

Referências

- ASSOCIATION OF COLLEGE AND RESEARCH LIBRARY. Information literacy competency standards for higher education. Chicago: ALA, 2000.
- BELL, Daniel. O advento da sociedade pós-industrial: uma tentativa de previsão social. São Paulo: Abril Cultural, 1976.
- BELLUZZO, Regina Célia Baptista. Competências na era digital: desafios tangíveis para bibliotecários e educadores. *ETD – Educação Temática Digital*, v. 6, n. 2, p. 27-42, 2005.
- BREIVIK, P. S. Putting libraries back in the information society. *American Libraries*, v.16, n.1, 1985.
- BRUCE, C. S. Seven faces of information literacy. Adelaide: Aslib, 1997
- CAMPELLO, Bernadete. *Letramento Informacional - Função Educativa do Bibliotecário na Escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- CASTELLS, Manuel. A era da informação: economia, sociedade e cultura. In: *A Sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra, 2000. v. 1.
- DUDZIAK, Elisabeth Adriana. Competência informacional: análise das tendências da pesquisa e produtividade científica em âmbito mundial. *Inf. Inf.*, Londrina, v. 15, n. 2, p. 1 - 22, jul./dez. 2010. Disponível em: <www.uel.br/revistas/uel/index.php/informacao/article/download/.../6994>. Acesso em: 15 nov. 2025.
- FREIRE, Paulo. *Conscientização: Teoria e Prática da Libertação: Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*, 3 ed, São Paulo: Moares, 1980.
- FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*, 52 ed, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2025.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido*, 35 ed, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2025.

- GASQUE, Kelley Cristine Gonçalves Dias. Arcabouço conceitual do letramento informacional. *Revista Ciência da Informação*, v. 39, n. 3, p. 83-92, set. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ci/a/9L8b38v48WBQSQVRX63BMsw/w/#>. Acesso em 02 out. 2025.
- KUHLTHAU, Carol C. An emerging theory of library instruction. *School library media quarterly*, v. 16, 1987, p. 23-28.
- LINS, G. S; LEITE, F. C. L. comportamento informacional como aporte teórico para consolidação conceitual de competência informacional no contexto da comunicação científica. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS, 15., 2008, São Paulo. Anais. São Paulo, 2008. Disponível em: <www.sbu.unicamp.br/snbu2008/anais/site/pdfs/2698.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2025.
- LISTON; Rose, SANTOS; Plácida. Representando a Information Literacy “Competências Informacionais” na Biblioteconomia. Em *Questão*, v. 14, n.2, 2008. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/EmQuestao/article/viewArticle/5043/4875>>. Acesso em: 16 de nov. 2025.
- MARZAL, M.A.; PRADO, J. Calzada. (2007). 15 años de Alfabetización en Información: investigación internacional recogida en LISA, ERIC y SSCI entre 1990 y 2005// *Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios*. 22:86-87 15-27.
- MIRANDA, Silvânia Vieira. Identificando competências informacionais. *Ciência da Informação*, Brasília, v. 33, n. 2, p. 112-122, maio/ago. 2004. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/ci/v33n2/a12v33n2.pdf>. Acesso em: 15 de nov. 2025.
- SILVA, Armando Malheiro da; FERNÁNDEZ MARCIAL, Viviana; MARTINS, Fernanda (2007). A Literacia Informacional no Espaço Europeu de Ensino Superior: Fundamentos e objectivos de um projecto em várias fases. In: CONGRESSO BAD, 9., 2007, Ponta Delgada, Portugal. *Anais...* Ponta Delgada, 2007.
- SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, n. 25, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>>. Acesso em: 26 sep. 2025.
- TAYLOR, R. S. Reminiscing about the future. *Library Journal*, v.104, p. 1895-1901, sept. 1979.
- TIRADO, Alejandro Uribe. La Alfabetización Informacional en Iberoamérica. *Ibersid*. (2010). Disponível em: <eprints.rclis.org/bitstream/.../IBERSID-AlfinIberoamérica.UribeTirado,A.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2025.

- VITORINO, E. V. Competência informacional: princípios para a formação contínua de profissionais da informação em bibliotecas universitárias. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS, 15., São Paulo. *Anais...* São Paulo, 2008. Disponível em: <www.sbu.unicamp.br/snbu2008/anais/site/pdfs/2698.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2025.
- VITORINO, Elizete Vieira; PIANTOLA, Daniela. Competência informacional – bases históricas e conceituais: construindo significados. *Ciência da Informação*, Brasília, v. 38, n. 3, p.130-141, set./dez., 2009. Disponível em: <revista.ibict.br/index.php/ciinf/article/.../1745>. Acesso em: 16 nov. 2025.
- ZURKOWSKI, P. G. *Information services environment relationships and priorities*. Washington D.C.: National Commission on Libraries, 1974. Disponível em: <<http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED100391.pdf>>. Acesso em: 16 nov. 2025.

A cultura e os saberes populares relacionadas ao fandango e a identidade caiçara

Sandra Mara Santana de Paula

Maurício Fagundes

Introdução

Na construção deste estudo foi preciso refletir sobre os aspectos que constitui a cultura caiçara como o mutirão, a alimentação e o fandango, pois todos se entrelaçam. O fandango assim como a culinária é um bem imaterial desta cultura e precisa ser valorizada, são saberes distintos que falam sobre a identidade de um povo.

Este estudo aborda a relação da cultura popular caiçara e a alimentação, e traz uma reflexão sobre como a culinária caiçara é uma forma de resgate cultural das tradições, pois durante anos o povo caiçara viveu em completa harmonia com o meio ambiente e devido as transformações impostas pelo modelo econômico vigente, que mudou drasticamente seu modo de vida, fez com que buscássemos a compreender como está sua alimentação atualmente.

Nos dias atuais são raros os casos de mutirão, porém os elementos da cultura caiçara teimam em se manterem vivos. A justificativa deste estudo se instala a partir da problematização acerca dos atravessamentos da cultura dominante, que vem impondo uma outra cultura, a todos os povos tradicionais ou não, aqui em particular o povo caiçara. Diante disso, entendemos a importância de pesquisar e dar luz à cultura caiçara a partir dos impactos causados pela cultura dominante no modo de vida e conseqüentemente na alimentação caiçara. Diante disso surgiu uma pergunta a ser respondida neste

trabalho de: é possível manter uma tradição cultural como a culinária caiçara atualmente? Esta temática tem como objetivo compreender como a culinária caiçara contribui para o fortalecimento cultural, resistência e preservação da identidade caiçara. Assim como deixar contribuições para novas pesquisas valorizando a cultura caiçara como um bem imaterial da humanidade.

Podemos definir a cultura popular caiçara como um conjunto de valores, práticas e símbolos, com uma visão de mundo que serve para os indivíduos se relacionarem com o seu meio e com a natureza. Com saberes tradicionais adquiridos ao longo dos anos na qual as pessoas e meio ambiente se ligam formando uma identidade cultural, passando entre gerações. A cultura caiçara utiliza de manejo integrado ao meio ambiente, em que o alimento faz parte da vida social, e assim torna-se a identidade de um povo e conseqüentemente a resistência de sua cultura.

Para falar sobre cultura caiçara é preciso entender sua relação com o mutirão a qual representa o trabalho em conjunto e sua ligação com o fandango. O mutirão é a força conjunta de uma comunidade e o fandango é o festejo após a realização do mutirão, neste sentido o fandango torna-se o momento de lazer, com bailado típico ao som de instrumentos produzidos pelos caiçaras. No entanto, devido as mudanças sofridas pelas comunidades, os mutirões quase que deixaram de existir, pois ainda temos na comunidade da Ilha do Mel o mutirão do lanço da tainha que persiste em manter essa tradição, porém o mutirão não ocorre mais na grande maioria das comunidades tradicionais, conseqüentemente, havendo uma separação entre o trabalho, a alimentação e o fandango. Entretanto, o fandango tornou-se a fonte de resistência da cultura caiçara e continua sendo o momento de lazer deste povo, um espetáculo visto e apreciado pelos amantes da arte popular.

No entanto, a ocupação demográfica do território caiçara, feito por construções de casas de veraneio, foi ocupando espaços deixando sem acesso para o mar e conseqüentemente dificultando a subsistência dos povos tradicionais. Tanto a ocupação, quanto as políticas ambientais fizeram com que houvesse uma modificação dos meios tradicionais de subsistência desse povo, ocorrendo o êxodo para os centros urbanos, ocasionando mudanças no modo de vida, deslocando o caiçara de suas raízes e com isso uma modificação na

alimentação. Ao ficar distante de tudo aquilo que compõe a sua subsistência, faz com que sua alimentação típica tornasse cada vez mais difícil. Consequentemente, dificultando os ensinamentos.

Para responder o objetivo desta pesquisa, buscaremos conhecer como está sendo feito o processo de alimentação típico tradicional em meio as adversidades, atualmente encontradas pelos caiçaras, mostrar as modificações feitas pelas famílias para continuar fazendo as comidas típicas, também entender como a comida do caboclo continua sendo uma forma de resgate e resistência cultural.

Este estudo pretende deixar contribuições para as novas gerações, examinar a propagação dos saberes culinário, promover debates que evidenciem a preservação da cultura caiçara, trazer elementos que proporcione novas pesquisas a fim de promover a gastronomia popular caiçara como um patrimônio cultural das comunidades.

A cultura caiçara e sua relação com o alimento

Segundo Diegues (1988), o significado do nome caiçara já tem relação com sua alimentação, pois em tupi-guarani *caa içara* significa armadilha de gravetos utilizado para fazer o cerco nos rios para a captura de peixes, aqui já vemos um meio de busca pelo alimento. Diegues (1996) fala que, podemos definir a cultura popular caiçara como um conjunto de valores, práticas e símbolos, com uma visão de mundo que serve para os indivíduos se relacionarem com o seu meio e com a natureza. Com saberes tradicionais adquiridos ao longo dos anos, na qual homem e meio ambiente se interligam formando uma identidade cultural, passando entre as gerações. A cultura caiçara utiliza de manejo integrado ao meio ambiente, em que o alimento faz parte da vida social, e assim torna a identidade de um povo e consequentemente a resistência de sua cultura.

No entanto a ocupação demográfica do território caiçara, feito por construções de casas de veraneio, foi ocupando espaços sem deixar acesso para o mar e consequentemente dificultando a subsistência dos povos tradicionais. Tanto a ocupação, quanto as políticas ambientais fizeram com que houvesse

uma modificação dos meios tradicionais de subsistência desse povo, ocorrendo o êxodo para os centros urbanos, ocasionando mudanças no modo de vida, deslocando o caiçara de suas raízes e com isso uma modificação na alimentação. Ao ficar distante de tudo aquilo que compõe a sua subsistência, faz com que sua alimentação típica se tornasse cada vez mais difícil. Consequentemente, dificultando os ensinamentos e transmissão dessa cultura.

O caiçara é um povo que vive no litoral, segundo Diegues (1996) o chamado "caipira praiano", que habita uma faixa litorânea entre o sul do Rio de Janeiro até o litoral norte de Santa Catarina, porém cada região tem sua peculiaridade, um exemplo disso é o fandango. O fandango dança típica caiçara, que chegou ao litoral sul do Brasil com a colonização portuguesa e que aqui passou por uma transformação, recebendo a influência dos caiçaras, que passaram a utilizar instrumentos próprio dessa cultura.

Assim como a culinária o fandango é uma manifestação dessa cultura que ainda hoje preserva sua raiz, a qual faz parte dos festejos nos costumes tradicionais caiçaras, como: casamentos, batizados e após a colheita, pesca ou mutirões (IPHAM, 2011).

No entanto, de acordo com Felisbino (2016) o fandango tem suas variações de acordo com o local, a musicalidade, o ritmo e acordes do fandango tocado no Paraná é diferente do tocado no litoral de São Paulo, porém todas com uma mesma vertente. Outro fator com relação ao fandango é a diferença do fandango tocado por um grupo de um mestre com mais idade, para o tocado pelo mestre mais novo, existe também esta diferença entre as gerações.

A mudança cultural que tem se manifestado com as novas gerações, tem refletido também no papel da mulher dentro da cultura.

A função feminina na dança de fandango também envolvia um aprendizado contínuo e uma prática que ia se aperfeiçoando ao longo da vida. No entanto, segundo a tradição, as mulheres não participavam da cantoria, nem batiam tamancos" (Felisbino, 2016, p. 49).

Hoje, as mulheres tem se inserido na cultura de forma muito mais ampla e igualitária em relação aos homens, pois participam dos grupos de fandango, tocam tanto os instrumentos de corda quanto os de percussão. Atualmente as mulheres participam de tudo que diz respeito a cultura e o fandango, o que

mostra que a participação feminina só fez agregar respeito e delicadeza a essa manifestação tão bonita e importante que é o fandango.

O que chamamos de cultura coloca-se no ponto de intersecção entre tradição e inovação. É tradição porque constituída pelos saberes, pelas técnicas, pelos valores que nos são transmitidos. É inovação porque aqueles saberes, aquelas técnicas e aqueles valores modificam a posição do homem no contexto ambiental, tornando-o capaz de experimentar novas realidades (Montanari 1949, p 26).

A cultura caiçara tem sua própria visão de mundo, os costumes da cultura se definem como um conjunto de saberes, valores, práticas e símbolos. Os saberes, são as experiências adquiridas através dos mais experientes, acumulado ao longo da vida, esses saberes refletem a vida em comunidade, o respeito à natureza e a utilização dela em seu benefício, pois é a partir desses saberes que os valores caiçaras aparecem, o respeito à natureza e aos outros, os valores como comunidade, união e colaboração mútua.

Conforme relatos de saberes da cultura caiçara, a comunidade caiçara tem como princípio a união e divisão de trabalhos e tarefas, um exemplo disso é a pesca da tainha, na qual reúne toda a comunidade desde os mais experientes até as crianças. Na Ilha do Mel, a comunidade caiçara, neste período se deslocam para perto de onde acontece o lanço da tainha, as famílias montam acampamento e ficam nestes locais por pelo menos dois meses, a rotina da comunidade muda para manter essa tradição cultural.

O mutirão que envolve a pesca da tainha ainda é uma das poucas a resistir e que nos mostra as divisões do trabalho, realizada por meio das tarefas feitas pela comunidade, onde os mais experientes ficam com a parte de saber onde fazer o cerco, para isso eles ficam em cima do morro vendo quando o cardume se aproxima, então ele dá o aviso para os barcos fazerem o cerco e assim dar o lanço, essa tarefa é dos chamados vigias ou espias. Aos homens mais jovens ficam com o trabalho de sair de barco e jogar as redes, dando o lanço e o restante da comunidade como mulheres e crianças ficam com a tarefa de puxarem as redes até a praia.

O lanço da tainha é uma das práticas utilizadas que pouco mudou ao longo do tempo, nela se encontra os saberes, os valores e as práticas da cultura,

sendo uma forma de resistência e resgate, pois essas famílias continuam passando essa tradição para seus filhos, portanto, ainda hoje a pesca da tainha é um período muito esperado pela comunidade caiçara.

No entanto, atualmente a situação climática e a captura indevida da tainha têm feito com que diminuisse os cardumes nas comunidades tradicionais, em relatos feito por pescadores destas comunidades a quantidade do peixe tem ficado cada vez menor, deixando-os frustrados e tristes, pois o lanço da tainha não se trata apenas da pesca do alimento, é uma tradição um momento do mutirão, da partilha e principalmente transmissão de um saber ancestral.

Também não podemos deixar de falar que a tainha é um dos peixes que o povo caiçara mais aprecia, dela é feita um dos pratos típicos da culinária caiçara a chamada cambira, peixe salgado defumado. O simbolismo das tradições que carregam os caiçaras, diz respeito ao seu modo de vida, e integração com a natureza, sentido de pertencimento adquirido através de seus valores e saberes, e de suas práticas, um compromisso com as tradições e seu modo próprio de viver.

A relação do homem/mulher com a natureza é vista em sua comida, pois a subsistência desse povo depende estritamente do manejo integrado com o meio ambiente, um conjunto de saberes e práticas constituídos a gerações, tendo a alimentação como parte de sua vida social, pois entendemos que praticamente tudo que envolve a vida do caboclo circula em torno de sua alimentação, como as construções de canoas, o feitio de redes de pesca, as armadilhas para a coleta dos crustáceos e seu roçado.

Neste sentido, entendemos que, a vida social do caiçara e sua alimentação se ligam formando sua identidade e uma forma de resistência na preservação da cultura. Entretanto, nos últimos anos vemos uma ocupação demográfica por imóveis tomando o lugar antes ocupado pelas famílias caiçaras.

Muitos caiçaras venderam seus territórios com a ilusão de uma vida melhor, e se realocaram para longe do que lhe proporcionavam sua subsistência, conseqüentemente, sua alimentação teve que ser modificada passando a alimentar-se de produtos industrializados. Devido a esse novo modo de vida vemos aqui a modificação alimentar. Com essa nova estruturação, houve uma dissipação das comunidades, o que antes era feito em conjunto com a comunidade hoje é feito por poucas famílias, porém ainda existe comunidades

resistindo e vivendo de maneira como seus antepassados, mantendo suas tradições e vivendo em coletividade.

Um exemplo da venda de território caiçara pode ser observado na Ilha do Mel (Paranaguá – PR), a qual atrai turistas devido sua exuberante beleza natural, e que viu nessa localidade um polo do turismo e enriquecimento, mas as consequências são irreparáveis, tanto ao meio ambiente quanto às famílias tradicionais. As famílias que ali permaneceram têm que conviver com outra realidade, até mesmo deixar sua tradição para trabalhar de empregados nas pousadas e restaurantes. As famílias que optaram ou precisaram vender suas propriedades passaram a morar longe, perdendo o convívio com a comunidade e conseqüentemente com a sua tradição. Esses exemplos acima vem de relatos de meu pai, que nasceu e viveu parte de sua vida na ilha do Mel, e sua família acabou perdendo seu território por não ter documentação desta terra, fazendo com que sua família procurasse outra comunidade para morar.

Aqui vemos duas realidades de uma mesma comunidade, a qual ambas perdem com as ocupações turísticas desenfreadas, que visam o capital e não se preocupam com os povos tradicionais.

Nesse processo de evolução, as sociedades humanas não se adequaram simplesmente às condições impostas pelo ambiente. Modificaram-nas vez ou outra, também de modo profundo, introduzindo culturas fora das áreas originárias e transformando a paisagem em função disso (Montanari, 1949, p 25.)

Outra questão que diz respeito as políticas ambientais, refere-se a forma indiscriminada e descontextualizada da aplicação da lei, proibindo e/ou restringindo a pesca e outras formas de extrativismo, que sempre foi feito e que hoje tira a subsistência do povo tradicional caiçara. Podemos ressaltar que durante anos a comunidade caiçara viveu do extrativismo e sempre respeitou o meio ambiente. A proibição imposta aos habitantes nativos dessas áreas, neste caso os caiçaras, os proibiu o acesso aos seus meios de subsistência, trazendo várias consequências a ele, fazendo-o a descumprir a lei para poder continuar a pescar e extrair o alimento como sempre fez. Conseqüentemente, muitos perderam seu material de trabalho, pelas fiscalizações ambientais, sem sua ferramenta de trabalho o caiçara não tem como manter sua família, o que

para muitos é único meio de vida, colocando-o em situação de vulnerabilidade e sendo forçado a vender sua propriedade.

O povo caiçara sempre teve a natureza como uma aliada à sua vida, pois é ela que garante sua subsistência. Viveram em harmonia durante anos, para isso precisou preservar, cuidar para que a própria cultura perdurasse e, para isso, foi e é necessário passar as novas gerações o quanto é importante a preservação. Uma importante contribuição para esta pesquisa é a fala de pescadores do município de Governador Celso Ramos no estado de Santa Catarina, na qual vivem da pesca e cultivo do marisco. Segundo eles, o Estado adotou a cota para a pesca da tainha, que para eles que são pescadores artesanais foi bem vista, pois segundo seus relatos havia um excesso na captura das tainhas, porém essa pesca estava sendo feita por barcos de grande porte para as indústrias, prejudicando o lanço da tainha feito por pescadores de forma artesanal.

O enfrentamento passado pelos pescadores caiçaras também é visto em outras comunidades pesqueiras tradicionais. Portanto, a alimentação é uma das principais formas de manifestação da cultura nas comunidades caiçaras, na qual expressa seu pertencimento e modo de vida, uma integração do homem com a natureza. Para a cultura caiçara a alimentação também tem um sentido simbólico, um reconhecimento dos sinais de sua tradição, uma maneira de passar aos seus descendentes sua forma de vida, com memórias afetivas do prazer de fazer e comer aquilo que traduz, sua visão de mundo, da comida simples, mas feita com zelo e amor.

Garcia (1999) Faz uma ligação entre culinária e identidade cultural regional, em que a alimentação torna-se uma forma de linguagem, dos costumes e expressão de um povo, e o modo de cozinhar mostra a identidade deste povo. A gastronomia típica tradicional é cada vez mais entendida como um patrimônio cultural, pois a culinária fala muito sobre um povo, uma comunidade e até mesmo sobre uma família, pois, a alimentação e sociedade caminham juntas, elas se fundem e mostram o modo de vida desse povo.

A alimentação não pode ser entendida apenas como o ato de nutrição, ela revela como a cultura se coloca dentro da sociedade, no caso das culturas tradicionais regionais litorâneas (caiçaras) a alimentação faz parte do seu modo de vida, sua raiz, história e subsistência.

Portanto, é na alimentação que se estrutura a sociedade, que se dá a interação social, socioambiental e a preservação dos que tem uma mesma cultura. É onde sai do abstrato e se concretiza no prato, suas experiências adquiridas e suas práticas (Millan, 2002, p. 277-278, Ikeda, 2004, p. 289-292, apud Muller et al, 2010, p. 5).

Para a comunidade caiçara o alimento representa sua forma de viver, interagir e se socializar, tanto na busca pelo alimento, quanto na divisão dos mesmos, feita de forma igual e coletiva para que todos passam ter o alimento, essa ajuda não diz apenas sobre sua alimentação, mas sobre tudo que envolve a comunidade. “A tradição, os saberes, valores, práticas e simbolismo juntas contribuem para a formação da cultura. Observa-se uma valorização da cozinha, bem como a resgate da culinária tradicional, a revalorização das raízes culturais” (Belluzo, 2004, p.42).

Quanto a culinária tradicional típica caiçara, ela não faz apenas as receitas e pratos diferentes, há métodos, preparos, ingredientes e até mesmo o envolvimento comunitário no preparo, e sobretudo, utiliza a ancestralidade dos saberes e experiências vividas através de gerações. Gianini (2005) afirma que as receitas regionais são conhecidas e valorizadas por comporem os hábitos alimentares nativos, sendo elaboradas com os ingredientes disponíveis na região e preparadas com técnicas transmitidas de geração a geração.

Portanto, é preciso manter esses saberes culinários tradicionais, valorizar todos os conhecimentos adquiridos, pois se trata de um bem imaterial, que muitas vezes passada de forma oral e visual, na qual se aprende observando e gravando na memória todos os processos, cada detalhe que constrói a história da gastronomia caiçara.

A culinária como forma de resgate da cultura

A alimentação é um importante símbolo de representatividade de uma cultura, é a partir dela que se constitui a noção de pertencimento de um grupo social. Consequentemente, a cultura popular caiçara aparece por meio de sua culinária, pois a alimentação concretiza as referências simbólicas culturais desse grupo.

Em filosofia do gosto: “Dize-me o que comes e te direis quem és”, fala como o modo de comer revela a personalidade e o caráter de um indivíduo, dentro de uma perspectiva histórica, pois para as culturas tradicionais, o alimento é a expressão do pertencimento social (Billat-Savarin 1826, apud Montanari, 1949).

Dize-me o que comes e te direi qual Deus adoras, sob qual latitude vives, de qual cultura nasceste e em qual grupo social te incluis, a leitura da cozinha é uma fabulosa viagem na consciência que as sociedades têm delas mesmas, na visão que elas têm de sua identidade (Bessis, 1995, apud Maciel, M, E, 2005, p. 50).

Hoje a culinária caiçara tem uma tarefa de não apenas ser uma fonte alimentar, mas também ser uma forma de resistência da cultura. Por ter se tornado difícil o processo da aquisição alimentar da maneira feita pelos mais experientes, que plantavam e pescavam, atualmente o alimento passa a ser industrializado. Porém, o caiçara ainda preserva a alimentação tradicional de sua cultura, ao passar essa tradição para uma nova geração. “Entretanto, as diferenças não são realmente apagadas por essa onda de globalismo radical. Uma complexa geografia de hábitos persiste” (Montanari, 1949, p. 149).

Mesmo com os atravessamentos da cultura dominante, que mudou seu modo de vida, sua fonte de renda, e com a industrialização dos alimentos, muitas comunidades ao entorno da Baía de Paranaguá, resistem. Em conversa com essas comunidades a grande maioria vive da pesca e planta para sua subsistência, seus hábitos culinários continuam o mesmo com algumas alterações quanto a produtos industrializados utilizados no preparo. Em algumas comunidades as famílias caiçaras trabalham vendendo sua culinária, fazendo de seus saberes uma fonte de renda, conforme suas falas, elas dizem que o roteiro gastronômico caiçara tem atraído os turistas em busca de lazer e boa comida.

A culinária caiçara persiste um exemplo disso é a cambira, o peixe salgado seco defumado, que mesmo com o seu feitiço demorado e complexo continua sendo feito em casa das famílias caiçaras, a qual adaptaram o modo de deixar o peixe seco defumado da mesma maneira como sempre foi feito, mantendo a tradição, o resgate e a resistência através da culinária.

Conforme saberes tradicionais caiçaras, mesmo morando no meio urbano continuamos a fazer a cambira de forma adaptada podendo ser feita em churrasqueira ou no ar livre improvisando um local para fazer com que a fumaça entre em contato direto com o peixe, tanto o sal quanto a fumaça fazem com que o peixe tenha uma durabilidade maior, esse tipo de preparo era utilizado em um tempo em que não havia como guardar os peixes e desta forma ele duraria mais tempo e no período de escassez do pescado.

Mas o método e conservação, feito com o calor do sol (onde o clima permita) ou com a fumaça (nos países frios), mas normalmente, em todo lugar, com o sal, protagonista de primeiríssimo plano da história alimentar justamente porque, além de dar sabor aos alimentos, tem a propriedade de desidratá-lo e conservá-lo no tempo (Montanari, 1949, p.39).

A cambira é a maior forma de resistência da culinária caiçara, pois seu preparo só é feito de forma artesanal, que envolve técnica de preparo para que o peixe desidrate apenas com sal e fumaça. A cambira é uma mistura da culinária Portuguesa e indígena em que juntaram o modo de conservar o pescado.

Com as mudanças sofridas ao longo da história, atualmente a dificuldade de conseguir a matéria prima para fazer o alimento, faz com que utilize de produtos industrializados, porém vemos várias maneiras de tentar manter uma alimentação que expresse a cultura popular caiçara, um exemplo disso é a farinha de mandioca, antes feita pelos próprios caiçaras, hoje compra esse produto industrializado ou faz pedido para outras comunidades que ainda mantêm as casas de farinhas tradicionais.

A farinha de mandioca, na segunda metade do século XIX era a principal fonte alimentar do caboclo de Paranaguá, seja no campo ou na cidade. A farinha produzida em Paranaguá chegou a ser exportada para outras regiões (Felisbino, 2016, p.61).

A farinha de mandioca é um dos principais alimentos da cultura caiçara, dele é feito toda a base alimentar deste povo, toda casa de uma família tradicional caiçara tem a farinha de mandioca, podendo-se fazer dos pratos

salgados ao doce do alimento do adulto ao da criança, desta maneira a culinária caiçara constitui-se basicamente de peixe e farinha de mandioca.

Outra forma da cultura resistir é através das mulheres, as quais em sua grande maioria são as que produzem a comida, é muitas vezes elas que continuam o processo de passar a cultura da gastronomia caiçara, ensinado seus filhos e filhas a fazerem e repassarem para a próxima descendência. Compreender o simbolismo culinário, é de extrema relevância no entendimento como instrumento de sobrevivência humana, tanto na busca pelo alimento, no preparo e sua resistência na conservação das tradições culturais.

Considerações finais

Para compor o processo alimentar caiçara fez-se necessário falar sobre a história de vivências, conhecimentos, práticas e simbolismo destas comunidades. Sua relação com a comida, as memórias coletivas, o manejo integrado com a natureza. Entender o simbolismo, e que o alimento representa a identidade da comunidade caiçara que através dele vem o sentimento de pertencimento de sua cultura, transformando seus saberes e suas práticas em conhecimento para as novas gerações. Mostrar mesmo com as adversidades enfrentadas ao logo do tempo e os atravessamentos do modelo vigente, fizeram com que os caiçaras modificasse seu modo de vida.

As discussões mostram que com o passar dos anos modificou-se a maneira de fazer o alimento, os ingredientes sofrem alterações assim como o bioma onde os caiçara retiravam sua subsistência. conseqüentemente passou-se a utilizar mais produtos industrializados, havendo a necessidade da preservação destas tradições frente as mudanças contemporâneas e modernização dos meios de produção.

Os resultados apontam para a preservação das tradições culinárias caiçaras, que mesmo com as transformações globais no meio social, econômico e ambiental as famílias das comunidades caiçaras ainda continuam a perpetuação dos saberes culinários as novas gerações, sendo em comunidades mais afastadas dos centros urbanos até os inseridos fora destas comunidades.

O lanço da tainha feito pelas comunidades caiçaras passou e passa por uma diminuição nos cardumes devido as mudanças climáticas e o excesso na

captura pelos bascos pesqueiros, prejudicando os pescadores artesanais que vivem a gerações desta fonte de subsistência impedindo-os a propagação de seus saberes para as novas gerações.

Foi observado nesta pesquisa a transformação da subsistência das comunidades caiçaras, que passaram a ganhar seu sustento através de sua culinária fazendo de algumas comunidades um polo turístico gastronômico, consequentemente a valorização dos saberes tradicionais caiçara.

O estudo realizado confirma a importância para a compreensão e valorização da cultura, uma reflexão do antes e do agora, para a construção do desenvolvimento de consciência de identidade das comunidades caiçaras, com resultados que mostram as técnicas gastronômicas são de grande relevância para as futuras gerações, na conservação da cultura, dos saberes deixando um legado para os mais jovens.

Entretanto, observamos o quanto as comunidades mudaram em detrimento deste modelo capitalista, que acaba com o modo de vida dos povos tradicionais, tirando sua subsistência, sua cultura e tentando apagar seus saberes. Porém, o caiçara resiste, persiste e lutam para manter seu legado, sua história e sua raiz. A gastronomia das comunidades tradicionais é a resistência frente a modernidade industrial alimentícia, é o resgate cultural das tradições.

A modernidade trouxe a industrialização dos alimentos, transformando não apenas os hábitos alimentares, mas, uma estrutura de vida, onde a busca pelo alimento é o trabalho sua identidade e o legado deixado pelos seus antepassados. Este estudo mostra que conhecemos a cultura de um povo através de sua alimentação, a gastronomia revela a história e vivência de uma comunidade, sua relação com a natureza a cultura caiçara mostra este manejo integrado com o meio ambiente.

Diante disso, a presente pesquisa revela a preservação e transmissão dos saberes e práticas culinárias tradicionais, com adaptação do modo de preparo de determinados alimentos como: a farinha de mandioca e a cambira, tornado o peixe e a farinha de mandioca os principais alimentos do povo caiçara.

Neste estudo pretendeu-se contribuir e fazer uma reflexão sobre a identidade caiçara, sua origem, seus saberes e suas práticas a partir de sua gastronomia identificar possíveis propagação culturais. Entretanto, o que vemos é a resistência da culinária caiçara, além de sua utilização como fonte de renda

paras famílias caiçaras fazendo com que o processo de perpetuação continue mesmo com a modernização e industrialização dos alimentos, mostrando uma valorização da gastronomia caiçara.

Foi possível constatar que a gastronomia típica é um bem cultural imaterial, construído da identidade social do caboclo caiçara, de suas ideias de mundo, na qual o alimento é sua subsistência e sua vida em sociedade. Ao reconhecer-se como ser pertencente a sua cultura, passa a valorizar todos os aspectos que a envolve, a luta por melhorias, tirar o estigma imposto pela sociedade vigente, que precariza sua vida, tirando o direito seu e de seus filhos a se reconhecerem como pessoas pertencente de sua cultura, a qual nem mesmo sabem sobre ela.

Por fim, queremos enfatizar a importância da preservação e promoção do patrimônio cultural das comunidades e trazer a percepção como sujeito deste modo de vida, desta maneira de passar aos descendentes a valorização de sua cultura, pois acreditamos que, um povo que não conhece sua cultura é um povo sem identidade.

Referências

- BELUZZO, R. **A Valorização da cozinha regional**. In 1º Congresso Brasileiro de Gastronomia e Segurança Alimentar, Brasília – DF. Coletâneas de palestras. Brasília, 2004.
- BESSIS, S. **MILLE et une bouches: cuisines et identités cultureles**. Autrement, 154, 1995. (Mutations/Mangeurs), Estados Unidos.
- CANESQUI, AM., and GARCIA, RWD., orgs. **Antropologia e nutrição: um diálogo possível** [online]. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2005. 306 p. Antropologia e Saúde collection. ISBN 85- 7541-055-5. Available from SciELO Books, p.50. Estados Unidos.
- DIEGUES, A. C. S: **Diversidade Biológica e Cultural no Complexo Estuarino Lagunar de Iguape-Cananéia-Paranaguá**, USP, São Paulo, SP, p.5-7. Disponível em: <https://nupaub.fflch.usp.br/sites/nupaub.fflch.usp.br/files/Diversidade%20biol%C3%B3gica%20e%20cultural%20no%20Complexo%20Estuarino%20Lagunar%20de%20Iguape.pdf>. Acesso em 29 jun 2025.
- DIEGUES, A. C. S. **Diversidade biológica e culturas tradicionais litorâneas: o caso das comunidades caiçaras**. In: Conferência da União Internacional para Conservação da Natureza e dos Recursos Naturais, São José-Costa Rica, 1988.

- FELISBINO, JANELISE, NASCIMENTO. **ILHA DOS VALADARES: HISTÓRIA CULTURA E MEIO AMBIENTE**. Curitiba: Ed. Do Autor, 2016.
- FONSECA, JOÃO, JOSÉ, SARAIVA. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.
- GARCIA, R. W. D. **A comida, a Dieta o Gosto. Mudanças na Cultura A limentar Urbana**. 1999. 305 f, Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 1999.
- GERHAEDT, TATIANA ENGEL; SILVEIRA, DENISE TOLFO. **Métodos de pesquisa**. 1. ed. Rio Grande do Sul: UFRGS, 2009.
- GIL, ANTONIO CARLOS 1946 - **COMO ELABORAR PROJETO DE PESQUISA**. São Paulo: Ed. 2002
- GINANI, V. **Índice de Aceitação de Preparações Regionais com Teor Lipídico Reduzido**. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2005.
- IKEDA, J.P. **Culture, food and nutrition in increasingly culturally diverse societies**. In: A sociology of food and nutrition: The social appeltite. @ ed. Oxford University Press: National Library of Australia, 2004.
- IPHAN, **FANDANGO CAIÇARA: EXPRESSÕES DE UM SISTEMA CULTURAL**. Brasília: Dossiê de registro do fandango caiçara, 2011.
- MACIEL, M, E. **OLHARES ANTROPOLÓGICOS SOBRE A ALIMENTAÇÃO**. Rio de Janeiro: Ed FIOCRUZ, 2005.
- MILLÁN, A. **Malo para comer, bueno para pensar. Crisis em la cadena socioalimentaria, In GRÁCIA-ARNAIZ, M. Somos los que comenos**. Estudios de alimentation y cultura em España. Barcelona: Ariel, 2002.
- MONTANARI, MASSIMO, 1949, **COMIDA COMO CULTURA**. São Paulo: Ed. SENAC 2008.
- MULLHER, GRAUDENZ, SILVANA, et al. **ALIMENTAÇÃO E CULTURA: PRESERVAÇÃO DA GASTRONOMIA TRADICIONAL**. 2010, 16F. Dissertação (Mestrado em Turismo) – Universidade de Caxias do Sul, Rio Grande do Sul, 2010.
- PINHEIRO, EDUARDA OLIVEIRA et al, **TÉCNICAS GASTONÔMICAS APLICADAS EM PRATOS TRADICIONAIS CAIÇARA: A IMPORTÂNCIA DO USO CORRETO DE TÉCNICAS GASTRONÔMICAS NA PREPARAÇÃO DE PRATOS TÍPICOS CAIÇARAS DE SÃO SEBASTIÃO**. São Sebastião: 2023.

ROCHA, MARINNA FERREIRA. **CADERNO DE RECEITAS E PUBLICAÇÃO CULINÁRIA:** UM DIÁLOGO ENTRE O PASSADO E O PRESENTE DA COZINHA REGIONAL. Rio de Janeiro, 2023

SILVA, ARTHIR ALVES NEGRÃO da. **SABOREANDO A CULTURA:** TURISMO GASTRONÔMICO E IDENTIDADE CULTURAL NAS COMUNIDADES CAIÇARAS DO LITORAL SUL DE SÃO PAULO. Paraná, 2023.

Ensinar histórias difíceis? ¿Enseñar historias difíciles?

Karen Maricel Franco Bautista

Diego Hernan Arias Gómez

O passado recente e as histórias difíceis no ensino da história

Nos últimos anos, tem-se focalizado na produção acadêmica sobre a educação em ciências sociais e história a categoria conceitual de “ensino da história recente ou do passado recente”, para aludir aos fenômenos de sucessão próxima que afetaram a dinâmica das sociedades, particularmente latino-americanas, e que foram incluídos como tema do currículo” (Arias, 2018a, p. 35).

Essa referência ao ensino do passado recente abre portas para a abordagem da história não apenas a partir dos livros didáticos e das versões oficiais do que ocorreu, mas também a partir das memórias de vozes que foram testemunhas do que aconteceu ou contínua acontecendo. Nessa perspectiva, esses fenômenos adquirem um tratamento especial, pois dizem respeito a momentos históricos que impactaram as sociedades e cujo ensino é objeto de debate quanto à pertinência de serem ou não trabalhados na escola.

Nesse cenário, tais acontecimentos do passado recente integram os denominados temas controversos e/ou histórias difíceis, que se referem a narrativas amargas, tristes, pesadas, traumáticas, muitas vezes preferidas como não lembradas ou ocultadas. A partir desse conceito, considera-se que a história é aprendida sob três condições: quando novas perspectivas podem ser relacionadas às antigas, quando está vinculada a emoções — negativas ou positivas — e quando apresenta relevância na vida. (Borries, 2018, p. 33).

Assim, é preciso compreender que abordar as histórias difíceis do passado recente na escola contribui para a formação do pensamento histórico e da consciência histórica, a partir de situações do passado individual e coletivo que representam experiências conflituosas e traumáticas e que necessitam ser interpretadas e refletidas nas salas de aula para a construção de futuros comuns (Schmidt y Cainelli, 2021). Esse processo possibilita a reconstrução do tecido social em sociedades que vivenciaram graves violações de direitos humanos em contextos como guerras mundiais, estados totalitários, conflitos armados, entre outros acontecimentos.

Ensino e avaliação das histórias difíceis na escola colombiana e brasileira

Na Colômbia, nos níveis de educação básica e média, o ensino do passado recente — e, nesse âmbito, das histórias difíceis — é abordado, principalmente, a partir da área de Ciências Sociais, História, Geografia, Constituição Política e Democracia; já no Brasil, no ensino de História. A entrada desses temas controversos na escola é precedida pelas posturas ético-políticas dos docentes, que selecionam e assumem os conteúdos a serem trabalhados em suas aulas e, nesse sentido, abrem espaço para cenários de formação política escolar (Arias y Ruiz, 2013).

Em ambos os países, tem-se debatido o que ensinar e por que ensinar, quando se trata de temas controversos que correspondem a acontecimentos conflituosos e/ou violentos das sociedades que os precedem. No caso da Colômbia, o conflito armado interno, que persiste; e, no Brasil, cenários como o da ditadura militar (1964–1985), a esclavidud, el racismo, entre otros.

Esse debate sobre o ensino da história na escola é antecedido por dois contextos. O primeiro relaciona-se à quantidade de horas-aula destinadas ao seu exercício: na Colômbia, varia conforme o grau e a instituição entre uma e quatro horas semanais; enquanto no Brasil dedica-se uma hora semanal. Nesse sentido, é importante destacar, para o caso colombiano, que as horas atribuídas ao ensino das ciências sociais não são exclusivas para a formação em história. Como o próprio nome da área indica, essas horas

devem ser distribuídas também para o ensino de conteúdos de geografia, política, economia, democracia e demais fatos sociais. Diferentemente do Brasil, onde os conteúdos de história e geografia são separados até o nível escolar do ensino fundamental II. Contudo, atribuir apenas uma hora semanal ao ensino da história reduz, de forma significativa, as possibilidades de aprofundamento dos conteúdos.

O segundo contexto refere-se à normativa que instituições públicas e privadas seguem como mínimos comuns do que deveria ser aprendido na escola. Mais do que conteúdos programáticos grau a grau, tais normativas funcionam também como instrumentos de medição dos níveis acadêmicos dos estudantes, reduzidos a habilidades e competências, e de avaliação do desempenho docente em termos de funções e, inclusive, de controle sobre o que se ensina.

No caso da Colômbia, documentos como os *Lineamientos curriculares* (MEN, 2002), os *Estándares en competencias* (MEN, 2004) e os *Derechos básicos de ciencias sociales* (MEN, 2016), além de disposições para outras disciplinas que compõem a área (Ética e valores humanos, formação cidadã) e projetos transversais (Cátedra de Estudios Afrocolombiano, Direitos Humanos, entre outros). Da mesma forma, os sistemas de avaliação em sala (elaborados pelos docentes) e os aplicados em formato padronizado aos estudantes — provas Saber 3º, 5º, 9º e 11º, Pre-Saber 11º, Saber TyT, Saber Pro — todos contribuem para o Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE). Para os docentes, há avaliações de ingresso na carreira, período de prova, ascensão no escalão e avaliação periódica anual; no sistema privado, avaliações de períodos de prova e desempenho bimestral, trimestral e anual, que definem sua continuidade e, portanto, geram instabilidade laboral.

No Brasil, documentos como a *Base Nacional Comum Curricular* (Ministério da Educação, 2018), os componentes curriculares do ensino fundamental e médio em cada Estado, como a *Referência Curricular do Paraná* (Conselho Nacional de Secretários de Educação, 2018) e os currículos e mapas curriculares em cada município, como Curitiba, por exemplo (Secretaria Municipal da Educação de Curitiba, 2020a, 2020b). Do mesmo modo, os sistemas de avaliação correspondem às elaboradas pelos docentes para cada curso e às avaliações

padronizadas: municipais, duas vezes ao ano (para todos os graus até o 9º), a avaliação estadual e a avaliação federal anual (2º, 5º, 9º e 12º), além do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que mede a aprendizagem no ensino médio e a admissão de estudantes às universidades públicas federais, normatizados pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que contribuem para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Para os docentes, há concurso de ingresso na carreira por 20 ou 40 horas, período de prova de três anos, ascensão, avaliação anual; em nível estadual, o *Instrumento de observação de aulas* e, atualmente, processos de militarização e “plataformização” (digitalização) das escolas.

É nesses cenários normativos e avaliativos que se encontra o ensino da história recente em ambos os países e seus debates sobre o que, por que e para que ensinar, entre outros temas como as histórias difíceis. Atualmente, as discussões sobre a importância desses saberes giram em torno do que realmente se aprende na escola e de sua utilidade. A esse respeito, o professor Diego Arias, na Colômbia, demonstrou que os estudantes recém-egressos da educação média evocam, de suas aulas de ciências sociais, fundamentalmente dados históricos: datas emblemáticas, personagens destacados, acontecimentos políticos e militares relevantes e recortes de períodos históricos instaurados pela disciplina (2014). Contudo, com base em diferentes pesquisas, o autor indica que o ensino da história continua sendo predominantemente tradicional e ainda em dívida com a formação e o fortalecimento da história crítica (Arias, 2015b).

No Brasil, os conteúdos de história têm sido objeto de polêmica na formulação dos currículos, já que não relacionam temas conflitivos/controversos. Assim, o passado nas salas de aula parece estar desprovido de perguntas e controvérsias; as ações e relações entre os sujeitos são ocultadas para priorizar datas (Schmidt y Cainelli, 2021). Sobre isso, a pesquisa da professora Isabel Barca, com estudantes do nono ano de seis escolas públicas da cidade de Curitiba, ao tratar da relação de jovens estudantes com temas controversos, chegou a quatro achados pertinentes para este artigo: primeiro, os estudantes, principalmente, listam acontecimentos sem elaborar textos de caráter narrativo; segundo, aqueles que produzem textos evidenciam tratamentos

polarizados entre mudanças históricas relacionadas a ações de personagens ou fatores históricos; terceiro, o ensino da história está vinculado aos conteúdos dos livros didáticos escolares; e quarto, a influência dos meios de comunicação contribui para os saberes dos estudantes sobre fatos da história recente (2011).

Entre Fals Borda y Freire, ensinar histórias difíceis na escola

O ensino da história recente provocaria “um ensino capaz de problematizar o presente, de questionar os imaginários ideológicos da realidade vivida por meio do estudo dos vazios sociais que impedem uma vida melhor” (Arias, 2015b). Nesse marco, coloca-se a questão: *Ensinar histórias difíceis na escola?*

Para responder a essa pergunta, torna-se importante compreender três particularidades do caráter controverso das histórias difíceis como conteúdos escolares ligados ao passado recente:

Primeira, levam para a sala de aula temas politicamente comprometedores para o presente, na medida em que invocam interesses relativos às causas e consequências dos acontecimentos vividos; segunda, o ritmo lento da escola recebe o impacto de conjunturas políticas mutáveis que tornam aceitáveis certos discursos sobre a rejeição à violência e a solidariedade com suas vítimas, mas que são modificados por novos interesses e contextos, possibilitando novas leituras e outros protagonistas; e terceira, são os professores que concretizam as políticas educacionais e, diante de fatos dolorosos, impõem seus imaginários e suas experiências biográficas em relação aos acontecimentos do passado próximo, de modo que pode existir uma enorme distância entre os postulados oficiais e as rotinas das salas de aula, sobre as quais ainda se sabe pouco (Arias, 2018b).

Ao conter essas dimensões, as histórias difíceis requerem um tratamento que parta da rigorosidade na formação política e moral na escola, o que permitirá a abertura de horizontes e leituras reflexivas dos acontecimentos do passado recente, interpelando o presente dos estudantes (Arias, 2015a). Nesse sentido, os docentes, tanto na escola colombiana quanto na brasileira,

deveriam estar munidos de ferramentas que lhes possibilitem abordar o passado recente. Para isso, torna-se útil recorrer a conceitos da Investigação-Ação Participativa (IAP) em seu encontro com a educação popular.

Um propósito fundamental será transformar as aulas em um espaço de investigação, um laboratório de ensino-aprendizagem da história, no qual sejam reconhecidos como pesquisadores tanto docentes quanto estudantes. A partir da IAP, a sala de aula de história terá como objetivo a compreensão da situação histórica e social de grupos operários, camponeses e indígenas e seus vínculos com práticas de organizações locais e nacionais (gremiais e/ou políticas), dentro do contexto da luta de classes do país (Fals Borda, 2009). A investigação deverá iniciar observando a própria sala de aula, as histórias individuais e coletivas que fazem parte do universo próximo e observável. Assim, ensina-se o respeito pela comunidade investigada, o reconhecimento da própria história e a importância da inserção do pesquisador no processo social para inovar ou descobrir no espaço escolar.

Dessa forma, é possível conceber o tratamento gradual das histórias difíceis, transformando-as de “coisas em si” em “coisas para nós”, marco no qual se gera o conhecimento (Fals Borda, 2009), cumprindo, assim, as três condições que Borries (2018) considera necessárias para aprender história, mencionadas no início deste artigo. Nesse sentido, o ensino das histórias difíceis contará com quatro momentos: primeiro, o intercâmbio entre conceitos conhecidos e os fatos com observações do meio social; segundo, constatar na realidade o que foi conceitualizado; terceiro, refletir sobre o encontrado para deduzir conceitos mais adequados ou teorias que se adaptem ao fato estudado como processo histórico; quarto, reiniciar o processo investigativo até culminar em ação (Fals Borda, 2009).

Investigar na sala de aula de história é um chamado a realizar processos reflexivos que levem estudantes e docentes a construir pontes entre o passado recente e o presente, para a tomada de decisões, a convivência, o fortalecimento de processos democráticos escolares a partir da consciência, da empatia e da alteridade histórica. Dessa forma, haverá na aula uma articulação com o paradigma da ciência social crítica: o compromisso com a ação para transformar o mundo. Propor levar a IAP para a sala de aula como ferramenta para o ensino das histórias difíceis fundamenta-se em seu caráter

metodológico: produzir conhecimento relevante para a prática social e política, não se estuda nada por acaso (Fals Borda, 2009). Ou seja, uma escola comprometida em conhecer a realidade na qual está inserida e em sua transformação, consciente de que estudantes e docentes são atores da história.

Ao propor a sala de aula de história como laboratório de investigação, torna-se central o papel do educador, cujo olhar político o levará a superar obstáculos (normativos, avaliativos etc.) e descobrir possibilidades para a esperança como fundamento ético-histórico (Freire, 2011), promovendo situações, a partir de suas aulas, que superem injustiças e toda forma de violação dos direitos humanos. Essas serão as formas de luta que a escola poderá promover quando seus integrantes adquirirem consciência de classe, assumirem uma consciência histórica e possibilitarem o conhecimento alcançado pela metodologia proposta por Fals Borda (2009) e pelas etapas reconhecidas por Borries (2018).

Esse encontro entre os preceitos de Fals Borda e Freire para ensinar histórias difíceis parte de considerar o docente em sua capacidade de configurar uma sala criadora, formuladora e investigadora para seus estudantes, iniciando pelo reconhecimento de suas experiências vividas, de sua própria história e possibilitando a investigação para gerar conhecimento entre todos os que participam do ato de educar e ler o mundo com as diferentes perspectivas que isso implica. Para tanto, é necessária a consciência política do professor, já que sua sala permitirá conhecer histórias difíceis relacionadas a cada estudante que se compreenda como “ser” no mundo para transformá-lo continuamente e não para adaptar-se a ele (Freire, 2016), aí reside a esperança de futuros possíveis.

Insistir na sala de aula de história como espaço de diálogo entre a IAP e a educação popular, como ferramentas para ensinar histórias difíceis, é um caminho aberto de oportunidades que encontra exemplo em um grupo de pesquisa iniciado em uma aula de ciências sociais de um professor da educação pública em Bogotá, Colômbia, que entende a escola como um dos cenários para o exercício do ensino da história recente a partir do reconhecimento e uso da memória, possibilitando aproximar-se das versões sobre o que aconteceu (Pulga, 2024) e o que continua acontecendo.

Assim, esse grupo, a partir de uma proposta metodológica centrada no diálogo, abre espaço para que crianças e jovens conversem horizontalmente

e tomem os conteúdos de suas aulas de ciências sociais para posicionar-se diante deles, assumindo compromissos políticos para refletir sobre esses acontecimentos e suas realidades (Pulga, 2023). Com enfoque na formação para o reconhecimento das diferenças, esse espaço de investigação na escola propõe cenários de participação e fortalecimento da democracia desde o ambiente escolar, onde reconhecer os fatos do passado e estudar histórias difíceis, em um país em conflito armado permanente, constrói possibilidades de futuro.

Considerações finais

Ensinar histórias difíceis na escola requer o posicionamento e o compromisso ético e político dos docentes de ciências sociais e história na Colômbia, no Brasil e em qualquer escola latino-americana ou do mundo, nas quais, a partir da atuação do educador, se queira levar conteúdos controversos para a sala de aula. Isso implica uma primeira luta: não esquecer e, além disso, contribuir, desde a escola, para o compromisso máximo resultante da Segunda Guerra Mundial e da Shoa: Nunca mais.

O encontro entre a IAP de Fals Borda e a educação popular e esperançadora de Freire constitui posicionamentos metodológicos que transformam as dinâmicas verticais da escola e oferecem à sala de ciências sociais e de história métodos, procedimentos e técnicas para estudar histórias difíceis, assumindo docentes e estudantes como atores da história, promovendo a consciência histórica e a reflexão sobre a importância do passado na formação do presente e a possibilidade de propor a transformação de realidades pensadas na escola, constituindo-se na formação de futuros possíveis a partir das práticas escolares no marco da educação em direitos humanos.

Docentes, tanto na Colômbia quanto no Brasil, atravessam cenários normativos, avaliativos, administrativos e, inclusive, contextos políticos tensos, sobretudo diante da presença de posturas de direita que tendem a desvirtuar e deslegitimar a atuação docente. Os conteúdos do ensino das ciências sociais e da história sempre serão objeto de debate, na medida em que a formação crítica e reflexiva parece não ser conveniente, já que gera ações voltadas a exigir e proteger os direitos humanos, para superar as injustiças nas sociedades

atuais. Contudo, este é um chamado a manter a esperança, a buscar meios para que a sala de aula seja um espaço de aproximação ao conhecimento a partir do cuidado, da liberdade e da dignidade.

Por outro lado, são relevantes as contribuições da academia sobre o que e como os estudantes aprendem conteúdos e conceitos de história. No entanto, faltam pesquisas pós-pandemia que evidenciem o que foi aprendido, diferenças significativas e qual papel estão desempenhando as redes sociais e a inteligência artificial nesse aprendizado de histórias difíceis. Isso é fundamental para entrever os desafios que a escola enfrenta e, sobretudo, a necessidade permanente das aulas de história para o fortalecimento do pensamento interpretativo, crítico e reflexivo, diante da redução das horas de aula e do debate sobre o ensino das ciências humanas na escola.

Finalmente, também são importantes pesquisas que revelem as perspectivas dos docentes de ciências sociais e história, não apenas sobre o que fazem em sala e como ensinam histórias difíceis, mas também sobre suas percepções e emoções ao abordar esses conteúdos, e como são recebidos por estudantes, pais, outros docentes e pela comunidade educativa em geral. Embora a sala de aula, aparentemente, pertença apenas ao docente e aos estudantes, diferentes dinâmicas da escola e dos sujeitos que nela se encontram influenciam as práticas pedagógicas e o porquê de se ensinar ou não histórias difíceis na escola.

Referências

- ARIAS, Diego. (2014). *Identificación con la nación propia en jóvenes universitarios, maestros en formación. Imaginarios sociales de nación y escuela* [Tesis de doctorado, Universidad Pedagógica Nacional]. <http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/99/TO-17328.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- ARIAS, Diego. (2015a). La enseñanza de la historia reciente y la formación moral. Dilemas de un vínculo imprescindible. *Folios*, 42, 29–41. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RF/article/view/3158/2793>
- ARIAS, Diego. (2015b). La enseñanza de las ciencias sociales en Colombia: lugar de las disciplinas y disputa por la hegemonía de un saber. *Revista de Estudios Sociales*, 52, 134–146. <https://doi.org/10.7440/res52.2015.09>

- ARIAS, Diego. (2018a). El pasado reciente en la escuela. Relatos de estudiantes universitarios. *Folios*, 47, 215–226.
- ARIAS, Diego. (2018b). *Enseñanza del pasado reciente en Colombia: la violencia política y el conflicto armado como tema de aula* (Primera). Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- ARIAS, Diego & RUIZ, Alexander. (2013). Jóvenes, política e identidad nacional. Un estudio con jóvenes universitarios colombianos. *Revista Argentina de Estudios de Juventud*, 7, 1–22.
- BARCA, Isabel. (2011). La evaluación de los aprendizajes en historia. In P. Miralles, S. Molina, & A. Fernández (Eds.), *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales: I*. Fundación Séneca. https://www.didactica-ciencias-sociales.org/publicaciones_archivos/2011-murcia-La_evaluacion_I.pdf
- BORRIES, Bodo. (2018). *Jovens e consciência histórica* (M. Schmidt, M. Fronza, L. Pydd, & L. Da Cunha, Trans.; 1a.). W.A. Editores.
- CONSELHO NACIONAL DE SECRETÁRIOS DE EDUCAÇÃO. (2018). *Referencial curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações. Educação infantil e componentes curriculares do ensino fundamental*. http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/bncc/2018/referencial_curricular_parana_cee.pdf
- FALS BORDA, Orlando. (2009). Cómo investigar la realidad para transformarla. In *Una sociología sentipensante para América Latina*. Siglo del Hombre Editores, CLACSO. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20160308051848/09como.pdf>
- FREIRE, Paulo. (2011). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la Pedagogía del oprimido* (S. Mastrangelo, Tran.; 2a ed.). Siglo XXI.
- FREIRE, Paulo. (2016). *Pedagogía de los sueños posibles: por qué docentes y alumnos necesitan reinventarse en cada momento de la historia*. Siglo Veintiuno Editores, México.
- MEN. (2002). *Serie lineamientos curriculares Ciencias Sociales*. https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-339975_recurso_1.pdf
- MEN. (2004). *Guía N° 7. Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Naturales y Ciencias Sociales*. https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-81033_archivo_pdf.pdf
- MEN. (2016). *Derechos Básicos de Aprendizaje en Ciencias Sociales* (Vol. 1). https://colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2022-06/DBA_C.Sociales-V2.pdf

- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (2018). *Base nacional comum curricular. Educação é a base*. https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf
- PULGA, César. (2023). Memórias barriais. Una apuesta metodológica para la creación de escenarios de participación y construcción de futuros posibles. Colegio Sorrento (IED). *Memorias Barriales*, 1–22. <https://repositoriosed.educacionbogota.edu.co/entities/publication/ac5c08bc-10bd-41c0-b696-7b998b551801>
- PULGA, César. (2024). Memórias vivas: la importancia educativa del pasado reciente y las pedagogías de la memoria. *Praxis*, 20(2), 420–435. <https://doi.org/10.21676/23897856.5818>
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora, & CAINELLI, Marlene. (2021). Temas históricos controvertidos y la enseñanza de la historia en Brasil (N. Ibagón, Tran.). In N. Ibagón, R. Silva, A. Echeverry, & R. Castro (Eds.), *Afrontar los pasados controvertidos y traumáticos. Aproximaciones desde la enseñanza y el aprendizaje de la historia* (1a ed., pp. 41–74). Universidad Ices; Universidad del Valle. https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/90310169/ibagon_afrontar_pasados_2021-libre.pdf?1661554366=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DAfrontar_los_pasados_controversiales_y_t.pdf&Expires=1771601221&Signature=O-Fk2cr2LibjtOnuky50TM5P2kOG0ti759-72fN7J2Uln754wQbwLCwJ1HAaotKR-nNjZEHv94C8jlodjK4p~vTAC10R3LWXWpgTUnl45EZjXEkdZ6g35wq3NBAql~kj-QSrO43Kkgu~vHC8N94yjiLmGeT~Bt2gR~LdRYen4fNE~AYmdYeoPuqtlarv9h-ZZPq-ZL7Miyt7yNCq8Nz6EH5GCmOLQuEqrpyKcULr7-reeQCalbqkcojpX10Is-T2D4h09o8CxlcoOyHcsBIUDoABbLkBAQs~mZ8bqlyiX~aqQX9N7ju~yDUWbs-C3rOodHmoc7~Cq2fYOHUOzIGZJNrNmhfG__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA#page=45
- SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO DE CURITIBA. (2020a). *Currículo do Ensino Fundamental: Diálogos com a BNCC 1.º ao 9.º ano Volume 3 Ciências Humanas*. <https://mid-educacao.curitiba.pr.gov.br/2021/8/pdf/00306974.pdf>
- SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO DE CURITIBA. (2020b). *Mapa Curricular de História. Anos Finais*. <https://mid-educacao.curitiba.pr.gov.br/2021/8/pdf/00307057.pdf>

Biografia dos autores



Araci Asinelli da Luz possui graduação em História Natural pela Universidade Católica do Paraná (1969), mestrado em Educação pela Universidade Federal do Paraná (1987) e doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (2000). Tem especialização em Ensino de Ciências, em Psicodrama Pedagógico e em Prevenção da Violência Doméstica contra criança e adolescente. Atualmente é professora aposentada associada 4 junto ao Departamento de Teoria e Prática de Ensino, Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná e professora sênior voluntária junto ao PPGE e PPGETPEN, Setor de Educação da UFPR. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em prevenção do abuso de drogas, gênero e sexualidade, prevenção da violência contra a criança e o adolescente, educação socioambiental, educação em direitos humanos e cultura da paz. Atua na formação inicial e continuada de professores.



Adalberto Penha de Paula possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (2010) e em Filosofia pela Faculdade Bagozzi (2013), mestrado em Educação na linha História e Políticas Educacionais pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (2013) e doutorado em Educação na linha Cultura, Escola e Processos Formativos em Educação pela Universidade Federal do Paraná (2019). É professor na Universidade Federal do Paraná na Licenciatura em Educação do Campo - Ciências da Natureza no Setor Litoral e no Programa de Pós-Graduação em Educação na linha Cultura, Escola e Processos Formativos em Educação no Setor de Educação. Tem experiência na área de Educação e realiza trabalhos de extensão, pesquisa e ensino principalmente nos seguintes temas: Educação e Escolas do Campo; Pesquisa e

Conhecimento; Formação de Professores; Publicações Didáticas; Educação Popular e Filosofia.



Bruno Ricardo de Souza Coelho, psicólogo, formado em 2002, desde então trabalha na área social, desde 2008 na Assistência Social do município de Pinhais, e desde 2014 no Centro da Juventude de Pinhais com o programa Agentes de Cidadania.



Carlos Eduardo da Silva, agente de Governança Regional da PNEERQ/MEC-SECADI, Historiador (Unimontes - Universidade Estadual de Montes Claros), Pedagogo (Faculdade São Luís), Mestre em Educação, Comunidade e Movimentos Sociais (UFSCar - Universidade Federal de São Carlos), Doutorando pela Unicamp em Infâncias, Diferenças e Direitos Humanos e Membro Consultor da Comissão de Igualdade Racial da 76ª Subseção da OAB/SP



Denise Tavares, Doutoranda e Mestre em Educação/UFPR. Especialista em Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA/UTFPR e Língua Portuguesa e Literatura Infanto-Juvenil - IBPEX. Docente vinculada à Secretaria Estadual de Educação do Paraná - SEED/PR. Email: denise13tavares@gmail.com



Diego Hernan Arias Gómez, docente titular do Doutorado Interinstitucional em Educação, Universidad Distrital Francisco José de Caldas (DIE-UD), Bogotá, Colombia. Email: dhariasg@udistrital.edu.co



Elenilton Vieira Godoy possui graduação em Bacharelado em Matemática pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1998), graduação em Licenciatura Plena em Matemática pelo Centro Universitário Sant'Anna (1999), mestrado em Educação Matemática pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2002) e doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (2011). Professor da Educação Básica e do Ensino Superior desde o começo dos anos 2000. Atualmente é professor adjunto do departamento de Matemática da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Tem experiência na área de Ensino de Matemática, desenvolvendo estudos e pesquisas associadas aos aspectos teóricos do currículo da Matemática escolar, bem como sobre a Educação Matemática nos Ensinos Médio e Superior. Lidera o Grupo de Estudos Curriculares, Decolonialidade, Diversidade e Subalternidade (GECUDEDIS), que reúne pesquisadores e estudantes para discutir e promover práticas educacionais transformadoras. Além disso, atua como coordenador do Grupo de Trabalho Currículo e Educação Matemática (GT3) da Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM).



Fábio de Souza é músico, trompetista, educador, pesquisador e capoeirista, com atuação destacada na música, na educação musical, na etnomusicologia e nas artes integradas. Doutorando em Educação pela UFPR e graduando em Trompete pela UNESPAR, possui Mestrado em Música pela UFPR e Licenciatura em Música pela UEPG, com

foco nas relações entre música, capoeira, educação e cultura afro-brasileira. Com mais de vinte anos de experiência no Centro Cultural Sonho de Liberdade, consolidou-se como professor de capoeira, articulando práticas corporais, musicais e comunitárias. Atuou como professor de fanfarra na rede municipal de Curitiba (2018–2024) e como professor EBTT no IFPR (2021–2023), ministrando disciplinas em música, trilha sonora, estúdio, arte, física e pesquisa, além de integrar o NEABI, com coordenação de ações voltadas às questões afro-brasileiras e indígenas.



Flávio Rosário possui um Bacharelado em Humanidades pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), onde também obteve Licenciatura em Pedagogia. Durante esse período, foi agraciado com uma bolsa do Programa Residência Pedagógica (PRP) da UNILAB/Malês. Além disso, concluiu uma Especialização em Ciências Políticas na UNIN-

TER. Atualmente, encontra-se no curso de doutorado em Educação, na linha de Cultura, Escola e Processos Formativos em Educação, no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Dedicado à pesquisa, é membro ativo do Grupo de Estudos Curriculares Decolonialidade, Diversidade e Subalternidade (GECUDEDIS) da UFPR. Seus interesses acadêmicos incluem investigações no campo das Pesquisas Curriculares, com um enfoque especial na Decolonização Curricular e na exploração da Cultura.



Gabriela Isabel Reyes Ormenõ, graduada em Psicologia pela Universidade Federal de São Carlos (2001), mestrado em Educação Especial (Educação do Indivíduo Especial) pela Universidade Federal de São Carlos (2004) e doutorado em Programa de Pós Graduação em Psicologia pela Universidade Federal de São Carlos (2013). Atualmente é adjunto C da Universidade Federal do Paraná.

Professora Visitante na Universidade de Lisboa (Capes - Print 2024). Tem experiência na área de Psicologia, com ênfase em Intervenção Terapêutica, atuando principalmente nos seguintes temas: prevenção, escola, mulheres encarceradas, abuso sexual infantil e maus-tratos.



Gabriela Tebet foi professora de creche de 2004 a 2014 em São Carlos/SP e desde então é professora da Faculdade de Educação da UNICAMP, onde atua na graduação e na pós graduação orientando pesquisas e ministrando disciplinas sobre educação infantil e educação das relações étnico-raciais. É vice-líder do grupo de pesquisa INDDHU - Infâncias, Diferenças e Direitos Humanos.

Foi coordenadora associada das licenciaturas da UNICAMP entre 2016 e 2018 e hoje é coordenadora Associada do curso de Pedagogia da UNICAMP.



Gessica Shauane Klettenberg é Graduada em Pedagogia; Especialista em Educação Especial e Inclusiva; Especialista em Alfabetização e Letramento; Mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná; Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Paraná, voltada à linha de pesquisa: Cultura, Escola e Processos Formativos em Educação; Participante do Grupo de Pesquisa

Universidade Escola CNPq, vinculado à linha de pesquisa: Formação permanente, os saberes e a cultura popular; Docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental I na rede pública de ensino de Curitiba/PR.



Gibrail Cordeiro É graduado em Pedagogia pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), em Licenciatura em Informática pela Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC) e em Licenciatura em Geografia pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER),

além de possuir complementação pedagógica em Ciências Sociais pelo Grupo Educacional IBRA. Possui especialização em Educação Infantil e Séries Iniciais pela Universidade do Contestado (UNC), em Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e em Educação com foco em Escola, Violência, Direitos Humanos, Diversidade e Redes de Proteção no Sistema Educacional pela Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP).



Prof. Dr. Jorge Alberto Alarcón Leiva,

Director del Programa de Magíster da Universidad de Talca – Chile. Líneas de investigación: Teoría de la Educación, Política Educativa e Curriculum. Projeto de Pesquisa: Análise comparada das políticas educacionais nacionais em países do Mercosul: contextos, gestão, formação de professores e direito à educação. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9915-1949>

Email- joalarcon@utalca.cl



A Profª Esp. Joselyn Patricia Pinto

Munhõz, mestranda da Universidade de Talca, Chile, em parceria com o Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR, desenvolveu estudos e pesquisas com atividades de pesquisa inerentes ao Programa Mova La América. E-mail: joselyn.pinto@utalca.cl



Karen Maricel Franco Bautista, Mestre

em Sociologia, Universidad Nacional de Colombia. Licenciada em Educação Básica com Ênfase em Ciências Sociais e candidata ao Doutorado em Educação da Universidad Distrital Francisco José de Caldas (DIE-UD), Bogotá, Colômbia. Docente de educação básica, média e superior. <https://orcid.org/0000-0001-7466-9012>. Email: kmfrancob@udistrital.edu.com.

[@udistrital.edu.com](mailto:kmfrancob@udistrital.edu.com).



Leandro Siqueira Palcha, Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professor Adjunto IV do Departamento de Teoria e Prática de Ensino (DTPEN) e professor permanente do PPGE da UFPR. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa ENTREMEIOS em Análise de Discurso na Educação (GEPEADE/CNPq).



Lucimar Rosa Dias é professora titular da Universidade Federal do Paraná, atua no curso de Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação. Coordenadora do grupo de estudos e pesquisas em Educação para as relações étnico-raciais ErêYá e do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros da UFPR/PROAFE. Foi Diretora de Políticas de Educação Étnico-Racial e Educação Escolar Quilombola/SECADI/MEC. Pedagoga e mestra pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Doutora pela USP - Universidade de São Paulo. Orienta pesquisas com os seguintes temas: educação infantil e diversidade étnico-racial, criança e infância negra, relações raciais e formação de professores/ras, mulheres negras e educação. É membra da ABPN e da ANPEd. Fundadora da Rede Ibeji - Rede de pesquisadoras em infâncias negras. Faz parte do Comitê Científico do Núcleo Ciência pela Infância (NCPI).



Lucineide Moraes da Silva Araújo é graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Cornélio Procópio- Norte do Paraná e possui pós-graduação em Psicopedagogia, realizada no Campus Bezerra de Menezes. Atua há 21 anos como Professora na rede Municipal de Curitiba. É mestranda em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), vinculada à linha de Pesquisa Processos Psicológicos em Contextos

Educacionais, com interesse em mediação de leitura, formação de leitores e práticas educativas.



Luiza das Mercês Silva, graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), especialista em Educação Infantil e mestranda em Educação pela linha Processos psicológicos em contextos educacionais (UFPR). Tem experiência na área da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: prevenção, escola, famílias negras, negligência e maus-tratos.



Maurício Cesar Vitória Fagundes é Graduado em História pela Universidade Católica de Pelotas, Especialista em filosofia pela Universidade Estadual de Londrina, Especialista em Gestão e Organização do Trabalho pedagógico na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental pela Universidade Estadual do Paraná, Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pelotas, Doutor em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS e Pós-Doutor pela UNICAMP. Atualmente é professor Associado da Universidade Federal do Paraná. Atua no Programa de Pós-Graduação em Educação, no Programa em Educação Teoria e Prática de Ensino e no Programa de Pós-Graduação em Rede Nacional para o Ensino das Ciências Ambientais. Coordena o Grupo de Pesquisa Universidade Escola CNPq e integra a Rede Freireana de Pesquisadores vinculada à Cátedra Paulo Freire da PUC/SP.



Nariana Rodrigues de Freitas, Graduada em Serviço Social pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Mestra e Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), na linha de pesquisa de Processos Psicológicos em Contextos Educacionais. Pesquisadora

na área de maus-tratos infantis e prevenção a violência. Atua no Centro de Referência Especializado da Assistência Social (CREAS) de São José dos Pinhais (PR), desenvolvendo trabalho com famílias e indivíduos em situação de risco e violação de direitos.



Paulo Henrique Taborda, professor de Física, mestre em Ensino de Ciência e Tecnologia pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) e licenciado pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), com especialização em Metodologia do Ensino de Matemática e Física. Atua na rede pública estadual do Paraná desde 2006, integrando o Quadro Próprio do Magistério, com experiência também na rede particular de ensino. Desenvolve trabalhos na área de formação docente, tendo ministrado cursos, oficinas e atuado na formação continuada de professores da rede estadual. Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Paraná, integra o grupo de pesquisa GEPCED-CN e atua como professor no Colégio Estadual do Paraná, articulando ensino, pesquisa e formação docente.



Sandra Mara Santana de Paula é artista caçara, moradora da comunidade da ilha dos Valadares, do município de Paranaguá-PR, acadêmica do curso de pedagogia da Universidade Estadual do Paraná, bolsista de iniciação científica da Universidade Federal do Paraná. Brasil.



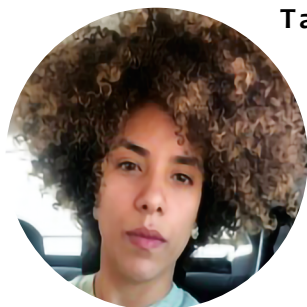
Profª Drª Sonia Maria Chaves Haracemiv –Titular do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, Pós-Doutora em Avaliação e Currículo. Atua no PPGE, Linha Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano e no PPGETPEN, Linha Formação da Docência e Fundamentos da Prática

Educativa. Projeto de Pesquisa EPEJA - Estudos e Pesquisa em Educação de Jovens e Adultos, Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento de Jovens, Adultos e Idosos e Tecnologia e Dignidade Humana. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9305-5227> E-mail sharacemiv@ufpr.br.



Soraya Corrêa Domingues é Doutora pelo programa de pós-graduação em Educação Física na UFSC, Mestrado em Educação pela UFBA (2005), Pós graduação em Potenciais da Imagem nas Ciências Humanas (UFBA), Pós graduação em Ensino de Filosofia no Ensino Médio (UFPR), Licenciada em Educação Física (UFBA, 1999). Professora do curso de Educação Física da UFPR.

Experiência no ensino superior nos cursos de Educação Física, Pedagogia e Ciências Naturais, nas disciplinas Currículos em Educação Física, Estágio docente, Metodologia científica, História da Educação Física, Atividades Rítmicas e Handebol, e em pós-graduação, nas disciplinas de Educação Ambiental, Megaeventos e Meio Ambiente, Metodologia do Ensino, Comunicação Oral e Expressão Corporal, Metodologia do Trabalho Científico.



Talita da Silva Ribeiro é Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Graduada em Educação Física-licenciatura pela (UFPR). Professora de Ginástica Artística na instituição GAP Linha de pesquisa: vinculada à linha de pesquisa Cultura, Escola e Processos Formativos em Educação (CEPE). Membro do grupo de pesquisa

Meio Ambiente e Educação Física (UFPR).



Thiago Barbosa Silva é Doutorando e Mestre em Educação pela UFPR, licenciado em Letras com habilitação em Português e Inglês e também licenciado e Bacharel em Pedagogia. Atualmente dedica-se a estudar as áreas de metodologias de ensino inovadores, educação midiática e letramento informacional na Educação Básica e na Educação de Jovens e Adultos (EJA) Ocupa o cargo de professor efetivo do Instituto Federal Catarinense como professor de Língua portuguesa e inglesa no campus Videira e coordena um grupo de pesquisa sobre a Educação de Jovens e Adultos na instituição.



Valéria Pereira da Silva é uma Mulher cis, preta antirracista, membro de A Igreja de Jesus Cristo dos Santos dos últimos Dias. Ativista de direitos humanos para a população negra, estudante oriunda de escola pública- ensino noturno. Filha e neta de mulheres negras que ensinaram a ousar e sonhar, e jamais desistir. Pedagoga, autora da coleção de livros paradidáticos. Gosta de ler e aprender. Gosta da vida e da natureza, se conecta a ancestralidade no Jongo. Integra a equipe técnica da Secretaria da Mulher e Igualdade Racial de Curitiba- SMIR. Doutoranda em educação- UFPR, 2025-2029; Membro do grupo de estudo e pesquisa sobre educação das relações étnico-raciais Erê Yá desde 2020 Coordenadora do Centro de Referência Afro Enedina Alves Marques- CREAMRO- 2023-03/20025.



Verônica Branco possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), mestrado e doutorado em Educação pela UFPR e pós-doutorado Em Educação Integral pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro UNIRIO. É Professora da Universidade Federal do Paraná, com ênfase em ensino-aprendizagem,

atuando principalmente nos seguintes temas: Alfabetização, aprendizagem construtivista, educação integral, linguística aplicada, Pedagogia e interação social. É membro do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR na linha de Pesquisa: Processos Psicológicos em Contextos Educacionais e do Mestrado Profissional: Teoria e Prática de Ensino.

Formato
16 x 23 cm
Tipologia
Candara