

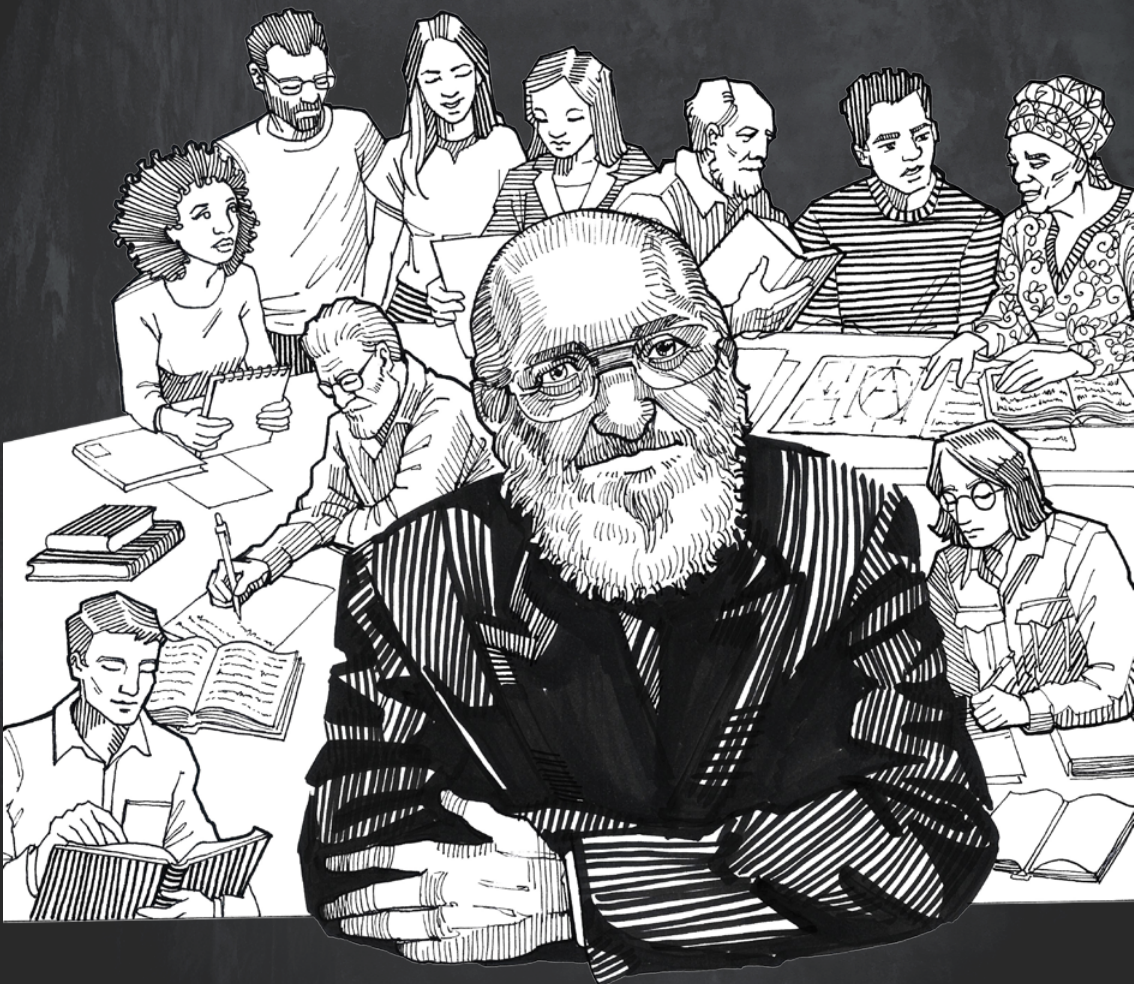


UNIVERSIDAD
NACIONAL DE
EDUCACIÓN



O pensamento de Paulo Freire

na Educação de Pessoas Jovens e Adultas



Wilfredo García Felipe • Monica Lopes Folena Araujo

Coordenadores

O pensamento de Paulo Freire na Educação de Pessoas Jovens e Adultas

Wilfredo García Felipe

Universidade Nacional de Educación, Equador

Monica Lopes Folena Araujo

Universidade Federal Rural de Pernambuco, Brasil

Coordenadores

O PENSAMENTO DE PAULO FREIRE NA EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS E ADULTAS

© Editorial UNAE

Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0)

ISBN: 978-9942-624-86-4

Livro submetido à avaliação por pares em sistema duplo-cego

Primeira edição digital: agosto de 2026

Colectión Coedición Interinstitucional

**Universidad Nacional de Educación
del Ecuador (UNAE)**

Henry Moyano Bojorque

Reitor

Rodrigo Arcentales Carrión

Vice-reitor de Formação

Rodrigo Arcentales Carrión

Vice-reitor de Pesquisa, Inovação e Pós-Graduação

Conselho Editorial

Rodrigo Arcentales Carrión

Vice-reitor de Pesquisa, Inovação e Pós-Graduação

Vice-reitor de Formação

Verónica Pinos Vélez

Coordenadora de Pesquisa

Emerson Hidalgo Carlosama

Coordenador do Centro de Escrita Acadêmica

Tatiana León Alberca

Diretora de Publicações e Fomento Editorial

Agnes Orosz

Hazel Acosta

Juan Carlos Brito

Representantes docentes delegados pelo Conselho

Superior Universitário

Diana Siguencia Bermejo

Representante estudantil

Leonardo López Verdugo

Secretário

Wilfredo García Felipe

Monica Lopes Folena Araujo

Coordenadores

Wilfredo García Felipe

Christian Chamorro-Pinchao

José Miguel Orellana Campoverde

Madelin Rodríguez Rensoli

Ana Isabel Delgado Domínguez

Mónica Valencia Bolaños

Ormary Barberi Ruiz

Maribel Sarmiento Berrezueta

Prisila Alexandra Mantilla

Kléver García Gallegos

María Cristina Arias Iturralde

Gabriela Dávila Lara

Galo Bonito Caimiñague

Ana Delia Barrera Jiménez

Ifrain González Beade

Cristina Villacis Espín

Luis Enrique Hernández Amaro

Ana Mari Pimentel Garriga

María de los Ángeles Cruz Tamayo

Andressa Rodrigues dos Santos

Monica Lopes Folena Araújo

Climéria Beserra Ramalho

Crislaine Maria da Silva

Maria Marly de Oliveira

Iran Santos Silva

Gilvaneide Ferreira de Oliveira

Joseane Maria do Nascimento

Debora Bezerra de Santana

Marinaide Freitas Ferri

Valéria Campos Cavalcante

Jessiklécia Josinalva de Siqueira

Maristela Silva de Moraes

Carmen Roselaine de Oliveira Farias

Autoria

Geyza Leyde Camello Lustosa

Tradutora espanhol-português

Editorial UNAE

Tatiana León Alberca

Diretora

Anaela Alvarado Espinoza

Designer e diagramadora

Antonio Bermeo Cabrera

Ilustrador

Leonardo López Verdugo

Revisor de texto

editorial@unae.edu.ec

www.unae.edu.ec

Telephone: (593) (7) 370 1200

Parroquia Javier Loyola (Chuquipata)

Azogues, Ecuador

Índice

Palavras introdutórias	5
Capítulo 1. Cátedra Aberta Latino-americana e Caribenha da Educação de Jovens e Adultos em seu IV aniversário: uma proposta integracionista	7
<i>Wilfredo García Felipe, Christian Chamorro-Pinchao, José Miguel Orellana Campoverde</i>	
Capítulo 2. Uma perspectiva freireana sobre a reabilitação social em contextos prisionais	21
<i>Madelin Rodríguez Rensoli, Ana Isabel Delgado Domínguez</i>	
Capítulo 3. Para além da sala de aula: trilogia das pedagogias freireanas	37
<i>Mónica Valencia Bolaños, Ormary Barberi Ruiz, Maribel Sarmiento Berrezueta</i>	
Capítulo 4. O legado de Paulo Freire na educação intercultural: desafios e oportunidades	53
<i>Prisila Alexandra Mantilla, Kléver García Gallegos, María Cristina Arias Iturralde</i>	
Capítulo 5. Café com Paulo Freire: uma proposta dialógica com sentipensar a partir da metade do mundo	67
<i>Gabriela Dávila Lara, Ormary Barberi Ruiz, Galo Bonito Caimiñague</i>	

Capítulo 6. Transversalização do pensamento freireano no currículo da educação de jovens e adultos: uma análise crítica a partir da pedagogia libertadora	85
<i>Ana Delia Barrera Jiménez, Ifrain González Beade, Cristina Villacis Espín</i>	
Capítulo 7. As ciências naturais na Educação de Jovens e Adultos: uma proposta curricular contextualizada	99
<i>Luís Enrique Hernández Amaro, Ana Mari Pimentel Garriga, María de los Ángeles Cruz Tamayo</i>	
Capítulo 8. Contribuições de Paulo Freire para a Educação Ambiental Crítica a partir de uma Análise Sistemática	117
<i>Andressa Rodrigues dos Santos, Monica Lopes Folena Araújo</i>	
Capítulo 9. Problematização, investigação e interação dialógica: uma perspectiva freireana na formação continuada de professores em iniciação científica	141
<i>Climéria Beserra Ramalho, Crislaine Maria da Silva, Maria Marly de Oliveira</i>	
Capítulo 10. Autoformação docente na interface com a educação ambiental crítica: reflexões e diálogos com Paulo Freire	161
<i>Iran Santos Silva, Gilvaneide Ferreira de Oliveira</i>	
Capítulo 11. A perspectiva freiriana e a educação ambiental no ensino fundamental: analisando um projeto interdisciplinar	179
<i>Joseane Maria do Nascimento, Debora Bezerra de Santana, Monica Lopes Folena Araújo</i>	
Capítulo 12. (Re)afirmações de uma pedagogia libertadora nas ações do Observatório Alagoano de Leitura em Educação de Jovens e Adultos. Presença de Paulo Freire	197
<i>Marinaide Freitas Ferri, Valéria Campos Cavalcante, Jessiklécia Josinalva de Siqueira</i>	
Capítulo 13. Dialogicidade freireana e interculturalidade crítica na formação docente: caminhos de resistência epistêmica	217
<i>Maristela Silva de Moraes, Carmen Roselaine de Oliveira Farias, Gilvaneide Ferreira de Oliveira</i>	

Palavras introdutórias

Na América Latina, não é comum que universidades dialoguem, negociem e cheguem a acordos viáveis para apoiar, definir e implementar estudos e pesquisas baseados no pensamento freireano, especificamente sobre temas cruciais na Educação de Adultos e Jovens (EAJ), vinculados e em relação direta com os problemas e desafios de suas sociedades e de seus governos locais, estaduais e nacionais. Isso é ainda menos frequente quando duas ou mais universidades se unem para compartilhar esse objetivo.

A boa notícia é que a Universidade Nacional de Educação do Equador (UNAE), por meio de sua Cátedra Aberta EPJA da América Latina e do Caribe, e a Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), por meio de sua Cátedra Paulo Freire, nesta obra, publicada em espanhol e português, tornam pública conjuntamente sua produção intelectual, cuja principal referência são as realidades como elas são e não meramente as bibliográficas, virtuais e à distância, com o propósito de compartilhá-la com suas populações-sujeito e objetivo de serviço e com os leitores da comunidade regional e internacional.

A produção foi realizada por equipes de pesquisa de ambas as universidades, que coordenaram o trabalho desde a iniciativa e o projeto inicial até a edição final. A coordenação ficou a cargo do Dr. Wilfredo García, da UNAE, e da Dra. Monica Folena, da UFRPE. Tenho o privilégio de conhecer de perto o trabalho que desenvolvem na área da Educação de Adultos e Jovens (EPJA) e da educação popular. Eles são autores e forças motrizes por trás de muitos projetos de pesquisa, além de serem mentores e conselheiros proativos para os membros de suas equipes.

Alguns princípios fundamentais da aprendizagem e da educação com jovens e adultos, a partir da perspectiva freireana e de outras correntes transformadoras, estão presentes nos temas desenvolvidos pelos autores: a dialogicidade, como coração da educação libertadora, em todos os níveis e modalidades de educação, e que só ocorre quando há uma troca genuína de conhecimentos, escuta mútua, diálogo amplo e respeito entre educador e estudantes.

Outros princípios, que podemos apenas mencionar: a trilogia da pedagogia freireana; curiosidade; escuta; observação; consciência política; criatividade; participação; humildade; respeito pela autonomia dos indivíduos e das instituições; cultivo e respeito pela dignidade humana, pela identidade do estudante participante e pela sua autodeterminação; cultivo e apoio à comunicação e à interconexão; promoção e respeito pelo inédito viável, pela incompletude dos seres humanos e da história.

A construção coletiva de novos conhecimentos; a interculturalidade numa perspectiva crítica; o desenvolvimento da inteligência coletiva para propor e resolver problemas; aprender a aprender; a autoaprendizagem com interconexões; a democratização da cultura, da educação e da tecnologia; a preservação, o cuidado, a manutenção e a defesa do meio ambiente; as alterações climáticas e as suas implicações para a educação.

É uma obra inspiradora que abre novas fronteiras de estudos e pesquisas sobre a EPJA no âmbito do pensamento filosófico, político, pedagógico e metodológico de Paulo Freire e de outros grandes professores acadêmicos e não acadêmicos da região e suas organizações.

César Rolando Picón Espinoza

Capítulo 1. Cátedra Aberta Latino-americana e Caribenha da Educação de Jovens e Adultos em seu IV aniversário: uma proposta integracionista

 **Wilfredo García Felipe**

wilfredo.garcia@unae.edu.ec

Universidad Nacional de Educación, Ecuador

 **Christian Chamorro-Pinchao**

xavier.chamorro@educacion.gob.ec

Ministerio de Educación, Ecuador

 **José Miguel Orellana Campoverde**

jose.orellana@unae.edu.ec

Universidad Nacional de Educación, Ecuador

INTRODUÇÃO

Segundo o Dr. César Picón, presidente da Cátedra Aberta Latino-Americana e Caribenha de Educação de Pessoas Jovens e Adultas (EPJA) (CALC-EPJA) da Universidade Nacional de Educação (UNAE), “em geral não há uma articulação da EPJA com a economia formal, informal e social solidária, com a intencionalidade de contribuir para o avanço progressivo da redução da pobreza” (Picón, 2022, p. 76). Essa clareza de pensamento estimula a continuar contribuindo para essa articulação desejada, pois o crescimento dos índices de pobreza e da vulnerabilidade social constitui uma manifestação evidente de um mundo com uma dívida histórica que ainda não conseguiu enfrentar e saldar.

Nesta proposta, os autores pretendem socializar marcos significativos do que tem sido a CALC-EPJA em suas dimensões mais essenciais: suas sessões abertas para a socialização de experiências significativas que têm contribuído para o fortalecimento da EPJA; a promoção do debate e da interpretação do pensamento freireano, tão necessário para uma educação que transforme as pessoas para que possam transformar o mundo, parafraseando o político, pedagogo e educador brasileiro Paulo Freire (2015). Trata-se de uma contribuição complementar à formação dos estudantes do Mestrado em Educação de Pessoas Jovens e Adultas, que, no momento da redação deste capítulo, ingressa em sua quarta turma. Além disso, destaca-se o papel desempenhado no âmbito da visibilização do Programa EPJA da UNAE. Este último expressa a integração das funções substantivas da universidade por meio da articulação sistemática entre projetos de pesquisa, extensão universitária, docência e inovação. Do mesmo modo, esse programa encontra-se internalizado por meio da Rede EPJA, já credenciada no Equador.

Com essa intenção, a CALC-EPJA — conforme descrito em publicações anteriores — realizou sua primeira sessão aberta em 26 de fevereiro de 2021. Sua concepção inicial era, de fato, limitada e, ao mesmo tempo, um grande desafio, se comparada à vertiginosa evolução que posteriormente alcançou, pois surgiu para complementar a formação dos estudantes da primeira turma do Mestrado EPJA da UNAE. O pequeno grupo que lhe deu vida em seus primeiros passos não imaginava o alcance que teria na América Latina e no Caribe (ALC). Destaca-se, ainda, o apoio do Instituto de Cooperação Internacional da Deutscher Volkshochschul-Verband eV (DVV), Associação Alemã de Educação de Adultos, em sua sede no Equador, sob a direção da Mestra Ana Delgado.

A DVV International, em sua sede no Equador e em convênio com a UNAE, tornou possível que a EPJA — em sua expressão nos diferentes projetos e grupos de pesquisa que integram o Programa EPJA da UNAE — pudesse orientar “sua estratégia educativa para a geração de riqueza em nível local, por meio de uma oferta formativa baseada também em competências laborais, de acordo com as necessidades das comunidades, bem como em atitudes empreendedoras” (Fernández, 2021, pp. 23-24). Por esse motivo, considerou-se necessária a concepção de um sistema de conferências com especialistas relevantes da ALC, capazes de atualizar a realidade da EPJA em nível regional, identificando os avanços alcançados, mas, sobretudo, promovendo o diálogo sobre suas limitações e a necessidade de transformações profundas tanto no campo acadêmico quanto no não acadêmico.

A partir desse ciclo inicial de conferências, foram sendo integradas, nesse processo de expansão educativa, diversas instituições, como o Ministério da Educação do Equador (Mineduc), organizações sociais e instituições regionais que buscaram ter voz nas políticas públicas ministeriais em benefício da EPJA. Embora muitos desses esforços não tenham alcançado os objetivos desejados, houve resultados que demonstram que as transformações das políticas públicas são possíveis, desde que se continue avançando pelo caminho da integração latino-americana e caribenha na socialização de experiências significativas. Isso contribui para fomentar a interação entre redes sociais e, sobretudo, para alcançar o consenso político, governamental e social de que, sem uma EPJA fortalecida e com futuro garantido, não haverá desenvolvimento socioeconômico sustentável, não apenas para a EPJA, mas para os sistemas dos diferentes subsistemas educacionais da pátria grande.

Cabe reconhecer que o ciclo de conferências desenvolvido no primeiro ano da CALC-EPJA traçou os caminhos para a construção de pontes de diálogo que passaram a ser edificadas não apenas no âmbito interno do Equador em relação à EPJA, mas também no contexto continental e caribenho, sem exceções. Em homenagem a esse grande coletivo de especialistas, liderado pelo Dr. César Picón, apresenta-se a seguir uma tese de um dos integrantes desse destacado grupo, que motiva a perseverar diante de quaisquer obstáculos que se apresentem e impeçam o fortalecimento da EPJA:

Desde a década de 1980, a EPJA na ALC vem experimentando um déficit histórico e um atraso significativo em relação a outras políticas

educacionais. Existem razões estratégicas para repensar uma política de educação de pessoas adultas, em consonância com o consenso global de que o direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida são condições tanto para a sustentabilidade do desenvolvimento humano quanto para a justiça social, na medida em que permitem que o conhecimento seja socialmente distribuído em benefício da qualidade de vida e do bem-estar das pessoas e de suas comunidades. (Osorio, 2025, p. 1)

PONTES DIALÓGICAS EM DESENVOLVIMENTO

Não foi intenção da CALC-EPJA promover um pensamento único nem estabelecer receitas a serem implementadas que possam ser válidas para algum território específico, pois, em cada país, a EPJA assume posições diversas, conforme os sistemas educacionais contextualizados às suas realidades. No entanto, as problemáticas centrais compartilham causas comuns, como se pôde constatar, entre elas a insuficiência de apoio financeiro governamental. Nesse exercício de reflexão dialógica, tem-se buscado garantir caminhos de convergência, partindo da compreensão de que somente na unidade de posições na América Latina e no Caribe, com respeito às diferenças, será possível que a EPJA se torne protagonista do desenvolvimento socioeconômico em cada país.

Nesse percurso de unidade, a CALC-EPJA — desde sua fundação — buscou, sobretudo, dar voz àqueles que foram historicamente marginalizados e que, portanto, não participam dos processos de tomada de decisão na construção das políticas públicas. Isso evidencia que a intenção de apoio e transformação da EPJA ainda convive com uma grande lacuna entre as intenções e as realizações.

Após o primeiro ano de funcionamento, a CALC-EPJA passou a estruturar bases sólidas para diversas pontes que permitiram a participação, nas sessões abertas, de representantes de diferentes países. Os participantes tiveram a oportunidade de socializar propostas e resultados em benefício da EPJA, consolidando essas pontes para tornar a EPJA, progressivamente, uma educação não apenas eficaz no plano acadêmico, mas também no não acadêmico. Existem inúmeros exemplos que poderiam ser destacados, mas que, por razões evidentes, não podem ser aqui contemplados. No entanto, é possível acessar o site do Programa EPJA, onde se encontram evidências do desenvolvimento desta cátedra, entre outras contribuições em favor da EPJA, que vem sendo construída, talvez com certa

obstinação utópica, mas com a firme esperança de estar no caminho correto: <https://programaepja.wixsite.com/inicio>.

Foram estabelecidas pontes a partir do Equador para diversas regiões da ALC. Contudo, ao se referir às pontes dialógicas mais consolidadas, é imprescindível mencionar aquelas construídas e continuamente fortalecidas com a Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), sobretudo, e com a Rede EPJA do México. Essa relação fortalecida e em permanente desenvolvimento com a UFRPE culminou na assinatura de um convênio entre a UNAIE e a UFRPE (2023-2028), que trouxe, entre seus principais resultados, o intercâmbio de publicações científicas em eventos internacionais e em livros, a mobilidade estudantil e a promoção de cursos de curta duração, como o *Café com Paulo Freire*. Essa importante ponte dialógica regional e caribenha tem sido coordenada desde seus primórdios com resultados frutíferos, em estreita articulação com a Cátedra Paulo Freire da UFRPE, cuja relevância tem sido tamanha que, neste ano, encontra-se em processo de transformação em um curso de especialização.

Sobre o *Café com Paulo Freire*, um dos capítulos deste livro apresenta uma análise aprofundada desse espaço fundamental. Por esse motivo, são aqui mencionados apenas alguns de seus aspectos fundacionais. Trata-se de um espaço de reflexão e debate sobre o pensamento freireano, que convida à participação, uma vez que o autor brasileiro tem muito a contribuir para a transformação dos sistemas educacionais latino-americanos e caribenhos, reduzindo a distância entre a intenção e a realização teórico-prática da educação em nível regional.

Essa ponte de diálogo com a UFRPE possui, ainda, outras vias em construção em direção a uma educação ao longo da vida, por meio da Cátedra Paulo Freire dessa prestigiosa universidade, concebida para promover uma educação sustentável. Por isso, é motivo de honra para a CALC-EPJA manter essa relação fraterna.

A Cátedra Paulo Freire-Educação para a Sustentabilidade da UFRPE reúne estudantes de graduação e pós-graduação, professores da educação básica e superior, pesquisadores, educadores populares e militantes de movimentos sociais (Folena, 2024). Essa mesma lógica integradora é assumida pela CALC-EPJA.

É importante destacar que, a partir do Programa EPJA e da Rede EPJA internacional, liderada em seu primeiro ciclo de gestão pela UNAIE, busca-se promover uma rede de formadores de formadores, com o objetivo de facilitar a participação de latino-americanos e caribenhos no desenvolvimento de cursos de capacitação e/ou formação continuada, no intercâmbio científico e investigativo por diversas modalidades — entre elas, a publicação de artigos científicos

— e na socialização de experiências de formação não acadêmica, entre outras múltiplas possibilidades.

Por fim, no que se refere à construção das pontes dialógicas, cabe mencionar as redes sociais da CALC-EPJA. Esse espaço também se encontra em desenvolvimento, com amplas perspectivas de evolução, constituindo mais um grande desafio. Sem dúvida, as redes sociais são espaços problematizadores, para o bem ou para o mal. No caso aqui apresentado, respondem a um pensamento freireano: “Quanto mais os educandos forem problematizados, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. E quanto mais desafiados, mais obrigados se verão a responder ao desafio” (Freire, 2015, p. 90).

ALINHAMENTO COM O MARCO DE AÇÃO DE MARRAKECH E O QUINTO RELATÓRIO MUNDIAL SOBRE A EDUCAÇÃO DE ADULTOS

A partir do balanço realizado na CONFINTEA VII, em 2022, constata-se que a EPJA na ALC enfrenta desafios profundos que exigem a atenção de todos os atores vinculados a esse subsistema educacional (Instituto da Unesco para a Aprendizagem ao Longo da Vida [UIL] e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura [Unesco], 2022a; 2022b; Picón, 2023). Nessa perspectiva, a CALC-EPJA assume a responsabilidade de orientar o planejamento, a implementação e a avaliação de suas ações no horizonte problematizador das recomendações estabelecidas no Marco de Ação de Marrakech (MAM) e dos resultados apresentados no quinto relatório mundial sobre aprendizagem e educação de adultos (GRALE 5) (UIL-Unesco, 2022).

Com o objetivo de realizar um balanço do papel e da relevância da CALC-EPJA, após quatro anos de vigência e em um cenário posterior à CONFINTEA VII, foi conduzido um processo de triangulação entre: 1) os principais avanços e desafios da CALC-EPJA até o momento (Picón *et al.*, 2022; Picón, 2023; Chamorro e García, 2024; García *et al.*, 2024); e 2) os dados provenientes de um questionário com perguntas abertas e fechadas, aplicado em abril de 2025 a 736 participantes da CALC-EPJA — diversos atores direta e indiretamente vinculados à EPJA, provenientes de oito países da ALC: Equador, México, Argentina, Colômbia, Venezuela, Brasil, Cuba e Peru. Ressalta-se que essa triangulação de informações foi realizada a partir de uma codificação temática baseada no agrupamento das categorias de análise contempladas nas recomendações do MAM e nos

resultados do GRALE 5: política e governança; participação, inclusão e equidade; e qualidade e profissionalização (UIL-Unesco, 2022a; 2022b). Ademais, foi incorporada uma quarta categoria de análise, oriunda da proposta de César Picón: memória histórica e sistematização de experiências (Picón, 2023).

Política e governança

A política e a governança constituem dimensões centrais apontadas tanto pelo MAM quanto pelo GRALE 5, os quais ressaltam a necessidade de marcos normativos claros e de uma governança multissetorial eficaz no campo da Educação de Pessoas Jovens e Adultas (EPJA) (UIL-Unesco, 2022a; 2022b). Nesse contexto, desde a sua criação, em 2021, a CALC-EPJA vem estruturando um ecossistema regional de governança em rede, que articula atores estratégicos como a UNAE, o Ministério da Educação do Equador (Mineduc), a DVV International, a RED EPJA México e universidades latino-americanas, a exemplo da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE).

Ademais, a formalização de convênios internacionais, como o acordo firmado com a UFRPE para o período de 2023 a 2028, tem contribuído para o fortalecimento da incidência acadêmica regional da CALC-EPJA (Picón *et al.*, 2022). Contudo, a consolidação de uma incidência normativa efetiva no âmbito nacional permanece como um desafio, demandando maior articulação e diálogo com as instâncias governamentais responsáveis pela formulação de políticas públicas educacionais.

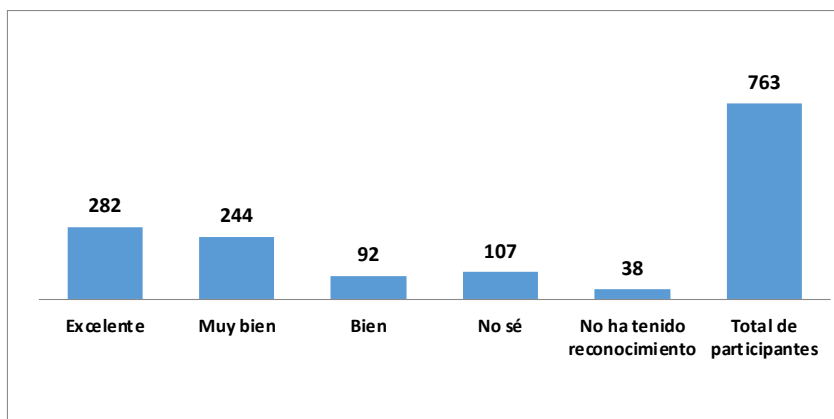
Participação, inclusão e equidade

A participação, a inclusão e a equidade configuram-se como eixos estruturantes das ações desenvolvidas pela CALC-EPJA. Desde sua fundação, observa-se um crescimento expressivo da participação internacional, com a incorporação de representantes de diversos países da América Latina. Tal ampliação é sustentada por um enfoque dialógico, fundamentado na pedagogia freireana, que favorece práticas educativas inclusivas e equitativas, em consonância com as recomendações do MAM e com os resultados apresentados pelo GRALE 5 nesse campo (UIL-Unesco, 2022a; 2022b).

Conforme ilustrado na Figura 1, a CALC-EPJA alcançou reconhecimento significativo como espaço de diálogo e de transformação educacional na América Latina e no Caribe (ALC). Dos 763 participantes da pesquisa, 282 (37%) avaliaram

a CALC-EPJA como excelente, 244 (32%) como muito boa e 92 (12%) como boa. Esses dados indicam que mais de 70% dos respondentes reconhecem a CALC-EPJA como um ator relevante na promoção de processos transformadores no âmbito da EPJA na região.

Figura 1. Reconhecimento da CALC-EPJA como um espaço de diálogo e transformação educativa em ALC



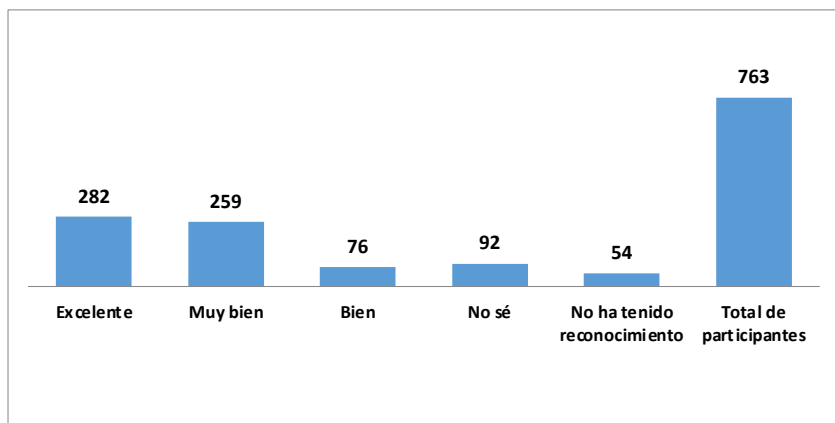
Fonte: elaboração própria

Em consonância com esses resultados, as respostas abertas evidenciam que o impacto da CALC-EPJA extrapola o plano institucional, assumindo também um caráter simbólico, na medida em que tem promovido a escuta, a visibilidade e o protagonismo de sujeitos e coletivos historicamente marginalizados. Alguns participantes destacam que “as ações sistemáticas de formação e divulgação” (comunicação própria, 2025) têm provocado mudanças significativas nas concepções e práticas educativas de diferentes comunidades. Tal potencial transformador expressa a práxis freireana, compreendida como a articulação indissociável entre ação e reflexão voltada à transformação da realidade.

De modo semelhante, no que se refere à promoção do pensamento de Paulo Freire, conforme apresentado na Figura 2, os resultados apontam ampla aceitação e reconhecimento da CALC-EPJA como espaço de preservação e atualização de seu legado. Mais de 80% dos participantes (617 respostas) avaliaram como excelente (37%, 282 respostas), muito boa (34%, 259 respostas) ou boa (10%, 76 respostas) a efetividade da CALC-EPJA enquanto espaço formativo, transformador e de difusão crítica do pensamento freireano na região. Assim, os diversos

espaços de formação permanente promovidos pela CALC-EPJA não se limitam à disseminação teórica das ideias do educador brasileiro, mas favorecem a construção de experiências pedagógicas concretas, nas quais tais princípios se materializam em práticas educativas contextualizadas.

Figura 2. A CALC-EPJA como um espaço transformador e de difusão crítica do pensamento freireano na região



Fonte: elaboração própria

Qualidade e profissionalização

O MAM demanda a profissionalização das educadoras e dos educadores de adultos, bem como o fortalecimento dos padrões de qualidade. Por sua vez, o GRALE 5 confirma avanços no fortalecimento da EPJA a partir do desenvolvimento de programas permanentes de formação, que contribuem para a melhoria da sua qualidade (UIL-Unesco, 2022a; 2022b). Com base no exposto, desde os primórdios da CALC-EPJA tem sido desenvolvida uma série de encontros abertos — conferências magistrais e rodas de conversa — que evoluíram para certificações anuais, validadas pela UNAE, por meio das quais os participantes podem pleitear a recategorização no magistério equatoriano ou utilizá-las como comprovação de formação para fins laborais e/ou acadêmicos.

Por outro lado, no âmbito da CALC-EPJA foi criado o espaço *Café com Paulo Freire* — que evoluirá para um diplomado internacional — em articulação com a Rede Internacional Café com Paulo Freire, do Brasil. A participação nesse espaço

possibilita aos participantes a obtenção de uma certificação, com características semelhantes às anteriormente mencionadas, após a conclusão da leitura e análise de cada obra do pensador brasileiro. Paralelamente, como desdobramento da CALC-EPJA, têm sido desenvolvidos processos investigativos, participação em congressos acadêmicos e a produção de diversas publicações relacionadas aos resultados dessa proposta (Chamorro e García, 2024).

Memória histórica e sistematização de experiências

A memória histórica e a sistematização das experiências desenvolvidas pela CALC-EPJA desempenham um papel fundamental como geradoras de conhecimentos referenciais, os quais se mostram relevantes para a avaliação e a análise conjuntural e estrutural da EPJA (Picón, 2023). Tais conhecimentos favorecem a articulação efetiva das modalidades de EPJA com planos locais, regionais e nacionais de desenvolvimento educacional e social, bem como o fortalecimento dos vínculos entre a EPJA e os sistemas educacionais regular e não regular.

Nesse sentido, a promoção de um enfoque intercultural bilíngue, territorial, pautado na descentralização e na autonomia institucional, aliado à incorporação de tecnologias digitais e de modalidades híbridas, constitui um conjunto de elementos estratégicos impulsionados pela CALC-EPJA para responder de forma integral às necessidades educativas diversas e específicas dos sujeitos da EPJA.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O posicionamento sistemático da CALC-EPJA — ao longo de seus quatro anos de existência — evidencia um trabalho articulado, contínuo e comprometido com a transformação e o fortalecimento da EPJA em níveis nacional e regional. Diante da significativa lacuna existente entre o número de pessoas que necessitam da EPJA e aquelas que efetivamente conseguem participar e se vincular a processos educativos, a contribuição da CALC-EPJA — no Equador e na América Latina e no Caribe (ALC), a partir de uma perspectiva participativa, reflexiva, crítica, comprometida e transformadora — mostra-se fundamental para o enfrentamento coletivo dos efeitos da histórica negligência vivenciada pela EPJA.

Em consonância com o pensamento freireano, a CALC-EPJA não se configura como um espaço de mera transmissão de conhecimentos, mas como um “lugar

ontológico do diálogo”, no qual o saber é construído a partir da experiência, da escuta e da esperança. Ao possibilitar a construção de pontes dialógicas entre sujeitos de distintos contextos, a CALC-EPJA constitui-se em um autêntico ato de libertação, capaz de interpelar, questionar e transformar as estruturas tradicionais da EPJA.

A CALC-EPJA consolidou-se como um referencial na ALC ao contribuir de maneira significativa para a qualificação e a profissionalização da EPJA, por meio de processos de formação continuada, certificações reconhecidas institucionalmente e alianças internacionais. Assim, seu enfoque crítico, fundamentado no pensamento freireano, responde às demandas nacionais e regionais da EPJA, fortalecendo as competências dos educadores por meio da promoção de padrões de melhoria educacional.

Além disso, a CALC-EPJA contribui estrategicamente para a EPJA na ALC mediante a produção de conhecimentos referenciais relacionados à memória histórica e à sistematização de experiências, o que favorece a análise e a articulação da EPJA com políticas de desenvolvimento educacional e social. A promoção de enfoques interculturais, territoriais, de autonomia institucional e do uso de tecnologias digitais fortalece, igualmente, respostas integrais e contextualizadas às múltiplas demandas da EPJA na região.

Em síntese, a CALC-EPJA materializa os princípios transformadores proclamados em Marrakech e evidenciados pelo GRALE 5, ao fomentar uma governança participativa, elevar a qualidade pedagógica a partir de um horizonte freireano e avançar na articulação socioproductiva. Todavia, persistem desafios relacionados à necessidade de contribuir para a redução da desigualdade educacional que marca a EPJA na ALC, a qual, somente no Equador, corresponde a aproximadamente 5.734.000 jovens, adultos e idosos em situação de escolarização incompleta (Instituto Nacional de Estatística e Censos [INEC], 2025).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Fernández, B. (2021). Primeros pasos de la DVV International en el Ecuador. En M. Rodríguez y M. Rodríguez (Comps.), *Aporte desde el contexto ecuatoriano sobre la educación de jóvenes y adultos, un aprendizaje a lo largo de la vida* (pp. 15-31). Editorial UNAE.
- Folena, M. (2024). *Rodas de diálogos sobre e com Paulo Freire*. Editora Universitaria de UFRPE.

- Freire, P. (2015). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- García, W., Chamorro-Pinchao, C. y Dávila, G. (2024). Cátedra Abierta Latinoamericana y Caribeña EPJA de la Universidad Nacional de Educación UNAE: actualidad y perspectivas. In M. Folena y W. García (Orgs.), *Esperanzando com Paulo Freire na parceria Brasil-Ecuador. 1ª edição* (pp. 101-115). Editorial UNAE. <https://libros.unae.edu.ec/index.php/editorialUNAE/catalog/view/esperanzando-con-Paulo-Freire/294/595>
- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos [INEC]. (3 de febrero de 2025). *Encuesta de Empleo, Desempleo y Subempleo mensual-2025*. Instituto Nacional de Estadísticas y Censos. <https://www.ecuadorencifras.gob.ec/estadisticas-laborales-enemdu/>
- Osorio, J. (2025). *La Educación de las Personas Adultas y el Aprendizaje durante toda la Vida: inclusión, democratización y justicia educativa en América Latina y El Caribe*. S. e. <https://www.researchgate.net/profile/Jorge-Osorio-3>
- Picón, C. (2022). *EPJA en movimiento. La Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) es una tarea histórica en construcción*. DVV International. https://www.dvv-international.org.ec/fileadmin/files/south-america/Documents/Perú/EPJA_en_movimiento_-_DVV_International.pdf
- Picón, C. (2023). *Investigación y desarrollo de la educación con personas jóvenes y adultas*. Universidad Nacional de Educación. <https://libros.unae.edu.ec/index.php/editorialUNAE/catalog/view/investigacion-desarrollo-de-la-educacion-para-jovenes-y-adultos/235/188>
- Picón, C., García, W. y Chamorro, C. (2022). Horizonte de sentidos de la Cátedra Abierta Latinoamericana y Caribeña EPJA. In *Universidad, aprendizajes y retos de los objetivos del desarrollo sostenible* (pp. 325-332), Editorial UNAE. <https://congresos.unae.edu.ec/index.php/ivcongresointernacional/article/view/483>
- Instituto de la Unesco para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida [UIL] y Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco]. (2022a). *CONFINTEA VII: Marco de Acción de Marrakech: aprovechar el poder transformador del aprendizaje y la educación de adultos*. UIL-Unesco. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382306_spa
- Instituto de la Unesco para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida [UIL] y Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco]. (2022b). *5º informe mundial sobre el aprendizaje y la educación de adultos: educación para la ciudadanía: empoderar a los adultos para el cambio; resumen ejecutivo*. UIL-Unesco. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381669_spa

Capítulo 2. Uma perspectiva freireana sobre a reabilitação social em contextos prisionais

 **Madelin Rodríguez Rensoli**

madelin.rodriguez@unae.edu.ec

Universidad Nacional de Educación, Ecuador

 **Ana Isabel Delgado Domínguez**

delgado@dvv-international.org.ec

Instituto de Cooperación Internacional de

la Asociación Alemana para la Educación de Adultos, Ecuador

INTRODUÇÃO

Neste contexto, abordar as categorias *de contexto, educação e reabilitação social a partir de uma perspectiva freireana nos Centro de Privação de liberdade* explora três eixos fundamentais que articulam a teoria e a prática educacionais. O primeiro eixo concentra-se na análise da complexidade do contexto social e da profunda influência do ambiente para identificar fatores de risco que podem levar a um futuro incerto e adverso para as pessoas privadas de liberdade (PPL). Essa reflexão abrange dimensões culturais, sociais, econômicas e políticas. Além disso, ressalta a necessidade da participação ativa e comprometida de todos os atores sociais na construção de alternativas mais inclusivas e justas.

O segundo eixo examina a relação entre o ideal educativo de Paulo Freire e seu impacto transformador dos processos de ensino e aprendizagem em contextos prisionais. Enfatiza a importância de promover um desenvolvimento autêntico e holístico, baseado em práticas educativas dialógicas, análise crítica do mundo e uma compreensão profunda das realidades vivenciadas pelas PPL. Essa dimensão educativa busca empoderá-los, gerar consciência crítica e promover sua capacidade de questionar e transformar sua realidade.

O terceiro eixo reside no fortalecimento dos processos de reabilitação social por meio de estratégias educacionais que promovam a integração efetiva de PPL na sociedade. A importância da implementação de programas de educação continuada e apoio pós-libertação é enfatizada como mecanismos essenciais para a prevenção da reincidência. Daí a necessidade de oferecer uma perspectiva crítica sobre o contexto social atual, a fim de destacar a transformação necessária do papel dos atores educacionais em ambientes prisionais e a urgência de repensar abordagens e perspectivas nos processos de reabilitação social.

Esta análise questiona por que, ao discutir a educação como um processo contínuo ao longo da vida, alguns autores (Arredondo e Vizcaíno, 2020; Espinoza *et al.*, 2018; Barrientos, 2020) consideram o termo *segundas oportunidades*, desenvolvido pela Comunidade Econômica Europeia no final da década de 1990. Essas segundas oportunidades são entendidas como destinadas àqueles com pouca esperança de integração na sociedade ou de encontrar emprego, pessoas excluídas, e curiosamente, esses autores caracterizam essas segundas chances como uma oportunidade para melhorar o acesso ao conhecimento com melhores professores e recursos, em contraste com a abordagem passiva adotada na educação tradicional (Comissão Europeia, 1996).

Portanto, a análise deste termo transita bidirecionalmente entre os contextos educacional e social, dada a complexidade e a profunda influência do ambiente, identificando fatores de risco que podem conduzir a um futuro incerto e adverso para os indivíduos. Essa reflexão abrange as dimensões cultural, social, econômica e política. Além disso, enfatiza a necessidade da participação ativa e comprometida de todos os atores sociais na construção de alternativas mais inclusivas e justas. Como Corchuelo *et al.* (2016) explicam:

Nesse contexto, as altas taxas de desemprego, os graves problemas de acesso à moradia e a precariedade dos serviços públicos enquadram, e muitas vezes incentivam e alimentam, os numerosos casos de exclusão social e educacional, aos quais as escolas não podem permanecer indiferentes. Sem dúvida, esse problema deve ser abordado sob múltiplas dimensões e por múltiplos agentes inter-relacionados. Se há um ponto em que muitos observadores concordam, é a necessidade de todos os atores da sociedade, sem exceção, se envolverem na árdua tarefa de transmitir valores e promover boas práticas sociais. (p. 96)

CONTEXTO SOCIAL E FATORES DE RISCO NO FUTURO DAS PESSOAS

Vivemos em uma sociedade diversa, desigual nas esferas econômica, social, cultural e até mesmo educacional. Portanto, o comportamento humano deve ser analisado dentro da estrutura da realidade em que vivemos, especialmente considerando que é composto por indivíduos com suas próprias identidades, pensamentos, valores, expectativas, sentimentos e percepções da vida, todos moldados pelas experiências subjetivas que construíram: aspectos que normalizam seus comportamentos dentro do tecido de suas crenças e costumes. E é a partir dessas relações que surgem as atitudes positivas ou negativas. Em outras palavras, deriva de:

Circunstâncias acumuladas ao longo de gerações inteiras, com suas ansiedades, por vezes incompreendidas, reveladas das profundezas de sua condição humana, com sua insaciabilidade permanente derivada das culturas pós-modernas de consumo infinito, com seu modo de pensar e agir nem sempre totalmente compreendido por seus pares. (Páramo, 2017, p. 2)

Diariamente, a vida nos apresenta exemplos que revelam as relações entre os problemas dos contextos socioeconômicos e as oportunidades, necessidades e influências sobre as motivações das pessoas. Em outras palavras, revela as causas pessoais e sociais que as pessoas vivenciam e que determinam seu comportamento.

Na perspectiva do encarceramento, as necessidades econômicas das PPL frequentemente desempenham um papel significativo na formação do comportamento criminoso. Pessoas que enfrentam dificuldades econômicas podem ser levadas a se envolver em atividades criminosas como meio de sobrevivência e, muitas vezes, associam-se a outras em situações semelhantes (Aguilera, 2010). Portanto, a influência do ambiente social, incluindo amigos, familiares ou conhecidos já envolvidos em tais atos, pode ser um fator determinante na entrada de alguém nesse mundo.

Em contextos prisionais, analisar as PPL de forma isolada, sem considerar seu ambiente social, econômico e cultural, leva a uma perspectiva parcial e excludente. Presumir que seu encarceramento decorre unicamente de decisões individuais alheias ao seu contexto ignora as exclusões, violações e privações contínuas que precedem e moldam suas trajetórias de vida. Em muitos casos, a prisão personifica aquilo que a sociedade reprime em nome da suposta liberdade.

Como aponta Freire (1970), “Ser oprimido é ser impedido de ser plenamente” (p. 31), o que nos convida a refletir sobre como as estruturas sociais e as relações de poder condicionam, limitam e, em última instância, impedem que os setores mais desfavorecidos exerçam plenamente seus direitos. Dessa forma, perpetua-se uma cadeia de exclusão, que muitas vezes se inicia muito antes da prática do crime.

Para iniciar esta análise, é essencial considerar o alicerce da sociedade: a família. É dentro desta unidade social primária que se forma o futuro cidadão, com valores ou antivalores que moldam suas percepções do mundo, seu comportamento e sua conexão com a comunidade. O lar, como primeira escola, deixa uma marca profunda que se estende por toda a vida. Quando uma pessoa comete um crime, não é apenas ela que enfrenta as consequências da prisão: sua família também é envolvida nessa situação e, portanto, vivencia estigmatização, sofrimento emocional e rupturas em sua dinâmica afetiva e social.

Andrade *et al.* (2020) afirmam que o encarceramento de um ou mais membros da família pode causar transformações profundas na estrutura familiar das PPL. Isso acarreta consequências que dificultam seu desenvolvimento: discriminação, evasão escolar entre crianças, novos atos criminosos e, consequentemente, efeitos físicos e psicológicos, entre outros. Essa perspectiva relacional permite

compreender que o impacto do crime e sua punição transcende o indivíduo e se estende ao seu entorno imediato. Além disso, reforça os ciclos de exclusão que a educação deveria ajudar a transformar.

Para as PPL, a família atua tanto como fator de risco quanto como força protetora, desempenhando um papel fundamental na ressocialização. Ela representa uma rede de apoio durante e após o encarceramento e previne a reincidência se o contexto familiar for ideal e livre de histórico criminal (Julio *et al.*, 2022). Nesse sentido, a família deve ser entendida não apenas em termos de laços sanguíneos, mas também como uma construção afetiva que inclui aqueles presentes e comprometidos com o processo de transformação: cônjuges, filhos e até mesmo outras figuras significativas. Essa rede pode se tornar uma possibilidade real de mudança e reintegração social.

Segundo Suriaga (2016), em contextos de encarceramento, a disfunção familiar surge quando os papéis dos membros da família não são adaptados e suas necessidades não são atendidas. As famílias das PPL que mantêm níveis equilibrados de coesão e adaptabilidade estão associadas a fatores como o regime prisional, o direito de visita e a duração da pena, entre outros. Essas condições familiares saudáveis e funcionais favorecem significativamente o desenvolvimento e a capacidade de adaptação das PPL, tornando-se um pilar fundamental para o seu processo de reabilitação. A saúde mental do indivíduo, profundamente influenciada pelo seu ambiente emocional, encontra em uma rede familiar estável um espaço de apoio, motivação e significado, o que pode fazer a diferença entre a reincidência e a possibilidade de uma verdadeira segunda chance.

Nessa mesma linha, Ávila (2017) destaca que um ambiente familiar saudável e estável não só facilita a assimilação positiva das intervenções durante o processo de reeducação, como também contribui para o desenvolvimento de maior competência psicossocial e uma atitude otimista nos indivíduos encarcerados. Esses aspectos fortalecem sua autoconfiança e os vínculos que estabelecem com os outros.

Um estudo realizado com uma amostra de noventa e sete PPL do Centro de Reabilitação Social n.º 1 de Azuay revela que, em relação às dimensões de coesão e adaptabilidade familiar, o subtipo predominante é o da família separada-caótica. Isso “sugere que, apesar de haver uma estrutura familiar equilibrada, os papéis não são bem definidos, as fronteiras intergeracionais são claras, mas a distância física e emocional afeta a forma como se relacionam uns com os outros” (Ríos Herrera *et al.*, 2023, p. 34). Essa constatação reafirma a importância de intervir

não apenas com o indivíduo, mas também com seu ambiente familiar, como um espaço que requer apoio para fortalecer sua funcionalidade e contribuir para o bem-estar emocional e social das PPL.

Essa disfunção familiar vivenciada pelas PPL impacta sua saúde mental. De fato, as práticas prisionais demonstram uma deterioração progressiva da saúde mental, considerando suas características definidoras, que a Organização Mundial da Saúde (2022) define como “um estado de bem-estar no qual o indivíduo realiza suas habilidades, lida com as tensões normais da vida, trabalha de forma produtiva e frutífera e contribui para sua comunidade” (p. 1).

No entanto, essa definição tende a ser aplicada apenas a pessoas com diagnósticos clínicos, o que limita uma compreensão mais ampla do bem-estar mental, que deveria considerar também as dimensões culturais, sociais, emocionais e materiais que afetam a qualidade de vida. Em ambientes prisionais, essa visão restrita obscurece a influência do ambiente e das condições estruturais que afetam a saúde mental das PPL. Apesar da existência de referenciais teóricos que estabelecem a importância da saúde mental em prisões, a falta de uma abordagem abrangente limita a eficácia das intervenções. Por isso, a partir desse contexto prisional, Martínez (2023) afirma que:

A saúde mental dos indivíduos encarcerados torna-se vulnerável às condições desfavoráveis do ambiente prisional, que podem afetar a dinâmica psicológica do sujeito nos domínios cognitivo, afetivo ou relacional e impactar a estruturação de sua personalidade, com o risco de desenvolvimento de transtornos patológicos. (p. 1)

Nesse sentido, a privação de liberdade implica uma profunda transformação no modo de vida das pessoas, que — por sua vez — gera uma série de interações com novos atores e ambientes que lhes permitem desenvolver novos comportamentos. Como apontam Burbano Garzón *et al.* (2022), “a intervenção psicológica no contexto prisional deve considerar a necessidade de desenvolver ações que permitam aos PPL identificar fatores de proteção e de risco em saúde mental” (p. 13). Isso ressalta a importância não apenas de abordar sintomas ou diagnósticos clínicos, mas também de compreender e agir sobre os fatores que, dentro e fora da prisão, moldam o bem-estar mental do indivíduo.

Consequentemente, a própria complexidade do contexto social exige uma perspectiva multidimensional na análise do indivíduo na sociedade, inter-relacionando elementos sociais, culturais, econômicos e políticos que influenciam

seu comportamento. Isso implica compreender o indivíduo em sua totalidade, levando em consideração as relações entre as diversas dimensões, especialmente quando o foco são os processos de reintegração social em ambientes prisionais.

REABILITAÇÃO SOCIAL PENITENCIÁRIA: UM CAMINHO PARA A MUDANÇA

Embora o marco legal do Equador estabeleça princípios claros para o sistema de reabilitação social, na prática, a implementação efetiva dessas diretrizes permanece uma obrigação pendente do Estado. A superlotação carcerária, a infraestrutura inadequada e os episódios contínuos de violência nos presídios, que resultaram na suspensão dos serviços educacionais, demonstram a precariedade do sistema e sua incapacidade de cumprir o objetivo de reintegração social das PPL.

Como apontam García Román e Monsalve Robalino (2024):

A falta de aplicação efetiva do princípio da reabilitação social é evidente na superlotação e no aumento da taxa de criminalidade no sistema prisional equatoriano, refletindo-se também na esfera social, o que se manifesta nas recentes crises prisionais no Equador. (p. 2)

Embora, em teoria, o programa de reabilitação social seja concebido como uma ferramenta para facilitar a reintegração gradual de PPL na sociedade, sua implementação enfrenta sérios obstáculos. Estes incluem não apenas a escassez de recursos, mas também a falta de formação especializada para o corpo docente. Muitos professores não recebem a preparação necessária para lecionar para adultos, muito menos para fazê-lo em condições tão complexas quanto as encontradas em estabelecimentos prisionais.

Essa falta de formação específica limita a eficácia dos programas de reabilitação social, impedindo o atendimento adequado às necessidades particulares das PPL, que requerem abordagens pedagógicas adaptadas ao seu contexto e que os preparem para o retorno à sociedade. Como apontam García Román e Monsalve Robalino (2024):

O sistema de reabilitação social, em teoria, deveria ser uma ferramenta para facilitar a reintegração gradual dos indivíduos na sociedade. No entanto, sua implementação efetiva é dificultada por uma série de barreiras, que vão desde a falta de recursos até a ausência de programas de reintegração adequados. (p. 3)

Essa contradição entre o arcabouço legal e sua implementação prática evidencia que, apesar da existência de um sistema legalmente estruturado, as PPL permanecem imersos em um ambiente que não apenas deixa de promover sua transformação, como a dificulta. Como explicam García Román e Monsalve Robalino (2024), “tornou-se evidente a existência de inúmeros obstáculos na população carcerária que impedem a reabilitação genuína durante o período em regime fechado. Essas limitações incluem problemas estruturais, administrativos e de pessoal” (p. 12). Assim, o discurso jurídico é ofuscado por uma realidade em que a reabilitação não é uma garantia, mas sim uma aspiração distante.

Como mencionado, a complexidade do contexto prisional sublinha a necessidade urgente de investir em espaços que promovam a reabilitação social em todos os seus aspectos: educativo, mental e emocional, desportivo e social. Isto implica também repensar os centros de reabilitação social não apenas como locais de confinamento, mas também como espaços de produção, permitindo aos reclusos sentirem-se produtivos, competentes e preparados para enfrentar o futuro com novas competências e perspectivas.

Isso também implica conceber o centro de reabilitação social não como uma intervenção pontual, mas como um processo contínuo de aprendizagem, que inclui o acesso a serviços jurídicos, uma rede de apoio comunitário e estratégias voltadas para a prevenção da reincidência. Um espaço em que o diálogo acontece “sobre o amanhã, sobre o que virá, a favor de quê, contra quê, a favor de quem, contra quem virá” (Freire, 2005, p. 124).

O PENSAMENTO DE PAULO FREIRE PARA PROMOVER UMA PERSPECTIVA CRÍTICA DA REABILITAÇÃO SOCIAL

Pode-se questionar como promover um processo educativo no qual as pessoas sintam que têm alternativas para usufruir desse direito ao longo de suas vidas como garantia de igualdade e inclusão social, rompendo as barreiras da uniformidade em detrimento da diversidade, e não da “limitação acrítica e sufocante das especializações” (Freire, 2008, p. 116). Trata-se de sentir que, em qualquer momento de suas vidas — seja por meio da educação formal ou não formal —, elas podem desfrutar do desenvolvimento de habilidades e capacidades, não apenas para criar, mas também para acessar liberdades fundamentais; ou seja, “[...] um mundo de liberdade, de escolha, de decisão, um mundo de possibilidades” (Freire, 2008, p. 55).

Quando o Estado reconhece esses elementos, torna-se um processo de oportunidades e direitos, não numa perspectiva linear, mas sim a partir de “[...] um diálogo entre esse direito e as alternativas educativas desenvolvidas em instituições e organizações sociais a partir de uma orientação sociocomunitária” (Mabel, 2023, p. 39), que “[...] vai além da escolarização e da infância, abrangendo uma diversidade de instâncias e espaços educativos heterogêneos” (Mabel, 2023, p. 39), incluindo centros de privação de liberdade. Contudo, esse direito permanece como uma dívida pendente que resulta em exclusão social, pobreza, desigualdade, privação de recursos, entre outros. Portanto, é necessária uma reflexão crítica sobre a reabilitação social, que “articula elementos da realidade que uma certa tradição ocidental insiste em separar, criando dicotomias. Nessa leitura, articulam-se subjetividade/objetividade, corporeidade/abstração, poesia/ciência” (Freire, 2008, p. 15).

A subjetividade/objetividade reside, acima de tudo, na necessidade de reconhecer que a PPL é um ser humano. Além disso, implica identificar as relações de causa e efeito entre sentimentos, pensamentos e ações com base na sua percepção da vida, nos seus afetos, emoções e valores, mas também nas suas aspirações e convicções. Analisar essa relação implica que os agentes educativos precisam compreender as características das pessoas com quem irão interagir. É um processo no qual os agentes educativos devem, como afirma Freire (2008), “[Olhar para o passado...] é um ato necessário de curiosidade, buscando a razão dos acontecimentos em que estive envolvido e a sua relação com a realidade social em que participei” (p. 12). Também pode envolver a recordação e a transformação, por meio do diálogo, de cada passo dado e de como vê-lo modificado no futuro, estabelecendo uma postura em relação aos eventos que enfrentam no presente (Freire, 2008). Trata-se de considerar como as PPL dão sentido ao seu mundo e o reconfiguram em suas mentes, não a partir de estruturas epistemológicas positivistas que negam as emoções, os afetos, as crenças e a história dos sujeitos. Em vez disso, trata-se de aprender a entrelaçar diferentes perspectivas culturais e sociais que levam a uma reinterpretação dos eventos ocorridos na história do sujeito.

Outro elemento é direcionado para:

Nunca subestime ou negue a experiência vivida que os alunos trazem para a escola ou para os centros de educação informal. [...] Subestimar a sabedoria que necessariamente resulta da experiência sociocultural é

tanto um erro científico quanto uma expressão inequívoca da presença de uma ideologia elitista. (Freire, 2005, p. 109)

E isso só é possível quando as PPL que vivem na pobreza encontram um espaço para troca sistemática, para compartilhar, para serem ouvidas, mantendo uma posição que não as torna invisíveis para os outros participantes. Trata-se, antes, de fomentar uma rede de relacionamentos, uma diversidade de significados e interpretações, por meio de suas experiências. Trata-se de ter consciência de que:

A educação deve começar por superar a contradição entre educador e aluno. Deve ser fundada na reconciliação desses dois polos, para que ambos se tornem, simultaneamente, educadores e alunos. [...] A razão de ser da educação libertadora reside em seu impulso conciliatório. [...] A melhor maneira de um professor salvaguardar sua autoridade é respeitar a liberdade dos alunos. (Freire, 2008, p. 183)

Diante dessa situação, torna-se urgente repensar a reabilitação social não apenas como um ideal, mas como uma prática transformadora viável que considere os indivíduos encarcerados como pessoas inseridas em um contexto, capazes de construir conhecimento e transformar sua realidade. De uma perspectiva freireana, a educação torna-se o principal instrumento de libertação das estruturas opressoras. Nas palavras de Paulo Freire (1970), “A verdadeira educação é a práxis, a reflexão e a ação do homem sobre o mundo para transformá-lo” (p. 96). Isso implica que todos os processos educativos dentro do sistema prisional devem ser orientados para a consciência crítica, a reconstrução da autoestima e o fortalecimento de projetos de vida.

O processo de reabilitação deve ir além da simples separação do infrator da sociedade. Nesse sentido, a prisão não deve ser vista apenas como uma medida punitiva, mas também como um espaço de regeneração pessoal; um espaço onde o infrator pode “realizar um autoexame regenerativo” (Acosta, 1996, p. 52), por meio do diálogo, no qual somente:

O diálogo adquire significado precisamente porque os sujeitos envolvidos não apenas preservam sua identidade, mas a defendem e, assim, crescem juntos. Por essa razão, o diálogo não nivela nem reduz um ao outro. Tampouco é um favor que um faz ao outro. Nem é uma tática astuta e manipuladora usada por um para confundir o outro. Pelo contrário, implica

um respeito fundamental entre os sujeitos envolvidos, um respeito que o autoritarismo destrói ou impede que se estabeleça. (Freire, 2005, p. 145)

De fato, o verdadeiro objetivo da reabilitação é alcançado quando a PPL desenvolve habilidades que lhe permitem reintegrar-se à sociedade, satisfazer suas expectativas ao retornar à vida social e ser produtivo. Um aspecto fundamental disso é não apenas compreender seu passado, mas também decidir como deseja viver durante e/ou após o cumprimento da pena. Além disso, é importante que esse processo seja complementado pela possibilidade de estabilização socioeconômica em um estágio inicial, pelo diálogo e interação entre as pessoas e comunidades que o acolherão, bem como pela aceitação gradual por parte da população na qual se integrará (Mogollón, 2024). Por outro lado, a pedagogia reeducativa — entendida como uma disciplina que atua na intersecção da pedagogia, da psicologia e da sociologia — desempenha um papel crucial nesse processo. Como mencionado em Mogollón Villamizar (2024, p. 6), essa abordagem pedagógica tem o potencial de fomentar uma verdadeira “inclusão social”, que aborda as capacidades transformadoras do indivíduo, oferecendo-lhe ferramentas práticas para enfrentar os desafios da vida em comunidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os programas de formação devem ser concebidos como processos de longo prazo, não se limitando ao período de encarceramento, mas incluindo apoio pós-libertação para garantir a continuidade educacional e fortalecer os vínculos com o emprego e as redes sociais. Desta forma, a reeducação e a reabilitação social tornam-se uma verdadeira pedagogia das segundas oportunidades, onde o ex-detento redescobre seu potencial de transformação pessoal e coletiva, como destaca Scarfó (2002, p. 320).

Por sua vez, Freire (1994) argumenta que:

A educação é um ato de liberdade, que permite aos indivíduos retomar o controle sobre suas vidas e o destino de sua comunidade. Esse processo de libertação deve ir além do confinamento, fornecendo as ferramentas necessárias para que as pessoas exerçam plenamente sua cidadania com dignidade e responsabilidade. (p. 50)

Dessa forma, a educação se torna uma ferramenta transformadora para a reintegração na sociedade, pois permite que as pessoas recuperem sua dignidade e participem da construção de uma sociedade mais justa, como uma verdadeira segunda chance na vida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta, D. (1996). *Sistema integral de tratamiento progresivo penitenciario. Reflexión en torno a la construcción de un modelo de atención a internos*. INPEC.
- Andrade, D., Ordóñez, L. y Mazón, J. (2020). *Funcionalidad familiar e impulsividad en mujeres privadas de la libertad. Riobamba, 2019* [Tesis de grado, Universidad Nacional de Chimborazo]. Archivo digital. <http://dspace.unach.edu.ec/handle/51000/6421>
- Arredondo Quijada, R. y Vizcaíno Martínez, D. (2020). Fracaso escolar y abandono educativo temprano. Las escuelas de segunda oportunidad como alternativa. *Rumbos TS. Un Espacio Crítico para la Reflexión en Ciencias Sociales*, (23), 63-79. <https://doi.org/10.51188/rrts.num23.423>
- Ávila Navarrete, V. C. (2017). ¿Corresponsabilidad familiar en instituciones de reeducación para adolescentes infractores? *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(2), 1191-1206. <http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v15n2/v15n2a28.pdf>
- Barrientos Soto, A. (2020). Educación social, educación alternativa y las escuelas de segunda oportunidad: perspectivas globales y latinoamericanas. *Revista de Educación Social*, 30. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7946258>
- Burbano Garzón, A. M., Hernández Caicedo, M. F. y Figueroa Peña, M. F. (2022). Resiliencia comunitaria a través de la conformación de comunidades protectoras con personas privadas de la libertad. *Informes Psicológicos*, 22(2), 117-133. <https://doi.org/10.18566/infpsic.v22n2a07>
- Comisión Europea. (1996). *Enseñar y aprender: hacia la sociedad cognitiva. Libro Blanco sobre la educación y la formación*. Comisión Europea. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/d0a8aa7a-5311-4eee-904c-98fa541108d8/language-es>
- Corchuelo Fernández, C., Cejudo Cortés, C. M. A., González Faraco, J. C. y Morón Marchena, J. A. (2016). Al borde del precipicio: las Escuelas de Segunda Oportunidad, promotoras de inserción social y educativa. *Revista Internacional*

- de Investigación e Innovación Educativa*, (6), 95-109. <https://www.upo.es/revistas/index.php/IJERI/article/view/1848>
- Espinoza, O., González, L., Castillo, D. y Neut, S. (2018). Expectativas educativas de estudiantes que concurren a escuelas de “segunda oportunidad”. La experiencia chilena. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 23(79), 1171-1193. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14059462007>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1994). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2008). *Cartas a Cristina. Reflexiones sobre mi vida y mi trabajo*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2008). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI.
- García Román, V. A. y Monsalve Robalino, B. X. (2024). Estudio del régimen semiabierto y su incidencia en la rehabilitación social de la persona privada de libertad. *Pacha: Journal of Contemporary Studies of the Global South*, 5(15), 1-13. <https://doi.org/10.46652/pacha.v5i15.286>
- Guyader-Cohen, M., Cadena-Mantilla, G. e Ibáñez-Pinilla, E. A. (2023). Tamizaje de salud mental de personas privadas de la libertad, analizada por medio del Brief Jail Mental Health Screening (BJMHS) en tres establecimientos colombianos. *MedUNAB*, 26(2), 1-34. <https://doi.org/10.29375/01237047.4391>
- Julio, P. A., Mena, Y. y Vivero, Y. A. (2022). *Familia y privación de la libertad una condena familiar* [Tesis de grado, Universidad de Antioquia]. Archivo digital. https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/30076/1/JulioPaula_2022_FamiliaPrivacionLibertad.pdf
- Mabel Llosa, S., Stein, A., Castañeda Agüero, J. P. y Oshiro, N. (2023). El derecho a la educación a lo largo de la vida: hallazgos y desafíos en territorios populares. *Cuadernos de Educación*, 22, 36-55. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/view/43780>
- Martínez, A., Hernández-Junco, V., Paredes, K. y Pallo, M. (2023). Relación entre la salud mental y la personalidad en personas privadas de la libertad. *Revista Criminalidad*, 65(2), 23-41. <https://doi.org/10.47741/17943108.481>
- Mogollón Villamizar, A. A. (2024). Resocialización de la persona privada de la libertad en el contexto carcelario y penitenciario colombiano a través de la modalidad de enseñanza. *Revista CES Derecho*, 15(2), 30-48. <https://doi.org/10.21615/cesder.7560>

- Organización Mundial de la Salud. (2022). *Plan de acción integral sobre salud mental 2013-2030 [Comprehensive mental health action plan 2013-2030]*. Organización Mundial de la Salud. <https://www.who.int/es/publications/i/item/9789240031029>
- Páramo Morales, D. (2017). Cultura y comportamiento humano. *Pensamiento y Gestión*, (42), 1-5.
- Ríos Herrera, A. A. y Villavicencio Alvarado, L. F. (2023). *Funcionalidad y tipología familiar en personas privadas de libertad próximas aplicar un beneficio penitenciario en el Centro de Privación de Libertad Azuay no. 1, de Ecuador, en el año 2023* [Tesis de maestría, Universidad de Cuenca]. Repositorio de la Universidad de Cuenca. <https://dspace.ucuenca.edu.ec/handle/123456789/42473>
- Scarfó, F. J. (2002). El derecho a la educación en las cárceles como garantía de la educación en derechos humanos. *Revista IIDH*, 36, 291-324.
- Suriaga, C. (2016). *Desestructuración familiar como causa del trastorno disocial* [Tesis de grado, Universidad Técnica de Machala]. Archivo digital. <https://repositorioslatinoamericanos.uchile.cl/handle/2250/4649763>

Capítulo 3. Para além da sala de aula: trilogia das pedagogias freireanas

 **Mónica Valencia Bolaños***
monica.valencia@unae.edu.ec

 **Ormary Barberi Ruiz***
ormary.barberi@unae.edu.ec

 **Maribel Sarmiento Berrezueta***
maribel.sarmiento@unae.edu.ec

** Universidade Nacional de Educação, Equador*

INTRODUÇÃO

Este capítulo explora as construções pedagógicas coincidentes entre as três obras fundamentais de Paulo Freire: *Pedagogia do oprimido* (1970), *Pedagogia da esperança* (1992) e *Pedagogia da autonomia* (1999). A articulação entre as obras citadas ocorre através de uma análise comparada, da qual se destacam princípios e conceitos que convergem nessas pedagogias. Enfatiza-se nos postulados como a libertação, a consciência crítica e a educação, o ato de amor e de transformação social.

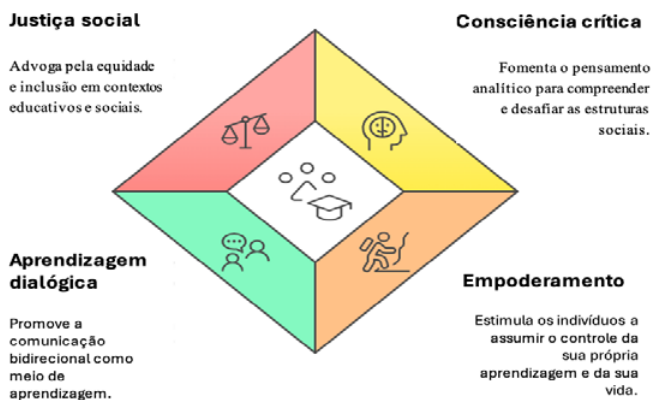
Entre as premissas — como matéria de reflexão, e que estão presentes nestas formas de educar — emerge a consciência crítica, a educação como prática da liberdade e o diálogo como uma condição essencial e determinante para o veículo da compreensão do outro. Estas são as ideias essenciais trazidas das pedagogias de Paulo Freire, que se entrelaçam em uma narrativa que considera a educação como uma prática para a liberdade e a transformação humana. A reflexão e a análise sobre a evolução do pensamento freireano pressupõem a compreensão dos desafios sociais e a necessidade de adaptar a práxis educativa de seus atores para abordá-los desde os princípios de um ponto de vista humanizador, libertador e transformador.

Neste sentido, o objetivo do que se propõe é analisar as relações teóricas entre os elementos essenciais das três pedagogias citadas acima, interpretando seu significado dentro do contexto da obra e o pensamento freireano para a prática educativa atual. A metodologia utilizada é a pesquisa documental através de uma hermenêutica de conteúdo. Cada uma das obras será submetida a processos de interpretação de significados e significantes para a compreensão de mensagens. A pesquisa se concluirá em três notas com reflexões redimensionadas a contextos socioeducativos e pedagógicos atuais. A primeira se direciona à consciência crítica da *Pedagogia do oprimido*, em que se analisa e compreende esta pedagogia como um processo de conscientização. A segunda se refere à *Pedagogia da esperança*, em que se experimenta um salto conceitual desde a esperança como substantivo até o esperar como verbo. Reflete-se a conceituação e nível de pragmatismo de uma esperança utópica a uma fundada na ação para a transformação individual e coletiva. Enquanto que a terceira nota apresenta o diálogo como condição *sine qua non* para a transformação; quer dizer, as relações dialógicas mais convenientes para as relações de libertação individual e coletiva.

Desta maneira, e desde a análise das ideias e aportes de Freire no marco de cada nota a seguir, fundem-se ideias-chave para conceber e materializar em cada cenário de aprendizagem específica espaços humanizadores de transformação socioeducativa, sobre a base da consciência crítica e, fundamentalmente, com amor ao próximo para proporcionar as melhores condições para a materialização de um processo dialógico conveniente para a libertação plena das pessoas e a humanização de suas relações. Tudo isto, em busca de um mundo mais justo e equitativo; um mundo melhor sobre a base de uma educação transformadora e libertadora freireana que fundamenta seus pilares em:

- A justiça social sobre a base dos princípios de equidade e inclusão nos contextos socioeducativos diversos (principalmente nos contextos e com os atores mais vulneráveis de um contexto, identificados por Freire como os “despossuídos”).
- A consciência crítica para o desenvolvimento do pensamento analítico e crítico dos atores para alcançar a compreensão requerida nas relações de desigualdade (oprimidos e opressores) e, desta, reconstruir e reconstruir-se em cenários adversos e complexos.
- O diálogo como condição essencial para a aprendizagem sobre a base das relações recíprocas, bidirecionais e horizontais entre os discentes e o docente.
- Desta maneira, chegar com empoderamento ao processo de aprendizagem dos discentes como condição inicial para seu processo de autorregulação, libertação plena e transformação social, transitando desde a sala de aula em direção a fora dela; é dizer: a comunidade imediata até a sociedade.

Figura 1. A educação transformadora segundo Freire



Nota. Imagem gerada por IA Napkin (2025).

Fonte: elaboração própria

A CONSCIÊNCIA CRÍTICA OU CONSCIENTIZAÇÃO

Paulo Freire é o autor que imprime sua presença na teoria e na prática educativa em decorrência do conceito de *consciência crítica* (ou *conscientização*). Esta ideia — que se encontra em suas obras mais influentes como *Pedagogia da esperança* e *Pedagogia da autonomia* — sugere que a educação deve ir além de simplesmente transmitir informação. Como premissa de Freire, pode-se manifestar que ensinar significa fomentar a capacidade de as pessoas refletirem criticamente sobre sua realidade, questionar as estruturas opressivas que lhes afetam e atuar para modificá-las.

Nesta epígrafe se abordará, de maneira reflexiva, a *Pedagogia do oprimido* como o pretexto para a tomada de consciência por parte dos grupos oprimidos e sua própria libertação. O desenvolvimento das próximas linhas inicia com a ideia de que as mudanças vertiginosas da sociedade têm consequências de mudanças profundas nas formas da democracia. Por essa razão, é importante mencionar a emancipação como rota para alcançar cenários socioeducativos mais críticos, mais equitativos. Para Olmeda y Luque (2020), “a emancipação se move na tensão interna entre a dissolução do professor e a necessidade de ensinar o processo emancipatório em um ato de comunicação” (p. 152).

O ato mencionado se converte na compreensão da realidade que cada oprimido tem. No marco suscitado, os processos educativos devem se tornar em atos humanizantes, onde sejam garantidas as condições para que o docente se converta em estudante e o estudante em docente, através da perspectiva dialógica. Estes construtos facilitam a gestão do pensamento crítico, já que o desenvolvimento permite que as pessoas não só compreendam a opressão, mas também atuem para superá-la. Arroyo (2021) propõe que:

O professor que deseja levar seus estudantes à crítica reflexiva deve abraçar esta atividade desde sua mesma prática profissional. Não é possível que o docente convide ao corpo estudantil a refletir e criticar sobre diversos temas, quando seu próprio exercício docente segue sem nenhum tipo de transformação (p. 88).

Realizando uma interpretação do que se anota, pode-se dizer que o docente deve ser crítico. Portanto, provocar transformações em seu contexto. De fato, a pedagogia de Freire que possui um posicionamento crítico e transformador da sociedade se insere como modificante, desenvolvedora, não estática. Gómez (2008) aponta que “sua relação com a pedagogia é muito estreita, propõe uma nova visão desde sua pedagogia crítica, retoma as ideias do humanismo, além de favorecer um diálogo harmônico entre todos os indivíduos, para melhorar a convivência social” (p. 156). Torres e Vazquez (2003), por sua vez, denotam que a perspectiva de Freire “dá um passo para além de somente estabelecer um diálogo entre o professor e o aluno, resulta necessário favorecer um processo dialético de aprendizagem, não apenas ser reproduzidor de conhecimentos, senão desenvolver um pensamento crítico sobre a realidade” (p. 199).

Lawrence (2008) manifesta que, desde esta perspectiva, a consciência crítica se centra em quatro elementos fundamentais:

Primeiro, está a reflexão crítica, que permite aos estudantes analisar a fundo seus contextos sociais, históricos e culturais, identificando as raízes estruturais da desigualdade. Em segundo lugar, temos a agência crítica, que se entende como a capacidade de converter essa reflexão em ações transformadoras. Esta agência permite que as pessoas não só compreendam a opressão, como também atuem para superá-la. Terceiro, o diálogo, que se concebe como um processo horizontal de construção conjunta de conhecimento, fundamentado na escuta ativa e no respeito mútuo. Por último, a práxis, que é a união entre teoria e prática, permite

aplicar o conhecimento adquirido para gerar mudanças concretas na realidade. (p. 51)

Zalazar (2021) aponta que “a conexão entre consciência crítica e empoderamento é essencial na proposta de Freire” (p. 5). A conscientização permite que as pessoas reconheçam as injustiças que lhes afetam e, a partir desse reconhecimento, adotem uma postura ativa diante da opressão. Este empoderamento se fortalece através de uma educação dialógica, que desafia a lógica vertical do ensino tradicional e fomenta uma comunicação horizontal entre educadores e estudantes.

A título de conclusão: incorporar a consciência crítica na educação atual abre um mundo de possibilidades para transformar a sociedade, sobretudo se se trata de uma sociedade que muda vertiginosamente pelo surgimento de fatores como a tecnologia e sua brusca evolução. Ao promover uma aprendizagem que se concentra no estudante e se adapta a sua realidade, facilita-se a integralização de conteúdos contextuais e culturais. Isto fomenta a participação de quem está envolvido no processo de ensino e aprendizagem. Desta maneira, reforça-se o sentido de comunidade e criam-se espaços socioeducativos mais justos e humanizadores.

DA ESPERANÇA AO ESPERANÇAR

Freire possibilitou ao mundo seus postulados a favor de uma educação libertadora, mediante o desenvolvimento e publicação de três de suas emblemáticas e magníficas obras. A *Pedagogia do oprimido* desdobra, em seu conteúdo, as razões e relações que perpetuam a opressão no contexto de uma educação tradicional, em contraste com a educação libertadora que permite que os oprimidos recuperem sua humanização. Na *Pedagogia da esperança*, revela-se uma argumentação que tem precisão na educação como um ato de amor que fomenta a esperança e a possibilidade de um futuro melhor. Por outro lado, na *Pedagogia da autonomia* o professor Freire expõe que a educação representa um meio para alcançar a autonomia pessoal e coletiva, na qual os educandos dentro e fora da sala de aula são capazes de tomar decisões em relação com suas vidas e assumir as consequências de seus atos.

Esta reflexão parte da *Pedagogia da esperança* (1992). É uma obra que surge como resposta às críticas e mal-entendidos que Freire enfrentou após a publicação de sua obra anterior, *Pedagogia do oprimido* (1970). Neste texto, segundo o enfoque sócio-pedagógico (Vílchez 2021), Freire reflete sobre sua experiência

na educação de adultos no Brasil e compartilha sua visão sobre a educação como um processo dialógico e libertador. A esperança, segundo Freire, é um elemento essencial que impulsiona os educadores e educandos a lutar por um mundo mais justo e equitativo.

Ao visualizar estas posturas críticas, pedagógicas e sociológicas vale aprofundar e refletir sobre a esperança a partir da visão de Freire. Não é a esperança um conceito romântico ou utópico. Mas bem, longe desta postura, o autor brasileiro a concebe como o motor de transformação social que forja uma atitude docente, a qual provoca o replanejamento das práticas educativas para considerar a educação como um ato de amor e compromisso com a liberdade.

O conceito de motor, por outro lado, implica ação, atividade e processos. Por esse motivo, a esperança se converte em esperar, tal qual uma alquimia cujo principal elemento é a alteridade. Neste sentido, os docentes – como gestores e construtores de mudanças pessoais e coletivas – enfrentam situações complexas, cada vez mais emaranhadas e, em alguns casos, desconhecidas ou inimagináveis. Freire (2005) propôs uma atitude de manejo e intervenção sobre as diversidades sociais, políticas, econômicas, eliminando todo aspecto de fatalismo. A ação-reflexão-ação de sua proposta de transformação social prevê que esteja ancorada com a prática concreta, sistematizada, planejada desde o coletivo para o alcance dos objetivos no bem comum. Como se percebe, a esperança deste pedagogo latinoamericano é eminentemente pragmática.

Esta perspectiva implica uma fundamentação humanista, de onde censura o autoritarismo, o poder hegemônico e a manipulação política. Através da sua ótica, o esperar é atuar, empatizar para progredir coletivamente. Daí que se distancia de uma educação que oprime, que conserva modelos educativos bancários, para construir docentes reflexivos, críticos e transformadores da sua própria existência como dos seus estudantes. A dificuldade ou desafio para os educadores constitui aprender e ensinar a trabalhar em direção do benefício coletivo. Em um mundo onde a desigualdade e a injustiça persistem, os ensinamentos de Freire representam um farol de inspiração para educadores e ativistas que buscam uma mudança significativa da sociedade.

É de notar que, entre estes conceitos, Freire é reiterativo ao ver a educação como um ato de amor. Esta postura coincide com Pérez (2013) quando sustenta que “educar é o ato do mais puro serviço, de onde a partir de uma palavra

o docente tem duas alternativas: construir ou destruir um ser” (p. 44). Por conseguinte, o ato de educar leva este outro ao ensino incontornável para que se constitua em um ser social proativo em seu contexto e, consequentemente, evidencie um tecido social de onde todos seremos correspondentes do mundo ao qual pertencemos. Freire e Pérez falam por meio da vivência como líderes sociais. Neste sentido, Pérez (2013) afirma:

Em educação é sensível ser efetivo sem ser afetivo. Não é possível qualidade sem afeto. Nenhum método, nenhuma técnica, nenhum currículo, por volumoso que seja, pode substituir o afeto em educação. Amor se escreve com “a” de ajuda, apoio, ânimo, alento, admiração, acompanhamento, amizade. O educador é um amigo que ajuda a cada aluno, especialmente os mais carentes e necessitados, a se superar, a crescer, a ser melhores. (p. 65)

Por esse motivo, o amor é um ato de compromisso, é uma relação de dois, é algo imprescindível que conduz a uma relação onde o veículo se constrói sistematicamente e seus pilares são a ética, o respeito e a empatia. Quando o docente compreende que educar não é informar, tampouco transferir, muito menos repetir, este profissional compreendeu o verdadeiro valor de educar: transformar-se para transformar.

Em outras palavras, educar é um ato de amor já que é essencial que um estudante se sinta aceito, valorizado e seguro. Somente em um ambiente educativo onde priorize a alegria, a confiança e o respeito poderão emergir as condições adequadas desde o cognitivo, o emocional e a convivência dirigidos a aprendizagens autônomas. Formar pessoas que valorizem a felicidade, o respeito mútuo, que conheçam seus deveres e também seus direitos é uma das finalidades de uma educação crítica e transformadora. Essa relação pedagógica é um ato de amor relacional, de onde os dois se constroem e apoiam.

Finalmente, menciona-se Acosta (2018), ao afirmar que “o amor e a justiça configuram os valores primevos do ser humano, porque constituem o fundamento do agir humano já que incluem os aspectos mais determinantes da vida social dos seres humanos” (p. 164). Portanto, nos atos do ser humano subjaz o amor, seja pelo outro ou por si mesmo, o que traz como consequência a paixão e entrega de seu agir. Por conseguinte, o professor-docente para transformar precisa transformar-se.

O diálogo: condição *sine qua non* para a transformação

O diálogo é um elemento essencial nas pedagogias freireanas. Neste sentido, na *Pedagogia do oprimido* se propõe que o diálogo é um ato de libertação e de interação entre pessoas que se complementam e constroem juntas para a transformação libertadora. “Os homens não se fazem em silêncio, senão na palavra, no trabalho, na ação, na reflexão” (Freire, 1970, p. 50). Estas condições facilitam a interação e a troca de ideias entre os atores. Na *Pedagogia da esperança*, Freire destaca que o diálogo é um ato de amor e respeito que fomenta a construção de uma comunidade crítica. Na *Pedagogia da autonomia*, o diálogo se apresenta como uma ferramenta essencial do processo de ensino-aprendizagem dos educandos para a reflexão e a ação do educador e para o educando. Assim, promove-se a colaboração e a aprendizagem mútua.

Posteriormente, é relevante destacar que o sentido e significado do processo dialógico se desenvolve a partir de algumas características que tipificam, com certa ênfase, a natureza das relações dialógicas entre os atores, dialogicamente segundo a dinâmica do contexto sociopolítico, produtivo, educativo e/ou cultural ao que se refere Freire em cada uma das obras analisadas. Isto também se aplica para as possíveis transferências ou *transposição* das ideias freireanas que aqui se destacam para que o leitor considere levar ou relacionar ao contexto de ação no qual se desenvolve.

A revisão das três obras permite apresentar de maneira resumida as principais relações consideradas como ideias conceituais sobre diálogo:

Tabela 1. Relações conceituais

Pedagogia do oprimido	Pedagogia da esperança	Pedagogia da autonomia
O diálogo é um processo humano que revela como base a palavra, conformada por duas dimensões: a ação (parte ativa) e a reflexão (para a transformação). “A interação entre ambas dimensões é práxis para a transformação entre opressores e oprimidos” (Freire, 1970, p. 155). Neste contexto, o diálogo é imprescindível na construção da consciência coletiva das bases populares segundo os processos de transformação libertadora que ocorrem (processos de alfabetização, da educação popular e, de maneira particular, na educação para pessoas jovens e adultas (EPJA).	O diálogo ganha significado precisamente porque os sujeitos dialógicos não só conservam sua identidade, mas também porque a definem e assim crescem um com o outro. O diálogo não nivela, não reduz um ao outro. Nem é favor que uma pessoa faça a outra. “A relação dialógica não anula, como se pensa às vezes, a possibilidade do ato de ensinar. Pelo contrário, fundamenta esse ato, que se completa e se confirma no outro, o de aprender, e ambos só se tornam verdadeiros” (Freire, 2005, p. 47). Dessa forma, o diálogo é um dos principais elementos essenciais das metodologias participativas freireanas, sobre a base da facilitação dialógica dos processos participativos de seus atores.	O contexto para o pensamento freireano compreende o processo de ensino-aprendizagem assumido como uma especificidade humana na qual o ato de ensinar exige do educador a responsabilidade para o diálogo. Por esse motivo, a postura que adotam o professor e os alunos é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não passiva, enquanto se fala ou enquanto se escuta. O que importa é que o professor e os alunos se assumam como seres epistemologicamente curiosos. A capacidade de diálogo não nega a validade de momentos explicativos, narrativos, em que o professor expõe ou fala do objeto (Freire, 1999, p. 26). O diálogo no processo de ensino-aprendizagem é um ato fundamental para que os aprendizes possam criar novas possibilidades, aprender e transformar-se com as pessoas.

Fonte: elaboração própria com base em Freire (1970, 1999, 2005)

A análise dos elementos dialógicos descritos no contexto de cada obra freireana referenciada e a integração dos aportes de Freire sobre o diálogo permitem afirmar que é um espaço de conscientização para além da troca de palavras; inclusive para além de uma metodologia e um recurso. De fato, é uma prática consciente como condição *sine qua non* para a comunicação, a humanização, a práxis crítica, a conscientização, a construção da aprendizagem e, em consequência disto, a transformação social nos diferentes contextos que demandam de processos dialógicos para a consolidação de relações, cujas dinâmicas representam uma inspiração para aqueles que buscam construir um mundo mais justo e equitativo.

É relevante compartilhar a maneira exemplar como Freire (1970) descreve o diálogo em *Pedagogia do oprimido*:

Uma relação horizontal de A mais B. Nasce de uma matriz crítica e gera crítica. Nutre-se do amor, da humanidade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso só o diálogo comunica. E quando os polos do diálogo se ligam assim, com amor, esperança e fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Cria-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Somente aí há comunicação. [...] O antidiálogo, que implica uma relação vertical de A sobre B, se opõe a tudo isso. É desamoroso. É acrítico e não gera crítica, exatamente porque é desamoroso. Não é humilde. É desesperador. É arrogante. É autossuficiente. No antidiálogo se quebra aquela relação de “simpatia” entre seus polos, que caracteriza o diálogo. Por tudo isso, o antidiálogo não comunica. Faz comunicados. (p. 70)

No tocante à *Pedagogia da esperança*, o processo de diálogo que Freire revela permite reafirmar e aprofundar o papel central do diálogo como ferramenta para a libertação e a transformação social. Entre os principais valores que sustentam dito processo dialógico, tem-se o respeito, a escuta ativa, a valorização das experiências e os saberes de cada pessoa (Freire, 2005, p. 146).

Na *Pedagogia da autonomia*, Freire (1999) particulariza o diálogo ao processo de ensino-aprendizagem e às relações dialógicas entre o educador e os educandos. A partir da complementaridade indispensável dos atores “não há docência sem discência” (p. 23). Por outro lado, a natureza dialógica do ensino com a contundente afirmação “Ensinar não é transferir conhecimentos” (p. 45) requer a disponibilidade dos atores como condição relevante para propiciar a construção de uma comunicação dialógica aberta entre o docente e o estudante, onde ambos – no desenvolvimento de atividades – adotam uma atitude dialógica, aberta, impregnada de curiosidade e indagação em um processo de escuta e fala ativa dos seres “epistemologicamente curiosos” (p. 27).

Em *Pedagogia do oprimido* são descritas as relações entre os opressores e oprimidos com uma significativa revelação sociopolítica em consonância com o alcance de espaços de libertação mediados pelo diálogo a partir da atuação consciente dos atores. Freire — desde um pensamento mais sólido — concebe e escreve *Pedagogia da esperança* para colocar no centro o diálogo como ferramenta para a libertação e a transformação social. E a partir de um contexto mais específico, em *Pedagogia da autonomia* se assume o diálogo como uma condição essencial do processo de ensino-aprendizagem sobre a base das relações dialógicas entre o educador e os educandos: condições que se projetam

para além da sala de aula. Desta maneira, revela-se a teoria dialógica de Freire como um significativo aporte nos processos de formação como cidadãos e docentes comprometidos com a transformação social.

Para finalizar, é determinante trazer a contribuição de Rodríguez (2015) quando se refere que Freire fala de pessoas, relações ou sujeitos dialógicos e evidencia que as mesmas pessoas são ontologicamente relacionáveis e podem desenvolver-se somente em relação e em comunidade. Neste sentido, dada a natureza social dos atores, o diálogo é uma condição *sine qua non* nas relações entre eles. Por isso, as pessoas mantêm uma comunicação dialógica quando se expressam como deve ser e quando se ajudam entre elas para a construção de um mundo comum, melhor e humanizado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Incorporar a consciência crítica na educação atual abre um mundo de possibilidades para transformar a sociedade, sobretudo se se trata de uma sociedade que muda vertiginosamente pela aparição de fatores como a tecnologia e sua brusca evolução. Ao promover uma aprendizagem que se centra no estudante e se adapta à sua realidade, facilita-se a integração de conteúdos contextuais e culturais, fomentando a participação de quem está inserido no processo de ensino e aprendizagem. Dessa maneira, reforça-se o sentido de comunidade e criam-se espaços socioeducativos mais justos e humanizadores.

O sentido e significado das três obras freireanas estudadas coincidem no estudo de uma visão comum sobre a educação para a libertação e a transformação com base na consciência crítica de seus atores, o diálogo, a práxis e a busca de autonomia constante para repensar ou reconstruir o papel da educação numa luta constante contra a opressão e a favor de um futuro melhor, mais justo e mais equitativo. Estas obras representam um guia prático para docentes e atores acadêmicos e não acadêmicos comprometidos com a transformação social.

Paulo Freire através de suas ideias convida a especificar os elementos essenciais da mediação dialógica para a construção dos processos dialógicos diversos, desde o ensino-aprendizagem que se desenvolve a partir da sala de aula e para além dela (processos e práticas dialógicas diversas), sobre a base de relações dialógicas até alcançar a transformação social e a libertação plena através e para o contexto. Tudo isso mediante a materialização de um ato de criação com o

protagonismo de seus atores dialógicos que têm consciência de sua importância e de sua capacidade para a mudança.

A trilogia que representam as obras referidas de Freire permite argumentar a importância da consciência crítica ou conscientização por parte das pessoas que se relacionam mediante o diálogo como condição *sine qua non*, como elemento e processo essencial na construção de novos cenários políticos, socioeducativos, pedagógicos e comunitários-culturais, sobre a base da consciência coletiva, a comunicação aberta e bidirecional dos atores. Tudo isso está permeado pelo amor como um ingrediente essencial que se materializa no ético, o respeito e a empatia. Dessa maneira, é possível transitar da esperança de cada pessoa, como indivíduo, à compreensão do verdadeiro valor de educar, onde cada protagonista deve transformar-se para transformar e, desta forma, esperar os outros em prol da plena libertação do ser humano em busca de meios de vida e de processos mais justos e dignos com base na transformação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta, R. (2018). *Ética del educador*. Universidad Metropolitana.
- Arroyo, M. G. E. (2021). La pedagogía crítica de Paulo Freire y sus aportes a la educación superior costarricense actual. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 16(2), 83-96.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Herder y Herder.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía de la esperanza*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1999). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI.
- Gómez, M. (2008). Ideas filosóficas que fundamentan la pedagogía de Paulo Freire. *Revista Iberoamericana de Educación*, (46), 155-173. <https://doi.org/10.35362/rie460721>
- Lawrence, L. C. (2008). La concientización de Paulo Freire. *Revista Historia de la Educación Colombiana*, 11(11), 51-72.
- Olmeda, G. y Luque, D. (2020). Relecturas de Paulo Freire en el siglo XXI. Cincuenta años de Pedagogía del Oprimido. *Educación XX1*, 23(2), 145-164.
- Pérez Esclarín, A. (28 de noviembre de 2013). *Pedagogía del amor y la ternura*. Antonio Pérez Clarín. <https://antonioperezesclarin.com/2013/11/28/pedagogia-del-amor-y-la-ternura/>

- Rodríguez, L. (2015). *Paulo Freire. Una biografía intelectual. Surgimiento y maduración de la pedagogía del oprimido*. Colihue.
- Torres, C. y Vázquez, A. (2023). Paulo Freire y sus aportes a la educación. Un análisis documental sobre algunas concepciones pedagógicas. *Voces de la educación*, 8(16), 198-215.
- Vílchez, E. (2021). Redescubriendo la pedagogía de la esperanza de Paulo Freire. *Revista Ensayos Pedagógicos*, XVI(1).
- Zalazar, N. (2021). Conciencia crítica en Paulo Freire. Notas para una interrupción del modelo hegemónico de la filosofía eurocéntrica. *Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación*, 6(2), 1-14.

Capítulo 4. O legado de Paulo Freire na educação intercultural: desafios e oportunidades

 **Prisila Alexandra Mantilla***
prisila.mantilla@unae.edu.ec

 **Kléver García Gallegos***
klever.garcia@unae.edu.ec

 **María Cristina Arias Iturralde***
maria.arias@unae.edu.ec

**Universidade Nacional de Educação, Equador*

INTRODUÇÃO

O legado de Paulo Freire para a educação é um feito que manifestou a fragilidade na educação, a partir de uma perspectiva de criticidade, de inclusão, de interculturalidade, de um diálogo franco de saberes, com foco na diversidade cultural dos estudantes. O referido autor incentivou a proposta de currículos flexíveis, o que permite estabelecer modelos críticos de educação, contextualizados e com perspectiva popular.

Isto levou a descolonizar modelos hegemônicos de educação, os quais produziam submissão e alienação, fazendo que os estudantes se sentissem oprimidos. Em uma educação tradicional, ou bancária, o estudante é um recipiente vazio, o qual se deve encher com um acúmulo de conhecimento. A mudança de perspectiva gera uma educação baseada em ciclo interativo educador-estudante como um fato ideológico, com as ações não bancárias e não liberais, eficaz e endereçado ao conhecimento do indivíduo como tal, desde sua comunidade e seu ser.

A partir do exposto, sua aplicação na educação intercultural é importante, dado que permite ao sujeito começar o processo de estudo a partir do seu conhecimento comunitário, delineando a ideia de que a aprendizagem se constrói através do diálogo e não como consequência de uma simples transmissão. As ideias freireanas estabelecem uma metodologia do diálogo crítico para encarar processos educativos próximos à realidade social. Contudo, também é uma oportunidade plausível para desenvolver a educação intercultural de crianças e adolescentes imersos em ecossistemas educativos formais e não formais.

Neste contexto, esta pesquisa examina a influência das ideias freireanas na educação intercultural. Também se revisa como podem ser aplicadas a um ecossistema educativo intercultural no que consiste considerar a diversidade cultural na relação dialética com os desafios e as oportunidades deste processo.

A PEDAGOGIA FREIREANA E A INTERCULTURALIDADE

Freire (2005) propõe a concepção de que a educação deve ser libertadora para o educando e para o educador. Esta se alcança no momento que o sujeito aprende desde o diálogo e as experiências para gerar uma fundição profunda e enriquecedora de saberes que, segundo Montoya *et al.* (2021), coloca os indivíduos

como eixos centrais, porque cria consciência crítica de suas sociedades para localizar “caminhos de emancipação que permitam a estas sociedades uma transformação política e econômica para o bem coletivo” (p. 3). Ainda mais se este princípio é manejado em um ambiente de educação intercultural (bilingue), devido à resistência que existe nas comunidades pela metodologia de aplicação do ensino-aprendizagem, tal como o fundamentam Apolo *et al.* (2022) quando manifestam que sempre é gerada certa “resistência por defender a pertinência cultural e linguística dos povos e nacionalidades” (p. 3).

Dando continuidade ao que se manifesta, Méndez (2022) expressa que os processos educativos desenvolvidos sem considerar o contexto do estudante (seu conhecimento ancestral comunitário) acarretam uma perda de identidade e um saber limitado. Por isso, uma educação baseada no diálogo e pensamento crítico é um agente ativador de maiores possibilidades de êxito dos estudantes, pelo reconhecimento de que “a pluralidade de conhecimentos heterogêneos, interconectados dialeticamente é que devem ser a base de toda proposta educativa” (p. 109). Segundo os enunciados propostos, consegue-se apontar que a pedagogia crítica, promulgada por Freire, constitui um mecanismo de reconhecimento e valorização para as diversas identidades culturais imersas no processo educativo.

Desafios na implementação da educação intercultural

Apesar das contribuições significativas de Freire, e baseando-se no que é apresentado por Espinoza e Ley (2020), autores que sustentam que a educação intercultural é problematizada por diversos sujeitos em alguns países, e problematizam que apesar de contar com uma legislação para a educação intercultural e a disponibilidade de metodologias coadjuvante (como a de Freire), ainda há dificuldades de acesso à educação, recursos de infraestrutura, entre outros.

- Desigualdade educativa: entende-se como a distribuição desigual de recursos para a educação. Para Salgado (2025), é significativo a desigualdade entre áreas rurais e urbanas, referente às capacidades de acesso à educação, recursos de infraestrutura, entre outros. Resulta que as áreas urbanas registram maior cumprimento de recursos e matrícula que as áreas rurais. Estes problemas de desigualdade persistem apesar dos esforços de redução, o que gera baixas oportunidades para uma educação integral correta (Tambaco *et al.*, 2024).

- Resistência cultural: a resistência à mudança por parte de educadores e comunidades pode ser um obstáculo à adoção de abordagens interculturais (Grefa, 2023). Consequentemente, muitos se acostumam a práticas pedagógicas tradicionais, que não fomentam o diálogo de saberes, a inclusão, a participação comunitária e o saber popular.
- Currículos etnocêntricos: as ações etnocêntricas introduzidas nos currículos educativos tendem a refletir perspectivas dominantes de uma cultura em particular, o qual produz a marginalização de outras culturas (Cruz *et al.*, 2018). Neste contexto se criam ambientes onde os estudantes, provenientes de outras etnias, possam se sentir excluídos ou desvalorizados.

OPORTUNIDADES PARA O FUTURO

Apesar destes desafios, existem diversas oportunidades para avançar em direção a uma educação intercultural inspirada no legado de Freire. A considerar:

- Formação docente: nas palavras de Vera (2024), investir na formação de docentes sobre práticas interculturais pode abrir a porta para uma mudança significativa na práxis em sala de aula. Esta formação deve ser orientada com estratégias e/ou metodologias para fomentar o diálogo e o respeito pelas culturas não similares que podem ser apresentadas no espaço educacional.
- Currículos inclusivos: desenvolver currículos que integram diversas perspectivas culturais pode enriquecer a aprendizagem e promover um ambiente inclusivo (Ministério da Educação, 2024). Isto implica a revisão dos conteúdos educativos (tecido curricular) para assegurar que reflitam na variedade de experiências culturais (Ministério da Educação, 2011).
- Educação popular: a implementação de métodos/estratégias de educação popular pode acarretar no empoderamento das comunidades, atraindo sua participação dentro do próprio processo educativo. Esta participação pode levar a uma maior relevância cultural para impulsionar uma contextualização da aprendizagem (Fe y Alegría Ecuador, 2018).

EXPLORANDO DIFERENTES FONTES DE INFORMAÇÃO: DESENHO METODOLÓGICO

Analisar criticamente a implementação da pedagogia de Paulo Freire no contexto da América Latina, os obstáculos e oportunidades associados ao contexto de uma educação intercultural é o objetivo principal deste estudo. Isto leva a explorar diferentes fontes de informação mediante uma revisão sistemática do arcabouço teórico (Wohlin *et al.*, 2012) num esforço para responder às perguntas: como se tem aplicado a pedagogia de Paulo Freire em ambientes educativos interculturais? Quais são os principais desafios e oportunidades na implementação de sua abordagem? Estas servirão para abordar a reflexão sobre a prática pedagógica libertadora em contextos reais e promover — a partir do papel docente — uma educação emancipatória para a transformação social.

Este estudo se desenvolve a partir de um esboço qualitativo com abordagem hermenêutica, já que busca interpretar os textos de maneira intencional e em seu contexto para alcançar uma compreensão adequada (Cárcamo, 2005). O alcance interpretativo defere sentido às narrativas vivenciadas desenvolvidas pelos sujeitos em seus respectivos contextos latinoamericanos para compreender seus significados a partir de suas perspectivas (Duque, 2023).

O protocolo de revisão centrou-se na busca de informação gerada de 2020 a 2025 no contexto latinoamericano por meio da síntese que contém os descritores popular, diálogo de saberes, diversidade cultural, currículo inclusivo; e que além disso mencionam termos associados de acesso aberto, excluindo de maneira implícita outras temáticas. Os artigos foram rastreados exaustivamente nas bases de dados Scopus, Scielo, Dialnet y Latindex.

Foram preestabelecidos os seguintes critérios de inclusão e exclusão: basear-se em uma ou mais palavras-chave do aporte teórico, ser publicados em revistas indexadas arbitradas em bases de dados bibliográficos completos a nível mundial, periódico de publicação e idioma. Foram excluídos artigos de opinião ou discussão. Com estas premissas, foram identificados potencialmente cinquenta publicações entre artigos, capítulos de livro e monografias nos idiomas espanhol e português. Destacam-se trinta e cinco, inclusive os duplicados (dez documentos), porque suas abordagens não guardam relação com o propósito principal do presente artigo. Finalmente, a análise se concentrou em um grupo particular de quinze publicações que são apresentadas na Tabela 1.

Tabela 1. Corpus de fontes bibliográficas selecionadas da revisão sistemática

N. °	Autor(es)/ organização	Ano	Título/tema	Estudo	País
1	Apolo, D., Flores, G., Pauta, P. y Mansutti, A.	2022	Educação Intercultural Bilingue: práticas de resistência para a transformação social no Equador	Misto	Equador
2	Espinoza, E. y Ley, N. °	2022	Educação intercultural no Equador: uma revisão sistemática	Descritivo com abordagem qualitativa baseado em uma revisão sistemática	Equador
3	Méndez, J.	2022	Pensamento educativo em Paulo Freire. Uma leitura a partir da pedagogia crítica e pensamento decolonial	Qualitativa com abordagem hermenêutica	Equador
4	Fernández, A. y Durán, D.	2022	Atuar-ensinar entre a diversidade: construindo educação inclusiva em Atacama	Qualitativa regional	Chile
5	Quintriqueo, S., Arias-Ortega, K., Valdebenito, V., Morales, S. y Villagra, C.	2024	Transitar em direção às práticas educativas a partir de uma abordagem educativa intercultural em La Araucanía, Chile	Construção abordagem interativa-comunicativa-contextual	Chile
6	Rodríguez-Amorteguí, E.	2024	O diálogo de saberes: estratégia pedagógica para a recuperação cultural	Abordagem qualitativa, paradigma interpretativo	Colômbia
7	Morán, L. E., Torres, G. A. y Miranda, O. M.	2021	Da educação popular ao pensamento decolonial em Paulo Freire	Abordagem qualitativa com uma metodologia hermenêutica e crítica	Colômbia
8	Salgado, P.	2025	Desigualdade educativa em zonas rurais e urbanas do Equador	Quantitativo com uma abordagem explicativa	Equador
9	Tambaco, A., Angulo, O., Quiñónez, K., Zúñiga, C. y Montaña, C.	2024	Educação intercultural na América Latina: avanços, desafios e perspectivas futuras para a inclusão e a justiça social	Qualitativo, análise crítica e contextual	Bolívia, Equador e México

10	Gómez, J. A. C.	2021	Repensando Paulo Freire como pedagogo-educador social: elogio de um afazer cívico, educativo e cultural (trans)formador	Qualitativo, abordagem teórico-reflexiva	Espanha
11	Cruz, E.	2020	A educação transformadora no pensamento de Paulo Freire	Abordagem qualitativa com um esboço documental ou teórico-reflexivo	México
12	Rodríguez Amortegui, E.	2024	O diálogo de saberes: estratégia pedagógica para a recuperação cultural	Pesquisa de ação participativa	Colômbia
13	Grefa, J.	2023	Educação intercultural na Amazônia equatoriana: análise das abordagens pedagógicas e sua contribuição a respeito da diversidade cultural e linguística	Qualitativo, revisão sistemática	Equador
14	Montoya-Peláez, L., Selene., L. y Dietz, G.	2021	A impressão de Freire na educação intercultural: pontos de vistas cruzados para a educação superior em Colômbia e México	Abordagem qualitativa com um esboço etnográfico e análise documental	México y Colômbia
15	Morán, L. E., Torres, G. A. y Miranda, O. M.	2021	Da educação popular ao pensamento decolonial em Paulo Freire	Qualitativo, abordagem crítica e teórica	Venezuela

Fonte: elaboração própria

SIGNIFICADOS E PERSPECTIVAS DO DISCURSO DOS AUTORES: RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados da revisão do arcabouço teórico secundário permitiram compreender os significados e as perspectivas que fundamentam e estruturam o discurso dos autores, os quais mostram as limitações, oportunidades e desafios apresentados pela aplicação da pedagogia freireana em contextos interculturais. Entre as oportunidades, a incorporação de saberes ancestrais transcende modelos tradicionais e favorecem a emancipação de comunidades (Apolo *et al.*, 2022). De acordo com Morán *et al.* (2021) e Cruz (2020), a aplicação dos princípios de

Freire nos ambientes educacionais interculturais facilita o desenvolvimento de metodologias participativas, de onde os docentes e as comunidades constroem conhecimentos de forma coletiva baseados na diversidade cultural.

Um dos principais desafios é a resistência imposta pelas estruturas institucionais e educacionais tradicionais, as quais dificultam a incorporação de abordagens emancipatórias e críticas (Méndez, 2022). Porém, surgirão novas oportunidades quando a abordagem freiriana seja adotada, especialmente no fortalecimento e na validação da identidade cultural, o que fomenta uma aprendizagem democrática e relevante. Dito de outra forma, o legado de Paulo Freire na educação intercultural se traduz na capacidade de transformar a prática pedagógica através do diálogo e a integração da diversidade cultural, o qual se emprega como suporte para o desenvolvimento de comunidades educativas mais justas e equitativas (Fernández e Durán, 2020; Quintriqueo *et al.*, 2024; Rodríguez-Amortegui, 2024).

Os resultados-chave e sua discussão no contexto da educação contemporânea destacam a importância da proposta de Paulo Freire sobre a sensibilidade intercultural. Esta abordagem reflete no respeito e na valorização da diversidade cultural, de onde se promove uma educação que não apenas reconhece as diferenças culturais, mas também as integra no processo de ensino e aprendizagem. Ao adotar esta perspectiva, convida-se educadores e estudantes para apreciarem a riqueza que cada cultura fornece ao ambiente educativo, o que resulta em um ensino mais inclusivo, representativo e equitativo (Rentería, 2020). A relevância desta sensibilidade para transformar a sala de aula em um espaço onde todos os estudantes se sintam valorizados e representados. Em um mundo cada vez mais globalizado e diversificado, é fundamental que o sistema educativo reflita esta pluralidade ao incorporar elementos culturais variados no currículo.

Outro aspecto importante é o papel central do diálogo como ferramenta pedagógica essencial na educação contemporânea, ao trocar conhecimentos e a construção de saberes interculturais. Esta abordagem promove uma educação inclusiva e enriquecedora ao valorizar as experiências e os conhecimentos de cada indivíduo ou grupo cultural. A participação da comunidade enriquece o aprendizado coletivo e fortalece os laços entre os estudantes, os docentes, a família e a comunidade. A colaboração comunitária assegura que os processos educativos respondam às realidades culturais e sociais. Afinal, o diálogo intercultural fomenta habilidades como a empatia e o respeito mútuo, que são essenciais para a convivência em sociedades diversas. O diálogo transforma a

educação, fazendo-a mais equitativa e participativa, e conecta a educação com as necessidades do entorno social e cultural (Muñiz y Riaño, 2018).

As contribuições de Paulo Freire para a educação intercultural apresentam uma abordagem pedagógica que busca integrar a diversidade cultural no processo educativo, fomentando um diálogo significativo entre diferentes saberes. Esta abordagem se converte em um marco poderoso para enfrentar os desafios e oportunidades que surgem na educação intercultural (Freire, 2022). A importância do diálogo, a consciência crítica e a libertação são essenciais para construir sistemas educativos que valorizem e respeitem a diversidade cultural. Em um mundo cada vez mais globalizado e interconectado é crucial adotar estes princípios freireanos para promover uma educação inclusiva e transformadora (Gómez, 2021).

A reflexão crítica sobre as realidades sociais e culturais se transforma em uma ferramenta poderosa para construir pontes entre diversas comunidades, ao fomentar o entendimento e a coesão social. Neste contexto, um aspecto-chave da educação contemporânea é o desenvolvimento de um currículo inclusivo que reflita a diversidade cultural do aluno. Isto não apenas implica adaptar os conteúdos e metodologias para que sejam relevantes e acessíveis para todos os estudantes, mas também situar o processo educativo dentro de uma perspectiva intercultural, pluricultural e multicultural. Segundo Guilherme e Dietz (2015), esta abordagem promove uma educação que reconhece e valoriza as diferenças culturais para gerar uma experiência educativa mais equitativa e enriquecedora.

Ao integrar as diversas culturas no currículo se cria um ambiente onde todos os estudantes se sentem representados e valorizados, o que melhora sua motivação e rendimento escolar. Ademais, esta abordagem intercultural prepara os estudantes para viver em um mundo cada vez mais diverso e globalizado, onde a compreensão e o respeito mútuo são fundamentais.

A implementação de um currículo inclusivo traz consigo numerosos benefícios importantes. Em primeiro lugar, assegura que todos os estudantes — sem importar suas habilidades, gênero, origem étnica ou cultural — tenham acesso a oportunidades de aprendizagem que sejam relevantes e significativas. Ao integrar experiências, histórias e valores de diversas culturas se enriquece não só a aprendizagem, mas também se promove o respeito, a empatia e a tolerância entre os estudantes (Osorio *et al.*, 2019).

Desse modo, pesquisas têm demonstrado que quando os alunos se sentem representados no conteúdo curricular seu rendimento escolar e motivação tendem a aumentar de maneira notável. Isto se alinha com os princípios da educação inclusiva, que busca criar um ambiente educativo equitativo e acolhedor para todos.

Uma abordagem inclusiva e intercultural permite entender as necessidades individuais de cada estudante através de estratégias metodológicas flexíveis como a aprendizagem baseada em projetos (APB), o esboço universal para a aprendizagem (DUA), a sala de aula convertida, o diálogo de saberes, a escuta ativa, a aprendizagem experiencial e as bibliotecas vivas. Estas ferramentas fomentam a participação dos estudantes, diminuem a evasão escolar e melhoram seu ambiente emocional. Contudo, a implementação efetiva de propostas educativas interculturais, segundo Freire (2022), requer condições organizadoras adequadas e um compromisso institucional com a diversidade cultural. Sem estes elementos resulta complicado alcançar uma educação verdadeiramente intercultural que satisfaça as necessidades de todos os estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O legado de Paulo Freire no âmbito da educação intercultural é de grande relevância, já que proporciona um marco teórico e prático para enfrentar as complexidades da diversidade cultural nas salas de aulas. Sua abordagem em diálogo e a crítica social permitem aos estudantes não apenas compartilhar conhecimentos, mas também empoderar os estudantes para que se tornem agentes de mudança em suas comunidades, onde as diferenças são apreciadas como uma riqueza.

Porém, ainda existem desafios. A resistência institucional a modificar os currículos tradicionais pode dificultar a implementação de abordagens interculturais. Neste contexto, é essencial que os estudantes recebam a formação adequada para facilitar diálogos significativos e gerir dinâmicas multiculturais em sala de aula. Freire nos recorda que a educação intercultural é um processo que implica criar um ambiente inclusivo onde todos os estudantes se sintam valorizados e empoderados para contribuir com a mudança social, respeitando a diversidade de culturas e suas identidades culturais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Apolo, D., Flores, G., Pauta, P. y Mansutti, A. (2022). Educación Intercultural Bilingüe: prácticas de resistencia para la transformación social en Ecuador. *Revista Izquierdas*, (51), 1-14. <https://r.issu.edu.do/iwa>
- Cárcamo, H. (2005). Hermenéutica y Análisis Cualitativo. *Revista Cinta de Moebio*, (23). <https://r.issu.edu.do/RE>
- Cruz, E. (2020). La educación transformadora en el pensamiento de Paulo Freire. *Revista Educere*, 24(78), 197-206. <https://r.issu.edu.do/xq>
- Cruz, M., Ortiz, M., Yantalema, F. y Orozco, P. (2018). Relativismo cultural, etnocentrismo e interculturalidad en la educación y la sociedad en general. *Academo Revista de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(2), 179-188. <https://doi.org/10.30545/academo.2018.jul-dic.10>
- Duque, M. I. (2023). *Aportes de la investigación cualitativa con enfoque hermenéutico a la didáctica de la educación superior*. Editorial Universidad Pontificia Bolivariana. <https://r.issu.edu.do/Znl>
- Espinoza, E. y Ley, N. (2020). Educación intercultural en el Ecuador: Una revisión sistemática. *Revista de Ciencias Sociales*, 26. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28064146018>
- Fe y Alegría Ecuador. (2018). Educación popular: esperanza de transformación. *Saberes Andantes*, 2(4). <https://saberesandantes.org/index.php/sa/issue/view/4/14>
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2022). *Pedagogía liberadora: antología*. Los libros de la Catarata.
- Fernández, A. y Durán, D. (2022). Actuar-enseñar entre la diversidad: construyendo educación inclusiva en Atacama. *Revista Internacional de Educación para la Justicia social*, 9(2), 71-88. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.2.004>
- Grefa, J. (2023). Educación intercultural en la Amazonía ecuatoriana: análisis de los enfoques pedagógicos y su contribución al respeto de la diversidad cultural y lingüística. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(4), 3257-3272. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.7172
- Gómez, J. (2021). Repensando a Paulo Freire como pedagogo-educador social: elogio de un quehacer cívico, educativo y cultural (trans)formador. *Tendencias Pedagógicas*, (38), 21-36.
- Guilherme, M. y Dietz, G. (2015). Difference in diversity: multiple perspectives on multicultural, intercultural, and transcultural conceptual complexities. *Journal of Multicultural Discourses*, 10(1), 1-21.

- Méndez, J. (2022). Pensamiento educativo en Pablo Freire. Una lectura desde la pedagogía crítica y pensamiento decolonial. *Revista Estudios Latinoamericanos*, 50(51), 95-110. <https://doi.org/10.22267/rceilat.225051.109>
- Ministerio de Educación [Mineduc]. (2011). *Educación inclusiva y especial. Módulo I. Educación inclusiva y especial*. Ministerio de Educación. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/07/Modulo_Trabajo_EI.pdf
- Montoya, L., Mateos, L. y Dietz, G. (2021). La huella de Freire en la educación intercultural: miradas cruzadas a la educación superior en Colombia y México. *Entreciencias: Diálogos en la Sociedad del Conocimiento*, 9(23). <https://doi.org/10.22201/enesl.20078064e.2021.23.79338>
- Muñiz, M. V. y Riaño, X. (2018). Aportaciones de Paulo Freire a la educación intercultural. Un estudio de caso en la Educación Secundaria Obligatoria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 76, 143-168.
- Morán, L. E., Torres, G. A. y Miranda, O. M. (2021). De la educación popular al pensamiento decolonial en Paulo Freire. *Revista Utopía y Praxis Latinoamericana*, 26(95), 189-200. <https://r.issu.edu.do/cs>
- Quintriqueo, S., Arias-Ortega, K., Valdebenito, V., Morales, S. y Villagra, C. (2024). Transitar hacia prácticas educativas desde un enfoque educativo intercultural en La Araucanía, Chile. *Edu Pesqui*, (50), 1-19. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202450270322es>
- Rentería Vera, J. A. (2020). *Variables para el diseño y actualización curricular para la solución de problemas locales-globales mediados por procesos de innovación educativa para básica secundaria* [Disertación de tesis doctoral]. Universidad Nacional de La Plata.
- Rodríguez-Amortegui, E. (2024). El diálogo de saberes: estrategia pedagógica para la recuperación cultural. *European Public & Social Innovation Review*, 9, 1-14. <https://doi.org/10.31637/epsir-2024-1091>
- Salgado, P. (2025). Desigualdad educativa en zonas rurales y urbanas del Ecuador. *Perspectivas Sociales y Administrativas*, 3(1), 5-16. <https://doi.org/10.61347/psa.v3i1.73>
- Tambaco, A., Angulo, O., Quiñónez, K., Zúñiga, C. y Montaña, C. (2024). Educación Intercultural en América Latina: avances, desafíos y perspectivas futuras para la inclusión y la justicia social. *Código Científico Revista de Investigación*, 5(E4), 644-657. <https://doi.org/10.55813/gaea/ccri/v5/nE4/514>
- Vera, P. (2024). *La formación y capacitación docente en interculturalidad y su impacto en las aulas. El caso de la Unidad Educativa Intercultural Bilingüe Madre Laura, comuna Los Naranjos, período lectivo 2023-2024* [Tesis de grado, Facultad

Latinoamericana de Ciencias Sociales]. Repositorio de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/xmlui/bitstream/handle/10469/21918/TFLACSO-2024KPVA.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

Wohlin, C., Runeson, P., Höst, M., Ohlsson, M. C., Regnell, B. y Wesslén, A. (2012). Systematic literature reviews. En *Experimentation in software engineering* (pp. 45-54). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-29044-2>

Capítulo 5. Café com Paulo Freire: uma proposta dialógica com sentipensar a partir da metade do mundo

 **Gabriela Dávila Lara***

gabriela.davila@unae.edu.ec

 **Ormary Barberi Ruiz***

ormary.barberi@unae.edu.ec

 **Galo Bonito Caimiñague***

galo.bonito@unae.edu.ec

**Universidad Nacional de Educación, Ecuador*

INTRODUÇÃO

É impossível pensar no mundo atual sem refletir sobre a ascensão de novos movimentos de extrema-direita em todo o mundo. Toscano (2023) alerta que, no contexto da crise do capitalismo contemporâneo, movimentos de extrema-direita estão emergindo, ganhando terreno na política partidária mundial e até mesmo vencendo eleições em países geopoliticamente cruciais como os Estados Unidos.

A violência sistêmica se perpetua no discurso público; a palavra “liberdade” foi cooptada para expressar discurso de ódio, que se concentra na discriminação contra minorias sexuais e de gênero, minorias raciais, migrantes ou qualquer pessoa cuja situação desafie a hegemonia branca e conservadora. Isso revela um sistema neofascista de opressão, reforçando modelos tradicionais de opressão (Toscano, 2025) e criando estruturas de dominação.

Assim, pode-se dizer que o mundo atravessa um momento histórico complexo: guerras para manter a hegemonia imperialista, a crise climática, os impactos econômicos e políticos da pandemia de COVID-19, o ressurgimento do neofascismo e as novas tecnologias de informação e comunicação ocupando espaços que não poderíamos ter imaginado há vinte anos. O outro lado da moeda envolve resistência, lutas, reflexões e análises críticas que trabalham para construir um outro mundo possível.

É necessário, portanto, questionarmos o papel da educação e da pedagogia nesse contexto. Devemos também nos perguntar como esses dois conceitos se definem para que possamos trabalhar pela emancipação do ser humano em todo o mundo, e especificamente na América Latina e no Caribe; quais alternativas podemos e devemos construir juntos, como comunidade, para confrontar o neofascismo com dignidade e profundo amor.

Nesse contexto, encontramos os atores da educação formal: professores, alunos e membros da comunidade educativa. Encontramos também pessoas interessadas em educação que não estão necessariamente envolvidas na educação formal, mas que buscam mudar as condições opressivas vivenciadas por minorias e construir um mundo com justiça social.

Partindo disso, este capítulo busca responder a algumas questões sobre a construção dessas alternativas necessárias para enfrentar a violência política e sistêmica contemporânea: Como nós, a partir de nossas próprias perspectivas,

encaramos os desafios educacionais e pedagógicos de nosso tempo? Existem alternativas teóricas e metodológicas que promovam uma educação emancipadora? Podemos nós — a partir da academia e sua conexão com a sociedade — criar espaços para a reflexão crítica, reconhecendo a obra de Paulo Freire, seu pensamento e suas ações nas práticas cotidianas de professores latino-americanos? Como podemos utilizar as ferramentas que o pensamento e a prática freireana oferecem em nosso trabalho para organizar esse espaço?

As respostas a essas questões serão abordadas por meio da criação do projeto de extensão comunitária na UNAE: “Educação de Jovens e Adultos: Uma Abordagem Dialógica na Região da América Latina e do Caribe”. Na Universidade Nacional de Educação (UNAE) do Equador, localizada na paróquia de Chuquipata, no cantão de Azogues, Estado de Cañar, um grupo de professores e alunos tem, nos últimos sete anos, assumido o importante desafio de aprofundar o tema da Educação de Jovens e Adultos no Equador. Este projeto progrediu por diversas etapas desde 2018 até o presente, envolvendo principalmente a colaboração interinstitucional com a Universidade Federal de Pernambuco, o Instituto de Cooperação Internacional da Associação Alemã para a Educação de Adultos e diversos movimentos e organizações sociais.

Disso surgiu o programa Café com Paulo Freire, que, até hoje, funciona como um curso de formação continuada. Este curso oferece certificado, com horas de participação validadas e conclusão reconhecida pela UNAE. O objetivo deste espaço de formação e reflexão crítica é aprofundar a práxis freireana, enriquecendo a formação inicial de professores na UNAE e construindo pontes de diálogo na região da América Latina e do Caribe. Essas pontes facilitam as mudanças necessárias na educação, tanto em contextos acadêmicos quanto não acadêmicos. Dessa forma, o Café se alinha às necessidades recorrentes do mundo contemporâneo, buscando caminhos compartilhados para a construção de outras realidades possíveis.

Este capítulo explora a importância do legado de Paulo Freire nos campos da educação e da pedagogia e como suas contribuições permanecem relevantes hoje. Examina também como o programa Café com Paulo Freire é estruturado, gerenciado e avaliado, fornecendo um arcabouço metodológico para leitores interessados em recriar esse espaço. Por fim, aprofunda-se nos esforços para compreender, abordar e enfrentar as novas dinâmicas socioeducacionais trazidas pelo crescente uso da tecnologia, que transformou diversas esferas da nossa

sociedade. Narrativas transmídia e multimodais são propostas como abordagens alternativas para lidar com esses desafios.

Espera-se que os leitores encontrem um documento que explique a importância da práxis freireana na sociedade contemporânea. Ele também detalha como a academia, em colaboração horizontal e recíproca com a comunidade, criou um espaço para reflexão crítica chamado Café com Paulo Freire, delineando a estrutura da organização e fornecendo algumas perspectivas teóricas e metodológicas.

TEORIA E PRÁTICA DE PAULO FREIRE: UM GUIA PARA O CAMINHO PEDAGÓGICO

O campo da educação é complexo. Pode ser definido a partir de diferentes perspectivas, onde a dimensão subjetiva e intersubjetiva inerente à epistemologia desempenha um papel crucial em sua definição. No entanto, seguindo a lógica freireana deste capítulo, abordamos essa definição a partir de duas perspectivas interconectadas. Primeiro, apresentamos a perspectiva de Lucio (1989), que é ampla e contextualizada dentro do sistema capitalista. Segundo, apresentamos a perspectiva de Paulo Freire (2008), onde a educação é uma ferramenta para a libertação e para a práxis social consciente.

Uma das primeiras considerações é que os seres humanos estão em constante crescimento como seres biológicos. Isso engloba a evolução e o crescimento celular. Esse crescimento ocorre tanto em um ambiente natural quanto em um ambiente social, e ambos determinam nosso desenvolvimento em todos os aspectos. A dimensão social é vital para a compreensão da educação em um sentido amplo (não se referindo apenas ao que acontece dentro de um sistema educacional ou dentro das salas de aula).

Para Lúcio (1989), “a educação, em sentido amplo, é o processo pelo qual a sociedade facilita, intencionalmente ou não, esse crescimento em seus membros” (p. 36). Ou seja: aquilo que ensinamos como prática social baseada nos diferentes sistemas de crenças e ideologias em que coexistimos. Em um sistema capitalista, os seres humanos são condenados a ter sua educação baseada na reprodução do sistema e não em sua emancipação.

A definição de educação “restringe-se, portanto, por um lado, à transmissão de informações e ao desenvolvimento das habilidades necessárias à adaptação ao sistema produtivo e, por outro, limita-se a uma idade humana específica:

há um tempo para a educação e outro para a produção” (Lucio, 1989, p. 36). A escola reproduz a relação social de exploração capitalista, a subjugação do trabalho ao capital; a ideologia dominante “fabrica” os futuros trabalhadores. Como aparelho ideológico do Estado, a escola “desempenha um papel essencial na manutenção da reprodução dos sistemas produtivos, uma vez que gera uma relação permanente de interdependência entre estrutura e superestrutura; ou seja, a vontade econômica determina a direção que os programas educacionais tomam” (Rubilar, 2008, p. 43).

Dentro desse sistema desigual, existem os oprimidos e os opressores. Freire (2005) afirma que, para o sistema funcionar, é necessário manter os oprimidos dóceis, adormecidos à sua própria realidade. Isso é alcançado por meio do estabelecimento de mitos, que são discursos instilados pela cultura, pela mídia e pelas escolas.

Especificamente, nas escolas, esse sistema de dominação é reproduzido por meio da educação bancária. Nesse modelo, o professor desempenha o papel do opressor, que detém o poder na sala de aula por ser o detentor do conhecimento. Enquanto isso, o aluno é o oprimido, em quem, metaforicamente, a informação é depositada como em um banco. O papel do aluno é meramente o de receber “os depósitos, armazená-los e arquivá-los” (Freire, 2005, p. 78).

O cenário descrito implica complexidade. Portanto, o trabalho dos professores será — obviamente — complexo. Os professores, além de possuírem formação pedagógica e didática alinhada às necessidades ou lacunas de nossa época, também são afetados pela lógica da política global, regional e local (Fierro e Rosas, 1999, p. 18). Em outras palavras, somos atores políticos, imersos em lutas de poder e relações sociais. Os discursos dos políticos nos retratam como o pilar fundamental da mudança; eles nos nomeiam, nos visam.

Os professores são atores políticos na luta política por direitos e reivindicações históricas. No entanto, nem todos nós somos ativistas por aquilo que acreditamos ser justo. Usamos a palavra *militar* — em vez de *trabalhar, praticar ou esforçar* — porque ela implica convicção e ação constante para alcançar uma ideia, uma ideologia, um sonho ou uma utopia coletiva. Em outras palavras, professores ativistas são aqueles que desenvolveram um nível de consciência que lhes permite compreender sua profissão dentro do contexto dos desenvolvimentos históricos e políticos, e que percebem a necessidade de se comprometer com as mudanças inevitáveis em sua área (eles transformam, trabalham, refletem, criticam e pensam em busca da mudança).

Os estudantes — como figuras centrais nos processos formais de educação — também são atores políticos. Quando tomam consciência de sua condição de oprimidos, seu caminho para a emancipação é árduo, visto que estão preparados para lutar por interesses coletivos.

Nos perguntamos, então, o que motiva professores e alunos a lutarem por sua emancipação? A resposta reside nas circunstâncias individuais de cada pessoa, mas acreditamos que aqueles que assumiram uma postura militante o fizeram porque as condições históricas e materiais lhes permitiram criticar suas práticas e o mundo ao seu redor. Isso requer um processo de análise crítica e o reconhecimento de figuras políticas e pedagógicas fundamentais como Freire. Mas a questão predominante é: o que pode ser feito, ou como pode ser feito?

A resposta militante se manifesta em nossas práticas pedagógicas, no diálogo que estabelecemos com nossos alunos. O convite feito por Oldano e Buraschi (2022) para nos desapegarmos de nossas individualidades por meio de uma postura crítica e proativa parece crucial nos tempos contemporâneos. O trabalho coletivo e crítico é central em tempos de pós-verdade e ascensão global do fascismo. Por isso, um diálogo honesto, horizontal, direto, consciente e comprometido é necessário em nossas relações sociais, especialmente na esfera educacional. Escutar, compreender e praticar a partir de uma perspectiva horizontal constrói justiça social e uma pedagogia emancipadora. Além disso, nos convida a incutir em nossos alunos a convicção de que outro mundo é possível: “Se conseguirmos convencer os jovens de que a realidade, por mais difícil que seja, pode ser transformada, estaremos cumprindo uma das tarefas históricas do nosso tempo” (Ardón, 2022, p. 73).

Da mesma forma, é necessário desenvolver o pensamento crítico para criar e recriar ideias, como diria Freire. As novas correntes descolonizadoras, sobretudo, ressaltam a necessidade de se desvencilhar das epistemologias eurocêntricas e reconhecer a existência e a resistência de outras formas de conhecimento, que sem dúvida têm sido fundamentais na construção da ciência no Sul Global.

Com o intuito de abordar as questões apresentadas nesta seção e aprofundar a práxis freireana, o Café com Paulo Freire na UNAE foi criado como um espaço de diálogo, e já foi realizado diversas vezes. Portanto, apresentaremos como o organizamos, implementamos e avaliamos, para que colegas da América Latina e do Caribe tenham um guia sobre como recriá-lo em seus contextos específicos.

CAFÉ COM PAULO FREIRE DA UNAЕ: ORGANIZAÇÃO, DIVULGAÇÃO, EXECUÇÃO E AVALIAÇÃO

O Café com Paulo Freire da UNAЕ representa uma das janelas dialógicas da UNAЕ para o mundo exterior e outras regiões. Por meio da interpretação e da reflexão crítica, busca familiarizar os participantes com o pensamento de Freire e aprofundar sua compreensão, explorando algumas de suas obras e, assim, fortalecendo os laços com as redes acadêmicas. Esta iniciativa é uma continuação contextualizada da Rede Café com Paulo Freire no Brasil e da Cátedra Paulo Freire na Universidade Federal Rural de Pernambuco.

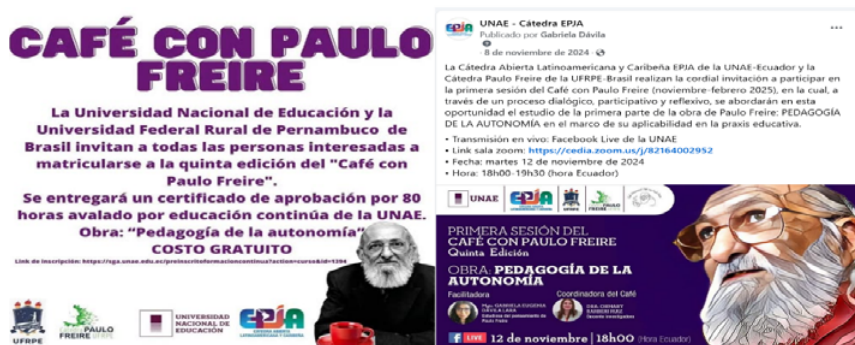
O processo de organização dos elementos essenciais do programa Café com Paulo Freire, como ação estratégica para a Educação de Jovens e Adultos no âmbito do projeto estratégico da Cátedra Aberta Latino-Americana e Caribenha (EPJA) para o Engajamento Comunitário, sob o convênio entre a UNAЕ e a Universidade Federal Rural de Pernambuco (Brasil), foi concebido com base em três componentes essenciais: a) projetivo-formativo, b) técnico-comunicativo e c) aplicado-vivencial. Em outras palavras:

- a. O componente projeto-formativo revela a concepção do Café com Paulo Freire da UNAЕ como um curso-oficina com um total de sessenta a oitenta horas certificadas, dedicadas ao estudo de cada uma das obras selecionadas de Freire. Essa concepção adere aos critérios propostos pelo Departamento de Educação Continuada da UNAЕ, com o objetivo de aprofundar o pensamento freireano, enriquecer o modelo pedagógico da UNAЕ e criar pontes de diálogo na região da América Latina e do Caribe, provocando e refletindo criticamente sobre as mudanças necessárias na educação, tanto na esfera acadêmica quanto na não acadêmica.
- b. Em relação aos elementos da concepção, podem ser especificados os seguintes: justificativa, fundamentação, objetivos gerais e específicos, resultados de aprendizagem esperados (competências básicas e profissionais), conteúdo, cronograma, metodologia, recursos e avaliação. A concepção e a administração da sala de aula virtual seguem o respectivo desenho, incluindo as atividades de avaliação especificadas: frequência em pelo menos 75% das sessões abertas/encontros síncronos de 90 minutos; participação no fórum de cada sessão; participação voluntária nos *padlets* (participação formativa); e desenvolvimento individual ou em grupo

do projeto integrador final (texto, infográfico, vídeo ou outro recurso audiovisual inovador ou emergente). Tudo isso visa orientar o leitor pelas diversas e principais contribuições de cada trabalho, com base nas ideias, reflexões, contribuições e análises resultantes de uma abordagem reflexiva, crítica e dialógica, conforme julgarem apropriado.

- c. A seleção das obras de Paulo Freire estudadas em cada edição foi resultado de consultas com especialistas no pensamento freireano, como o Dr. César Picón (Peru), Mónica Folena (Brasil), as facilitadoras do Café (Mariana Rodríguez e Gabriela Dávila) e outros membros da equipe da UNAE. As obras de Paulo Freire estudadas até o momento são *Cartas a Cristina*, *Pedagogia do Oprimido*, *Educação como Prática da Liberdade* e *Pedagogia da Autonomia*.
- d. O componente técnico-comunicacional compreende o planejamento e o desenvolvimento de atividades de divulgação por meio de veículos de comunicação e redes sociais para cada edição do Café com Paulo Freire. Isso inclui a criação de imagens promocionais para cada edição pela equipe do Departamento de Comunicação da UNAE para disseminação nos canais de mídia social da UNAE e da Cátedra Aberta da América Latina e do Caribe EPJA, especificamente suas páginas no Facebook, perfis no Instagram e TikTok. Veja as imagens promocionais (Figura 1) compartilhadas nas redes sociais.

Figura 1. Imagens promocionais do Café com Paulo Freire Fonte: elaboração própria

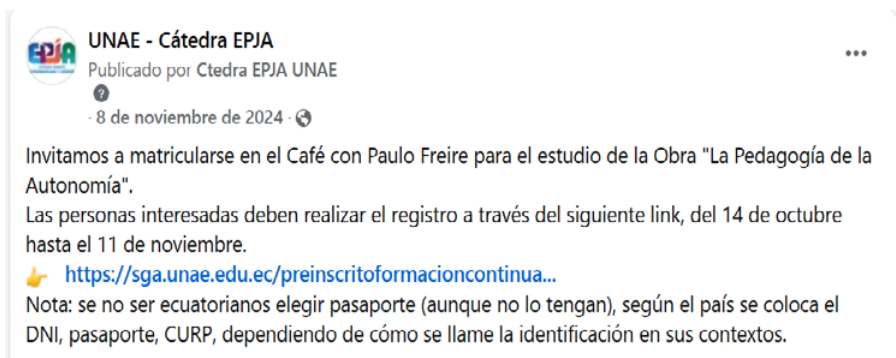


Fonte: elaboração própria

O processo de inscrição para o Café com Paulo Freire é divulgado ao público em geral, tanto acadêmico quanto não acadêmico, independentemente de sua instituição, região ou país de origem. Um formulário de inscrição foi elaborado com o auxílio do Departamento de Educação Continuada da UNAE e publicado juntamente com imagens promocionais.

A última edição do Café com Paulo Freire contou com participantes de países como Espanha, Itália, Brasil, Argentina, México e República Dominicana, entre outros. Veja a Figura 2.

Figura 2. Publicação do Facebook com o link do formulário de inscrição



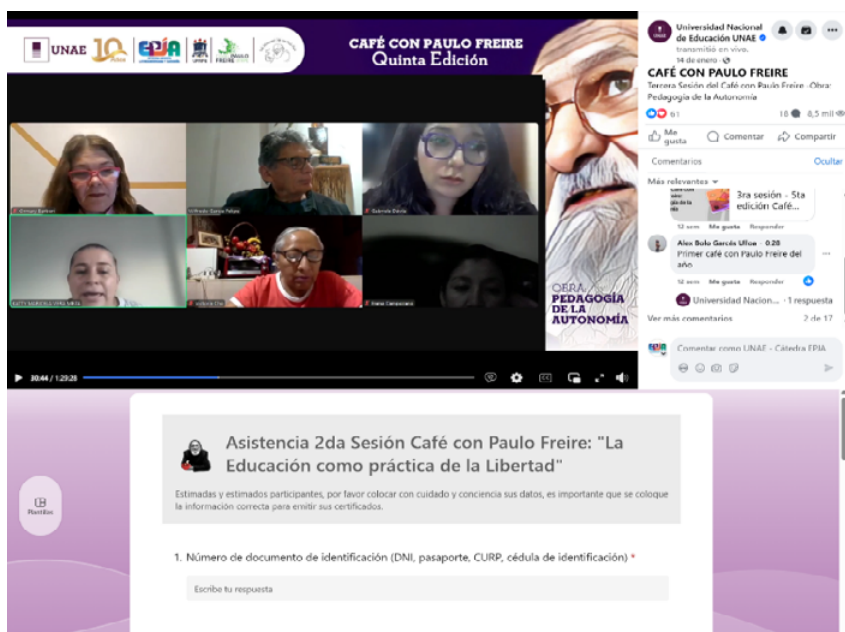
Fonte: Cátedra EPJA, Facebook (2024)

Enquanto o componente aplicativo-experiencial refere-se aos espaços ou momentos em que os participantes vivenciam a aprendizagem através da interação individual ou em grupo com o conteúdo da obra e recursos como videoconferências, salas de aula virtuais, obras de Paulo Freire, *padlets* e fóruns. Essa interação ocorre também entre os participantes e convidados especiais, e entre os pares, tanto de forma síncrona quanto assíncrona, incluindo o processo de desenvolvimento do projeto integrador final, que é realizado de forma autônoma e assíncrona.

É importante destacar a abordagem inclusiva adotada nos espaços de participação do Café. Especificamente, uma sessão via Zoom é organizada, para a qual todos os participantes inscritos são convidados. Aqueles que não conseguirem

se conectar via Zoom são informados de que a sessão será transmitida ao vivo na página do Facebook da UNAE, garantindo que todos possam participar de cada sessão. Um formulário de presença é disponibilizado no chat e deve ser preenchido para receber o certificado correspondente. Veja a Figura 3:

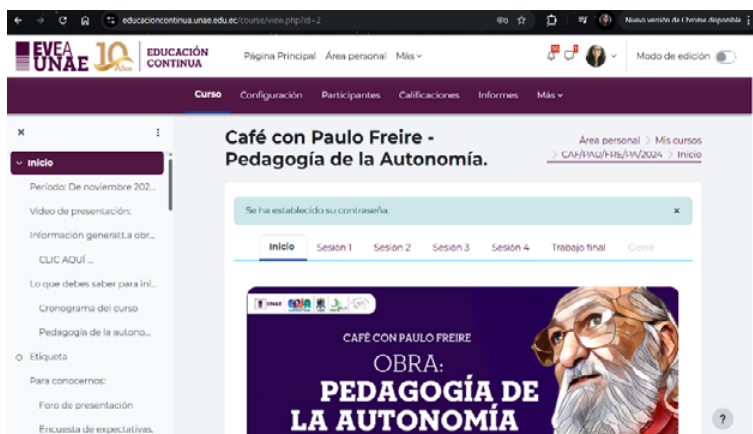
Figura 3. Transmissão ao vivo e formulário de presença



Fonte: Cátedra EPJA, Facebook (2024)

Deve-se destacar a importância dos trabalhos escritos dos participantes. Individualmente ou em grupo, eles materializam os resultados de suas reflexões e análises das principais contribuições de Freire nas obras estudadas. Isso revela suas competências básicas e profissionais, conforme delineado no componente de projeto-formativo do Café, bem como sua participação e interações em espaços síncronos e assíncronos, como o *padlet* e os fóruns disponíveis na sala de aula virtual preparada para cada edição do Café. Veja a Figura 4:

Figura 4. Aula virtual do Café com Paulo Freire. Pedagogia da autonomia



Fonte: aula virtual da Educação Continuada UNAE (2025)

A estrutura das atividades da sala de aula virtual fomenta a interação entre cada participante e o conteúdo da obra de Freire. As atividades são concebidas para incentivar a reflexão sobre a própria prática, com base na análise das principais contribuições de Paulo Freire. Além disso, o processo de avaliação de cada edição do Café com Paulo Freire, e particularmente o desenvolvimento do projeto integrador final, é sistematicamente somativo, baseado nas narrativas dos participantes, um processo discutido na seção seguinte.

Por fim, a jornada dialógica, reflexiva e consciente que cada participante do Café empreende é uma experiência integradora entre teoria e prática, revelando uma oportunidade significativa para a troca de reflexões e experiências pessoais, educacionais e pedagógicas dentro de uma estrutura dialógica na região. Cada fase ou momento promovido pelo Café com Paulo Freire da UNAE é concebido para ensinar pelo exemplo ou, nas palavras de Freire (2015), para “incorporar as palavras” (p. 35). Além disso, posiciona-se como um espaço para o compartilhamento de práticas educativas vinculadas à relevância perene do pensamento de Paulo Freire e às suas principais contribuições filosóficas, políticas, cívicas e pedagógicas.

O PENSAMENTO FREIREANO DESDE AS NARRATIVAS MULTIMODAIS E TRANSMÍDIA

O Café com Paulo Freire da UNAE promove a oportunidade para os participantes compartilharem suas histórias pessoais; narrativas que se entrelaçam com o pensamento freireano por meio de uma revisão de suas diversas obras. “As pessoas precisam narrar e contar histórias para tomar consciência do significado de suas ações e decisões. Isso significa que sua situação não é estática, mas sim sujeita a uma história que adquire significado quando é narrada” (Cabré Rocafort, 2016, p. 51). No entanto, na sociedade atual, essas narrativas não são estruturadas da mesma forma que eram em nossos tempos de escola.

Hoje, dispomos de uma quantidade e diversidade maiores de recursos para expressar nossas experiências e sentimentos; recursos que podem ser utilizados para criar narrativas multimodais e transmídia (que definiremos e diferenciaremos mais adiante). Na sociedade digital (Castells, 2024) em que vivemos, temos diversas ferramentas que nos permitem comunicar e contar nossas histórias de novas maneiras. “Redes sociais, fóruns, chats, blogs, etc., representam novas formas de comunicação interativa” (Cortes Gómez *et al.*, 2016, p. 56).

Todas essas novas formas de comunicação também geraram novas maneiras de narrar e ser narrado a partir da prática. Uma dessas novas formas é a narrativa transmídia. Vale mencionar que ela adquire o adjetivo *transmídia* porque se refere a produções/criações que se expandem por diferentes plataformas e mídias (Scolari *et al.*, 2000). No caso do Café com Paulo Freire, as pessoas podem participar de todas as quatro sessões de cada edição. Em cada sessão, elas têm a oportunidade de narrar suas experiências oralmente na reunião do Zoom e, ao mesmo tempo, compartilhar suas reflexões e narrativas no *padlet* (Figura 5), no chat da transmissão ao vivo e nos fóruns criados para cada sessão na sala de aula virtual.

Figura 5. Participações no padlet do Café com Paulo Freire



Fonte: retirado do Café com Paulo Freire, quinta edição, terceira sessão. Padlet (2025)

Por meio dessa dinâmica proposta para as diferentes sessões, os participantes podem expandir suas narrativas de forma mais orgânica e integrada, utilizando as diversas mídias disponibilizadas para esse fim. Tudo isso visa facilitar as interações entre os participantes (Figura 6) e a construção colaborativa de narrativas.

Figura 6. Interação do foro entre os participantes do Café com Paulo Freire



Fonte: foro do Café com Paulo Freire. Aula virtual UNAE (2025)

As oportunidades oferecidas no Café com Paulo Freire visam promover o diálogo entre iguais, desencorajar a discriminação com base em qualquer circunstância e fomentar formas alternativas de aprendizado e ensino nesta sociedade cada vez mais digital. Outra forma de comunicação são as narrativas multimodais, que podem ser definidas como textos que utilizam diferentes recursos ou modos de comunicação, incluindo palavras, vídeos, imagens e áudio (voz e qualquer som que complementa a narrativa) (Cardona Zapata e Calle Álvarez, 2023).

Os organizadores do Café com Paulo Freire na UNAE estabeleceram a criação de narrativas multimodais como opção para o projeto final. Esses projetos finais (Figura 7) promovem esse tipo de narrativa para abordar os novos contextos educacionais que encontramos e com os quais interagimos, bem como para atender à diversidade dos participantes, fomentando um ensino e uma aprendizagem inclusivos que considerem as necessidades individuais de aprendizagem.

Figura 7. Trabalhos finais do Café com Paulo Freire

Destaca la relevancia de la capacidad crítica como base para angustiar la protección del conocimiento en las educaciones sin dejar de lado la representatividad y la ética docente.

Nos complace anunciar el lanzamiento de la nueva obra escrita por Paulo Freire, el cual fue un destacado pedagogo, educador y filósofo brasileño. Es considerado uno de los pensadores más notables en la historia de la pedagogía a nivel mundial. En esta ocasión, sus esfuerzos se concentraron en elaborar un libro que permitiera a sus lectores reconocer e interpretar los saberes que conlleva la acción del educador y el educando.

Paulo Freire, obra "Pedagogía de la Autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa".

Introducción

Se reconoce el nivel de profundidad teórico, epistemológico y práctico de Paulo Freire en la obra "Pedagogía de la Autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa", que precisa su pensamiento crítico y revolucionario para la trascendencia, educación pertinente, contextualizada y de calidad, un legado que se construya desde las bases, con políticas públicas para todos, en especial la población vulnerable, grupos desposeídos y sub representados como los pobres, mujeres, jóvenes, LGBTQ+, indígenas y adultos mayores.

Inspira a repensar la educación como un acto profundamente ético y transformador, un acto de amor y solidaridad, en el que el diálogo y la participación activa de todos los involucrados son fundamentales para la construcción colectiva del conocimiento. Desde el prólogo y las Primeras Palabras, se destaca la importancia de trascender la mera transferencia de información, impulsando una

EN ESTA OBRA, Freire (2009) plantea:

Según Freire, una educación basada en la superación trasciende a la educación tradicional, que es una educación basada en la imposición de conocimientos. En el contexto de la formación docente actual, esto significa la necesidad de preparar a los futuros maestros no como educadores, sino como seres humanos y participantes, que se comprometan a la educación, se comprometan a su propia humanidad. La pedagogía debe estar centrada en el diálogo y en la participación activa de todos los involucrados, en una educación transformadora.

3. Enseñar es una especificidad humana

Es una obra que aborda la educación como un proceso de liberación y autonomía. Freire critica la educación tradicional y propone una pedagogía que promueva el pensamiento crítico, para una educación transformadora.

Fonte: retirado do aula virtual do Café com Paulo Freire (2025)

A importância de incorporar esse tipo de narrativa em nossas reflexões sobre o pensamento e a prática freireana é inegável, visto que nossa sociedade está permeada por essas novas formas de narrar e interpretar o mundo. E para atuar na esfera educacional, para ensinar, precisamos da capacidade de apreender a realidade:

Mulheres e homens são os únicos seres que, social e historicamente, se tornam capazes de compreender. Portanto, somos os únicos para quem a aprendizagem é uma aventura criativa, algo, por essa mesma razão, muito mais rico do que simplesmente repetir uma lição dada. (Freire, 2015, p. 66)

Em outras palavras, no Café com Paulo Freire, aspiramos que nossas sessões vão além da simples repetição de textos. Queremos que nossos participantes sejam capazes de construir seu próprio conhecimento por meio dessas valiosas oportunidades de interação com os outros e da criação de narrativas que emergem dessas interações. Compreender os conceitos de transmídia e narrativa multimodal nos permite realizar uma avaliação contextualizada das condições sociais que moldam nossa sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em conclusão, exploramos a importância de criar alternativas para os desafios contemporâneos do mundo globalizado. O apelo à ação para que professores e alunos abordem os problemas em nossos contextos imediatos deve ser acolhido com consciência e comprometimento por todos nós que sentimos essa responsabilidade.

Para conectar as aspirações de mudança, os sonhos e as práticas das pessoas envolvidas na educação, foi criado o Café com Paulo Freire: um espaço que estuda a práxis freireana e inspira os participantes a transformarem suas práticas educativas, a conscientizarem-se sobre os problemas e crises contemporâneas e a buscarem soluções colaborativas. O desenvolvimento do Café com Paulo Freire da UNAE baseia-se nos princípios da educação libertadora e da pedagogia crítica de Freire. Cada elemento — da organização à avaliação — é guiado por princípios como a inclusão e a análise da práxis, apoiados por conceitos como transmídia e narrativas multimodais, que permitem a contextualização do pensamento e da práxis freireana na sociedade digital em que vivemos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ardón, M. (2022). Paulo Freire: incompletud y búsqueda permanente. En R. C. Rébola, M. Suárez Elías y E. Alfieri (Comps.), *Reinventarnos con Paulo Freire: Educación popular, pedagogías críticas y procesos participativos* (pp. 67-98). CLACSO.

- <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/171414/1/Reinventarnos-Paulo-Freire.pdf>
- Cabré Rocafort, M. (2016). Estudio de las creencias de una futura maestra sobre la construcción del repertorio lingüístico a través de narrativas multimodales. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 9(3), 50-68. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.652>
- Cardona Zapata, L. A. y Calle Álvarez, G. Y. (2023). Los textos multimodales como recurso didáctico para la enseñanza de la escritura en un centro educativo rural. *Revista Humanismo y Sociedad*, 11(1), 1-15. <https://doi.org/10.22209/rhs.v11n1a01>
- Castells, M. (2024). *La sociedad digital*. Alianza Editorial.
- Cortes Gómez, S., Méndez Zaballós, L. y Lacasa, P. (2016). Ipads, apps y redes sociales: construyendo narrativas multimodales en las aulas. *Digital Education Review*, (30), 53-75. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5772441.pdf>
- Fierro, C., Fortoul, B. y Rosas, L. (1999). En *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción*. Paidós.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2008). *Educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2015). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo Veintiuno.
- Lucio, R. (1989). Educación y pedagogía, enseñanza y didáctica: diferencias y relaciones. *Revista de la Universidad de La Salle*, (17), 35-46. <https://universidaden12meses.com/Materiales/Pedagog%C3%ADa/2o%20Examen/Educacion%20y%20Pedagogia%20y%20Ensenanza.pdf>
- Oldano, N. y Buraschi, D. (2022). La herencia de Paulo Freire en las prácticas participativas dialógicas. *Revista de Educación Social*, 35, 404-419. <https://eduso.net/res/revista/35/miscelanea/la-herencia-de-paulo-freire-en-las-practicas-participativas-dialogicas>
- Rubilar, L. (2008). *El espacio educativo como aparato ideológico de estado, desde una mirada althusseriana* [Tesis de Maestría, Universidad de Chile]. Repositorio de la Universidad de Chile. <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/108518>
- Scolari, C. A., Lugo Rodríguez, N. y Masanet, M. J. (2019). Educación Transmedia. De los contenidos generados por los usuarios a los contenidos generados por los estudiantes. *Revista Latina de Comunicación Social*, 74, 116-132. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2019-1324>
- Toscano, A. (2020). Notes on Late Fascism. *Pléyade*, (25), 29-50. <http://dx.doi.org/10.4067/S0719-36962020000100029>

Capítulo 6. Transversalização do pensamento freireano no currículo da educação de jovens e adultos: uma análise crítica a partir da pedagogia libertadora

 **Ana Delia Barrera Jiménez***
ana.barrera@unae.edu.ec

 **Ifraín González Beade***
ifraín.gonzalez@unae.edu.ec

 **Cristina Villacis Espín***
cristina.villacis@unae.edu.ec

**Universidad Nacional de Educación, Ecuador*

INTRODUÇÃO

A educação de jovens e adultos (EPJA) na América Latina tem enfrentado desafios significativos, particularmente no que diz respeito ao reconhecimento de sua abordagem, visão e missão singulares dentro do contexto socioeducacional. Isso levou a diferentes estágios e formas de compreender como os adultos devem ser educados, a quem se destina, quais objetivos devem ser alcançados e como o processo que fundamenta esse tipo de educação deve ser organizado.

Nesse sentido, prevalece a visão que associa a Educação de Adultos e Jovens (EPJA) à compensação ou eliminação das lacunas herdadas de níveis incompletos ou ausentes de educação anterior. Consequentemente, o foco tem sido principalmente na alfabetização básica, refletindo uma clara limitação quanto ao desenvolvimento holístico de seu público-alvo. Essa perspectiva reducionista contribuiu para que a EPJA fosse percebida como menos relevante nas políticas educacionais, o que mina seu valor, seu potencial transformador e sua capacidade de fomentar o pensamento crítico, a participação e o desenvolvimento de jovens e adultos.

Contudo, apesar da tendência predominante em relação à EPJA, o século XXI testemunhou avanços tanto no âmbito regulatório quanto institucional em alguns países da região. Esses países estão buscando soluções, por meio de salas de aula e educação popular, para problemas persistentes relacionados à desvalorização social do subsistema, ao investimento público limitado, à formação específica insuficiente de professores dispostos e qualificados para gerir o processo nesse contexto, à rigidez curricular e à desconexão entre a oferta educacional e a realidade sociocultural dos alunos adultos, entre outros. Diante dessa realidade, torna-se iminente a necessidade de desenvolver abordagens pedagógicas que reconheçam a experiência, o conhecimento prévio e a diversidade daqueles que acessam a EPJA e, essa abordagem, visa substituir as práticas escolares tradicionais que não atendem às necessidades específicas desse grupo populacional.

Em consonância com o exposto, considerou-se pertinente desenvolver um diálogo reflexivo com os leitores, baseado na análise do pensamento de Paulo Freire nesse contexto, entendendo-se que sua concepção pedagógica contribui para repensar a visão que perdura em torno da EPJA, e que Freire defende a premissa de que a educação não é um simples ato de transmissão de saberes empacotados ao longo da história, mas sim um processo dialógico, reflexivo

e transformador que permite o questionamento constante da realidade que se deseja mudar e aperfeiçoar.

Portanto, a educação não pode ser reduzida simplesmente ao ensino da leitura e da escrita. Em vez disso, é necessário fomentar condições de ensino e aprendizagem que permitam às pessoas interpretar o mundo, compreender as realidades da vida e, conseqüentemente, tomar consciência do seu papel e agir para gerar mudanças.

Dado o seu valor formativo, o pensamento de Freire é acolhido como uma abordagem transversal de grande valor pedagógico e didático, oferecendo valiosas perspectivas para a compreensão da EPJA como uma oportunidade para o desenvolvimento integral dos indivíduos, reconhecendo seus conhecimentos prévios, sua dignidade e seu direito de participar ativamente na construção do saber. Além disso, Freire nos convida a compreender que a educação enfrenta dois caminhos: um destinado a perpetuar as desigualdades e o outro a constituir um espaço para a construção e libertação do indivíduo que faz parte do processo de mudança. Refletir sobre o pensamento de Freire, à luz da EPJA, permite-nos fortalecer uma visão crítica e humanizadora dessa educação com o objetivo de forjar não apenas conhecimento, mas também atitudes e valores que conduzam à transformação social; isto é, à transformação de seus contextos.

Incorporar o pensamento de Paulo Freire ao currículo da EPJA implica repensar o ensino a partir de uma perspectiva crítica, participativa e transformadora. Nesse sentido, este capítulo visa analisar as ideias relevantes do pensamento freireano que podem ser integradas ao currículo da educação de jovens e adultos para promover um ensino crítico, participativo e emancipatório.

Com base na respectiva revisão crítica, identificam-se os princípios fundamentais da pedagogia freireana, relacionados ao diálogo, à problematização e à educação como prática que promove a liberdade humana em contextos cotidianos. Além disso, enfatiza-se a aplicabilidade dessas ideias ao planejamento curricular e à prática docente no contexto relevante, contribuindo para uma educação mais inclusiva e significativa que não apenas gera conhecimento, mas também fomenta o desenvolvimento de uma consciência crítica e transformadora.

O CURRÍCULO DA EPJA DESDE UMA PERSPECTIVA CRÍTICA

A intenção de repensar o currículo da EPJA a partir de uma perspectiva crítica que vai além da simples correção de deficiências de leitura e escrita sob um ponto

de vista instrumentalista, corresponde à necessidade de valorizar a necessária transformação individual e, conseqüentemente, social, alcançada por meio de processos educativos que rompem com a pedagogia tradicional que persiste, seja sutil ou explicitamente, nos contextos educacionais atuais. Nesse contexto, e inspirando-se no pensamento pedagógico de Paulo Freire, identificam-se elementos conceituais e metodológicos essenciais para redefinir a educação de adultos de acordo com os tempos que exigem tal redefinição. Esses elementos baseiam-se nas seguintes premissas.

Premissa 1. Aprendizagem da leitura

Aprender a ler não se resume apenas a dominar um código, mas também a compreender criticamente o ambiente, como destaca o autor em seu livro *A Importância da Leitura e o Processo de Libertação* (1981): “Ler o mundo sempre precede a leitura da palavra, e ler a palavra implica a continuidade da leitura do mundo” (p. 1). Nesse sentido, encontramos uma concepção ampla de um dos processos fundamentais priorizados como parte do processo de alfabetização, mas, neste caso, não limitada à discriminação e atribuição de significados textuais, e sim a partir de uma visão de leitura abrangente, ou seja: ler o ambiente, questionar as ações e atitudes dos outros, com base na interação estabelecida com eles, decodificar e valorizar as mensagens que emanam das relações humanas e sociais.

Freire destaca a relação dinâmica entre o mundo e a linguagem, que ele identifica como um “movimento” entre essas duas realidades. Linguisticamente falando, essa relação segue a lógica das dimensões semântica, sintática e pragmática do discurso. Esses elementos se articulam tanto na compreensão quanto na produção de significados que ocorrem em situações comunicativas específicas:

O movimento do mundo para a palavra e da palavra para o mundo está sempre presente. Esse movimento envolve a palavra falada fluindo do próprio mundo através de nossa leitura. De certa forma, porém, podemos ir além e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa maneira de “escrevê-la” ou “reescrevê-la”, isto é, de transformá-la através de nossa prática consciente. (Freire, 1981, p. 6)

O autor em questão afirma que a compreensão textual “deve ser alcançada por meio da leitura crítica, que implica a percepção das relações entre o texto e o contexto” (Freire, 1981, p. 1). Isso engloba os níveis inferencial e crítico-avaliativo da leitura, reconhecidos por autores como Cassany (1999), Solé (2003) e Roméu (2005), entre outros. A avaliação do processo de leitura, para além da mera decodificação, aponta para uma dimensão mais profunda, a partir da qual o leitor estabelece conexões com o contexto em que o significado é gerado e, por meio de sua reconstrução, torna-se seu coautor. A respeito desse processo reconstrutivo, Cerezo (1997) argumenta que o autor não pode prever a extensão em que o leitor pode chegar a reinterpretar as que nem mesmo o autor poderia ter imaginado.

Outro aspecto fundamental que Freire destaca é a forma como as primeiras experiências de leitura do mundo se tornam experiências que atuam como um tecido de significados que, quando analisados e processados, moldam o universo do conhecimento, o qual se expande no contexto escolar, mas não permanece ancorado ao formal, sendo fortalecido pela prática e por novas aprendizagens que se transformam.

A compreensão leitora, dada a sua natureza funcional, justifica a sua concepção como tema transversal no currículo da EPJA. Assim, o conceito de letramento é enriquecido, transcendendo a mera intenção de aprender a ler e escrever e caminhando para uma visão processual da construção de significado, que envolve a interpretação e a formulação de opiniões críticas. Nesse sentido, o letramento não se resume ao ensino de letras ou palavras, mas sim à capacitação dos indivíduos para lerem o mundo em que vivem e interpretá-lo a partir das suas próprias realidades. Esta ideia é fundamental para conceber, no âmbito do currículo da EPJA, a integração da leitura e da escrita como práticas culturais e sociais que fortalecem o pensamento crítico e promovem o empoderamento individual e coletivo.

Premissa 2. Diálogo como base do processo educativo

O diálogo é essencial na pedagogia freireana, pois implica uma relação horizontal entre educador e aluno. Nas palavras de Freire (1970): “O diálogo é o encontro amoroso de pessoas que, mediadas pelo mundo, o ‘pronunciam’, isto é, o transformam” (p. 91). Isso ressalta a importância do diálogo entre professores e alunos, bem como a conexão entre o conteúdo do ensino e suas experiências,

o que estimula o pensamento crítico e, conseqüentemente, a reflexão e novas formas de analisar o ambiente e considerar como transformá-lo para melhorar as condições de vida. Nessa perspectiva, pode-se considerar que Freire não propõe apenas a alfabetização funcional, mas — como muitos afirmam — uma pedagogia da libertação, que leva à formação de sujeitos ativos na construção de um mundo mais humano e solidário.

O exposto acima corrobora a concepção do diálogo não como apenas mais uma estratégia de ensino, mas como uma forma de ser e existir no mundo, o que o identifica como um ato profundamente humano, ético e político. Isso está em consonância com a teoria do discurso de Van Dijk (2009), para quem o discurso é uma forma de prática social situada, carregada de ideologia e poder. Essa relação reforça a visão de que todo ato comunicativo implica uma posição em relação ao mundo e ao outro, e não pode ser compreendido como neutro ou meramente funcional. O diálogo, nesse sentido, não é simplesmente uma ferramenta metodológica para organizar a aula, mas um espaço para a construção simbólica e política que coloca em jogo, no “quadro de aprendizagem”, estruturas de pensamento, crenças, relações de poder e modos de compreender a realidade.

Van Dijk (1999) afirma que o discurso não apenas reflete o pensamento, mas também o produz e o reproduz como resultado da influência dos contextos sociais, ideológicos e cognitivos dos participantes. Esse critério justifica a afirmação de Freire de que o diálogo, como essência do processo educativo, é o catalisador da consciência crítica e da possibilidade de transformação social. O diálogo freireano, entendido dessa forma, alinha-se à ideia de que a linguagem é ação, uma representação do mundo e um agente de mudança.

No âmbito da EPJA essa concepção de diálogo é essencial porque enfatiza o status dos alunos como participantes ativos do discurso, um status que adquirem a partir do momento em que são capazes de interpretar sua realidade, posicionar-se em relação a ela e agir de forma coerente. Partindo dessa premissa, o currículo da EPJA deve incorporar a competência comunicativa ao perfil do graduado, à qual os resultados de aprendizagem estão sujeitos. Esses resultados exigem não apenas habilidades de leitura e escrita, mas também a capacidade de construir significado e interagir por meio da linguagem em situações dialógicas que constituem o resultado do pensamento crítico e autônomo.

Em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, Freire (1970) argumenta: “O diálogo é o encontro amoroso de pessoas que, mediadas pelo mundo, o ‘pronunciam’, isto é, o transformam” (p. 91). Essa afirmação vai além de uma técnica de

comunicação; ela propõe uma relação educativa que nasce do reconhecimento mútuo entre educador e aluno como sujeitos históricos, capazes de pensar, interpretar, expressar e transformar sua realidade.

Nesse sentido, o diálogo rompe com as relações verticais que caracterizam a educação tradicional, na qual o papel do professor é o de transmissor de informações, enquanto o do aluno é o de receptor passivo. Portanto, o diálogo se apresenta como uma forma de construção conjunta do conhecimento, baseada na problematização do contexto e das vivências dos alunos. Partindo dessa premissa, a prática pedagógica torna-se o núcleo para o desenvolvimento da consciência crítica e da autonomia em jovens e adultos que acessam a EPJA, considerando, além disso, que — nesse caso — eles possuem uma vasta gama de saberes adquiridos em diversos contextos da vida cotidiana, ambientes de trabalho e interações com a comunidade.

O diálogo, portanto, exige um currículo aberto, flexível e situado, construído e implementado considerando as diversas realidades que caracterizam os alunos, suas necessidades e preocupações, mas sobretudo, um currículo que permita sua revisão por meio da prática reflexiva. Para Freire (1970), todo ato educativo é também um ato político: “Ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho; as pessoas se educam mutuamente, mediadas pelo mundo” (p. 79). Essa mediação pelo mundo é fundamental: o diálogo educativo se dá em torno de uma realidade concreta que se deseja compreender e transformar.

No contexto específico da EPJA, esta abordagem implica redefinir a dinâmica da sala de aula para promover espaços de escuta e participação genuínas, fomentando a construção coletiva do conhecimento. Assim, o diálogo torna-se não apenas o meio, mas também o objetivo educativo, formando indivíduos capazes de falar com os outros, e não sobre eles; de dialogar para agir; e de aprender a transformar.

Premissa 3. Vinculação do conhecimento com a realidade do educando

Na concepção e implementação curricular, é de particular importância considerar a relação entre o conhecimento e a realidade do aluno. Isso decorre da necessária conexão com a experiência que enriquece seu conhecimento e é reconstruída por meio de novas perspectivas disciplinares. Teoriza a prática e praticar a teoria (Modelo Pedagógico-Educacional da UNAE, 2015; 2023), destaca-se a relevância curricular de conceber a relação conhecimento-prática como estimulante de competências no aluno, uma vez que lhe permite consolidar o conhecimento

e validá-lo na complexidade e particularidade da prática, de acordo com os diversos contextos em que o sujeito em formação atua.

Essa articulação com a experiência do aluno não só enriquece seu conhecimento prévio, como também dá sentido ao processo educativo. A aprendizagem verdadeiramente significativa se constrói quando o conteúdo disciplinar é vinculado à vida cotidiana, tornando-o mais compreensível e aberto à reflexão, e ajudando os alunos a compreender e transformar o mundo em que vivem e que os cerca. Essa perspectiva exige flexibilidade curricular e uma concepção que reconheça os diversos pontos de partida dos alunos adultos nesse contexto.

Refletir sobre o conhecimento a partir de uma perspectiva prática deve ser uma oportunidade constante para questioná-lo, adaptá-lo e reinterpretá-lo. A experiência, portanto, torna-se uma fonte essencial de conhecimento, fomentando o desenvolvimento de habilidades, atitudes, valores e emoções. Esse conhecimento é ainda mais enriquecido pela interação e conexão com os referenciais conceituais e metodológicos das disciplinas. É responsabilidade do professor, então, compreender a realidade que fundamenta o conhecimento e a experiência dos alunos e incentivar seu questionamento e transformação. A esse respeito, Freire (1993) afirma: “Ensinar exige respeito pelo saber dos aprendizes” (p. 67).

Premissa 4. Reconhecimento do educando como sujeito histórico e cultural

Freire (1996) afirma que “ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho; as pessoas educam-se umas às outras mediadas pelo mundo” (p. 93). Isso constitui um posicionamento claro em relação à diversidade cultural que caracteriza as realidades sociais e educacionais em particular. Na EPJA, isso implica uma abordagem que respeita a identidade cultural e a história de vida de cada aluno.

Nesse contexto, é essencial considerar que cada aluno tem sua própria história, moldada por sua aprendizagem fora da escola, seus costumes, suas maneiras de ver e interagir com o mundo, até mesmo sua própria língua e como compreende e transforma a realidade da qual faz parte. Reconhecer essa diversidade cultural é indispensável para que a educação seja significativa, relevante e verdadeiramente transformadora para o aluno.

Considerando o exposto, a sala de aula e os diversos ambientes de ensino e aprendizagem devem se tornar espaços onde múltiplas formas de conhecimento convergem, fomentando a aprendizagem colaborativa baseada em experiências que

enriquecem e modificam concepções. Isso se concretiza por meio da relevância da nova informação para o aluno adulto, que valoriza mais o conhecimento e as experiências adquiridas em seu contexto cultural. Essa realidade enriquece o currículo e apresenta desafios singulares, traçando um caminho recursivo da experiência vivida à aprendizagem e, a partir daí, à transformação do próprio mundo que tem sido o principal catalisador para seu conhecimento e compreensão da realidade.

Premissa 5. Esperança como motor da praxis educativa

A afirmação de Freire (1992) de que a esperança não é um sentimento ingênuo alude ao papel ativo dos sentimentos e emoções na transformação do indivíduo. Essa premissa implica valorizar, de uma perspectiva curricular, a dimensão emocional e afetiva como parte integrante do processo educativo, especialmente na EPJA, onde as marcas da exclusão, do abandono escolar ou do fracasso muitas vezes persistem por diversas razões que nem sempre são “racionais”, mas que permanecem como vestígios ou estereótipos que prejudicam a autoestima e a valorização do outro.

Diante dessa realidade, a esperança oferece uma maneira de evitar a derrota, concentrando-se, em vez disso, em como transformar a realidade que cerca o aluno. Metodologicamente, o currículo deve abraçar o poder da esperança como um desafio na abordagem educacional adotada, levando ao uso da aprendizagem baseada em problemas (ABP), da aprendizagem baseada em projetos (ABP) e de práticas reflexivas como o *lesson study* y *la flipped classroom*. Essas metodologias não apenas ativam o pensamento crítico, mas também fomentam a autonomia, a colaboração e o comprometimento com os processos de mudança.

Reconhecer o poder transformador da esperança, portanto, no contexto da EPJA, significa conceber experiências de aprendizagem que não apenas transmitam conteúdo, mas também motivem e fortaleçam a autoestima e o amor-próprio dos alunos, uma vez que estes compreendam que o poder de transformação não é uma utopia diante de suas complexas realidades. Isso implica criar condições pedagógicas por meio de abordagens interdisciplinares que ajudem os alunos a descobrir que o poder de transformar suas vidas e seu ambiente não é uma utopia, desde que consigam conectar o conhecimento à ação, à reflexão e à esperança que caracteriza a esfera emocional do aprendiz e do indivíduo em desenvolvimento. Nesse sentido, o currículo enfrenta o desafio

de possibilitar — por meio da reflexão disciplinar e de projetos de pesquisa — a mudança pessoal e social, promovendo, ao mesmo tempo, atitudes que fomentem as mudanças desejadas.

Premissa 6. Construção de uma consciência crítica

As premissas anteriores já apontam para a visão de Freire de que a educação não é indiferente à realidade social, mas sim a reproduz e questiona para transformá-la. Nessa perspectiva, o diálogo e a problematização da realidade permitem aos alunos não apenas aprender conteúdos, mas também desenvolver a capacidade de analisar seu entorno, identificar injustiças e propor alternativas.

A integralização do pensamento de Paulo Freire ao currículo da EPJA permite atividades que incentivam os alunos a questionar o mundo, as decisões, como a realidade se transforma, seu papel na sociedade e, essencialmente, como alcançar a mudança coletiva. Portanto, o currículo deve visar um processo educativo fundamentalmente crítico e reflexivo, fomentando a consciência crítica e a capacidade de interpretar o mundo, e não apenas as palavras. Isso se torna essencial para tornar os processos educativos verdadeiramente significativos e empoderadores.

Premissa 7. Transformação social desde a educação

O poder transformador da educação na sociedade é uma das principais contribuições de Freire, levando à compreensão de que a educação deve “necessariamente” transcender os limites da sala de aula. Nesse sentido, o modelo educacional emerge como uma aspiração de contribuir para o desenvolvimento de indivíduos críticos e empoderados, conscientes de seu contexto e, portanto, de seu papel na promoção de mudanças sociais cada vez mais exigentes. Nessa perspectiva, a transformação é concebida não apenas em relação ao aluno, mas também em relação à sua família, comunidade e ambiente de trabalho.

A incorporação do pensamento freireano na EPJA exige um currículo orientado para a ação transformadora. Esse currículo, por sua natureza transversal, assegura que cada disciplina ou etapa educacional ensine não apenas a ler, mas também a compreender a realidade social; ensine a escrever, mas também a se expressar livremente e com intenções bem definidas; e ensine o conhecimento dos direitos, mas também como lutar por eles. A concepção curricular da EPJA,

enriquecido pela visão de Freire, representa um caminho inegável para que a educação transcende suas limitações e promova a justiça social, a equidade e a construção de sociedades mais humanas e democráticas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A obra de Freire nos conduz por um caminho de reflexão curricular que pode ser infinito, visto que em cada uma de suas afirmações e reflexões encontramos diversas perspectivas que apontam para uma educação que reconhece o papel da sociedade e do ser humano em estreita e dinâmica conexão. Analisar criticamente a possibilidade de integrar o pensamento freireano ao currículo da EPJA não é apenas um exercício teórico, mas também um compromisso com uma educação significativa que dignifica o ser humano e potencializa sua capacidade transformadora.

A análise do pensamento de Paulo Freire revela a profunda necessidade de repensar o currículo da EPJA a partir de uma perspectiva crítica, dialógica e emancipadora. Integrar suas ideias aos contextos educacionais não deve ser visto como um exercício teórico isolado, mas sim como um compromisso ético, político e pedagógico com uma educação que transforma tanto o aluno quanto o contexto em que ele se desenvolve.

A alfabetização, o diálogo, o pensamento crítico, a esperança e o reconhecimento do educando como sujeito histórico e cultural não são meramente elementos complementares, mas sim eixos estruturantes de um currículo que aspira formar indivíduos críticos e autônomos, comprometidos com a transformação de sua realidade. Nesse sentido, Freire nos desafia a educar não apenas para transmitir conhecimento, mas para fomentar a consciência crítica, empoderar o indivíduo e construir coletivamente um conhecimento significativo.

O currículo da EPJA, inspirado no pensamento freireano, deve ser flexível, contextualizado e profundamente humano. Deve partir do respeito pelo conhecimento prévio dos alunos, promover práticas pedagógicas baseadas no diálogo autêntico e incorporar metodologias ativas que conectem o conhecimento à experiência. Dessa forma, constrói-se um caminho para uma educação que não apenas instrui, mas também liberta; que não apenas informa, mas também transforma.

Em última análise, incorporar o pensamento freireano na EPJA significa afirmar que outro tipo de educação é possível: uma educação que não se limita a reproduzir a realidade, mas a questiona e a transforma; uma educação que semeia esperança ativa, reconhece a dignidade do ser humano e contribui para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Paidós.
- Cerezo, M. T. (1997). *Lectura crítica y formación del lector*. Octaedro.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1981). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1992). *Pedagogía de la esperanza: Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1993). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1996). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI.
- Roméu, A. (2005). *Didáctica de la lengua y la literatura*. Pueblo y Educación.
- Solé, I. (2003). *Estrategias de lectura*. Graó.
- Van Dijk, T. A. (1999). *El análisis crítico del discurso*. Anthropos.
- Van Dijk, T. A. (2009). *Discurso y poder: Contribuciones a los estudios críticos del discurso* (A. Bixio, Trad.). Gedisa.
- Universidad Nacional de Educación del Ecuador [UNAE]. (2015). *Modelo educativo pedagógico*. Universidad Nacional de Educación del Ecuador.
- Universidad Nacional de Educación del Ecuador [UNAE]. (2023). *Modelo educativo pedagógico actualizado*. Universidad Nacional de Educación del Ecuador.

Capítulo 7. As ciências naturais na Educação de Jovens e Adultos: uma proposta curricular contextualizada

 **Luís Enrique Hernández Amaro***
luis.hernandez@unae.edu.ec

 **Ana Mari Pimentel Garriga***
ana.pimentel@unae.edu.ec

 **María de los Ángeles Cruz Tamayo***
maria.cruz@unae.edu.ec

**Universidad Nacional de Educación, Ecuador*

INTRODUÇÃO

A educação em ciências naturais pensada para jovens e adultos não pode se desenvolver à margem de sua realidade. Para além de uma lista de conteúdos, trata-se de uma proposta que escute e dialogue com as vivências daqueles que, muitas vezes, foram excluídos do sistema educativo. Isso implica considerar com seriedade seu entorno social, sua situação econômica e suas condições ambientais. Nesse sentido, ensinar ciências é muito mais do que ensinar conceitos: é convidar a descobrir, questionar e agir diante dos desafios do presente.

No presente artigo, apresenta-se uma proposta curricular para o ensino de ciências naturais no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Esta proposta fundamenta-se em uma abordagem contextualizada, interdisciplinar e participativa, orientada a integrar os saberes científicos às realidades sociais e territoriais dos estudantes. Como eixos articuladores da aprendizagem, abordam-se temas fundamentais como saúde e bem-estar comunitário, mudança climática e biodiversidade, energia e desenvolvimento sustentável, alimentação e segurança alimentar, recursos hídricos e gestão da água, bem como a ciência e a tecnologia na vida cotidiana.

Esses eixos permitem vincular os conteúdos científicos a problemáticas relevantes do entorno, promovendo aprendizagens significativas e o desenvolvimento do pensamento crítico. Tais áreas articulam-se no tratamento dos conteúdos das disciplinas de ciências naturais nos diferentes níveis, em prol de um conhecimento experiencial como proposta curricular libertadora para a formação científica, a partir da integração de saberes orientados ao desenvolvimento sustentável como garantia ao acesso equitativo do conhecimento científico e do pensamento crítico.

A análise documental e sua sistematização apoiaram-se em ferramentas digitais baseadas em inteligência artificial, particularmente o Chat GPT, modelo de linguagem desenvolvido pela OpenAI. Esta ferramenta foi utilizada como apoio para a organização preliminar da informação, a geração de categorias tentativas de análise e a redação inicial de alguns fragmentos interpretativos. No entanto, toda a informação gerada foi contrastada com as fontes originais e validada pela equipe de investigação, a fim de evitar erros de atribuição ou invenção de referências, uma limitação reconhecida dos modelos de linguagem. Dessa maneira, o uso da inteligência artificial enquadrou-se em uma função

de assistência técnica, e não como substituto do juízo acadêmico nem do rigor metodológico da análise qualitativa.

As ciências naturais compreendem uma série de disciplinas científicas que têm como objeto a análise da natureza, dos fenômenos que nela ocorrem e das leis que os governam. Sua finalidade é conhecer o universo e o ambiente que nos cerca a partir do método científico, baseado na observação, na experiência e na criação de hipóteses e teorias.

Sua abordagem volta-se para a natureza, abrangendo desde os seres vivos até a matéria inerte, e dos processos físicos e químicos até o universo em toda a sua extensão. Isso se baseia em uma sequência ordenada que parte da observação, formulação de suposições e verificação mediante a experiência, até a análise de dados e a construção de princípios e teorias.

As ciências naturais dividem-se em várias áreas principais. Por exemplo, a biologia estuda os organismos vivos e seus processos vitais; a física foca nas leis fundamentais do universo, como a matéria, a energia, o espaço e o tempo; e a química investiga a composição, estrutura, propriedades e transformações da matéria. Outras ramificações, como a astronomia e a geologia, encarregam-se do estudo dos corpos celestes e dos fenômenos do universo, bem como da estrutura, composição e processos geológicos da Terra, respectivamente.

Essas ciências são cruciais para a compreensão do mundo e possuem usos práticos em campos como a medicina, a tecnologia, a engenharia e o meio ambiente. Em suma, permitem-nos estudar e entender o mundo natural, desde as partículas mais ínfimas até as galáxias mais distantes. Múltiplas investigações (Banasco *et al.*, 2008; Castro Sánchez e Ramírez Gómez, 2013; Chamizo e Pérez, 2017; Gil, 1986; Weisman e Fugamalli, 1994) referiram-se ao tema da didática das ciências naturais e à importância de sua integração no currículo de estudo.

Para Banasco *et al.* (2008):

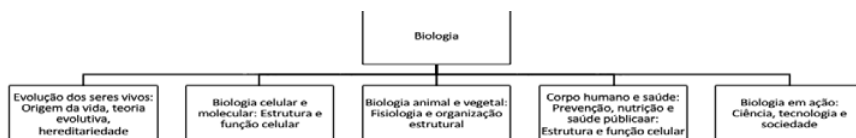
Transformar com efetividade o ensino das Ciências Naturais, diante das exigências atuais e em correspondência com o desenvolvimento científico, tecnológico e cultural, sobre a base da elaboração de novos currículos que contemplem, de forma equilibrada, a integração dos conteúdos do ensino das Ciências Naturais, contribuirá para que os estudantes aprendam a conhecer, a fazer, a ser e a viver juntos. (p. 52)

Integrar as ciências naturais na EJA e nos planos de estudo do ensino médio é fundamental para potencializar o pensamento crítico e o letramento científico.

No entanto, as Adaptações Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos (Ministério da Educação [Mineduc], 2016), no Equador, atendem a uma orientação flexível e contextual que relaciona as aprendizagens com a experiência de vida dos estudantes. Baseia-se em competências com critérios de desempenho, priorizando as aprendizagens de base imprescindíveis, agrupadas por blocos curriculares. O currículo inclui modalidades presenciais, semipresenciais e a distância, mantendo-se a distribuição do conhecimento por áreas. No campo das ciências naturais, a abordagem mantém-se de forma disciplinar no Bachillerato General Unificado (BGU) (Mineduc, 2019), distinguindo cursos de biologia, química e física. As três mantêm suas bases epistemológicas, sequência de conteúdos e metas específicas.

Abaixo, apresenta-se a estrutura dos blocos curriculares da disciplina de Biologia no âmbito do BGU:

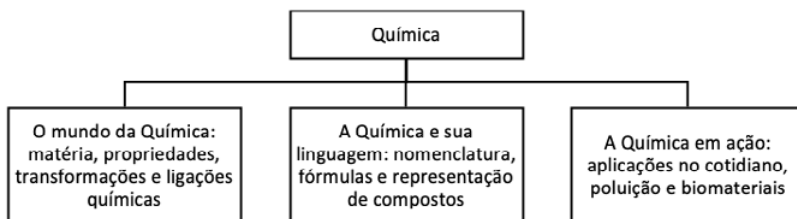
Figura 1. Organização dos blocos curriculares correspondentes à disciplina de Biologia no âmbito do BGU



Fonte: elaboração própria

Na figura a seguir, apresenta-se a distribuição dos blocos curriculares que estruturam o ensino de Química nesse nível de ensino:

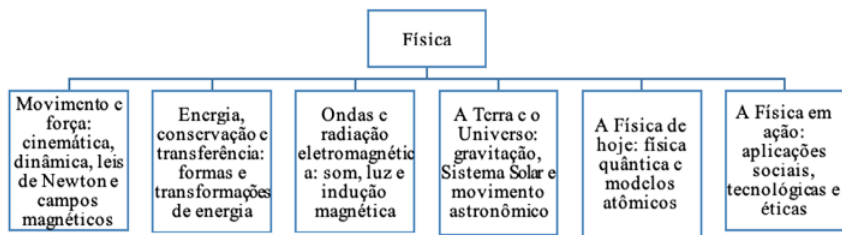
Figura 2. Organização dos blocos curriculares correspondentes à disciplina de Química no âmbito do BGU



Fonte: elaboração própria

Por fim, apresenta-se a organização dos blocos curriculares da disciplina de Física, que orientam seu desenvolvimento pedagógico e didático:

Figura 3. Organização dos blocos curriculares correspondentes à disciplina de Física para o BGU



Fonte: elaboração própria

A abordagem metodológica combina a experimentação, a análise de fenômenos e a aplicação prática da ciência na vida cotidiana, estimulando, assim, o pensamento crítico e autônomo dos estudantes. A instrução científica, ao longo da história, tem sido mais focada na transferência de saberes abstratos e descontextualizados, que distanciam os estudantes do mundo real.

AS CIÊNCIAS NATURAIS SOB UMA VISÃO FREIRIANA

No entanto, uma abordagem pedagógica fundamentada nas teorias de Paulo Freire propõe uma visão radicalmente diferente dessa concepção. Em *Pedagogia do Oprimido*, Freire (2008) defende uma educação libertadora na qual o conhecimento é construído a partir do diálogo e do pensamento crítico sobre a realidade. Freire sustenta que a educação deve empoderar os estudantes de modo que se tornem protagonistas ativos de seu próprio processo de construção de significado.

No contexto das ciências naturais, isso implica cultivar a curiosidade e a investigação, para que os estudantes se interpelem sobre o mundo natural. “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (Freire, 2008, p. 96). Esta reflexão destaca a necessidade da aprendizagem a partir da comunidade e da abertura à realidade enfrentada diariamente pelos estudantes.

Um currículo de ciências naturais ao estilo freiriano deve conectar os conceitos científicos com a realidade social e as relações de poder dos estudantes. Consequentemente, isso envolve uma reflexão crítica sobre as potencialidades com que as ciências podem ser utilizadas para reproduzir ou questionar as estruturas de poder. Nesse sentido, o objetivo não é apenas produzir um olhar crítico sobre essas situações ou problemáticas, mas, sobretudo, que esses saberes se convertam em ferramentas para a conscientização e compreensão, permitindo transformar essas situações em experiências significativas para os estudantes e para a comunidade.

O diálogo é crucial na pedagogia freiriana. Na sala de aula de ciências, isso acarreta a criação de ambientes nos quais os estudantes podem apresentar suas ideias, debater e construir o conhecimento de forma compartilhada. “O diálogo é o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o ‘pronunciam’, isto é, o transformam e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos” (Freire, 2008, p. 43). Freire é favorável a uma educação baseada na ação e na experiência. Nas ciências naturais, isso é implementado por meio da realização de projetos de campo, de pesquisa e de experimentos.

Um currículo freiriano reconhece e valoriza os conhecimentos e as práticas tradicionais das diferentes culturas. Nas ciências naturais, isso implica integrar as perspectivas indígenas e outras formas de conhecimento no currículo. Para Freire, a cultura — como produção humana — é um espaço de luta onde se manifestam as contradições da sociedade.

INTEGRAÇÃO DAS CIÊNCIAS NATURAIS EM UM CURRÍCULO FREIRIANO

Para obter uma integração eficiente das disciplinas de ciências naturais em um currículo freiriano, é necessário ter clareza sobre aspectos como:

- Ser capaz de identificar temas significativos para a vida dos estudantes e da comunidade em geral, como, por exemplo, a água contaminada, as mudanças climáticas ou a segurança alimentar.
- Investigação participativa.
- Incorporar os estudantes no planejamento e na realização de projetos de pesquisa, garantindo que tenham voz e voto nas decisões.

- Aplicar mecanismos para que a avaliação seja uma ferramenta de aprendizagem e reflexão. Portanto, é necessário incentivar a autoavaliação e a avaliação conjunta dos estudantes.
- Os educadores como mediadores.
- A função do educador é a de organizar o diálogo e a pesquisa, não só transmitir a informação. Isto significa criar uma cultura de confiança e respeito na sala de aula.

Por outro lado, um currículo de ciências naturais inspirado em Freire pode oferecer inúmeros benefícios, tais como:

- Fomentar o pensamento crítico e a capacidade de resolução de problemas.
- Promover a participação dos estudantes nas suas próprias aprendizagens.
- Desenvolvimento da consciência social e responsabilidade cidadã.
- A conexão através da aprendizagem com a realidade e as necessidades da comunidade.
- A valoração da diversidade cultural e os diferentes saberes.

Portanto, pode-se afirmar que um currículo de ciências naturais baseado nas ideias de Paulo Freire tem o potencial de transformar a educação em um processo libertador e significativo para os estudantes.

O ENSINO INTEGRADO DAS CIÊNCIAS NATURAIS

Ao incorporar as ciências naturais no currículo, em disciplinas como Biologia, Química e Física, permite-se aos estudantes apreciar o modo como os fenômenos naturais se relacionam com os de caráter tecnológico. Em vez de serem abordadas de maneira isolada, essa integração favorece uma orientação mais holística, na qual se evidencia a resolução de problemas de maior complexidade e profundidade.

No que concerne à análise do nosso objeto de interesse, o grupo de jovens e adultos dentro da comunidade educativa assume maior relevância, visto que muitos retornam às salas de aula portando saberes de vida de grande valor e significado. Uma orientação integrada sobre esta temática permite conectar o conhecimento prévio ao que está sendo estudado, com o intuito de incentivar

a motivação e visualizar de que forma a ciência se aplica de maneira real, como na saúde, no meio ambiente e na tecnologia.

Algumas das vantagens de um currículo integrado nas ciências naturais são:

- O fomento ao pensamento crítico e à curiosidade: a ciência não é uma série de dados, mas sim uma investigação em progresso. Um currículo integrado permite aos estudantes analisar, formular hipóteses e mensurar evidências, facilitando uma aprendizagem baseada na investigação.
- A conexão da vida cotidiana: tornar as ciências aplicáveis a problemas cotidianos - como o aquecimento global, a sustentabilidade e a saúde pública - possibilita que os estudantes conectem o que estudam com suas vivências e com o dia a dia da comunidade à qual pertencem.
- A acessibilidade a vários estilos de aprendizagem: a educação para jovens e adultos deve possuir estratégias flexíveis que sejam adaptáveis a diferentes trajetórias de vida. Uma abordagem integrada permite trabalhar com metodologias ativas, como a aprendizagem baseada em projetos ou estudos de caso.
- A preparação para a cidadania e a vida laboral: em uma sociedade cada vez mais tecnológica e científica, torna-se absolutamente necessário que os estudantes adquiram habilidades científicas que os capacitem a tomar decisões adequadas e a serem ativos na sociedade.

PROBLEMAS INTEGRADORES PARA O CURRÍCULO DE CIÊNCIAS NATURAIS NA FORMAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO EQUADOR

A seleção dos problemas integradores apresentados responde à demanda de criar um currículo contextualizado, relevante e transformacional, que se aproxime dos desafios do século XXI de uma maneira interdisciplinar, crítica e comprometida com a realidade socioambiental do Equador. Os problemas possuem a capacidade de conectar os saberes científicos às necessidades e experiências concretas dos estudantes, favorecendo a aprendizagem significativa e aplicável, a partir do atendimento aos seguintes critérios, detalhados na figura a seguir:

Figura 4. Critérios para a seleção de problemas integradores



Fonte: elaboração própria

Relevância contextual

Ao analisar o contexto do Equador, evidencia-se que se trata de um país megadiverso, mas que também enfrenta múltiplos desafios socioambientais, como a poluição da água, os efeitos das mudanças climáticas, a insegurança alimentar e as limitações no acesso à energia e à saúde. Estes são problemas que impactam diretamente as comunidades.

Ao propor soluções que se mostram integradoras — como a gestão da água, a alimentação sustentável e a biodiversidade —, permitimos que os estudantes analisem e atuem sobre questões vitais em seus contextos locais e de interesse. Com isso, fomenta-se uma consciência que nasce de um pensamento crítico e que se revela ativa diante de seu entorno.

Promoção da aprendizagem significativa

Alguns problemas considerados no presente documento — como as mudanças climáticas, o desenvolvimento sustentável e a saúde comunitária — foram desenhados para conectar o conhecimento científico às experiências de vida dos estudantes. Isso se mostra particularmente importante na formação de jovens e adultos, visto que estes costumam possuir uma ampla experiência acumulada que pode enriquecer a aprendizagem quando abordada a partir de problemas reais e próximos às suas realidades.

Desenvolvimento de competências-chave

A educação em ciências naturais não deve focar apenas na aquisição de conhecimentos, mas também no desenvolvimento de competências como a

resolução de problemas, o pensamento crítico, a colaboração e a ação social. Cada um dos problemas integradores fomenta essas habilidades:

- A gestão da água e o desenvolvimento sustentável: promovem a análise crítica dos recursos naturais e o design de soluções inovadoras.
- A saúde comunitária: fomenta a capacidade de avaliar informações científicas e tomar decisões responsáveis.
- A segurança alimentar e a tecnologia na vida cotidiana: desenvolvem habilidades práticas aplicáveis nos ambientes familiares e laborais.

Fomento de compromisso social e ambiental

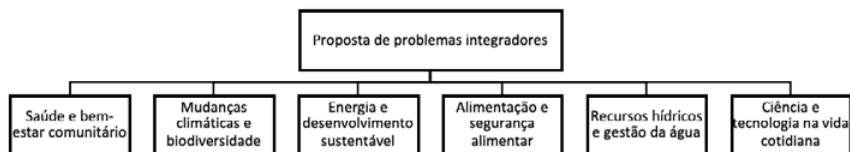
Quanto ao compromisso social e ambiental, a educação não pode ser um processo isolado das realidades sociais. Os problemas integradores propostos permitem que os estudantes sejam atores ativos na transformação de suas comunidades, seja por meio de projetos de reflorestamento, sistemas de captação de água, campanhas de saúde ou o desenvolvimento de hortas sustentáveis. Isso tem o objetivo de não apenas fortalecer o vínculo entre a sala de aula e a vida cotidiana, mas também de fomentar o compromisso com o bem-estar coletivo.

Inclusão de saberes ancestrais e locais

Considerando que o Equador é um país com uma rica diversidade cultural, integram-se, em essência, os saberes ancestrais aos conhecimentos científicos. Problemas como a segurança alimentar e a biodiversidade oferecem oportunidades para valorizar e revitalizar práticas tradicionais - como o uso de plantas medicinais ou métodos ecológicos -, promovendo um diálogo intercultural que enriquece as aprendizagens.

Os problemas integradores sobre esta temática, aplicados a um currículo de ciências naturais na formação de jovens e adultos no Equador, devem abordar as necessidades e os contextos socioculturais, econômicos e ambientais do país. Estes problemas devem fomentar a construção de conhecimentos significativos, o desenvolvimento de habilidades científicas e a promoção de atitudes críticas em relação aos desafios contemporâneos. A seguir, as propostas de problemas integradores são destacadas na Figura 5:

Figura 5. Proposta de problemas integradores



Fonte: elaboração própria

Saúde e bem-estar comunitário

- Problema integrador: como podemos prevenir e enfrentar as doenças mais comuns nas nossas comunidades?
- Objetivo: analisar as causas, efeitos e prevenção de doenças como a diabetes, hipertensão ou dengue.
- Competências: promoção de hábitos saudáveis, compreensão do funcionamento do corpo humano e avaliação crítica de práticas tradicionais e científicas na medicina.

Mudanças climáticas e biodiversidade

- Problema integrador: que ações locais podemos tomar para mitigar as mudanças climáticas e proteger a biodiversidade equatoriana?
- Objetivo: investigar os efeitos das mudanças climáticas no entorno local e propor estratégias sustentáveis para preservar ecossistemas únicos, como o Chocó, os Galápagos ou a Amazônia.
- Competências: compreensão dos ciclos naturais, análise de dados climáticos e participação em projetos ecológicos.

Energia e desenvolvimento sustentável

- Problema integrador: como podemos aproveitar as fontes de energia renovável para beneficiar nossas comunidades?

- Objetivo: explorar o uso de energia solar, eólica ou hidráulica em regiões específicas do Equador e seu impacto na qualidade de vida.
- Competências: avaliação de recursos naturais disponíveis, design de soluções tecnológicas e consciência sobre a transição energética.

Alimentação e segurança alimentar

- Problema integrador: que alternativas sustentáveis podemos implementar para garantir uma alimentação saudável e acessível?
- Objetivo: estudar a produção agrícola local, o impacto dos agroquímicos e as práticas tradicionais diante das necessidades atuais.
- Competências: reconhecimento dos processos biológicos nos cultivos, análise de políticas alimentares e elaboração de hortas comunitárias.

Recursos hídricos e gestão da água

- Problema integrador: como podemos conservar a água e garantir seu acesso para todos?
- Objetivo: identificar as principais fontes de água na região e os problemas relacionados à sua contaminação ou desperdício.
- Competências: uso racional da água, compreensão de seu ciclo e avaliação de projetos comunitários de saneamento.

Ciência e tecnologia na vida cotidiana

- Problema integrador: como podemos usar a tecnologia para resolver problemas do cotidiano em nossa comunidade?
- Objetivo: analisar as vantagens e os riscos do uso de tecnologias modernas em contextos rurais e urbanos.
- Competências: integração de conhecimentos científicos na solução de problemas, pensamento crítico e trabalho colaborativo.

- Enfoque contextualizado: relacionar os problemas com os saberes ancestrais e com os desafios específicos das regiões do Equador.
- Interdisciplinaridade: vincular as ciências naturais a áreas como matemática, língua portuguesa e estudos sociais.
- Participação: envolver os estudantes em projetos comunitários que integrem o que foi aprendido em sala de aula à prática real.

TABELAS PARA OS PROBLEMAS INTEGRADORES

As tabelas a seguir organizam o conteúdo curricular de Biologia, Química e Física em três níveis de complexidade (básico, intermediário e avançado) para cada um dos seis problemas integrativos propostos. Essa estrutura visa facilitar a integração progressiva do conhecimento em torno de situações que sejam significativas para os alunos e suas comunidades.

Estas tabelas foram organizadas de forma a conectar o conteúdo de Biologia, Química e Física ao problema principal: “Como podemos prevenir e tratar as doenças mais comuns em nossas comunidades?”. O conteúdo está estruturado em três níveis de complexidade para promover uma compreensão progressiva e contextualizada do tema.

Tabela 1. Organização de conteúdos de Biologia, Química e Física relacionados com o problema integrador

Saúde e bem-estar comunitário			
	Física	Química	Biologia
Nível básico	Princípios da biomecânica (movimento e forças no corpo)	Nutrientes e compostos essenciais no corpo	Sistemas do corpo humano e sua relação com a saúde.
Nível intermediário	Ondas e sons na comunicação e audição	Reações químicas nos processos biológicos (digestão, metabolismo)	Doenças comuns, imunidade e hábitos saudáveis
Nível avançado	Aplicações tecnológicas na saúde (raios X, ultrasons)	Efeitos de substâncias tóxicas e fármacos no organismo	Epidemiologia e saúde pública: impacto dos contaminantes na saúde

Fonte: elaboração própria

Saúde e bem-estar comunitário

A seguir, são apresentados os conteúdos das ciências naturais vinculados ao problema integrador “Quais ações locais podemos tomar para mitigar as mudanças climáticas e proteger a biodiversidade equatoriana?”. Os conteúdos estão distribuídos em três níveis de complexidade para promover a análise ecológica e a ação comunitária.

Tabela 2. Conteúdos das Ciências Naturais vinculados ao problema integrador

Mudanças Climáticas e biodiversidade			
	Biologia	Química	Física
Nível básico	Ecossistemas e fatores ambientais	Composição do ar e água	Transferência de energia no clima
Nível intermediário	Impacto das mudanças climáticas na biodiversidade	Gases de efeito estufa e reações químicas atmosféricas	Radiação solar e efeito estufa
Nível avançado	Estratégias de conservação e restauração ecológica	Contaminação e processos de mitigação (tecnologias limpas)	Modelos físicos para prever as mudanças climáticas

Fonte: elaboração própria

Esta tabela apresenta os conteúdos selecionados de Biologia, Química e Física em relação ao problema integrador “Como podemos aproveitar as fontes de energia renovável para beneficiar nossas comunidades?”. Os conteúdos estão organizados em níveis de complexidade que favorecem a integração de conhecimentos e propostas tecnológicas.

Tabela 3. Conteúdos selecionados de Ciências Naturais na relação com o problema integrador

Energia e desenvolvimento sustentável			
	Biologia	Química	Física
Nível básico	Relação entre seres vivos e consumo de energia	Fontes de energia e reações químicas básicas	Conceitos de trabalho, potência e energia

Nível intermediário	Biocombustíveis e seu impacto ambiental	Combustíveis fósseis e energias renováveis	Geração e transmissão de energia
Nível avançado	Energia nos processos biológicos (fotossíntese, metabolismo)	Termodinâmica e eficiência energética nos processos industriais	Fontes alternativas de energia e eficiência energética

Fonte: elaboração própria

Na tabela a seguir, está detalhada a progressão dos conteúdos das três disciplinas científicas em torno do problema integrador “Quais alternativas sustentáveis podemos implementar para garantir uma alimentação saudável e acessível?”.

Tabela 4. Conteúdos das três disciplinas científicas entorno do problema integrador

Alimentação e segurança alimentar			
	Biologia	Química	Física
Nível básico	Nutrição e função dos alimentos	Composição química dos alimentos	Transferência de calor na cocção de alimentos
Nível intermediário	Biotecnologia na produção de alimentos	Reações químicas na conservação de alimentos	Propriedades físicas na conservação de alimentos (pressão, humidade)
Nível avançado	Engenharia genética e segurança alimentar	Impacto dos aditivos e agroquímicos	Aplicações tecnológicas na indústria alimentícia

Fonte: elaboração própria

A tabela apresentada a seguir organiza os conteúdos em níveis de complexidade para abordar o problema integrador “Como podemos conservar a água e garantir seu acesso para todos?”. Com esse problema, são agrupados conceitos-chave de Biologia, Química e Física.

Tabela 5. Conteúdos em níveis de complexidade para abordar o problema integrador, agrupando conceitos-chave de Biologia, Química y Física

Recursos hídricos e gestão da água			
	Biologia	Química	Física
Nível básico	Ciclo da água e sua importância nos ecossistemas	Propriedades da água	Estados físicos da água e suas propriedades
Nível intermediário	Contaminação da água e doenças associadas	Contaminantes da água e processos de purificação	Hidrodinâmica e sistemas de distribuição
Nível avançado	Estratégias de tratamento e conservação da água	Química ambiental e tecnologias de dessalinização física	Aplicações tecnológicas para o uso eficiente da água

Fonte: elaboração própria

Por fim, apresenta-se a distribuição progressiva dos conteúdos científicos relacionados ao problema integrador “Como podemos usar a tecnologia para resolver problemas cotidianos em nossa comunidade?”, incentivando o uso crítico e responsável do conhecimento científico e tecnológico.

Tabela 6. Conteúdos científicos vinculados com o problema integrador “Como podemos usar a tecnologia para resolver problemas cotidianos em nossa comunidade?”

Ciência e tecnologia na vida cotidiana			
	Biologia	Química	Física
Nível básico	Biotecnologia e seu impacto na vida diária	Química em produtos de uso cotidiano	Princípios físicos nos eletrodomésticos e ferramentas
Nível intermediário	Desenvolvimento de fármacos e avanços médicos	Materiais sintéticos e seu impacto ambiental	Comunicação e transporte
Nível avançado	Aplicações da genética na medicina personalizada	Nanotecnologia e novos materiais	Inteligência artificial e física quântica na tecnologia

Fonte: elaboração própria

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As adaptações curriculares para a EPJA respondem de maneira pertinente às características, interesses e trajetórias das pessoas jovens e adultas com escolaridade incompleta. A flexibilidade metodológica e a priorização de aprendizagens básicas imprescindíveis permitem uma educação inclusiva e com sentido prático, aproveitando os saberes prévios dos estudantes adultos e fomentando a aplicação contextualizada do conhecimento científico.

A abordagem integrada das ciências naturais contribui para o desenvolvimento do pensamento crítico, para a compreensão dos fenômenos do entorno e para a formação de cidadãos com capacidade de tomar decisões coerentes com o bem viver e a sustentabilidade. Essa abordagem deve considerar a progressão dos conteúdos, a interdisciplinaridade e o enfoque contextualizado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Banasco, J. Caballero, C. y Pérez, C. (2008). Una alternativa de integración de los contenidos de enseñanza de las Ciencias Naturales. *Varona*, 47, 17-53. <https://www.redalyc.org/pdf/3606/360635567008.pdf>
- Castro, A. y Ramírez, R. (2013). Enseñanza de las ciencias naturales para el desarrollo de competencias científicas. *Amazonía Investiga*, 2(3), 30-53. <https://amazoniainvestiga.info/index.php/amazonia/article/view/646>
- Chamizo, A. y Pérez, Y. (2017). Sobre la enseñanza de las ciencias naturales. *Revista Iberoamericana de Educación*, 74(1), 23-40. <https://doi.org/10.35362/rie741624>
- Freire, P. (2008). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Gil, D. (1986). *La metodología científica y la enseñanza de las ciencias*. Enseñanza de las Ciencias.
- Ministerio de Educación [Mineduc]. (2016). *Adaptaciones curriculares para la educación con personas jóvenes y adultas*. Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación [Mineduc]. (2019). *Currículo de los niveles de Educación obligatoria*. Ministerio de Educación.
- Weisman, H. y Fugamalli, L. (1994). *Didáctica de las ciencias naturales. Aportes y reflexiones*. Paidós.

Capítulo 8. Contribuições de Paulo Freire para a Educação Ambiental Crítica a partir de uma Análise Sistemática

 **Andressa Rodrigues dos Santos***
andressa.biology@gmail.com

 **Monica Lopes Folena Araújo***
monica.folena@ufrpe.br

**Universidade Federal Rural de Pernambuco, Brasil*

INTRODUÇÃO

É inegável a presença de Paulo Freire na Educação Ambiental (EA), sendo ele um dos autores mais citados nas propostas curriculares das escolas e nas publicações brasileiras sobre essa temática (Layrargues, 2014). Obviamente, há uma razão para esta afinidade entre a EA e Paulo Freire. Para Freire (2000), a realidade não é inexorável e o tempo é sempre possibilidade; o amanhã é sempre um desafio, “O mundo não é. O mundo está sendo” (Freire, 2000, p. 74). Nesse sentido, constatar a desumanização e a negação do direito de “ser mais” que encontramos constantemente na nossa realidade não deve nos imobilizar, pois, cada denúncia traz, também, um anúncio: a necessidade de mudar a forma de nos relacionarmos com o outro e com ambiente em que vivemos.

É nessa perspectiva que a concepção político-pedagógica presente na pedagogia de Paulo Freire, de caráter problematizador, dialógico, contextual, voltado ao desenvolvimento da criticidade a partir da tecitura de relações entre as diversas dimensões que compõem uma dada realidade, fazem com que haja uma perfeita articulação com a Educação Ambiental Crítica (EAC).

Tendo em vista essa estreita aproximação entre Paulo Freire e a Educação Ambiental Crítica (EAC), nos perguntamos: quais as contribuições de Paulo Freire para a Educação Ambiental Crítica a partir das pesquisas que realizam essa articulação?

A partir desse questionamento, definimos como objetivo geral: Analisar, através de uma revisão sistemática, as contribuições de Paulo Freire para a Educação Ambiental Crítica a partir das pesquisas que realizam essa articulação. E, como objetivos específicos: caracterizar as pesquisas que realizam a articulação entre Paulo Freire e a Educação Ambiental Crítica; identificar as contribuições, a partir das pesquisas selecionadas, de Paulo Freire para o desenvolvimento da Educação Ambiental Crítica.

PAULO FREIRE E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA

Conhecer e empenhar-se para a superação de uma crise socioambiental envolve construção de conhecimento, do saber (Santos, 2021), que deve ser construído a partir dos sujeitos, das situações vivenciadas por elas e eles, da historicidade presente nos fatos, através das quais as contradições podem ser evidenciadas,

possibilitando a percepção de que a resolução dos problemas que enfrentamos hoje envolve, também, opções ideológicas dos agentes sociais que pensam e produzem políticas públicas e, portanto, não podem ser resolvidas de maneiras simplistas, através de intervenção técnica ou pelo desejo moral dos sujeitos (Loureiro, 2019) meramente.

Ou seja, não convém trilhar um caminho já conhecido e amplamente praticado. Uma EA que se vincula a superficialidade e a individualidade, caracterizando-se por uma visão pragmática da EA (Loureiro, 2019). Araújo (2015, p. 135) exemplifica ações nessa perspectiva:

Ensinar a jogar lixo no lixo, feiras de conhecimento e/ou de ciências ou ações coletivas para limpeza de rios e córregos, que se configuram como ações comuns em escolas e eventos promovidos por IES acerca da EA, são apenas paliativos que podem não contribuir para se formar uma consciência crítica e humanizadora.

Trata-se de uma vertente presente desde o ensino infantil (Layrargues, 2020) que, abraçada pelo neoliberalismo e divulgada nas mídias e nos currículos novos (que adquirem uma nova roupa para ideias antigas e nada progressistas), essa perspectiva se apresenta como macrotendência hegemônica em EA, pois, conforme aponta Santos (2021) a EA pragmática atua: “[...] legitimando ações do ecocapitalismo, fundamentadas no Consumo Sustentável, no qual são, literalmente, vendidas ideias de tecnologias limpas para permitir a vida de futuras gerações” (Ibidem, p. 9).

Além da perspectiva pragmática, também desde o ensino infantil, encontramos a perspectiva conservacionista da EA ao trabalhar o amor à natureza (Layrargues, 2012). Uma perspectiva de amor romântico, distante da compreensão de amor enquanto responsabilidade consigo mesmo, com o outro e com o mundo, tanto advogado por Freire, que, por sua vez, compreende que a prática educativa é “afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje” (Freire, 1996, p.73). Esse amor romântico, não está a favor das mudanças tão necessárias para a permanência da vida tal qual conhecemos nesse planeta. Layrargues (2020, p. 53) nos explica que é preciso ir muito além disso:

É preciso sim reciclar e reutilizar os bens de produção além de reduzir e repensar o consumo para se combater a prática do desperdício dos recursos naturais; mas é preciso também combater a lógica do desperdício,

configurada pela obsolescência planejada incrustada nos planos de negócios empresariais da economia capitalista, porque é inútil acreditar que seja possível alterar o padrão de consumo sem se alterar também o padrão de produção. Se é a produção quem determina o consumo na economia capitalista, toda e qualquer ação pela sustentabilidade inevitavelmente precisa questionar o modo de produção capitalista. Não basta aderir ao consumo de produtos orgânicos e tentar consumir produtos livres de agrotóxicos sem concomitantemente se opor ao agronegócio ruralista exportador de commodities, lutar pela reforma agrária e combater a liberação desenfreada de agrotóxicos pelo governo. Não basta abolir o consumo de carne da dieta pessoal sem ao mesmo tempo militar contra a expansão ilegal da pecuária Amazônia adentro. Não basta anunciar e valorizar a sócio e biodiversidade do Cerrado, para estancar o aceleradíssimo processo de conversão do bioma em celeiro mundial de plantio de grãos, sem também denunciar o Estado brasileiro que destinou como política pública para o Centro-Oeste o território ideal da sojicultura, a exemplo da região do MATOPIBA, considerada a última fronteira inexplorada do Cerrado que ao longo da década dos 2020 sofreu uma conversão sem precedentes, processo esse orientado por políticas públicas federais: isso porque a lógica predatória do setor produtivo primário latifundiário e orientado pelo livre mercado seguirá implacavelmente determinada pelo papel geopolítico que o país representa na periferia do sistema capitalista, como mero provedor de commodities naturais vendidas a baixo custo na economia globalizada.

É nessa perspectiva relacional e, portanto, complexa, que se vincula uma EA de perspectiva crítica. E, é justamente por buscar compreender de modo aprofundado determinada situação limite, suas causas, efeitos, historicidade, formas de superação, que a pedagogia freiriana pode contribuir no intento de transformação da realidade através da conscientização das pessoas.

Porque, para Freire, desenvolver a conscientização vai além da esfera ingênua, “implica, que se passe da esfera espontânea da apreensão da realidade para uma esfera crítica, na qual a realidade se oferece como objeto cognoscível e na qual o homem assume um posicionamento epistemológico” (Freire, 2016, p. 56). Portanto, conscientizar-se vai além da tomada de consciência, é o aprofundamento desta que leva a conscientização: “aprofundando a tomada de consciência da situação,

os homens se ‘apropriam’ dela como realidade histórica, por isto mesmo, capaz de ser transformada por eles” (Freire, 2023, p. 104).

METODOLOGIA

Foi realizada uma revisão sistemática que se caracteriza por responder uma determinada pergunta através de métodos explícitos, sistemáticos e passíveis de reprodução com o objetivo de identificar os estudos e avaliá-los criticamente (Rother, 2007). As revisões sistemáticas são estudos secundários realizados a partir de estudos primários, como é o caso dos artigos científicos (Galvão, Pereira, 2014).

Na presente pesquisa, para atendermos ao objetivo, realizamos uma busca por artigos no Portal de Periódicos da Capes e da Scielo utilizando as seguintes *strings* de busca de maneira combinada: “Paulo Freire” e “Educação Ambiental Crítica” em um recorte temporal de 2013 a 2025.

No portal de periódicos da Capes, selecionamos apenas os artigos de acesso aberto, de produção nacional e revisado por pares, que são as opções de filtros disponibilizados pelo próprio portal. Já no portal de periódicos da Scielo, marcamos apenas a opção “artigo” no filtro “Tipo de literatura”. Desse modo, obtivemos os seguintes resultados, conforme Quadro 1:

Quadro 1. Artigos encontrados a partir das “Strings” “Paulo Freire” e “Educação Ambiental Crítica”

Portal	Número de trabalhos
Scielo	3
Capes	39

Fonte: elaboração própria

Entretanto, os artigos encontrados no portal da Scielo também foram encontrados no portal da Capes, ou seja, tivemos 3 artigos duplicados, totalizando 39 artigos encontrados. Para definir quais artigos iriam compor a amostra, elegemos critérios de inclusão e exclusão, foram eles (ver Quadro 2):

Quadro 2. Critérios de inclusão e critérios de exclusão

Critérios de inclusão	Critérios de exclusão
Apenas artigos revisados por pares.	Artigos envolvendo áreas que não sejam das ciências da natureza.

Artigos publicados entre o ano de 2013 e 2024.	Pesquisas desenvolvidas no Ensino de Jovens e Adultos.
Artigos que relacionem EAC e Paulo Freire.	Artigos envolvem articulação da pedagogia ou epistemologia freireana com outros filósofos ou autores que não sejam da EAC.
Revisões bibliográficas envolvendo trabalhos que articulam EAC e Paulo Freire.	Pesquisas desenvolvidas fora do ensino formal.
Apresentar duas ou mais referências de obras de Paulo Freire no artigo.	-
Artigos envolvendo o ensino básico exceto Ensino de Jovens e Adultos (EJA).	-
Artigos que apresentam Paulo Freire como fundamentação teórica.	-

Fonte: elaboração própria

Para analisar os trabalhos a partir dos critérios, realizamos, no primeiro momento, a leitura do título, das palavras-chave e do resumo. Caso esses itens não fossem suficientes para compreendermos os objetivos, análises e resultados dos artigos, prosseguimos para exploração do material através leitura da fundamentação teórica, metodologia e resultados, sempre considerando os critérios de inclusão e exclusão. Assim, totalizamos 11 artigos, conforme explicitado no Quadro 3:

Quadro 3. Artigos que compõe a amostra após observarmos os critérios de inclusão e exclusão

N. °	Título	Autores	Ano	Revista	Banco de dados
1	A interdisciplinaridade em Paulo Freire: aproximações político-pedagógicas para a Educação Ambiental Crítica.	César Augusto Costa; Carlos Frederico Loureiro	2017	Revista Katálysis	Scielo e Capes
2	Educação Ambiental e o compromisso profissional com a sociedade na visão de Paulo Freire.	Luana Carramillo Carramillo-Going; Mario Sergio Cortella	2017	E-Mosaicos	Capes
3	O Método de Paulo Freire na Educação Ambiental com o uso de aplicativo de informática para dispositivos móveis.	Osilene dos S. Rocha, Marta Alves da Silva, Isabel Lopes	2018	Ambientalmente sustentável	Capes

4	Ações envolvendo a Educação Ambiental nas Cátedras, Centro e Instituto Paulo Freire do Brasil	Alexsandro Alberto da Silva, Monica Lopes Folena Araújo	2020	Revista Sergipana de Educação Ambiental	Capes
5	As relações teórico-metodológicas entre o pensamento de Paulo Freire e a educação ambiental crítica e transformadora: um olhar a partir dos temas geradores	Thiago Dutra, Tatiana Souza de Camargo, Diogo Onofre Gomes de Souza	2021	Ambiente e Educação	Capes
6	Paulo Freire e a Educação Ambiental no Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências da UFMS	Ângela Maria Zanon, Suzete Rosana de Castro Wiziack, Icléia Albuquerque de Vargas	2022	Revista Sergipana de Educação Ambiental	Capes
7	Fundamentos da práxis freiriana que garantem caráter crítico-humanizador-transformador à Educação Ambiental	Monica Lopes Folena Araújo	2022	Revista Sergipana de Educação Ambiental	Capes
8	A dimensão freireana da formação do educador ambiental na “ComVivência Pedagógica”.	Noeli Borek Granier, Mauro Guimarães	2022	Revista Sergipana de Educação Ambiental	Capes
9	Revisão narrativa da educação ambiental freiriana: apontamentos recentes.	Manuela Macedo Leal, Renato de Almeida	2024	Revista Sergipana de Educação Ambiental	Capes

Fonte: elaboração própria

A análise das informações foi realizada a partir da interpretação crítica dos artigos tendo por base o referencial teórico. No que concerne a identificação das contribuições do pensamento freiriano articulado à Educação Ambiental Crítica, utilizamos a análise de conteúdo de Bardin (2016). O Quadro 4, a seguir, traz a categoria, identificada à priori, e suas respectivas subcategorias identificadas a partir da leitura dos artigos (à posteriori).

Quadro 4. Artigos que compõe a amostra após observarmos os critérios de inclusão e exclusão

Categoria	
Contribuições de Paulo Freire para o desenvolvimento da educação ambiental crítica	
Subcategorias	Subcategorias
Instrumentaliza para o Amadurecimento da EAC	
Possibilita o Desenvolvimento de uma Pedagogia da Terra	Através da consideração dos contextos reais das pessoas envolvidas no processo de ensino e aprendizagem
Transforma as Concepções dos Educandos sobre o Meio Ambiente	Através de software integrado às dimensões dialógicas presentes no círculo de cultura
Formação de uma Identidade Socioambiental Sustentável	Através da reflexão sobre o verdadeiro diálogo, pensamento crítico-humanizado e emancipatório
Possibilita Discussões e Enfrentamentos das Questões Socioambientais	Através dos temas geradores
Como Aporte para Formação de Professores, Abordagens Curriculares, Propostas Metodológicas e Material Didático Envolvendo a EA	
Trazendo fundamentos que se articulam com a EA	
Como Forma de Superar a EA Normativa	

Fonte: elaboração própria

Na sessão a seguir, apresentamos a caracterização das pesquisas que compõe a amostra para, na sessão seguinte trazer as contribuições da articulação entre Paulo Freire e a EAC identificadas, a partir dos artigos que compõe a amostra.

Característas das pesquisas que compõe a amostra

No recorte temporal de 2013 a 2024, fizeram parte da amostra 12 pesquisas publicadas em diferentes anos ao longo desse período, o Quadro 5, a seguir, relaciona o número de pesquisas encontradas em cada ano.

Quadro 5. Relação entre ano e número de pesquisas encontradas

Ano da publicação	Número de pesquisas
2017	2
2018	1
2020	1
2021	1
2022	3
2024	1

Fonte: elaboração própria

É possível, ainda, identificar a origem dos autores que publicaram os trabalhos, o que nos fornece uma informação a respeito dos locais de onde tais pesquisas vêm sendo desenvolvidas:

Quadro 6. Número de pesquisas por região do Brasil

Região do Brasil	Instituição do primeiro autor	Estado	Número de artigos	Total por região
Nordeste	Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE)	Pernambuco	2	4
	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)	Bahia	1	
	Instituto Federal de Educação e Tecnologia do Ceará (IFCE)	Ceará	1	
Sul	Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS)	Mato Grosso do Sul	1	3
	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	Rio Grande do Sul	1	
	Universidade Católica de Pelotas (UCPel)	Rio Grande do Sul	1	
Sudeste	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)	Rio de Janeiro	1	2
	Universidade Católica de Santos (UNISANTOS)	São Paulo	1	

Fonte: elaboração própria

As pesquisas que compõem a presente amostra são majoritariamente produzidas no Nordeste e Pernambuco é o Estado que produziu a maior quantidade de pesquisas que relaciona EAC e Paulo Freire, mais especificamente a Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). Esse resultado pode ter relação com o fato de que esta instituição possui uma Cátedra Paulo Freire, denominada “Cátedra Paulo Freire: Educação para Sustentabilidade” (Silva; Araújo, 2020), portanto, traz uma estreita relação entre Paulo Freire e a Educação Ambiental. Além da Cátedra Paulo Freire da UFRPE, há ainda a Cátedra Paulo Freire da UFPE e o Centro Paulo Freire, todos situados no município de Recife.

O Sudeste aparece com 2 pesquisas. É necessário destacar que no Estado de São Paulo, que faz parte da região Sudeste, encontramos três Cátedras dedicadas a Paulo Freire: Cátedra Paulo Freire/Universidade Católica de Santos; Cátedra Paulo Freire/Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e; a Cátedra do Oprimido/Universidade Nove de Julho; além de um Instituto Paulo Freire (Silva; Araújo, 2020). O Sul que, por sua vez, apresentou 3 pesquisas, possui uma Cátedra Paulo Freire, na Universidade Federal da Fronteira do Sul/Erechim.

Já o Centro-oeste aparece com 1 pesquisa e não possui em sua região nenhuma Cátedra que tenha por base o pensamento freiriano. De todas as regiões do Brasil, o Centro-oeste e o Norte não apresentaram trabalhos realizando essa articulação dentro do período de 2013 a 2024. Destacamos que a região Norte possui, na Universidade do Estado do Pará, mais especificamente em Belém, uma Cátedra Paulo Freire (Silva; Araújo, 2020).

Ao observarmos as autoras e autores responsáveis pela produção das pesquisas (presentes no Quadro 3), é possível identificar 1 (uma) autora e 2 (dois) autores que são nomes já conhecidos e reconhecidos no âmbito das pesquisas envolvendo a Educação Ambiental de perspectiva crítica: Monica Lopes Folena Araújo, Carlos Frederico Loureiro e Mauro Guimarães. É possível identificar nessa autora e nesses autores uma grande produção de pesquisas e orientações de pesquisas envolvendo a EAC articulada com Paulo Freire, bem como sinalizações sobre a coerência dessa articulação (Loureiro, 2004; 2012a; 2012b; Araújo, 2015; 2022; Guimarães; Araújo, 2022). Convém mencionar que Layrargues (2014) e Carvalho (2006), são pesquisadores também de referência na área da EAC e que sinalizam igualmente para a congruência dessa conexão.

Apresentamos, no Quadro 7, o número de publicações dos artigos apresentados no Quadro 3 por revistas, bem como seus respectivos Qualis dentro do quadriênio 2017-2020:

**Quadro 7. Informações sobre número de publicação
por revista e seus respectivos Qualis-Capes**

Nome da revista	Número de publicações	Qualis	Área mãe
Revista Sergipana de Educação Ambiental	5	B1 em Ensino e em Educação	Ensino
Ambiente e Educação	1	A3 em Ensino e em Educação	Educação
E-Mosaicos	1	B2 em Ensino e em Educação	Ensino
Revista Katálýsis	1	A1 em Ensino e em Educação	Serviço Social
Ambientalmente sustentável	1	A4 em Ensino e em Educação	Educação

Fonte: elaboração própria

Todas as revistas possuem um Quais elevado, o que demonstra que os trabalhos que compõe a amostra foram avaliados criteriosamente e, portanto, nos dá mais segurança sobre a qualidade da articulação entre Paulo Freire e EAC apontada pelas pesquisadoras e pesquisadores que construíram os artigos. Importante destacar, ainda, que a Revista Sergipana de Educação Ambiental apresenta um quantitativo de publicações muito maior que as demais, talvez porque esta revista venha se configurando enquanto importante instrumento de divulgação científica sobre a perspectiva crítica da educação ambiental articulada a Paulo Freire. A respeito disso, a revista publicou, em 2022, um dossiê temático intitulado “Paulo Freire e Educação Ambiental”, o que demonstra ainda mais a intencionalidade do periódico em promover e destacar essa articulação.

A respeito dos objetivos de cada artigo e o tipo de pesquisa desenvolvido construímos o Quadro 8, a seguir:

Quadro 8. Objetivos e tipo de pesquisa dos artigos que compõe a amostra

Artigos	Objetivo	Tipo de Pesquisa
A interdisciplinaridade em Paulo Freire: aproximações político-pedagógicas para a Educação Ambiental Crítica.	O artigo trata da contribuição pedagógica do educador brasileiro Paulo Freire na questão interdisciplinar e sua convergência para a Educação Ambiental (EA) Crítica.	Bibliográfica
Educação Ambiental e o compromisso profissional com a sociedade na visão de Paulo Freire.	Tem como foco analisar ações conscientes dos professores e alunos comprometidos com a sociedade, e que se questionam acerca do que se pretende para o futuro de nossos cidadãos.	Bibliográfica

O Método de Paulo Freire na Educação Ambiental com o uso de aplicativo de informática para dispositivos móveis.	O trabalho tem como objetivo central verificar a viabilidade do Método de Paulo Freire na prática de ensino-aprendizado da educação ambiental, mediante o uso de aplicativo de informática, em dispositivos móveis, visando à conscientização sobre a questão da preservação ambiental.	Estudo de caso
Ações envolvendo a Educação Ambiental nas Cátedras, Centro e Instituto Paulo Freire do Brasil	Analisar a influência do pensamento de Paulo Freire nas ações desenvolvidas pelas Cátedras, Centro e Instituto Paulo Freire do Brasil envolvendo a Educação Ambiental.	Documental
As relações teórico-metodológicas entre o pensamento de Paulo Freire e a educação ambiental crítica e transformadora: um olhar a partir dos temas geradores	Uma das formas reconhecidas de enfrentamento é a busca por uma Educação Ambiental crítica e formadora de sujeitos atuantes nessas problemáticas, que se pautem em um paradigma da complexidade. O artigo objetiva analisar as contribuições do pensamento de Paulo Freire na construção de caminhos teórico-metodológicos para propostas nesse sentido.	Bibliográfica
Paulo Freire e a Educação Ambiental no Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências da UFMS	O texto analisa o pensamento de Paulo Freire presente em investigações de Educação Ambiental (EA) de um Programa de Pós Graduação em Ensino de Ciências que possui como área de concentração, a Educação Ambiental. Com o objetivo de identificar quantas, quais, porque e como utilizam o referencial freiriano no desenvolvimento da pesquisa.	Estado do Conhecimento
Fundamentos da práxis freiriana que garantem caráter crítico-humanizador-transformador à Educação Ambiental	Analisar os fundamentos da práxis freiriana que garantem caráter crítico-humanizador-transformador à Educação Ambiental. Para tanto, estabelecemos como objetivos específicos: mapear, as proposições relativas à teoria e prática da Educação Ambiental, evidenciando categorias fundantes no pensamento de Paulo Freire, e explicitar as contribuições de Paulo Freire para a Educação Ambiental em três dimensões – o educador popular, o gestor público e o ser humano.	Bibliográfica

A dimensão freireana da formação do educador ambiental na “ComVivência Pedagógica”.	“ComVivência Pedagógica” é uma proposta teórico metodológica de formação de educadores ambientais em construção pelo grupo de Pesquisa GEPEADS/UFRRJ, que se encharca das concepções educacionais de Paulo Freire. Nesse artigo apresentamos essa dimensão freirerana que está presente em todas as etapas de desenvolvimento da proposta formativa.	Proposta teórico metodológica de formação de educadores ambientais
Revisão narrativa da educação ambiental freiriana: apontamentos recentes.	Apresentar os resultados de uma revisão narrativa de artigos recentes que tratam da Educação Ambiental Freiriana.	Revisão narrativa

Fonte: elaboração própria

A partir do Quadro 8, percebemos que 4 dos 9 artigos são do tipo pesquisa bibliográfica. Enquadramos as mesmas nesse tipo de pesquisa ora pelo fato dos próprios autores as identificarem assim, ora por identificarmos que houve uma busca pela identificação na literatura de dados e informações relevantes sobre um tema específico que, nos casos dos artigos presentes nessa amostra, envolvem as contribuições pedagógicas e filosóficas de Paulo Freire para a EAC. Os estudos de revisão bibliográfica caracterizam-se pelo uso de fontes secundárias, portanto, partem de livros, artigos, teses e dissertações sobre determinado tema, já a pesquisa documental, identificada em um dos artigos da amostra, diferencia-se da revisão bibliográfica por fazer uso de fontes primárias (Calvancante; Oliveira, 2020).

Identificamos, ainda, outros métodos de revisão bibliográfica na amostra: do tipo “estado do conhecimento” e do tipo revisão narrativa. As revisões do tipo narrativa, são conhecidas, tradicionalmente, como revisão de literatura, “caracterizadas como publicações que visam descrever, de maneira ampla, o desenvolvimento de um assunto específico e os tipos de metodologias que estão sendo empregadas” (Calvancante; Oliveira, 2020, p. 86). Já a revisão do tipo “estado da arte” ou “estado do conhecimento”, tem por objetivo:

Mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas estas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários (Ferreira, 2002, p. 258).

O estudo de caso, por sua vez, presente em um dos artigos da amostra, caracteriza-se “como o estudo aprofundado de um objeto, de maneira a permitir amplo e detalhado conhecimento sobre o mesmo, o que seria praticamente impossível através de outros métodos de investigação” (Pereira; Godoi; Terçariol, 2009, p. 424). Por fim, um dos artigos é uma proposta teórico-metodológica de formação de educadores.

A partir do exposto, percebemos que todas as pesquisas da amostra envolvem aspectos teóricos, exceto o artigo que envolve um estudo de caso. Esse resultado vem corroborar com a revisão realizada por Leal e Almeida (2024) que buscaram essa articulação entre Paulo Freire e educação ambiental. Sendo assim, observamos que há uma larga produção teórica a respeito dessa articulação, demonstrando a sua pertinência. Por outro lado, na nossa amostra, dois artigos evidenciam na prática essa articulação: a pesquisa realizada por Rocha, Silva e Lopes (2018), que envolve o estudo de caso; e a pesquisa realizada por Silva e Araújo (2020), que buscou “analisar a influência do pensamento de Paulo Freire nas ações desenvolvidas pelas Cátedras, Centro e Instituto Paulo Freire do Brasil envolvendo a Educação Ambiental” (Silva; Araújo, 2020, p. 1).

CONTRIBUIÇÕES DA ARTICULAÇÃO ENTRE PAULO FREIRE E EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA

A partir da leitura dos artigos, com a finalidade de identificar as contribuições da articulação entre Paulo Freire e a EAC, chegamos às subcategorias identificadas no Quadro 9, a seguir, no qual apresentamos as unidades de contexto e de registro (sublinhadas) que nos permitiram estabelecer as subcategorias que apresentamos.

Quadro 9. Categoria, subcategorias e subcategorias das subcategorias identificadas nos artigos que compõe a amostra no que concerne a articulação entre Paulo Freire e a EAC

Categoria		
Contribuições da articulação entre Paulo Freire e educação ambiental crítica para a EAC		
Subcategoria	Subcategoria	Unidade de Contexto/Unidade de Registro/ Codificação
Instrumentaliza para o Amadurecimento da EAC		A leitura Freireana sobre a interdisciplinaridade instrumentaliza para o amadurecimento da EA Crítica como ação político-educativa visando à superação das relações sociais alienadas no capitalismo” (Costa; Loureiro, 2017, p. 111)

Possibilita o Desenvolvimento de uma Pedagogia da Terra		A consciência crítica do professor no processo de organização curricular em Pedagogia da Terra adota uma proposta interdisciplinar, holística e hermenêutica, na qual o profissional da educação deverá dar um sentido às palavras de Freire (2007, p.12) “[...] sentido mais antropológico do que antropológico de nossa época humanista e histórica dos oprimidos –libertar-se a si e aos opressores”. (Carramillo-Going; Cortella, 2017, p. 122)
	Através da consideração dos contextos reais das pessoas envolvidas no processo de ensino e aprendizagem	“[...] envolvendo na organização curricular a comunidade que circunda a escola, seus problemas, suas necessidades. Escolas instaladas em regiões vulneráveis a riscos, na maioria das vezes, não conhecem seus direitos de cidadão. Freire alerta sobre o fato de que os desprotegidos ignoram seus direitos”. (Carramillo-Going; Cortella, 2017, p. 122)
Transforma as Concepções dos Educandos sobre o Meio Ambiente		“Os resultados parciais constatarem as afirmações de Rabelo (2011) e Silva (2007) ao afirmarem que o uso pedagógico de software, integrado às dimensões dialógicas dos conhecimentos adquiridos, por meio dos círculos de cultura, gera a socialização dos alunos, transformando as concepções dos educandos, sobre o meio ambiente”. (Rocha; Silva; Lopes, 2018, p. 371)
	Através de software integrado às dimensões dialógicas presentes no círculo de cultura	“Os resultados parciais constatarem as afirmações de Rabelo (2011) e Silva (2007) ao afirmarem que o uso pedagógico de software, integrado às dimensões dialógicas dos conhecimentos adquiridos, por meio dos círculos de cultura, gera a socialização dos alunos, transformando as concepções dos educandos, sobre o meio ambiente”. (Rocha; Silva; Lopes, 2018, p. 371)
Formação de uma Identidade Socioambiental Sustentável		“Os resultados apontaram que esses espaços formativos desempenham importante papel na formação de uma identidade socioambiental sustentável, pois proporcionam aos atores envolvidos a reflexão sobre o verdadeiro diálogo, pensamento crítico-humanizado e emancipatório, graças à troca entre cátedra-universidade-escola-sociedade”. (Silva, Araújo, 2020, p. 1)

	Através da reflexão sobre o verdadeiro diálogo, pensamento crítico-humanizado e emancipatório	Os resultados apontaram que esses espaços formativos desempenham importante papel na formação de uma identidade socioambiental sustentável, pois proporcionam aos atores envolvidos a reflexão sobre o verdadeiro diálogo, pensamento crítico-humanizado e emancipatório, graças à troca entre cátedra-universidade-escola-sociedade”. (Silva, Araújo, 2020, p. 1)
Possibilita Discussões e Enfrentamentos das Questões Socioambientais		Os temas geradores são uma das principais contribuições metodológicas da Pedagogia Libertadora de Paulo Freire para a discussão e enfrentamento através do viés educacional das questões socioambientais pois, a partir de questões concretas dos sujeitos envolvidos, local e globalmente, buscam problematizar o padrão civilizatório contemporâneo, o paradigma e ideologias dominantes, além das próprias situações-limites, buscando construir premissas para uma sociedade sustentável e solidária no horizonte do inédito-viável”. (Dutra; Camargo; Souza, 2021, p. 27-28)
	Através dos temas geradores	Os temas geradores são uma das principais contribuições metodológicas da Pedagogia Libertadora de Paulo Freire para a discussão e enfrentamento através do viés educacional das questões socioambientais [...]”. (Dutra; Camargo; Souza, 2021, p. 27-28)
Como Aporte para Formação de Professores, Abordagens Curriculares, Propostas Metodológicas e Material Didático Envolvendo a EA		Os resultados revelam um considerável número de trabalhos que utilizam Freire como aporte para a formação de professores, abordagens curriculares, propostas metodológicas e para a produção de material didático. Os principais conceitos de Freire abordados são: conscientização, Círculo de Cultura, Educação Problematicadora e Diálogo. Conclui-se que Paulo Freire é o principal referencial utilizado nas pesquisas e que é abordado em diferentes perspectivas que oferecem possibilidades variadas de leitura do seu pensamento”. (Zanon; Wiziack; Vargas, 2022, p. 1)
Trazendo Fundamentos que se Articulam com a EA		Com base na vida e obra de Paulo Freire apresentamos como fundamentos desta práxis as categorias: relação, diálogo, autonomia, criatividade, criticidade e humanização. Categorias estas corporeificadas pelo exemplo e por isso tão significativas para a Educação Ambiental”. (Araújo, 2022, p. 1).

Como Forma de Superar a EA Normativa	Que houve um esforço comum dos autores em traduzir a Educação Ambiental numa perspectiva Freiriana. Alguns artigos tentaram construir uma verdadeira metodologia para a 'Educação Ambiental Freiriana'. A análise permitiu concluir que a Educação Ambiental tradicionalmente normativa deve ser superada, dando lugar a construção de uma educação não neutra, autocrítica, construtivista e libertadora". (Leal; Almeida, 2024, p. 1)
--------------------------------------	---

Fonte: elaboração própria

As análises realizadas nos levaram a inferir que as “Contribuições de Paulo Freire para o desenvolvimento da educação ambiental crítica” são: “Instrumentaliza para o Amadurecimento da EAC” (Costa; Loureiro, 2017, p. 111); “Possibilita o Desenvolvimento de uma Pedagogia da Terra” (Carramillo-Going; Cortella, 2017, p. 122), “Através da consideração dos contextos reais das pessoas envolvidas no processo de ensino e aprendizagem” (Ibidem, p. 122); “Transforma as Concepções dos Educandos sobre o Meio Ambiente” (Rocha; Silva; Lopes, 2018, p. 371), “Através de softwares integrados às dimensões dialógicas presentes nos Círculos de Cultura” (Ibidem, p. 371); contribui para “Formação de uma Identidade Socioambiental Sustentável” (Silva, Araújo, 2020, p. 1), “Através da reflexão sobre o verdadeiro diálogo, pensamento crítico-humanizado e emancipatório” (Ibidem, p. 1); “Possibilita Discussões e Enfrentamentos das Questões Socioambientais” (Dutra; Camargo; Souza, 2021, p. 27-28), “Através dos temas geradores” (Ibidem, p. 27-28); contribui, ainda “Como Aporte para Formação de Professores, Abordagens Curriculares, Propostas Metodológicas e Material Didático Envolvendo a EA”; “Trazendo Fundamentos que se Articulam com a EA” e; “Como Forma de Superar a EA Normativa”.

Entendendo, a partir de Freire (2023) que não há neutralidade, ou estamos a favor das transformações ou a favor da manutenção da realidade nos moldes em que ela se apresenta, a EAC parte desse local de não neutralidade, parte da necessidade de transformação.

Entretanto, as mudanças desejadas vão além do desenvolvimento de comportamentos individuais, mas são sobretudo, viabilizadas através da coletividade que se dá através da ação consciente sobre a realidade que vivemos.

A compreensão dessa realidade, portanto, é o passo inicial para que seja possível restabelecer a unidade que existe entre sociedade-natureza, homem-mundo, há muito dicotomizada em nome da opressão alienante e desumanizadora que favorece o capital e que é reproduzida nas micro relações e, portanto, também nas ações educativas.

Guimarães (2004), denominou essa reprodução da lógica hegemônica nas ações educativas de “armadilhas paradigmáticas”. Podemos perceber isso na forma mercadológica a qual tem sido submetida as políticas de formação de professoras e professores e na forma de gerenciamento de financiamento das escolas públicas, baseadas em avaliações de larga escala e desconectadas das verdadeiras necessidades formativas para atuação na realidade.

A perspectiva freiriana da educação busca romper com a visão de mundo ingênua, tem por objetivo estabelecer as relações dicotomizadas, fazer perceber o que está por trás da observação superficial que realizamos rotineiramente.

A partir das subcategorias emergidas na análise, conseguimos entender o motivo pelo qual Paulo Freire contribui para uma perspectiva crítica da EA: porque o ensino parte dos contextos reais através da problematização da realidade, nesse movimento, a dialogicidade é o elemento que permite o encontro entre as diferentes perspectivas com a finalidade de apreender o real a partir da percepção das contradições. É nessa ação de problematização da realidade, através da dialogicidade, que emergem os temas geradores, temas significativos para o desenvolvimento da aprendizagem envolvendo economia, meio ambiente, política, sociedade e ética, com o intuito de transformação da consciência ingênua em consciência crítica.

Entrelaçando as diversas dimensões que constituem uma realidade, a partir do conhecimento prévio dos envolvidos na ação educativa, encontramos os conhecimentos específicos necessários para compreensão aprofundada dela. Para Delizoicov e Delizoicov (2014, p. 91) “é a apropriação desses conhecimentos, numa perspectiva emancipadora e transformadora, e não meramente transmissora, uma das metas de uma prática educacional dialógica e problematizadora”.

Portanto, nessa perspectiva dialógica, problematizadora da realidade, o desenvolvimento da reflexão crítica é fundamental para que se reconheça os processos desumanizadores aos quais estamos submetidos. Processos estes que fazem parte da lógica neoliberal, através da qual, para que alguns poucos tenham riqueza e sucesso, outros tantos sofrem a dor da fome e da miséria.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os achados da presente pesquisa corroboram com a ideia de que a pedagogia e a epistemologia freiriana podem contribuir sobremaneira para o desenvolvimento de uma perspectiva crítica da educação ambiental. Os artigos que compuseram a amostra nos levam a inferir que a teoria do conhecimento desenvolvida por Paulo Freire é robusta e se coaduna com a perspectiva crítica da educação ambiental. As contribuições, a partir dos artigos que compuseram a amostra, envolvem, de maneira sintética: a instrumentalização para o amadurecimento da EAC; o desenvolvimento de uma Pedagogia da Terra; a possibilidade de transformação das concepções dos educandos sobre o meio ambiente, a formação de uma identidade socioambiental sustentável, discussões e enfrentamentos das questões socioambientais; contribui, ainda, como aporte teórico para formação de professores, abordagens curriculares, propostas metodológicas e material didático envolvendo EA, trazendo fundamentos que se articulam com a EA e, por fim, contribui para superação da EA normativa.

Entretanto, é preciso que essa relação entre Paulo Freire e EAC se efetive nas práticas educativas e deixe de estar apenas no campo teórico. Dos 9 artigos que compuseram a amostra, apenas 2 saíram do campo teórico, um para efetivamente desenvolver uma atividade de ensino e outro, que buscou identificar as ações de EA realizadas em espaços freirianos.

Sendo assim, o grande desafio parece estar na ruptura com o pensamento neoliberal, mercadológico, meritocrático que está enraizado em nós. Esse enraizamento promovido pela ideologia dominante dificulta a implementação de uma perspectiva progressista nas práticas docentes, não apenas porque tivemos uma vida inteira submetidos ao ensino tradicional, mas também porque, muitas vezes, os espaços de atuação dificultam a organização coletiva, a organização de espaços-tempos de aprendizagem necessários para a construção do conhecimento a partir de uma outra racionalidade.

Por isto, mais uma vez, e cada vez mais, o pensamento freiriano é necessário. Necessário para que nos organizemos em coletivos para buscar a superação do currículo prescritivo que tolhe a atuação intelectual do professor e para superação de políticas públicas de formação de professores que buscam formar educadoras e educadores para atender à lógica de mercado. Tais situações limites só podem ser superadas a partir de processos formativos que evidenciem as contradições, que coloquem em discussão as visões de mundo a partir de situações reais.

AGRADECIMENTOS

Ao Programa de Pós-Graduação em Ensino das Ciências da Universidade Federal Rural de Pernambuco (PPGEC/UFRPE), à Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia do Estado de Pernambuco (FACEPE) pelas bolsas de estudos concedidas (uma de doutoramento e uma de produtividade em pesquisa), à Cátedra Paulo Freire: Educação para Sustentabilidade da UFRPE (CPF/UFRPE) e ao Grupo de Pesquisa em Formação e Prática Pedagógica de Professores de Ciências e Biologia (FORBIO).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Araújo, M. L. F. (2015). *A educação ambiental crítico-humanizadora na formação de professores de biologia*. Editora UFPE.
- Araújo, M. L. F. (2022). Fundamentos da práxis freiriana que garantem caráter crítico-humanizador-transformador à Educação Ambiental. *Revista Sergipana de Educação Ambiental*, 9(1), 1-15.
- Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Carramillo-Going, L. y Cortella, M. (2017). Educação ambiental e o compromisso profissional com a sociedade na visão de Paulo Freire. *e-Mosaicos*, 6(13), 112-125.
- Carvalho, I. (2006). *Educação ambiental: A formação do sujeito ecológico*. Cortez.
- Cavalcante, L. y Oliveira, A. (2020). Métodos de revisão bibliográfica nos estudos científicos. *Psicologia em Revista*, 26(1), 83-102.
- Costa, C. y Loureiro, C. (2017). A interdisciplinaridade em Paulo Freire: Aproximações político-pedagógicas para a educação ambiental crítica. *Revista Katálisis*, 20(1), 111-121.
- Delizoicov, D. y Delizoicov, N. (2014). Educação ambiental na escola. En C. Loureiro y J. Torres (Orgs.), *Educação ambiental: Dialogando com Paulo Freire* (pp. 81-115). Cortez.
- Dutra, T., Camargo, T. y Souza, D. (2021). As relações teórico-metodológicas entre o pensamento de Paulo Freire e a educação ambiental crítica e transformadora: Um olhar a partir dos temas geradores. *Ambiente & Educação: Revista de Educação Ambiental*, 26(1), 603-632.
- Ferreira, N. (2002). As pesquisas denominadas “estado da arte”. *Educação & Sociedade*, 23(79), 257-272.

- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
- Freire, P. (2000). *Pedagogia da indignação: Cartas pedagógicas e outros escritos*. Editora UNESP.
- Freire, P. (2016). *Conscientização*. Cortez.
- Freire, P. (2023). *Pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.
- Galvão, T. y Pereira, M. (2014). Revisões sistemáticas da literatura: Passos para sua elaboração. *Epidemiologia e Serviços de Saúde*, 23(1), 183-184.
- Guimarães, M. (2004). *A formação de educadores ambientais*. Papirus.
- Guimarães, M. y Araújo, M. L. F. (2022). Editorial. *Revista Sergipana de Educação Ambiental*, 9(1), 1-2.
- Layrargues, P. (2012). Para onde vai a educação ambiental? O cenário político-ideológico da educação ambiental brasileira e os desafios de uma agenda política crítica contra-hegemônica. *Revista Contemporânea de Educação*, 7(14), 388-411.
- Layrargues, P. P. (2014). A dimensão freireana na educação ambiental. Em C. Loureiro y J. Torres (Orgs.), *Educação ambiental: Dialogando com Paulo Freire*. Cortez.
- Leal, M. y Almeida, R. (2024). Revisão narrativa da educação ambiental freiriana: Apontamentos recentes. *Revista Sergipana de Educação Ambiental*, 11, 1-32.
- Loureiro, C. (2004). Educação ambiental transformadora. In P. P. Layrargues (Coord.), *Identities da educação ambiental brasileira* (pp. 65-84). MMA/DEA.
- Loureiro, C. (2012a). *Sustentabilidade e educação: Um olhar da ecologia política*. Cortez.
- Loureiro, C. (2012b). *Trajetória e fundamentos da educação ambiental*. Cortez.
- Loureiro, C. (2019). *Educação ambiental: Questões de vida*. Cortez.
- Pereira, L., Godoy, D. y Terçariol, D. (2009). Estudo de caso como procedimento de pesquisa científica: Reflexão a partir da clínica fonoaudiológica. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 22(3), 422-429.
- Rocha, O., Silva, M. y Lopes, M. (2018). O método Paulo Freire da educação ambiental com o uso de aplicativo de informática para dispositivos móveis. *Ambientalmente Sustentável*, 1(23-24), 371-385.
- Rother, E. T. (2007). Revisão sistemática x revisão narrativa. *Acta Paulista de Enfermagem*, 20(2), 5-6.
- Santos, L. (2021). *A BNCC e o ensino de biologia: Um olhar sobre a implementação curricular no Estado do Tocantins* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Tocantins]. Universidade Federal do Tocantins.

- Silva, A. y Araújo, M. (2020). Ações envolvendo a educação ambiental nas Cátedras, Centro e Instituto Paulo Freire do Brasil: Analisando Paulo Freire nesses espaços formativos. *Revista Sergipana de Educação Ambiental*, 7(2), 1-13.
- Silva, S. (2018). Educação ambiental escolar. *Eventos Pedagógicos*, 9(1), 398-411.
- Zanon, A., Wiziack, S. y Vargas, I. (2022). Paulo Freire e a educação ambiental no Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências da UFMS. *Revista Sergipana de Educação Ambiental*, 9(1), 1-15.

Capítulo 9. Problematização, investigação e interação dialógica: uma perspectiva freireana na formação continuada de professores em iniciação científica

 **Climéria Beserra Ramalho***

climeria.ramalhoppgec@gmail.com

 **Crislaine Maria da Silva***

crislaine.silva@ufpe.br

 **Maria Marly de Oliveira***

marlyolivier13@gmail.com

**Universidade Federal Rural de Pernambuco, Brasil*

INTRODUÇÃO

Neste artigo, tomamos como referência a perspectiva freireana para compreender um percurso formativo de professores de Iniciação Científica como um processo educativo que se orienta pela problematização, pela investigação e pela interação dialógica. Nessa abordagem, os educadores são concebidos como sujeitos ativos na análise crítica de sua própria prática, articulando teorias aos desafios concretos do cotidiano escolar. A problematização estimula a reflexão sobre a realidade vivida; a investigação favorece a produção de novos saberes a partir dessa realidade; e a interação dialógica possibilita um diálogo horizontal entre os pares, propiciando aprendizagens colaborativas. Sob esse enfoque, a formação continuada em análise, configura-se como um espaço potencial de transformação profissional, comprometido com uma prática de ensino crítico- científico.

Nessa mesma direção, a Iniciação Científica, enquanto prática pedagógica, apoia-se nos pressupostos teóricos da Alfabetização Científica (AC). Sasseron (2008) destaca que a AC tem suas bases no pensamento freireano sobre alfabetização. Para Freire (1989), alfabetizar não se restringe ao domínio das técnicas de leitura e escrita, mas constitui um processo de autoformação que exige uma postura crítica e interventiva diante do próprio contexto (Freire, 1980).

Outro ponto a se considerar sobre AC é que ela se inicia na experiência de vida de cada pessoa, embora possa ser organizada e sistematizada na escola, ela não se restringe ao ambiente escolar, estendendo-se também às práticas e experiências vivenciadas em outros contextos da vida (Sasseron e Machado, 2023). Esse pensamento encontra respaldo no que Freire (1980) diz sobre a leitura do mundo precede a leitura da palavra.

É a partir desse diálogo, podemos entender que, a formação continuada de professores em Iniciação Científica deve apresentar-se como um espaço de produção de conhecimento que não se restrinja apenas ao domínio de conceitos e procedimentos técnicos, mas assuma uma dimensão mais ampla, voltada à participação crítica e consciente dos sujeitos, nela envolvidos. Assim, a Alfabetização Científica, alinhada à proposta freireana de educação libertadora, busca favorecer a leitura crítica do mundo e o engajamento transformador dos sujeitos em formação (Sasseron e Carvalho, 2011; Sasseron *et al.*, 2017).

Criar pontes entre a ciência apresentada aos estudantes e o mundo em que vivem é um dos grandes desafios do ensino (Sasseron e Machado, 2023). Nesse contexto,

a formação continuada de professores desempenha um papel fundamental ao estimular a reflexão sobre caminhos para um ensino crítico e transformador.

Pensar uma formação que conduza os docentes a planejar propostas pedagógicas que promovam a visão crítica dos estudantes pressupõe considerar os eixos estruturantes da AC propostos por Sasseron (2008). Segundo a autora, o planejamento do professor deve abarcar: (a) a compreensão de termos, conceitos e conhecimentos científicos fundamentais; (b) a compreensão da natureza da ciência e dos fatores éticos e políticos que permeiam sua prática; (c) e o entendimento das relações entre Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente (CTSA). Nesse último eixo, em particular, Sasseron *et al.* (2017) destaca que sua efetivação depende da construção de pontes pelo docente, de modo que os temas científicos sejam analisados de forma complexa e global, orientados pelo desejo de um mundo sustentável.

Dentre os eixos apresentados, é possível identificar uma clara articulação entre a AC e a Educação Ambiental na perspectiva crítica (EAC), cuja integração se mostra fundamental para a formação de cidadãos cientificamente letrados e politicamente conscientes, capazes de participar ativamente das discussões e enfrentar os desafios socioambientais. Esse engajamento está diretamente relacionado à construção coletiva de modos de produzir ciência e cultura comprometidos com um projeto de sociedade democrática, ecológica e socialmente justa (Loureiro e Lima, 2009).

Essa articulação encontra respaldo no pensamento de Freire (2014), para quem a educação nunca é neutra, mas situada histórica e socialmente, e deve possibilitar aos sujeitos a leitura crítica do mundo e a transformação da realidade em que vivem. Ao defender o trabalho educativo a partir de temas geradores, representativos das contradições entre sociedade, cultura e natureza, Freire (1987; 1989) aponta que a verdadeira aprendizagem ocorre quando educandos e educadores se engajam em uma práxis pedagógica, ao unir reflexão e ação para superar situações-limite. Nesse sentido, práticas que articulam AC e EAC se aproximam da perspectiva freireana de educação libertadora, ao promoverem tanto a apropriação de conceitos científicos quanto a formação de sujeitos críticos e engajados na transformação social e ambiental.

Para tanto, o planejamento da formação do docente em Iniciação Científica deve se apoiar em propostas que incentivem o professor a participar ativamente do processo formativo, investigando suas próprias situações problemáticas, debatendo coletivamente temas controversos em sua prática, dialogando a partir

de situações problemáticas reais e reconhecendo-se na experiência do outro (Imbernón, 2010; Ramalho, 2023). Nessa dinâmica, os docentes tornam-se agentes produtores de conhecimento, capazes de ressignificar sua prática, transformar a realidade em que atuam e desenvolver um ensino mais próximo dos pressupostos da AC.

Desse modo, é relevante considerar os mesmos pressupostos básicos de planejamento para propostas em AC sugeridos por Sasseron e Machado (2023), no planejamento de propostas e metodologias da formação dos docentes em Iniciação Científica de modo que a metodologia da formação constitua-se em uma orientação a ser considerada pelos professores na hora de realizar os planejamentos para os alunos, possibilitando-os a elaborar práticas fundamentadas na problematização, no diálogo e na construção coletiva de saberes.

O primeiro pressuposto que fundamenta o planejamento de propostas em AC é a problematização. O termo problematização ganhou centralidade em *Pedagogia do Oprimido*, obra em que Freire defende que a educação deve partir da identificação dos problemas vividos na realidade social e ser orientada por um processo de transformação social. Nesse mesmo horizonte, uma formação problematizadora deve considerar a realidade concreta do professor e estimular a consciência dos problemas enfrentados em sua prática, de modo que, mesmo quando a questão não esteja explicitada, o professor seja capaz de desdobrá-la em subproblemas e buscar caminhos para sua resolução. Esse movimento se articula às habilidades de Alfabetização Científica, conforme defendem Sasseron e Carvalho (2011), quando ressaltam a importância do estudante desenvolver competências para investigar, analisar e propor soluções fundamentadas.

Outro aspecto essencial do planejamento é a investigação, entendida como o conjunto de ações e atitudes voltadas para a resolução de problemas. Nesse sentido, as situações investigativas devem ser construídas a partir do surgimento do problema e identificadas pelos próprios alunos, de modo que façam sentido em sua realidade concreta. Assim, o planejamento deve favorecer que a investigação parta da curiosidade e do olhar crítico do estudante, e não de questões previamente impostas pelo professor ou pelo livro didático (Sasseron; Machado, 2013).

Seguindo com os pressupostos que fundamentam o planejamento focado na AC, deve-se levar em conta a interação dialógica entre pares. No planejamento tradicional, as interações em sala de aula concentram-se quase exclusivamente na relação professor-aluno ou aluno-professor, o mesmo pode ser notado nas formações tradicionais entre formador - professor, deixando em segundo

plano a troca entre os pares. Essa concepção transmissora-receptora tende a reduzir as relações sociais entre os professores, segundo Imbernón (2010) e, consequentemente, torna-se um fator limitante para engajamento cognitivo docente (Ramalho, 2023).

Em contrapartida, Freire em *Pedagogia do Oprimido*, defende que apenas o diálogo, entendido como prática que implica pensamento crítico, é capaz de fomentá-lo. Sem diálogo não há verdadeira comunicação e, portanto, não há autêntica educação (Freire, 1987). Assim, o planejamento que se ancora em pressupostos investigativos e problematizadores rompe com a lógica transmissiva da formação e cria condições para que professores construam conhecimentos de forma coletiva, dialoguem entre si e desenvolvam a consciência crítica necessária para compreender e intervir em sua realidade (Ramalho, 2023).

Diante do exposto, o trabalho tem como pergunta orientadora: De que modo os pressupostos para o planejamento de práticas de Alfabetização Científica se articulam ao pensamento freireano e se evidenciam nas ações formativas de professores envolvidos com a Iniciação Científica? e como objetivo analisar como os pressupostos para o planejamento de práticas em Alfabetização Científica articulam-se ao pensamento freireano e se manifestam nas propostas formativas de professores em Iniciação Científica.

Partimos da premissa de que a formação continuada de professores de Iniciação Científica constitui um espaço de problematização, investigação e interação dialógica. Ao analisar esse espaço formativo à luz dos pressupostos da Alfabetização Científica, em consonância com o pensamento freireano, este artigo defende que tais princípios podem sustentar uma formação docente crítica e transformadora.

Nos tópicos subsequentes, expõe-se, inicialmente, a metodologia empregada ao longo do percurso formativo, detalhando-se os instrumentos e procedimentos utilizados para a coleta, tratamento e interpretação dos dados. Na sequência, apresenta-se a análise que evidencia a presença dos pressupostos em questão no planejamento da prática formativa investigada, bem como sua articulação com o pensamento freireano.

CAMINHO METODOLÓGICO

À luz de Freire (1996), trata-se de um processo que se faz caminhando, em diálogo com objetivo, problema e fundamentação. Envolve análise crítica, ajustes necessários e contribuições dos atores envolvidos.

Tipo de pesquisa

A pesquisa adota uma abordagem qualitativa que, segundo Oliveira (2016), corresponde ao estudo aprofundado de um determinado objeto e que permite explicar o contexto em que está inserido. Para a autora, dados de natureza qualitativa podem ser obtidos por meio de qualquer instrumento necessário à coleta das informações. Neste artigo, a fonte de dados corresponde aos documentos de planejamento da formação, disponibilizados em formato de slides utilizados durante as atividades formativas, os quais são aqui considerados como documentos de análise.

Além da abordagem qualitativa, a investigação assume um caráter exploratório e descritivo. Nessa perspectiva, busca-se examinar de forma minuciosa a fonte documental e descrever as informações nela contidas para posterior análise. Conforme Rudio (1985), a pesquisa descritiva visa identificar e observar fenômenos, descrevendo-os, enquanto os estudos exploratórios contribuem para aprofundar a compreensão de como esses fenômenos se apresentam na realidade investigada (Oliveira, 2016).

Campo de estudo e sujeitos da formação

O presente estudo tem como campo de investigação o processo de formação continuada de professores, promovido pela Secretaria de Educação de Pernambuco, no âmbito da parte diversificada do currículo. Tal demanda curricular, instituída em 2024, vem sendo implementada nas Escolas de Tempo Integral, com foco nos estudantes dos 8º e 9º anos do Ensino Fundamental Anos Finais. Os sujeitos que participaram dos encontros formativos foram docentes do componente curricular de Iniciação Científica que integram os ciclos formativos realizados no ano de 2025.

Momentos formativos

Os momentos formativos ocorreram em três encontros ao longo de 2025, organizados como espaços de estudo, reflexão e troca de experiências entre professores e formadores. Cada encontro buscou articular teoria e prática, o que favorece o diálogo entre os pressupostos da AC em consonância com o pensamento freireano, que buscou refletir sobre os desafios de promover AC entre seus estudantes de Iniciação Científica. Em sequência, apresentamos o Quadro 01, que apresenta o percurso formativo.

Quadro 1. Encontros formativos

Período	Evento	Temática	Público alvo
20/03/2025	I Encontro Formativo da Parte Diversificada da Matriz Curricular do Ensino Fundamental - Anos Finais de Pernambuco	O Currículo Diversificado de PE: Desafios da Iniciação Científica em integração à Educação Ambiental Crítica na prática docente	Gestores, professores, educadores de apoio, Formadores de GREs e Municípios
08/05/2025	II Encontro Formativo da Parte Diversificada da Matriz Curricular do Ensino Fundamental- Anos Finais de Pernambuco	Iniciação científica como prática de transformação social: um diálogo com a Educação Ambiental Crítica	Professores do componente Curricular de Iniciação Científica e professores dos demais componentes curriculares
04/09/2025	III Encontro Formativo dos Anos Finais: Base Comum Curricular e Parte Diversificada	Iniciação Científica na prática docente: construindo propostas com foco nos indicadores de Alfabetização Científica e temáticas socioambientais.	Professores do componente Curricular de Iniciação Científica e professores dos demais componentes curriculares e formadores da GREs.

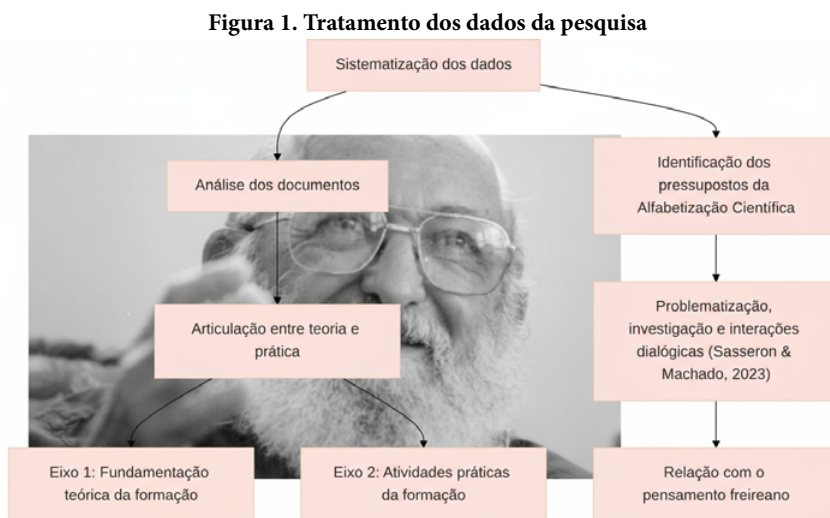
Fonte: elaboração própria

Instrumentos de coleta e análise dos dados

A construção dos dados baseou-se na análise dos documentos de planejamento das formações, apresentados em formato de slides utilizados durante os encontros formativos. Em um primeiro momento, esses documentos foram examinados com o objetivo de identificar a metodologia empregada no processo formativo, especialmente no que se refere à articulação entre teoria e prática, estruturada em dois eixos: Eixo 1: Fundamentação teórica da formação, que compreende os referenciais e princípios que sustentam o planejamento; e Eixo 2: Atividades práticas da formação, que abrange as ações desenvolvidas com os participantes durante os encontros.

No segundo momento da análise, o foco foi identificar, nos encontros formativos, os pressupostos da Alfabetização Científica: problematização, investigação e interações dialógicas (Sasseron e Machado, 2023). Para cada pressuposto, os dados foram enquadrados nos dois eixos previamente definidos,

a fim de compreender os diálogos estabelecidos em cada encontro formativo. Essa articulação permitiu analisar a relação entre os pressupostos da AC, os eixos da formação e o pensamento freireano, identificando como tais referenciais se manifestam na prática formativa e contribuem para o desenvolvimento de processos educativos críticos e transformadores, conforme mostra a Figura 1, que se refere ao tratamento dos dados da pesquisa:



Fonte: elaboração própria

Ao final da sistematização, elaborou-se um quadro que triangula os pressupostos, os eixos e as unidades de análise extraídas dos documentos dos encontros formativos, na busca de subsidiar a interpretação posterior à luz das bases teóricas do estudo e, sobretudo, do pensamento freireano.

Técnica de análise

Para análise dos dados obtidos a partir dos instrumentos de coleta previamente apresentados, utilizamos a técnica de Análise Hermenêutica Dialética Interativa (AHDI) que, segundo Oliveira (2020), que tem como principal aporte teórico o método de Análise Hermenêutica Dialética (AHD) de Minayo (2008). Através da análise, realizamos uma sistematização das informações coletadas à luz da teoria e do cruzamento dos dados, que une ideias, para definir o questionamento apresentado neste trabalho e, consequentemente, a problematização desta pesquisa.

Utilizamos a sistematização dos dados, que segundo Oliveira (2016), requer o levantamento de categorias teóricas relacionadas ao tema, bem como a identificação de leituras convergentes sobre o assunto. Além disso, é necessário definir as categorias empíricas que se referem aos roteiros e questões da pesquisa, bem como as unidades de análise.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir da análise documental dos slides dos planejamentos das oficinas formativas do componente curricular de Iniciação Científica a sistematização dos as unidades de análise que emergiram dos planejamentos foram organizadas Quadro 02.

Quadro 02. Presença dos pressupostos de planejamento das oficinas sobre Alfabetização Científica (em diálogo com Freire)

Pressuposto da AC de Sasseron; Machado (2013)	Eixo 1: Fundamentação teórica Fonte documental- planejamento das formações	Eixo 2: Atividades em grupo Fonte documental- planejamento das formações
Problemática	1ª formação: BNCC e DCN: reflexão crítica, formulação problematizadora (Brasil, 2015). 2ª Formação: Freire (1980) (“a leitura do mundo precede a leitura da palavra”): inquietações transformadas em problemas. 3ª formação: distinção ‘problema é problema, exercício é exercício’; pedagogia da pergunta- Conceito de cotidianidade (Sasseron e Machado, 2023).	1ª formação: reflexão coletiva na lousa sobre os desafios da AC e prototipagem de um cenário ideal para o trabalho com Iniciação Científica. 2ª formação: Identificação de necessidades formativas; definição de problemas de pesquisa ligados aos ODS da ONU. 3ª formação: atividade reflexiva sobre como planejar propostas com AC para 2016 que envolva os eixos estruturantes da AC
Investigação	1ª formação: tendências pedagógicas aprendizagem por investigação pessoal, testar hipóteses, criar soluções (Relatório Tendências pedagógica). 2ª formação: etapas da pesquisa científica (objeto, hipóteses, percurso metodológico) (Sasseron e Machado, 2023). 3ª formação: indicadores e eixos estruturantes da AC (Sasseron, 2008).	1ª formação: dinâmica de prototipagem colaborativa: soluções para desafios da IC. 2ª formação: atividades práticas: seleção de ODS da ONU, formulação de problema a partir de temáticas socioambientais 3ª formação: elaboração de propostas didáticas em grupos via Google Docs colaborativos.

Interação dialógica	1º formação: perfil docente: abertura ao diálogo e escuta ativa (Nóvoa, 1992; Imbernón, 2010). 2º formação: Freire: formação crítica e transformadora pela prática dialógica (Freire, 1980). 3º formação: aprendizagem como uma experiência coletiva de interação (Sasseron e Machado, 2013).	1º formação: debates coletivos sobre desafios da AC. 2º formação: rodas de discussão sobre relevância da pesquisa; apresentação de propostas de pesquisas interdisciplinares. 3ª formação: planejamento de uma proposta coletiva de Iniciação Científica, utilizando a Sequência Didática Interativa (SDI), conforme proposta por Oliveira (2013), como metodologia orientadora da formação.
---------------------	---	--

Fonte: elaboração própria

Tais pressupostos, apresentados no Quadro 02, evidenciam a articulação entre os conteúdos teóricos e os saberes práticos dos professores no processo formativo, sendo mobilizados e discutidos ao longo dos encontros.

A partir desse contexto, Freire (1967) explica que os seres humanos são essencialmente sujeitos de práxis, pois seu “querer-fazer” envolve ação, reflexão e transformação. Assim o “querer-fazer” é uma forma de práxis, ele precisa necessariamente ser orientado por uma teoria que o ilumine. De acordo com o autor, a ação humana é sempre teoria e prática articuladas. É nessa perspectiva que estruturamos nossa análise em dois eixos do percurso formativo em questão: um voltado para a base teórica e outro para as atividades práticas. Assim, compreendemos que a formação docente deve transitar continuamente entre teoria e prática, pois não há mudança real sustentada apenas pelo verbalismo, nem tampouco pelo ativismo isolado, mas sim pela união entre reflexão e ação, que incide efetivamente sobre as estruturas que precisam ser transformadas. Na sequência, apresentamos a interpretação dessas unidades analíticas.

Análise dos eixos teórico e prático das formações a partir do pressuposto problematização

No que tange ao eixo da fundamentação teórica, no pressuposto da problematização, observamos as ênfases teóricas presentes na 1ª, 2ª e 3ª formações. As três compartilham um fio condutor comum: a problematização da realidade como eixo central da reflexão crítica. A 1ª formação trouxe a Base Nacional Comum Curricular- BNCC e as Diretrizes Curriculares Nacionais da educação -DCN, destacando a necessidade de uma prática pedagógica que vá além da simples

reprodução de conteúdo, estimulando a formulação problematizadora em sintonia com o objetivo maior do ensino, que é refletir criticamente sobre a prática (Brasil, 2015).

Essa perspectiva dialoga com Paulo Freire, que afirma que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (Freire, 1967, p. 9). Nesse sentido, Sasseron *et al.* (2017) apoiam-se nesse pensamento freiriano para fundamentar o conceito de Alfabetização Científica, destacando que o processo de ensino-aprendizagem deve partir das inquietações e experiências concretas dos sujeitos, transformando-as em problemas para investigação e reflexão crítica.

A terceira formação aprofunda essa abordagem ao diferenciar problema de um simples exercício, retomando a pedagogia da pergunta e o conceito de cotidianidade como fundamentos de uma prática que valoriza o contexto vivido pelo professor (Freire, 1985). Em conjunto, essas três ênfases convergem para a defesa freiriana da práxis: a indissociabilidade entre ação e reflexão como caminho para problematizar, compreender e transformar a realidade (Freire, 1987). Nesse sentido, uma formação focada na AC dos professores, alinhada à proposta freiriana de educação libertadora, visa promover a leitura crítica da realidade dos indivíduos (Sasseron e Carvalho, 2011; Sasseron *et al.*, 2017).

Já no eixo das atividades em grupo, voltado para as atividades práticas sob o pressuposto da problematização da realidade, cada formação articula ações práticas e reflexivas, ao incentivar o professor a identificar e analisar suas próprias problemáticas e os desafios concretos de ensinar com foco na Alfabetização Científica.

A atividade coletiva da primeira formação foi realizada na lousa, com o objetivo de refletir sobre os desafios de alfabetizar cientificamente os estudantes. Em seguida, a proposta concentrou-se na idealização de um cenário pedagógico possível para desenvolver a Iniciação Científica na escola. Essas atividades dialogam com Freire (1987), ao considerar a análise da realidade concreta como ponto de partida para a construção de um conhecimento problematizador. Além disso, tais problemáticas só podem ser plenamente debatidas quando os professores compartilham e discutem coletivamente seus contextos, em consonância com a perspectiva de Imbernón (2010) sobre a formação continuada, que valoriza a construção colaborativa do saber entre os docentes.

Na segunda formação, a atividade de investigação de cenários científicos ligados a temáticas socioambientais se mostra problematizadora, pois convida os professores a refletirem sobre situações concretas dos contextos de seus alunos e

de si próprios enquanto cidadãos, em consonância com Freire (1967), para quem a educação deve partir da realidade vivida para gerar sensibilização. Ao integrar a Alfabetização Científica à prática docente, especialmente no planejamento de propostas pedagógicas, os professores são chamados a considerar os eixos estruturantes da AC (Sasseron, 2008), que envolvem a compreensão de conceitos científicos fundamentais, a natureza da ciência e seus fatores éticos e políticos, e as relações entre Ciência, Tecnologia, Sociedade e Meio Ambiente (CTSA). Essa atividade dialoga fortemente com esse último eixo, pois depende da intenção do professor de promover um mundo mais sustentável, construindo pontes que permitam analisar os temas científicos de forma complexa e global (Sasseron *et al.*, 2017), além de estar diretamente relacionado à construção coletiva de modos de produzir ciência e cultura comprometidos com um projeto de sociedade democrática, ecológica e socialmente justa (Loureiro; Lima, 2009).

O terceiro encontro formativo com o foco nas atividades reflexivas sobre o planejamento de propostas com base nos eixos estruturantes da Alfabetização Científica de Sasseron (2008), evidencia como a problematização orienta o trabalho coletivo dos professores. Ao discutirem dificuldades e avanços, os docentes são incentivados a analisar criticamente suas práticas, identificando desafios reais e construindo estratégias conjuntas de intervenção (Imbernón, 2010). Essa dinâmica reflete a perspectiva freiriana das práxis, ao integrar reflexão e ação de forma dialógica, permitindo que a experiência concreta de ensino se transforme em conhecimento problematizador e em práticas pedagógicas capazes de promover mudanças na realidade educacional.

Análise dos eixos teórico e prático das formações a partir do pressuposto Investigação e resolução de problemas

Esse pressuposto acerca da investigação nos faz dialogar com Freire (1967) que enfatiza que investigar um tema significa examinar o modo como os homens pensam e atuam sobre a realidade e que reflete na sua práxis. Assim, no âmbito formativo, compartilhamos a concepção freireana de que, quanto mais os sujeitos assumem uma postura ativa na investigação de suas próprias problemáticas, mais aprofundam sua consciência crítica da realidade. Ao explicitar e analisar suas experiências, apropriam-se delas de maneira mais consistente (Freire, 1967).

A análise das três formações à luz do pressuposto investigação revela que tanto o eixo teórico quanto o eixo prático estão estruturados para promover, progressivamente, a passagem do simples “fazer” para a compreensão crítica,

exatamente como propõem Sasseron e Machado (2023), ao afirmarem que investigar envolve ações e atitudes que possibilitam compreender, e não apenas executar. Nas formações, observa-se que a problematização inicial não é imposta pelo formador ou pela instituição, mas parte de questões percebidas pelos próprios professores, o que dialoga diretamente com a concepção de Freire (1967) de que investigar um tema significa compreender como os participantes pensam e agem sobre a realidade, ao dialogar com suas experiências e apropriando-se delas de forma mais consistente.

No eixo teórico, cada formação se articula com diferentes dimensões da investigação. Na primeira formação, ao enfatizar tendências pedagógicas e aprendizagem por investigação pessoal, testam-se hipóteses e criam-se soluções, movimento que se aproxima da ideia freireana de protagonismo investigativo. Na segunda formação, a exploração das etapas da pesquisa científica (objeto, hipóteses, percurso metodológico e análise de dados) favorece uma apropriação dos processos próprios da investigação e coerente com o que Imbernón (2009) defende: a formação deve incidir diretamente sobre situações problemáticas reais dos professores, permitindo-lhes intervir criticamente nelas.

Já na terceira formação, ao trabalhar indicadores da Alfabetização Científica (hipóteses, justificativas, previsões e explicações), fica evidenciado um avanço no desenvolvimento das competências investigativas dos professores. Segundo Sasseron (2008), esses indicadores não são resultados prontos, mas processos em constante construção, que funcionam como sinais de que habilidades investigativas, como levantamento e teste de hipóteses, organização e classificação de informações, justificativa, previsão e explicação, estão sendo trabalhadas e refinadas. Ao incorporar esses elementos na formação, é notório que ocorre não apenas a sistematização e a reflexão sobre os resultados das investigações, mas também a construção de modelos explicativos que relacionam fenômenos e ações humanas, que consolidam competências analíticas e explicativas fundamentais para a alfabetização científica.

No que tange o eixo acerca das atividades práticas das formações, as atividades traduzem de forma concreta o pressuposto investigativo, agora incorpora também os eixos estruturantes da Alfabetização Científica. Na primeira formação, a dinâmica de prototipagem colaborativa mobiliza os participantes a construir coletivamente soluções para desafios relacionados à Iniciação Científica em suas próprias práticas e reforça que a resolução de problemas emerge do trabalho partilhado e contextualizado, e não de prescrições externas alheias ao cotidiano

docente (Imbernón, 2010). Na segunda formação, a seleção dos Objetivos Do Desenvolvimento Sustentável –ODS, como mote para formulação de problemas de ensino a partir de temáticas socioambientais materializam não apenas o princípio de que a investigação deve estar vinculada à realidade vivida por professores (Imbernón, 2009).

Ainda nesse sentido, como destaca Sasseron *et al.* (2017), que quando o professor assume o compromisso com um mundo sustentável e constrói pontes para que os temas científicos sejam analisados de forma complexa e global, ao contribuir para superar concepções ingênuas sobre a realidade. Já na terceira formação, a elaboração colaborativa de propostas didáticas em grupos, por meio do Google Docs, configura uma prática dialógica e investigativa que integra teoria e prática e potencializa a formação de professores aptos a planejar propostas pedagógicas críticas, capazes de formar estudantes cientificamente letrados e politicamente conscientes para enfrentar os desafios socioambientais (Loureiro; Lima, 2009). O diálogo e interação, inclusive, será nosso próximo pressuposto de discussão.

Tanto o eixo teórico quanto o eixo prático analisado sob o pressuposto investigação, mostram que o percurso formativo promove não apenas a aquisição de conteúdo, mas sobretudo a formação de uma postura investigativa, ativa e reflexiva dos professores sobre sua própria prática. Essa abordagem alinha-se, inclusive, com tendências internacionais dos últimos dez anos apontadas nos relatórios de tendências em educação *Innovating Pedagogy* (Open University), que destacam a valorização global de práticas pedagógicas baseadas na investigação, aprendizagem ativa e reflexão crítica. Assim, o desenho das três formações evidencia um movimento progressivo de internalização da investigação como metodologia tanto para o ensino quanto para a formação docente, em consonância com os ideários de Paulo Freire.

Análise dos eixos teórico e prático da formação a partir do pressuposto interação e diálogo

A análise das três formações realizadas evidencia que a interatividade e a dialogicidade se constituem como pressupostos estruturantes de todo o percurso formativo, atravessando tanto o eixo teórico quanto o eixo prático das atividades desenvolvidas. Na primeira formação, o eixo teórico fundamentou-se na concepção de formação continuada entendida como um processo participativo e colaborativo,

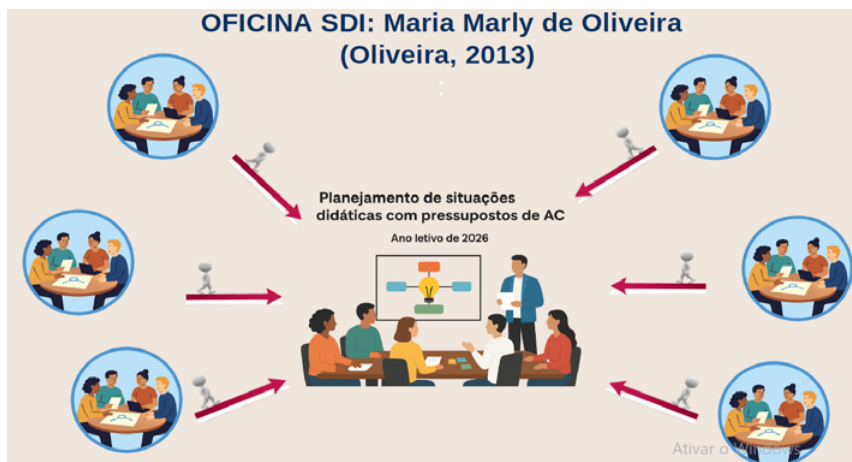
sustentado pelo diálogo e pela escuta ativa (Nóvoa, 1992; Imbernón, 2010), que valoriza os saberes docentes em seus contextos. Nesse sentido, a postura docente aberta ao diálogo e à escuta ativa foi apresentada teoricamente durante a formação como essencial para a criação de um ambiente de troca e crescimento mútuo. No eixo prático, essa concepção se concretizou nos debates sobre os desafios da AC e na prototipagem colaborativa de cenários de Iniciação Científica no chão da escola, os quais remetem à perspectiva freireana do círculo de cultura, em que o formador assume o papel de mediador do processo, favorecendo uma prática participativa e reflexiva junto aos docentes em formação.

Na segunda formação, o eixo teórico, fundamentado na concepção freireana de formação crítica e transformadora pela prática dialógica (Freire, 1980), deslocou-se para a centralidade do diálogo como ação e reflexão indissociáveis, entendendo-o como prática transformadora capaz de reconfigurar concepções e práticas pedagógicas, fortalecer a autonomia dos educadores e potencializar, por meio da leitura crítica da realidade, as reflexões sobre as práticas docentes envolvendo IC. No eixo prático, o pressuposto da interação dialógica manifestou-se nas rodas de discussão e na formulação coletiva de propostas voltadas à compreensão das etapas de uma pesquisa. Essa atividade formativa favoreceu o desenvolvimento de um raciocínio interdisciplinar e colaborativo, uma vez que contou com a participação de docentes de diferentes componentes curriculares. Tal diversidade enriquece a troca de saberes e possibilitou uma compreensão mais abrangente e complexa da prática investigativa, em consonância com a pedagogia da pergunta proposta por Freire (1985), que enfatiza o questionamento como ponto de partida de toda investigação.

A última formação reforçou ainda mais a dimensão da interatividade e dialogicidade. O eixo teórico da terceira formação, fundamentado em Sasseron e Machado (2023), destaca a aprendizagem como experiência coletiva de interação, em que o conhecimento científico se constrói e se fortalece por meio do diálogo em sala de aula. Nesse processo, professores e alunos negociam sentidos, comparam interpretações e elaboram novos significados para a realidade cotidiana. Assim, a interação discursiva e o diálogo constante tornam-se elementos centrais para a alfabetização científica e para o fortalecimento de práticas formativas focadas em Iniciação Científica. Essa perspectiva dialoga com Freire (1985), ao reconhecer que todo conhecimento nasce de um questionamento e que a prática educativa se realiza na problematização e no diálogo crítico, condição essencial para uma aprendizagem que transforma a realidade.

No eixo de atividade em grupo da 3ª formação, voltada ao planejamento de uma proposta de Iniciação Científica, adotou-se como metodologia orientadora a Sequência Didática Interativa (SDI) de Oliveira (2013). O processo de construção do planejamento teve início a partir de uma questão hermenêutica: Como seria o cenário ideal em 2026 para promover a alfabetização científica entre os estudantes da rede pública estadual de Pernambuco? A reflexão sobre essa questão mobilizou os docentes, organizados em pequenos grupos (Figura 02), a dialogarem e compartilharem diferentes perspectivas.

Figura 2. Etapa em grupos e de líderes da SDI



Fonte: elaboração própria

A partir da Figura 2, percebemos que coletivamente, esses elementos demonstram que a interação e o diálogo atuam como fatores articuladores entre teoria e prática nas formações, o que contribui para a transformação dos professores de receptores passivos de informações em sujeitos ativos na construção colaborativa de saberes. Essa perspectiva favorece o desenvolvimento de práticas investigativas em Ciências e fortalece o papel do professor como agente de transformação e reflexão na sua atuação pedagógica.

A partir da Figura 1, evidencia-se que, no âmbito da SDI, a interação e o diálogo configuram-se como dimensões freirianas centrais para articular teoria e prática, permitindo que os professores se reconheçam como sujeitos ativos na construção coletiva de saberes. Nessa perspectiva, a dialogicidade de Freire

(1987) se afirma como princípio formativo, no qual o conhecimento emerge do encontro entre os sujeitos e da problematização da realidade. Assim, a prática formativa tendo como base metodológica a SDI, orienta para a produção de sentidos compartilhados, fortalecendo nos docentes a capacidade de refletir criticamente e coletivamente para intervir na realidade em direção a uma educação transformadora.

Diante do que foi discutido ao longo das três formações para o pressuposto em questão, torna-se evidente que a interatividade e a dialogicidade não se configuraram apenas como estratégias pontuais, mas como fundamentos estruturantes de toda a proposta formativa. A articulação entre o círculo de cultura freireano, a pedagogia da pergunta e os fundamentos teóricos que sustentam a SDI enquanto possível metodologia formativa, demonstraram que práticas baseadas no diálogo e na colaboração podem fortalecer a alfabetização científica dos sujeitos envolvidos, ao promover uma práxis docente voltada à leitura crítica do mundo e à construção coletiva de conhecimentos, contribuindo para a compreensão e transformação de sua própria atuação pedagógica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das três formações evidenciou que os pressupostos de problematização da realidade, investigação e interação dialógica, inspirados em Sasseron e Machado e articulados com o pensamento de Paulo Freire, não se configuraram apenas como princípios teóricos, mas como práticas efetivas nos processos formativos. Esse movimento mostrou que a formação docente voltada à Iniciação Científica ganha respaldo quando fundamentada na práxis freiriana, em que ação e reflexão se integram para transformar tanto a compreensão dos professores sobre o ensino de Ciências quanto sua prática pedagógica cotidiana.

Ao longo das formações, percebeu-se que a problematização se direcionou para a análise de contextos concretos, o que permitiu aos docentes ressignificar suas próprias práticas a partir das realidades vividas. Do mesmo modo, a investigação foi mobilizada como estratégia formativa que valoriza o protagonismo docente, estimulando a construção de hipóteses, a formulação de problemas e a elaboração de soluções coletivas, reafirmando o compromisso da Alfabetização Científica com uma postura ativa e crítica diante dos desafios educacionais. Por sua vez, a interação dialógica consolidou-se como eixo transversal, ao permear tanto

as atividades teóricas quanto as práticas, e demonstrando que o diálogo é uma condição para que o conhecimento seja produzido de forma compartilhada. Nesse sentido, a adoção da Sequência Didática Interativa (SDI) revelou-se um caminho metodológico fecundo, capaz de articular teoria e prática, ao potencializar a colaboração e a co-autoria entre professores.

Em síntese, os resultados apontam que as formações analisadas promoveram um processo de alfabetização científica docente que vai além da mera transmissão de conteúdos, pois possibilitaram a construção coletiva de conhecimentos, a valorização das experiências e a ampliação da consciência crítica dos professores. Esse movimento indica que propostas formativas fundamentadas na dialogicidade e na investigação têm condições de fortalecer o papel do professor como sujeito de transformação, tantona escola quanto na sociedade. Assim, defendemos que a continuidade de experiências formativas nessa perspectiva pode contribuir significativamente para a consolidação de uma educação científica crítica, contextualizada e socialmente comprometida, alinhada à construção de um projeto educativo democrático, emancipador e voltado à transformação da realidade.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pelo apoio financeiro, que possibilitou a realização desta pesquisa, bem como à Cátedra Paulo Freire da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) pelo suporte institucional e incentivo à produção científica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Brasil. (2015). *Base Nacional Comum Curricular: Documento final*. Ministério da Educação.
- Freire, P. (1989). *Conscientização: teoria e prática da libertação*. Paz e Terra.
- Freire, P. (1980). *Leitura do mundo e leitura da palavra: fundamentos da pedagogia da esperança*. Cortez.
- Freire, P. (1967). *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. Cortez.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
- Freire, P. (2014). *Pedagogia da esperança: revisitando a pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.

- Freire, P. (1985). *Por uma pedagogia*. Paz e Terra.
- Imbernón, F. (2010). *Formação e desenvolvimento profissional de professores: estratégias para a melhoria da escola*. Papirus.
- Imbernón, F. (2009). *Formação permanente do professorado: Novas tendencias*. Cortez.
- Loureiro, C. y Lima, G. (2009). A formação da cidadania ecológica articulada à educação ambiental crítica. *Revista Brasileira de Educação Ambiental*, 4(2), 1-21.
- Minayo, M. (2008). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. Hucitec.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (Org.), *Os professores e a sua formação* (pp. 15). Dom Quixote.
- Oliveira, M. (2016). *Como fazer pesquisa qualitativa*. Vozes.
- Oliveira, M. (2020). *Dialogicidade e complexidade no processo de análise hermenêutica-dialética*. Edupe.
- Oliveira, M. (1999). *Formação em associativismo e desenvolvimento local no Nordeste do Brasil: A experiência de Camaragibe* [Tese de doutorado, Université de Sherbrooke]. Université de Sherbrooke.
- Oliveira, M. (2013). *Sequência didática interativa no processo de formação de professores*. Vozes.
- Ramalho, C. B. (2023). *Engajamento docente na formação continuada de professores de Ciências e Biologia da Gerência Regional de Educação Metropolitana Sul - PE* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal Rural de Pernambuco]. Repositório Institucional da UFRPE.
- Rudio, F. (1985). *Introdução ao projeto de pesquisa científica*. Vozes.
- Sasseron, L. (2008). *Alfabetização científica: fundamentos e práticas no ensino de ciências*. EDUEM.
- Sasseron, L. y Carvalho, A. (2011). *Alfabetização científica: uma revisão bibliográfica*. Investigações em Ensino de Ciências.
- Sasseron, L. y Machado, V. (2023). *Alfabetização científica na prática: Inovando a forma de ensinar física*. LF Editorial.
- Sasseron, L., Machado, V. y Pietrocola, M. (2017). *Alfabetização científica: inovando a forma de ensinar física*. Livraria da Física.

Capítulo 10. Autoformação docente na interface com a educação ambiental crítica: reflexões e diálogos com Paulo Freire

 **Iran Santos Silva**

iranssilvabio@gmail.com

Rede Pública Estadual da Bahia, Brasil

 **Gilvaneide Ferreira de Oliveira**

gilvaneide.oliveira@ufrpe.br

Universidade Federal Rural de Pernambuco, Brasil

INTRODUÇÃO

O ser humano não é um ser estático no universo, assim como a matéria e a energia os humanos se transformam. Partindo desse pressuposto entende-se que a autoformação é uma dimensão da formação, mas esta não necessita obrigatoriamente das instituições educativas, ela é um movimento que pode começar dentro de cada um ou fora. Ocorre internamente quando se toma consciência de lacunas na formação, necessidades pessoais ou desejo de melhorar sua prática e externamente quando a desejo de mudança na realidade, realização de projetos que envolvam outros atores e agentes (mas isso também pode trazer uma satisfação pessoal).

A autoformação é uma dimensão/ação que requer diálogo, uma vez que o ser humano é por natureza um ser social e não está sozinho no mundo. Diálogo esse que é realizado com o outro, com o ambiente a sua volta e consigo mesmo. “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 inconclusão em permanente movimento na História” (Freire, 1996, p.70). A autoformação é um processo contínuo, que faz parte da conexão entre o ser humano entender que é um ser incompleto e sempre busca entender a sua condição humana.

Por ser um processo que pode acontecer em qualquer ambiente (ecoformação) pode ocorrer em uma praça, um passeio ao campo, em casa ou na escola (ambiente fora de casa, no qual nós docentes e discentes passamos boa parte do nosso tempo). “A autoformação considera a formação escolar, mas também a ultrapassa, compondo um tecido cuja trama envolve todos os momentos vividos” (Almeida; Arone, 2017, p.98). A autoformação se conecta ao pensamento freireano quando olhamos o ser humano como um ser de relações plurais, que está *no* mundo e *com* o mundo, aprende, ensina, forma e se forma nesse emaranhado de relações (Freire, 1967).

Esse trabalho tem como objetivo tecer e tensionar reflexões sobre a narrativa de duas professoras do ensino fundamental no que se refere a autoformação docente na interface com a educação ambiental na perspectiva freireana. A autoformação em educação ambiental por parte das docentes partiu iniciou-se por meio da identificação de questões que poderiam ser mudadas na realidade local, de projetos e necessidades pessoais/profissionais.

A autoformação em educação ambiental é um movimento de encontro e diálogo consigo mesmo, requer pausa do ritmo acelerado que o atual modelo de sociedade nos impõe e pensar um pouco no nosso papel no mundo, como interagimos com ele, como somos formados e quais as possibilidades de autoformação. “Forma-se, autoformar-se gente, humano, ser, que percebe a possibilidade de se perceber diferente, de se olhar diferente e de se sentir diferente em relação ao mundo e a si” (Araújo; Barreiro, 2013, p.347).

Tornar-se humano segundo Freire (1969; 1987) é fruto da constante busca do *Ser mais*, entendendo a incompletude do ser e por meio da interação com o mundo e no mundo, aprendendo com ele e por fim transformá-lo à medida que se transforma e forma-se no processo. A formação docente crítica de acordo com Nery e Barbosa (2021) é outra possibilidade de tornar-se mais humano, uma vez que essa se alia à formação da autonomia dos educandos. Nesse viés educação e a crítica humanizam aqueles que por muitas vezes foram desumanizados tendo acesso a uma educação tecnicista, acrítica e que não permitia dialogar com a complexidade do mundo.

De acordo com Mazzarino e Rosa (2014), para pensar na formação e autoformação de docente em educação ambiental é preciso olhar alguns fatores com cuidado, como: a concepção que os docentes têm de processos educativos em educação ambiental; a ideia que se tem sobre ambiente; a leitura e releitura de documentos oficiais; e a participação e compromisso de toda a comunidade escolar em tornar esse espaço formativo e autoformativo no âmbito das práticas educativas ambientais.

DÍALOGOS ENTRE PAULO FREIRE E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL

A história da proteção e o cuidado para com o ambiente no Brasil é mais antiga que o termo educação ambiental e isso revela que durante muito tempo os seres humanos e o ambiente não eram vistos como antagonicos. De acordo com Brasil (2010), a primeira lei de cunho ambiental surgiu no país em 1605, o Regimento do Pau-Brasil, um documento voltado à proteção das florestas.

Antes de 1960 não existia no país uma política ambiental propriamente dita, havia políticas setoriais que levavam em consideração a questão ambiental tendo em vista a exploração de recursos naturais, afirma Moura (2016). A partir da década de 60 devido a mobilização internacional em prol das questões

ambientais e educação ambiental começa a se tornar mais evidente no país como um reflexo de uma necessidade global, discutir o ambiente para além da finitude dos recursos naturais, pensar o mundo e relação humano-natureza numa perspectiva educativa.

Vale lembrar que a institucionalização e consolidação da educação ambiental no Brasil ocorreu em concomitância com um período caótico para a democracia no país, então suas primeiras vertentes eram carregadas de conservadorismo e uma visão mais preservacionista da natureza, noções que refletiam os ideais da época.

O processo de redemocratização da sociedade brasileira que ocorreu por volta de 1980 e início de 1990 possibilitou novos avanços na educação ambiental no país, fruto dos movimentos sociais, uma visão mais complexa da sociedade e a relação com a natureza, influências da pedagogia da libertação de Paulo Freire, assim como os pensamentos mais progressistas contribuíram para novas possibilidades e vertentes de educação ambiental, entre elas a crítica (Loureiro; Layrargues, 2013), sendo essa a vertente que adotamos nesse estudo.

A educação ambiental crítica é fundamentada na realidade local, a problematização da realidade, a leitura crítica da vida, assim como a postura política, ética e dialógica para com o processo educativo, ao passo que educadores precisam ser educados e são educandos no caminho são heranças de Paulo Freire para a educação ambiental. Tendo em vista as características mencionadas é possível ver Freire na educação ambiental crítica (Guimarães, 2004) e na educação ambiental dialógica (Figueiredo, 2006).

A ética, a educação como uma dimensão e ato político, a humanização, o princípio do diálogo e respeito mútuo são valores Freireanos que se fazem presente no fazer pedagógico de muitos educadores e educadoras. Esses mesmo valores são abraçados e inspiram também o trabalho com a educação ambiental, como afirmam Dickmann e Carneiro, 2012:

Freire traz aos educadores socioambientais que é possível suplantar práticas conservadoras, estimulando o educando a relacionar-se e interagir ética, crítica e curiosamente com o mundo, com os outros habitantes do Planeta de forma sustentável, como sujeito histórico e protagonista de um mundo mais humano – dimensões constitutivas da práxis sócio-pedagógica libertadora. (Dickmann; Carneiro, 2012, p.98)

De acordo com Costa e Loureiro (2017), as contribuições político-pedagógicas de Freire para a educação ambiental são amplos, pois graças as influências deles,

noções como totalidade, práxis, a reflexão crítica da sociedade capitalista e relações de poder, dialética, contradição e dialógica foram incorporadas nas discussões sobre o ambiente e a relação humano-natureza.

A AUTOFORMAÇÃO DOCENTE NA INTERFACE COM A EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA

A autoformação docente é um processo de reflexão e diálogo consigo mesmo e com o mundo a sua volta, consigo no sentido de identificar quais são seus desejos, sonhos e necessidades profissionais ou pessoais e com o mundo ao notar ações, atitudes e procedimentos que dialogam com a sua vontade intervir na realidade, trazendo satisfação pessoal e/ou profissional.

A experimentação da realidade, assim como o entendimento dos limites e possibilidades faz parte da autoformação docente (Feltrin; Batista; Becker, 2018). Autoformar-se educador/a é um exercício e uma mobilização constante entre o refletir como sou/estou e onde pretendo chegar na docência, é narrar sua própria história, relembra-la e pensar sobre o que já fez, está fazendo e gostaria de fazer. “Rememorar/narrar/refletir sobre o fazer pedagógico nos leva a conceber a sala de aula como espaço de autoformação” (Jesus; Tassoni, 2017, p. 229).

De acordo com Miranda, Firme e Oliveira (2023, p. 02), “a autoformação é um processo tripolar, no qual se pensa o professor como uma pessoa que é construída nessa relação dele com os outros e com os espaços, para assim retornar e pensar em si mesmo”. É nesse movimento com o outro (hétero), com o meio no qual as pessoas estão inseridas (eco) e é no diálogo com elas mesmas (auto) que se contempla o processo tripolar da autoformação docente, segundo Galvani (2002).

Entender a autoformação docente em educação ambiental sob o olhar dos ensinamentos de Freire é assumir que a prática docente sempre precisará se reinventar, se aprimorar e por isso ela precisa ser reflexiva e dialógica, no exercício da docência, principalmente no que refere a educação ambiental o/a docente precisa se libertar dos pensamentos limitantes e aprisionadores de que fazer algumas ações, atividades, planos e projetos não são possíveis e para isso é preciso ter autonomia e emancipar-se dessas ideias. (Freire, 1987; 1996).

Segundo Gomes e Saheb (2019), para entender a autoformação precisamos também ampliar o nosso olhar para a condição humana, já que elas são

indissociáveis. Desta forma a formação humana se dá no entendimento da sua relação com o mundo a sua volta (ecoformação) com o outro (heteroformação) e consigo mesmo (autoformação), esse movimento é denominado processo tripolar (Miranda; Firme; Oliveira, 2023; Galvani, 2002).

No primeiro momento parece que a autoformação em educação ambiental se relaciona somente com a ecoformação, na qual vamos pensar a nossa postura em relação aos ambientes em que estamos/vivemos, mas se refletirmos com mais profundidade e olharmos a educação ambiental como ela realmente é, complexa, dinâmica e transdisciplinar, o educar-se e educar em educação ambiental requer um diálogo interno sobre o eu no mundo e minha postura ambiental, assim como o diálogo com o outro na transmissão, troca e aquisição de saberes ambientais.

Autoformar-se em educação ambiental é um exercício dialógico como nos aponta Freire, no qual os docentes precisam reconhecer as fragilidades de sua formação inicial por meio do diálogo consigo mesmo, é um exercício reflexivo, pois exige pausa e olhar todo o cenário e sua trajetória entendendo o quais são seus limites e potencialidade na docência, no que diz respeito a educação ambiental (Freire, 1987; 1996).

Entender a autoformação em educação ambiental requer uma reflexão sobre a sua formação inicial e continuada no que se refere às discussões sobre a temática ambiental, momentos formativos, todo o contato que o/a discente teve com a educação ambiental e pensar prática cotidiana a partir do *ser no mundo* e *ser do mundo*, como aponta Leff (2009), e por isso também é um exercício complexo no qual se faz por meio da racionalidade e do saber ambiental.

Ao passo que realizei a pesquisa em educação ambiental e notei que a formação docente também precisa de movimentos de autoformação, fui me autoformando como docente e educador ambiental e concordando com a ideias de Nascimento (2018):

[...] autoformar-se e pesquisar, com o outro, é um processo mais leve e mais fácil de acontecer do que os que ocorrem em modelos de formação transmissora, mas que a leveza do processo de autoformação entre iguais nem por isso prescinde de rigorosidade, fundamentação teórica e organização (Nascimento, 2018, p.44)

Analisando a citação de Nascimento (2018), assim como o caminhar de Freire, os ensinamentos de Morin, Leff, Krenak e Sato nota-se que o fazer e ensinar

educação ambiental se dá para além da escola e das universidades. Ensinar, formar e autoformar-se em educação ambiental é um movimento de troca de saberes que requer humildade para entender a sua incompletude, assumir que o docente — e humano — é um ser em constante construção, fazer uma leitura crítica da realidade na qual se está inserido e uma leitura das nossas posturas frente aos desafios diários no que se refere ao *viver e ser* no mundo.

CAMINHOS E CAMINHADAS DESSE ESTUDO

Esse trabalho é um recorte da nossa dissertação de mestrado defendida em 2024, realizada no âmbito de uma pesquisa qualitativa, pois trabalha com o universo dos significados, símbolos, aspirações e todo um arcabouço que envolve as subjetividades, ou seja, submergimos no oceano do que não pode ser operacionalizado e quantificado, para emergirmos com uma nova compreensão da realidade e do fenômeno estudado.

Recorremos aos estudos da fenomenologia para ampliar as nossas discussões, uma vez que nos movimentos reflexivos entre pesquisadores e com o corpo docente percebemos que um broto começava a se mostrar e crescer conforme os diálogos iam surgindo. Para Sokolowski (2004), a fenomenologia é o ato de reconhecer a realidade e os sentidos e significados dos fenômenos.

O nosso fenômeno analisado nesse estudo é a autoformação docente no que se refere às temáticas ambientais, para isso foram retomadas as entrevistas realizadas com duas professoras de uma escola pública da Região Metropolitana do Recife, assim como as anotações feitas no diário de bordo.

O uso diário de bordo como um instrumento de pesquisa é fundamental nos movimentos de reflexão, aprimoramento dos conhecimentos adquiridos e melhoria da pesquisa, assim como auxilia no amadurecimento do estudo. É nesse espaço que o pesquisador coloca suas impressões, sentimentos e observações e as expressões, ideias ou todo um universo de subjetividades percebidas por quem realiza a pesquisa.

Com o passar do tempo, a habilidade reflexiva tende a evoluir, bem como a capacidade crítica e autônoma, constituindo, então, o professor como um investigador de sua prática. [...] O DB proporciona, assim, ao seu autor um momento intrapessoal da reflexão, tornando-se, então, um instrumento constituinte e formativo do sujeito [...]. (Boszko; Güllich, 2016, p. 56)

Na busca de entender com mais profundidade o fenômeno estudado, estabeleceu-se conexão entre o diário de bordo, a fenomenologia e as entrevistas, pois as três se complementam ao observarmos a intencionalidade deste manuscrito. O diário de bordo como um instrumento de suporte a memória, mas também uma ferramenta que possibilita tomar nota desse fenômeno estudado, assim como de vários outros durante as observações e entrevistas na escola, já a fenomenologia ampliou o nosso horizonte, já que tínhamos uma hipótese e percebemos que ao longo do mestrado várias outras possibilidades e necessidades foram emergindo.

Um solo, duas plantas e uma chuva Freireana

Nessa parte do nosso trabalho nos propomos a discutir a história contada por duas professoras colaboradoras nesse estudo identificadas como plantas: Bastão-do-imperador e Manga-espada, que na escola estudada são conhecidas como a professora de ciências e matemática do sexto ano e a professora de língua portuguesa, respectivamente. Bastão-do-imperador e Manga-espada foram docentes escolhidas por discutirem a educação ambiental em suas práticas pedagógicas. Bastão-do-imperador faz isso em sua disciplina eletiva, enquanto Manga-espada discute EA no âmbito do seu trabalho com a língua portuguesa, como no projeto didático que desenvolve na escola.

Percebeu-se durante a realização do mestrado que a educação ambiental e todos os temas que a mesma envolve são entendidos como importantes por boa parte do corpo docente da escola pesquisada, percebem como a educação ambiental é importante para a formação dos discentes e da sociedade, tem consciência que os documentos oficiais orientam que essa discussão seja feita de forma transdisciplinar e contextualizada em cada componente curricular, mas boa parte do corpo docente tem dificuldade de alinhar a educação ambiental com a sua prática docente.

Nesse cenário as docentes Bastão-do-imperador e Manga-espada se destacaram, pois foi notório que ambas buscam em seu dia a dia discutir a educação ambiental, seja dialogando com a disciplina de ciências e na eletiva como faz a professora Bastão-do-imperador ou nas aulas de língua portuguesa e no projeto de educação ambiental desenvolvido na escola pela professora Manga-espada.

Vale ressaltar que os demais docentes relataram desenvolver atividades de educação ambiental em outras vivências ou tempos de suas vidas, mas nesse trabalho em especial fizemos uma reflexão sobre o que foi encontrado no

ambiente escolar no período de 2023. Por esse motivo nos aprofundamos nas experiências das duas docentes citadas.

Percebeu-se que a identificação de uma necessidade contemporânea e da realidade escolar na qual ambas estavam inseridas fez com que as mesmas começassem o movimento de autoformação em educação ambiental, evento esse que segundo a nossa observação expressa os ideais de Freire no que se refere a humanização, política e diálogo (Freire, 1969; 1987; 1996).

A autoformação docente em educação ambiental a luz de Paulo Freire

Na escola estudada em questão percebeu-se que a educação ambiental aparece de forma bem sucinta no Projeto Político Pedagógico da escola, nos relatos dos professores no que se refere às suas experiências profissionais passadas, seja lá na escola ou em outra. Além dessas manifestações citadas, notou-se um mural com temáticas ambientais trabalhadas pela professora Bastão-do-imperador e um coletor de canetas, pilotos e outros materiais de escrita feito pela professora Manga-espada.

Identificar a necessidade da contemporaneidade e movimentar-se no sentido de se aprimorar, trazer para a realidade local reflexões, discussões e aprendizagens é um dos caminhos da autoformação. As professoras trouxeram para as suas práticas discussões sobre educação ambiental, cada uma dentro das suas possibilidades e com intencionalidades, movimentos autoformativos que visam a formação humana, cidadã e complexa dos seus educandos, mas se formos analisar numa perspectiva macro essas iniciativas também podem influenciar toda a comunidade escolar e uma vez bem plantada em suas mentes e corações sobressair os muros da escola.

De acordo com Quintanilha (2019), a autoformação é um movimento que será realizado ao longo da vida, o mesmo consiste em um processo de múltiplas reflexões no qual existem tensões entre o que é disciplinar, simplista e unidimensional e o que é transdisciplinar, complexo e multifocal. Pode-se entender como um diálogo consigo mesmo no qual busca-se superar as lacunas da formação inicial ou a necessidade pessoal/profissional de melhorar sua prática, lutando contra o reducionismo do pensamento contemporâneo.

A autoformação voltada para a educação ambiental além de ser uma característica da prática docente das duas professoras estudadas, também partiu de uma necessidade da escola e devido a dimensão global de tal temática. Não

podemos deixar de notar como esse processo autoformativo se alinha com conceitos freireanos, como diálogo, política e humanização (Freire, 1969; 1987; 1996).

Com relação à prática cotidiana separamos dois trechos das entrevistas realizadas com as professoras, nos quais elas citam como a discussão da educação ambiental se torna presente nas suas aulas. O primeiro relato é feito pela professora Bastão-do-imperador, no qual ela fala sobre a sua experiência na disciplina eletiva de meio ambiente, enquanto o segundo relato é feito pela professora Manga-espada no qual ela cita como trabalha a educação ambiental nas aulas de língua portuguesa.

Tudo que se refere ao meio ambiente a gente viu. Durante seis meses a gente estudou, sustentabilidade, a gente viu a agenda 2030, que ela fala de muitos assuntos de educação ambiental, coisas que a sociedade e a comunidade enfrenta no dia a dia a respeito do meio ambiente, a gente vê aí a possibilidade de cada um poder fazer a sua parte, desenvolver consciência ambiental. A gente viu o clima, viu poluição, queimadas, todos os fatores. A gente viu a biodiversidade, os ecossistemas, energia. [...]. A gente viu solos, a destruição dos solos, desmatamento, recursos naturais, questões da água, poluição das águas, a água ideal para o consumo e escassez da água. O que a gente poderia contribuir para melhoria do meio ambiente[...]. (Bastão-do-imperador, 2023)

... às vezes eu trabalho com textos que falam sobre educação ambiental. A gente leu um livro numa leitura em sala que é: que treco é esse? que falava sobre um peixe que se enroscou num plástico e ele já estava no fundo do mar naquela parte muito escura, ou seja no lugar onde normalmente o lixo não deveria chegar, né? E aí ele não sabia o que era, porque era um objeto que não era dali. O livro falava toda a jornada que ele percorreu, procurando outros peixes para descobrir o que era aquilo. Até que ele conseguiu chegar à superfície e encontrou um peixe que dizia que aquilo era lixo. Era um saco plástico, que aquilo era o terror dos peixes que viviam próximo à superfície. No final ele fazia um apelo, que as pessoas não fizessem isso porque estava destruindo o habitat deles, aquilo ali ia se despedaçar e eles iriam engolir. (Manga-espada, 2023)

Nos trechos citados percebe-se a preocupação das docentes com a inserção da educação ambiental em suas práticas, isso parte de uma necessidade pessoal,

mas também de um posicionamento que é político e humanizado no que se refere a formação dos seus educandos. Nesse sentido, a educação como ato político tem uma intencionalidade, almeja um objetivo emancipador, ela não se esconde na neutralidade.

A educação e a política estão relacionadas no ato de educar para a transformação e superação das mazelas do conservadorismo, da racionalidade das ciências, da mercantilização da educação. Essa educação mais humanizada preocupada com a formação cidadã e crítica é uma forma de resistência, mostrando na atualidade que os ensinamentos de Freire não foram em vão.

De acordo com Costa e Loureiro (2017, p.113), “a questão ambiental e a educação são eminentemente políticas e implicam em construir pela participação radical dos sujeitos na vida social e pela permanente problematização da realidade, ações necessárias à ação transformadora da sociedade”. É nesse caminhar de problematizar a realidade a partir de situações locais e globais que as docentes trazem a educação ambiental para a sua prática, para o dia a dia da escola, mudando um pouco a dinâmica na qual estão inseridas e inspirando mais transformações.

O diálogo interno e externo são essenciais para entender as necessidades da autoformação docente e da formação discente. A reflexão feita por elas, a identificação de uma lacuna no ambiente escolar, a emergência das questões ambientais e a necessidade pessoal as levaram a trilhar o caminho da docência política, humanizada e dialógica. Existe também uma preocupação em proporcionar aos educandos experiências fora da escola e que dialoguem com o que estão estudando.

A gente também fez uma atividade aqui fora da escola, na universidade, foi o lançamento de um livro que falava sobre o microplástico.. [...]. O livro fala sobre o dano que o microplástico causa, para o ambiente e para os seres vivos. Falava de um camarão que engoliu microplástico e quase morreu engasgado. Falava sobre todo o percurso do microplástico no mangue e no mar. Eu tento trazer a temática ambiental para sala, falar do cuidado que a gente necessita ter com o ambiente, que isso faz parte da nossa cidadania. Isso eu tenho que fazer para além das questões da língua portuguesa. (Manga-espada, 2023)

Levar os educandos para uma atividade fora da escola que relaciona a educação ambiental e a língua portuguesa mostra que a mesma se mantém atualizada e atenta aos eventos a sua volta e temáticas contemporâneas, uma vez que o microplástico

tem ganhado destaque nas mídias e pesquisas científicas. Essa atividade além de proporcionar formação humana, contribui para o estreitamento de laços, amplia as possibilidades dos educandos adentrarem no espaço universitário e conseguirem se mentalizar fazer parte desse lugar.

Essa iniciativa não é só sobre a educação formal, ela reflete uma educação para a vida. Um desejo de educar para além do papel, dos documentos e cronogramas, um educar para a democracia, em diálogo com a formação crítica. “O movimento básico da vida dialógica consiste no voltar-se para o outro, perceber e aceitar o outro na sua inteireza - sua presença em corpo, mente e espírito, com responsabilidade para com o outro, o que significa se libertar da indiferença” (Pena; Nunes; Kramer, 2018, p.09).

Não imagino uma discussão sobre a educação ambiental que não perpassa pela educação transformadora, pela retomada de eventos históricos para se pensar as problemáticas atuais, sem relacionar com o contexto no qual estamos inseridos. Essas características são visíveis na prática docente de ambas as professoras. O diálogo macro e micro, externo a elas e ao ambiente escolar, mas também interno quando se percebe na atividade pedagógica a intencionalidade e sonho pessoal encarnado.

[...] todos os assuntos que eu posso relacionar com as mudanças climáticas, eu relaciono. O que a gente pode fazer e como contribuir para despertar a consciência ambiental. A gente sabe que vai envolver todas as coisas, a vida da gente, o trabalho, a saúde, enfim, a problemática ambiental vai mexer com todas as áreas. As mudanças climáticas, aliás, já estão mexendo, né? Já está afetando todas as cidades e a nossa, a gente já sabe que vai ser uma coisa certa, por ela ser uma cidade litorânea, a Veneza brasileira. (Bastão-do-imperador, 2023)

De acordo com Andrade (2010), o diálogo ocorre por meio da troca entre sujeitos iguais, ambos sendo educadores e educandos simultaneamente, numa relação horizontal. É na preocupação com o diálogo sério, sem hierarquia, respeitando as diferenças que se constrói a dialogicidade, fenômeno inerente para o desenvolvimento social e democrático. “A dialogicidade está cheia de curiosidade, de inquietação, de procura” (Freire, 2013, p. 140).

Baseada no diálogo e deixando emergir a humanidade no ato de educar, a educação revela o que a muito tempo parecia esquecido, “a qualidade de ser política, inerente à sua natureza” (Freire, 1996, p. 56). Percebeu-se que

em ambas as situações as professoras não falam diretamente de Freire, mas é possível vê-lo na forma como elas lidam com a escola, os educandos e a relação sociedade-natureza.

Quando a professora Bastão-do-imperador fala sobre como a cidade do Recife será impactada por se tratar de uma cidade litorânea, ela parte de uma questão global (mudanças climáticas) e reflete a situação local (a cidade do Recife, como ambiente próximo ao mar), isso revela um diálogo com o mundo e um diálogo com ela mesma. Quando a professora Manga-espada diz que tem que trabalhar com a temática ambiental vai para além da língua portuguesa isso mostra a postura militante de uma educação para a transformação.

Ambas mostram que educação e política não se distinguem uma da outra, mas se relacionam no gesto de lutar contra as desigualdades, a desinformação, reivindicar o acesso a saberes negligenciados até pelo próprio sistema e lutar contra a realidade alienante na qual as redes têm nos colocado, nos distanciando uns dos outros e do mundo natural. Elas mostram uma visão humanizada da educação ao se preocuparem com a formação que vai além do proposto pelo cronograma ou currículo.

A autoformação docente faz parte do movimento de olhar para dentro de si e reorganizar o que você já sabe, reaprender a docência e se escutar para entender o que lhe falta. É na “redescoberta de si mesmo enquanto profissional/pessoa, que o professor terá condições de pensar sua formação docente para além das regras, teorias, fatos, procedimentos” (Maciel, 2003, p. 02). Esse processo requer humildade para aceitar que a formação docente é tão contínua quanto a formação humana. É preciso ver não só a educação como política e humanizadora, mas o docente também assume esse papel, garantindo direitos, alimentando a crítica e sendo agente transformador para uma sociedade verdadeiramente democrática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A autoformação e a formação docente (e humana) não são inimigas uma da outra, embora partam de movimentos e momentos distintos na vida das pessoas, elas caminham lado a lado. As duas docentes estudadas neste escrito dão sinais de que sua formação inicial as preparou para atuar de forma específica, deixando de contemplar temáticas emergentes e transversais, mas isso não as impediu de ao longo das suas jornadas florescerem como educadoras ambientais.

A professora bastão do imperador tem formação em ciências com habilitação em matemática e para ela a educação ambiental entra com uma extensão de sua formação inicial, mas também se alinha a uma necessidade pessoal e demanda do ambiente escolar. Desta forma ela vai buscando conhecimentos para lecionar a eletiva de que fala sobre educação ambiental, a qual se divide em dois momentos, primeira e segunda parte do ano letivo em educação ambiental e a terceira e quarta parte do ano letivo em meio ambiente e saúde.

Já a professora manga espada tem formação em língua portuguesa e para ela, falar sobre educação ambiental faz parte de uma necessidade, um desejo e um projeto pessoal o qual acabou por envolver a escola e todos a sua volta (amigos, parentes, conhecidos) Ela se diz uma professora militante (ao meu ver, não é só militante, mas uma grande mobilizadora da educação ambiental e transformadora).

Ambas as professoras incentivam e promovem a educação ambiental na escola e fomentam a reflexão cotidiana, mobilizando colegas e educandos, elas não só estão se autoformando, como são formadoras de cidadãos críticos e conscientes das questões ambientais. Ambas por meio da reflexão, diálogo, visão política da educação e ética profissional vivenciam e difundem os conhecimentos de Paulo Freire, ajudando a mudar a realidade local.

Esse trabalho não só teceu e tencionou reflexões sobre a narrativa de duas professoras do ensino fundamental no que se refere a autoformação docente na interface com a educação ambiental, mas também mostrou caminhos e possibilidades educativas com base na autoformação docente. Duas professoras que mesmo sem falar de Freire fazem de sua prática pedagógica um ato político, humanizado e dialógico.

Esse trabalho nos convida a fazer um exercício que embora possa parecer simples no falar, é complexo no agir, é um convite a reflexão docente, a reflexão pessoal e global, que em mim fez emergir três questionamentos: Que profissional eu quero ser? Qual o meu papel político no mundo? No meu cotidiano a educação ambiental é uma dimensão do meu agir no mundo?

A contribuição deste trabalho não se dá somente no viés de fomentar a indagação, reflexão, autocrítica e apontar a necessidade de esmero na formação e autoformação, mas também na valorização docente, na valorização de contextos singulares e ao mesmo tempo plurais. Precisamos valorizar e divulgar as iniciativas docentes que fazem diferença na educação e buscam promover a cidadania, a crítica, a ciência e inspirar os educandos a desejar transformar suas realidades e vidas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, C. y Arone, M. (2017). Autoformação, condição humana e dimensão estética. *Eccos*, 43, p. 97-113.
- Araújo, R. y Barreiro, R. (2013). Realidades e ficções da educação ambiental: nuances de um espaço discursivo da contemporaneidade. *Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental*.
- Boszko, C. y Da Costa Güllich, R. (2016). O diário de bordo como instrumento formativo no processo de formação inicial de professores de ciências e biologia. *Bio-grafia*, 9(17), 55-62.
- Brasil. (2010). Linha do tempo: Um breve resumo da evolução da legislação ambiental no Brasil. Supremo Tribunal de Justiça.
- Costa, C. y Loureiro, C. (2017). A interdisciplinaridade em Paulo Freire: Aproximações político-pedagógicas para a educação ambiental crítica. *Revista Katálysis*, 20(1), 111-121.
- Dickmann, I. y Carneiro, S. (2012). Paulo Freire e Educação ambiental: Contribuições a partir da obra *Pedagogia da Autonomia*. *Revista de Educação Pública*, 21(45), 87-102.
- Feltrin, T., Batista, N. y Becker, E. (2018). A autoformação docente como território de possibilidade: uma reflexão sobre o espaço escolar. *Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade*, 3(3).
- Figueiredo, J. (2006). *As contribuições de Paulo Freire para uma educação ambiental dialógica*. ANPED.
- Boszko, C. y Da Costa Güllich, R. (2016). O diário de bordo como instrumento formativo no processo de formação inicial de professores de ciências e biologia. *Bio-grafia*, 9(17).
- Costa, C. y Loureiro, C. (2017). A interdisciplinaridade em Paulo Freire: aproximações político-pedagógicas para a educação ambiental crítica. *Revista Katálysis*, 20(1), 111-121.
- Dickmann, I. y Carneiro, S. (2012). Paulo Freire e Educação ambiental: contribuições a partir da obra *Pedagogia da Autonomia*. *R. Educ. Públ*, 87-102.
- Feltrin, T., Batista, N. y Becker, E. (2018). A autoformação docente como território de possibilidade: uma reflexão sobre o espaço escolar. *Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade*, 3(3).
- Freire, P. (1967). *Educação como Prática da Liberdade*. Editora Paz e Terra.
- Freire, P. (1969). Papel da educação na humanização. *Revista Paz e Terra*, 4(9), 123-132.

- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. Editora Paz e Terra.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Editora Paz e Terra.
- Freire, P. (2013). *À sombra desta mangueira*. Editora Paz e Terra.
- Galvani, P. (2002). *Autoformation et fonction de formateur*. Chronique Sociale.
- Gomes, Y. y Saheb, D. (2019). Ensinar a condição humana: uma reflexão sobre educação ambiental, música e autoformação. *Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental*, 36(2), 26-43.
- Jesus, D. y Tassoni, E. (2017). Escritas de mim: narrativas e a autoformação docente. *Eccos Rev. Cient.*, (44), 225-240.
- Leff, E. (2009). Complexidade, racionalidade ambiental e diálogo de saberes. *Educ. Real*, 34(3), 17-24.
- Loureiro, C. y Layrargues, P. (2013). Ecologia política, justiça e educação ambiental crítica: perspectivas de aliança contra-hegemônica. *Trabalho, Educação e Saúde*, 11(1), 53-71.
- Mazzarino, J. y Rosa, D. (2014). Práticas pedagógicas em Educação Ambiental: o necessário caminho da auto-formação. *Ambiente & Educação: Revista de Educação Ambiental*, 18(2), 121-144.
- Miranda, C., Firme, R. y Oliveira, G. (2023). Vivências autoformativas: tecendo teias para o encontro de si caminhando por entre os espaços-tempo passado e futuro para explicar os professores que hoje somos. *Horizontes*, 41(1).
- Nascimento, M. (2018). *Autoformação em contexto entre iguais: Reconfigurando a ação docente para educação ambiental crítica* [Dissertação de mestrado]. Universidade Federal do Pará.
- Nery, V. y Barbosa, A. (2021). A humanização Freiriana: processos de formação docente nos documentos que orientam os currículos dos cursos de Pedagogia. *Práxis Educativa*, 16.
- Pena, A., Nunes, M. y Kramer, S. (2018). Formação humana, visão de mundo, diálogo e educação: a atualidade de paulo freire e martin buber. *Educação em Revista*, 34.
- Quintanilha, C. M. (2019). Autoformação docente: atravessamentos transdisciplinares. *Revista Terceiro Incluído*, 9(1), 07-15.
- Sokolowski, R. (2004). *Introdução à fenomenologia*. Edições Loyola.

Capítulo 11. A perspectiva freiriana e a educação ambiental no ensino fundamental: analisando um projeto interdisciplinar

 **Joseane Maria do Nascimento***
joseanemn2001@yahoo.com.br

 **Debora Bezerra de Santana***
DEBYSANTANA@gmail.com

 **Monica Lopes Folena Araújo***
monica.folena@ufrpe.br

**Universidade Federal Rural de Pernambuco, Brasil*

INTRODUÇÃO

Ao longo dos anos a Educação Ambiental (EA) tem sido destaque quando se pensa na existência futura da humanidade. Dessa forma, é cada vez mais importante a inserção dessa temática na formação educacional das pessoas. Nesse trabalho, damos destaque a perspectiva freiriana com a EA na educação de jovens e adultos, pois é a partir de reflexões feitas sobre o ambiente que mudanças podem ser geradas em relação a comportamentos, atitudes e valores que, por sua vez, podem contribuir para a qualidade de vida das pessoas e das outras espécies no planeta. Para assegurar direitos e fortalecer a cidadania em um contexto democrático e participativo, é necessário que temas ligados ao meio ambiente e à saúde pública sejam debatidos nas escolas públicas de Ensino Fundamental (Brasil, 2006).

Dessa forma, ao incorporar a EA no currículo da educação pública, busca-se promover a colaboração entre os estudantes, a interação entre eles e o professor, o fortalecimento dos laços entre a escola e a comunidade, além de incentivar uma conscientização de diversos segmentos da sociedade sobre a importância de agir com responsabilidade na preservação da natureza e na defesa de seu papel fundamental na qualidade de vida (Rocha; Moreira; Sacramento, 2004).

Espera-se, portanto, que a escola assuma a responsabilidade de contribuir com a qualidade de vida da população por meio da disseminação de informação e da conscientização, sempre pautada pela responsabilidade socioambiental (Segura, 2001). Além disso, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) considera a Educação Ambiental na escola pública como uma estratégia para uma formação cidadã mais plural e inclusiva.

Dentro deste contexto, a presente proposta teve o objetivo de compreender como as perspectivas freirianas podem contribuir para o desenvolvimento de práticas pedagógicas com a EA no ensino fundamental II. Procurou-se contribuir para a formação dos estudantes com foco em uma gestão socioambiental responsável dos recursos do planeta, buscando equilibrar a preservação dos interesses das futuras gerações com a satisfação das necessidades das gerações atuais tomando como base o pensamento crítico e a dialogicidade (Freire, 2020).

Durante a realização deste projeto, surgiu a necessidade de alinhar as práticas docentes às reflexões sobre o impacto das ações humanas no meio ambiente, com o propósito de contribuir para a qualidade de vida no planeta, começando

pela escola, comunidade e cidade. O objetivo foi proporcionar uma vivência da educação ambiental de forma interdisciplinar, incentivando uma abordagem mais crítica e participativa.

Considerando a importância da temática ambiental e a necessidade de uma compreensão integrada do mundo, tanto em sua dimensão temporal quanto espacial, a temática ambiental apresenta potencial de fortalecer o papel da escola ao longo dos nove anos do ensino fundamental, oferecendo recursos que possibilitem aos alunos uma compreensão aprofundada dos fenômenos naturais e sociais (PCN, 1997). Nesse sentido, nos últimos anos, a EA tem sido reconhecida e aplicada como uma estratégia essencial para mitigar os impactos da degradação socioambiental na sociedade. Assim, nossas ações visam contribuir para a formação de cidadãos conscientes e engajados com as questões ambientais.

A abordagem utilizada neste projeto considera a EA como um instrumento indispensável para a promoção do desenvolvimento sustentável. Dessa forma, espera-se que os benefícios desse trabalho se estendam não apenas à escola e aos estudantes, mas também à sociedade em geral, uma vez que os conhecimentos adquiridos no ambiente escolar têm o potencial de influenciar diretamente aqueles que compõem suas redes de convivência.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

As perspectivas freirianas com a EA

Nesse estudo, concebemos a EA como um processo educativo que tem como foco a formação de pessoas capazes de refletir crítica e humanamente sobre as questões ambientais. Nesse sentido, consideramos que a ação educativa necessariamente precisa ser voltada para um debate democrático que olhe para os problemas ambientais como um problema também humano que afeta diretamente o futuro do planeta. Isso só é possível quando entendemos que nós seres humanos somos meio ambiente, ou seja, somos parte dele e tudo que o afeta nos afeta também. Dessa forma, é urgente uma educação que reflita sobre o ambiente de forma crítica, emancipatória e democrática, que favoreça também um processo de libertação política, cultural, humana e social.

A partir desse pensamento, a escola aparece como um dos espaços importantes para a discussão sobre a crise ambiental que afeta todo o planeta. Nesse aspecto, a implementação de projetos interdisciplinares é vista como elemento promissor que auxilia a mediação da temática ambiental nos espaços educativos e que ajudam a pensar na relação dos seres humanos com a natureza. Nessa perspectiva, segundo Layrargues (2006), na dinâmica pedagógica os valores culturais assumem centralidade na dinâmica pedagógica da EA.

É importante relacionar o debate que envolve a EA com a perspectiva da educação progressista que olhe para esta temática de forma libertadora, crítica, dialógica, interdisciplinar, democrática e articulada como uma aprendizagem significativa. Freire (2011), alerta que a liberdade é algo que se está criando e recriando historicamente. Para ele, estamos sempre em processo de libertação. Para explicar esta afirmativa Freire (2011) usa como exemplo a luta da reconstrução nacional, que é a continuidade da luta inicial de libertação, em que se inclui o problema da identidade cultural.

Nesse processo, quando relacionamos com a EA, compreendemos que o diálogo é de fundamental importância na ação pedagógica dessa temática para o processo de libertação, é uma ponte entre sujeito e contexto socioculturais. A instalação dessa ação pedagógica como forma de mediação na escola coloca desafios de diferentes níveis e conteúdo (Santiago; Batista Neto, 2016). E a educação libertadora aparece com o papel central, pois através da educação libertadora o aluno pode tomar consciência de sua situação e buscar sua autonomia. Para tal Freire (2020), propõe que o educador conheça em profundidade cada comunidade que irá atuar, bem como sua realidade.

Ao refletirmos sobre as contribuições de Paulo Freire para a educação crítica e libertadora, encontramos que o referido autor é um dos mais influentes educadores do século XX, deixou um legado significativo para a educação crítica e libertadora. Suas obras, como *Pedagogia do Oprimido* e *Educação como Prática de Liberdade*, têm sido utilizadas em princípios de justiça social, emancipação e diálogo, e transformou a maneira como a educação é concebida, especialmente em contextos de desigualdade social (Delizoicov Neto *et al.*, 2021).

Freire propôs uma ruptura com o modelo tradicional de ensino, que ele denominou “educação bancária”. Nesse modelo, o professor é visto como o detentor do conhecimento, enquanto o aluno é um receptor passivo. Para Freire, essa abordagem perpetua relações de opressão, pois desconsidera a capacidade

crítica e criativa dos educandos. Em contraposição, ele desenvolveu a “educação problematizadora”, que valoriza o diálogo e a troca de saberes entre educadores e educandos. Essa perspectiva reconhece os alunos como sujeitos ativos no processo de aprendizagem, capazes de refletir criticamente sobre sua realidade e transformá-la (Freire, 2020).

Outro aspecto central de sua pedagogia é o conceito de conscientização. Freire argumenta que a educação deve ir além da transmissão de conteúdos e promover uma compreensão crítica do mundo. Por meio da conscientização, os indivíduos tornam-se capazes de identificar as estruturas de opressão que os cercam e agir para modificá-las. Esse processo é essencial para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Além disso, Freire (2020) enfatizou a importância do diálogo como ferramenta pedagógica. Para ele, o diálogo não é apenas um método, mas um ato de amor, respeito e compromisso com o outro. É por meio do diálogo que se constrói uma educação libertadora, na qual educadores e educandos aprendem juntos, em uma relação horizontal. Essa abordagem desafia hierarquias tradicionais e promove a autonomia dos sujeitos.

A pedagogia de Paulo Freire é profundamente enraizada em um compromisso ético e político com os oprimidos. Ele acreditava que a educação é um ato político e que o educador tem a responsabilidade de contribuir para a transformação social. Sua obra, especialmente *Pedagogia do Oprimido*, continua a inspirar estudos em movimentos educacionais e sociais em todo o mundo, contribuindo para a construção de uma visão de educação como prática de liberdade e de emancipação.

As contribuições de Paulo Freire para a educação crítica e libertadora residem em sua defesa de uma pedagogia dialógica, emancipatória e comprometida com a transformação social (Freire, 2020). Sua visão desafia modelos tradicionais de ensino e convida educadores e educandos a se engajarem em um processo coletivo de construção de conhecimento e de luta por uma sociedade mais equitativa.

A temática ambiental, quando integrada à prática docente através da dialogicidade fundada nos pressupostos de Freire (2020), transforma o processo educativo em uma poderosa ferramenta de reflexão crítica e de ação. Nascimento e Araújo (2024) observaram que através do diálogo inspirado em Freire é possível criar ambientes de participação nos quais os estudantes podem se expressar sobre questões ambientais complexas, promovendo uma aprendizagem significativa que transcende o conteúdo teórico.

Ao adotar essa abordagem, os professores não formam nem informam, mas se constroem e reconstroem junto aos alunos, inspiram os estudantes a se tornarem agentes de mudança, capazes de tomar decisões sustentáveis que podem mudar a realidade ambiental levando a compreensão da interligação e interdependência do meio ambiente e a vida humana (Nascimento; Araújo, 2024).

É também por meio do diálogo autêntico, inspirado nos ideais de Paulo Freire, que podemos provocar mudanças culturais e sociais que levem à ética ambiental e integração do ser humano com o meio construindo valores, conceitos e habilidades que possibilitam o entendimento da realidade e a atuação responsável no ambiente a partir de insatisfações locais (em suas comunidades), regionais, nacionais e internacionais.

Portanto, a dialogicidade na EA escolar é essencial para formar cidadãos conscientes e comprometidos com a vida e o bem-estar de todos, promovendo ações sustentáveis e equilibradas com a natureza. A integração da EA com a dialogicidade na prática docente é essencial para o desenvolvimento de uma consciência ambiental crítica e para a formação de pessoas ativas que se reconheçam como agentes de transformação que não estão na sociedade apenas para ouvir e seguir, mas também para construir sua palavra, sua forma de ver e estar no mundo.

A EA tem se consolidado como um campo interdisciplinar importante para a promoção de uma consciência crítica sobre as questões socioambientais. Segundo autores como Loureiro (2019) e Carvalho (2017), ela transcende a mera transmissão de conhecimentos ecológicos, buscando fomentar valores, atitudes e práticas que contribuam para a sustentabilidade e a justiça socioambiental. Nesse contexto, as metodologias participativas emergem como ferramentas fundamentais para potencializar o engajamento dos sujeitos no processo educativo, promovendo uma aprendizagem ativa e transformadora.

Projetos interdisciplinares na Escola, perspectivas freirianas e a EA.

A construção de práticas pedagógicas mais significativas e contextualizadas tem levado educadores a buscar estratégias que rompam com os paradigmas tradicionais da fragmentação do saber. Nesse cenário, a interdisciplinaridade emerge como uma proposta epistemológica e metodológica que visa integrar conhecimentos de diferentes áreas, promovendo uma visão mais ampla e dialógica da realidade (Pombo, 2005). Tal abordagem possibilita aos estudantes

perceberem as conexões entre os saberes, estimulando o pensamento crítico, a criatividade e o protagonismo.

Esses projetos interdisciplinares na escola são pensados como uma estratégia potente para promover uma formação integral, especialmente quando articulados à EA e fundamentados na perspectiva freiriana. Essa abordagem não apenas enriquece o processo de ensino e aprendizagem, mas também fomenta uma consciência crítica e transformadora nos estudantes.

A interdisciplinaridade, enquanto princípio pedagógico, busca superar a fragmentação do conhecimento, promovendo conexões entre diferentes áreas do saber buscando uma compreensão mais complexa da realidade. Segundo Fazenda (2011), ela possibilita uma visão mais ampla e integrada da realidade, essencial para compreender e enfrentar os desafios ambientais contemporâneos. A crise ambiental, marcada por problemas como mudanças climáticas, perda da biodiversidade e desigualdades socioambientais, exige uma educação que vá além da transmissão de conteúdos, promovendo a reflexão crítica e a ação transformadora.

Nesse sentido, a EA na escola, conforme preconizada por Carvalho (2004), deve ser entendida como um processo contínuo e interdisciplinar, que visa formar cidadãos conscientes de sua responsabilidade socioambiental. Quando integrada aos projetos interdisciplinares na escola, ela permite que os estudantes compreendam as inter-relações entre os aspectos naturais, sociais, econômicos e culturais, desenvolvendo uma postura ética e sustentável.

A perspectiva freiriana, por sua vez, oferece um alicerce teórico e metodológico robusto para essa articulação. Freire (2020) defende uma educação dialógica, problematizadora e emancipatória, que valorize o contexto sociocultural dos educandos e os envolva como sujeitos ativos no processo educativo. Aplicada à educação ambiental, essa abordagem incentiva os estudantes a refletirem criticamente sobre as questões ambientais que os cercam, reconhecendo-se como agentes de transformação.

Os projetos interdisciplinares, ao incorporarem a EA sob uma ótica freiriana, podem abordar temas como o consumo consciente, a gestão de resíduos, a preservação de ecossistemas locais e a justiça ambiental. Essas iniciativas não apenas promovem o aprendizado significativo, mas também fortalecem o vínculo entre a escola e a comunidade, ampliando o impacto das ações educativas.

Em síntese, a articulação entre projetos interdisciplinares, EA e a perspectiva freiriana representa uma poderosa ferramenta para a formação de cidadãos

críticos, conscientes e comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa e sustentável. Essa abordagem reafirma o papel transformador da educação, alinhando-se aos princípios de uma pedagogia humanizadora e emancipatória.

CAMINHOS METODOLÓGICOS

Essa pesquisa é do tipo qualitativa e descritiva, fundamentada nas perspectivas freirianas, busca compreender profundamente os processos educativos e as relações sociais envolvidas na formação crítica e emancipadora dos sujeitos. O caminho metodológico foi estruturado da seguinte maneira:

1. Definição do Problema e Objetivos - Identificação da temática central, alinhada com os princípios da Educação Ambiental e as concepções freirianas de diálogo, conscientização e transformação social. Formulação de objetivos que visaram compreender práticas educativas ambientais, seus impactos e desafios no contexto estudado.
2. Revisão Teórica - Exploração das contribuições de Paulo Freire para a educação crítica e libertadora. Análise de literatura sobre Educação Ambiental e metodologias participativas. Estudo de referenciais teóricos que sustentam práticas dialógicas e problematizadoras na educação.
3. Escolha dos Participantes e Contexto – Foram escolhidos alunos e professores do ensino fundamental II da rede municipal de Camaragibe.
4. Métodos de Coleta de Dados- Foi feita uma observação participante para compreender práticas e interações.

Para o alcance do objetivo observamos a aplicação de um projeto interdisciplinar sobre a EA que envolveu as atividades descritas a seguir:

- Construção de brinquedos e jogos educativos com material reciclado;
- Produção de sabão com o reaproveitamento do óleo de cozinha utilizado no comércio local (que seria descartado inadequadamente no ambiente contaminando os lençóis freáticos);
- Arte pontilhado com material reciclado - Essa técnica foi usada como uma forma de expressão artística e sensibilização sobre os temas ambientais.

- Experiências com tinta usando o fundo da garrafa pet, proporcionando a descoberta dos materiais retornáveis.

As atividades contaram com a participação do corpo docente da escola, com reuniões para planejamento e avaliação do processo de forma coletiva. Os participantes lecionam nas áreas de: matemática, ciências, arte e geografia.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para apresentação dos dados coletados nas observações utilizamos o quadro 1. E, na sequência, tecemos nossas análises e inferências.

Quadro 1. Atividades desenvolvidas na escola

Atividade desenvolvida	Descrição
Construção de brinquedos e jogos educativos com material reciclado	Essa atividade foi realizada na sala de aula através de aulas expositivas, participativas e práticas. A professora de ciências ministrou uma aula expositiva e participativa sobre reciclagem e reutilização de materiais, dividiu a sala em grupos de 5 pessoas cada grupo ficou responsável por pesquisar e confeccionar um brinquedo utilizando matérias que iriam para o lixo. Após confeccionar os brinquedos a turma apresentou o produto para a turma.
Produção de sabão com o reaproveitamento do óleo de cozinha	Essa atividade foi realizada na sala de aula e na cantina através de aulas expositivas, participativas e práticas. A professora de geografia ministrou uma aula expositiva e participativa sobre contaminação do ambiente. Em seguida solicitou que os estudantes identificassem na comunidade pessoas que vendessem frituras e pedissem o óleo velho que seria descartado a essas pessoas. Após a coleta do material, se reuniu com os estudantes na cantina para preparação do sabão. Com o produto feito, a mesma cortou o sabão em pedaços e solicitou que os estudantes dessem uma amostra aos comunitários que doaram o óleo.
Arte pontilhado com material reciclado	Essa atividade foi desenvolvida pelo professor de matemática na sala de aula através de aula expositiva e participativa. Os alunos exploraram formas geométricas ao criar desenhos pontilhados, observando padrões, simetrias e distribuições espaciais. O professor propôs desafios matemáticos, como a construção de figuras geométricas apenas com pontos.

Experiências com tinta usando o fundo da garrafa pet	Essa atividade foi vivenciada com a professora de artes através de aula prática. A docente levou materiais recicláveis como garrafas do tipo pet, tintas e pincéis. Em seguida, a professora solicitou que os estudantes explorassem as texturas e padrões únicos, estimulando a criatividade e a experimentação na arte. Além disso, reutilizou um material que seria descartado, para trabalhar o conceito de sustentabilidade e o potencial de reutilização de objetos do cotidiano.
--	---

Fonte: elaboração própria

Através das estratégias foi possível perceber o envolvimento dos docentes, discentes e da comunidade escolar. A construção de brinquedos e jogos educativos com material reciclado foi uma atividade que pôde trazer vários benefícios para os estudantes, para o meio ambiente e para a sociedade conforme ilustramos na figura 1.

Figura 1. Apresentação dos brinquedos produzidos pelos estudantes



Fonte: elaboração própria

As atividades estimularam: a criatividade, a imaginação, a expressão artística e a inovação dos educandos, que puderam criar seus próprios brinquedos e jogos usando materiais que iriam para o lixo, como papelão, garrafas pet, latas, tampinhas, caixas de ovo, e outros. Essa experiência desenvolveu habilidades práticas e cognitivas, motoras, sociais e emocionais dos alunos, que aprenderam

sobre diferentes temas, como matemática, ciências, história e geografia, de forma lúdica, interativa e interdisciplinar.

Utilizando materiais recicláveis e reaproveitando o óleo de cozinha, os estudantes foram incentivados a construir práticas concretas de preservação ambiental. A partir da coleta de óleo usado na comunidade, em barracas de pastel, batata frita e residências, os alunos participaram da produção de sabão na escola conforme a figura 2.

Figura 2. Sabão produzido com óleo reaproveitado



Fonte: elaboração própria

A figura 2 ilustra o sabão produzido pelos estudantes. Após a aula, o sabão produzido foi distribuído às pessoas que contribuíram com a doação do óleo para que elas testassem a eficiência do produto feito com o óleo que seria descartado de qualquer forma no ambiente, reforçando a ideia da educação como prática social transformadora. Como nos diz Suanno (2021, p. 88): “A escola, dentro suas diversas funções sociais, precisa ampliar a nossa capacidade de reflexão e compreensão do mundo que nos cerca, desenvolvendo também o compromisso e o cuidado que devemos ter no meio social em que estamos inseridos”.

Em um próximo momento, a escola pretende oferecer oficinas para ensinar a comunidade a produzir sabão, fortalecendo os laços entre escola e sociedade e ampliando o impacto das ações ambientais. O conjunto dessas atividades, além de estimular a criatividade e a percepção visual dos estudantes, fomentou o pensamento crítico e desenvolveu habilidades socioemocionais essenciais, como respeito, cooperação e empatia, promovendo uma educação voltada para a conscientização e a transformação da realidade.

A produção do sabão promoveu uma educação do ambiente, o despertar da consciência ecológica, do consumo consciente e da sustentabilidade. Ao trabalhar com alternativas do reuso do óleo através da leitura e pesquisa os alunos puderam

perceber a importância do uso consciente, o que se configura como um desafio atual da sociedade do consumo. Para Amaral (2018, p. 299) um “desafio para o educador ambiental é a necessidade de atuação efetiva no espaço onde se encontra, desafiando possibilidades, construindo permanentemente novas possibilidades, reflexões que garantam aprendizado e respeito aos recursos naturais”.

A experiência com tinta, usando o fundo da garrafa pet, proporcionou a descoberta dos materiais retornáveis. Contribuiu para a inclusão social, possibilitando que as crianças tenham acesso a produtos de baixo custo ou gratuitos, que respeitem suas identidades, suas origens e suas necessidades, e que estimulem o diálogo, o debate de forma contextualizada e participativa.

Foi possível identificar que a interdisciplinaridade, enquanto proposta epistemológica e pedagógica, buscou superar a fragmentação do conhecimento e promoveu a integração entre saberes diversos. No contexto escolar, essa abordagem se concretizou por meio de práticas que favoreceram o diálogo entre disciplinas, a contextualização dos conteúdos e a construção coletiva do conhecimento. A atividade matemática desenvolvida, na qual os alunos criaram desenhos pontilhados explorando formas geométricas, padrões e simetrias, representa um exemplo significativo de como a interdisciplinaridade pode se manifestar na sala de aula.

Segundo Pombo (2005), a interdisciplinaridade é uma resposta à especialização excessiva das ciências, que tende a compartimentalizar o saber. Nessa perspectiva, trata-se de uma transformação epistemológica que amplia o conceito de ciência e propõe uma nova configuração para a forma como construímos conhecimento. Nesse sentido, a atividade matemática descrita não se limita ao campo da geometria, mas abre possibilidades para articulações com a arte (por meio da estética dos desenhos), com a física (ao abordar simetrias e distribuições espaciais), e até com a história da matemática (ao investigar origens e aplicações das formas geométricas).

Fazenda (2011) reforça que a interdisciplinaridade não é apenas uma junção de conteúdos, mas uma atitude pedagógica que exige engajamento, diálogo e transformação das práticas docentes. A autora destaca que o trabalho interdisciplinar implica uma nova forma de ensinar, baseada na troca entre professores e estudantes, na construção coletiva do saber e na valorização das experiências dos sujeitos. A proposta de desafios matemáticos com uso exclusivo de pontos, por exemplo, estimula a criatividade, o raciocínio lógico e a autonomia dos alunos, ao mesmo tempo em que permite conexões com outras

áreas do conhecimento. Assim, corroboramos com Rossini e Cenci (2020, p. 1740) quando afirmam que:

[...] a Educação Ambiental, como componente essencial no processo de formação e educação permanentes, com uma abordagem interdisciplinar, direcionada à resolução de problemas, contribui para o envolvimento ativo do público, torna o sistema educativo mais relevante e mais realista e estabelece maior interdependência entre estes sistemas e o ambiente natural e social, com o objetivo de um crescente bem-estar das comunidades humanas. As propostas de enfrentamento da problemática ambiental requerem a busca de soluções, e a Educação Ambiental emerge como campo central e como resposta aos desafios.

Além disso, a abordagem participativa adotada favoreceu o protagonismo estudantil e a construção de um ambiente de aprendizagem colaborativo. Ao explorar padrões e simetrias, os alunos não apenas desenvolveram competências matemáticas, mas também exercitaram a observação, a análise crítica e a expressão visual, elementos que transcendem os limites disciplinares. A atividade descrita exemplifica como a interdisciplinaridade pode ser vivenciada na prática pedagógica, promovendo uma educação mais integrada, significativa e transformadora. Ao dialogar com os pressupostos teóricos de Pombo (20025) e Fazenda (2011), evidencia-se que a interdisciplinaridade não é um fim em si mesma, mas um caminho para a construção de saberes contextualizados e para a formação de sujeitos críticos e criativos.

Esses dados corroboram com Nascimento e Araújo (2024) quando destacam que a integração entre o conhecimento científico e uma abordagem educacional ambiental crítica, contextualizada e fundamentada na problematização atribui sentido e relevância ao processo de ensino e aprendizagem, ao estabelecer condições propícias para a construção e a experiência de uma ciência viva, dinâmica e intelectualmente instigante, dotada de potencial efetivo para a transformação social.

Quando relacionamos os resultados encontrados com as contribuições de Paulo Freire para uma educação crítica e libertadora percebemos que estes manifestam-se na defesa de uma pedagogia dialógica, emancipatória e orientada para a transformação social (Freire, 2020). Na escola essa perspectiva superou os modelos tradicionais de ensino, promovendo um engajamento coletivo entre educadores e educandos na construção do conhecimento e na busca por um ensino bastante significativo.

A inserção da temática ambiental na prática docente, fundamentada na dialogicidade proposta por Freire (2020) revelou-se, conforme os resultados da pesquisa, como um fator determinante para o fortalecimento de espaços participativos e críticos. Os dados coletados evidenciaram que o diálogo inspirado em princípios freirianos favorece a escuta ativa, o respeito às múltiplas vozes e o envolvimento dos estudantes com questões ambientais complexas. Tal abordagem contribuiu significativamente para uma aprendizagem mais significativa, capaz de mobilizar os sujeitos à reflexão e à ação transformadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observamos que ao trabalhar a EA de forma interdisciplinar, foi fundamental buscar atividades participativas, alinhando-se à pedagogia freiriana, o que valorizou a aprendizagem significativa por meio do diálogo e da problematização. Essa abordagem possibilitou o desenvolvimento da criatividade dos estudantes e estimulou o pensamento crítico, permitindo reflexões sobre a produção, o consumo e o desperdício de recursos.

O projeto se pautou na troca de conhecimentos entre a comunidade escolar e a comunidade local, promovendo uma relação de aprendizado coletivo, onde todos são sujeitos ativos na construção do saber. Durante as observações foi possível perceber que a todo momento buscou-se desenvolver ações e posturas responsáveis diante de questões ambientais urgentes, como o desperdício de água, queimadas, desmatamento, extinção de espécies e poluição, sensibilizando os alunos para a importância da preservação do meio ambiente.

Destacamos que a integração da educação ambiental ao ensino, sob a ótica da pedagogia de Paulo Freire, representa um caminho potente para formar sujeitos críticos, conscientes e comprometidos com a transformação do mundo em que vivem. Em uma perspectiva interdisciplinar, essa articulação ganha ainda mais força, pois rompe com compartimentalizações do saber e propõe o diálogo entre diferentes áreas do conhecimento para tratar de questões reais e complexas de forma prática e lúdica.

Salientamos ainda que a educação ambiental fundamentada nos princípios freirianos vai além da transmissão de conteúdos ecológicos. Ela incentiva a problematização do mundo, instigando os estudantes a compreenderem as causas estruturais das desigualdades socioambientais e a se posicionarem frente a elas.

Abordar a EA de modo interdisciplinar integra saberes. Essa integração favorece a compreensão do meio ambiente como uma teia de relações culturais, políticas e econômicas e não como um objeto isolado.

A prática da produção de sabão a partir de óleo de cozinha usado representa uma abordagem educativa rica e profundamente significativa quando analisada sob a perspectiva interdisciplinar. Essa atividade transcende a mera reutilização de resíduos domésticos, configurando-se como um instrumento pedagógico que integra saberes das ciências naturais, da matemática, da geografia, da ética e até da economia solidária.

Ao envolver conceitos de química na saponificação, cálculos matemáticos de proporção e medida, reflexões sobre o impacto ambiental do descarte inadequado de resíduos e discussões sobre o consumo consciente, o processo de fabricação de sabão torna-se um exercício educativo completo, crítico e transformador.

Além disso, a interdisciplinaridade na escola promoveu o desenvolvimento da autonomia, do pensamento sistêmico e da cidadania ambiental, fortalecendo o vínculo entre escola e comunidade ao propor soluções concretas para problemas reais. Ao permitir que estudantes atuassem como agentes de mudança em seus contextos locais, práticas como essa reforçam o papel social da escola e o potencial da EA em conexão com as perspectivas freirianas como ferramenta para a construção de sociedades mais sustentáveis.

Dessa forma, conclui-se que a EA em conexão com as perspectivas freirianas nas atividades práticas interdisciplinares, como a produção de sabão com óleo residual, não apenas amplia o repertório dos alunos, como também desperta valores e atitudes essenciais para o enfrentamento dos desafios socioambientais contemporâneos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amaral, C. (2018). Práticas x Educação Ambiental: oportunizando a consciência ecológica. Relato de experiência. *Ambiente & Educação: Revista de educação ambiental*, 23(3), 297-308.
- Brasil. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2006). Ciências: livro do estudante: ensino fundamental. MEC/INEP.

- Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. (1997). Parâmetros curriculares nacionais: meio ambiente, saúde.
- Carvalho, I. (2004). Educação ambiental crítica: nomes e endereçamentos da educação. In *Identidades da educação ambiental brasileira* (pp. 13-24). Ministério do Meio Ambiente.
- Carvalho, I. (2017). Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico. Cortez Editora.
- Delizoicov Neto, D., Gehlen, S. e Ibraim, S. (2021). Centenário Paulo Freire: contribuições do ideário freireano para a educação em ciência. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*.
- Fazenda, I. (2011). Desafios e perspectivas do trabalho interdisciplinar no Ensino Fundamental: contribuições das pesquisas sobre interdisciplinaridade no Brasil: o reconhecimento de um percurso. *Interdisciplinaridade: Revista do Grupo de Estudos e Pesquisa em Interdisciplinaridade*, (1), 10-23.
- Freire, P. (2020). Pedagogia do oprimido. Paz e Terra.
- Layrargues, P. (2006). Muito além da natureza: educação ambiental e reprodução social. In C. Loureiro, P. Layrargues y R. Castro, *Pensamento complexo, dialética e educação ambiental* (pp. 72-103). Cortez.
- Loureiro, C. F. (2019). Educação ambiental: questões de vida. Cortez.
- Nascimento, J. y Araújo, M. (2024). A dialogicidade e as metodologias ativas no ensino de ciências: pontos de convergência. *Observatório de la Economía Latinoamericana*, 22(3).
- Pombo, O. (2005). Interdisciplinaridade e integração dos saberes. Liinc em Revista, 1(1).
- Rocha, C., Moreira, R. y Sacramento, L. (2009). Educação ambiental e saúde pública no ensino fundamental. S. e.
- Rossini, M. y Cenci, R. (2020). Interdisciplinaridade e educação ambiental: um diálogo sustentável. *Revista Prática Docente*, 5(3), 1733-1746.
- Santiago, E. y Batista Neto, J. (2016). Formação de professores e prática pedagógica na perspectiva freireana. *Educar em Revista*, (61), 127-142.
- Segura, D. y Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo. (2001). Educação ambiental na escola pública: da curiosidade ingênua à consciência crítica. Annablume.
- Suanno, J. (2021). Educação como prática social com justiça social: um olhar criativo, complexo e transdisciplinar. *Polyphonia*, (32), 86-99.

Capítulo 12. (Re)afirmações de uma pedagogia libertadora nas ações do Observatório Alagoano de Leitura em Educação de Jovens e Adultos.

Presença de Paulo Freire

 **Marinaide Freitas Ferri***

marinaide.queiroz@cedu.ufal.br

 **Valéria Campos Cavalcante***

valeria.cavalcante@penedo.ufal.br

**Universidade Federal de Alagoas, Brasil*

 **Jessiklécia Josinalva de Siqueira**

jessiklecia.siqueira@ufrpe.br

Universidade Federal Rural de Pernambuco, Brasil

Este artigo é escrito a seis mãos, a partir de percursos de estudantes-professoras-pesquisadoras da Educação de Jovens e Adultos (EJA) que se ampliam da Alfabetização, à formação de professores, tendo Paulo Freire como a grande referência, em experiências vivenciadas ou pesquisas realizadas. Neste texto objetivamos evidenciar as contribuições de Paulo Freire (1975, 1979, 1992, 2005) para/na EJA, que fizeram/fazem parte da nossa trajetória profissional *ensinandoaprendendoeensinando*.

Ressaltamos que nos percursos que experimentamos em momentos distintos, seja na sala de aula, seja nos coletivos de Educação Popular, como por exemplo os Fóruns de EJA¹, vivenciamos práticas político-pedagógicas com base no legado de Paulo Freire, que nos possibilitou/possibilita valorizar a relevância da ação pedagógica *dentroefora* das escolas. Nesse processo de atuação fomos nos transformando em comunhão com os pares, mediatizadas pelo diálogo, que nos permitiu enxergar que existem escolas da EJA que se configuram como *espaçotempo* de resistência, exercício de autonomia de estudantes-trabalhadores/as e professores/as, apropriando-se da realidade, construindo currículos emancipatórios libertadores, e nessa direção fomos nos encontrando com o educador pernambucano.

Um desses encontros aconteceu na pesquisa financiada pela Coordenação de Apoio ao Pessoal de Ensino Superior (Capes), denominada: A leitura e a formação de leitores, no estado de Alagoas: estudo e intervenção de alfabetização, no contexto do *Observatório Alagoano de Leitura em Educação de Jovens e Adultos*, situada nas ações do Núcleo de Estudo, Pesquisa e Extensão sobre Alfabetização (Nepeal), pertencente ao Centro de Educação (Cedu), da Universidade Federal de Alagoas (Ufal).

A investigação do referido Observatório envolveu quatro escolas públicas, que atuam com a Educação de Jovens e Adultos, localizadas na periferia urbana de Maceió, sendo duas municipais e duas estaduais. Essas escolas concordaram com a pesquisa, por livre e espontânea vontade, com o desejo de transformar o ambiente de ensino, por meio de um processo de *pesquisaformação*², com abordagem colaborativo-interventiva (Ibiapina, 2008), refletindo sobre mediações

1 Fóruns de EJA são espaços de articulação e debate sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA), promovidos por diferentes atores sociais, como movimentos sociais, educadores, estudantes e governo.

2 Optamos por apresentar ao longo do trabalho sintagmas (nominais ou verbais) juntos, com o propósito de deixarmos claro a indissociabilidade semântica que existe entre eles.

pedagógico-linguísticas e didáticas voltadas para área de leitura e a formação de leitores/as na EJA.

As reflexões foram inspiradas em Freire (2005), que nos fizeram reafirmar o compromisso com a Educação como prática da liberdade. Nesse contexto, a palavra é compreendida como “força de transformação do mundo”. Apoiadas nestes pressupostos damos visibilidades a cenários educativos, momentos ímpares de valorização de saberes de pessoas implicadas do/com o mundo, em contextos de produção de conhecimentos.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS NA EJA: SENTIDOS E POSSIBILIDADES

Nesse percurso de experimentações, entrelaçando vivências, pesquisa e formação, compreendemos que a Educação de Jovens e Adultos, especialmente quando atravessada pelo legado freiriano, se constitui como campo fértil para a produção de sentidos e a reinvenção de práticas pedagógicas. A experiência vivida no contexto do Observatório Alagoano de Leitura nos evidencia que, ao assumir a leitura como ato político de inserção crítica no mundo, consolidam-se processos formativos comprometidos com a transformação da realidade.

Trata-se de um movimento que desloca o foco da técnica pela técnica para uma práxis educativa enraizada no diálogo, na escuta ativa e na problematização do vivido. Ao iluminar os modos como as escolas da EJA enfrentam, cotidianamente, tensionamentos e possibilidades, percebemos que a ação pedagógica nesse contexto exige a formação docente que se reconheça inacabada, comprometida e situada. Assim, transitar para a discussão sobre a formação de professores na EJA torna-se não apenas coerente, mas imprescindível, uma vez que é nesse ponto que se entrecruzam os sentidos mais profundos da educação como prática da liberdade, com os desafios concretos de preparar educadores com condições de sustentar, com ética e esperança, a potência educativa desses territórios de resistência e (re)existência.

Inspiradas pelo legado freiriano, compreendemos que a prática educativa na EJA deve se apoiar em uma pedagogia dialógica, crítica e libertadora. A centralidade do diálogo, da problematização e da contextualização constitui o eixo de uma formação ancorada na realidade concreta dos sujeitos da EJA e nos múltiplos saberes por eles produzidos. Nesse contexto, a Ecologia de Saberes (Faria, 2023; Freire, 2005) emerge como base epistemológica que reconhece e

valoriza diferentes formas de conhecimento, especialmente aqueles produzidos nas periferias, no campo e nos territórios populares.

Em paralelo a esta exigência formativa, é necessário também a atenção maior aos cursos de licenciatura para, que seja possível priorizar essa modalidade, resultando em educadores/as preparados/as para atuar com sujeitos jovens, adultos e idosos/as cujas trajetórias são marcadas por múltiplas vulnerabilidades (Silva, 2020). Faria (2023) também alerta para o aprofundamento dos processos formativos voltados à EJA para alcançarmos a prática pedagógica crítica e transformadora.

Embora a formação inicial deva contemplar os fundamentos epistemológicos, políticos e pedagógicos dessa modalidade, é no cotidiano da prática que emergem desafios complexos, exigindo espaços permanentes de reflexão, análise crítica e ressignificação das experiências docentes. É nesse sentido que optamos por abordar, neste texto, a formação continuada como eixo central da nossa reflexão, considerando-a um campo estratégico para a consolidação de práticas pedagógicas comprometidas com a transformação social.

Para além desses pressupostos, Soares e Pedrosa (2016) ressaltam que a abordagem formativa direcionada aos profissionais que atuam com a Educação de Jovens e Adultos (EJA) demanda a articulação consistente com os fundamentos epistemológicos da Educação Popular. Nesse contexto, torna-se imprescindível o fortalecimento de políticas públicas voltadas à formação docente, uma vez que é nesse processo que se consolidam práticas pedagógicas colaborativas, dialógicas e fundamentadas nos princípios da Educação Popular em consonância às vivências docentes, neste sentido entendemos que:

[...] uma formação é muito mais que conjunto de técnicas e procedimentos, mas tem uma carga ideológica, valores, atitudes, crenças. Não é, portanto, uma simples transferência física, nem tampouco um novo agrupamento de professores para formá-los, e sim um novo enfoque para redefinir os conteúdos, as estratégias, os protagonistas e os propósitos da formação. (Imbernón, 2011, p. 85)

Concordamos com o autor que a docência na EJA requer saberes que transcendem o domínio técnico-científico. Envolve escuta ativa, empatia e sensibilidade para compreender a densidade histórica das experiências dos estudantes. Como nos alerta Freire (1992), ensinar exige respeito aos saberes dos educandos, exige pesquisa e comprometimento com a transformação social. O/A professor/a da EJA deve, portanto, ser pesquisador/a comprometido/a com

uma prática pedagógica que não apenas informa, mas forma sujeitos conscientes de seu papel no mundo.

Por este motivo, ancoramo-nos na perspectiva da *pesquisaformação* (Ibiapina, 2008) entendida não como apêndice metodológico, mas como caminho ético, político e epistemológico para o desenvolvimento docente a qual discorreremos com maior profundidade nas linhas seguintes deste texto em paralelo às narrativas das professoras. A partir delas, enfatizamos a concepção de uma formação como processo colaborativo-interventivo, no qual o conhecimento emerge da implicação dos sujeitos em práticas pedagógicas problematizadas, sustentadas pelo diálogo e pela construção coletiva de sentidos.

Essa concepção rompe com a dicotomia entre teoria e prática, reconhecendo os cotidianos da escola como *espaçotempo* de formação onde se produzem saberes, se experimentam sentidos e se reconfigura a docência em sua materialidade viva. Corroboramos Alves (2010) quando afirma que “a ideia de que a formação se dá em múltiplos contextos permite que percebamos que ela não é nem simples, nem de fácil transformação” (p. 3). Defender, portanto, a formação continuada dos/as professores/as da EJA é defender dispositivos formativos que os/as reconheçam como profissionais que pesquisam, se formam e se transformam no/com o exercício da prática, por meio de processos reflexivos, críticos e enraizados nas realidades que habitam.

Nesse mesmo sentido, é preciso reconhecer que os/as professores/as são sujeitos de saberes produzidos na prática, em diálogo com a experiência e com os sujeitos que ensinam. Partindo do objeto central de investigações voltadas à formação docente, especialmente aquelas que se debruçam sobre os saberes experienciais, Tardif (2010) argumenta que “o saber não é uma substância ou um conteúdo fechado em si mesmo; ele se manifesta através de relações complexas entre o professor e seus alunos” (p. 13). Essa perspectiva contribui para pensar o/a professor/a da EJA como alguém que age em inter-relação constante com os sujeitos em processo de aprendizagem, construindo uma didática situada, contextualizada e crítica. Nessa direção:

[...] a formação de professores para a EJA é indispensável para uma educação de qualidade, pois permite que o educador seja capaz de elaborar práticas que favoreçam o aprendizado em sala de aula, mostrando aos mesmos a importância de concluir seus estudos, tornando-os cidadãos críticos, atuantes e participativos. (Fernandes; Gomes, 2016, p. 16)

Mais do que transmitir conteúdos, educar na EJA implica mediar processos de conscientização que favoreçam a autonomia intelectual, social e política dos/as estudantes. A educação, nesse sentido, deve contribuir para que cada sujeito se perceba como protagonista de sua história, com condições de intervir e transformar a realidade. Como destacam autores que dialogam com Freire (Arroyo, 2001; Soares, 2008), trata-se de formar educadores/as com compromisso ético-político, cuja prática esteja enraizada na vida dos/as educandos/as e em seus territórios.

É preciso ampliar nossa compreensão sobre a formação docente construindo pontes com a criatividade, curiosidade e reconhecimento das dimensões afetivas e sensíveis no processo formativo. Ao destacar que não há formação verdadeira sem emoção, intuição e sensibilidade, desafiando os modelos tradicionais de formação que desconsideram a integralidade dos/as docentes. Essa perspectiva ancora nossas crenças sobre a formação docente, especialmente naqueles que atuam em contextos marcados pela desigualdade social e pela negação histórica de direitos, como é o caso da EJA.

[...] nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criatividade, que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, e, do outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação. (Freire, 1992, p. 26)

Alinhar o debate sobre a formação docente na EJA é manter vivo o legado freiriano, (re)afirmando a educação como ato de coragem, como exercício de rebeldia crítica e como direito inalienável. Nesse contexto, a formação docente para a EJA deve ser concebida como um processo contínuo de reflexão e ação. Ou seja, uma práxis freiriana que articula saberes acadêmicos, experiências comunitárias e compromissos com a justiça social.

Em um contexto marcado por desigualdades estruturais, resistências e lutas por direitos, é urgente que a universidade e os sistemas de formação assumam seu papel na constituição de educadores/as populares que reconheçam e valorizem os sujeitos da EJA como protagonistas de suas histórias e de novos inéditos viáveis, que mais do que ensinam, os libertam.

SABERESFAZERES VIVENCIADOS NO CONTEXTO DO OBSERVATÓRIO ALAGOANO DE LEITURA EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: O QUE NOS DIZEM AS PROFESSORAS

Ao optarmos pela investigação qualitativa e adotarmos a abordagem metodológica da pesquisa colaborativa (Desgagné, 2007; Ibiapina, 2008), o espaço de cada escola locus da investigação tornou-se lugar praticado (Certeau, 2008), por professoras da escola, professores/as da universidade e estudantes bolsistas de Pedagogia, entre outros sujeitos, que romperam com as suas estabilidades para irem ao encontro de outras possibilidades de se pensar o ensino da leitura na EJA.

Neste trabalho entendemos a sala de aula da EJA como um *espaçotempo* de aprendizagens, lugar onde os/as/ *praticantespensantes* da vida cotidiana produzem conhecimentos seja no Ensino Superior ou na Educação Básica, numa relação dialógica e horizontal entre esses pares. Seguindo essa perspectiva, em nossa prática buscamos reflexões sobre a identidade dos/as educandos/as, considerando em qualquer espaço as diferenças sociais, culturais, etárias, raciais e de gênero.

Isso porque, como educadoras freirianas, reafirmamos a prática ética e libertadora que parte da denúncia da negatividade do sistema sociocultural e econômico vigente, conscientiza sujeitos e busca transformação das situações de opressão, para a construção da justiça e da autonomia (Freire, 2005). Conscientização essa, que há de orientar sujeitos no sentido de ressignificar ou, ampliar seus conhecimentos. Conhecimentos que se constituem “nas relações homem-mundo, relações de transformação, e se aperfeiçoa na problematização crítica destas relações” (Freire, 2005, p. 36).

Aprendemos com Freire (2005) que uma educação humanizante deve estar circunscrita às sociedades e a pessoas concretas:

Que cada vez mais cortasse as correntes que a faziam e fazem permanecer como objeto de outras, que lhe são sujeitos. [...] A opção, por isso, seria de ser também, entre uma ‘educação para a domesticação’, para a alienação e como educação para a liberdade. ‘Educação’ para o homem-objeto ou indivíduo para o homem sujeito. (Freire, 2005, p. 36)

Tomando como locus o Observatório Alagoano de Leitura na EJA – anunciado nas primeiras linhas deste texto, estávamos focadas em uma concepção de educação, como perspectiva de emancipação, conforme Freire (2005) defende,

nos remetemos ao entendimento de uma educação permeada pelo processo dialógico entendido como:

[...] encontro que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes. (Freire, 2005, p. 45)

Que possibilita,

[...] a discussão corajosa da problemática [do sujeito] e sua inserção nessa problemática. Que o advertisse dos perigos de seu tempo, para que, consciente deles, ganhasse a força e a coragem de lutar, ao invés de ser levado e arrastado à perdição do seu próprio 'eu', submetido às prescrições alheias. Educação que o colocasse em diálogo constante com o outro. Que o predispucesse a constantes revisões. À análise crítica dos seus 'achados'. A uma certa rebeldia, no sentido mais humano da expressão. (Freire, 1979, pp. 97-98)

Nessa concepção, as teorias e escritos do educador pernambucano nos encorajou para realizarmos uma *pesquisaformação* como possibilidade de enunciação de sujeitos invisibilizados, e ou silenciados nas práticas sociais. Dentro desse contexto, o Observatório Alagoano de Leitura em Educação de Jovens e Adultos atuou como revelador de significados, analisador de situações e provocador de aprendizagens. Surgiu das inquietações advindas de um grupo de professores/as do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas (Cedu/Ufal), com o alto índice de analfabetismo de pessoas acima de 15 anos no Estado de Alagoas.

Esta pesquisa propôs a metodologia de investigação que estabeleceu uma relação entre atividades de pesquisa, ensino e extensão, com intuito de aproximar universidade-escola. Com atuação na formação inicial de estudantes de Pedagogia e na formação continuada de professoras das escolas, e desencadeou um processo em que as relações estabelecidas foram de respeito e valorização das redes de saberes de todos/as envolvidos/as.

Esta investigação aconteceu em 4 (quatro) escolas públicas – 2 (duas) da rede municipal e 2 (duas) da rede estadual situadas em Maceió - AL. Os sujeitos da Pesquisa foram professoras e estudantes da EJA das escolas investigadas. As escolas

foram escolhidas por possuírem grande representatividade como formadoras de estudantes jovens, adultos e idosos trabalhadores nas comunidades em que estão inseridas. Neste texto focamos em duas escolas que denominamos, de forma fictícia, de Rubi e Pérola, dentre as quatro investigadas.

Apresentamos e analisamos narrativas de duas educadoras envolvidas na referida pesquisa, parte da escuta que se deu por meio de narrativas de múltiplas vozes que ecoaram num discurso, seja nas sessões conversas com as professoras, seja no cotidiano vivenciado nas escolas onde os sentidos foram se construindo e se recriando, e os sujeitos teceram “[...] seus conhecimentos de todos os tipos, buscando discutir, assim, o que poderíamos chamar o fazer curricular cotidiano [...]” (Alves e Garcia, 2002, p. 17).

Dentro do contexto da pesquisa, há que se ressaltar mais uma vez, que as professoras não representaram meros receptáculos “passivos”, ao contrário, resignificaram suas experiências a partir do processo de diálogo permitido e trazem sempre suas visões diferenciadas, que foram respeitadas e acatadas. Assim, suas vozes explicitadas demonstraram como contribuíram/construíram os seus próprios processos formativos.

AS NARRATIVAS DAS PROFESSORAS: FOCO NA FORMAÇÃO

As duas professoras que comentamos as narrativas são denominadas como professora Andréia e a professora Carla³ que atuavam na escola municipal Rubi e na escola estadual Pérola, respectivamente. A professora Andréia pertence ao quadro efetivo da rede municipal de Maceió há 18 anos e quatro na EJA. Tem Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal de Alagoas (Ufal). A professora Carla, tem 10 anos de atuação na rede estadual e três anos na EJA, da mesma forma, que a colega tem formação superior em Pedagogia pela Universidade Federal de Alagoas (Ufal).

Nas relações estabelecidas todos/as envolvidos/as na pesquisa desempenharam papéis ativos, diante da dimensão da *pesquisa formação*, numa constante produção de conhecimentos, de autorreflexão e das possibilidades de desenvolvimento profissional. Assim, a investigação superou a perspectiva de pesquisas de constatação ao,

3 Usamos nomes fictícios como forma de manter o anonimato, para não expor as envolvidas na pesquisa.

[...] dar conta não somente da compreensão da realidade macrosocial, mas, sobretudo, em dar poder aos professores para que eles possam compreender, analisar e produzir conhecimentos que mudem essa realidade, desvelando as ideologias existentes nas relações mantidas no contexto escolar. (Ibiapina, 2007, p. 31)

As narrativas tiveram em muitas falas um foco autobiográfico, tanto nas conversas informais como nas entrevistas, numa sucessão de combinações em que se misturavam muitos fios. Para Alves (2008) só escutando essas narrativas é que compreendemos “[...] escrever uma história [...] na qual o que conta é a experiência cotidiana [dos] praticantes, dentro e fora dela, em todas as redes de conhecimentos e significados nas quais *aprendemosensinamos*” (p. 133).

Ainda sobre narrativas em pesquisas com/nos/dos/os cotidianos Alves e Garcia (2002, p. 275) nos dão pistas, alertando que:

É preciso, pois, que incorporemos a ideia que ao dizer uma história, somos narradores praticantes traçando/trançando as redes dos múltiplos relatos que chegaram/chegam até nós, neles inserindo, sempre, o fio de nosso modo próprio de contar. Exercemos, assim, a arte de contar histórias, tão importante para quem vive o cotidiano do *aprenderensinar*. Buscamos acrescentar ao grande prazer de contar histórias, o também prazeroso ato de pertinência do que é científico.

Concordamos com as autoras, e reafirmamos que a necessidade de escutar professores/as acontece porque, quando se trata de práticas cotidianas, sempre há que se buscar respaldo nas narrativas dos/as *praticantespensantes*. A narração nos permitiu um olhar diferenciado para essas práticas. Neste sentido, Certeau (1994) concluiu que o/a discurso do/a pesquisador/a dos cotidianos é um dizer:

[...] sobre aquilo que o outro diz de sua arte, e não um dizer dessa arte. Se se afirma que essa ‘arte’ só pode ser praticada e fora do seu exercício não se dá enunciado, a linguagem deve ser então a sua prática. Será uma arte de dizer: nela se exerce precisamente essa arte de fazer onde Kant reconheceria uma arte de pensar. Noutras palavras, será um relato. Se a própria arte de dizer é uma arte de fazer e uma arte de pensar, pode ser ao mesmo tempo a prática e a teoria dessa arte. (Certeau, 1994, pp. 151-152)

Como afirma o autor, a narrativa rompe com a dicotomia entre a *teoriaprática*, remodelando a ideia de ciência para compreender a complexidade humana.

Acreditando nesse pressuposto trazemos as vozes das professoras das duas escolas que focamos neste texto. Em relação ao processo de formação continuada na EJA, as professoras disseram:

[...] no Estado eu não participei de formação porque não tem, eu já fiz umas formações na escola particular, mas lá é para trabalhar com as crianças, aí eu vou lendo uma coisa aqui outra ali e aí vai dando certo. Também com a ajuda do Observatório acho que estou muito melhor (professora Carla, escola pérola).

Eu já participei de vários congressos e eventos de especialização mais voltados para a linguística, e sempre participo das formações continuadas ofertadas pela Semed, porém essas formações não estão dando conta de atender as necessidades que encontramos na sala de aula (professora Andréia, escola Rubi).

As falas acima explicitam que há ausência de formações continuadas que possibilitem estudos e reflexões específicas sobre a EJA, realidades, currículos e sujeitos da EJA, e as poucas formações ofertadas ancorava-se, à época, em programas de formação ofertados pelo Ministério da Educação (MEC). Sendo assim, as formações locais surgem, muitas vezes com falas, mesas ou cursos pontuais. Diante da carência, o Observatório possibilitou estudos e reflexões específicas sobre a EJA, rompendo com essa perspectiva.

Sendo assim, nas sessões conversas com as professoras, quando indagadas sobre a pesquisa do Observatório, as impressões foram muito positivas sobre o processo de atuação na EJA, considerando as diversas redes de conhecimentos compartilhados nas escolas objeto de estudo. Nessa direção, afirmaram que:

[...] inicialmente, quando eu estava lá que você [referindo-se a uma professora da Universidade] foi me chamar, eu disse: ‘Meu pai [DEUS], eu vou para o paredão’. Mas fiquei tranquila, quando vocês começaram a falar, porque entendi que estamos sempre para aprender. Nós nunca sabemos. A EJA ainda é muito nova para mim.

E continuou:

Realmente era complicado, porque você pensa que vai ser avaliada, fiquei até ansiosa logo no início. [...], mas ao longo desse processo da formação e dos estudos do Observatório a gente pôde perceber que houve muitas

melhorias, principalmente na minha prática, na forma como passei a organizar meu planejamento (Professora Carla, Escola Pérola).

Sobre sua participação na investigação, a professora Andréia afirmou:

[...] comecei a perceber que ao ler, ao discutir com vocês, cada aula, eu tentava buscar uma coisa melhor. Então, eu iria fazer uma coisa melhor, às vezes eu conseguia, às vezes não conseguia. Mas a tentativa sempre era de fazer o melhor, [...] o que mais aprendi foi entender os estudantes, suas realidades e valorizar em sala de aula, fui estudar mais, a condução das professoras da Ufal nos ajudaram muito, a humanização (Professora Andréia, Escola Rubi).

Ao analisar essas narrativas, compreendemos que o Observatório se constituiu como um dispositivo de *pesquisiformação*, e permitiu às professoras a construção de novas possibilidades de formação, que não foram réplicas ou repetições de “capacitações”, mas formas singulares contextualizadas nas problemáticas vivenciadas nas práticas pedagógicas.

E, de uma perspectiva dialógico-freiriana, que nos impulsionou nas ações do Observatório Alagoano de Leitura na EJA, para que realizássemos momentos de estudos e formações configurados em ações transformadoras e emancipatórias, e estabelece diálogos constantes, ao desvelar compromissos com coerência ética, e acreditar assim como Freire (1992, p. 43) que:

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. O saber que a prática docente espontânea ou quase espontânea, ‘desarmada’, indiscutivelmente produz é um saber ingênuo, um saber de experiência feito, a que falta a rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito. Freire (1992, p. 43).

Nos apoiamos ainda em Freire, mais especificamente na *Pedagogia do oprimido* (2005) buscamos fundamentos sobre a noção de educação “emancipadora” que se constitui como “Uma educação que procura desenvolver a tomada de consciência e a atitude crítica, graças à qual o homem escolhe e decide. Liberta-o em lugar de submetê-lo, de domesticá-lo” (Freire, 2005, p.32). Nos deram subsídios para pensarmos a construção de práticas educativas mais justas e democráticas, nas quais todos os sujeitos e conhecimentos, por intermédio do diálogo, sejam partes ativas dessa construção.

Considerando esse contexto as professoras narraram a importância das leituras, estudos e reflexões para os seus processos de formação:

[...] A partir dos momentos de estudos e reflexões, eu retomei muita coisa do que já tinha aprendido na Universidade, pude também ler e entender mais sobre os processos de Leitura e escrita e sobre Paulo Freire, por isso entendo que tive muitas melhorias. Comecei a compreender muitas coisas que antes eu não valorizava, principalmente sobre o que os estudantes trazem para sala de aula, nas sessões de reflexões e estudos entendi o sentido de diálogo e horizontalidade (Professora Carla, Escola Pérola).

[...] Eu aprendi nas sessões de reflexões que precisava ouvir mais os estudantes, sempre que for fazer um planejamento lembrar o que discutimos em sala, buscar a melhor maneira de ensinar, tentar não dificultar muito. Lembro sempre dos textos que estudei, preciso partir da realidade dos estudantes (Professora Andreia, Escola Pérola).

Ao analisarmos essas falas percebemos que, nos estudos desenvolvidos durante o processo da pesquisa, houve processos de tessitura e contaminação entre as redes de *saberes/fazer* dos/as praticantes dos cotidianos das escolas. Nesse percurso de *pesquisa/formação* nos cotidianos de uma escola de EJA buscamos, principalmente, não possuir a pretensão de manter a verdade absoluta. Uma vez, que buscamos refletir sobre os saberes do cotidiano dos/as estudantes e professoras, nas suas experiências de vida, sem negar o valor e a importância dos conhecimentos produzidos pela ciência.

Nessa concepção, as ações de pesquisa do Observatório tornaram o processo formativo rico de interações, trocas de saberes pedagógicos e científicos possibilitadores do estabelecimento da relação *teoriaprática*, uma vez que os/as envolvidos/as nesta pesquisa – tanto professores/as como estudantes –, estavam disponíveis para o diálogo, sem medos, como nos diz Freire (1992):

[...] penso que deveríamos entender o ‘diálogo’ não como uma técnica apenas que podemos usar para conseguir obter alguns resultados. Também não podemos, não devemos entender o diálogo como uma tática que usamos para fazer dos estudantes nossos amigos. Ao contrário, o diálogo deve ser entendido como algo que faz parte da própria natureza histórica dos seres humanos. É parte de nosso progresso histórico do caminho para nos tornarmos seres humanos. Isto é, o diálogo é uma espécie de postura

necessária, na medida em que os seres humanos se transformam cada vez mais em seres criticamente comunicativos. O diálogo é o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e refazem. (Freire, 1992, p. 54)

Pois buscamos a concepção de se investigar com as professoras da EJA e não sobre elas, e contribuir para que as docentes se reconhecessem como produtoras de conhecimentos. Nessa perspectiva, a formação no processo da pesquisa proporcionou a todos/as os/as envolvidos/as a compreensão de que, o conhecimento prático deve se articular ao teórico e vice-versa. Compreendemos ainda que refletir sobre a prática envolve tanto a necessidade de rever a teoria quanto de desvelar as eventualidades da ação docente.

A concepção teórico-metodológica de Freire (1979, 2005) nos ensinou que a escolha dos objetos de estudo para a prática pedagógica ético-crítica vai além dos interesses imediatos dos/as estudantes, de temas da vida diária ou assuntos de interesse, conceitos, descobertas e pesquisas. O ideário dessa educação popular de base freiriana, se configura em produzir ressignificações no processo de aprendizagem dos/as estudantes (Freire, 2005), pois a educação só é libertadora quando orientada por objetivos, mediada por problematizações, conhecimentos e necessidades daqueles/as que se envolvem nesta atividade.

É importante lembrar que as teorias de Freire nos impulsionam para as reflexões sobre a horizontalidade dos sujeitos nas salas de aula de EJA, permitindo-nos refletir sobre a educação como forma de ampliação de criticidade. Neste aspecto, para nós educadoras comprometidas com a liberdade e democracia faz-se imprescindível que os/as estudantes tragam para sala de aula seus saberes e experiências. Nesse contexto, as ações do Observatório estavam pautadas na intencionalidade da prática pedagógica, que deve ser coerentemente construída com os/as estudantes, considerando a imersão em uma realidade concreta específica, com diferentes anseios e expectativas culturais.

Esse pressuposto nos remeteu nas ações do Observatório a uma condição reflexiva, sobre o repensar as formas de ensinar para se chegar à educação humanizadora, de modo que, mais uma vez, Freire apontou para uma pedagogia libertadora, que estivesse articulada aos interesses dos estudantes.

Nesse movimento rompemos com a postura de investigação científica cartesiana, e propomos outros desafios, dentre eles: narrar a vida e literaturalizar a ciência (Alves, 2002) e nesta proposta, [nós] pesquisadoras precisamos

nos reconhecer como narradoras praticantes ao traçar/trançar as redes dos múltiplos relatos que chegaram/chegam até nós. Assim, dentro do contexto vivido consideramos, sobretudo, as narrativas dos/as envolvidos/as com/na pesquisa, pois essas narrativas carregavam o peso da legitimidade de todo processo, uma vez que as narradoras trabalham na primeira pessoa, falam de si, de suas emoções, dos seus “erros”, das suas preferências.

Nesse contexto, ao analisarmos as narrativas das educadoras, constatamos a construção de saberes possibilitada pela inserção, na pesquisa colaborativa, que entendemos que contribuiu na formação inicial dos bolsistas participantes e na formação continuada das professoras de EJA da escola. Sobre esse aspecto, as ações do Observatório Alagoano de Leitura na EJA estavam baseadas em Freire (2005, p. 63) quando afirma que: “não há outro caminho senão o da prática de uma pedagogia humanizadora, em que a liderança revolucionária, em lugar de se sobrepor aos oprimidos e continuar mantendo-os como quase ‘coisas’, com eles estabelece numa relação dialógica permanente”.

Retomamos, assim, a uma concepção de pedagogia realmente libertadora, que: “busca a restauração da intersubjetividade, se apresenta como a pedagogia [do sujeito]. Somente ela, que se anima de generosidade autêntica, humanista e não ‘humanitarista’” (Freire, 2005, p. 63). As vozes explicitaram que cada sujeito da pesquisa contribuiu e construiu o seu próprio processo de formação. Nessa formação, todos/as nós estávamos conscientes de que “os processos de aprendizagem não são permanentes e jamais completos, teremos de aceitar que nossas formas de agir cotidianamente, que deles derivam, são sempre provisórias” (Oliveira, 2003).

Nesse sentido, as dinâmicas dessa *pesquisiformação*, refletem/refletiram, diretamente na maneira de pensar e agir dos/as praticantes desses fazeres, utilizando táticas (Certeau, 2008). Emergem daí possibilidades para (res)significar o ensino e as práticas de leitura, na EJA. Essas novas possibilidades educativas e democráticas desenham outra possibilidade de fazer a EJA, e estabelece relações mais ecológicas entre saberes e culturas diferentes que dialogam em sala de aula. Por meio de trocas de experiências, que não foram centradas em verdades absolutas, mas sim na horizontalidade em que os conhecimentos – tanto dos/as estudantes como das professoras, foram reconhecidos e valorizados, não existindo uma hierarquização de saberes.

Nesse cenário os ensinamentos de Freire (2005) nos proporcionam a compreensão de que o conhecimento prático deve se articular ao teórico, e

vice-versa. Refletir sobre a prática envolve tanto a necessidade de rever a teoria quanto de desvelar as adversidades da ação docente. Entender que a prática educativa como prática social acontece *dentrofora* da sala de aula, uma vez que:

[...] o conhecimento não se estende do que se julga sabedor até aqueles que se julga não saberem; o conhecimento se constitui nas relações homem-mundo, relações de transformação, e se aperfeiçoa na problematização crítica destas relações. (Freire, 2005, p. 36).

As experiências vivenciadas no Observatório favoreceram a compreensão de que problematizar o fazer pedagógico, e suas respectivas consequências, é suscitar exigências para a mudança. Não se trata de mostrar as respostas prontas, mas sim de, ao questionar as intenções e contradições do constituído, processar a reconstrução. É, neste sentido que Freire (2005, p. 115, 116) comenta:

Daí que, para essa concepção como prática de liberdade, a sua dialogicidade começa, não quando o educador-educando se encontra com os educandos-educadores em uma situação pedagógica, mas antes, quando aquele se pergunta em torno do que vai se dialogar com estes. Esta inquietação em torno do conteúdo do diálogo é a inquietação em torno do conteúdo pragmático da educação.

Nesta perspectiva, as salas de aula da EJA em que realizamos a pesquisa foram compreendidas como *espaçostempos* de oportunidades, de práticas pedagógicas comprometidas com os/as estudantes, enxergando-os/as como sujeitos/as inseridos/as em realidades concretas específicas, com diferentes anseios e expectativas culturais, sem aprisioná-los/as em estereótipos ou rótulos. Ou seja, uma prática comprometida com os/as estudantes possuidores/as de saberes.

A cada momento vivido na pesquisa entendemos que os processos de significar e ressignificar os saberes docentes envolveram a (des)construção e (des)naturalização de valores, crenças e propósitos associados àquilo que está a ser, ou não, (res) significado. Em muitos momentos, as professoras demonstraram compreender a necessidade de mudança, ou de “melhoria” dos contextos de leitura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este texto traz a análise de dados coletados no Observatório Alagoano de Leitura na EJA, e nele fizemos o recorte da pesquisa realizada em duas

escolas que denominamos de forma fictícia de Rubi e Pérola, dentre as quatro investigadas, sendo 2 (duas) da rede municipal e 2 (duas) da rede estadual situadas em Maceió - AL.

O conceito de diálogo nos ajudou na pesquisa a ultrapassar a mera troca de ideias, e nos permitiu a possibilidade de uma educação problematizadora em que os/as *praticantes-pensantes* da EJA tiveram seus saberes reconhecidos, suas histórias, suas “verdades” e realidades válidas. A educação foi compreendida como atividade extremamente importante no processo formativo dos/as estudantes indo muito além de apenas, em uma aula de leitura decodificar letras e palavras.

Os sujeitos da pesquisa foram professoras e estudantes da EJA das escolas investigadas. As escolas foram escolhidas por possuírem grande representatividade como formadoras de estudantes jovens, adultos e idosos trabalhadores/as nas comunidades em que estão inseridas.

Neste artigo, analisamos as narrativas de duas educadoras envolvidas na referida pesquisa, e parte da escuta deu-se por meio de múltiplas vozes que ecoaram nas escolas investigadas. No contexto da pesquisa foram tecidas relações ricas e dinâmicas de conhecimento. Nesse sentido, a partir das narrativas das educadoras e afirmamos que o processo de formação vivenciado nessa pesquisa auxiliou as professoras na construção de uma práxis curricular na EJA de autotransformação.

Houve um processo formativo que mobilizou saberes da *teoriaprática*, e das experiências de pessoas historicamente situadas, em um processo contínuo de construção de novos conhecimentos que se mobilizaram para transformar a prática educativa, e se elaborou um novo agir profissional para todos/as envolvidos/as com/na pesquisa, por meio das problematizações e reflexões estabelecidas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alves, N. (2002). Sobre redes de conhecimento e currículo em rede. *Revista de Educação da AEC*, 31(122), 94-107.
- Alves, N. (2005). Artefatos tecnológicos relacionados à imagem e ao som na expressão da cultura de afro-brasileiros e seu “uso” em processos curriculares de formação de professoras na Educação Superior: o caso do curso de Pedagogia da UERJ/ Campus Maracanã. *Projeto incorporado ao PROCIÊNCIA*.

- Alves, N. (2008). Decifrando o pergaminho: os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In N. Alves e I. Oliveira (Orgs.). *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas* (pp. 15-38). DP&A.
- Alves, N. (2010). A compreensão de políticas nas pesquisas com os cotidianos: para além dos processos de regulação. *Educação e Sociedade*, 31(113), 1195-1212.
- Arroyo, M. (2001). A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. *Revista de Educação de Jovens e Adultos*, 11(1).
- Certeau, M. (2008). *A invenção do cotidiano: a arte de fazer*. Vozes.
- Desgagné, S. (2007). O conceito de pesquisa colaborativa: a ideia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos. *Revista Educação em Questão*, 29(15), 7-35.
- Faria, E. (2023). O legado de Paulo Freire e a Ecologia de Saberes na Formação de Professoras/es Pesquisadoras/es da EJA. *Com a Palavra, o Professor*, 8(22), 284-299.
- Fernandes, R. y Gomes, V. (2016). *Formação de professores da EJA: desafios e possibilidades*. Santa Catarina.
- Freire, P. (1975). *Conscientização: teoria e prática da liberdade*. Moraes.
- Freire, P. (1979). *Educação como prática da liberdade*. Paz e Terra.
- Freire, P. (1992). *Pedagogia da autonomia*. Paz e Terra.
- Freire, P. (1999). *Pedagogia da esperança*. Paz e Terra.
- Freire, P. (2005). *Pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.
- Ibiapina, I. (2008). *Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos*. Liber Livros.
- Imbérnon, F. (2011). *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. Cortez.
- Silva, C. (2020). *A Evasão na Educação de Jovens e Adultos: Um Estudo na Escola Municipal Neusa Maria Souza Santos nos Períodos de 2012 a 2018* [Dissertação de mestrado]. FCU.
- Soares, L. (2008). O educador de jovens e adultos e sua formação. *Educação em Revista*, 47, 83-100.
- Soares, L. y Pedroso, A. (2016). Formação de educadores na educação de jovens e adultos (EJA): alinhando contextos e tecendo possibilidades. *Educação em Revista*, 32(4).
- Tardif, M. (2010). *Saberes docentes e formação profissional*. Vozes.

Capítulo 13. Dialogicidade freireana e interculturalidade crítica na formação docente: caminhos de resistência epistêmica

 **Maristela Silva de Morais***
estelaprof.morais@gmail.com

 **Carmen Roselaine de Oliveira Farias***
carmen.farias@ufrpe.br

 **Gilvaneide Ferreira de Oliveira***
gilvaneide.oliveira@ufrpe.br

**Universidade Federal Rural de Pernambuco, Brasil*

INTRODUÇÃO

O avanço de discursos conservadores, a intensificação das desigualdades sociais e o aumento das violências simbólicas e estruturais tornam evidente que o modelo tradicional de formação docente, centrado em epistemes eurocêntricas e monoculturais, já não responde de forma adequada à diversidade de sujeitos, territórios e saberes que compõem o tecido social da escola brasileira.

Para Oliveira e Candau (2010, p. 24), “a decolonialidade representa uma estratégia que vai além da transformação da descolonização, ou seja, supõe também construção e criação. Sua meta é a reconstrução radical do ser, do poder e do saber”. Desse modo, percebe-se a urgência sobre o enfrentamento da colonialidade do saber, expressão das hierarquias epistêmicas herdadas da modernidade colonial, que ainda hoje se manifestam nos currículos e nas práticas formativas das instituições de ensino. Walsh (2009 e 2010) afirma que o diálogo intercultural crítico, implica enfrentar a colonialidade que atravessa as práticas educativas, não como um tema a mais, mas como eixo estruturante de uma pedagogia que valorize saberes subalternizados. Sousa Santos (2010) fala em epistemicídio para designar a eliminação sistemática de saberes não hegemônicos. Para ele, enfrentar a colonialidade do saber é fundamental para uma educação que promova justiça cognitiva, reconstruindo os currículos a partir da pluralidade epistêmica.

A predominância de uma lógica que valoriza apenas o conhecimento científico ocidental, em detrimento de outros modos de saber, produz apagamentos e silenciamentos históricos, a exemplo dos saberes oriundos dos povos originários, afrodescendentes, populações tradicionais e das comunidades periféricas. Segundo Candau (2014, p. 38), constitui um exercício fundamental termos “conscientes de nossos enraizamentos culturais, dos processos de hibridização e de negação e silenciamento de determinados pertencimentos culturais, sendo capazes de reconhecê-los, nomeá-los e trabalhá-los”.

Nesse sentido, consideramos de grande relevância as contribuições de uma perspectiva intercultural crítica, proposta por Catherine Walsh, quando reitera a importância da

construção de novos marcos epistemológicos que pluralizam, problematizam e desafiam a noção de um pensamento e conhecimento totalitários, únicos e universais, partindo de uma política e ética que

sempre mantêm como presentes as relações do poder às quais foram submetidos estes conhecimentos. (Walsh, 2009, p. 25)

Além disso, vemos perspectivas formativas que não apresentam em seus discursos o reconhecimento dos “diferentes” como parte de um todo, mas como aquele que, ao contrário, não fazem parte; “diferentes por apresentarem baixo rendimento acadêmico, [...] que possuem características identitárias associadas à “anormalidade”, às “necessidades especiais” e/ou a um baixo capital cultural” (Candau, 2016, p. 22). Por isso, logo se tornam um “problema” a ser resolvido pelo ambiente escolar e seus educadores. Segundo a autora, enquanto resultado de suas pesquisas, “em poucos depoimentos, a diferença é articulada a identidades plurais que enriquecem os processos pedagógicos e devem ser reconhecidas e valorizadas”.

Diante desse cenário, este ensaio propõe refletir sobre a interculturalidade crítica a partir das contribuições da dialogicidade freiriana, enquanto perspectiva teórica para a construção de uma formação docente comprometida com a pluralidade epistêmica, a justiça cognitiva e a transformação social. Para Paulo Freire (2005, p. 18), “o diálogo tem significação precisamente porque os sujeitos dialógicos não apenas conservam sua identidade, mas as defende e assim crescem um com o outro”.

Entende-se que a pedagogia do diálogo, conforme concebida por Freire (2001a, 2001b, 2005 e 2010)⁴, oferece bases sólidas para uma escuta sensível e ética do outro, condição indispensável para a prática intercultural em sua dimensão crítica. Mais do que uma estratégia metodológica, o diálogo constitui um princípio político-pedagógico que rompe com a lógica da imposição e se abre à construção coletiva do conhecimento.

Assim, estruturamos nossas reflexões a partir de três pontos de discussão. A princípio, abordamos a colonialidade do saber como uma das bases que sustentam as contradições na formação docente hoje, considerando uma perspectiva decolonial de enfrentamento às epistemes eurocêtricas que influenciam essa formação. Quando falamos de colonialidade, estamos nos referindo a um modo de pensar e organizar o conhecimento que hierarquiza saberes, legitimando apenas aqueles de origem eurocêntrica, enquanto silencia ou marginaliza os saberes indígenas, afro-brasileiros, populares, entre outros.

4 Freire nos apresenta um conceito de diálogo que atravessa diversas obras, algumas vezes apresentando conceitos definidos, noutras, nos apresentando sua percepção e importância na práxis docente.

No segundo ponto, articulamos a dialogicidade freiriana e a interculturalidade crítica como fundamentos que se complementam na construção de uma formação docente mais plural, ética e politicamente comprometida. Freire nos ensina que o diálogo é uma prática profundamente humanizadora, ele parte do reconhecimento do outro como sujeito de saber, capaz de interpretar e transformar o mundo. A formação, nesse sentido, deixa de ser imposição de conteúdos e passa a ser um espaço de encontro e construção coletiva do conhecimento.

O terceiro momento do texto procura destacar que a aproximação entre a dialogicidade freiriana e a interculturalidade crítica não é apenas conceitual, mas deve ser compreendida como uma articulação política e pedagógica necessária. Assim, ao propor tal construção epistêmica, buscamos contribuir para o debate contemporâneo sobre a necessidade de uma formação docente que reconheça os conflitos epistêmicos como constitutivos da prática educativa e de assumir compromissos de construir pontes entre saberes historicamente apartados pelas marcas do colonialismo. Defende-se, portanto, a educação enquanto espaço de encontro, reconhecimento e reinvenção.

A (DE) COLONIALIDADE DO SABER NA FORMAÇÃO DOCENTE

A formação docente no Brasil está profundamente enraizada em uma lógica epistemológica marcada pela colonialidade do saber, conceito desenvolvido por autores como Aníbal Quijano e aprofundado por pensadores decoloniais latino-americanos. Essa colonialidade não se restringe à dominação política e econômica, mas atua no plano das ideias, das verdades instituídas e do que se considera legítimo como conhecimento.

[...] a colonialidade se refere a um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, mas em vez de estar limitado a uma relação formal de poder entre dois povos ou nações, se relaciona à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da ideia de raça. (Torres, 2007, p. 131)

Como afirma Quijano (2007 apud Oliveira e Candau, 2010 p. 20), a colonialidade do saber pode ser “entendida como a repressão de outras formas de produção de conhecimento não-europeias, que nega o legado intelectual e histórico de povos indígenas e africanos, reduzindo-os, por sua vez, à categoria

de primitivos e irracionais, pois pertencem a ‘outra raça’”. Disso decorre um racismo epistêmico que não permite nenhuma outra forma de produção e/ou manifestação do conhecimento crítico e científico.

A colonialidade do saber sustenta-se em uma epistemologia que se apresenta como universal, neutra e científica, desconsiderando que o conhecimento pode ser produzido a partir de um lugar social, histórico e cultural. Essa postura, ignora ou subalterniza epistemes outras e nega às comunidades produtoras desses saberes o direito à palavra no espaço formativo. Nesse sentido, Freire (2005, p. 64) nos adverte que “se é dizendo a palavra com que, *pronunciando* o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens, por isto, o diálogo é uma exigência existencial”. Mas, como pensar esse diálogo em nosso campo formativo?

No campo da formação docente, a prática antidialógica em suas epistemes podem se manifestar por meio de currículos que privilegiam saberes eurocentrados, desvinculados das realidades plurais e culturalmente diversas e que compõem a escola brasileira. Na perspectiva da *Ecologia dos Saberes* apresentada por Boaventura de Sousa Santos (2009), considera-se infinita e plural a existência de saberes no mundo, os quais apenas dão conta de maneira parcial a partir de sua específica perspectiva, mas por outro lado, “como cada saber só existe nessa pluralidade infinita de saberes, nenhum deles se pode compreender a si próprio sem se referir a outros saberes” (p.468).

Nesse sentido, Sousa Santos (2009) assegura que fomos atravessados por uma *injustiça cognitiva* e nela temos o que denomina de *epistemicídio*, ou seja, uma “conversão forçada e supressão dos conhecimentos não ocidentais levadas a cabo pelo colonialismo europeu e que continuam hoje sob formas nem sempre mais sutis”. Além disso:

[...] desperdiçou-se muita experiência social e reduziu-se a diversidade epistemológica, cultural e política do mundo. Na medida em que sobreviveram essas experiências e essa diversidade foram submetidas á norma epistemológica dominante: foram definidas (e, muitas vezes, acabaram se autodefinindo) como saberes locais e contextuais apenas utilizáveis em duas circunstâncias: como matéria prima para o avanço do conhecimento científico, como instrumentos de governo indireto, inculcando nos povos e práticas dominadas a ilusão credível de serem autogovernados. A perda de uma autorreferência genuína não foi apenas

uma perda gnosiológica, foi também, e sobretudo, uma perda ontológica: saberes inferiores próprios de seres inferiores. (Sousa Santos, 2009 p. 10)

Enquanto docentes, mas atravessados por essa lógica, tendemos a nos tornarmos multiplicadores de tal prática, uma vez que, ainda somos muitas vezes formados, por um currículo que não se constitui enquanto espaço de reconhecimento dessa pluralidade. Além disso, a colonialidade do saber se expressa também na forma como o próprio papel docente é concebido: como técnico transmissor de conteúdos universalizados e não como sujeito cultural e político situado. Tal concepção, dificulta a urgência no desenvolvimento de práticas pedagógicas dialógicas, comprometidas com a transformação social e com o reconhecimento da diversidade epistêmica. Nesse sentido, Freire, em sua teoria dialógica, nos convida a pensar não apenas do ponto de vista da relação professor-estudante, mas, também, no desenvolvimento do processo educativo como um todo, incluindo neste, a organização curricular.

Nesse processo, dentre as categorias da ação antidialógica, Freire nos apresenta a *invasão cultural*⁵. Essa categoria expressa “a penetração que fazem os invasores, no contexto cultural dos invadidos, impondo a estes sua visão de mundo, enquanto lhes freia a criatividade, ao inibirem sua expansão” (Freire, 2005 p. 173). Por sua vez, Sousa Santos (2010) argumenta que nesses casos se impõe um verdadeiro “monocultivo do saber”, no qual apenas determinadas formas de conhecer são reconhecidas como válidas e ensináveis.

Compreendemos que futuros docentes muitas vezes são formados a partir de referências teóricas que não dialogam com as experiências concretas das populações com as quais irão trabalhar. As epistemes das infâncias quilombolas, dos territórios indígenas, das periferias urbanas e rurais são silenciadas quando “caricaturadas”. Essa desconexão entre o saber escolar e os saberes dos territórios produz uma educação alienada, pouco significativa e, frequentemente, violenta em sua ação simbólica, representações que construímos dos *outros*, daqueles que consideramos *diferentes*.

As relações entre *nós* e os *outros* estão muitas vezes carregadas de dramaticidade e ambiguidade. Em sociedades em que a consciência das diferenças se faz cada vez mais forte, reveste-se de especial importância

5 Na perspectiva freiriana, a ação antidialógica apresenta algumas características, a exemplo da *conquista*, da *divisão*, *manipulação* e da própria *invasão cultural*.

aprofundarmos questões como: Quem incluímos na categoria *nós*? Quem são os *outros*? (Candau, 2014 p. 38)

Por isso, reafirmamos que essa ausência epistemológica não é neutra — ela reproduz desigualdades e exclui formas legítimas de conhecer o mundo. Assim, Freire (2005) afirma de maneira contundente, que não há como destituir o caráter político da ação educativa, fazendo ressalvas sobre a favor *de quem e do quê*, portanto *contra quem* ou *o quê*, a atividade educativa é organizada. Desse modo, defendemos a importância de evidenciar esse cenário e de reconhecer que uma formação docente verdadeiramente transformadora requer o enfrentamento crítico da lógica colonial que ainda estrutura práticas, saberes e currículos.

Superar essa lógica exige mais do que incluir autores não europeus no currículo dos cursos de formação docente. Esse problema requer uma reconfiguração profunda da formação docente, capaz de reconhecer os conflitos epistêmicos como constitutivos da prática educativa e de valorizar as múltiplas formas de produzir, transmitir e viver o conhecimento.

Nesta perspectiva teórica podemos pensar que a formação docente que nasce na proposição *decolonial* representa a criação e construção de *outras* condições pedagógicas para formação docente e discente. Para além de processos de ensino baseados na transmissão, a pedagogia decolonial quer conceber a educação como uma política de negociação cultural, espaço de debates de saberes e distintas formas de vida. (Moreira, 2021 p. 64).

De acordo com Candau (2014, p. 36), não há educação que não esteja imersa nas “culturas da humanidade e, particularmente, do momento histórico e do contexto em que se situa. Neste sentido, não é possível conceber uma experiência pedagógica ‘desculturizada’, isto é, em que nenhum traço cultural específico a configure”. A autora defende ainda que, “existe uma relação intrínseca entre educação e culturas. Estes universos estão profundamente entrelaçados e não podem ser analisados a não ser a partir de sua íntima articulação”.

A ruptura paradigmática proposta por tal maneira de conceber o processo formativo docente, requer posicionamentos que reconfiguram saberes e a própria necessidade de convivência com a transformação, geradora da autonomia dos seus sujeitos e aqui defendida a partir das ideias concebidas por Paulo Freire, por meio do diálogo autônomo, aquele que constituiu suas bases na problematização do mundo, na conscientização do lugar que ocupamos nesse mundo e na libertação das mais diversas formas de opressão.

O DIÁLOGO COMO ELEMENTO POLÍTICO-PEDAGÓGICO NA PERSPECTIVA DA INTERCULTURALIDADE CRÍTICA

No contexto da formação docente, o diálogo precisa ser entendido não como um simples recurso metodológico, mas como fundamento político-pedagógico essencial para o enfrentamento das desigualdades epistêmicas que marcam o campo educacional. Considerando a proposta dialógica freiriana, o diálogo propõe uma ruptura com a lógica verticalizada e autoritária da transmissão de saberes. Contudo, quando articulada à perspectiva da interculturalidade crítica, essa noção de diálogo adquire novas camadas de complexidade, pois passa a operar como instrumento de enfrentamento da colonialidade do saber que ainda estrutura os processos formativos docente.

Considerar tal perspectiva formativa, implica repensar as formas pelas quais os sujeitos aprendem a ensinar, mas também, como essa ação está diretamente relacionada a sua construção humana, o *ser e estar no mundo e com o mundo*. Grande parte dos cursos de licenciatura e Pedagogia ainda se organiza sob uma lógica que privilegia conteúdos técnico-científicos eurocentrados e práticas padronizadas de ensino, desconsiderando os saberes oriundos de outros territórios epistêmicos — indígenas, afrodescendentes, quilombolas, camponeses, periféricos, entre outros.

Conforme Shor e Freire (apud Morais, 2023 p. 57), “a educação é muito mais controlável quando o professor⁶ segue o currículo padrão, e os estudantes atuam como se só as palavras do professor contassem”. Afirmar ainda que, “se os professores e os alunos exercessem o poder de produzir conhecimento em classe, estariam então reafirmando seu poder de refazer a sociedade. A estrutura do conhecimento oficial é também a estrutura da autoridade social”. Nesses contextos, o diálogo precisa ser mais do que escuta: precisa ser ato político de redistribuição de legitimidade epistêmica, reconhecendo os futuros docentes não apenas como aprendizes de técnicas, mas como sujeitos culturais e históricos portadores de saberes próprios.

Essa ação, porque política, também se faz ética. E para que o diálogo possa ser estabelecido, Freire (2001) nos convida a torná-lo um ato de amor, sendo mais que uma pronúncia do mundo, um compromisso com os homens que se

6

Considerando o contexto histórico-social no qual alguns textos foram escritos, mantivemos sua originalidade, não realizando alterações quanto à expressões relacionadas a gêneros

encontram na condição de oprimidos e assim, assumir o compromisso com a sua causa, ou seja, sua libertação⁷. Nessa perspectiva formativa, é possível repensar um arcabouço epistemológico e experiencial que se constitui como articulador de práticas decoloniais e consequentemente, opostas a colonialidade do saber, muitas vezes percebidas através da manipulação, sujeição, ordem e imposições.

Tais posicionamentos, são na verdade, aberturas para repensarmos uma prática formativa que respeita os saberes discentes e das classes populares, saberes socialmente construídos, insistentemente lembrados por Paulo Freire, principalmente sobre “a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos” (Freire, 1996 p. 30). O ensino enquanto ato educativo crítico, cujo posicionamento não deve estar a favor da ingenuidade, a partir de uma perspectiva dialógica, considera a curiosidade ingênua alimentada por bases coloniais de hierarquização dos saberes, por isso, busca *criticizar* tal curiosidade.

Na verdade, a curiosidade ingênua que, “desarmada”, está associada ao saber do senso comum, é a mesma curiosidade que, criticizando-se, aproximando-se de forma cada vez mais metodicamente rigorosa do objeto cognoscível, se torna curiosidade epistemológica. Muda de qualidade, mas não de essência (Freire, 1996 p. 31).

Considerar o diálogo enquanto elemento político-pedagógico no processo formativo docente, implica uma postura de quem não apenas se relaciona dialeticamente com os saberes, mas que neles intervém. Para Freire (1996, p. 77), implica não ser apenas “objeto da *História*, mas seu sujeito igualmente. No mundo da História, da cultura, da política, *constato* não para me *adaptar*, mas para *mudar*”. Nessa construção, o diálogo enquanto elemento desafiador, exige de quem o faz, o reconhecimento da sua história social e como aponta Freire (1996), reconhece a experiência social dos seus participantes, revelando a importância e necessidade as superação de certos saberes que, ao serem desnudados, revelam sua “incompetência) para explicar certos fatos.

Um questionamento que nos inquieta, permanece tanto latente quanto urgente: se futuros docentes são formados a partir de uma estrutura epistêmica

7 O sentido de LIBERTAÇÃO, remonta às definições para uma educação libertadora. Esta, por sua vez, busca desenvolver uma consciência crítica, na qual os educandos já são portadores, vendo-os como sujeitos da história. Procura mostrar que todos são agentes transformadores do mundo, capazes de decifrar os enigmas da sociedade, refletindo e buscando caminhos para mudar as situações de opressão.

de bases coloniais, como esse mesmo docente poderá despertar nos estudantes, reflexões que contribuem para a superação dessa lógica?

A interculturalidade crítica, tal como formulada por Catherine Walsh, Vera Candau e diversos autores e autoras, propõe que a formação docente seja um campo de disputa, onde a diversidade não seja apenas acolhida, mas colocada em diálogo crítico com os saberes hegemônicos. Como a autora ressalta, “a interculturalidade crítica é projeto político-pedagógico insurgente, que busca desmontar as lógicas coloniais do saber e ser” (Walsh, 2010, p. 72). Essa proposta exige que os cursos de formação revejam suas estruturas curriculares, os autores que canonizam e os modos como constroem autoridade pedagógica. O diálogo, nesse caso, não busca consenso, mas reconhecimento das tensões e desigualdades históricas entre os saberes, para a partir delas criar outras possibilidades formativas.

Nesse cenário, a prática da formação docente exige a construção de espaços formativos que não apenas tolerem a diferença, mas que sejam afetados por ela; o que implica transformar as relações pedagógicas, os materiais didáticos, os contextos de estágio e os vínculos com os territórios de atuação. O diálogo intercultural se torna, assim, uma prática curricular, uma postura docente e um horizonte político.

A dialogicidade freiriana, ao ser articulada à interculturalidade crítica, reconfigura a própria ideia de formação docente: de um processo de acúmulo de saberes a uma prática de encontro, escuta e negociação entre mundos. É nesse sentido que formar docentes implica formar *mediadores e mediadoras interculturais*, intelectuais críticos e construtores de uma pedagogia que não se limite a repetir padrões, mas que proponha novas formas de ensinar e aprender com a diferença. Por isso, a prática do diálogo é essencial para que docentes também se coloque em posição de aprendente e assim, abrir espaço para epistemes diversas. Desse modo, a dialogicidade freiriana e a interculturalidade crítica se tornam referenciais potentes, por se basearem no reconhecimento do outro como legítimo portador de saberes e na construção coletiva do conhecimento como prática de libertação.

ARTICULAÇÕES ENTRE DIALOGICIDADE E INTERCULTURALIDADE CRÍTICA COMO PROJETO FORMATIVO DOCENTE

A formação docente, para ser de fato transformadora, precisa se constituir como um projeto ético, político e epistemológico voltado à construção de outros

modos de ensinar e aprender, capazes de enfrentar as desigualdades e exclusões que historicamente marcam a educação básica no Brasil. Nesse horizonte, a articulação entre a dialogicidade freiriana e a interculturalidade crítica não é apenas desejável — ela é necessária. Ambas se apoiam em uma concepção de *educação como prática de liberdade*, centrada na escuta, no reconhecimento da alteridade e no enfrentamento das estruturas coloniais que operam tanto na sala de aula quanto na própria formação dos docentes.

Diferente de uma interculturalidade meramente celebratória ou folclórica, a perspectiva crítica aqui defendida e apoiada por autores e autoras apresentados no texto, exige um reposicionamento ético e político. Ela nos convoca a enfrentar o racismo epistêmico que estrutura nossas instituições e nossos modos de ensinar e aprender, pois, considera que uma perspectiva intercultural crítica,

aponta para a construção de sociedades que assumam as diferenças como constitutivas da democracia e que sejam capazes de construir relações novas, verdadeiramente igualitárias entre os diferentes grupos socioculturais, o que supõe empoderar aqueles que foram historicamente inferiorizados. (Candau, 2016, p. 21)

Na formação docente, isso significa abrir o currículo e a prática pedagógica para o diálogo com saberes historicamente silenciados. Não como complemento ou curiosidade, mas como parte constitutiva de um projeto formativo que seja de fato plural e comprometido com a justiça cognitiva.

Sabemos que a incorporação dos estudos interculturais na formação docente não é apenas uma demanda ética e pedagógica, mas também uma exigência legal. A Lei nº 10.639/2003, alterada pela Lei nº 11.645/2008, determina a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena em todas as etapas da educação básica, com reflexos diretos nos cursos de licenciatura e formação docente.

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas

no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.

Ao estabelecer a necessidade de abordar a diversidade étnico-racial e cultural brasileira nos currículos escolares, essas leis impõem às instituições formadoras o desafio de construir projetos pedagógicos que enfrentem o racismo estrutural e promovam a valorização dos saberes de matriz não eurocêntrica. Nesse sentido, a legislação brasileira não apenas legitima a presença da interculturalidade crítica na formação docente, como a transforma em eixo obrigatório de uma formação comprometida com a equidade, o reconhecimento da diferença e a justiça curricular. Porém, como esse desafio tem sido experienciado? Até que ponto, os docentes formadores estão preparados para mediar uma formação nessa perspectiva?

Desse modo, reforçamos a necessidade de um reposicionamento institucional e curricular que reconheça o conflito como essencial ao campo educativo. Aqui, a dialogicidade freiriana é apresentada como uma proposta para compor o “tecido formativo” e romper com as práticas de formação que ainda operam num modelo bancário, transmissivo, e que não reconhecem a história de vida e os saberes prévios dos sujeitos em formação.

Freire (2010), afirma que num modelo de educação imposto, as ideias são ditadas, não havendo trocas, mas discursos. O que se constrói não são debates ou discussões de temas, mas um trabalho que se estabelece *sobre* e não *com* o educando a partir de imposições que por ele não são necessariamente aceitas, mas passam a ser acomodadas. É nessa prática formativa que “não lhes propiciamos meios para o pensar autêntico, porque recebendo as fórmulas que lhes damos, simplesmente as guarda. Não as incorpora porque a incorporação é o resultado da busca de algo que exige, de quem o tenta, esforço de recriação e de procura. Exige reinvenção” (Freire, 2010 p. 104).

A dialogicidade, para Freire, é muito mais que um recurso didático: ela é uma ética da escuta, da horizontalidade e do reconhecimento do outro como sujeito de saber. A educação, nessa perspectiva, não se dá pela imposição de

conteúdos, mas pelo encontro de experiências e pela construção coletiva de sentidos. Em nossos estudos sobre a perspectiva dialógica proposta por Paulo Freire, surgem categorias balizadoras para uma perspectiva de formação docente, a qual brevemente apresentaremos com o objetivo de demonstrar as possíveis articulações com uma proposta intercultural crítica formativa.

Inicialmente, a dialogicidade numa perspectiva freiriana, apresenta a *problematização* enquanto categoria que anuncia um diálogo como método, um diálogo problematizador. Segundo Freire (2001, p. 56), a tarefa primeira é a de “problematizar aos educandos o conteúdo que os mediatiza e não a de dissertar sobre ele, de dá-lo, de estendê-lo, de entregá-lo como se tratasse de algo já feito, elaborado, acabado, terminado”. Essa postura frente ao conhecimento, solicita que o processo formativo e consequentemente educativo, parta da realidade concreta dos sujeitos, desafiando o olhar naturalizado sobre o mundo.

No contexto da interculturalidade crítica, essa categoria ganha densidade política, pois convoca docentes e estudantes a questionarem as estruturas que sustentam a hegemonia de determinados saberes no currículo e nos processos formativos, tornando-se um “um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença” (Walsh, 2001 p. 10). Uma vez experienciado, o diálogo problematizador pode vir a ser uma importante ferramenta didática na práxis docente.

Ao invés de abordar a diversidade cultural como um tema estanque ou complementar, a problematização nos permite analisar como as relações de poder moldam o que é reconhecido como conhecimento legítimo na escola. Ao provocar o estranhamento e a reflexão sobre o silenciamento de saberes indígenas, africanos, quilombolas e populares, essa abordagem rompe com a “neutralidade” curricular e insere o conflito epistêmico como parte constitutiva do ato pedagógico.

Enquanto segunda categoria do processo dialógico, a *conscientização crítica* expressa por Freire, se dá em diferentes níveis de aprofundamento, considerando a tomada de consciência, evidenciada por uma “operação própria do homem, de sua defrontação com o mundo, com a realidade concreta que se lhe torna presente como uma objetivação” (Freire, 2001 p. 52).

O primeiro nível foi denominado de consciência *semi-intransitiva*, no qual “o homem está imerso a áreas circunscrita de interesses e preocupações, não podendo, portanto, apreender os problemas além de sua esfera biológico-vital” (Jorge,

1981 p. 45). Problematicar a colonialidade do saber nesse nível de consciência, é ainda, conceber um nível “mágico”, no qual os fatos ainda não são apreendidos em sua complexidade. É nesse compromisso inicial com a natureza e não com a sua existência, que o homem acaba imergindo na magia, na ingenuidade, numa espécie de mistificação da realidade. É o que Freire denomina de *consciência transitivo-ingênuo* ou *transitividade ingênuo*.

No contexto escolar da educação básica, a ausência de um processo formativo na perspectiva intercultural crítica, implica no reconhecimento “folclórico” de saberes outros, nos quais há uma ausência de práticas que promovam o aprofundamento crítico, o que resulta em vivências pouco comprometidas com a justiça cognitiva. Daí termos uma “falsa consciência” do conhecimento posto e pouco aprofundado, menos ainda, sentido.

Contudo, quando articulada à interculturalidade crítica, essa categoria assume um papel fundamental na formação docente, pois permite que profissionais em formação compreendam como foram educados dentro de uma matriz monocultural. Para Walsh (2010), exige um esforço de desaprendizagem, de ruptura com as lógicas eurocêntricas que foram internalizadas como únicas e universais, o que para Freire (2005, p. 85) se refere a uma *consciência crítica* ou *transitividade crítica*, onde por meio de uma educação dialógica, “voltada para a responsabilidade social e política, caracterizada pela profundidade, na interpretação dos problemas, pela substituição de explicações mágicas por princípios causais”.

Decerto, envolve o reconhecimento de que o currículo, os livros didáticos, as referências acadêmicas e até as metodologias de ensino estão marcadas por um projeto civilizatório que exclui, silencia ou folcloriza saberes de origem indígena, africana, quilombola, camponesa ou popular. Nesse sentido, a conscientização exige o deslocamento do olhar: não apenas ver a diversidade, mas interrogar os mecanismos que a tornaram invisível na escola e nos próprios cursos de formação de docente.

Trata-se de um processo coletivo e profundo de deslocamento: o formador e o futuro professor deixam de se ver como reprodutores de conteúdos neutros e passam a se entender como sujeitos implicados na reprodução ou transformação das estruturas coloniais que perpassam a educação.

A última categoria apresentada pela proposta dialógica freiriana aqui descrita, está pautada na *libertação*. A libertação é compreendida como o horizonte último da prática educativa crítica — um processo coletivo e histórico de superação

das estruturas que oprimem e desumanizam. Libertar-se, segundo Freire (2005), é tomar consciência das condições concretas de dominação e agir, de modo intencional e solidário, para transformá-las. Trata-se de um movimento que não ocorre apenas na dimensão material, mas também no plano do pensamento, da linguagem e do conhecimento. Nesse sentido, a libertação não se limita à emancipação do oprimido em relação ao opressor, mas implica a reconstrução de si e do mundo como ato político e pedagógico:

Paulo Freire, nos convida a construir uma concepção de liberdade que deve estar focalizada na perspectiva de o indivíduo tornar-se livre da miséria, da subordinação a interesses que burlam suas necessidades materiais, da exploração, da discriminação e desenvolvam o desejo de justiça social. (Moraes, 2023 p. 53)

Ao articularmos essa perspectiva com a interculturalidade crítica, identificamos uma relação capaz de promover uma práxis educativa emancipadora, servindo como base para a promoção da autonomia dos sujeitos envolvidos no processo educativo: ambas propõem que a superação das desigualdades passa pela transformação das estruturas de saber, poder e ser. A libertação, nesse contexto, implica romper com os sistemas de validação do conhecimento que hierarquizam culturas e epistemes, negando legitimidade aos saberes dos povos indígenas, africanos, quilombolas, ribeirinhos e periféricos.

Como destaca Walsh (2010), a interculturalidade crítica não se resume à convivência entre culturas, mas exige o enfrentamento direto da colonialidade que permeia as instituições, inclusive os espaços de formação docente. Libertar-se, portanto, é também descolonizar a formação, desfazendo os fundamentos que produzem exclusões epistêmicas e estabelecendo novas bases para a construção do conhecimento.

Na formação docente, essa articulação se concretiza quando docentes em formação são convidados e convidadas a pensar criticamente não apenas o conteúdo que ensinam, mas as matrizes epistêmicas a partir das quais esse conteúdo foi gerado. A libertação exige, nesse sentido, que se vá além da inclusão curricular de temáticas étnico-raciais ou culturais: é preciso promover uma reconfiguração profunda das práticas pedagógicas, dos critérios de avaliação, dos autores estudados e das vozes que conduzem os debates. Isso requer o reconhecimento da escola como espaço de disputa simbólica e à docência como um campo de ação política e de resistência.

Nesse contexto crítico, nós — professoras/es, estudantes e pesquisadoras/es — questionamos a centralidade de universidades nos processos de formação de professoras/es. Somos desafiados a transformar escolas em locais de práticas reflexivas e a transformar universidades em espaços abertos à sociedade. E mais do que isso, temos de transformar ambas em comunidades epistêmicas ampliadas se queremos formar professoras/es para os desafios que conhecemos na América Latina, em especial no Brasil. Para isso é preciso pesquisar caminhos que nos possibilitem, no enfrentamento dos desafios comuns, conquistar espaços e epistemologias de trabalhos em conjunto, com base numa cultura profissional que favoreça uma relação de uns pelos outros, como num “tecido profissional enriquecido”. (Nóvoa, 2011, p. 205)

Assim, a libertação e a interculturalidade crítica se encontram na proposta de uma formação docente comprometida com a justiça cognitiva, com a transformação da escola em território plural e com a construção de uma educação que não apenas ensina sobre a diversidade, mas que é constituída a partir dela. Libertar, aqui, é criar condições para que o professor deixe de ser apenas transmissor de uma cultura dominante e se torne agente formador de mundos possíveis, comprometido com o reconhecimento, a equidade e a dignidade de todos os saberes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste ensaio, discutiu-se como as categorias freirianas da problematização, da conscientização e da libertação podem ser mobilizadas como fundamentos de um projeto pedagógico decolonial, especialmente no âmbito da formação docente. A partir da articulação com a interculturalidade crítica, buscou-se compreender de que maneira a formação docente pode ser resignificada como um processo não apenas técnico, mas ético, político e epistêmico, voltado para o enfrentamento das estruturas de exclusão e silenciamento que ainda configuram a educação básica e os espaços formadores.

A formação do professor, tal como problematizada neste texto, não pode continuar sendo concebida sob uma lógica monocultural, disciplinar e eurocentrada. Ao contrário, ela deve ser entendida como espaço de disputa de sentidos e de reexistência de saberes, no qual o diálogo, conforme propõe

Paulo Freire, se entrelaça ao enfrentamento crítico das hierarquias epistêmicas herdadas da colonialidade.

O diálogo freiriano pode ser o solo fértil onde a interculturalidade crítica se enraíza. E, ao mesmo tempo, a interculturalidade pode dar densidade política à dialogicidade, colocando-a em confronto com as estruturas coloniais que ainda moldam a educação. Portanto, acreditamos ser possível pensar uma proposta de articulação entre dois projetos que se fortalecem mutuamente no desafio de formar profissionais capazes de educar com e para a diferença.

Nesse horizonte, a problematização convoca à leitura crítica da realidade formativa; a conscientização promove o desvelamento das marcas coloniais e racistas que estruturam o saber escolar; e a libertação propõe a reconstrução coletiva de uma prática pedagógica comprometida com a diversidade, com o reconhecimento da justiça cognitiva enquanto pressuposto para a construção da autonomia dos sujeitos do processo educativo, sejam eles, docentes ou estudantes.

É nesse entrelaçamento entre a dialogicidade freiriana e a interculturalidade crítica que se propôs reflexões para pensarmos um processo formativo docente mais coerente com os desafios da educação contemporânea — uma proposta que reconhece o professor como intelectual comprometido com a transformação social e com a criação de espaços educativos capazes de acolher, valorizar e dialogar com múltiplas epistemologias. Por isso, acreditamos que viver a experiência em si mesmo de uma proposta decolonial, trará ao professor um arcabouço para a sua prática, não apenas teórico, mas sentido.

Portanto, integrar essas categorias não é apenas uma escolha metodológica ou teórica: é uma tomada de posição diante das urgências da formação docente em um país marcado pela desigualdade, pela violência simbólica e pelo *epistemicídio*. Pensar a formação do professor na perspectiva freiriana e intercultural crítica é defender uma pedagogia que não apenas ensina sobre a diferença, mas se constitui a partir dela, projetando, assim, outras possibilidades de mundo, de escola e de futuro... para a invenção de novos modos de ensinar e aprender com o outro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Brasil. (2008). *Lei n.º 11.645. Diário Oficial da União, Seção 1, p. 3.*
- Candau, V. (2016). “Ideias-força” do pensamento de Boaventura Sousa Santos e a educação intercultural. *Educação em Revista*, 32(1), 15-34.

- Candau, V. (2012). Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. *Educação & Sociedade*, 33, 235-250.
- Candau, V. (2014). Ser professor/a hoje: novos confrontos entre saberes, culturas e práticas. *Educação*, 37(1), 33-41.
- Freire, P. (2005). *Pedagogia do Oprimido*. Paz e Terra.
- Freire, P. (2001a). *Política e educação: ensaios*. Cortez.
- Freire, P. (2010). *Educação como prática da liberdade*. Paz e Terra.
- Freire, P. (2001b). *Extensão ou comunicação*. Paz e Terra.
- Jorge, J. S. (1981). *A ideologia de Paulo Freire*. Loyola.
- Moreira, S. y Santos, A. y Volotão, G. (2022). Lutas e formação para professorxs/es outrxs. *Revista da FAEEBA. Educação e Contemporaneidade*, 31(66), 207-219.
- Moreira, S. L. (2021). Ao Sul, um outro lugar, para a produção de conhecimento docente. *Revista Cescontexto*, 28, 60-66.
- Morais, M. (2023). *A perspectiva dialógica freiriana na educação: ação-reflexão-ação na prática docente*. Dialética.
- Nóvoa, A. (2011). Nada substitui um bom professor: proposta para uma revolução no campo da formação do professor. In B. A. Gatti (Org.), *Por uma política nacional de formação de professores* (pp. 15-30). UNESP.
- Oliveira, L. y Candau, V. (2010). Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e intercultural no Brasil. *Educação em Revista*, 26(1), 15-40.
- Shor, I. y Freire, P. (1986). *Medo e ousadia. O cotidiano do professor*. Paz e Terra.
- Sousa Santos, B. (2018). *O fim do império cognitivo: afirmação das epistemologias do Sul*. Edições Almedina.
- Sousa Santos, B. (2010). *A universidade do século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. Cortez.
- Sousa Santos, B. (2009). *Epistemologias do Sul*. Cortez.
- Sousa Santos, B. (2009). Um Ocidente não ocidentalista?: a filosofia à venda, a douda ignorância e a aposta de Pascal. In B. de Sousa Santos y M. P. G. Meneses (Orgs.), *Epistemologias do Sul* (pp. 15-30). Cortez.
- Walsh, C. (2009). Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In V. Candau (Org.), *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas* (pp. 15-30). 7 Letras.
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidade e colonialidade do saber*. S. e.



Não é frequente, na América Latina, que universidades dialoguem, negociem e construam projetos conjuntos para fortalecer a pesquisa sobre a Educação de Jovens e Adultas (EJA) a partir do pensamento de Paulo Freire. Esta obra nasce, precisamente, desse compromisso compartilhado entre a Universidad Nacional de Educación do Equador (UNAE) e a Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). Publicado em espanhol e português, *O pensamento de Paulo Freire na Educação de Pessoas Jovens e Adultas* reúne pesquisas que abordam a dialogicidade, a interculturalidade crítica, a construção coletiva do conhecimento e os princípios de uma educação transformadora. Assim, este livro convida o leitor a repensar a EJA a partir das realidades latino-americanas, ao mesmo tempo em que projeta novas perspectivas para enfrentar os desafios educacionais do presente e do futuro.



EDUCACIÓN DE
PERSONAS JÓVENES
Y ADULTAS



Red Internacional de
Investigación para la
Educación de Personas
Jóvenes y Adultas - RIINEPJA