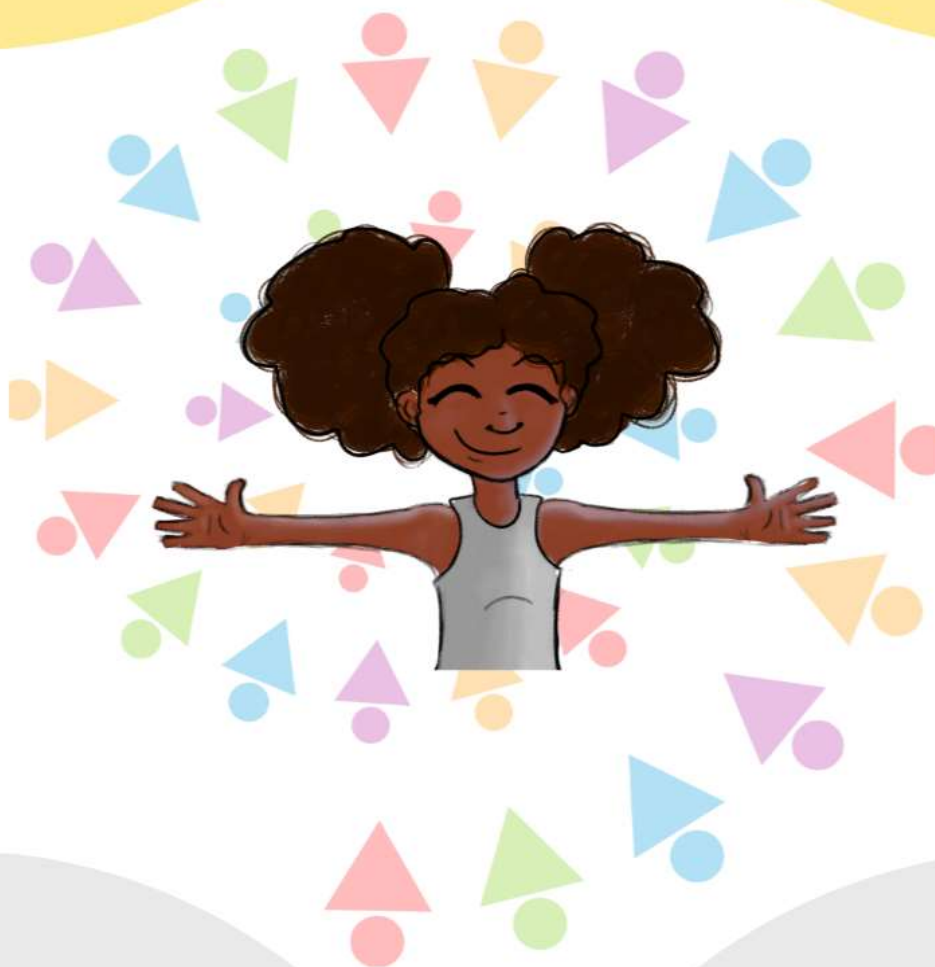




**XVII SEMINÁRIO NACIONAL
O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR
II SEMINÁRIO INTERNACIONAL
“200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”**

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

ANAIS DO EVENTO



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR
II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”
Universidade Federal de Uberlândia
18 a 22 de agosto de 2026

Universidade Federal de Uberlândia

Anais [recurso eletrônico] do XVII Seminário Nacional O Uno e o Diverso na Educação Escolar e II Seminário Internacional 200 Anos de Escolas Públicas no Brasil: 200 anos de escolas públicas no Brasil: instituições escolares, saberes e práticas educativas entre o Uno e o Diverso / organização de Iara Vieira Guimarães et al. – Uberlândia, MG: Universidade Federal de Uberlândia, 2026.

Modo de acesso: <https://eventos.ufu.br/unodiversobicentenario>

ISSN 2236-1383



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia
18 a 22 de agosto de 2026

APRESENTAÇÃO

Pensar a educação pública brasileira é reconhecer a pluralidade de sujeitos, instituições, saberes, práticas e projetos que, ao longo do tempo, constituíram a escola e lhe atribuíram diferentes sentidos. É também interrogar as desigualdades da nossa história educacional e reafirmar a educação como direito, bem público e condição fundamental para a construção de uma sociedade democrática.

É nesse horizonte que se inscreve o XVII Seminário Nacional O Uno e o Diverso na Educação Escolar, realizado entre os dias 18 e 22 de agosto de 2026, na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), em Uberlândia, Minas Gerais, em articulação com o II Seminário Internacional 200 Anos de Escolas Públicas no Brasil.

A realização conjunta dos eventos assumiu significado especial diante da aproximação do bicentário da Lei de 15 de outubro de 1827, marco importante da institucionalização da instrução pública no Brasil independente.

Sob a perspectiva das instituições escolares, dos saberes e das práticas educativas entre o Uno e o Diverso, pesquisadores/as, professores/as, estudantes e profissionais da Educação foram convidados/as a refletir sobre escolas públicas das cinco regiões brasileiras, constituídas em diferentes momentos históricos, estabelecendo também interlocuções com experiências de outros países da América Latina.

As discussões contemplaram diferentes dimensões da constituição histórica e contemporânea da escola: os processos de organização e expansão da escolarização; as instituições escolares; a profissão docente; os sujeitos da educação; as políticas públicas educacionais; as práticas e formas de ensino; as disciplinas e os currículos escolares; os saberes produzidos e mobilizados na escola; e os sentidos atribuídos à educação em sua relação com diferentes projetos de sociedade e de nação.

Esse movimento permitiu compreender que a história da escola pública não pode ser reduzida a uma narrativa linear de progresso. Ela é constituída por disputas, desigualdades, conquistas, resistências e projetos distintos de educação e sociedade. Interrogar seus duzentos anos significa, portanto, perguntar não apenas que escola pública construímos, mas também que escola pública desejamos construir.

A combinação de diferentes formas de participação expressa um princípio que orientou esta edição: a produção científica e os debates educacionais ganham relevância social quando são capazes de ultrapassar fronteiras institucionais, geográficas e acadêmicas, criando possibilidades efetivas de interlocução.

Estes Anais também são parte do encontro. A publicação dos Anais do XVII Seminário Nacional O



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia
18 a 22 de agosto de 2026

Uno e o Diverso na Educação Escolar e II Seminário Internacional 200 Anos de Escolas Públicas no Brasil prolonga o evento para além dos cinco dias em que estivemos reunidos em agosto de 2026.

As páginas que seguem registram parte da pluralidade de questões, pesquisas, experiências e perspectivas que atravessaram o encontro. Mais do que constituírem uma memória documental, estes Anais possibilitam que ideias apresentadas, debatidas e problematizadas durante o evento continuem circulando, produzindo diálogos e suscitando novas perguntas.

Publicar estes Anais significa, portanto, preservar uma memória e colocá-la em movimento.

Uberlândia, agosto de 2026.

Comissão Organizadora - XVII Seminário Nacional O Uno e o Diverso na Educação Escolar - II Seminário Internacional 200 Anos de Escolas Públicas no Brasil



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

REALIZAÇÃO

Universidade Federal de Uberlândia – UFU

Faculdade de Educação – FACED

Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED

Linha de Pesquisa Saberes e Práticas Educativas

ORGANIZAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia – PPGED/UFU

Linha de Pesquisa Saberes e Práticas Educativas

Portal do Bicentário

Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia – PPGED/UFU

Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Santa Cruz – PPGE/UESC

Universidade Federal de Pernambuco – UFPE

Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Federal do Pampa – PGEnsino/Unipampa

APOIO

Editora da Universidade Federal de Uberlândia – EDUFU

COORDENAÇÃO GERAL

Profa. Dra. Alécia Pádua Franco

FACED/UFU; Portal do Bicentário

COMISSÃO ORGANIZADORA

Docentes da Linha de Pesquisa Saberes e Práticas Educativas – PPGED/UFU

Andrea Maturano (PPGED/UFU)

Astrogildo Fernandes da Silva Júnior (PPGED/UFU)

Camila Lima Coimbra (PPGED/UFU)

Camila Turati Pessoa (PPGED/UFU)

Fernanda Duarte Araújo Silva (PPGED/UFU)

Iara Vieira Guimarães (PPGED/UFU)

Maria Irene Miranda (PPGED/UFU)

Narciso Lorangeira Telles da Silva (PPGED/UFU)

Rafael Martins Mendes (PPGED/UFU)

Roberto Valdés Puentes (PPGED/UFU)

Vanessa Matos dos Santos (PPGED/UFU)

Vanessa Therezinha Bueno Campos (PPGED/UFU)

Welson Barbosa Santos (PPGED/UFU)

Docentes da Linha de Pesquisa História e Historiografia da Educação – PPGED/UFU

Rafaela Silva Rabelo (PPGED/UFU)

Raquel Discini de Campos (PPGED/UFU)

Sauloeber Tarsio de Souza (PPGED/UFU; ProfHistória/UFU)

Selmo Haroldo de Rezende (PPGED/UFU)



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

Integrantes do Portal do Bicentenário

Alessandro Carvalho Bica (PPGEnsino/Unipampa)
Cíntia Borges de Almeida (PPGE/UESC)
Cristiane Batista da Silva Santos (PPGE/UESC)
Ilka Miglio de Mesquita (PPGE/UESC)
João Victor da Fonseca Oliveira (SEE/MG – Belo Horizonte)
Lara Luisa Farias Silva (UESC)
Luciano Mendes Farias Filho (UFPE)
Marcelo Gomes da Silva (PPGE/UESC)
Pedro Castellan Medeiros (Educação Básica – SP)
Raquel Freire Bonfim (UESC/UFBA)

Discentes e egressos/as da graduação e da pós-graduação – FACED/UFU

Adriana dos Santos Prado Sadoyama (discente PPGED/UFU)
Adriana Regiane Gonçalves (discente PPGED/UFU)
Amanda de Almeida Araújo Miranda (discente PPGED/UFU)
Aneuzimira Caldeira Souza (discente PPGED/UFU)
Brenda Gonçalves de Resende (discente PPGED/UFU)
Daniella Salviana Faria (discente PPGED/UFU)
Emilene Julia da Silva Freitas Carvalho (discente PPGED/UFU)
Guilherme Dalla Mutta Resende (discente PPGED/UFU)
Hortência Silva Sousa (graduanda em Pedagogia/UFU)
Ilda Cristina da Silva Costantin (discente PPGED/UFU)
Isabela Cazarini do Prado (discente PPGED/UFU)
Ishangly Juana da Silva (discente PPGED/UFU)
Izabela Amaral Cunha (discente PPGED/UFU)
Joyce Duarte Queiroz (discente PPGED/UFU)
Juliana Nastalli Pimentel (discente PPGED/UFU)
Kelly Alves Camilo (discente PPGED/UFU)
Letícia de Paula e Silva Andrade (discente PPGED/UFU)
Lidia Andrade da Silva (discente PPGED/UFU)
Liney Lemos Almeida (discente PPGED/UFU)
Luiza Helena de Araujo (discente PPGED/UFU)
Olavo Lisboa dos Santos (discente PPGED/UFU)
Priscila Franco Dias Bernardino (discente PPGED/UFU)
Raquel Faria Dias (discente PPGED/UFU)
Rodrigo da Silva Menezes (discente PPGED/UFU)
Sandra Alves Reis de Queiroz (egressa PPGED/UFU)
Tássita de Assis Moreira (egressa PPGED/UFU)
Waldeck Campanha de Souza Junior (discente PPGED/UFU)

COMISSÃO CIENTÍFICA

Região Sudeste

Aléxia Pádua Franco (PPGED/UFU)



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

Andrea Maturano (PPGED/UFU)
 Angélica Borges (UERJ)
 Ariadne Lopes Ecar (UFSCar)
 Astrogildo Fernandes da Silva Júnior (PPGED/UFU)
 Camila Lima Coimbra (PPGED/UFU)
 Camila Turati Pessoa (PPGED/UFU)
 Fabiana Garcia Munhoz (UERJ)
 Fernanda Duarte Araújo Silva (PPGED/UFU)
 Géssika Mendes Vieira (discente PPGED/UFU)
 Iara Vieira Guimarães (PPGED/UFU)
 Ishangly Juana da Silva (discente PPGED/UFU)
 Jacqueline Aparecida Mendonça (SEE/MG – Uberlândia)
 José Carlos Araújo (PPGED/UFU)
 Maria Beatriz Gomes Bellens Porto (CEDERJ; Escola Eleva)
 Maria Irene Miranda (PPGED/UFU)
 Paloma Rezende de Oliveira (UNIRIO)
 Rafaela Silva Rabelo (PPGED/UFU)
 Roberto Valdés Puentes (PPGED/UFU)
 Rita Cristina Lima Lages (UFOP)
 Sauloeber Tarsio de Souza (PPGED/UFU; ProfHistória/UFU)
 Vanessa Matos dos Santos (PPGED/UFU)
 Vanessa Therezinha Bueno Campos (PPGED/UFU)

Região Norte

Leonardo Dias da Fonseca (UEA)
 Robson Fonseca Simões (UNIR)

Região Nordeste

Aline de Moraes Limeira (UEPB)
 Antonieta Miguel (UNEB)
 Benedito G. Eugenio (UESB)
 Cíntia Borges de Almeida (PPGE/UESC)
 Cristiane Batista da Silva Santos (PPGE/UESC)
 Cristiano Sant'Anna Bahia (UESC)
 Eliana Póvoas Pereira Estrela Brito (UFSB)
 Eugênia da Silva Pereira (UESC)
 Ilka Miglio de Mesquita (PPGE/UESC)
 Ione Celeste Jesus de Sousa (UEFS)
 Iranilson Buriti de Oliveira (UFCG)
 Joaquim Tavares da Conceição (UFS)
 Joceneide Cunha dos Santos (UNEB)
 Joelson Alves Onofre (UESC)
 Jorsinai de Argôlo Souza (UESC)
 José Valdir Jesus de Santana (UESB)



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

Joseni Pereira Meira Reis (UNEB)
 Lilian Moreira Cruz (UESC)
 Livia Andrade Coelho (UESC)
 Luzinete Rosa dos Santos (UFS; SEMED Aracaju)
 Marcelo Gomes da Silva (PPGE/UESC)
 Marcos Lopes de Souza (UESB)
 Mariângela Dias Santos Lobo (SEMED Aracaju)
 Mirianne Santos de Almeida (IFS)
 Nancy Rita Sento Sé de Assis (UNEB)
 Nilma Margarida de Castro Crusoé (UESB)
 Patrícia Batista dos Santos (Seasic/Sergipe; SEMED Aracaju)
 Rodrigo Ceballos (UFCG)
 Rony Rei do Nascimento Silva (Unit)
 Rute Andrade Castro (UNEB)
 Sandra Regina Mendes (UNEB)
 Silvano da Conceição (UESC)
 Surya Aaronovich Pombo de Barros (UFPB)
 Valéria Maria Santana Oliveira (IFS)
 Vinicius Santos da Silva (UNEB)
 Virgínia Pereira da Silva de Ávila (PPGE/UPE)
 Viviane Briccia do Nascimento (UESC)

Região Sul

Adriana Duarte Leon (IFSul/RS)
 Alessandro Carvalho Bica (Unipampa)
 Dóris Bittencourt Almeida (UFRGS)
 Elaine Aparecida Teixeira Pereira (UDESC)
 Giana Lange do Amaral (UFPEl)
 Jorsinai de Argôlo Souza (UESC)
 José Edimar de Souza (UCS)
 Luciane Sgarbi Grazziotin (Unisinos)
 Tobias de Medeiros Rodrigues (Unipampa)
 Vania Grim Thies (UFPEl)

Região Centro-Oeste

Fabiano Antonio dos Santos (UFMS)
 Fabiany de Cássia Tavares Silva (UFMS)
 Maria Aparecida Lima dos Santos (UFMS)

Comissão Científica Internacional

Felipe Andres Zurita Garrido (UMCE – Chile)
 Martin Omar Aveiro (Universidad Nacional del Sur – Argentina)



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

SUMÁRIO

POR QUE A PRÁXIS-AVALIATIVA?	12
A TRANSGRESSÃO DOS CONTOS DE FADAS COMO EDUCAÇÃO PARA A LIBERDADE	21
DIÁLOGO, EXPERIÊNCIA E FORMAÇÃO DOCENTE: VIVÊNCIAS NO I PRÉ-COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE	28
PEDAGOGIA DE RESISTÊNCIA EM TERRITÓRIO DE MINERAÇÃO NO VALE DO JEQUITINHONHA.....	36
A PRÁXIS FREIREANA NA FORMAÇÃO DOCENTE PERMANENTE EM CONTEXTOS DE IMIGRAÇÃO INTERNACIONAL EM UBERLÂNDIA/MG.....	45
UTOPIAS FREIREANAS: A TEORIA DO FAZER DOCENTE.....	54
AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA	63
A PERSPECTIVA FREIREANA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS LEITORES/AS NA LICENCIATURA EM LETRAS/UFU	74
PRINCÍPIOS ÉTICOS FREIREANOS E A INTERCULTURALIDADE CRÍTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS/RES.....	80
O ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM UMA PERSPECTIVA FREIREANA	89
DETECTIVES DE LA PAZ: PALABRAS Y CUERPOS QUE REVELAN PACES COTIDIANAS EN PRAXIS FREIREANA.....	99
ARMANDINHO E A PRÁXIS EDUCATIVA: UM DIÁLOGO ENTRE A COMPLEXIDADE DE MORIN E A DIALOGICIDADE DE FREIRE NO CHÃO DA EDUCAÇÃO POPULAR	109
EPISTEMOLOGIA FREIRIANA E CONHECIMENTO: INVESTIGAÇÃO SOBRE ALIMENTAÇÃO NO ENSINO DE CIÊNCIAS	121
HISTÓRIAS DE VIDA NA FORMAÇÃO DOCENTE: CONTRIBUIÇÕES FREIREANAS PARA PRÁTICAS REFLEXIVAS DIALÓGICAS	128



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL "200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL"

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

SIMPÓSIO TEMÁTICO 7

Práxis Educativa Freireana

Coordenação: Camila Coimbra (PPGED/UFU)

Título do Trabalho	Autoras/Autores
DETECTIVES DE LA PAZ: PALABRAS Y CUERPOS QUE REVELAN PACES COTIDIANAS EN PRAXIS FREIREANA	Sandra Milena Valencia
EPISTEMOLOGIA FREIRIANA E CONHECIMENTO: INVESTIGAÇÃO SOBRE ALIMENTAÇÃO NO ENSINO DE CIÊNCIAS	Merielle Maria Ramos Freitas; Melchior José Tavares Júnior
POR QUE A PRÁXIS-AVALIATIVA?	Adriana Auxiliadora Martins
A TRANSGRESSÃO DOS CONTOS DE FADAS COMO EDUCAÇÃO PARA A LIBERDADE	Adriana dos Santos Prado Sadoyama; Camila Lima Coimbra
DIÁLOGO, EXPERIÊNCIA E FORMAÇÃO DOCENTE: VIVÊNCIAS NO I PRÉ-COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE	Ana Clara de Freitas Maragna; Hortência Silva Sousa; Maria Luiza Rodrigues Teodoro
PEDAGOGIA DE RESISTÊNCIA EM TERRITÓRIO DE MINERAÇÃO NO VALE DO JEQUITINHONHA	Aneuzimira Caldeira Souza
A PRÁXIS FREIREANA NA FORMAÇÃO DOCENTE PERMANENTE EM CONTEXTOS DE IMIGRAÇÃO INTERNACIONAL EM UBERLÂNDIA/MG	Brenda Gonçalves de Resende
UTOPIAS FREIREANAS: A TEORIA DO FAZER DOCENTE	Camila Lima Coimbra; Tiago Zanguêta
AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA	Flávia Alessandra Franco; Giulia Lacerda Assad; Claudio Gonçalves Prado
A PERSPECTIVA FREIREANA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS LEITORES/AS NA LICENCIATURA EM LETRAS/UFU	Isabela Cazarini do Prado
PRINCÍPIOS ÉTICOS FREIREANOS E A INTERCULTURALIDADE CRÍTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS/RES	Letícia de Paula e Silva Andrade
O ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM UMA PERSPECTIVA FREIREANA	Mariana Caldeira Lemes; Marina Ferreira de Souza Antunes



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

ARMANDINHO E A PRÁXIS EDUCATIVA: UM DIÁLOGO ENTRE A COMPLEXIDADE DE MORIN E A DIALOGICIDADE DE FREIRE NO CHÃO DA EDUCAÇÃO POPULAR	Marcos Antonio Corbari; Alessandro Carvalho Bica
HISTÓRIAS DE VIDA NA FORMAÇÃO DOCENTE: CONTRIBUIÇÕES FREIREANAS PARA PRÁTICAS REFLEXIVAS DIALÓGICAS	Anair Araújo de Freitas Silva; Vanessa Therezinha Bueno Campos



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

POR QUE A PRÁXIS-AVALIATIVA?

Adriana Auxiliadora Martins
Universidade Federal de Uberlândia
adriana.auxiliadora@ufu.com.br

Simpósio Temático: Práxis Educativa Freireana

Resumo

Partimos do princípio de que a avaliação escolar, em sua essência, é uma dimensão dinâmica e propositiva da gestão do trabalho pedagógico. Entretanto, a observação do cotidiano escolar, em especial no Ensino Fundamental II, revela uma prática avaliativa predominantemente classificatória, autoritária e excludente, associada a altos índices de reprovação e evasão. Diante desse cenário, o presente estudo, recorte de uma tese de doutorado, tem como objetivo refletir sobre os desdobramentos do conceito de práxis-avaliativa, construído a partir do diálogo entre a categoria práxis em Paulo Freire e os estudos sobre prática pedagógica e avaliação em Franco e Vasconcellos. Trata-se de uma pesquisa de natureza bibliográfica, procedimento metodológico reconhecido por possibilitar novas interpretações e elaborações da realidade. Ao articular teoria e prática em uma unidade dialética, a práxis-avaliativa é compreendida como o movimento de ação-reflexão-ação por meio do qual docentes e gestores/as produzem saberes pedagógicos sobre a avaliação, superando sua dimensão meramente técnica (poiesis). O estudo discute os fundamentos da práxis-avaliativa – totalidade, contradição, historicidade e intencionalidade – evidenciando seu potencial para o enfrentamento das condições objetivas e subjetivas que dificultam a transformação das práticas avaliativas nas escolas. Conclui-se que a mudança da avaliação da aprendizagem não ocorre de uma só vez, mas como um processo de aproximações sucessivas, gestado coletivamente nas instituições escolares. A divulgação e a compreensão do conceito de práxis-avaliativa podem, assim, contribuir para a construção de uma prática pedagógica avaliativa consciente, crítica e emancipatória.

Palavras-chave: Práxis-avaliativa; Avaliação da aprendizagem; Prática pedagógica.

Introdução

Partimos do princípio de que a avaliação, em sua essência, é dinâmica e propositiva, dimensão fundamental da gestão do trabalho pedagógico. Entretanto, a observação do cotidiano escolar, em especial na escola de Ensino Fundamental II, revela uma prática avaliativa predominantemente classificatória, autoritária e excludente, associada a altos índices de reprovação e evasão, o que evidencia equívocos quanto ao referencial, ao objeto, ao conteúdo e à forma da avaliação, bem como



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

à sua articulação com as demais dimensões do trabalho pedagógico.

Para que a avaliação seja desencadeadora das transformações desejadas na realidade escolar, a própria prática avaliativa precisa ser modificada. Tarefa que não é simples, pois existem condições objetivas e subjetivas que dificultam esse processo de mudança dentro das escolas.

A partir desse entendimento, este trabalho, recorte de uma pesquisa de doutorado, objetiva refletir sobre os desdobramentos do conceito de práxis-avaliativa. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, aqui reconhecida como importante procedimento metodológico que nos permite gerar novas interpretações e elaborações da realidade.

No movimento inicial, buscamos compreender o conceito de práxis apresentado por Freire (1987), para quem essa categoria explica como os/as seres humanos produzem conhecimento reflexivo e criativo para transformar a sua realidade, um conhecimento que reúne teoria e prática não como simples junção, mas como unidade dialética geradora de transformação. A partir da compreensão dessa categoria do pensamento freiriano, buscamos dialogar com autores como Franco (2016) e Vasconcellos (2013), que tratam da práxis em suas produções, o que nos permitiu articular o conceito aos estudos sobre prática pedagógica e avaliação e elaborar, assim, o conceito de práxis-avaliativa.

Quando utilizamos essa expressão, estamos tratando da ação reflexiva da escola e dos/as docentes no âmbito da avaliação da aprendizagem: o movimento de ação-reflexão-ação, uma ação criadora e modificadora da realidade, que permite aos/as profissionais produzir saberes pedagógicos sobre a prática avaliativa. Compreendemos que os/as docentes e gestores/as que atuam nos diferentes territórios escolares podem construir não apenas uma prática avaliativa enquanto dimensão meramente técnica, poíesis, mas uma prática pedagógica em seu sentido de práxis, na medida em que alcançam esse movimento com vistas à transformação das práticas cristalizadas na cultura escolar.

Acreditamos que a divulgação e a compreensão do conceito de práxis-avaliativa podem contribuir com a transformação das práticas avaliativas no cotidiano escolar, pois gera conhecimento que permite aos/as educadores/as não apenas conhecer e interpretar a realidade, mas transformá-la em uma prática dialógica, problematizadora e comprometida com a emancipação das pessoas envolvidas.

Fundamentação teórica

A práxis é compreendida como o movimento de ação-reflexão-ação que permite produzir conhecimento para transformar a realidade, além de característica inerente aos seres humanos. É um movimento que não dissocia prática e teoria, pois concebe que o ato de agir e refletir são simultâneos e que nos permite criar não só os bens materiais, mas também nossa ideologia. A práxis criativa e revolucionária representa o movimento dos seres humanos para conhecer, interpretar e transformar a realidade, sempre em direção à emancipação dos sujeitos envolvidos no processo (Freire, 1987).

Essa categoria, presente no pensamento freireano, parte do princípio de que os seres humanos



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL "200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL"

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

são seres históricos, sociais, enraizados em uma realidade concreta que os condiciona, mas não os determina. São seres que estão no mundo e com o mundo, seres de relação, seres culturais e dialógicos, caracterizados pelo inacabamento, seres inconclusos e, por isso, preñes de possibilidades, seres da práxis (Freire, 1987):

[...] os homens [seres humanos] são seres da práxis. São seres do que fazer, diferentes, por isto mesmo, dos animais, seres do puro fazer. Os animais não "admiram" o mundo. Imergem nele. Os homens [seres humanos], pelo contrário, como seres do que fazer, "emergem" dele e, objetivando-o, podem conhecê-lo e transformá-lo com seu trabalho. [...] Mas, se os homens [seres humanos] são seres do que fazer é exatamente porque seu fazer é ação e reflexão. É práxis. É transformação do mundo. E, na razão mesma em que o que fazer é práxis, todo fazer do que fazer tem de ter uma teoria que necessariamente o ilumine. O que fazer é teoria e prática. É reflexão e ação (Freire, 1987, p. 77).

Freire (1996) não dicotomiza teoria e prática como muitas vezes o senso comum acredita ser possível, ao utilizar, por exemplo, a expressão "na prática a teoria é outra". Ao contrário, evidencia a dialeticidade entre teoria e prática na construção do conhecimento que transforma pessoas e realidades, destacando que a reflexão crítica sobre a prática é uma exigência da relação teoria/prática, sem a qual a teoria pode virar "blá-blá-blá" e a prática, "ativismo" (Freire, 1996, p. 16).

A partir dessa leitura, entendemos que o movimento de ação-reflexão-ação, a dialética da práxis, é o movimento necessário àquele/a educador/a, sujeito da própria prática, comprometido/a com a educação emancipadora, que se pauta no diálogo para que educando/a e educador/a aprendam a pensar criticamente.

A partir destas reflexões, é necessário distinguirmos os conceitos de práxis e de prática para compreendermos como se configuram e como podem se desdobrar em uma prática pedagógica, em especial a prática pedagógica avaliativa.

Franco (2016) destaca que as práticas docentes são marcadas por diversas características e especificidades: não são únicas, uniformes e lineares, mesmo quando desenvolvidas no mesmo contexto escolar, pois cada profissional e cada instituição imprimem-lhes uma marca própria, relacionada ao contexto local, às subjetividades dos/as profissionais e à construção histórica da profissão. Devem, pois, ser compreendidas como uma totalidade, síntese de múltiplas contradições entre o contexto sociocultural, as possibilidades do momento e as concepções teóricas dos/as profissionais que as realizam.

Para a autora, há práticas docentes que assumem a característica de poíesis, uma ação tecida de forma mecânica, governada por regras pré-estabelecidas, um saber não reflexivo, avulso, desprovido de sentido e de direção. E há práticas tecidas pedagogicamente, eminentemente reflexivas e criativas, nas quais "há a mediação do humano e não a submissão a um artefato técnico previamente construído" (Franco, 2016, p. 536). Nem toda prática docente constitui-se, assim, uma prática pedagógica: esta tem como fundamento a práxis, uma ação reflexiva impregnada de sentido, uma ação inteligível, que assume perspectiva crítica e não normativa, dialética e não linear, exigindo "pelo menos dois movimentos: o da reflexão crítica de sua prática e o das intencionalidades que presidem



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

suas práticas" (Franco, 2016, p. 543).

A prática pedagógica envolve, portanto, desde o planejamento docente até a construção do processo de ensino e aprendizagem, exigindo do/a profissional a capacidade de fazer escolhas, tomar decisões e adotar posturas diante de situações imprevisíveis e conflituosas do contexto escolar, trabalhando diretamente com as contradições e refletindo sobre as situações-problema que surgem no ato de ensinar e na criação de caminhos alternativos que possibilitem alcançar a intencionalidade proposta pelo projeto educativo.

Franco (2016) destaca que a prática pedagógica possui fundamentos próprios e essenciais: a intencionalidade, a reflexão contínua e coletiva, e a construção de práticas que conferem sentido a essas intencionalidades, configurando-se sempre como uma ação consciente e participativa que emerge da multidimensionalidade que cerca o ato educativo "Na práxis, a intencionalidade é que rege os processos" (Franco, 2016, p. 543): é ela que permite que o/a educador/a tome consciência de suas condições concretas e busque superá-las. A contradição, característica inerente à prática educativa, possibilita, por meio da práxis, o movimento de transcender e superar a realidade histórica e socialmente constituída.

Nesta ótica, outro princípio essencial da prática pedagógica é que ela é viva, pulsante, dinâmica, está sempre em movimento, "caminham entre resistências e desistências" (Franco, 2016, p. 544). Por mais que seja planejada, a prática pedagógica carrega uma dimensão de imprevisibilidade que requer do/a profissional a capacidade de reflexão crítica para lidar com o inusitado e tomar decisões. Nesse movimento, os/as docentes vão construindo saberes pedagógicos que lhes possibilitam ler a própria prática, articular teoria e prática, dialogar com as contradições e construir conhecimentos para transformar a própria prática (Franco, 2016).

Nesta ótica, as práticas pedagógicas se inscrevem na historicidade e se transformam com as contradições, pois "não podem ser congeladas, reificadas e realizadas linearmente, [já] que são práticas que se exercem na interação de sujeitos, de práticas e de intencionalidades" (Franco, 2016, p. 545-546), organizando-se e desenvolvendo-se por adesão, por negociação ou, ainda, por imposição, conforme respondem às expectativas educacionais de uma dada comunidade social. Vão sendo estruturadas, assim, em um movimento contínuo de conservação e ruptura, transformadas não por determinações ou imposições, mas a partir do próprio movimento de práxis, em que tanto a teoria quanto a prática podem ser revistas e modificadas, em um movimento de ação-reflexão-ação (Franco, 2016).

Compreendemos que os processos de ensinar, aprender e avaliar ocorrem por meio dessas práticas pedagógicas, que se constituem em sustentáculo às práticas docentes, configurando o saber-fazer dos/as docentes. No interior da prática pedagógica, recortamos, neste estudo, a prática da avaliação da aprendizagem vista como práxis: uma prática fundamentada na ação reflexiva crítica, contínua e coletiva, guiada por uma intencionalidade maior, que problematiza a realidade e questiona o instituído em busca de possibilidades de avaliar para promover as aprendizagens.

Vasconcellos (2013) destaca que o processo de transformação das práticas avaliativas é



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

complexo, pois se desenvolve em uma realidade concreta vinculada a concepções, valores e ideologias subjetivas. Mudar não depende apenas das pessoas envolvidas, do compromisso, da disposição interna e do comprometimento com a reflexão e a elaboração teórica dos/as profissionais. Depende, também das condições reais e objetivas em que se desenvolve a prática avaliativa, como a organização e legislação do sistema de ensino, a tradição pedagógica presente na cultura escolar, as cobranças e expectativas das famílias e da sociedade, a formação docente e as condições reais de exercício do magistério.

Dentre os aspectos subjetivos que condicionam essa transformação, o autor situa a falta de clareza conceitual sobre a avaliação, o não estar convencido da necessidade da mudança e o não ver um caminho possível para ela. De fato, muitos/as profissionais não distinguem com clareza conceitos como avaliação formal e informal, classificatória, formativa, qualitativa e quantitativa, processual e contínua; ainda que marcada por essa fragilidade conceitual, as concepções dos/as profissionais orientam suas práticas avaliativas, revelando inconsistências e dificuldades para construir novas formas de avaliar, além da necessidade de desconstruir conceitos há muito enraizados na cultura escolar (Vasconcellos, 2013).

Introjetou-se, historicamente, a “ideia de avaliar como medir e julgar quem merece seguir adiante”, um paradigma muitas vezes inconsciente que constitui grave entrave à mudança, mesmo quando já se tem conhecimento de uma nova concepção de avaliação (Vasconcellos, 2013, p. 13).

A própria sociedade capitalista organiza-se em lógica classificatória e excludente, cobrando da escola a preparação dos/as estudantes para concursos e seleções diversas, o que exige dos/as profissionais a clareza necessária para distinguir os processos avaliativos classificatórios e seletivos, típicos dessa sociedade, da avaliação para promover a aprendizagem. Está na base desse enfrentamento a compreensão de que a avaliação não pode se constituir em forma de controle dos/as estudantes e da sala de aula, nem em meio de fazê-los/as se interessar por conteúdos alienados e tradicionais.

Por fim, não enxergar um caminho, uma possibilidade concreta de ação, dificulta e até inviabiliza a transformação das práticas avaliativas: sem saber o que e como fazer, professores/as e demais profissionais não conseguem ultrapassar as práticas cristalizadas na cultura escolar, pois “é tranquilo fazer propostas quando não há compromisso com a efetivação das mesmas; o desafio é saber fazer a mudança face aos condicionantes presentes” (Vasconcellos, 2013, p. 17).

Concordamos com Vasconcellos (2013) quando afirma que a transformação das práticas avaliativas exige compreendermos que as condições objetivas e subjetivas estão contraditoriamente em unidade, compondo uma totalidade: só conseguimos mudar quando enfrentamos esses condicionamentos e passamos a atuar no espaço de autonomia relativa que a realidade contraditória nos revela. Para isso, é necessário avançar para além do discurso, traduzindo em ações uma nova intencionalidade, fortalecendo os movimentos de luta e resistência empreendidos por pesquisadores/as e profissionais, em busca do desenvolvimento da consciência crítica necessária para denunciar e enfrentar os mecanismos de alienação e reprodução de práticas tradicionais e



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL "200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL"

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

classificatórias.

Em nossa proposição, esse caminho denomina-se práxis-avaliativa: uma concepção e prática capaz de gerar a transformação não apenas das práticas avaliativas da escola, mas da própria organização do trabalho pedagógico e das concepções que a sustentam. Ao refletir sobre as práticas avaliativas, a cultura escolar vai sendo revelada e as teorias praticadas vão sendo reconhecidas e problematizadas, abrindo espaço para novas indagações sobre o fazer pedagógico na escola. A práxis-avaliativa designa, assim, uma epistemologia de trabalho que permite aos/as profissionais da educação conhecer, interpretar e transformar a realidade, construindo uma prática pedagógica emancipatória e democrática que assegure a todos/as o direito de aprender, tornando a escola pública uma instituição mais inclusiva.

Resultados e discussão

Apresentamos o conceito de práxis-avaliativa como um caminho epistemológico que permite aos/as profissionais da educação construir conhecimento teórico-prático sobre a avaliação da aprendizagem, um conceito polissêmico, que envolve vários elementos. Torna-se relevante, assim, destacar seus fundamentos, refletindo sobre os seus desdobramentos para a prática avaliativa, como indica a figura a seguir:

Figura 1: Movimento da práxis-avaliativa



Este caminho epistemológico compreende a práxis-avaliativa como uma totalidade, síntese de múltiplas determinações e contradições. Avaliar as aprendizagens não diz respeito apenas a uma



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

dimensão técnica e didática da organização do trabalho pedagógico, mas é fruto de interesses políticos, sociais e econômicos; ter clareza dessa relação entre o projeto de sociedade e as funções que a avaliação assume no contexto escolar possibilita aos/às profissionais o desenvolvimento de sua consciência crítica. É necessário compreender o que está na base das ações mais simples e corriqueiras, como o uso de provas e notas, lembrando que a cultura da classificação e da reprovação, associada à ideologia da meritocracia, corresponde a um modelo de escola que atende aos interesses do projeto liberal de sociedade capitalista.

Um segundo fundamento que permite compreender a construção do conhecimento sobre a avaliação da aprendizagem é a historicidade: é preciso compreender que "a realidade se constitui num processo histórico atingido, a cada momento, por múltiplas determinações, fruto das forças contraditórias que ocorrem no interior da própria realidade" (Franco, 2016, p. 539). Assim, a práxis-avaliativa não possui apenas uma dimensão subjetiva, mas também social e coletiva, construída historicamente, estruturando uma tradição pedagógica que leva profissionais a reproduzir práticas e

comportamentos que não condizem com a formação de sujeitos da e na práxis. Olhar para esse fundamento nos permite superar visões polarizadas da realidade escolar, tanto a percepção romântica de que toda mudança depende apenas do sujeito quanto a percepção determinista de que a realidade condiciona a prática e nada há o que fazer, pois é justamente nos espaços da contradição, em movimento dialético, que o conhecimento sobre o ato de avaliar vai sendo produzido (Vasconcellos, 2013).

Por isso defendemos a construção de uma práxis-avaliativa coletiva no interior das escolas de Ensino Fundamental II, etapa em que os ritos da prova, da nota, da reprovação e das relações autoritárias em torno da avaliação assumem proporções ampliadas. Acreditamos que, por esse movimento, é possível desenvolver a mudança no ato de avaliar guiada por uma intencionalidade fruto da reflexão crítica e coletiva, expressa no projeto pedagógico da escola.

A intencionalidade é, aliás, um princípio-chave da práxis-avaliativa: é ela que orienta o movimento de ação-reflexão-ação e permite a transformação das práticas avaliativas reificadas na cultura escolar. Corresponde a um impulso, um desejo de transformar e de atribuir sentido à vida, síntese de elementos racionais e emocionais que não é estática, mas processo e construção, podendo se fortalecer ou esvaecer (Vasconcellos, 2013, p. 42).

Vasconcellos (2013) destaca que a transformação da prática avaliativa envolve o conteúdo (o que e quem deve ser avaliado), a forma (com qual perspectiva e quais instrumentos), a intencionalidade (qual função e quais usos dos resultados) e as relações com as demais dimensões do trabalho pedagógico. Dentre esses aspectos, a intencionalidade assume centralidade, constituindo-se o problema nuclear da avaliação: pode haver um novo discurso, mudanças na metodologia ou na estrutura da escola e, ainda assim, não se tocar no que é decisivo: "intervir na realidade a fim de transformar" (Vasconcellos, 2013, p. 44).

Em nosso entendimento, o processo de mudança das práticas avaliativas nas escolas, em



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

especial no Ensino Fundamental II, pode ser potencializado pela instalação do movimento coletivo e institucional em busca de uma práxis-avaliativa, capaz de enfrentar as condições objetivas e subjetivas que dificultam essa mudança. Uma ação refletida explora não apenas concepções e teorias, mas propõe meios e formas concretas de avaliar de forma diferente.

Como dimensão coletiva, a práxis-avaliativa possui grande potência para atuar sobre os aspectos subjetivos que dificultam o processo de mudança nas escolas, intervindo tanto nas dimensões subjetivas quanto nas objetivas que condicionam o processo avaliativo. A ação refletida e decidida coletivamente ganha força frente aos condicionantes da realidade e, pela práxis, é possível resgatar a esperança e fortalecer os/as profissionais para o enfrentamento das contradições, identificando e criando práticas possíveis de serem realizadas (Vasconcellos, 2013).

Considerações finais

Como nos lembra Vasconcellos (2013), é importante termos claro que a mudança das práticas avaliativas e a construção de uma nova intencionalidade para a avaliação da aprendizagem se inscrevem em um movimento processual: as mudanças não ocorrem de uma única vez, por determinação ou imposição da legislação e dos/as gestores/as, mas são fruto de aproximações sucessivas da prática e da reflexão sobre a prática, na intenção de transformá-la. Trata-se de um processo que, para se efetivar, precisa ser gestado dentro das próprias escolas.

Construir uma práxis-avaliativa nas instituições de Ensino Fundamental II requer, assim, um trabalho sistematizado em torno de algumas categorias essenciais: resgatar a condição de sujeito do/a professor/a; mudar a postura; exercitar a criticidade; considerar a totalidade; ter visão de processo; e investir no trabalho coletivo.

Resgatar a condição de sujeito do/a professor/a significa olhar para esse/a profissional como um ser da práxis, que reflete sobre a própria prática e deve participar de todas as mudanças propostas, não é possível construir mudanças sólidas quando a prática docente é objeto de decisões unilaterais tomadas por outras pessoas, ou quando o/a professor/a segue a lógica alienada proposta pelo sistema. É necessário, portanto, que os/as gestores/as problematizem e provoquem a reflexão e o engajamento dos/as professores/as.

Mudar a postura significa compreender que não basta alterar o discurso sobre a avaliação: é preciso alterar a prática. Em função dos condicionantes, essa alteração não ocorre de uma só vez, mas exige a elaboração de propostas concretas para que a reflexão não perca vigor e fertilidade — chega um momento em que é preciso dar o salto, romper em direção à prática, mesmo que inicialmente de forma mimética, desde que por adesão e com caráter educativo para o sujeito.

Já a criticidade e a totalidade exigem ir à raiz do problema, identificando o que está na base de práticas equivocadas, sem se deter na superficialidade das questões — como ocorre, por exemplo, quando a escola discute a aprovação ou a reprovação sem problematizar por que adota, de fato,



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

mecanismos de reprovação de parcela significativa dos estudantes. Esse exercício de criticidade implica olhar a práxis-avaliativa a partir da totalidade, compreendendo que são várias as dimensões a serem problematizadas quando se deseja transformar uma prática.

Para gestar esse processo de mudança dentro das escolas, é imprescindível compreender que se trata de uma construção gradativa, tecida na instituição por meio da práxis-avaliativa, rompendo com o pensamento dicotômico de que ou se muda tudo ou não se muda nada: um caminho percorrido por aproximações sucessivas, sempre em movimento, inacabado, trilhado por sujeitos da e na práxis. Trata-se de um caminho que ganha consistência e força quando trilhado coletivamente, pois possibilita superar as tensões das abordagens individuais.

Por isso é tão importante que a instituição construa coletivamente o seu Projeto Político-Pedagógico, declarando as intencionalidades que orientam o fazer pedagógico de todos os atores envolvidos na cena educativa; no movimento de construção da práxis-avaliativa, essas categorias são potencialmente desenvolvidas, permitindo a mudança não apenas das concepções, mas também das práticas.

Reiteramos, por fim, que a práxis-avaliativa, como epistemologia propulsora da produção de conhecimento sobre o ato de avaliar, desenvolve-se em um movimento dialético que articula teoria e prática, desafiando os/as profissionais a produzirem saberes pedagógicos para lidar com as contradições vivenciadas e a transformar não apenas a teoria, mas também a prática avaliativa que a concretiza — uma produção de conhecimento feita por sujeitos da práxis, com vistas a uma prática avaliativa consciente, crítica e, por isso, emancipatória.

Referências

- FRANCO, M. A. S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. *Revista brasileira de estudos pedagógicos* (on-line), Brasília, v. 97, n. 247, p. 543-551, set./dez. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/m6qBLvmHnCdR7RQjJVsPzTq/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 jan. 2023.
- FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 17ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- VASCONCELLOS, C. S. *Avaliação da aprendizagem: práticas de mudança por uma práxis transformadora*. 13. ed. São Paulo: Libertad, 2013.



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

A TRANSGRESSÃO DOS CONTOS DE FADAS COMO EDUCAÇÃO PARA A LIBERDADE

Adriana dos Santos Prado Sadoyama
Universidade Federal de Uberlândia
drisadoyama@gmail.com Camila Lima
Coimbra-Universidade Federal de Uberlândia
camilima8@gmail.com

Simpósio Temático: 7 (ST7) Práxis Educativa Freireana

Resumo

Este texto freireano trata de uma experiência docente da minha trajetória e aborda a intersecção entre a prática educativa libertadora e a transgressão dos contos de fadas no ensino fundamental II, fundamentando-se na obra Medo e Ousadia de Paulo Freire. Na visão freireana, o ensino deve abandonar a educação bancária em favor de uma pedagogia dialógica e conscientizadora. Para isso, exige-se coragem, pois a/o educadora/or precisa confrontar o medo de romper com os padrões tradicionais e assumir a ousadia de transformar a sala de aula em um espaço de questionamento das estruturas de poder. No ensino fundamental II, a literatura infantil atua como um potente "inédito viável". A transgressão dos contos de fadas ocorre quando as/os estudantes deixam de ser receptores passivos e passam a desconstruir, recriar e ressignificar essas narrativas clássicas. Ao alterar finais, inverter papéis de gênero e questionar os valores hegemônicos presentes nas histórias, os/as estudantes exercitam o pensamento crítico e a autonomia. Assim, ao unir a ousadia freireana ao universo da fantasia, a/o professora/or promove uma aprendizagem em que a leitura de mundo precede a leitura da palavra. A sala de aula transforma-se em um laboratório de cidadania, onde desconstruir fábulas tradicionais pode ser o primeiro passo para a/o educando/a se tornar sujeito de sua própria história e questionador da realidade em que vive.

Palavras-chave: Medo e ousadia; Transgressão dos contos de fada; Prática educativa libertadora.

Introdução

Nascida em um dia frio do mês de maio em plena ditadura militar. Filha de uma mãe branca e um pai preto. De uma relação conflituosa entre a família paterna e materna, minha trajetória sempre esteve vinculada à opressão e medo. Aqui quero abrir um espaço para dizer que o medo é visto como



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

uma emoção humana natural, no entanto, quando usado para punição e silenciamento se torna uma estratégia de controle e alienação. E foi assim, que cresci em uma época em que ser mulher era sinônimo de servidão, espera e apagamento. Neste caso, esse medo vem acompanhado de receios pela mudança. A ousadia ou coragem, tinha um significado de rebeldia, e para uma filha de um casamento interracial e um pai militar, em regra, a dominação vinha através da violência e do silenciamento.

E assim segui nesta perspectiva até o fim da ditadura e a minha entrada na universidade pública. Desde a infância minhas brincadeiras nunca eram voltadas para meninas. Brincava de bola, futebol, entre outras brincadeiras populares tipicamente do universo masculino. Isso, evidentemente, deixava meu pai muito irritado e, por muitas vezes, me proibia de sair de casa para brincar. Nestes momentos de isolamento a brincadeira que sempre fez parte do meu imaginário infantil foi ser professora. Pegava as bonecas das minhas irmãs, e ali criava uma sala de aula. Sempre conseguia pegar restos de giz na escola e ali na minha sala imaginária contava histórias, “ensinava” e aprendia. Neste ínterim meu pai percebeu meu gosto pela leitura. Ele trabalhava na inteligência do Exército, em Brasília, e lá tinha acesso a muitos livros. E gradualmente ele foi trazendo livros para as minhas leituras. Me lembro que aos 12 anos uns dos primeiros livros que li foi a Divina Comédia de Dante¹ Alighieri. Me lembro de ter que usar o dicionário para tentar compreender a tão complexa história dos círculos do inferno² ali descritos.

É claro que na escola umas das muitas leituras que me marcaram foram os livros da coleção vaga-lume³. Foi uma forma de fuga da realidade opressora que o contexto político, no Brasil, impunha juntamente com as punições paternas. E assim seguimos e junto à redemocratização do país em 1986, o fim da ditadura militar em 1985, a aposentadoria do meu pai em 1986 e o meu ingresso na universidade em 1989. Já se escutava as palavras democracia, diálogo e críticas à educação bancária. Mesmo assim, o sentimento de medo e não pertencimento fizeram parte da minha caminhada na universidade. O Curso de Letras era considerado um curso muito exigente, com muitas leituras acerca da língua, da Linguagem, da Literatura e se começava as discussões acerca da Análise do Discurso. Não me recordo de estudar Paulo Freire no meu curso. No entanto, no prédio onde aconteciam as aulas no andar inferior tinha o curso de Pedagogia. Tive a chance de assistir algumas aulas e foi neste curso que conheci a extensão do pensamento de Paulo Freire. Muito impactada pelo pensamento freireano em uma aula de sintaxe, questionei por que não estudávamos o pensamento de Freire no ensino de Língua Portuguesa. O silêncio ensurdecedor da professora foi como me despir diante da turma. E a resposta foi que se não estava satisfeita com o curso que podia mudar. Ali entendi que jamais seria uma professora que não levaria em conta as histórias de vida dos e das estudantes. Senti medo de ser reprovada e silencieei. No entanto, aprendi a ousar em minhas práticas, pois a ousadia não é ausência de medo, mas a possibilidade de assumir riscos pedagógicos e políticos em prol de uma educação libertadora.

Ao assumir este posicionamento as consequências foram sentidas ao longo da carreira docente. Acusações como professora mãezona, sem critério, sem epistemologia fizeram parte do



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

cenário docente e da minha formação prática. Essas acusações eram feitas porque transformava minhas aulas em debates, participação ativa das/dos estudantes e contação de histórias. Este posicionamento sobre uma docência para a liberdade custou-me o desligamento das escolas por conta da práxis escolhida, que não era transmissiva e fragmentada, e desenvolver e ousar em uma pedagogia do diálogo, na reflexão e no desenvolvimento do pensamento crítico.

Nesse sentido, quero compartilhar uma das experiências docentes que mais marcaram meus 36 anos de sala de aula. O ano era 1993. Era ainda uma estudante de graduação, uma jovem mãe trabalhadora que estava realizando e concretizando o sonho de ser professora. A escola era uma franquia de uma grande escola e tinha uma filial na cidade de Prata-MG, 70 km de Uberlândia-MG. A disciplina era Literatura Infanto-Juvenil e a turma, naquela ocasião, era a 6ª série, hoje o 7º ano do Ensino Fundamental II.

Como toda mãe trabalhadora, minha rotina era em muitas camadas. Dentre elas deixar minha filha pequena com cuidadoras, planejar, elaborar, estudar e praticar. Das muitas possibilidades do ensino de língua e da linguagem, a literatura sempre despertou em mim, a vontade de aliar o ensino com a arte. Sempre acreditei que a literatura aliada à arte rompe fronteiras da tradicionalidade, traz sensibilidade e desenvolve o pensamento crítico.

A questão estética abre inúmeras possibilidades de reflexão e interpretações para a compreensão dos contextos que vivemos. É uma forma de trazer para o cotidiano das/os estudantes a conscientização. A literatura e a arte propiciam enxergar, sentir e imaginar. Neste caminho, em 1993 em uma pequena cidade do interior de Minas Gerais, com adolescentes, com pouco acesso a livros e leitura e uma educação muito voltada para a tradição cristã me senti impulsionada a ousar. Nesse sentido, resolvi, sob a ótica teórica do Letramento Literário, a opção prática da transgressão dos contos de fada. De acordo com Hillesheim e Guareschi (2006) nos contos de fadas, a transgressão acontece em duas dimensões: na estrutura narrativa (quando o personagem principal quebra uma norma, iniciando a narrativa) e na literatura contemporânea (uma subversão crítica), onde escritoras/es desafiam os estereótipos originais de gênero, submissão e finais moralistas.

Na literatura contemporânea, o conceito ganhou uma perspectiva ideológica. Escritoras/es e teóricas/os empregam a expressão para caracterizar a desconstrução dos padrões convencionais presentes nas edições originais. Isso engloba, quebra de padrões de gênero, contos que confrontam a jovem em perigo, convertendo heroínas femininas em heroínas ativas que não estão vinculadas ao casamento.

Também acrescenta que a transgressão se concretiza na análise de vilões: Narrativas que humanizam os antagonistas, questionando a moralidade inquestionável do "bem contra o mal", quebra de expectativas, conclusões que fogem do tradicional "felizes para sempre", tratando da complexidade do mundo real e dos direitos pessoais. Naquela década trabalhar com textos transgressores na sala de aula era ousado pois, ao mesmo tempo que desenvolve a interpretação, também a reescrita das histórias mudando o ponto de vista do narrador, o cenário e até o final.

Nesse sentido, a escolha pela prática para o desenvolvimento deste ato ousado de



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

transgressão foi o teatro. No início do ano escolhemos o conto da Cinderela, lemos o texto clássico original, definimos os personagens e construímos uma versão transgressora. Na versão das/dos estudantes, eram dois príncipes fazendeiros que iriam disputar o amor da Cinderela que trabalhava na lanchonete da madrasta e das irmãs. A personagem da Cinderela era muito inteligente e nada submissa. As irmãs continuaram superficiais e a madrasta era a representação da amargura. Optamos pela comédia e não pela história de amor e drama. À medida que aconteciam os ensaios estudávamos sobre a literatura, sobre arte e a importância da leitura e da escrita.

O entusiasmo daquelas/es jovens estudantes era contagioso. Muitos relatos de ensaios nos finais de semana. A notícia corria solta na pequena cidade do interior de Minas Gerais na região do Triângulo Mineiro. Foi acontecimento para a escola. Tomou uma dimensão que o prefeito da cidade me procurou e solicitou que a apresentação fosse no anfiteatro da prefeitura. Para nós era um desafio. O que era uma avaliação de disciplina se tornou o reconhecimento da importância da dimensão criadora como prática educativa para a formação de leitoras/es.

Posto isto, vivenciei a importância do coletivo. Precisávamos desenvolver os personagens, caracterizá-los. As mães, tias, avós e até pais se uniram na caracterização dos cenários, dos personagens, na sonoplastia e o mais importante na releitura cultural para a quebra de paradigma da personagem Cinderela. A turma toda se envolveu. Não foi um trabalho de poucos, foi de todos. Na noite de estreia, olhei em cada rostinho. Vi ali o medo, a ansiedade, o nervosismo, mas também, vi o poder da coletividade, da transformação. Agradei a oportunidade que elas/es me deram de construir essa história que marcou minha docência.

Mas nem tudo foram flores. Como se tratava de uma cidade muito conservadora, tivemos nossos enfrentamentos com a igreja, com o padre da cidade e com o pastor também. O nome “transgressão” causou a impressão de desobediência e rebeldia. Convidei estes para os ensaios no fim apoiaram e afirmaram que ações como essas “embelezam” a escola e a cidade.

Nesse sentido, na realidade da sala de aula os professores e professoras tendem a direcionar atividades como mera explanação do conteúdo programático. Ao desenvolver o letramento literário aliado à arte na perspectiva da transgressão dos contos de fada assumi o posicionamento em valorizar a dimensão estética do que uma educação produtivista e mercadológica. Sendo assim, nos desafios da docência em que a educação freireana não era entendida como uma prática para a libertação e sim subversão, os enfrentamentos eram diários. A relação baseada na escuta, na confiança e na reciprocidade entre professores, professoras e estudantes era interpretada como falta de controle pelo grupo de conservadores.

Entendemos que as disputas entre a educação neoliberal e a educação para a libertação transformam o cotidiano escolar como espaço de luta onde o medo dos professores e professoras se refere à perda do cargo, às pressões familiares e da administração. Ao mesmo tempo, ousar é superar essa opressão e transformar esse cotidiano em um local de diálogo e construção dos saberes. Superar a educação bancária é hoje o grande desafio do século XXI, ao mesmo tempo, uma atitude inovadora frente ao uso descontrolado das Inteligências Artificiais (IAs) como mecanismo de controle.



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL "200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL"

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

Vivenciei essa disputa. Reuniões com a coordenação, com a direção. No entanto, acreditava que a alegria e o empenho dos e das estudantes valeria o risco. O resultado foi superar os preconceitos, os julgamentos e a realização de uma prática que trouxe amorosidade, liberdade e principalmente conscientização. Isso me fez entender o significado de uma educação humanizadora.

De acordo com Shor (1986, p.98), a educação humanizadora e libertadora nos adverte que "A abordagem dialógica é extremamente séria, exigente e rigorosa, implicando numa constante procura por rigor". Ressalta a necessidade de ultrapassar o ensino que se baseia somente em conteúdo, verbalidade, instrução e desvinculado da realidade, ou seja, mitificado, alienado e alienante. O diálogo que se segue, além de expressivo, esclarece, de maneira significativa, o que é o "método dialógico de educação". O que notamos é o distanciamento desta metodologia na educação contemporânea. Em uma sociedade progressivamente conectada, a Inteligência Artificial, que é fundamentada em dados e algoritmos, confronta a noção de uma educação humanizada e interativa. Reconhecemos a relevância de ousar nas práticas pedagógicas, e a escola é o lugar onde concretizamos isso, pois é um espaço privilegiado para o pensamento. Segundo Paulo Freire, a docência é um ato político que exige a superação do medo (da opressão e da mudança) em prol da ousadia de uma prática pedagógica que seja libertadora, dialógica e crítica. No livro "Medo e Ousadia", escrito em parceria com Ira Shor, ele sugere que os professores transformem a rotina escolar em um espaço para reflexão, conscientização e desenvolvimento da autonomia das/os estudantes, combatendo o autoritarismo e as disparidades sociais. (Freire; Shor, 2011)

Durante esse processo, o educador e a educadora precisam atuar como um mediador, proporcionando oportunidades para que as/os estudantes desenvolvam seu aprendizado por meio de interações e abordagens pedagógicas que ultrapassem o ensino convencional. Assim, ter ousadia se torna um gesto valente, uma proposta de uma formação que estimula a reflexão crítica em vez de simplesmente transmitir informações já estabelecidas.

Em 1993 a ousadia e a transgressão me ensinaram a não ter medo. É claro que é muito desafiador o enfrentamento com o conservadorismo da pequena cidade no Triângulo Mineiro e da sociedade. Houve muitas tensões e convencimentos da importância desta atividade para os e as estudantes. Após a apresentação, os e as estudantes foram ovacionados/as. A estudante que fez a personagem Cinderela surpreendeu todas as pessoas presentes sobre a importância o empoderamento feminino pois, na disputa dos dois príncipes, ela escolheu fazer universidade, ou seja, ela se escolheu.

Já se passaram 33 anos desta experiência docente. Os caminhos me levaram para o ensino superior. No entanto, não mudaram meu olhar sobre ser transgressora e acreditar em uma educação humanizadora. Acreditar na possibilidade de mudar a percepção dos e das estudantes pela arte e pela educação é uma das muitas bandeiras que levanto no meu cotidiano como docente. Nesse sentido, busco em Freire o sentido de ser corajosa. Assim ele diz:

A coragem não é uma categoria que está lá na esquina esperando por nós para ir buscá-la. Aonde você vai, Paulo? Vou ali buscar um pouco de coragem. Não! A coragem depende da maneira como eu trato,



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

como eu lido com o meu medo que, por sua vez, é absolutamente indispensável à minha sobrevivência. (Glossário Paulo Freire, s.d., s.p)

Vivemos um momento em que se anunciam os "fins", como: "final da história", "fim das utopias" e "grandes narrativas", com declarações como "nada pode ser alterado", "é impossível mudar a situação". A lógica de mercado beneficia uma parte da sociedade em desvantagem de outra. Em épocas de individualismo, do nada, do vazio e da "ausência", pensar em valores e no sentido da vida, debater "Medo e Ousadia" transcende a mera consolação. É validar a efetiva viabilidade de criação da comunidade. Refere-se à percepção prática da realidade futura inevitável, recuperando a esperança, a essência ontológica do ser humano: um ser de projeto, futuro e ação. Por fim, é conceber que a educação e a formação docente irão transcender a simples reprodução e alienação

Refletir sobre ser educadora/or, envolve diversas perspectivas. Essas se fundamentam na ética, na estética, na prática de ação e reflexão, na habilidade e na confiança. Considerar um professor e uma professora com uma essência de estar inacabado, que se forma no dia a dia entre o medo e as restrições das políticas neoliberais é entender que o medo, como parte da condição humana, não será um obstáculo para a edificação de um ser esperançoso contra o fatalismo. Discurso este, tão mencionado pela maioria dos educadores e educadoras. A ousadia reside em se identificar como um professor e professora freireano, ontologicamente, um ser esperançoso e criar oportunidades de ações que tornem viável a mudança social.

É necessário admitir que possuímos uma inclinação ontológica para sermos mais, e será na educação que se dará a transição de uma conscientização ingênua para uma cosmovisão, permitindo que o oprimido reconheça sua capacidade de ser um protagonista na transformação de sua história. A prática emancipadora em Medo e Ousadia se reflete em atitudes efetivas na rotina escolar. Elas seriam assim caracterizadas: educação dialógica em vez de monológica, a problematização do dia a dia, o currículo como instrumento para desvendar a ideologia predominante, a coragem de desaprender o autoritarismo e, por último, a resistência às propostas neoliberais.

Esse processo irá exigir dos professores e professoras equilíbrio entre o medo e a ousadia. A educação para a liberdade é “ato de conhecimento” que irá trazer iluminação para uma realidade opressora, ao mesmo tempo, que exigirá um trabalho ético, amoroso e corajoso. É bom lembrar que práticas pedagógicas dialógicas não é apenas técnica. É antes de tudo uma postura ética e pedagógica rigorosa.

Medo e a Ousadia de Freire e Shor destaca a importância da educação dialógica e transformadora, que ultrapassa o receio de inovar para criar uma sociedade mais justa e solidária. Educação é um ato político e, por isso, requer uma atitude de vencer o medo e arriscar nas práticas de liberdade no ambiente escolar.

Se a educação não é imparcial, replicar a ideologia dominante da alienação é um movimento de escolha e, por este motivo, perigoso. Por outro lado, ao ser um agente político, o professor e a professora se atreverão em suas práticas a realizar ações emancipadoras. Diante da desilusão, a coragem é a postura do educador e educadora que confia-trabalha na criação do “inédito viável”, na



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

mudança efetiva da realidade.

No caminho da conclusão sobre ousar em um contexto de opressão, a educação libertadora requer a superação do temor de inovar por meio de ações audaciosas, dialógicas e transgressoras.

Temos a consciência do quanto é desafiador uma postura que transgride o autoritarismo imposto através das políticas neoliberais de formação de professoras/es. No entanto, devemos lembrar daqueles professores e professoras que em tempos passados enfrentaram a lógica perversa de uma educação conteudista e alienadora. Freire foi um exemplo deste enfrentamento. Ele nunca deixou de ousar, nunca deixou de defender uma educação libertadora.

Penso que, em 1993, fui corajosa. Enfrentei ideais conservadores e o risco de perder meu sustento. No entanto, o olhar de esperança dos meus/minhas estudantes me fortaleceu. Entendemos a importância do coletivo, da participação da família e do posicionamento político de uma educação para a liberdade. A lembrança me trouxe uma saudade quente. É como se sentar embaixo de uma mangueira olhar para a natureza e descascar a manga com as mãos e se lambuzar com a doce fruta e pensar na vida. Agora entendo esta referência freireana da conexão com a natureza.

A vida não me oportunizou o reencontro com aqueles e aquelas estudantes. Quero pensar que em alguns momentos eles e elas se lembrem como marcaram a suas histórias de aprendizagens e que não tenham perdido o sabor pela leitura e pela literatura.

Em toda sua obra, Freire nos ensina que apesar dos obstáculos, que são muitos, as/os professoras/es têm a possibilidade de agir com coragem para contribuir com o desenvolvimento da criticidade e mudar a sociedade. Está sendo assim comigo até hoje.

Referências

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. Medo e ousadia: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011

GUIA DOS CURIOSOS. A história da Coleção Vaga-Lume. [S. l.], 2025. Disponível em:

<https://www.guiadoscuriosos.com.br/literatura/a-historia-da-colecao-vaga-lume/>. Acesso em: 10 mar. 2026.

HILLESHEIM B. GUARESCHI, N.M. DE.F. Contos de faz e Infância(s). Educação e Realidade. n.31 v.1. pp.107-126. Jan/jun.2006. disponível em:

<https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/22976/13260>, acesso em: 10 de janeiro 2026.

TODA MATÉRIA. Biografias. 2026. Disponível em:

<https://www.todamateria.com.br/dante-alighieri/>. Acesso em: 21 de maio de 2026.

MEMORIAL PAULO FREIRE. GLOSSÁRIO.” (Disponível em

<https://glossario.paulofreire.org/verbete/77>). Acesso em: 21 de maio 2026.



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

DIÁLOGO, EXPERIÊNCIA E FORMAÇÃO DOCENTE: VIVÊNCIAS NO I PRÉ-COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE

Ana Clara de Freitas Maragna - Universidade Federal de Uberlândia (UFU) -
anaclara.maragna@gmail.com

Hortência Silva Sousa – Universidade Federal de Uberlândia
(UFU) –

hortencia.silva.sousa10@gmail.com

Maria Luiza Rodrigues Teodoro – Universidade Federal de
Uberlândia (UFU) –
rmarialuiza1808@gmail.com

Simpósio Temático: ST 7 Práxis Educativa Freireana

Resumo

Este artigo apresenta um relato de experiência acerca da participação de estudantes do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) no I Pré-Colóquio Internacional Paulo Freire, realizado na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). O objetivo é refletir sobre as contribuições dessa vivência para a formação inicial docente, considerando a participação em um espaço de diálogo, produção de conhecimento e fortalecimento da pedagogia freireana. O estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, de natureza descritiva, fundamentada em relatos das participantes e na literatura sobre formação docente e educação freireana. Os resultados evidenciam que a experiência favoreceu a articulação entre teoria e prática, ampliou a compreensão sobre o papel social do pedagogo e fortaleceu o compromisso com uma educação pública, democrática e humanizadora. Conclui-se que a participação em eventos científicos constitui uma importante estratégia de formação inicial, ao promover reflexões críticas, trocas de experiências e a construção coletiva do conhecimento.

Palavras-chave: Formação inicial. Paulo Freire. Pedagogia. Dialogicidade. Relato de experiência.

Introdução

A formação inicial de professores ultrapassa os limites curriculares e das experiências desenvolvidas exclusivamente no espaço universitário. A participação em eventos científicos, culturais e acadêmicos constitui uma dimensão importante desse processo, pois amplia as



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

possibilidades de diálogo, reflexão e construção coletiva do conhecimento. Esses espaços favorecem o contato com pesquisadores, educadores e estudantes de diferentes instituições, possibilitando a aproximação entre teoria e prática e fortalecendo a constituição da identidade docente.

Nessa perspectiva, o pensamento de Paulo Freire permanece como importante referência para a formação de educadores comprometidos com uma educação crítica, democrática e humanizadora. Ao defender o diálogo, a conscientização e a educação como prática da liberdade, Freire (1996) compreende a docência como uma atividade ética e política, construída continuamente na relação entre os sujeitos e na leitura crítica da realidade.

A participação em eventos dedicados à discussão de sua obra representa, portanto, uma oportunidade de aprofundar conhecimento, compartilhar experiências e refletir sobre os desafios contemporâneos da educação brasileira. Mais do que espaços de divulgação científica, esses encontros constituem ambientes formativos que possibilitam a articulação entre os referenciais teóricos discutidos na graduação e as diferentes práticas educativas desenvolvidas em contextos diferentes.

Diante disso, torna-se pertinente questionar: de que maneira a participação em um evento dedicado ao pensamento de Paulo Freire pode contribuir para a formação inicial de estudantes de Pedagogia? E quais aprendizagens, reflexões e experiências podem ser construídas a partir do contato com diferentes sujeitos, práticas e discussões fundamentadas na perspectiva freireana?

Nesse contexto, este artigo tem como objetivo relatar e analisar as experiências vivenciadas por estudantes do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia durante a participação no I Pré-Colóquio Internacional Paulo Freire, realizado na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). A partir dos relatos apresentados, busca-se refletir sobre as contribuições dessa experiência para a formação inicial docente, evidenciando a importância da participação em eventos acadêmicos na construção de uma prática pedagógica crítica, dialógica e socialmente comprometida.

Fundamentação teórica

A formação inicial de professores ultrapassa a apropriação de conhecimentos teóricos e metodológicos desenvolvidos nos cursos de licenciatura. Tornar-se professor implica construir saberes, valores, posicionamentos e formas de compreender a realidade educacional em diferentes espaços e experiências. Assim, a formação docente constitui um processo permanente, desenvolvido na relação com outros sujeitos, práticas educativas e contextos sociais.

Nessa perspectiva, Paulo Freire (1996) compreende a educação como um processo dialógico, no qual ensinar e aprender são movimentos indissociáveis. Ao afirmar que "quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender", o autor evidencia que o conhecimento é produzido na interação entre sujeitos, rompendo com a lógica da transmissão unilateral de conteúdos. A formação docente, portanto, exige abertura ao diálogo, à curiosidade, à reflexão crítica e ao reconhecimento de que educadores permanecem em constante processo de aprendizagem.



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

Essa compreensão torna especialmente significativa a participação em eventos acadêmicos e científicos. Mais do que espaços de divulgação de pesquisas, esses encontros possibilitam o contato com diferentes experiências, perspectivas e sujeitos, favorecendo a troca de conhecimentos e a articulação entre teoria e prática. Ao dialogar com pesquisadores, professores e estudantes de diferentes instituições, o futuro educador amplia sua compreensão sobre a realidade educacional e fortalece sua identidade profissional.

A dialogicidade ocupa lugar central na pedagogia freireana. Para Freire, o diálogo não se reduz à comunicação entre pessoas, mas constitui uma relação fundamentada na escuta, no respeito, na humildade e na construção coletiva do conhecimento. Nessa perspectiva, educadores e educandos são reconhecidos como sujeitos ativos do processo educativo, capazes de compartilhar saberes, problematizar a realidade e construir novos conhecimentos.

Essa concepção relaciona-se ao entendimento de que a leitura do mundo antecede a leitura da palavra. Em *A importância do ato de ler*, Freire (1989) destaca que toda aprendizagem parte das experiências e dos conhecimentos que os sujeitos já possuem. Para a formação docente, esse princípio reforça a necessidade de reconhecer os diferentes contextos, histórias e saberes presentes nos processos educativos, compreendendo que ensinar implica também aprender com as experiências vividas pelos educandos.

Em *Pedagogia do Oprimido*, Freire (1987) critica a educação bancária, baseada na transmissão passiva de conteúdos, e propõe uma educação problematizadora, na qual professores e estudantes constroem o conhecimento por meio do diálogo e da reflexão crítica sobre a realidade. Essa perspectiva fundamenta o conceito de práxis, entendido como a articulação entre reflexão e ação transformadora. Para o autor, a teoria ganha sentido quando orienta a prática, ao mesmo tempo em que a prática provoca novas reflexões, constituindo um movimento permanente de transformação da realidade.

Na formação inicial, a práxis possibilita que os estudantes relacionem os conhecimentos produzidos na universidade às experiências vivenciadas em estágios, projetos, movimentos estudantis e eventos acadêmicos. Esses espaços favorecem a reflexão crítica sobre a prática pedagógica, permitindo que o futuro professor construa sua identidade profissional de forma dinâmica e comprometida com a realidade educacional.

Outro princípio fundamental da pedagogia freireana é a esperança. Em *Pedagogia da Esperança*, Freire (1992) compreende o esperar como uma postura ativa diante da realidade, orientada pela possibilidade de transformação social. Associada ao conceito de “inédito viável”, essa perspectiva reforça que os sujeitos podem construir coletivamente alternativas para enfrentar os desafios da educação, recusando a ideia de que a realidade é imutável.

A formação docente, nesse sentido, possui uma dimensão ética e política. Para Freire (1996), o ato de educar nunca é neutro, pois envolve escolhas, valores e compromisso com a construção de uma sociedade mais democrática e humanizadora. Formar professores significa,



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

portanto, contribuir para que desenvolvam uma postura crítica diante das desigualdades sociais, valorizem diferentes saberes e compreendam a educação como prática de liberdade.

Assim, a experiência ocupa papel relevante na constituição da docência. A participação em eventos científicos, a apresentação de trabalhos e o diálogo com diferentes sujeitos ampliam as possibilidades de aprendizagem ao promover reflexões que extrapolam o espaço da sala de aula universitária. Essas experiências favorecem a construção da identidade docente ao aproximar os conhecimentos acadêmicos das práticas educativas concretas.

Sob essa perspectiva, a participação no I Pré-Colóquio Internacional Paulo Freire pode ser compreendida como uma experiência formativa que possibilitou às estudantes estabelecer relações entre os referenciais estudados na graduação e diferentes experiências de educação, pesquisa e participação coletiva. O contato com educadores, pesquisadores e estudantes de diversas instituições fortaleceu a compreensão sobre o papel social do pedagogo e evidenciou, na prática, princípios como diálogo, práxis, esperança e compromisso com uma educação pública, democrática e humanizadora.

Metodologia

Este trabalho caracteriza-se como um relato de experiência, de abordagem qualitativa e natureza descritiva, elaborado a partir das vivências de três estudantes do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) durante a participação no I Pré-Colóquio Internacional Paulo Freire, realizado na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). A escolha por essa abordagem justifica-se pela intenção de compreender e refletir sobre os sentidos formativos atribuídos pelas participantes à experiência vivenciada, considerando as aprendizagens, inquietações e reflexões construídas ao longo das atividades do evento.

O material utilizado para a construção do relato foi constituído pelas experiências registradas individualmente pelas participantes após a participação no Pré-Colóquio. Os relatos contemplaram as atividades acompanhadas, as discussões realizadas, os contatos estabelecidos com pesquisadores, educadores, estudantes e demais participantes, bem como as experiências de apresentação de trabalhos e participação em espaços de diálogo. Posteriormente, os registros individuais foram reunidos e analisados de forma articulada, buscando identificar aspectos comuns e contribuições da experiência para a formação inicial em Pedagogia.

A experiência analisada envolveu a participação em conferências, mesas-redondas, painéis temáticos e Círculos de Cultura, espaços nos quais foram discutidos diferentes aspectos do pensamento de Paulo Freire e suas relações com a educação contemporânea. Entre as experiências apresentadas pelas participantes, destacam-se a apresentação do trabalho sobre a atuação do Diretório Acadêmico do Curso de Pedagogia da UFU, a apresentação de uma experiência vinculada ao estágio supervisionado na Educação Infantil e a participação nas discussões e atividades formativas desenvolvidas ao longo do evento. Também foi considerada a convivência entre estudantes e



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

professores dos campi Uberlândia e Pontal da UFU, compreendida como parte significativa da experiência formativa.

A análise dos relatos foi realizada de maneira interpretativa, buscando estabelecer relações entre as experiências vivenciadas e os princípios da pedagogia freireana discutidos na fundamentação teórica. Nesse processo, foram considerados especialmente os conceitos de diálogo, práxis, esperança, conscientização, participação e educação humanizadora. Dessa forma, os relatos não foram compreendidos apenas como registros descritivos dos acontecimentos, mas como materiais de reflexão sobre a formação inicial docente e sobre os sentidos atribuídos pelas participantes às experiências vivenciadas.

A construção do texto ocorreu de forma coletiva, mediante a articulação dos três relatos individuais em uma única narrativa. Essa opção metodológica possibilitou evidenciar tanto as particularidades das experiências de cada participante quanto os elementos comuns que atravessaram a vivência coletiva no evento. A análise conjunta permitiu compreender a participação no I Pré-Colóquio Internacional Paulo Freire como uma experiência de formação que ultrapassou a dimensão acadêmica, envolvendo processos de diálogo, escuta, participação, reflexão crítica e construção coletiva do conhecimento.

Por se tratar de um relato de experiência fundamentado nas vivências e registros das próprias autoras, o trabalho não teve como objetivo produzir generalizações sobre a formação de estudantes de Pedagogia, mas refletir sobre uma experiência formativa específica e sobre suas contribuições para a trajetória das participantes. Nesse sentido, a metodologia adotada possibilita valorizar a experiência como fonte de reflexão e conhecimento, articulando as vivências concretas com os referenciais teóricos da pedagogia freireana e da formação docente.

Resultados e discussão

A participação no I Pré-Colóquio Internacional Paulo Freire constituiu uma experiência formativa significativa para às estudantes do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Durante os dois dias de programação, a participação em conferências, mesas-redondas, painéis temáticos e Círculos de Cultura possibilitou o contato com diferentes experiências educativas, pesquisadores, educadores e estudantes, ampliando as reflexões construídas ao longo da formação inicial. As discussões evidenciaram a atualidade do pensamento de Paulo Freire e sua contribuição para uma educação pautada no diálogo, na humanização, na democracia e na transformação social.

Um dos momentos mais marcantes foi a oportunidade de ouvir educadoras e educadores que conviveram diretamente com Paulo Freire e compartilharam experiências e memórias de sua trajetória. Esse contato possibilitou uma aproximação com seu pensamento para além das leituras realizadas na graduação, permitindo compreender aspectos de sua dimensão humana e de sua maneira de vivenciar a educação. A escuta desses relatos contribuiu para ressignificar princípios como diálogo,



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

amorosidade, esperança e conscientização, compreendendo-os não apenas como conceitos teóricos, mas como elementos presentes nas relações educativas e nas práticas comprometidas com a transformação social.

As experiências de apresentação de trabalhos também constituíram momentos importantes da formação. Uma das autoras apresentou o trabalho intitulado “O Diretório Acadêmico do Curso de Pedagogia: a gestão da chapa Inédito Viável”, que abordou a experiência de reorganização do movimento estudantil no curso de Pedagogia da UFU, destacando ações relacionadas à participação estudantil, à formação política e à construção coletiva de espaços democráticos na universidade. A experiência possibilitou relacionar a atuação estudantil aos princípios de diálogo, participação, práxis e inédito viável, evidenciando que o movimento estudantil também pode constituir um espaço educativo, no qual os sujeitos aprendem a participar, dialogar, organizar-se coletivamente e construir possibilidades de transformação da realidade.

Outra autora apresentou o trabalho intitulado “Entre o brincar e o aprender: experiências formativas no Estágio Supervisionado na Educação Infantil”, desenvolvido a partir de experiências vivenciadas durante o Estágio Supervisionado I em uma turma da Educação Infantil. O trabalho articulou literatura infantil, brincadeira, investigação da natureza e a perspectiva freireana de educação, compreendendo a criança como sujeito ativo, curioso e participante de sua própria aprendizagem. A apresentação possibilitou refletir sobre a importância da escuta, da valorização dos saberes infantis e da leitura do mundo como elementos de uma prática pedagógica mais humanizadora.

Essa experiência relaciona-se à compreensão de Freire (1989) de que a leitura do mundo precede a leitura da palavra, destacando a necessidade de reconhecer os conhecimentos, experiências e formas de interpretar a realidade que os sujeitos já possuem. No contexto da Educação Infantil, essa perspectiva contribui para compreender que as crianças não são apenas receptoras de conhecimentos, mas sujeitos que participam, questionam, investigam e constroem sentidos sobre o mundo que as cerca.

A participação nos Círculos de Cultura também foi significativa para a formação das estudantes. As discussões abordaram experiências desenvolvidas em escolas do campo, oficinas pedagógicas e outras práticas que valorizavam a participação dos educandos e a construção coletiva do conhecimento. Esses momentos possibilitaram perceber diferentes formas de concretizar uma educação fundamentada no diálogo e na problematização da realidade, reforçando a importância de considerar os saberes dos sujeitos e os contextos em que estão inseridos.

As experiências compartilhadas durante o evento também provocaram reflexões sobre desafios presentes na educação brasileira, como a necessidade de formar sujeitos críticos, fortalecer a autonomia pedagógica dos professores e garantir uma educação pública, democrática e humanizadora. Nesse sentido, as discussões contribuíram para ampliar a compreensão de que o trabalho do pedagogo não se limita à transmissão de conteúdos, mas envolve compromisso ético,



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

político e social com os sujeitos e com a realidade em que a educação acontece.

Outro aspecto relevante foi a convivência entre estudantes e professores dos campi Uberlândia e Pontal da UFU. A participação conjunta nas atividades favoreceu a aproximação entre os participantes, fortaleceu vínculos e ampliou o sentimento de pertencimento à comunidade acadêmica. As trocas estabelecidas durante o evento demonstraram que a formação docente também acontece nas relações entre os sujeitos e nos espaços de construção coletiva do conhecimento.

Nesse sentido, a experiência vivenciada aproxima-se da perspectiva de Freire (1996), para quem ensinar e aprender constituem processos relacionados. As estudantes não participaram do evento apenas como ouvintes, mas também como sujeitos que compartilharam suas próprias experiências e conhecimentos. A apresentação dos trabalhos possibilitou, assim, reconhecer que as práticas desenvolvidas durante a formação acadêmica também são produtoras de conhecimento e podem contribuir para o debate sobre educação.

De maneira geral, a articulação dos três relatos evidencia que a participação no Pré-Colóquio ultrapassou a dimensão acadêmica. O contato com diferentes sujeitos, experiências e perspectivas possibilitou às estudantes relacionar conhecimentos construídos na graduação com situações concretas e refletir sobre sua própria formação e sobre o papel social do pedagogo. A experiência também reforçou a compreensão de que a formação docente não acontece somente em espaços formais de ensino, mas se constrói continuamente por meio do diálogo, da participação, da reflexão e da experiência.

Assim, a participação no I Pré-Colóquio Internacional Paulo Freire possibilitou às estudantes não apenas aprofundar conhecimentos sobre a obra de Paulo Freire, mas também vivenciar princípios presentes em sua pedagogia. O diálogo esteve presente nas trocas e na escuta; a práxis, na relação entre reflexão e ação; a participação, nas experiências apresentadas e compartilhadas; e a humanização, no reconhecimento dos sujeitos, de seus saberes e de suas experiências. A vivência, portanto, contribuiu para fortalecer uma compreensão de formação docente comprometida com uma educação crítica, democrática, pública e socialmente transformadora.

Considerações finais

A participação no I Pré-Colóquio Internacional Paulo Freire constituiu uma experiência significativa para a formação inicial das estudantes de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia. A articulação dos três relatos evidenciou que a experiência ultrapassou a dimensão acadêmica, possibilitando diálogo, troca de conhecimentos, participação e reflexão sobre diferentes aspectos da educação.

As apresentações de trabalhos, a participação nos Círculos de Cultura e o contato com educadores e pesquisadores possibilitaram aproximar os conhecimentos construídos na graduação de experiências concretas, fortalecendo a compreensão sobre a importância do diálogo, da práxis, da participação e da humanização na formação docente.



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

Conclui-se que a participação em eventos científicos constitui uma importante experiência formativa, contribuindo para a construção da identidade profissional e para uma compreensão mais crítica sobre o papel social do pedagogo. A vivência reafirmou, ainda, a importância de uma formação construída na relação entre teoria e prática, comprometida com uma educação pública, democrática e humanizadora.

Referências

- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

PEDAGOGIA DE RESISTÊNCIA EM TERRITÓRIO DE MINERAÇÃO NO VALE DO JEQUITINHONHA

Aneuzimira Caldeira Souza- PPGED/UFU
aneuzimira.souza@ifnmg.edu.br

Simpósio Temático: Práxis Educativas Freirianas

Resumo

Este trabalho reflete sobre a resistência de movimentos sociais e populares diante das tensões causadas pela desterritorialização associada aos projetos hegemônicos desenvolvidos no contexto do Vale do Jequitinhonha. Examina-se como esses grupos criam estratégias de resistência no enfrentamento aos projetos de desenvolvimento associados ao capital neoliberal contemporâneo, o qual alinha interesses globais ao discurso do desenvolvimento regional e da transição energética. Faz parte de uma pesquisa de doutorado em andamento, vinculada à Faculdade de Educação pelo Programa de Pós-graduação-mestrado/doutorado da Universidade Federal de Uberlândia, na linha de pesquisa Saberes e Práticas Educativa. Trata-se de metodologia participante

Palavras-chave: Desenvolvimento Capitalista; Populações; Movimentos Sociais e Populares

Introdução

Este trabalho reflete sobre a resistência de movimentos sociais e populares diante das tensões causadas pela desterritorialização associada aos projetos hegemônicos desenvolvidos no contexto do Vale do Jequitinhonha. Examina-se como esses grupos criam estratégias de resistência no enfrentamento aos projetos de desenvolvimento associados ao capital neoliberal contemporâneo, o qual alinha interesses globais ao discurso do desenvolvimento regional e da transição energética. Faz parte de uma pesquisa de doutorado em andamento, vinculada à Faculdade de Educação pelo Programa de Pós-graduação-mestrado/doutorado da Universidade Federal de Uberlândia, na linha de pesquisa Saberes e Práticas Educativa.

A região do Vale do Jequitinhonha, localizada no nordeste de Minas Gerais, faz fronteira com o Norte de Minas e o Mucuri, sendo classificada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) como uma das doze mesorregiões do estado. Seu território divide-se em Alto Jequitinhonha (região de Diamantina, próxima à nascente do rio), Médio Jequitinhonha (região de Araçuaí) e Baixo Jequitinhonha



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

(região de Almenara, próxima à foz, no sul da Bahia).

Situado no encontro dos biomas Mata Atlântica, Cerrado e Caatinga, no contorno do Semiárido Mineiro, o Vale apresenta características singulares decorrentes de sua rica diversidade climática, natural, cultural e socioeconômica. Nesse aspecto, Silva et al. (2020) ressaltam que a compreensão do Semiárido brasileiro exige um esforço que vai além das variáveis climáticas. Para os autores, é no "encontro entre ecologia e sociedade" que se estabeleceu uma "história de subordinação e tutela", uma vez que, embora as secas sejam fenômenos naturais, a distribuição de água, terra, poder e direitos foi transformada em disputas políticas e econômicas no contexto de uma sociedade desigual.

Historicamente, a vulnerabilidade socioeconômica da região tem sido instrumentalizada como justificativa política para a implementação de projetos capitalistas embasados no aprofundamento da velha lógica de exploração extrativista voltada ao mercado externo. Empreendimentos de natureza extrativista ou neoextrativista (SVAMPA, 2019) impõem impactos socioambientais de grandes proporções e violentos conflitos às populações locais — em especial camponeses e povos e comunidades tradicionais —, visto que a exploração desses bens naturais demanda uma severa reconfiguração e transformação do espaço geográfico.

Por outro lado, se observa que um traço marcante do Vale do Jequitinhonha é a cultura, e sua histórica capacidade de organização social e comunitária e as diversas articulações de luta popular. Enquanto os grandes projetos minerários contam com a convergência de interesses do poder público, a articulação do capital e o suporte da mídia regional e nacional sob o discurso do "desenvolvimento", as comunidades locais organizam-se em diferentes frentes para proteger os bens comuns e seu patrimônio, resistindo às pressões exercidas pelas atividades de exploração predatória.

Nesse sentido, diante dos processos de devastação, desterritorialização e conflito gerados por projetos desenvolvimentistas de viés extrativista e neoextrativista, este estudo debruça-se sobre as formas de resistência e reação ao modelo econômico imposto à região. A pesquisa problematiza os efeitos desses empreendimentos sobre os modos de vida locais, a dinâmica territorial e as estruturas de organização comunitária, que se organizam e constroem a sua pedagogia de resistência.

Fundamentação teórica

A resistência do povo do Jequitinhonha pode se dizer que se formou no “ninho” num tempo que antecede a chegada do colonizador. Como diz Soares (1992)

Tempo em que o Jequitinhonha era apenas o Rio Grande, encantado e cheio de peixes. Quando o Mucuri era o Rio Arakuá, o São Mateus, o Krikaré, o Doce era o Watu. Tempo em que ao ruído das selvas se misturavam o canto dos guerreiros, o choro das crianças novas e o barulho da construção das aldeias, sem gado, sem cercas. Nesse tempo imemorial, “Deus pisava o chão das aldeias” e era reconhecido pelos Borun. Sim. Parece que são dois tempos. Um, este, em que tudo de bom acontecia. Outro, o tempo de hoje, depois do contato dos Borun com os Kraí-Krenton, ou seja, com os não-índios. Em que se rompeu o equilíbrio entre o homem e a natureza, em que o templo sagrado da floresta foi



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

profanado, pela guerra, pelos machados, pelas cercas, pelo garimpo, pelo pé de boi, pelo militar, pelo padre. E porque o tempo de inocência existiu, é que hoje se conhece e se sofre ainda o que veio depois. Por isso se luta e se aperfeiçoa a ARTE DE RESISTIR (Soares, 1992, p. 17)

O tempo atual, no Vale do Jequitinhonha, é fruto dos diversos projetos e empreendimentos voltados à infraestrutura e matriz energética de exportação para o mercado nacional ou estrangeiro.

Inicialmente, no século XVIII, a exploração de pedras preciosas (diamantes em Diamantina) e ouro (Minas Novas), atraiu multidões de garimpeiros que vasculharam os leitos dos rios e afluentes em busca da riqueza fácil. Século XIX, o reforço da Divisão Militar, o combate às tribos indígenas em busca de terras propícias às pastagens, especialmente no Médio e Baixo Jequitinhonha e a escravização dos povos de origem africana nas minas no médio e alto jequitinhonha e nos canaviais e fazendas no médio e baixo jequitinhonha.

Com a decadência da mineração ocorreu o desinteresse político e econômico da região e consequente abandono de políticas públicas, o que gerou dados econômicos estigmatizantes. Na metade do século XX, a região foi apontada pela Organização das Nações Unidas (ONU) como uma das mais pobres de Minas Gerais, comparada aos países pobres da África.

Conforme aponta Souza, Stocco e Sulzbacher, (2024, p.123), “o discurso da pobreza gradualmente se tornou o argumento central para justificar a necessidade e viabilidade de empreendimentos políticos”. Como resposta governamental para a modernização e desenvolvimento da abandonada região do Vale do Jequitinhonha, foi a criação da Comissão de Desenvolvimento do Vale do Jequitinhonha em Minas Gerais-CODEVALE- em 1960, autarquia que tinha o objetivo de planejar e executar o desenvolvimento econômico e social da região, e combater a pobreza. Essa autarquia foi extinta em 2002, substituída pelo IDENE (Instituto de Desenvolvimento do Norte e Nordeste de Minas Gerais).

A Codevale foi responsável pelo projeto de ocupação do solo na bacia do Jequitinhonha pela monocultura do eucalipto, na década de 1970. A região recebeu mais de uma dúzia de empresas de silvicultura de eucalipto, algumas delas multinacionais, que se instalaram com incentivos fiscais, em áreas públicas/ terras devolutas, nas chapadas que são áreas mais planas, de uso tradicionalmente comunitais com a promessa de desenvolver e gerar renda para a região (Silva et al., 2020; Souza, Stocco e Sulzbacher, 2024).

A ocupação do solo na bacia do Jequitinhonha por monocultura do eucalipto chega a mais de 400 mil hectares. Conforme relata Silva et al. (2020, p.65) “Os planaltos da região, denominados pelos moradores como “chapadas”, foram tomados, ocupados e transformados com trator, veneno e adubo, as bases do pacote agrícola da Revolução Verde”. A privatização das chapadas concentrou terras, aprofundou a pobreza e conflitos socioambientais. E o propalado “desenvolvimento” nunca chegou, o cenário é de grotas e veredas secas, solo desgastado e população adoecida devido ao uso de agrotóxicos nas plantações (Araújo 2024).

Outros projetos que se assentam na “proposta redentora” para a região trata-se da criação de gado expansivo, a construção das represas da UHE no percurso do Rio Jequitinhonha no século XXI.



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

A UHE de Irapé atingiu sete municípios do alto curso do Rio Jequitinhonha, levando ao remanejamento de aproximadamente cinco mil pessoas e afetando outros milhares de habitantes das margens do lago. Nesta mesma linha segue os impactos causados pela Usina de Itapebi, pertencente à empresa Neoenergia, no Município de Salto da Divisa (Divisa entre Minas Gerais e Bahia). A construção alagou partes da cidade e alterou o modo de vida tradicional de pescadores e lavadeiras locais (Costa; Galizoni, 2026).

Assim, com o discurso da modernização e desenvolvimento implantaram-se no território ao longo de sua história, vários projetos e empreendimentos, como salienta Silva et al. (2022, p.72), que se baseiam na “utilização intensiva de terra e água, na exclusão dos sistemas produtivos costumeiros, na geração de poucos empregos e na produção de bens primários que recebiam agregação de valor fora da região”. Tais como: a mineração do século XVIII, expansão da monocultura do eucalipto — destinada à produção de carvão vegetal para o complexo siderúrgico e para a indústria de celulose —, a construção de grandes usinas hidrelétricas (como Irapé e Itapebi) e, mais recentemente, os impactos da extração do lítio e outros minérios estratégicos para a transição energética, além de instalação de complexos solares e de extensas linhas de transmissão de energia elétrica, além da constante devastação das matas.

Em contraposição a este modelo, encontramos também a força da coletividade, que sustenta a cultura como resistência popular. Muitas manifestações e eventos foram se constituindo ao longo da história, se diluindo e renascendo em movimentos e estratégias mais adequadas à luta que se faz necessária ao momento. Assim como os movimentos culturais, que são fortes e alcançam o mundo afora, também a resistência da agricultura familiar e as práticas agroecológicas que alimentam as feiras livres do vale e a sua população, dentre tantas outras, até desaguar no Coletivo de Ecologia Política atual. (Melo; Calazans, 2025; Souza; Santos e Freire, 2024).

Metodologia

A pesquisa faz parte de uma pesquisa de doutorado em andamento, que debruça sobre os conflitos decorrentes da expansão da mineração de lítio — elemento central na transição energética global para tecnologias ditas “limpas”. O território, historicamente marcado por desigualdades e extrativismo, torna-se palco de disputas onde a retórica da sustentabilidade global colide com a realidade de expropriação local. Objetivando compreender como práticas educativas (formais e comunitárias) fortalecem a autonomia das comunidades frente a esses impactos. A pesquisa ancora-se na Ecologia Política e na Educação Ambiental Crítica, interpretando conflitos ambientais como manifestações de disparidades de poder.

Metodologicamente, adota-se uma abordagem qualitativa de investigação participante e observação direta, permitindo a imersão nos processos socioeducativos e políticos do território. O foco analítico recai sobre o Coletivo Ecologia Integral do Vale do Jequitinhonha, que congrega mais de 75 organizações em defesa dos direitos das populações atingidas pela mineração.



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

A Pesquisa integra o Observatório dos Vales do Semiárido Mineiro enquanto grupo interdisciplinar de pesquisa, ensino e extensão vinculado à Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), que tem se dedicado a um processo de aproximação e diálogo para compreender a realidade e desafios das comunidades, organizações populares e movimentos sociais que atuam na região do semiárido mineiro. O que favoreceu a submissão do conselho de ética.

Resultados e discussão

A esperança é uma coisa (um sentimento) para o futuro. Esperança é tão maravilhosa como a fé. Ela é viva.

É certeza de que vamos alcançar algo bom. Tem gente que não tem esta visão da esperança. A esperança está lá porque é um lugar e é esperança para as crianças ouvir o melhor para elas. Os exploradores vindo para cá vem para matar a esperança, matar esta espiritualidade que acontece na terra, na floresta! Vou entregar na mão do Pai da Mata. Porque ele é que protege a Jundiba. No final vai ser uma festa de mãos dadas!” Domingos Pataxó, 2025

Domingos Pataxó foi um dos fundadores da Aldeia Cinta Vermelha Jundiba em Araçuaí, aldeia que reúne famílias Pankararu e Pataxó. O trecho em destaque faz parte de uma conversa que tivemos, em setembro de 2025, na sua casa, Aldeia Marapé, Porto Seguro, Bahia. Sr. Domingos mudou de Araçuaí em 2015, mas tem laços familiares na Aldeia Cinta Vermelha e muito amor pela região do Jequitinhonha.

É sobre a “esperança” que se assenta a resistência do povo do Vale do Jequitinhonha. Tratando-se da mesma esperança de que fala Paulo Freire (2003), entende-se que ela não é uma espera passiva, mas uma necessidade da vida e um verbo de ação: *esperançar*. Esse conceito significa levantar-se, lutar coletivamente e buscar a transformação do mundo. É dessa atitude esperançosa que, historicamente, o povo do Vale do Jequitinhonha vem construindo a sua pedagogia da resistência. Trata-se de um processo acompanhado por dores e angústias, mas também marcado por profunda entrega, coragem, persistência e fé — a mesma fé a que Domingos Pataxó se refere ao afirmar que “a esperança é irmã da fé”.

Assim, as formas de resistência desses povos entrelaçaram-se e deram origem à cultura do Vale do Jequitinhonha, que pode ser compreendida como um grande movimento de resistência. Sobressaem-se o artesanato em cerâmica e algodão, as histórias de vida, os costumes, a linguagem, o batuque, os cantos e as danças (sejam de caráter religioso ou secular), como as Festas do Rosário dos Homens Pretos, as celebrações da Semana Santa e os cultos populares.

A população do Vale do Jequitinhonha é conhecida por sua peculiar composição étnica. A região sempre foi marcada pela presença e pela resistência indígena e negra, bem como pelas formas violentas de ocupação de seus territórios. Conforme Boff (2021, p.11) “a esperança nasce do coração mesmo da pedagogia que tem o oprimido como sujeito, pois ela implica uma denúncia das injustiças



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

sociais e das opressões que se perpetuam ao longo da história”.

Durante a colonização portuguesa, os povos indígenas que habitavam o território dessa parcela de Minas Gerais desenvolveram diversas estratégias de sobrevivência, sem as quais não haveria populações indígenas na contemporaneidade. Conforme aponta Soares (2026), durante a Guerra Justa no Brasil colonial — estratégia jurídico-militar da Coroa Portuguesa e dos colonizadores para legitimar os ataques armados aos povos originários e, portanto, a sua a escravização, se refugiaram nas bacias dos rios Mucuri, Jequitinhonha e Doce.

De modo análogo, os povos de origem africana precisaram criar estratégias de sobrevivência durante o violento processo de escravização imposto pelos colonizadores e pela sociedade brasileira. Em função do movimento de refluxo para as grotas e áreas mais reclusas, a região do Vale do Jequitinhonha abriga, atualmente, a terceira maior concentração de comunidades quilombolas do país, reunindo mais de 50 agrupamentos. Destacam-se municípios como Berilo, Chapada do Norte, Minas Novas e Araçuaí, territórios ricos em patrimônio imaterial que preservam tradições ancestrais, artesanato em barro e cantos de vissungo (Sydow; Fogaça, 2017).

A despeito da opressão e da violência, a população local sempre recorreu à criatividade e à inteligência popular. As críticas ao sistema manifestavam-se de forma velada nos versos, nos jornais locais, nas rodas de poesia ou em inscrições nos muros, como no célebre dito popular: “*Palmatória quebra dedo / Chicote deixa vergão / Cassetete quebra costela / Mas não quebra opinião!*”.

A Igreja Católica teve um papel importante na organização social, política e cultural do povo e na resistência política. Na década de 1960, chegou em Araçuaí, o frade Franciscus Henricus van der Poel, vindo da Holanda, que se colocou no papel de ouvinte e pesquisador da cultura da região, oferecendo enormes contribuições no para a cultura popular. A ala progressista da Igreja reforçou a formação de dirigentes de culto, apoiando a formação sindical — por meio da criação da Associação dos Trabalhadores Rurais — e promovendo muitas outras atividades que contribuíam para a construção da consciência crítica nas comunidades.

Paralelamente ao processo de redemocratização, a década de 1980 foi o período de fortalecimento dos movimentos sociais em todo o país. Destacam-se o movimento sindical em São Paulo, as greves dos metalúrgicos no ABC, o surgimento do MST e, nas dioceses, as Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) e os círculos bíblicos sob a influência da Teologia da Libertação. Esta conjuntura ajudou a fortalecer o movimento cultural da Região que ocorriam em municípios distintos com: Semana da Cultura em Capelinha; Festival da Canção – FESTUR em Turmalina; concomitantemente havia as manifestações populares, existentes como: Festa do Rosário em Araçuaí, Chapada, [Francisco Badaró, Diamantina e Minas Novas; Encontro de Folia de Reis de Pedra Azul; Carnaval dos Guaranis e Tupinambás, Boi Duro e Cordão de Espada em Salto da Divisa; Festa do Divino em Leme do Prado, Chapada do Norte e Diamantina. Depois surgiram a Mostra de Cultura Popular de Carbonita-Carboarte; Cantoria de Virgem da Lapa, Festival Ambiental em Coronel Murta. Tinha ainda encontro dos sindicatos, encontro regional dos movimentos populares (Melo, Calazans, 2025).

Toda essa efervescência aliada ao Jornal Geraes, comprometido com a luta da população,



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

contribuiu para o surgimento do FESTIVALE, que acontece anualmente, em 2026 celebra sua 41ª edição, Com seu lema “Vale, Verde, Verso e Viola”, o Festivale propõe defender e divulgar a cultura dos povos do Vale (Soares, 2026)

Além dessas iniciativas, outras tantas se tornaram vitrines das culturas do Vale, como as feiras de artesanato — organizadas pela PUC inicialmente e, atualmente, pela UFMG — e o Fórum das Mulheres do Vale, com encontros regionais, debates e iniciativas sobre as questões de gênero, empoderamento, violência, autonomia, direitos, mineração e desigualdades, fortalecendo os movimentos e as redes femininas, as feiras livres nas cidades, lugar onde manifesta a força da agricultura familiar e agroecológica. No cenário contemporâneo de enfrentamento aos impactos provocados pela mineração — em especial pela exploração de lítio —, destaca-se a atuação do Coletivo de Ecologia Integral. Composto por mais de 75 organizações e movimentos sociais, o coletivo reúne entidades como o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), a Cáritas Diocesana de Araçuaí (vinculada à Igreja Católica), associações de moradores, comunidades quilombolas e indígenas, além de instituições de ensino como o Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG — Campus Araçuaí) e a Escola Família Agroecológica de Araçuaí (EFA/Araçuaí). Essas organizações exercem papel protagonista na defesa socioambiental, na denúncia do racismo e da injustiça ambiental, e no combate às políticas neoextrativistas, expressa a continuidade das estruturas coloniais de poder, nas quais a natureza é reduzida à condição de mera mercadoria e os territórios tradicionais continuam tratados como zonas de sacrifício em prol do crescimento econômico.

Considerações finais

No decorrer do texto, entendemos que a região do Vale do Jequitinhonha, ao longo dos tempos foi assolada pelo modelo capitalista extrativista, com a justificativa do desenvolvimento. Em especial, a partir da década de 1960, em que a região passou a ser objeto de propostas redentoras para o semiárido. Primeiro a criação de gado expansivo, depois foi a vez do eucalipto e pinus assumirem esse lugar, agora, a mineração, parece ser o agente capaz de tirar o Vale do subdesenvolvimento econômico.

A diversidade de manifestações culturais do Vale do Jequitinhonha, resultante da inter relação histórica e social entre os diversos povos indígenas, quilombolas, extrativistas, pescadores, coletores de flores, agricultores familiares, canoeiros entre outros que a habitam a região, que sabem manejar bem sua sabedoria e profunda relação com a natureza. Assim, o Vale passa a ser reconhecido pela sua riqueza cultural, expressa nas manifestações populares, nos cantos de trabalho e nas festividades sagradas e profanas. Assim, a partir da "esperança" freiriana (2003), que funciona como motor de libertação e denúncia do racismo ambiental, das injustiças e exploração. A sua população vem construindo a sua pedagogia de resistência, a partir das suas lutas.



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

Referências

- ARAÚJO, Camila. Encurraladas por eucalipto, comunidades do Alto Jequitinhonha lutam para preservar modo de vida comunitário. *Assessora de Comunicação ISPN. 07/05/2024.*
Disponível em: <https://ispn.org.br/noticia/encurraladas-por-eucalipto-comunidades-do-alto-jequitinhonha-lutam-para-preservar-modo-de-vida-comunitario/#contato>. Acesso em 24/07/2026
- BOFF, Leonardo. Prefácio. In: FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. 29. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021. p. 11.
- COSTA, P. C.; GALIZONI, Flávia M. À Margem de Irapé: consequências da barragem no rio Jequitinhonha uma década após sua implantação. *Revista Espinhaço*, [S. l.], v. 9, n. 1, 2020. DOI: [10.5281/zenodo.3937478](https://doi.org/10.5281/zenodo.3937478).
Disponível em: <https://revistas.ufvjm.edu.br/index.php/revista-espinhaco/article/view/153>. Acesso em: 25 jul. 2026.
- FREIRE, Paulo. FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- MELO, Líllian Gonçalves; CALAZANS, Ernani (org) *Culturas plurais: práticas de letramentos no/do Vale do Jequitinhonha*. Montes Claros: IFNMG; São Paulo: Fontenele, 2025.
- SILVA, Emília P. F.; GALIZONI, Flávia.; LIMA, Vico M. P.; RIBEIRO, Eduardo M.; PAULA, Érick J.S.; SANTOS, Alan O.; SANTOS, Ana Flávia R. *METAMORFOSE DA CHAPADA: monocultura de eucalipto e tomadas de terras e águas no Alto Jequitinhonha, Minas Gerais. CAMPO-TERRITÓRIO: revista de geografia agrária*, v. 17, n. 44, p. 63-89, abr., 2022.
Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/campoterritorio/article/view/63052>. Acesso em 24/07/2026
- SILVA, Jeter L.; RIBEIRO, Eduardo M.; LIMA, Vico M.P.; HELLER, Leo. *As secas no Jequitinhonha: demandas, técnicas e custos do abastecimento no semiárido de Minas Gerais. revista brasileira de estudos urbanos e regionais*, v.22, e202013, 2020.
Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeur/a/gGbZ34TwTgspjQ9PFLCTgss/?format=html&lang=pt>. Acesso em 23/07/2026
- SOARES, Geralda Chaves. *Os Borun do Watu*. Belo Horizonte: CEDEFES, 1992.
- SOARES, Geralda Chaves. *Mobilidade Indígena e Influência Histórico Cultural dos Povos Indígenas Pankararu e Pataxó no Vale do Jequitinhonha*. Pesquisa registrada na Secult-MG, processo n. FEC CA: 2024.2403.0164, 2026 (no prelo)
- SOUZA, Lauanda L.; STOCCO, Aline F.; SULZBACHER, Aline.W. *A criação do “Vale do Jequitinhonha”: análise da formação histórica e seu processo de regionalização*. *Boletim Campineiro de Geografia*, v. 14, n. 1, 2024.
<https://publicacoes.agb.org.br/boletim-campineiro/article/view/3111>. Acesso em 23/07/2026
- SOUZA, Aneuzimira Caldeira; SANTOS, Wagner Silva dos; FREIRE, Ângela Gomes. *SÁBADO, DIA DE FEIRA EM ARAÇUAÍ, VITRINE DA AGROBIODIVERSIDADE DO MÉDIO JEQUITINHONHA*. *ReviVale*, v. III. n. 2. Araçuaí. jul. /dez. 2023. Disponível em:



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

<https://revivale.ifnmg.edu.br/index.php/revivale/article/view/199>. Acesso em 24/07/2026

SOUZA, João Valdir. Mineração e pecuária na definição do quadro sociocultural da região do Termo de Minas Novas. In: Souza, J. V. Henriques, M.S. (org). Belo Horizonte: UFMG/PROEX, 2010.

SULZBACHER, Aline Weber; LAGE, Nilmar; LOPES, Lucas Samuel. MINERAÇÃO E QUESTÃO AGRÁRIA NO VALE DO JEQUITINHONHA: análises a partir do garimpo tradicional. CAMPO-TERRITÓRIO: revista de geografia agrária, Edição especial, p. 400-429, jul., 2020.

SYDOW, Evanize; FOGAÇA, Sérgio. Quilombos do Vale do Jequitinhonha: Música e Memória. 1. ed. - São Paulo: Nota Musical Comunicação, 2017.



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

A PRÁXIS FREIREANA NA FORMAÇÃO DOCENTE PERMANENTE EM CONTEXTOS DE IMIGRAÇÃO INTERNACIONAL EM UBERLÂNDIA/MG

Brenda Gonçalves de Resende

Universidade Federal de Uberlândia-

brenda.resende@ufu.br Camila Lima Coimbra

Universidade Federal de Uberlândia -

camilima8@gmail.com

Simpósio Temático: Práxis Educativa Freireana

Resumo

Esta pesquisa, em andamento, tem como objetivo analisar os desafios e impactos decorrentes da presença de estudantes imigrantes do Ensino Fundamental na rede municipal de Uberlândia/MG, problematizando os processos de colonialidade presentes nas práxis educativas, em uma perspectiva freireana. Parte-se da compreensão de que a escola pública, ao reunir sujeitos oriundos de diferentes contextos sociais, culturais, linguísticos e políticos, é atravessada por desigualdades históricas e relações de poder que demandam uma abordagem crítica, intercultural e decolonial. A investigação fundamenta-se no pensamento de Paulo Freire (1992; 1993; 1996; 2022), especialmente nas categorias de práxis, diálogo, formação permanente, conscientização e multiculturalidade, articuladas às contribuições da interculturalidade e da decolonialidade. Metodologicamente, adota-se uma abordagem qualitativa, em diálogo com o fazer decolonial (Ocaña; López, 2019), organizado pelos movimentos de contemplar comunal, conversar alternativo e reflexionar configurativo. O percurso investigativo prevê a participação de professoras(es) do Ensino Fundamental da rede municipal de Uberlândia/MG e de famílias de estudantes imigrantes, por meio da observação de encontros formativos, de diálogos com os sujeitos participantes e da realização de Círculos Dialógicos Investigativo-formativos (Henz *et. al*, 2018). Por envolver seres humanos, a pesquisa encontra-se vinculada aos procedimentos éticos necessários junto ao Comitê de Ética em Pesquisa. Espera-se que o estudo contribua para identificar necessidades formativas, sistematizar conhecimentos produzidos coletivamente e fortalecer práticas educativas comprometidas com a formação docente permanente, a valorização das diferenças, o enfrentamento da xenofobia, do racismo, da colonialidade e de outras formas de desumanização, bem como com uma educação libertadora, crítica, intercultural e decolonial.

Palavras-chave: Práxis freireana; Formação docente permanente; Educação intercultural.



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

Introdução

A escola pública é um espaço que reúne sujeitos oriundos de múltiplas realidades culturais, sociais, econômicas e políticas, incluindo, de forma crescente, estudantes imigrantes internacionais, cujas trajetórias envolvem deslocamentos, diferenças linguísticas, processos de (des)construção identitária e, frequentemente, experiências de vulnerabilidade. Esse contexto evidencia a pluralidade sociocultural e as desigualdades presentes no cotidiano escolar, demandando uma perspectiva educacional comprometida com o reconhecimento das diferenças e o enfrentamento das assimetrias de poder.

Nesse cenário, a formação multicultural permanente de professoras(es) do Ensino Fundamental configura-se como uma possibilidade para a construção de respostas diante dos desafios colocados pela presença de estudantes imigrantes, encontrando no pensamento de Paulo Freire uma base teórico-metodológica para a problematização. A escola, portanto, não pode ser compreendida apenas como espaço de transmissão de conteúdos, mas como lugar de relações, disputas, encontros culturais e produção de sentidos.

A presente investigação apoia-se no contexto multicultural cada vez mais evidente em Uberlândia (MG), onde reside uma expressiva população migrante, atualmente estimada em mais de 4 mil imigrantes e refugiados (Azevedo, 2022). Esses sujeitos, muitos dos quais são assistidos por iniciativas como a Cátedra Sérgio Vieira de Mello – à qual a Universidade Federal de Uberlândia (UFU) é conveniada – e por organizações da sociedade civil, frequentemente enfrentam situações de vulnerabilidade, o que acentua a necessidade de práticas pedagógicas que promovam a inclusão e combatam a desumanização.

Em consonância com a Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017, que assegura às pessoas imigrantes o acesso a direitos como trabalho, educação, saúde e serviços públicos, bem como a proteção de sua integridade, condições dignas de vida e a não criminalização por razões migratórias ou étnico-raciais (Brasil, 2017), e com o Projeto de Lei nº 1.858/2023, que institui a Política Municipal para a População Migrante em Uberlândia (MG), o presente estudo se justifica ao buscar compreender as contribuições do pensamento freireano para os processos formativos de professoras(es) do Ensino Fundamental da rede municipal, diante dos desafios pedagógicos colocados pela presença de estudantes imigrantes.

Diante disso, o problema que orienta a pesquisa é: quais os impactos da presença de estudantes imigrantes do Ensino Fundamental na rede municipal de Uberlândia/MG, de modo a problematizar os processos de colonialidade presentes nas práxis educativas, em uma perspectiva freireana?

O objetivo geral consiste em analisar os desafios e impactos decorrentes da presença de estudantes imigrantes do Ensino Fundamental na rede municipal de Uberlândia/MG, com vistas à problematização dos processos de colonialidade presentes nas práxis educativas, em uma perspectiva freireana. Como objetivos específicos, busca-se analisar os desafios enfrentados por



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

professoras(es) do Ensino Fundamental da rede municipal de Uberlândia/MG diante das demandas educativas decorrentes da presença de estudantes imigrantes; identificar as necessidades formativas dessas(es) professoras(es) no trabalho com a diversidade cultural; e sistematizar as experiências e os conhecimentos produzidos coletivamente no processo formativo, evidenciando as contribuições do pensamento freireano para uma educação libertadora, intercultural e decolonial.

Fundamentação teórica

Compreendemos a formação permanente como uma prática político-pedagógica fundamentada tanto na condição humana de finitude quanto na consciência dessa incompletude, que instaura nos sujeitos a possibilidade contínua de aprender e saber mais (Freire, 1993). Nessa perspectiva, a formação de educadoras(es) assume caráter prioritário e exige uma atuação séria e competente, capaz de responder às transformações e às demandas da escola que se busca construir. Não se trata, portanto, de um processo pontual, mas de um movimento contínuo, comprometido com a reflexão crítica e com a reinvenção da práxis educativa.

Nesse sentido, Freire (1996) compreende o ato de ensinar como um processo essencialmente dialógico, que ultrapassa a mera transmissão de conhecimentos e se fundamenta na escuta e na compreensão das realidades concretas dos sujeitos. A práxis docente compromete-se, assim, com a promoção da autonomia das(os) estudantes, o que implica abertura ao outro, reconhecimento das identidades culturais e valorização dos saberes que trazem consigo. Para isso, torna-se fundamental articular teoria e prática, cultivar o diálogo, a generosidade e assumir um posicionamento ético de rejeição a todas as formas de discriminação.

Segundo Freire (2022), a postura dialógica contrapõe-se ao antidiálogo, profundamente enraizado em nossa formação histórico-cultural. Marcado pela arrogância, pela autossuficiência e pela ausência de amor, humildade e esperança, o antidiálogo impede relações verdadeiramente democráticas. O diálogo, por sua vez, fundamenta-se na escuta, no respeito e no reconhecimento do outro, favorecendo a construção coletiva de saberes e a ressignificação das práxis pedagógicas de acordo com os contextos em que professoras(es) e estudantes estão inseridos. A dialogicidade articula-se, portanto, à defesa freireana da unidade na diversidade, entendida como condição para a construção da multiculturalidade. Conforme afirma Freire (1992, p. 215-216, grifo nosso):

Daí, mais uma vez, a necessidade da invenção da **unidade na diversidade**. Por isso é que o fato mesmo da busca da unidade na diferença, a luta por ela, como processo, significa já o começo da criação da **multiculturalidade**. É preciso reenfatizar que a multiculturalidade como fenômeno que implica a convivência num mesmo espaço de diferentes culturas não é algo natural e espontâneo. É uma criação histórica que implica decisão, vontade política, mobilização, organização de cada grupo cultural com vistas a fins comuns. Que demanda, portanto, uma certa prática educativa coerente com esses objetivos. Que demanda uma nova ética fundada no respeito às diferenças (Freire, 1992, p. 215-216,



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

grifo nosso).

Desse modo, a multiculturalidade não se configura como um processo espontâneo, mas como uma construção histórica que requer compromisso ético, decisão política e ação coletiva. Sua concretização depende da mobilização de diferentes grupos sociais e de práticas coerentes com o reconhecimento e a valorização da diversidade, fundamentadas em uma ética do respeito às diferenças.

Nessa direção, uma prática educativa comprometida com a dialogicidade e a multiculturalidade deve possibilitar que educandas(os) se reconheçam como sujeitos históricos, sociais e culturais. Para Freire (1996), esse processo de assunção de si ocorre na relação com o outro e exige o reconhecimento das identidades culturais presentes no espaço educativo. Desse modo, o respeito às diferenças constitui um princípio ético indispensável às práticas progressistas, em oposição a modelos autoritários, pragmáticos e centrados na mera transmissão de conhecimentos.

Diante desse cenário, Candau (2023) propõe uma educação intercultural crítica e decolonial que fomente um multiculturalismo aberto e interativo, fundamental para a construção de sociedades mais democráticas. Para contextualizar essa abordagem, a autora destaca as contribuições de pesquisadores como Walsh e Fleury, cujos conceitos são adotados na reflexão. A decolonialidade, segundo Walsh (2007 *apud* Candau, 2023, p. 219), envolve o esforço de romper com estruturas de poder que sustentam padrões de dominação baseados na racialização e no conhecimento eurocêntrico, além da inferiorização de certos grupos. Trata-se, portanto, de um movimento que visa desescravizar as mentes e desafiar as estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade, ainda presentes na sociedade.

Nesse sentido, a interculturalidade, conforme Walsh (2005 *apud* Candau, 2023, p. 218), emerge como uma proposta fundamentada nas vivências do sul global, que desafia os legados eurocêntricos e reposiciona o conhecimento além da hegemonia do norte global. A interculturalidade crítica vai além, alinhando-se ao projeto decolonial e enfrentando a matriz colonial do poder que, como observa Fleury (2017 *apud* Candau, 2023, p. 219), historicamente usou a ideia de “raça” como ferramenta de controle social atrelada ao desenvolvimento do capitalismo eurocêntrico e colonial.

Para Candau (2023), construir uma perspectiva crítica, intercultural e decolonial requer a articulação de políticas de igualdade e identidade, que valorizem as culturas como fenômenos dinâmicos e em constante transformação. A autora também sublinha a importância da hibridização cultural e a necessidade de entender os mecanismos de poder que permeiam as relações entre grupos socioculturais. Sendo assim, compreendemos que o processo de ensino-aprendizagem deve enfrentar as desigualdades de poder e desnaturalizar os processos de colonialidade presentes nas escolas, que com frequência reforçam uma lógica homogeneizante e eurocêntrica.

Charlot (2020) amplia essa discussão ao destacar que a barbárie se manifesta em toda relação onde a humanidade do outro é negada, sendo a desumanização um processo que pode ser combatido quando educadoras(es) vão além do mero respeito à diversidade, promovendo ativamente a luta contra o preconceito e a discriminação nas escolas. O racismo e a xenofobia, por exemplo, são formas



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

extremas de negação da humanidade do outro. Dessa forma, torna-se imprescindível formar sujeitos conscientes de sua responsabilidade social, tanto em relação ao presente quanto ao futuro, para que possam contribuir com o rompimento dos ciclos de exclusão e barbárie que ainda persistem.

Além disso, Charlot (2020) ressalta que a barbárie não se limita à violência física; ela se manifesta pela falta de oportunidades, pela ausência de políticas inclusivas e pela perpetuação de desigualdades estruturais que ameaçam a coesão social e o desenvolvimento humano. Assim, compreendemos que o acesso a uma educação crítica, intercultural e decolonial surge como uma resposta eficaz contra a exclusão social, a marginalização de minorias e a negação de direitos fundamentais, reafirmando a importância de um projeto educativo que reconheça as desigualdades e promova a justiça social.

Metodologia

A pesquisa assume uma abordagem qualitativa, por compreender que os fenômenos investigados envolvem significados, experiências, valores, práticas, relações e processos que não podem ser reduzidos à mensuração de variáveis (Minayo *et al.*, 2016). A investigação volta-se à compreensão dos desafios e impactos decorrentes da presença de estudantes imigrantes no Ensino Fundamental da rede municipal de Uberlândia/MG, considerando as experiências de professoras(es), famílias e demais sujeitos envolvidos no processo educativo.

Em diálogo com a perspectiva decolonial, a metodologia não é concebida apenas como um conjunto de técnicas previamente definidas, mas como um processo construído em relação com os sujeitos participantes. Nesse sentido, a pesquisa aproxima-se do fazer decolonial proposto por Ocaña e López (2019), entendido como uma forma outra de conhecer, sentir, viver e produzir conhecimento. Esse fazer se organiza a partir de três ações ou rastros decoloniais: contemplar comunal, conversar alternativo e reflexionar configurativo.

A investigação também dialoga com a pesquisa-formação, conforme Josso (2004; 2010 *apud* Henz *et. al*, 2018), na medida em que articula produção de conhecimento e formação docente permanente. Essa escolha permite superar a separação entre teoria e prática, considerando que os sujeitos participantes não são objetos de investigação, mas coautoras(es) do processo formativo e investigativo. Trata-se, portanto, de uma pesquisa construída com professoras(es), e não sobre elas(es), em consonância com a concepção freireana de práxis como ação-reflexão-ação. O primeiro movimento, denominado *contemplar comunal*, ocorre por meio da participação da pesquisadora em encontros formativos promovidos pelo Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz (CEMEPE), envolvendo professoras(es) do Ensino Fundamental da rede municipal de Uberlândia/MG. Esse movimento será compreendido como uma co-contemplação sensível, afetiva e horizontal, na qual a pesquisadora também se reconhece como sujeito implicado, aberto à escuta, à afetação e à aprendizagem.

Participarão desse movimento docentes provenientes de escolas da rede municipal que



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

apresentam estudantes imigrantes matriculados. Os critérios de inclusão envolvem a atuação nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o exercício da docência em regime de dobras, a formação preferencial em Letras e o interesse e disponibilidade para participação no processo formativo. Como critério de exclusão, consideram-se docentes que não atendam a esses requisitos ou que não possam participar dos encontros.

O segundo movimento, denominado *conversar alternativo*, será desenvolvido com professoras(es) e famílias de estudantes imigrantes. Essa ação será orientada pela perspectiva do diálogo intercultural, espontâneo e horizontal, afastando-se da lógica de entrevistas estruturadas e da extração de informações. O objetivo será aprofundar as experiências, sentidos, desafios e possibilidades vivenciados pelos sujeitos no contexto escolar.

Serão selecionadas(os) uma(um) professora(or) de cada região da cidade – Norte, Sul, Leste e Oeste – e uma família de estudante imigrante de cada uma dessas regiões, totalizando quatro famílias. Para as(os) docentes, os critérios de inclusão envolvem a atuação com maior número de estudantes imigrantes internacionais e o aceite voluntário para participação. Para as famílias, os critérios incluem possuir estudante imigrante matriculado na rede municipal, aceitar participar voluntariamente do processo e comunicar-se em português, inglês ou espanhol. O contato com as famílias será realizado com a mediação das escolas, respeitando os princípios éticos da pesquisa.

O terceiro movimento, denominado *reflexionar configurativo*, será desenvolvido por meio dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos, inspirados nos Círculos de Cultura de Paulo Freire e na proposta metodológica de Henz *et al.* (2018). Esses círculos terão como objetivo promover um espaço de auto(trans)formação colaborativa, no qual professoras(es) possam refletir criticamente sobre suas práticas pedagógicas, compartilhar experiências, identificar situações-limite e construir coletivamente possibilidades de ação.

Os Círculos Dialógicos serão organizados como espaços de diálogo problematizador e escuta sensível. Sua realização não seguirá uma sequência rígida ou linear, mas uma dinâmica processual, flexível e dialética. Entre os movimentos previstos estão: orientação e acolhimento; provocação e estímulo ao diálogo; emersão e imersão em temáticas geradoras; desenvolvimento de diálogos problematizadores; distanciamento e desvelamento da realidade; registro criativo e sistematização das reflexões; auto(trans)formação; conscientização e comprometimento social.

A pesquisa envolve seres humanos e, por isso, está vinculada aos procedimentos éticos necessários junto ao Comitê de Ética em Pesquisa. O cronograma prevê o recrutamento das(os) participantes, o desenvolvimento do contemplar comunal e do conversar alternativo em 2026, a realização dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos em 2027, a sistematização e análise dos dados, a redação da tese e a defesa prevista para 2028.

Resultados e discussão

Por se tratar de uma pesquisa em andamento, os resultados aqui apresentados são



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

compreendidos como contribuições esperadas e discussões preliminares decorrentes da fundamentação teórica e do percurso metodológico proposto. A investigação parte da hipótese de que a presença de estudantes imigrantes na rede municipal de Uberlândia/MG produz desafios significativos para a práxis docente, especialmente no que se refere ao acolhimento, à comunicação intercultural, ao reconhecimento das diferenças linguísticas e culturais e à construção de práticas pedagógicas não homogeneizantes.

Espera-se que a pesquisa possibilite identificar as principais necessidades formativas de professoras(es) que atuam com estudantes imigrantes no Ensino Fundamental. Essas necessidades podem envolver desde questões relacionadas à língua, à adaptação curricular e ao diálogo com as famílias, até dimensões mais profundas, como a problematização da xenofobia, do racismo, da colonialidade e das formas sutis de exclusão presentes no cotidiano escolar.

Ao articular o pensamento freireano à interculturalidade crítica e à decolonialidade, a pesquisa busca contribuir para uma compreensão ampliada da formação docente permanente. Nessa perspectiva, formar professoras(es) não significa apenas instrumentalizá-las(os) para lidar com a diversidade, mas promover processos de reflexão crítica sobre as relações de poder que atravessam a escola e sobre as concepções de sujeito, cultura, conhecimento e currículo que orientam a prática pedagógica.

Outro resultado esperado refere-se à sistematização coletiva de experiências e conhecimentos produzidos ao longo dos encontros formativos, dos diálogos com professoras(es) e famílias e dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos. Essa sistematização poderá evidenciar práticas já existentes na rede municipal, desafios ainda pouco visibilizados e possibilidades de construção de uma práxis educativa libertadora, intercultural e decolonial.

A pesquisa também poderá contribuir para o fortalecimento de políticas públicas educacionais voltadas à população migrante. Ao considerar a realidade concreta das escolas e das famílias, o estudo busca produzir conhecimentos situados, capazes de subsidiar ações formativas, práticas de acolhimento e estratégias institucionais que favoreçam o direito à educação de estudantes imigrantes.

Por fim, entende-se que a principal contribuição do trabalho está na defesa de uma formação docente construída com os sujeitos, a partir da escuta, do diálogo e da problematização da realidade. Essa perspectiva recusa a lógica de produção de conhecimento sobre o outro e afirma a necessidade de construir saberes em comunalidade, reconhecendo professoras(es), estudantes e famílias imigrantes como sujeitos históricos, culturais e políticos.

Considerações finais

A presença de estudantes imigrantes nas escolas públicas brasileiras, e particularmente na rede municipal de Uberlândia/MG, coloca desafios importantes para a educação contemporânea. Esses desafios não se limitam à inserção desses estudantes no espaço escolar, mas envolvem questões mais amplas relacionadas ao reconhecimento das



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

diferenças, à garantia de direitos, ao enfrentamento das desigualdades e à construção de práticas pedagógicas comprometidas com a humanização.

A pesquisa proposta busca contribuir para esse debate ao analisar os impactos da presença de estudantes imigrantes internacionais na práxis educativa de professoras(es) do Ensino Fundamental, em uma perspectiva freireana, intercultural e decolonial. Ao assumir a formação permanente como processo político-pedagógico, a investigação procura valorizar a escuta, o diálogo e a produção coletiva de conhecimentos como caminhos para a transformação da realidade escolar.

Embora ainda esteja em andamento, o estudo aponta para a importância de compreender a imigração não como um problema a ser administrado pela escola, mas como uma realidade social que convoca a educação pública a rever suas práticas, seus currículos, suas formas de acolhimento e suas concepções de diferença. Nesse sentido, a presença de estudantes imigrantes pode tornar-se uma oportunidade para ampliar o compromisso da escola com a justiça social, a interculturalidade e a democracia.

Espera-se que os resultados da pesquisa contribuam para a construção de processos formativos mais sensíveis às experiências de estudantes imigrantes e de suas famílias, bem como para o fortalecimento de práticas pedagógicas que enfrentem a xenofobia, o racismo, a colonialidade e outras formas de desumanização. Assim, a investigação reafirma a atualidade do pensamento freireano para pensar a formação docente permanente e a construção de uma educação libertadora, crítica, intercultural e decolonial.

Referências

AZEVEDO, Sílvia. Uberlândia tem mais de 4 mil imigrantes e refugiados, aponta Cátedra da UFU.

Diário de Uberlândia, atualizado 02 de mai. de 2022. Disponível em:

<https://diariodeuberlandia.com.br/noticia/31090/uberlandia-tem-mais-de-4-mil-imigrant-es-refugiados-aponta-catedra-da-ufu>. Acesso em: 7 out. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017. **Institui a Lei de Migração**. Brasília, DF: Presidência da República, 2017. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13445.htm. Acesso em: 24 de mar. 2026.

CANDAU, Vera Maria. Didática Crítica Intercultural e Decolonial: uma perspectiva em construção. In: Longarezi, Andréa Maturano; Pimenta, Selma Garrido; Puentes, Roberto Valdés (Orgs.). **Didática crítica no Brasil**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2023. cap. 6, p. 208-232.

CHARLOT, Bernard. **Educação ou barbárie?** Uma escolha para a sociedade contemporânea. São Paulo: Cortez, 2020.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. 53. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

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



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

Terra, 1996.

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

FREIRE, Paulo. **Política e educação**: ensaios. São Paulo: Cortez, 1993. (Coleção Questões de Nossa Época, v. 23).

HENZ, Celso Ilgo; FREITAS, Larissa Martins; SILVEIRA, Melissa Noal da. Círculos dialógicos investigativo-formativos: uma metodologia de pesquisa inspirada nos círculos de cultura freireanos.

Perspectiva. Florianópolis, v. 36, n. 3 - p. 835-850, jul./set 2018. Disponível em:

<https://doi.org/10.5007/2175-795X.2018v36n3p835>.

Acesso em: 07 out. 2024.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; Deslandes, Suely Ferreira; Gomes, Romeu (org).

Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2016.

OCAÑA, Alexandre Ortiz; LÓPEZ, María Isabel Arias. Hacer decolonial: desobedecer a la metodología de investigación. **Hallazgos**, 16(31), 147-166. Bogotá, 2019.

Disponível em: <https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/hallazgos/article/view/4991>. Acesso em: 28 de junho de 2026.

UBERLÂNDIA (MG). Projeto de Lei Nº 1.858, de 08 de setembro de 2023. **Institui a política municipal para a população migrante, dispõe sobre o plano municipal de políticas para a população migrante, refugiada, apátrida e retornada e dá outras providências**. Uberlândia, MG: Câmara Municipal de Uberlândia, 2023.



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR
II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”
Universidade Federal de Uberlândia
18 a 22 de agosto de 2026

UTOPIAS FREIREANAS: A TEORIA DO FAZER DOCENTE

Camila Lima Coimbra – UFU – camila.coimbra@ufu.br

Tiago Zanguêta – Uniube – tiago.zanqueta@uniube.br

Simpósio Temático: Práxis Educativa Freireana

Resumo

Este Projeto de Pesquisa é um desdobramento do “Observatório Paulo Freire” também um projeto de pesquisa que faz parte de uma construção coletiva do Círculo de Estudos e Pesquisas Freireanos (CEPF-UFU) desde 2020, com o objetivo de agregar interesses de pesquisas dos/as participantes por meio de linhas de pesquisa. O projeto de pós-doutoramento: “Utopias freireanas: teoria do fazer docente” nasce com o objetivo de identificar professoras e professores que se apropriam do pensamento de Paulo Freire em sua práxis. Intenta a realização de um estágio pós-doutoral no Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade de Uberaba.

Palavras-chave: Formação de professores; Princípios éticos freireanos.

Introdução

Este projeto surge do Projeto de Pesquisa de 2023, intitulado “Observatório Paulo Freire” (Propp 003/2023) que também se considera como uma elaboração coletiva do “Círculo de estudos e pesquisas freireanos” (CEPF), um projeto de extensão, da Universidade Federal de Uberlândia, que inaugurou suas atividades em 19 de setembro de 2020, no dia do aniversário de Paulo Freire. O CEPF desdobra-se, da mesma forma, da disciplina Princípios Éticos Freireanos, que teve a primeira turma em 2017 e que exigiu de nós, professores e professoras do Núcleo de Didática da Faculdade de Educação (Faced), uma nova forma de continuar aprendendo com Freire.

A ideia da docência, em uma pedagogia progressista, em uma perspectiva de educação libertadora, define que “o projeto visa ações de ensino, pesquisa e extensão, funções específicas da Universidade em que fragmentamos sobremaneira na formação e aqui, espera-se que possamos construir este Projeto Integrador, criando estas ações de forma integrada e articulada” (UFU, 2020, p. 1).

Ancorado nesses princípios, o Projeto cria o CEPF-UFU e, assim, também anuncia a práxis como uma das suas categorias estruturantes: diminuir a distância entre o que dizemos e o que fazemos, ou seja, “ensinar exige a corporeificação das palavras pelo exemplo” (FREIRE, 1996, p. 38). Este fundamento serve de âncora à ideia de práxis, em uma perspectiva freireana, sustentáculo de uma



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

concepção de educação, também se relaciona à necessária articulação entre a teoria e a prática na formação docente e, portanto, no exercício profissional. Via inter duplas, que se relacionam. Que existem na relação com o outro. Freire complementa (1996, p. 38): “a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”. (UFU, 2020, p. 5)

Sonho como projeto e, após um ano de existência, como isso acontece nesse movimento da práxis autêntica? Um desenho metodológico foi pensado no Projeto e isso foi o ponto de partida para o “pensar junto”.

Para o trabalho nestas três dimensões, alguns princípios freireanos estão presentes. A identidade cultural em que estão concentradas as ações que discutem as identidades docentes. Como nos constituímos como pessoas e profissionais? A leitura de mundo, com a finalidade de ampliar a nossa leitura da palavra, atravessada pela realidade. A problematização, como espaço educativo que implica conflito, esperança, transformação. Surge no encontro das identidades e a realidade. Neste encontro, construímos as autonomias, registramos um “jeito de pensar” construído nesse encontro entre as Identidades e as leituras de mundo. O que fazemos após o conflito, mediatizado pelo diálogo, na realidade? Quais pensamentos construímos. Registros do “Jeito de Pensar Docente”, uma ideia em que estas reflexões sejam sistematizadas e possam ajudar nas nossas práxis. Compartilhar com o outro, dividir, é uma forma de viabilizar o encontro. (UFU, 2020, p. 9, grifos do Projeto)

O “jeito de pensar docente” modifica-se, pois incorpora os jeitos de pensamentos docentes, no plural, com gentes, com utopias verdadeiras na construção de um grupo que pretende viver a coerência. Por isso, dele surge esse Projeto, com as utopias freireanas, pois a teoria do fazer em Freire, relaciona-se ao nosso projeto de mundo, de sociedade, de educação e de formação.

Por isso, venho insistindo, desde a Pedagogia do oprimido, que não há utopia verdadeira fora da tensão entre a **denúncia** de um presente tornando-se cada vez mais intolerável e o **anúncio** de um futuro a ser criado, construído, política, estética e eticamente, por nós, mulheres e homens. (FREIRE, 1992, p. 47, grifo nosso)

Penso que esse exemplo de práxis autêntica, em busca de uma coerência, seja a materialização dessa utopia verdadeira, de uma história que é construída nessa realidade concreta e, por isso, construída por nós. Esse é o primeiro instante e outros deles existirão. Assim nos constituímos como sujeitos e “fazedores” de história.

Em busca de fundamentos

Em busca de fundamentos que trouxessem palavras ou temas geradores para a pesquisa, foram realizadas as leituras das 7(sete) Cartas dos Encontros Internacionais do Fórum Paulo Freire de 1998 até 2010, disponibilizadas pela Angela Antunes¹, do Instituto Paulo Freire. De cada Carta, extraímos princípios que foram considerados importantes para a realização da pesquisa.



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

A Carta de São Paulo, de 1998, trouxe como princípios: dialogicidade, solidariedade, cidadania crítica, alteridade, diversidade cultural, pluralidade de concepções, democracia e a valorização da escola e universidade pública, gratuita e laica. Em um trecho, intenciona: “ratificar a própria dialética de sua permanente reinvenção epistemológica, metodológica e praxiológica de sua incessante atualização da leitura de mundo.”

A Carta de Bolonha, de 2000, as ideias de planetaridade, eticidade, a pedagogia crítica, a cibercultura e a busca de um espírito de universidade popular para a Escola Superior Cidadã. No IX encaminhamento, refere-se a “aprender precede a ensinar e ensinar se dilui na experiência fundante de aprender; não se ensina apenas conteúdos, mas a aprender, isto é, a pensar certo; pensar certo é estar sempre em dúvida com as próprias certezas, a partir da observação do mundo; a curiosidade ingênua deve ser substituída pela curiosidade epistemológica.”

A Carta de Los Angeles, de 2002, centraliza-se na ideia das eleições planetárias e a carta tem como destinatário o povo brasileiro, termina dizendo “rechaçamos, veementemente, qualquer pretensão intervencionista, de quem quer que seja – nem de outros Estados, nem de organizações extra-estatais – no pleito brasileiro, ou nos processos de construção da democracia de qualquer país do Mundo.”

A Carta do Porto, em 2004, no IV Encontro Internacional do Fórum Paulo Freire, teve como tema “Caminhando para uma cidadania multicultural planetária” nos desafia a “trabalhar a legitimidade do sonho ético-político da superação da realidade injusta” (Paulo Freire). A Carta ainda “sublinha a importância de construirmos relações humanas fundadas na convivência emancipatória, amorosa, sensível, criativa e reconhece que cumprir este objetivo impõe a substituição da ordem capitalista por uma nova ordem mundial, em que as comunidades e os povos sejam sujeitos de suas próprias histórias” e “assume o diálogo intertranscultural crítico como instrumento, como prática libertadora e como fortalecimento dos processos de conhecimento.”

A Carta Valência, de 2006, defende como princípios o trabalho para a dimensão mundial do legado de Paulo Freire, a defesa da audiência às expressões da voz das oprimidas e dos oprimidos como sujeitos políticos, gnosiológicos e epistemológicos e, a luta incondicional contra qualquer tipo de discriminação e pela inclusão de todas as oprimidas e todos os oprimidos do mundo no usufruto das prerrogativas da cidadania planetária. Nesse ano, a Carta cria o Conselho Mundial dos Institutos Paulo Freire (CPMIPF), organização importante para articulação dos mesmos.

A Carta de São Paulo, em 2008, dez anos depois do I Encontro Internacional do Fórum Paulo Freire, volta para a cidade de São Paulo a realização do VI Encontro, com o título “Globalização, educação e movimentos sociais: 40 anos da pedagogia do oprimido”. “No ano em que se celebram os 40 (quarenta) anos da Pedagogia do oprimido, os presentes reafirmam seu compromisso com o legado de Paulo Freire e com o fortalecimento da comunidade freiriana, de suas redes e de seus associados espalhados pelo mundo, impulsionando projetos comuns de intervenção, de pesquisa e de formação, sempre com ênfase no compromisso ético e político para com a defesa da causa das oprimidas e oprimidos.”



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

E, por fim, a Carta da Praia de Cabo Verde, em 2010, que assume o compromisso de “denunciar e combater toda sorte de permanência da colonialidade e da discriminação”; lutar contra toda e qualquer forma de colonização das mentes, que é a maneira mais eficaz de dominação estrutural de povos inteiros; e por fim, referenciados nos legados de Paulo Freire e Amílcar Cabral, a construir referenciais próprios e de perspectivas teórico-políticas originárias de seus lugares específicos de enunciação, “no sentido da concretização de uma nova geopolítica do conhecimento e de uma politologia que respeitem as visões de mundo, na perspectiva da cidadania planetária, apontando para o sonho e para a utopia de um mundo que abrigue a unidade na diversidade cultural e que seja mais democrático e mais justo.”

Palavras-geradoras extraídas das Cartas que dão sentido à função social dessa pesquisa. Partilham em comum de princípios tais como: criticidade, solidariedade, alteridade, diversidade, democracia e dialogicidade. Esses princípios orientam as escolhas metodológicas em busca de uma coerência epistemológica e metodológica.

Uma categoria freireana que ganha centralidade em todo o trabalho desenvolvido no CEPF, desde 2021 é a práxis. Na busca pela compreensão da dialogicidade dos saberes da práxis em uma perspectiva progressista, em uma educação libertadora, em defesa de uma perspectiva democrática, uma questão intrigante, que permeia a problematização desse projeto é: quais são as contribuições de professoras e professores em busca da utopia freireana? O que constroem em seu fazer como teorias? Como projetamos nossos sonhos na educação? Qual é o jeito de fazer pesquisa freireano?

Metodologia

O ponto de partida de uma pesquisa nessa perspectiva, parte de uma abordagem qualitativa de pesquisa em educação. Nesta linha, a teoria crítica apresenta-se num contexto de pesquisa como uma proposta humanística do ato de pesquisar, fundamentada, segundo Kincheloe e McLaren (2000), em alguns princípios que sustentam o que defendemos.

O pensamento educacional brasileiro, a partir do olhar da pedagogia progressista, mais especificamente em uma perspectiva de educação libertadora, aponta concepções e caminhos para o campo da formação de professores/as. Parte do princípio de que as categorias chaves para o pensamento de Paulo Freire contribuem para esse campo, por isso, busca elegê-las como referenciais epistemológicos-metodológicos do trabalho de pesquisa.

A análise das políticas públicas de Estado e políticas neoliberais contribuirão para a reflexão docente em uma práxis transformadora da realidade/sociedade. Para Freire, “a práxis, porém, é reflexão e ação dos homens [e mulheres] sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimido”. (1987, p. 38)

Estamos cientes de que nossa sociedade é contraditória e, traz em seu bojo situações de opressão, reflexo de atos de injustiça marcado pelas desigualdades sociais, advindos das políticas neoliberais, tendo em vista a relação desigual entre aquele que oprime e aquele que é oprimido.



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

São princípios:

- a) A questão da formação como tema-problema da **práxis docente** resistente aos modismos e insistente na importância da relação entre o pensar e o fazer: a práxis.
- b) **A formação compreendida como lugar de vida** e morada do/a professor/a, em que sua existência profissional seja, permanentemente, acompanhada por processos formativos, sejam eles de início, meio ou fim da carreira. “[...] uma concepção de formação que vê os professores e as professoras como sujeitos no processo de formação, considerando a relevância da unidade entre teoria e prática, da reflexão crítica sobre a prática, das práxis e o do diálogo para a formação” (Porto; Lima, 2016, p. 193).
- c) O que propicia a existência de um curso de formação é a **sua intencionalidade**, que materializa quais as concepções, finalidades e princípios de formação são pretendidos, e expressos por meio de projetos pedagógicos das Instituições de Educação Superior.
- d) Assumir o **compromisso social** na formação para que tenha características e formas brasileiras. Assumir o princípio e a materialidade da formação de professores/as com o empoderamento, a criatividade, a amorosidade e transformação social.
- e) A formação é **atravessada por mudança**, a formação implica movimento permanente, parte do caminho humano em busca de uma expectativa profissional, neste caso, o/a profissional professor/a.

Nesta articulação entre, a pesquisadora que forma e se forma, que aprende junto com o trabalho que desenvolve, objetiva-se aqui, realizar entrevistas com professoras e professores que desenvolvem pesquisa, na Universidade, sobre e com Paulo Freire.

A intenção, nessa metodologia é a de aproveitar o trabalho publicado de Paulo e Tessaro (2022) em que as autoras identificam os grupos de pesquisa da área de Educação do CNPq. Ao todo, foram selecionados 16 grupos para fazer parte da nossa amostra. Os dados desses grupos foram analisados em dois blocos. No bloco A, identificamos as principais características de cada grupo selecionado, contemplando os seguintes dados: nome do grupo, líder(es), instituição, estado, região e os temas centrais de cada grupo. No bloco B, analisamos qualitativamente a presença de Paulo Freire no contexto concreto das universidades. (Paulo e Tessaro, 2022, p.6)

De acordo com Paulo e Tessaro (2022) foram 16 (dezesesseis) grupos de pesquisa da área de Educação do CNPq que registram a presença de Paulo Freire, de acordo com o Diretório de Grupos de Pesquisa (DGP) do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Destes 16, a pesquisa fará a seleção de um terço, ou seja, 6 (seis) líderes de Grupos de Pesquisa selecionados a partir desse recorte. A intenção da pesquisa é convidar os 16 para a realização da pesquisa e a partir das possibilidades de realização, fechamos em 6 pessoas, ou um terço no mínimo.

A criação da escrita da palavra significa a materialização de princípios na linguagem, uma entrevista dialógica, em uma perspectiva freireana baseia-se na horizontalidade e na construção conjunta de conhecimento. Por isso, entre visões de mundo diferentes, um caminho de unidade é encontrado. Alguns momentos fundamentais para realizar uma entrevista com abordagem freireana:

1. Preparação: Escuta e Empatia



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

- Convite: construído com amorosidade.
 - Postura Horizontal: a pesquisadora e a entrevistada/o são sujeitos em um diálogo de igualdade.
 - Inspiração: construir um ambiente de respeito mútuo. A relação deve ser baseada no afeto e na escuta. Utilizaremos um meio de inspirar com uma poesia, uma música ou algo que acolha o/a sujeito.
- 2. A Em-ter(tre)-vista (O Diálogo)
 - Roteiro (em anexo): em vez de perguntas fechadas, problematizações que indagam sobre a importância da experiência do outro nesse processo.
 - Investigação Temática: atenção às palavras, expressões e situações que tenham significado coletivo— os chamados "temas geradores".
- 3. O Círculo de Cultura

As em-ter(tre)-vistas serão o meio de realização de uma investigação temática para a realização do Círculo de Cultura. De acordo com Calaça (2025), o Círculo de Cultura, ao invés de buscar uma homogeneidade nas experiências, valoriza a heterogeneidade e a diversidade de vozes. (...) o Círculo de Cultura guiado por temas geradores, possibilitam a construção de dados significativos, constituídos em um processo dialógico e colaborativo.

Considerações finais

Compartilhar teorias do fazer, ancoradas em professoras e professores que carregam as utopias freireanas em seu compromisso pessoal e profissional. O interesse comum é que esse projeto signifique um exercício de coerência com o legado freireano e que possamos vivenciá-lo também realizando pesquisa e buscando a ciência, o amor, o rigor e a construção dialógica e coletiva do caminho da investigação.

Referências

- CALAÇA, Lilian. **Reinventando o círculo de cultura freireano**: o processo formativo de professoras e professores de um curso de Pedagogia no Brasil. 2025. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP), Porto, 2025. Disponível em <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/168615> Acesso em 29 jan. 2026.
- CANDAU, V. M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. In: **Revista Brasileira de Educação**. v. 13 n. 37 jan./abr. 2008.
- COIMBRA, Camila Lima.; OLIVEIRA, Eliana de. Qualidade da educação em Paulo Freire. In: COIMBRA, Camila Lima. Et. al. (Orgs.) **Qualidade em educação**. Curitiba, PR: CRV, 2011. 75-84p. (Série Currículo: questões atuais – volume 4)
- COIMBRA, Camila Lima.; RICHTER, Leonice Matilde. Sons, imagens e contatos na tessitura do Círculo



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

de Cultura: espaço-tempo de aprendizagem criativa. In: SPIGOLON, Nima Imaculada e CAMPOS, Camila Brasil Gonçalves (Orgs.). **Círculos de cultura**: teorias, práticas e práxis. Curitiba: CRV, 2016. 141-158p.

COIMBRA, Camila Lima.; SPIGOLON, Nima Imaculada. Utopias compartilhadas. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, MG, p. 3-8, 2021. DOI: 10.14393/REP-2021-63427. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/63427> . Acesso em: 2 fev. 2023.

COIMBRA, Camila Lima. Qual o tempo da esperança? O significado da utopia na práxis freireana. In: GUEDES, Marilde Queiroz.; REIS, Cacilda Ferreira dos.; QUEIROZ, Atauan Soares de.; MARTINS, Nilza da Silva. (Orgs.) **Educação e mudança social**: o legado de Paulo Freire. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022a.36-54p.

COIMBRA, Camila Lima. As memórias das situações-limite vivenciadas na construção do inédito viável. In: BRESSANIN, César Evangelista F.; BALDINO, José Maria.; ALMEIDA, Maria Zeneide C. M. de. (Orgs.) **Paulo Freire**: memória, esperança e resistência. Santo Ângelo: Metrics, 2022b.

COIMBRA, Camila Lima. Os inéditos viáveis na formação de professor(es) da Educação Básica: os saberes e princípios éticos freireanos. **Revista Ciranda**. Montes Claros (MG), v.06, n.02, p. 120-130, 2022c. Disponível em:

<https://www.periodicos.unimontes.br/index.php/ciranda/article/view/5934/5933> Acesso em 24 de nov. de 2022.

COIMBRA, Camila Lima. O inédito viável na formação de professores/as da educação básica: por onde vai uma práxis educativa. **Formação em Movimento** v.4, i.1, n.8, p. 152-176, 2022d. Disponível em: <https://periodicos.ufrj.br/index.php/formov/article/view/211> Acesso em 10 de março de 2023.

COIMBRA, Camila Lima. A (in)completude da práxis no pensamento freireano. In: PAIXÃO, Alexandro H.; MAZZA, Débora; SPIGOLON, Nima I. (Orgs.) **Centelhas de Transformações** - Paulo Freire e Raymond Williams. 1. ed. — São José do Rio Preto, SP: HN, 2021a.

COIMBRA, Camila Lima. Do projeto-sonho ao caminho-sonho. In: ACEVEDO, W. de J. e TORO, J. W. (eds.). **Pedagogía y desarrollo humano**: maneras de comprensión del otro y de lo otro (pp. 6-17). Universidad Católica de Pereira, 2021b. Disponível em:

<https://editorial.ucp.edu.co/index.php/e-books/catalog/book/66> Acesso em 09 de maio de 2022.

COIMBRA, Camila Lima. Os Modelos de Formação de Professores/as da Educação Básica: quem formamos? **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 45, n. 1, e91731, 2020.

Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362020000100604&lng=en&nrm=iso Acesso em 06 Abril de 2020a.

COIMBRA, Camila Lima. Um modelo anacrônico para os cursos de licenciatura no Brasil: uma análise do Parecer CNE/CP nº 22/2019. **Formação em Movimento** v.2, i.2, n.4, p. 621-645, jul./dez. 2020b.

Disponível em: <http://costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/article/view/623> Acesso em 10 de março de 2023.

COIMBRA, Camila Lima. A aula expositiva dialogada em uma perspectiva freireana. In: LEAL, Edvalda Araújo; MIRANDA, Gilberto José; CASA NOVA, Silvia Pereira de Castro. **Revolucionando a sala de**



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

aula: como envolver o estudante aplicando técnicas de metodologias ativas de aprendizagem. São Paulo: Atlas, 2017a.

COIMBRA, Camila Lima. Categorias freireanas na práxis. **e-Mosaicos**, v. 6, p. 55-67, 2017b. Doi: 10.12957/e-mosaicos.2017.31162. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/e-mosaicos/article/view/31162>. Acesso em: 15 jul. 2021.

FREIRE, Paulo. **Educação e atualidade brasileira**. 3.ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.

FREIRE, Paulo. **Alfabetização e conscientização**. Porto Alegre, Editora Emma, 1963.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Introdução de Francisco C. Weffort. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1967, 150p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido** (manuscrito em português de 1968). Publicado com prefácio de Ernani Maria Flori. Rio de Janeiro, paz e Terra, 1970, 218p.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** Prefácio de Jacques Chonchol e tradução de Rosiska Darcy de Oliveira. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1971, 93p.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Guiné-Bissau**. Registros de uma experiência em processo. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1977, 173 p.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Prefácio de Moacir Gadotti e tradução de Lilian Lopes Martin. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1979, 79 p.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo, Moraes, 1980, 102 p.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. Prefácio de Antonio Joaquim Severino. São Paulo, Cortez / Autores Associados, 1982, 96 p.

FREIRE, Paulo. **Aprendendo com a própria história**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987, 168 p.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo, Cortez, 1991, 144 p. Com prefácio de Moacir Gadotti.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992, 245 p.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo, Olho D'Água, 1993, 127 p.

FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios**. São Paulo, Cortez, 1993, 119 p.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina**. Prefácio de Adriano S. Nogueira; notas de Ana Maria Araújo Freire. São Paulo, Paz e Terra, 1994, 334p.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. São Paulo, Olho D'Água, 1995, 120 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Prefácio de Edna Castro de Oliveira. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. **A Carta da Terra na Educação**. São Paulo: Editora e Livraria do Instituto Paulo Freire, 2010. 103 p.



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

GOMES, Thaís Freitas Pereira Araújo; COIMBRA, Camila Lima. Uma visão de mundo a partir da disciplina Princípios Éticos Freireanos. In: VI Encontro Internacional do Fórum Paulo Freire, 2008, São Paulo. **Anais**/programação do VI Encontro Internacional do Fórum Paulo Freire. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008. Disponível em:

http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/4247/1/FPF_PTPF_01_0896.pdf Acesso em 10 de março de 2023. p. 01-91.

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

KINCHELOE, J. L.; McLAREN, P. L. Rethinking Critical Theory and Qualitative Research. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Ed.) **Handbook of qualitative research**. 2.ed. Thousand Oaks, CA: Sage, 2000.

LIMA, João Paulo Resende de.; VENDRAMIN, Elisabeth de Oliveira.; TONIN, Joyce Menezes da Fonseca.; COIMBRA, Camila Lima. Processo de avaliação da aprendizagem na visão do corpo docente: aprender, punir ou responsabilizar? In: **BAFA Accounting Education Special Interest Group**, 2021

PAULO, Fernanda dos Santos; TESSARO, Mônica. Paulo Freire nos grupos de pesquisa da área de Educação do CNPq: a constituição de redes de sociabilidade intelectual. **Revista e-Curriculum**, [S. l.], v. 20, n. 2, p. 759–782, 2022. DOI: 10.23925/1809-3876.2022v20i2p759-782. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/52931> Acesso em: 30 jan. 2026.

PORTO, Rita de Cassia Cavalcanti; LIMA, Taissa Santos de. O Legado de Paulo Freire para a Formação Permanente: uma leitura crítica das dissertações e teses sobre a formação de professores. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 186-210, jan./mar. 2016.

SAUL, Alexandre; GIOVEDI, Valter Martins. A pedagogia de Paulo Freire como referência teórico-metodológica para pesquisar e desenvolver a formação docente. **Revista e-Curriculum**, [S. l.], v. 14, n. 1, p. 211–233, 2016. Disponível em:

<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/26570>. Acesso em: 30 jan. 2026.

TORRES, Carlos Alberto; GUTIÉRREZ, Francisco; ROMÃO, José Eustáquio; GADOTTI, Moacir; GARCIA, Walter Esteves (org.). **Reiventando Paulo Freire no século 21**. São Paulo: Editora e Livraria do Instituto Paulo Freire, 2008.



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Flávia Alessandra Franco – Pedagogia/UFU –

flavia.franco@ufu.br

Giulia Lacerda Assad – Psicologia/UFU –

giulia.assad@ufu.br

Claudio Gonçalves Prado – UFU –

claudiogprado@ufu.br

Simpósio Temático 7: Práxis Educativa Freireana

Resumo

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) constitui-se como uma modalidade de ensino destinada a garantir o direito à educação de sujeitos que tiveram suas trajetórias escolares interrompidas por diferentes fatores sociais, econômicos e pessoais. O presente trabalho consiste nos resultados parciais das pesquisas desenvolvidas no âmbito de um projeto de Iniciação Científica, cujo objetivo é realizar uma revisão bibliográfica acerca das produções acadêmicas relacionadas ao papel da dimensão afetiva no contexto da EJA e suas implicações no enfrentamento da evasão escolar. A investigação enfatiza a dimensão pedagógica da afetividade e o papel das relações estabelecidas entre docentes e estudantes como estratégia para favorecer a permanência e o processo de aprendizagem nessa modalidade de ensino. Trata-se de uma pesquisa de natureza bibliográfica, fundamentada em estudos que discutem a EJA, a afetividade e a prática pedagógica, dialogando, principalmente, com as contribuições de Paulo Freire e Sérgio Leite. Para a análise, foram selecionados um livro e sete artigos científicos, cujos conteúdos possibilitaram identificar categorias temáticas recorrentes, como alfabetização, leitura e escrita, representações sociais docentes, processo de ensino e aprendizagem, educação libertadora, inclusão e permanência escolar. Os resultados evidenciam que a valorização da afetividade, compreendida na perspectiva da práxis educativa freireana, constitui um elemento relevante para fortalecer os vínculos entre docentes e estudantes, contribuindo para a permanência, o desenvolvimento da aprendizagem e a efetivação do direito à educação na EJA.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Afetividade; Práxis Educativa Freireana.



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia
18 a 22 de agosto de 2026

Introdução

O presente trabalho, desenvolvido no âmbito de uma pesquisa de Iniciação Científica, aborda a dimensão afetiva na Educação de Jovens e Adultos (EJA), modalidade da educação destinada a garantir o direito à escolarização de jovens, adultos e idosos que, por diferentes razões sociais, econômicas, culturais ou pessoais, não tiveram acesso ou continuidade aos estudos na idade considerada regular. Assim, mais do que possibilitar a conclusão da educação básica, a EJA representa um espaço de formação humana, de ampliação da participação social e de fortalecimento da cidadania, reconhecendo os estudantes como sujeitos históricos, portadores de conhecimentos e experiências construídas ao longo da vida.

Entretanto, destaca-se que a garantia do acesso à educação não assegura, por si só, a permanência e o sucesso escolar desses sujeitos. Logo, o cotidiano da EJA é atravessado por desafios que envolvem as condições de vida dos educandos, suas trajetórias marcadas por processos de exclusão social e as especificidades das práticas pedagógicas desenvolvidas nessa modalidade. Nesse contexto, torna-se relevante compreender os elementos que contribuem para a construção de uma experiência educativa significativa, entre eles a dimensão afetiva presente nas relações entre docentes, estudantes e conhecimento.

Dessa forma, a afetividade, compreendida como uma dimensão constitutiva das relações humanas e do processo educativo, tem sido apontada por diferentes autores como um fator que favorece o estabelecimento de vínculos, o engajamento dos estudantes e a construção de práticas pedagógicas mais dialógicas e humanizadoras. Na perspectiva freireana, educar pressupõe diálogo, respeito aos saberes dos educandos e compromisso com uma educação emancipadora, princípios que reforçam a importância das relações estabelecidas no ambiente escolar.

Diante desse cenário, o presente trabalho consiste nos resultados da pesquisa desenvolvida com o objetivo de realizar uma revisão sobre as produções acadêmicas que discutem a afetividade no contexto da Educação de Jovens e Adultos, buscando identificar como essa temática tem sido abordada na literatura científica e quais contribuições apresenta para a compreensão das práticas pedagógicas na modalidade.

O processo histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil

Voltada a sujeitos com trajetórias marcadas por diferentes processos de exclusão escolar, a EJA fundamenta-se na valorização das experiências de vida dos educandos e na promoção de práticas pedagógicas contextualizadas, dialógicas e emancipadoras. Nesse sentido, compreender seu percurso histórico e seus princípios torna-se fundamental para analisar os desafios e as possibilidades que permeiam essa modalidade de ensino, especialmente no que se refere às relações pedagógicas e à dimensão afetiva.

Primordialmente observa-se que a educação no Brasil foi historicamente marcada por



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

processos de exclusão e desigualdade, que privaram grande parte da população do acesso e da permanência na escolarização básica. Nesse contexto, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) consolida-se como uma modalidade voltada à garantia do direito à educação para aqueles que não concluíram a educação básica na idade prevista. Entretanto, sua institucionalização não ocorreu de forma imediata, mas resulta de um longo processo histórico, permeado por disputas políticas, sociais e educacionais.

Em 1963 foi instituído o Programa Nacional de Alfabetização (PNA), coordenado por Paulo Freire. O programa foi revogado em 1964, em decorrência da instauração da ditadura militar, que condenava sua proposta de caráter crítico e emancipador (Moraes, Pereira e Tauany 2023). Como consequência, o material pedagógico do PNA foi recolhido e Paulo Freire passou a ser perseguido pelo regime, marcando o início de um período de repressão às iniciativas de educação popular e interrompendo um importante projeto voltado à formação crítica de jovens e adultos. Posteriormente, foram instituídos o ensino supletivo e o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), que se tornou uma das principais políticas de alfabetização de adultos durante o regime militar (Leite, 2014, apud Freitag).

Nessa perspectiva, um marco importante para a Educação de Jovens e Adultos ocorreu em 1996, com a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

Ainda em 1996, o governo de Fernando Henrique Cardoso aprovou uma emenda constitucional que modificou a obrigatoriedade da oferta gratuita do ensino fundamental para aqueles que não tiveram acesso à escolarização na idade adequada (Viegas; Moraes, 2017). Para Haddad (1997), essa alteração representou um retrocesso em relação ao direito assegurado pela Constituição de 1988, uma vez que reduziu a responsabilidade do Estado em garantir o acesso universal à educação para jovens e adultos.

No contexto do início dos anos 2000, impulsionadas pela crescente visibilidade da EJA nos cenários nacional e internacional, novas políticas públicas passaram a ser implementadas, entre elas a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) (Viegas; Moraes, 2017). De acordo com Leite (2013, apud Di Pierro, 2008), a implementação de políticas direcionadas aos jovens e adultos excluídos do sistema educacional favoreceu ações de aceleração da escolarização, reinserção educacional, qualificação profissional e desenvolvimento social. Essas iniciativas podem estar relacionadas à redução das taxas de analfabetismo e analfabetismo funcional observada entre 2000 e 2010, evidenciando a importância da articulação entre políticas educacionais e ações voltadas às condições sociais e econômicas dos estudantes.

Apesar desses avanços, Carvalho (2011) destaca que os investimentos realizados durante o governo Lula não foram suficientes para assegurar uma educação de qualidade para todos. Segundo o autor, embora tenha havido ampliação dos investimentos, a modalidade continuou sendo tratada sob uma perspectiva compensatória, o que limitou a efetividade das políticas e dificultou a superação das demandas históricas da Educação de Jovens e Adultos.

Atualmente, a EJA fundamenta-se na concepção de educação continuada e de Aprendizagem



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

ao Longo da Vida, entendendo o ser humano como um sujeito em permanente processo de formação. Nessa perspectiva, a aprendizagem ultrapassa objetivos estritamente profissionais ou mercadológicos e passa a valorizar o desenvolvimento humano, a autonomia e a formação crítica dos educandos (Leite, 2013). Contudo, persistem desafios significativos que, conforme Leite (2014), refletem as desigualdades estruturais da sociedade brasileira, que atingem diretamente o público da EJA. Soma-se a isso a permanência de práticas pedagógicas descontextualizadas e materiais didáticos pouco adequados às especificidades desse público, fatores que contribuem para o enfraquecimento do vínculo com a escola e para a continuidade dos processos de exclusão educacional (Silva Filho; Araújo, 2017).

Os processos afetivos

A afetividade constitui uma dimensão essencial do desenvolvimento humano, estando presente ao longo de toda a vida e influenciando a forma como os indivíduos estabelecem relações consigo mesmos, com os outros e com o conhecimento. Na Educação de Jovens e Adultos (EJA), a afetividade adquire especial relevância, considerando as especificidades do público atendido por essa modalidade. Muitos estudantes retornam ao ambiente escolar após longos períodos de afastamento, trazendo consigo experiências marcadas por dificuldades sociais, responsabilidades familiares, inserção precoce no mercado de trabalho e, muitas vezes, vivências escolares traumáticas. Soma-se a isso o receio de enfrentar novas situações de fracasso, sentimentos de insegurança e episódios de desvalorização e falta de acolhimento, fatores que podem comprometer o processo de aprendizagem (Moura; Menezes; Silva, 2024).

No campo da Psicologia da Educação, as contribuições de Wallon e Vygotsky constituem importantes referenciais para a compreensão da afetividade no processo educativo. Pois, conforme Leite (2013), ambos os autores romperam com concepções que dissociavam razão e emoção, defendendo que o desenvolvimento humano ocorre de forma integrada e em constante interação com o contexto social e cultural. Sob essa perspectiva, cognição e afetividade não se desenvolvem de maneira independente, mas constituem dimensões indissociáveis da formação do sujeito.

Logo, segundo Leite (2013), Wallon compreende o desenvolvimento humano como resultado da interação dinâmica entre três núcleos funcionais: afetividade, cognição e movimento. Para o autor, a afetividade engloba emoções e sentimentos que se constituem progressivamente à medida que o indivíduo se apropria do mundo e da cultura por meio das relações sociais. Dessa forma, o desenvolvimento afetivo não decorre exclusivamente de aspectos biológicos, mas é construído continuamente na interação entre o sujeito e o meio em que vive. Já na perspectiva histórico-cultural de Vygotsky, as emoções também são compreendidas como produtos do desenvolvimento humano, possuindo bases orgânicas, mas sendo transformadas pelas relações sociais e culturais (Tassoni, 2008).

Nessa perspectiva, a atuação docente assume papel central, uma vez que o professor se



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

configura como o principal mediador das relações entre o educando e o conhecimento. Conforme Leite (2013), a qualidade dessa mediação influencia diretamente a relação que o estudante estabelece com os objetos de conhecimento, evidenciando que o trabalho pedagógico ultrapassa a transmissão de conteúdos e envolve também a construção de vínculos que favoreçam o processo de aprendizagem.

Portanto, embora partam de referenciais distintos, Wallon e Vygotsky convergem ao compreender a afetividade como dimensão inseparável da cognição e do desenvolvimento humano. Ambos concebem as manifestações afetivas como processos constituídos historicamente nas relações sociais, rejeitando a separação entre emoção e pensamento. Esses pressupostos oferecem importante sustentação teórica para compreender a relevância da dimensão afetiva na Educação de Jovens e Adultos, sobretudo por evidenciar que a aprendizagem depende não apenas de aspectos cognitivos, mas também das relações estabelecidas no contexto escolar, contribuindo para práticas pedagógicas mais inclusivas, dialógicas e significativas.

Promoção de práticas pedagógicas contextualizadas e dialógicas

A promoção de práticas pedagógicas contextualizadas e dialógicas constitui-se como um dos princípios fundamentais da Educação de Jovens e Adultos, uma vez que essa modalidade atende sujeitos com trajetórias marcadas por diferentes experiências de vida, trabalho e exclusão escolar. Nessa perspectiva, Freire (1987) defende que a educação não é neutra, mas uma prática social e política capaz de contribuir tanto para a reprodução das desigualdades quanto para a transformação da realidade. Assim, o processo educativo deve reconhecer os educandos como sujeitos históricos, valorizando seus saberes, suas vivências e sua participação na construção do conhecimento.

Em contraposição à educação bancária, caracterizada pela transmissão mecânica de conteúdos e pela passividade dos estudantes, Freire (1987) propõe uma educação problematizadora, fundamentada no diálogo e na construção coletiva do conhecimento. Na Educação de Jovens e Adultos, essa concepção torna-se especialmente relevante, pois os educandos chegam à escola trazendo conhecimentos construídos em diferentes espaços sociais. Dessa forma, práticas pedagógicas contextualizadas estabelecem relações entre os conteúdos escolares e a realidade dos estudantes, favorecendo aprendizagens significativas e o desenvolvimento da consciência crítica.

Dessa forma, o diálogo configura-se como elemento central da prática pedagógica, representando mais do que uma estratégia metodológica. Uma vez que para Freire (1987), dialogar implica estabelecer relações baseadas na escuta, no respeito, na confiança e no reconhecimento da capacidade de todos os sujeitos aprenderem e produzirem conhecimento. Assim, ao promover práticas pedagógicas dialógicas e contextualizadas, a escola fortalece a participação dos educandos, valoriza suas trajetórias de vida e contribui para a construção de um processo educativo mais democrático, inclusivo e emancipador.

Nessa mesma direção, uma prática educativa fundamentada no diálogo, na contextualização



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

do ensino e na valorização das experiências dos educandos está diretamente relacionada à dimensão afetiva presente no processo educativo. Conforme Leite (2013), as relações estabelecidas entre professores, estudantes e conhecimento influenciam significativamente a aprendizagem, uma vez que a mediação pedagógica não se restringe à transmissão de conteúdos, mas envolve também o acolhimento, o respeito às singularidades e a valorização das experiências dos educandos. Assim, ao reconhecer os estudantes da EJA como sujeitos históricos e promover relações pautadas no diálogo e na confiança, a prática pedagógica fortalece vínculos, atribui sentido ao processo de escolarização e cria condições mais favoráveis para uma aprendizagem significativa e para a permanência dos educandos na escola.

Inicialmente, a compreensão da dimensão afetiva na Educação de Jovens e Adultos (EJA) demanda um referencial teórico que contemple, simultaneamente, as especificidades dessa modalidade de ensino, os processos de desenvolvimento humano e as relações estabelecidas no contexto educativo. Nesse sentido, a presente pesquisa fundamenta-se, principalmente, nas contribuições de Freire (1987; 1992; 2019), Vygotsky (1998) e Leite (2013; 2014; 2016). Além disso, utiliza as contribuições da teoria de Wallon, discutidas por Leite (2013), para compreender a afetividade como dimensão constitutiva do desenvolvimento humano e das relações pedagógicas.

Ademais, no campo da Educação de Jovens e Adultos, Freire (1987; 1992) constitui o principal referencial para a compreensão da educação como prática dialógica, emancipatória e comprometida com a transformação social. Ao defender a valorização dos saberes construídos ao longo da vida, o diálogo como fundamento da prática educativa e a formação da consciência crítica, o autor oferece importantes contribuições para compreender as especificidades dos sujeitos da EJA e a necessidade de práticas pedagógicas que reconheçam suas trajetórias, experiências e contextos socioculturais. Embora Freire não desenvolva a afetividade como categoria conceitual específica, seus princípios evidenciam que o processo educativo é indissociável das relações humanas, do acolhimento e do respeito à dignidade dos educandos.

Complementando essa perspectiva, as contribuições de Vygotsky e Wallon possibilitam compreender a afetividade como dimensão constitutiva do desenvolvimento humano. Assim, para Vygotsky (1998), a aprendizagem ocorre por meio das interações sociais e da mediação realizada por sujeitos mais experientes, enquanto Wallon compreende o desenvolvimento como resultado da integração entre afetividade, cognição e movimento (Leite, 2013). Em ambos os autores, as dimensões cognitiva e afetiva são concebidas como processos indissociáveis, evidenciando que aprender envolve tanto aspectos intelectuais quanto relacionais.

Por sua vez, os estudos de Sérgio Leite (2013; 2014; 2016) aproximam essas discussões do contexto da Educação de Jovens e Adultos ao investigar a influência da afetividade nas relações pedagógicas e no processo de ensino e aprendizagem. Assim, o autor evidencia que a mediação realizada pelo professor interfere diretamente na relação que o estudante estabelece com o conhecimento, destacando que práticas fundamentadas no diálogo, na escuta, no respeito e na valorização das experiências dos educandos favorecem aprendizagens mais significativas. Dessa



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

forma, a articulação entre esses referenciais oferece sustentação teórica para a análise das produções acadêmicas selecionadas, permitindo compreender como a afetividade tem sido abordada na literatura e quais são suas contribuições para a prática pedagógica na Educação de Jovens e Adultos.

Metodologia

A presente pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza bibliográfica, por buscar compreender como a dimensão afetiva tem sido abordada nas produções acadêmicas sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA). A abordagem qualitativa possibilita uma análise aprofundada dos aspectos sociais, humanos e subjetivos envolvidos no processo educativo, enquanto a pesquisa bibliográfica fundamenta-se no levantamento e na análise de livros e artigos científicos, contribuindo para a construção do referencial teórico (Gil, 2008).

Assim, o levantamento foi realizado nas bases Portal de Periódicos da CAPES, SciELO e Google Acadêmico, utilizando as palavras-chave "EJA", "Afetividade" e "Paulo Freire". O recorte temporal teve início em 2014, em razão da publicação da obra *Afetividade e letramento na educação de jovens e adultos: EJA*, de Leite (2014), referência para os estudos sobre afetividade nessa modalidade. Conforme Nascimento (2012), a pesquisa bibliográfica favorece o diálogo entre diferentes produções científicas e a construção do conhecimento.

Logo, durante o levantamento foram identificados seis Trabalhos de Conclusão de Curso, uma dissertação, quatro trabalhos publicados em anais de eventos e oito artigos em periódicos. Para compor o corpus da pesquisa, foram selecionados a obra de Leite (2014) e os artigos científicos que abordavam diretamente a afetividade na EJA, as contribuições de Freire e as relações entre aprendizagem, acolhimento e vínculo pedagógico. A análise ocorreu de forma interpretativa, buscando compreender como a literatura aborda a afetividade e suas contribuições para a aprendizagem, a construção de vínculos pedagógicos e a permanência dos estudantes na EJA.

Resultados e discussão

Em consonância com os procedimentos metodológicos adotados, o levantamento bibliográfico possibilitou a identificação das produções acadêmicas relacionadas à afetividade na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Os estudos selecionados foram organizados de acordo com o título, autoria, ano de publicação, fonte de publicação e classificação Qualis dos periódicos, conforme apresentado na Tabela 1.



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

Tabela 1 – Artigos acadêmicos sobre afetividade na Educação de Jovens e Adultos publicados em periódicos científicos (2014–2026).

TÍTULO	AUTOR E DATA	FONTE	QUALIS
Afetividade no processo de alfabetização de jovens e adultos	Leite e Gazoli, 2012.	EJA em Debate	A4
A Afetividade como potencializadora no processo Ensino Aprendizagem na EJA	Batista e Andrade, 2016.	Revista Multidisciplinar do Nordeste Mineiro	A2
Representações sociais de docentes da EJA: afetividade e	Camargo, 2017.	Educação & Realidade	A1
formação docente			
Proposta de ensino na EJA: alguns sentidos dialógicos analisados à luz da teoria freiriana	Silva e Moreira, 2020.	Cadernos de pesquisa UFMA	A3
Os jovens e as afetivas alegrias: acontecimentos de leitura e escrita em aula de EJA.	Falabelo, 2021.	Revista Teias.	A1
Dialogicidade e afetividade como princípios para uma educação libertadora na EJA	Fernandes, Bandeira e Alvarenga, 2021.	Revista Educação e Ciências Sociais	B1
Inclusão e permanência na EJA (Educação de Jovens e Adultos) sob olhar da afetividade.	Mattos e Santos, 2023.	Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação.	A3
Vivências educacionais na EJA: a afetividade no processo de ensino e aprendizagem.	Dias, 2026.	Cadernos Pedagógicos UFAL	Não Classificado

Fonte: os autores (2026)



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

A análise das produções selecionadas evidenciou diferentes perspectivas sobre a relação entre afetividade e Educação de Jovens e Adultos, destacando temas recorrentes como alfabetização e letramento, práticas pedagógicas dialógicas, formação docente, inclusão, permanência escolar e processos de ensino e aprendizagem. Apesar das diferentes abordagens, os estudos convergem ao reconhecer a afetividade como elemento fundamental das relações pedagógicas e da construção de aprendizagens significativas na EJA. A discussão dos resultados foi iniciada pela obra *Afetividade e Letramento na Educação de Jovens e Adultos* (Leite, 2014), por se tratar de um dos principais referenciais teóricos sobre a temática e por fundamentar grande parte das pesquisas analisadas, permitindo identificar aproximações e especificidades na abordagem da afetividade na EJA.

Considerações finais

A presente pesquisa teve como objetivo realizar um levantamento bibliográfico acerca da produção acadêmica sobre a dimensão afetiva na Educação de Jovens e Adultos, buscando compreender como essa temática tem sido abordada na literatura e quais são suas contribuições para o processo de ensino e aprendizagem nessa modalidade de ensino. A análise das produções selecionadas evidenciou que, embora a afetividade ainda seja um campo em desenvolvimento nas pesquisas sobre a EJA, ela ocupa papel central na construção de práticas pedagógicas mais humanizadas, inclusivas e comprometidas com a permanência dos estudantes na escola.

Dessa forma, os estudos analisados demonstram que os processos educativos na EJA não podem ser compreendidos apenas sob a perspectiva cognitiva, uma vez que as trajetórias dos educandos são marcadas por experiências de exclusão escolar, desigualdades sociais e diferentes formas de vulnerabilidade. Nesse contexto, as contribuições de Freire (1987, 1992, 2019), Vygotsky (1998) e Leite (2013, 2014, 2016) evidenciam que o diálogo, a mediação pedagógica, o acolhimento, a valorização dos saberes prévios e a construção de vínculos afetivos constituem elementos fundamentais para promover aprendizagens significativas e fortalecer a relação dos estudantes com a escola.

Além disso, a revisão bibliográfica permitiu identificar que práticas pedagógicas contextualizadas e dialógicas favorecem não apenas o desenvolvimento da autonomia e da consciência crítica, mas também o sentimento de pertencimento ao espaço escolar, aspecto diretamente relacionado à permanência dos educandos na EJA. Dessa forma, a afetividade não deve ser compreendida como um elemento secundário ou restrito às relações interpessoais, mas como uma dimensão constitutiva da prática docente e da mediação pedagógica, capaz de potencializar o desenvolvimento humano e a efetivação do direito à educação.

Por fim, espera-se que esta pesquisa contribua para o fortalecimento das discussões sobre a afetividade na Educação de Jovens e Adultos, oferecendo subsídios para a formação inicial e continuada de professores e para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais sensíveis às especificidades desse público. Considerando a quantidade ainda reduzida de estudos encontrados sobre a temática, destaca-se a necessidade de novas investigações que aprofundem a relação entre



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

afetividade, aprendizagem e permanência escolar, ampliando o conhecimento científico e contribuindo para a consolidação de uma educação verdadeiramente democrática, inclusiva e humanizadora.

Referências

- BATISTA, M. C.; ANDRADE, A. L. de A. A afetividade como potencializadora no processo ensino-aprendizagem na EJA. *Revista Multidisciplinar do Nordeste Mineiro*, v. 1, n. 1, 2016. Disponível em: <https://revista.unipacto.com.br>. Acesso em: 24 jul. 2026.
- CAMARGO, P. da S. A. S. Representações sociais de docentes da EJA: afetividade e formação docente. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 42, n. 4, p. 1567-1589, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br>. Acesso em: 24 jul. 2026.
- CARVALHO, M. P. de. *As políticas para a Educação de Jovens e Adultos nos governos Lula (2003-2010): incongruências do financiamento insuficiente*. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.
- FALABELO, R. N. de O. Os jovens e as afetivas alegrias: acontecimentos de leitura e escrita em aula de EJA. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 22, número especial, p. 304-320, 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br>. Acesso em: 24 jul. 2026.
- FERNANDES, M. V. R.; BANDEIRA, G. M. da S.; ALVARENGA, M. S. de. Dialogicidade e afetividade como princípios para uma educação libertadora na EJA. *Revista Educação e Ciências Sociais*, v. 4, n. 7, p. 56-70, 2021.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 58. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.
- FREIRE, P. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. FREITAG, B. *Escola, Estado e sociedade*. São Paulo: Moraes, 1984.
- GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- HADDAD, S. *A educação de pessoas jovens e adultas e a nova LDB*. São Paulo: Ação Educativa, 1997.
- LEITE, S. A. da S. *Afetividade e letramento na educação de jovens e adultos: EJA*. São Paulo: Cortez, 2014.
- LEITE, S. da S.; GAZOLI, D. G. D. Afetividade no processo de alfabetização de jovens e adultos. *EJA em Debate*, v. 1, n. 1, 2012.
- LEITE, S. F. *O direito à Educação Básica para Jovens e Adultos da modalidade EJA no Brasil: um resgate histórico e legal*. Curitiba: CRV, 2013.
- MATTOS, N. P. O.; SANTOS, L. R. A. dos. Inclusão e permanência na EJA (Educação de Jovens e



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

Adultos) sob o olhar da afetividade. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, v. 9, n. 5, p. 851-867, 2023.

MORAES, R. D. A.; PEREIRA, E. W.; TAUNAY, M. P. Dossiê Paulo Freire: um projeto-piloto de alfabetização de adultos – de Brasília para o Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 104, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br>. Acesso em: 24 jul. 2026.

MOURA, J. C. da C.; MENEZES, L. A. de S. *Afetividade no contexto da EJA: uma análise da literatura brasileira em torno da permanência e evasão escolar*. 2024. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2024.

NASCIMENTO, M. I. M. *A pesquisa bibliográfica: teoria e prática na pesquisa educacional*. Campinas: Autores Associados, 2012.

OLIVEIRA DIAS, E. C. de. Vivências educacionais na EJA: a afetividade no processo de ensino e aprendizagem. *Cadernos Pedagógicos*, v. 2, n. 1, p. 8-18, 2026.

SILVA, M. A. da; MOREIRA, J. Proposta de ensino na EJA: alguns sentidos dialógicos analisados à luz da teoria freiriana. *Cadernos de Pesquisa*, p. 125-150, 2020.

SILVA FILHO, R. B.; ARAÚJO, R. M. de L. Evasão e abandono escolar na educação básica no Brasil: fatores, causas e possíveis consequências. *Educação por Escrito*, Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 35-48, 2017.

TASSONI, E. C. M. *A dinâmica interativa na sala de aula: as manifestações afetivas no processo de escolarização*. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

VIEGAS, A. C. C.; MORAES, M. C. S. de. Um convite ao retorno: relevâncias no histórico da EJA no Brasil. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 12, n. 1, p. 456-478, 2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br>. Acesso em: 24 jul. 2026.

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

A PERSPECTIVA FREIREANA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS LEITORES/AS NA LICENCIATURA EM LETRAS/UFU

Isabela Cazarini do Prado – Universidade Federal de Uberlândia –
isabelacazarini@gmail.com

Simpósio Temático: Práxis Educativa Freireana

Resumo

Este trabalho investiga a influência do pensamento de Paulo Freire na formação de professores/as dos Cursos de Licenciatura em Letras da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), a partir da análise do Projeto Político-Pedagógico (PPP) do curso. Parte-se da compreensão de que a leitura, entendida como leitura de mundo e leitura da palavra, constitui um elemento central para a formação crítica, ética e cultural dos sujeitos. Em um contexto marcado pela lógica capitalista e pela mercantilização da cultura, problematiza-se o lugar da literatura e da educação literária na formação docente, refletindo sobre as possibilidades de acesso às produções culturais e sua contribuição para a constituição de leitores/as críticos/as. O estudo compreende a educação literária como prática social, estética e política, voltada à ampliação da leitura de mundo e à transformação da realidade. Defende-se que a formação inicial de professores/as deve articular conhecimentos acadêmico-científicos e experiências culturais, promovendo práticas de leitura significativas que fortaleçam o compromisso com uma educação humanizadora, crítica e emancipatória.

Palavras-chave: Leitura de mundo. Leitura da palavra. Professor/a leitor/a.

Introdução

A escola é um dos pilares do início da formação do ser humano em nossa sociedade, tanto no aspecto acadêmico quanto no social. Todas as atividades ali envolvidas apresentam uma possibilidade de ensino-aprendizagem, e a leitura é uma das principais, visto que está presente nas mais diversas disciplinas escolares, além de estar no dia a dia de todos e todas. Assim, fica registrada a necessidade e a importância que a leitura da palavra, como atividade na escola e no cotidiano, possui na formação social-acadêmica de cada estudante, sendo fundamental entender quais aspectos a envolvem.

A professora Marisa Lajolo (2006, p. 7) afirma que “lê-se para entender o mundo, para viver melhor. Em nossa cultura, quanto mais abrangente a concepção de mundo e de vida, mais



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia
18 a 22 de agosto de 2026

intensamente se lê, numa espiral quase sem fim, que pode e deve começar na escola, mas não pode (nem costuma) encerrar-se nela”. Mas como fazer com que essa espiral não se encerre na escola, quando o trabalho da leitura, muitas vezes, é baseado em questões que não possuem sentido para os/as estudantes? Quando o acesso à literatura é tão elitizado? Quando os conhecimentos de mundo dos/as alunos/as não são desenvolvidos a partir de estímulos de compreensão da importância existente nas transmissões culturais?

Baseados nessas indagações, com a compreensão da necessidade do trabalho da leitura como parte da constituição crítica do sujeito e da análise do Projeto Político Pedagógico do curso, fez-se necessário compreender a influência de Paulo Freire nos Cursos de Licenciatura em Letras da Universidade Federal de Uberlândia. Isso porque é necessário pensar a prática associada à teoria de modo a buscar a transformação da educação.

É preciso ter esperança, mas esperança do verbo esperar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo (Freire, 1992, p. 110-111).

Assim, justifica-se este trabalho pela importância em entender a formação de professores/as, de acordo com a necessidade de atrelar o conhecimento de mundo e o conhecimento acadêmico-científico, no qual as leituras de mundo e da palavra se manifestam, para que, no momento de assunção de sua profissionalidade na educação básica, essa formação seja capaz de proporcionar espaços que entrelacem os conhecimentos com as produções culturais, tão necessárias para a formação do sujeito, em uma perspectiva progressista-freireana que busque o esperançar como ação (Freire, 1992).

Fundamentação teórica

Em um mundo com modo de produção capitalista, em que o tempo é cada vez mais comprimido e, a cada dia, o algoritmo domina um pouco mais o que consumimos, os recursos culturais, incluindo a literatura e a questão da leitura, têm perdido o espaço, mesmo em ambientes em que seu uso se faz extremamente necessário, como o escolar ou o universitário. Bernard Charlot (2020, p. 22) interroga acerca do posicionamento dos discursos atuais sobre educação, por que tais discursos “não estão mais interessados na questão de onde vem o homem e para onde está indo?”. A indústria do entretenimento, ao pasteurizar os valores, transforma tudo em mercadoria – aqui incluídas a educação e a literatura.

Desse modo, pensando na cultura como uma forma de trocar experiências também afetivas e aproximar as relações culturais, está a importância em compreender como os/as professores/as que atuarão com o trabalho da língua portuguesa e outros idiomas na educação básica aprendem a importância da leitura de mundo e da leitura da palavra - qual a educação literária desses/as



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

professores/as em formação? -, de modo a entender como o Projeto Político Pedagógico do curso está relacionado a essas questões. Isso é relevante para perceber como as questões culturais estarão presentes nas salas de aula da próxima geração de professores/as, a fim de que a leitura faça parte não apenas do cotidiano dos/as alunos/as da educação básica como estudantes, mas como sujeitos sociais.

O leitor crítico será, então, aquele que, na leitura, se afirma e se reconhece como parte do processo de produção de sentido. Ele não toma impunemente a palavra alheia e a reproduz, mas sim, mesmo quando concorda com o autor do texto, dirige a ele – texto, autor – sua contrapalavra, assumindo conscientemente para si o que foi enunciado por outro (Britto, 2020, p. 81).

Nesse contexto, a educação literária pode ser compreendida como um campo formativo essencial, que não se reduz à análise estrutural de textos ou à mera recodificação da linguagem, mas se ancora na formação ética, estética e política dos sujeitos. Como propõe Dalvi (2021), a educação literária deve ultrapassar o tecnicismo e promover experiências de leitura que articulem o sensível, o simbólico e o crítico, possibilitando aos leitores não apenas compreender o mundo, mas se reconhecerem como agentes de sua transformação. Essa perspectiva dialoga diretamente com a proposta freireana, na medida em que compreende o ato de ler como leitura de mundo e leitura da palavra – uma atividade que parte da realidade concreta dos sujeitos e se projeta para além dela, ampliando sua visão de mundo e sua capacidade de intervenção na realidade. Conforme busca-se trabalhar nesse contexto, a educação literária é, então, a valorização da interação do indivíduo com a literatura, de modo a constituir a vivência dos/as estudantes como leitores/as críticos/as e conscientes. Souza *et al.* (2012) reforçam que a leitura não é uma atividade neutra, mas uma prática cultural e social, que deve ser trabalhada com intencionalidade pedagógica. A autora aponta a importância de estratégias que promovam a compreensão leitora em profundidade, articulando texto, contexto e sujeito.

Isso posto, a literatura não é trabalhada como algo utilitário ou funcional, mas constituinte do ser humano atuante na sociedade. A reflexão é, portanto, pensar se há, no ensino superior, um trabalho de formação de professores/as que coloque em evidência o que seria a leitura de mundo e como a leitura da palavra é, de certa maneira, uma de suas consequências, além de refletir acerca das possibilidades de acesso à literatura para esses/as professores/as em formação.

Por esse ângulo, a partir de uma leitura freireana, a leitura da palavra é uma consequência da leitura de mundo. A educação literária, nesse sentido, não é apenas o desenvolvimento de competências linguísticas, mas a possibilidade de inserir os sujeitos em práticas de leitura que lhes permitam compreender, questionar e transformar a realidade. A literatura, ao apresentar múltiplos mundos possíveis, amplia a leitura de mundo e a complexifica. Assim, compreende-se a necessidade de uma leitura da palavra pautada na leitura de mundo de cada um dos/as estudantes, ao buscar contextos que façam parte da realidade, estejam incorporados à experiência pessoal dos/as aprendentes, além



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

de propostas que estimulem os conhecimentos de cada um/a. Dessa forma também se faz o trabalho da leitura literária, amplamente discutido entre tantos/as pesquisadores/as. Em um diálogo com Sérgio Guimarães, Paulo Freire diz:

Olha, minha visão é a de que, no ato de conhecimento, não é possível negar a dimensão individual do sujeito que conhece. Mas acho que essa dimensão não basta para explicar o seu próprio ato de conhecer. O ato de conhecimento, no fundo, é social. Se bem que, repito, o aspecto individual de quem conhece e às vezes também a privatização de quem está conhecendo, ou reconhecendo, existem (1982, p. 102).

Para pormenorizar a fala de Freire, é possível dizer, inicialmente, que a leitura de mundo seja uma categoria importante, pois se trata da visão que cada sujeito tem do universo que o cerca. No entanto, essa visão recebe a influência das vivências e experiências de cada um/a na sua constituição como ser humano, em busca do ser mais. Desse modo, a leitura de mundo pode ser considerada como um aspecto social, cultural e histórico, a partir das identidades que são construídas no ato de conhecer aquilo que não necessariamente faz parte de seu contexto. A leitura da palavra pode ser uma forte aliada nesse processo, já que a atividade literária é nada menos do que uma forma de transmissão cultural, conceito trazido pela antropóloga Michèle Petit (2019), que consiste em uma questão relacionada à criação e à arte, como uma possibilidade de conhecer mundos e vivências que vão além das suas próprias. Essa ideia de transmissão cultural também está entrelaçada às dimensões freireanas de ser humano, afinal, “é a consciência do mundo que cria a minha consciência. Conheço o diferente de mim e nesse ato me reconheço” (Freire, 2021, p. 27).

O autor ainda discorre sobre a concepção que o educador possui do ser humano, porque “toda prática educativa implica na indagação: que penso de mim mesmo e dos outros?” (Freire, 2021, p. 25). Ao refletir acerca das questões culturais, entende-se novamente que o homem e a mulher estão em constante transformação; a experiência social, para ele, nunca para de acontecer, visto que somos inacabados. Em nosso inacabamento existe a possibilidade da educação.

“Ler talvez sirva antes de tudo para elaborar um sentido, dar forma a sua experiência, ou a seu lado escuro, sua verdade interior, secreta; para criar uma margem de manobra, ser um pouco mais sujeito de sua história” (Petit, 2019, p. 43). Nessa perspectiva, interligadas, as questões culturais se tornam necessárias para compreendermos o coletivo - e nesse ponto buscamos inserir a questão da leitura em um de seus muitos vieses.

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (Freire, 1989, p. 9).

Portanto, trazendo a questão da escola como um dos pilares da formação do sujeito, é importante questionar como esse viés da leitura está sendo tratado entre os/as professores/as em formação, para que as transmissões culturais aconteçam também nas salas de aula de que cada um/a deles/as irá fazer parte. Esta pesquisa baseia-se em questões que reverberam na práxis freireana, visto



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

que se busca a autonomia dos/as futuros/as professores/as por meio da dialogicidade durante a formação, à procura de uma ação-reflexão, ao pensar acerca do trabalho da leitura em sala de aula.

Metodologia

Esta pesquisa parte de uma perspectiva epistemológica interpretativo-crítica, que considera o conhecimento como resultado da interação entre sujeitos e contexto social, com ênfase na compreensão dos significados e na busca pela transformação social (Demo, 2004). Essa abordagem é adequada pois permite analisar os Projetos Político Pedagógicos (PPP) não apenas como documentos institucionais, mas como discursos que refletem concepções ideológicas, práticas educativas e possibilidades de formação crítica dos/as futuros/as professores/as, conforme a perspectiva freireana.

Considerações finais

Apesar de se tratar de uma pesquisa ainda em andamento, é evidente a importância em continuar o debate acerca da constituição do/a leitor/a em sala de aula, assunto amplamente trabalhado em diversas pesquisas, mas que continua a emergir como problemática na escola. Nesse sentido, a relevância deste trabalho atribui-se à necessidade de humanizar as questões literárias, e evidencia que a formação inicial de professores/as de Letras precisa ir além da apropriação de conteúdos específicos da linguagem e da literatura, assumindo o compromisso com a constituição de sujeitos críticos, capazes de compreender a leitura como prática social, cultural e política. Nessa perspectiva, o pensamento de Paulo Freire mostra-se fundamental ao compreender que a leitura da palavra é indissociável da leitura de mundo, possibilitando que a educação literária contribua para a humanização e para a transformação da realidade.

Ao discutir a centralidade da literatura na formação docente, reforça-se que o acesso às produções culturais e às práticas significativas de leitura constitui elemento indispensável para que futuros/as professores/as desenvolvam uma atuação comprometida com uma educação democrática e emancipatória. A literatura, compreendida como forma de transmissão cultural e de ampliação das experiências humanas, favorece a construção de diferentes modos de interpretar o mundo, promovendo o diálogo entre conhecimentos científicos, culturais e as vivências dos sujeitos.

Nesse sentido, a análise do Projeto Político-Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras da Universidade Federal de Uberlândia pode contribuir para compreender em que medida os princípios freireanos estão presentes na formação docente. Por fim, reafirma-se que formar professores/as leitores/as implica formar profissionais capazes de promover experiências de leitura que transcendam o ensino instrumental da língua e da literatura. Trata-se de possibilitar o encontro entre diferentes culturas, saberes e experiências, formando leitores/as conscientes de seu papel social e preparados/as para construir, junto aos/as estudantes, uma educação pautada na criticidade, na



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

sensibilidade, na justiça social e na transformação da realidade.

Referências

- BRITTO, Luiz Percival Leme. **Ao revés do avesso**: leitura e formação. São Paulo: Pulo do Gato, 2015.
- CHARLOT, Bernard. **Educação ou barbárie?** Uma escolha para a sociedade contemporânea. São Paulo: Cortez, 2020.
- DALVI, Maria Amélia. Educação, literatura e resistência. In: MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes (org.). **A função da literatura na escola**: resistência, mediação e formação leitora.
- DEMO, Pedro. **Educação e conhecimento**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Cortez, 2004.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1989. (Coleção polêmicas do nosso tempo; v. 4).
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. São Paulo: Paz & Terra, 1992.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do compromisso**: América Latina e Educação Popular. Organização de Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2021.
- FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Terra & Paz, 1979.
- FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Sobre educação (diálogos)**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1982. (Coleção Educação e comunicação; v. 9).
- LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 2006.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2016.
- PETIT, Michèle. **Ler o mundo**: experiências de transmissão cultural nos dias de hoje. Tradução de Julia Vidile. São Paulo: Editora 34, 2019.



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR
II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”
Universidade Federal de Uberlândia
18 a 22 de agosto de 2026

**PRINCÍPIOS ÉTICOS FREIREANOS E A INTERCULTURALIDADE CRÍTICA NA
FORMAÇÃO DE PROFESSORAS/RES**

Letícia de Paula e Silva Andrade – Universidade Federal de Uberlândia –
leticiandr97@gmail.com

Simpósio Temático: (ST7) Práxis Educativa Freireana

Resumo

Este trabalho, enquanto desdobramento de uma pesquisa de doutorado em desenvolvimento, busca relacionar a disciplina optativa de Princípios Éticos Freireanos, ofertada no *campus* Santa Mônica da Universidade Federal de Uberlândia a todas as licenciaturas, com a interculturalidade crítica. Sendo esta uma releitura possível da realidade, a partir de abordagem qualitativa, bibliográfica e do saber de experiência feito desenvolvido no percurso de pesquisa. Conclui-se que há dimensões fundamentais da disciplina que permitem esta relação, como os Círculos de Cultura que possibilitam que histórias, saberes, culturas e subjetividades *outras* emergam, assim como o respeito e o diálogo como premissas fundamentais para a construção coletiva do conhecimento, que parte justamente de quem são enquanto sujeitos no/com o mundo, permeados por princípios freireanos.

Palavras-chave: Formação docente freireana; Princípios freireanos; Interculturalidade.

Introdução

Este trabalho é um desdobramento de uma pesquisa de doutorado em desenvolvimento que tem como objeto uma disciplina optativa intitulada “Princípios Éticos Freireanos” ofertada às Licenciaturas no *campus* Santa Mônica (Uberlândia - MG) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), desde 2017. Segundo Coimbra (2021) a disciplina, criada pelo Núcleo de Didática da instituição, é pautada na contribuição freireana para a formação de professoras/es no Brasil, entretanto, foi desenvolvida para que estudantes de todos os cursos de graduação possam participar.

Desta forma, o objetivo deste artigo, a partir de uma releitura possível da realidade, é examinar as relações entre a referida disciplina e a interculturalidade crítica no campo da formação de professoras/res. Para responder à pergunta: Quais são as possíveis relações entre a referida disciplina e a interculturalidade crítica na perspectiva da formação de professoras/res? A metodologia que nos guia é qualitativa, bibliográfica e parte do “saber de experiência feito” (Freire, 1996) pela trajetória de investigação vivida – em que dez pessoas egressas da disciplina foram entrevistadas no segundo



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

semestre de 2025, com vivência durante um semestre na referida disciplina de outubro de 2025 a março de 2026. Processo que só foi iniciado posteriormente à aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos da UFU.

Na tese, diversas releituras são feitas embasadas em outras/os autoras/es em torno do pensamento freireano, da formação de professoras/res, da própria disciplina e da realidade em si, por adotarmos uma perspectiva decolonial¹. Então o recorte que buscamos realizar neste artigo reflete essas releituras possíveis, e especificamente a partir da interculturalidade crítica como uma expressão decolonial, ao buscar relacioná-la à referida disciplina que não se intitula decolonial, ou mesmo intercultural, sendo esta uma busca epistemológica que assumimos.

Fundamentação teórica

A Ficha de Componente Curricular da disciplina de Princípios Éticos Freireanos aponta que seus conteúdos e bibliografia residem no pensamento freireano, tendo como Objetivo Geral: “Compreender a importância dos princípios freireanos para a educação brasileira” (Faced UFU, 2018, p. 1). E como Objetivos Específicos: Compreender o princípio do respeito à diversidade como um pressuposto ético essencial para a atuação docente em uma escola que se pretende democrática e inclusiva; Contribuir para a reflexão dos profissionais da educação para **que trabalhem com diferentes metodologias de ensino, coerentes com o respeito à diversidade física, ideológica, psíquica, étnico-cultural e socioeconômica presentes no cotidiano escolar.** (Faced UFU, 2018, p. 1, grifos nossos).

Portanto, podemos observar a partir da Ficha que a disciplina coloca o desenvolvimento da compreensão sobre o respeito à diversidade enquanto um princípio ético e eixo fundamental para o fazer docente, da mesma forma que busca realizar uma contribuição reflexiva às/aos professoras/res em formação acerca da elaboração de metodologias plurais que concretizem esse respeito no cotidiano escolar de atuação. Mas como é possível dar sentido a esses objetivos na prática da disciplina, a partir de Freire? A partir da vivência em uma turma e das entrevistas realizadas, a resposta se faz: Vivendo Freire!

Foi possível compreender que não só os conteúdos, mas as metodologias que as professoras assumem também são freireanas, movimento que permite não apenas conhecer Paulo Freire enquanto pensador-educador de forma teórica, mas viver na prática suas categorias e princípios. Cada professora conduz a disciplina com liberdade e criatividade, o que têm em comum é o princípio do diálogo e do respeito ao construir o percurso formativo freireano em conjunto com as/os estudantes, a partir da escuta amorosa e investigativa do que é significativo e condizente à realidade das/dos estudantes, ou seja, há uma investigação do universo temático (Freire, 1967) como parte fundamental do trabalho.

E desses diálogos entre professora-estudantes, que se dão de maneiras variadas, emergem as categorias freireanas como palavras-temas geradores que são trabalhadas teoricamente e



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

experienciadas de diversas formas ao longo do semestre, percorrendo um caminho de práxis (Freire, 1967), em que a teoria ganha sentido com a prática/vivência e vice-versa.

Outra característica comum a todas as turmas da disciplina, é que a sala de aula é organizada com todas as carteiras dispostas em um grande círculo do qual a professora também faz parte, remetendo diretamente ao Círculo de Cultura freireano (Freire, 1967).

Portanto, o Círculo de Cultura não diz respeito somente à forma de organização espacial, é uma intencionalidade assumida que busca superar uma estrutura hierarquizada de ensino-aprendizagem entre professora-estudantes tornando possível que as experiências, conhecimentos e pessoas circulem entre o grupo (Coimbra, 2021). Em contraposição à “cultura do silêncio” que nos atinge em nível social e educacional, e é característica da própria educação bancária de transferência de conteúdos, que nos impede de “dizer a nossa palavra” (Freire, 1981):

Na cultura do silêncio, no âmbito da educação bancária, existir é apenas viver. O ser humano neste escopo cultural segue ordens de cima, comunicadas, **ouve-se o dizer a palavra do outro apenas**. Se pensar torna-se difícil, dizer a palavra é essencialmente proibido nesse contexto silencioso e opressivo. **Na perspectiva educacional dialógica, dizer a palavra significa tomar para si o processo histórico-cultural**. (Bastos, 2010, p. 165, grifos nossos)

E Freire (1981) define que a impossibilidade de “dizer a sua palavra” paira sobre a imposição de certos conteúdos hegemônicos ao mesmo tempo em que silencia conhecimentos outros, mas também acerca da impossibilidade inferiorizante à/ao oprimida/o de se ver como sujeito (re)criador da realidade histórica e nela intervir, da impossibilidade de ser autêntica/o e livre para ser-viver e expressar a si e sua cultura-história:

Dizer a palavra, em um sentido verdadeiro, **é o direito de expressar-se e expressar o mundo, de criar e recriar, de decidir, de optar**. Como tal, não é o privilégio de uns poucos com que silenciam as maiorias. É exatamente por isto que, numa sociedade de classes, seja fundamental à classe dominante estimular o que vimos chamando de cultura do silêncio, em que as classes dominadas se acham semimudas ou mudas, proibidas de expressar-se autenticamente, proibidas de ser. (Freire, 1981, p. 40-41, grifos nossos)

Assim, podemos compreender que o movimento dialógico e “circular crítico” da disciplina permite que estudantes e professora digam sua palavra, expressando quem são, assim como suas histórias, seus conhecimentos, suas culturas e subjetividades, anunciando, assim, as categorias a serem vivenciadas no semestre. O fato da disciplina ser ofertada à todas as Licenciaturas da Universidade traz ainda mais pluriversalidades e dimensões de reflexão, pelas/os estudantes refletirem e problematizarem a realidade também a partir de seus diferentes cursos:



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

O Círculo de cultura - no método Paulo Freire - **re-vive a vida em profundidade crítica. A consciência emerge do mundo vivido, objetiva-o, problematiza-o, compreende-o como projeto humano. Em diálogo circular, intersubjetivando-se mais e mais, vai assumindo, criticamente o dinamismo de sua subjetividade criadora. Todos juntos, em círculo, e em colaboração, re-elaboram o mundo e, ao reconstruí-lo, apercebem-se de que, embora construído também por eles, esse mundo não é verdadeiramente para eles.** Humanizado por eles, esse mundo não os humaniza. As mãos que o fazem, não são as que o dominam. Destinado a liberá-los como sujeitos, escraviza-os como objetos. **Reflexivamente, retomam o movimento da consciência que os constitui sujeitos, desbordando a estreiteza das situações vividas;** resumem o impulso dialético da totalização histórica. Presentificados como objetos no mundo da consciência dominadora, **não se davam conta de que também eram presença que presentifica um mundo que não é de ninguém, porque originariamente é de todos. Restituída em sua amplitude, a consciência abre-se para a “prática da liberdade” [...].** (Fiori, 1987, p.9, grifos nossos)

Em movimento circular, na relação eu-nós, na intersubjetivação, a professora e estudantes se colocam a problematizar as culturas e a sociedade injusta que reflete no que vivem cotidianamente, para pensarem juntas/os maneiras de ultrapassar as situações-limite, na medida em que vão assumindo juntas/os a posição de sujeitos (Freire, 1996). O respeito tanto para ouvir a/o outra/o com atenção, como falar com intencionalidade, como sujeitos de conhecimento e cultura, é um combinado entre professora-estudantes. Em que a professora auxilia a condução dos diálogos pela fundamentação teórica freireana e acolhimento às diversas falas, questionamentos e reflexões das/os estudantes, “captando” as principais ideias para compor as temáticas-problematizações das aulas seguintes. Mota Neto (2016) apresenta como traço marcante decolonial e intercultural na pedagogia freireana a exigência à/ao educadora/or do desenvolvimento da virtude da escuta sensível, do saber ouvir, porque contribui justamente com o desenvolvimento do direito da fala, de se posicionar e se expressar daquelas/es (mulheres, populações tradicionais, negras e indígenas, pobres, periféricas/os, não-europeus e demais pessoas subalternizadas) que foram impedidas/os de exercê-los pelas imposições da modernidade/colonialidade.

Portanto, as formas com que a disciplina se organiza, teórico-metodologicamente, de maneira intencional para se materializar no princípio do respeito à/ao outra/o se traduz no movimento que permite a emersão, em nossa releitura, do projeto ético, epistêmico, social, histórico e político da interculturalidade crítica (Candau; Russo, 2010; Oliveira, 2012; Walsh, 2009; 2019; 2023) como práxis que não simplesmente tolera as diferenças, mas as problematiza, as acolhe, trabalha a partir delas como referência fundamental, em que o conhecimento é construído conjuntamente a partir de outras referências não-hegemônicas, buscando ser uma experiência educativa que não se finda em si mesma mas que almeja ser inspiração de mudança pessoal-coletiva-social que ultrapassa os muros da universidade, na renúncia da manutenção das estruturas desiguais da universidade e das escolas como campo de atuação.



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR
II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”
Universidade Federal de Uberlândia
18 a 22 de agosto de 2026

Sendo portanto, um movimento da disciplina que permite não só a compreensão freireana teórica do respeito com a/o outra/o, mas enquanto forma de vivê-lo no decorrer do percurso formativo, fazendo-se exemplo de como pode ser experienciado-construído (em comunhão) para além da universidade. A emersão das subjetividades, das culturas, histórias e conhecimentos plurais caminha, portanto, ao lado do respeito fundamental e das problematizações acerca da realidade injusta como dimensões freireanas fundamentais para a construção coletiva do conhecimento (Freire, 1996).

Resultados e discussão

A partir da vivência na turma, podemos destacar duas atividades avaliativas que permitem a relação de releitura com a interculturalidade crítica. A primeira atividade proposta pela professora ocorreu no primeiro dia de encontro, em que as/os estudantes compartilharam fotos de “seus lugares no mundo”. Sendo um movimento que permitiu que o grupo se (re)conhecesse inicialmente para além de uma apresentação simples de dizer seu nome, curso e cidade de origem. Conhecemos os lugares tanto geográficos como afetivos que constituem a existência de cada uma/um.

Figura 1 - O Congar do meu Terreiro



Fonte: Acervo pessoal, 2025.

As fotos compartilhadas pelas/os estudantes evidenciaram suas memórias-histórias das infâncias, de pessoas queridas de suas famílias, momentos de celebrações como festas de aniversário



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

e de fim de ano, assim como as casas dos pais e das avós e avôs em diferentes cidades, em que cada uma/um explicou o sentido e o porquê daquele ser seu lugar no mundo. A Figura 1 apresentada como “O Congar do meu Terreiro” foi compartilhada por uma estudante das Artes Visuais com este mesmo título, que buscou mostrar o Terreiro que frequenta com sua mãe em sua cidade natal no interior do estado de São Paulo, lugar que ela sente falta pela distância mas que representa seu lugar no mundo, por meio do amor e do acolhimento que sente quando lá está.

E outra atividade que podemos destacar é o caderno “Ensinar é? Aprendi o quê?”, nele as/os estudantes são convidadas/os a refletir sobre alguma relação de ensino-aprendizagem marcante vivida ao longo de sua trajetória, e materializaram no caderno de forma livre-criativa como esses valores e/ou saberes ensinados-aprendidos as/os constituem enquanto seres-humanos-professoras/es-em-formação, ocorrendo a exibição-explicação da referida materialização artística para toda a turma.

Figura 2 - Conhecimentos de Terreiro



Fonte: Acervo pessoal, 2025

Múltiplas linguagens ética-estéticas foram utilizadas pelas/os estudantes para suas materializações. Que representaram saberes e valores que aprenderam-ensinaram com suas famílias, em suas escolas da infância, nos estágios e cursos de graduação, assim como na igreja, no escotismo, nas cozinhas de casa e nos ranchos onde cresceram. Contextos urbanos, rurais e litorais se fizeram



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

presentes. A mesma estudante de Artes Visuais que apresentou seu Terreiro no primeiro dia de aula, registrou no caderno “Ensinar é? Aprendi o quê?” um desenho representando o Amaci, ritual sagrado de purificação e iniciação na religião da Umbanda, vivido por ela e sua mãe no Terreiro. Ela compartilhou que com sua mãe de sangue aprendeu a ter coragem, e com sua mãe de Santo aprendeu a não ter medo de errar.

A partir das atividades e figuras apresentadas, podemos estabelecer relações com a interculturalidade crítica ao percebermos como na disciplina há a construção crítica, ética e política de um espaço *outro* para a formação de professoras/res com diferentes formas para assunção do eu-nós, em que todas as pessoas são reconhecidas como sujeitos de conhecimento, história, cultura e subjetividades como premissa fundamental para seu desenvolvimento:

A ressignificação dos fundamentos educacionais, com base nos pressupostos da interculturalidade, **implica um posicionamento crítico, ético e político, empenhado em assegurar a dignidade humana e a liberdade de cada sujeito/grupo se desenvolver de maneira autônoma.** Isso exige a configuração de outro processo de formação de docentes, que **supere mecanismos que forjam identidades e diferenças sob um único modelo de ser, saber, agir e viver, enfrentando paradigmas homogêneos e monoculturais** para (re)conhecer e produzir episte(me)todologias nas quais a **diversidade de identidades culturais não seja vista como ameaça, mas como parte estruturante dos processos educativos.** (Cecchetti; Pozzer; Tedesco, 2020, p.196, grifos nossos)

A partir dos referidos autores podemos relacionar-perceber como a metodologia dialógica adotada pela professora e as atividades avaliativas não-tradicionais favorecem o desenvolvimento de uma outra lógica para a formação de professoras/res, em que estudantes podem expressar seus conhecimentos de maneiras plurais e da forma que mais se sentem confortáveis, refletindo a ideia de que não há apenas uma forma de aprender e de expressar o conhecimento. O movimento ainda permite que as/os estudantes entendam que as relações educacionais não são restritas somente ao espaço escolar e universitário, mas que a educação acontece nas várias relações com a vida e em diferentes espaços no/com o mundo. O que possibilitou, por exemplo, emergir os Conhecimentos do Terreiro, em que desde o primeiro dia na Turma a estudante de Artes Visuais se sentiu confortável-livre em compartilhar sobre sua religião e os saberes dela decorrentes, que são parte fundamental de sua vida e que a constituem enquanto ser no mundo e com o mundo. Conhecimentos que são subalternizados pela lógica eurocêntrica do mundo, na disciplina são legitimados, respeitados e acolhidos.

Ou seja, quando é garantido que as/os estudantes digam quem são, pronunciem seu mundo, e se coloquem a construir coletivamente os conhecimentos a partir de suas realidades, de suas histórias e culturas, os conhecimentos não hegemônicos podem emergir, distanciando-se de uma perspectiva eurocêntrica homogeneizante e monocultural, superando uma educação tradicional alheia à nossa realidade (Freire, 1967; 1987; 1996).



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

Considerações finais

Neste trabalho, buscamos estabelecer relações entre a interculturalidade crítica e a disciplina de Princípios Éticos Freireanos, esta que tem como premissas o diálogo e o respeito, permitindo que haja a criação de um espaço *outro* para a formação de professoras/res. Em que as/os estudantes e professora pronunciam quem são e o seu mundo, assim como suas dimensões fundamentais em termos de valores, de ensino-aprendizagens que lhes constituem enquanto sujeitos de conhecimento, para se colocarem, a partir de quem são e do que vivem, a construir coletivamente mais conhecimentos, permeados por princípios freireanos. O uno e o diverso em relação dialética para a problematização da realidade vivida. Isso ocorre pela disposição intencional-política da sala em Círculo de Cultura; pela definição coletiva do percurso teórico-metodológico; a consideração das realidades/culturas/conhecimentos discentes como ponto de partida; pela bibliografia não eurocentrada; pelas/os estudantes se assumirem enquanto sujeitos do conhecimento e de suas histórias; pelas avaliações não-tradicionais; pelo acolhimento às diferenças; pela liberdade de todas as pessoas em “dizer a sua palavra”; e apropriação e problematização crítica da realidade; o contexto do respeito como princípio e práxis criado e vivenciado; compondo o que consideramos ser a presença da interculturalidade crítica na formação de professoras/res em uma disciplina na Universidade.

Referências

- BASTOS, F. da P. de. Dizer a sua palavra. In: STRECK, D.R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J.J. (Orgs.) *Dicionário Paulo Freire*. 2ª ed. Rev. Amp. 1. reimp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.
- CANDAU, V. M. F.; RUSSO, K. Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 151-169, jan./abr. 2010. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/3076/3004> Acesso em 13 mar. 2026
- CECCHETTI, E.; POZZER, A.; TEDESCO, A. L. Formação Docente Intercultural e Colonialidade do Saber. *Revista del CISEN Tramas/Maepova*, v. 8, 187-200, 2020. Disponível em: <https://portalderevistas.unsa.edu.ar/index.php/cisen/article/view/4507/4918> Acesso em: 13 mar. 2026
- COIMBRA, C. L. Categorias freireanas na práxis: uma atualização. *Revista Multidisciplinar Humanidades & Tecnologia (FINOM)*, v. 32, n.1, out./dez., p. 259-277, 2021. Disponível em: https://revistas.icesp.br/index.php/FINOM_Humanidade_Tecnologia/article/view/2091/1417 Acesso em: 13 mar. 2026
- FACED-UFU. Ficha do Componente Curricular: Princípios Éticos Freireanos. 7 de março de 2018.



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

Uberlândia. Disponível em https://www.faced.ufu.br/system/files/conteudo/ficha_-_principios_eticos_freireanos_-_2018.pdf Acesso em: 13 de mar. 2026.

FIORI, E. M. Prefácio - Aprender a dizer a sua palavra. In: FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17ª. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. *Ação cultural para a liberdade*. 5ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981. FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

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

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

MOTA NETO, J. C. da. *Por uma Pedagogia Decolonial na América Latina: Reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda*. Curitiba: Editora CRV, 2016.

MOTA NETO, J. C. da; STRECK, D. R. Fontes da educação popular na América Latina: contribuições para uma genealogia de um pensar pedagógico decolonial. *Educar em Revista*. v.35, n.78, nov./dez., p. 207-223, 2019. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/65353> Acesso em: 13 mar. 2026.

OLIVEIRA, I. A. de. Cultura e Interculturalidade na Educação Popular de Paulo Freire. *EccoS – Revista Científica, [S. l.]*, n. 25, p. 109–124, 2012. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/3219/2158> Acesso em: 13 mar. 2026.

WALSH, C. E. *Agrietar la Uni-versidad: Reflexiones interculturales y decoloniales por/para la vida*. Compilação de Rene Olvera Salinas, Víctor Torres Leal, Patricia Roitman Genoud. 1. ed. Querétaro: Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 22A Qro; Lengua de Gato Ediciones, 2023.

WALSH, C. E. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, V. M. (Org.). *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7. Letras, 2009.

WALSH, C. E. Interculturalidade e decolonialidade do poder: um pensamento e posicionamento “outro” a partir da diferença colonial. *Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas (UFPeL)*. V. 05, N. 1, Jan.-Jul., 2019.

Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/revistadireito/article/view/15002> Acesso em 13 jul. 2026



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR
II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”
Universidade Federal de Uberlândia
18 a 22 de agosto de 2026

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM UMA PERSPECTIVA FREIREANA

Mariana Caldeira Lemes – Universidade Federal de Uberlândia –
mariana.lemes@ufu.br

Marina Ferreira de Souza Antunes – Universidade Federal de Uberlândia –
marina.antunes@ufu.br

Simpósio Temático: Práxis Educativa Freireana

Resumo

Este trabalho relata a experiência vivenciada no Estágio Supervisionado em Educação Física no Ensino Fundamental I do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Uberlândia (CAP/UFU), analisada à luz da perspectiva Freireana. O estágio é compreendido como um momento essencial da formação docente por possibilitar o desenvolvimento e reflexões da prática pedagógica. Fundamentado em Paulo Freire, o estudo destaca a educação como um processo dialógico, no qual professores/as e estudantes constroem conhecimentos de forma coletiva, valorizando a autonomia, os saberes prévios e a *praxis*. A pesquisa caracteriza-se como um relato de experiência de abordagem qualitativa, baseado na análise do Projeto Político-Pedagógico (PPP), do Parâmetro Curricular da Educação Física (PCE), da literatura e da intervenção realizada durante 90 horas de estágio com turmas cicladas do 4º e 5º anos. A Estratégia de Ensino abordou os esportes de precisão, contemplando modalidades como bocha paralímpica, *curling*, golfe, tiro com arco, boliche, sinuca e dardo. Os resultados evidenciaram a importância de um planejamento flexível, construído a partir das necessidades e conhecimentos dos/as estudantes. Questionários e rodas de conversa demonstraram que muitas modalidades eram desconhecidas pelos alunos, reforçando o papel da escola na democratização do acesso à cultura corporal. As vivências favoreceram a curiosidade, a participação ativa e a construção coletiva do conhecimento, em consonância com os princípios Freireanos. O estágio também revelou desafios da prática docente, como limitações estruturais, ruídos no ambiente escolar e a necessidade constante de reorganizar o planejamento. Além disso, destacou-se a relevância dos esportes paralímpicos para promover reflexões sobre inclusão, acessibilidade e preconceito. Conclui-se que o estágio constitui um espaço privilegiado para a formação docente, permitindo compreender a complexidade da profissão e fortalecer a identidade do/a professor/a por meio da reflexão crítica e da dialogicidade.

Palavras-chave: Educação; Formação docente; Prática Pedagógica.



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

Introdução

Este trabalho é um relato de experiência sobre a vivência de Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental I no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Uberlândia (CAP/UFU), na área de educação física, analisado a partir de uma perspectiva Freireana.

O Estágio Supervisionado constitui um componente curricular obrigatório na formação inicial, pois possibilita a aproximação entre os conhecimentos construídos ao longo da graduação e a realidade do exercício profissional. Nesse sentido, o Projeto Pedagógico do Curso de Educação Física da Universidade Federal de Uberlândia destaca que os estágios supervisionados [...] são etapas obrigatórias para a formação do Licenciado e do Bacharel em Educação Física, pois integram os conhecimentos adquiridos durante o curso, com a vivência junto ao indivíduo-sociedade e as diferentes realidades sociais, visando ao estabelecimento de um modelo de conduta profissional adequada no seu campo atuação. (UFU, 2022, p. 71).

Conforme Pimenta; Lima (2017), o estágio constitui um espaço fundamental para a formação de professores/as, pois possibilita ao/à licenciando/a compreender a escola como um ambiente complexo, no qual a prática docente é construída por meio da articulação entre teoria e prática. Além disso, o contato direto com a rotina escolar permite desenvolver competências profissionais que extrapolam a formação teórica, como o planejamento, a mediação das relações pedagógicas e a reflexão sobre a própria prática.

Nesse sentido Freire (2011) aponta que o/a professor/a não é o único detentor/a do conhecimento, mas que na educação há uma troca de conhecimentos e que o/a professor/a atua como mediador/a dessas relações aprendendo nelas também, justamente o que se materializa no estágio, em que o diálogo e a prática pedagógica atuam fortemente na formação do docente.

Assim, o estágio possibilita ao/à licenciando/a compreender a complexidade da docência, ao mesmo tempo em que fortalece a aproximação entre universidade e escola, condição necessária para uma formação profissional consistente e comprometida com a qualidade da educação.

No CAP/UFU, a perspectiva Freireana que incentiva uma formação crítica e emancipatória é possibilitada e facilitada de acordo Projeto Político Pedagógico (PPP, 2019) ao adotar concepções críticas baseadas na formação de sujeitos críticos autônomos e conscientes de sua realidade social. Dessa forma, o estágio realizado nesse contexto possibilita vivenciar práticas educativas coerentes com uma perspectiva crítica e emancipatória de educação.

Este trabalho busca relatar e analisar as experiências vivenciadas durante o Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental I no CAP/UFU, discutindo-as à luz da perspectiva Freireana e da concepção crítica da Educação Física escolar.

Soares *et al.* (1992) apontam que a educação física escolar não pode ser reduzida apenas à técnica e a uma visão biologista. A educação física escolar deve produzir conhecimentos críticos e sociais sob a realidade em que os sujeitos estão construídos, seja por meio da cultura, do corpo ou do



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

diálogo.

Durante a realização do estágio buscamos desenvolver a autonomia dos/as estudantes, para que a partir das experiências e mediação do/a professor/a houvesse um verdadeiro conhecimento, o estágio é o momento de dialogar com a comunidade escolar e com os/as próprios/as estudantes para tentar aprimorar a prática docente (Freire, 2011). Nesse contexto, destaca-se também o conceito de práxis em Freire (2013), entendido como a unidade entre ação e reflexão. Para o autor, a prática docente exige constante reflexão sobre a própria atuação, permitindo que o/a professor/a reorganize seu planejamento e suas intervenções a partir das necessidades apresentadas pelos/as estudantes. Dessa forma, ensinar implica um movimento permanente de reflexão crítica sobre a prática.

Outro aspecto relevante é que o estágio foi realizado em uma escola organizada por ciclos de escolarização (Soares, *et al.*, 1992). Segundo Arroyo (1999), essa organização rompe com a lógica seriada tradicional e busca respeitar os diferentes tempos de aprendizagem, favorecendo processos educativos mais inclusivos, dialógicos e centrados no desenvolvimento integral dos/as estudantes. Essa concepção aproxima-se dos princípios defendidos por Freire (2011), ao reconhecer os sujeitos como participantes ativos da construção do conhecimento.

Metodologia

O presente trabalho caracteriza-se como uma pesquisa descritiva, do tipo relato de experiência, cuja coleta de dados se deu por meio de um levantamento bibliográfico e uma intervenção no espaço escolar. A análise dos dados se deu de maneira qualitativa. É uma pesquisa descritiva na medida em que descreve as características presentes no PPP do CAP/UFU, no que diz respeito à concepção de educação e educação física que ali se apresenta, estabelecendo relação com a perspectiva Freiriana. (Gil, 2002).

Num primeiro momento foi feita a leitura do PPP da escola-campo de estágio, buscando identificar a concepção de educação e educação física apresentada neste documento. Em seguida procedemos a leitura e análise de outro documento que fundamenta a prática pedagógica, na especificidade do componente curricular educação física, o qual é denominado de Parâmetro Curricular da Educação Física (PCE). A partir dessas leituras buscamos na literatura fundamentação para análise.

A coleta de dados se deu por meio da intervenção realizada no âmbito do Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental I, do Curso de Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Uberlândia, que ocorreu no CAP/UFU. Essa intervenção resultou em 90 horas de estágio obrigatório em campo, sendo 40 horas de regência, com turmas do 1º ciclo de escolarização (4º e 5º anos), com o tema esportes de precisão¹.

O foco dessa análise é sobre o período da manhã com duas turmas em que foram



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

desenvolvidas 8 aulas de esportes de precisão, visto que o estágio contemplou turmas do período da manhã, foco desse trabalho, e turmas do período da tarde, a fim de completar as horas obrigatórias do estágio.

As turmas em que as estratégias de ensino² foram desenvolvidas são turmas organizadas em ciclos de escolarização, isto é: 2º ciclo (4º e 5º ano), 3º ciclo (6º e 7º) e 4º ciclo (8º e 9º), dessa forma as turmas que trabalhamos eram turmas cicladas, que no modelo seriado são denominadas de 4º e 5º anos do ensino fundamental.

Desse modo, as ações foram desenvolvidas abrangendo estudantes na faixa etária entre 10 e 11 anos. Para a coleta e organização das vivências, utilizou-se o planejamento estruturado por meio de uma Estratégia de Ensino (Amaral; Antunes, 2011), no qual foram registradas as atividades propostas, cujos dados foram posteriormente sistematizados no relatório final de estágio.

Resultados e discussão

O período do estágio, principalmente a regência, evidenciou como a docência envolve diferentes camadas e desafios que vão além da simples aplicação de atividades. Aspectos como a disponibilidade de materiais, os conhecimentos prévios dos/as estudantes, a valorização da autonomia, a necessidade de um planejamento dinâmico e não engessado, entre outros, mostraram-se fundamentais para a prática docente e foram analisados à luz das ideias de Freire (2011). Nesse sentido, ter um “sul para sulear” (Freire, 1992) a atuação como professor/a é essencial, e, durante essa experiência, esse “sul” esteve fundamentado, principalmente, na perspectiva Freireana.

Um aspecto fundamental vivenciado foi a qualidade dos materiais e equipamentos disponíveis na escola, com variedade de materiais como kit de bocha, cones de diversas cores, bolas, marcadores e etc. Essa gama de materiais facilita e amplia as possibilidades do planejamento pedagógico. Contudo, essa realidade nos leva a reflexão de que essas condições deveriam ser uma realidade de todas as redes de ensino, sua negação é ferir princípios éticos inegociáveis (Freire, 2011). No entanto, sabe-se que é privilégio de certas escolas. Conforme no alerta Freire (2011)

O professor tem o dever de dar suas aulas, de realizar sua tarefa docente. Para isso, precisa de condições favoráveis, higiênicas, espaciais, estéticas, sem as quais se move menos eficazmente no espaço pedagógico. Às vezes, as condições são de tal maneira perversas que nem se move. O desrespeito a este espaço é uma ofensa aos educandos, aos educadores e à prática pedagógica. (Freire, 2011, p. 45).

Assim, a presença de materiais e de condições adequadas deveria ser condição *sine qua non*, e não um privilégio. Da mesma forma, a limitação do planejamento decorrente da falta de infraestrutura e de recursos não deveria mais fazer parte da realidade escolar. É importante ressaltar que o Colégio de Aplicação não está isento de desafios, dentre eles o alto nível de ruído em determinados momentos, devido a localização da escola, aspecto que também interfere no



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

desenvolvimento das aulas.

Outra questão enfrentada foi a temática da aula: esportes de precisão. Esse tema foi trabalhado pela primeira vez no estágio, anteriormente estava previsto o trabalho com bocha paralímpica, conforme aparece no PCE (2017), porém o corpo docente da educação física analisou e reconheceu a necessidade de ampliar a temática para esportes de precisão, uma contribuição que foi feita com nosso auxílio.

Essa alteração do PCE evidência que a aprendizagem proporcionada pelo estágio não ocorre apenas com os estudantes da educação básica ou com as estagiárias, mas também envolve os/as professores/as supervisores/as e toda a comunidade escolar. Assim, confirma-se a concepção Freireana de que ensinar e aprender constitui-se um processo dialógico, no qual todos os sujeitos envolvidos produzem conhecimentos e ressignificam suas práticas (Freire, 2011).

A aproximação entre universidade e escola, portanto, ultrapassa o cumprimento da carga horária obrigatória e se materializa em uma troca efetiva de saberes.

Ao final das 8 aulas de esportes de precisão, em que foram abordados os temas: bocha paralímpica, *curling*, golfe, tiro esportivo, tiro com arco e flecha, boliche, sinuca e dardo, foi aplicado um questionário aos/às 36 estudantes com as seguintes perguntas:

1) Marque se você conhecia antes da aula alguma dessas modalidades

() Bocha () *Curling* () Golfe () Tiro esportivo () Tiro com arco e flecha () Boliche () Sinuca () Dardo

2) Marque se você já tinha jogado\vivenciado essa modalidade

() Bocha () *Curling* () Golfe () Tiro esportivo () Tiro com arco e flecha () Boliche () Sinuca () Dardo

3) Qual a característica você considerou mais importante no esporte de precisão

() Atenção () Silêncio () Precisão () Força () Outra. Qual?

4), Marque a atividade que mais gostou\ achou interessante

() Bocha () Atividades de precisão () *Curling* () Sinuca adaptada () Outra. Qual?

Após a aplicação e análise das respostas podemos afirmar que, os resultados do questionário também confirmam a necessidade de ampliação da temática esportes de precisão, conforme pode ser verificado no gráfico abaixo:



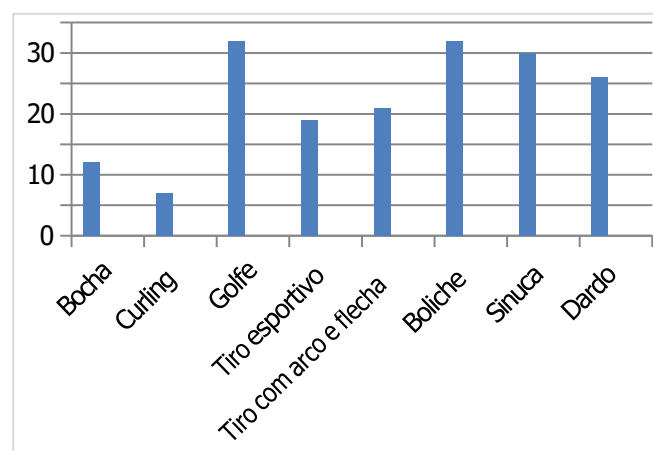
XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

GRÁFICO1 - Marque se você conhecia antes da aula alguma dessas modalidades

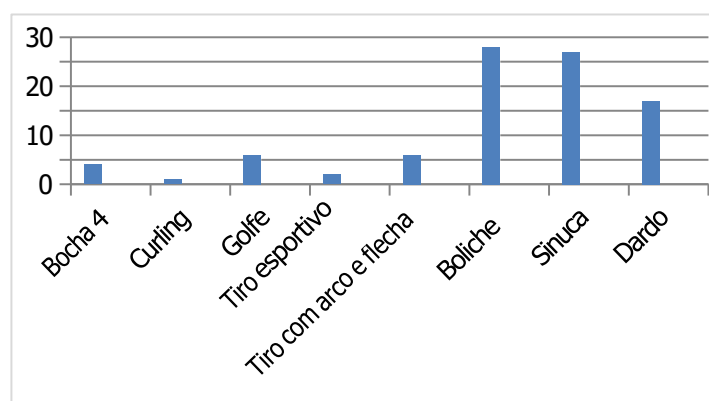


Fonte: Elaborado pelas autoras, 2026.

Esses dados evidenciam que muitas modalidades esportivas ainda permanecem distantes da realidade dos/as estudantes, reforçando a importância da escola como espaço de democratização do acesso à cultura corporal (Soares *et al.*, 1992).

Quando a análise passa do conhecimento para a vivência prática dessas modalidades, essa diferença torna-se ainda mais evidente. O gráfico 2 ilustra isto.

GRÁFICO 2 - Marque se você já tinha jogado\vivenciado essa modalidade



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2026.



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

A valorização dos conhecimentos prévios dos/as estudantes esteve presente desde o início da Estratégia de Ensino. Na primeira aula, por meio de uma roda de conversa e de uma atividade de reconhecimento sobre os esportes de precisão, foi possível identificar as modalidades que os/as estudantes já conheciam e aquelas que faziam parte de suas vivências, orientando o planejamento das aulas a partir dessa realidade. Nessa perspectiva, Freire (2011) afirma que ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar possibilidades para sua construção, reconhecendo os saberes que os educandos trazem consigo. Assim, o questionário aplicado ao final das oito aulas não teve como objetivo descobrir novas informações, mas sistematizar os diálogos e as experiências já compartilhadas ao longo da sequência didática, permitindo analisar de forma mais organizada os conhecimentos prévios e as vivências dos estudantes.

Discutindo os resultados obtidos, essa lacuna de acesso inicial foi o estopim para o despertar do que Freire (2011) conceitua como curiosidade ingênua, que, ao ser acolhida e problematizada no ambiente das aulas, passou a caminhar em direção à curiosidade epistemológica. Diante do desconhecido, os estudantes não se mantiveram passivos: emergiram questionamentos sobre as regras, a lógica e as formas de praticar os esportes de precisão. Esse movimento de busca ativa foi mediado por nossa intervenção pedagógica, transformando o estranhamento inicial em um processo de construção coletiva de conhecimento e autonomia.

A análise dos gráficos também permitiu compreender a importância de considerar os conhecimentos prévios dos/as estudantes durante o planejamento das aulas. Enquanto modalidades como boliche e sinuca já faziam parte do repertório de muitos deles/as, outras, como *curling*, bocha e tiro com arco, eram completamente desconhecidas.

Conhecer essas experiências foi fundamental para compreender de que ponto partir em cada aula, respeitando os saberes que os/as estudantes já possuíam e criando condições para a construção de novos conhecimentos. Conforme afirma Freire (2011), ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua produção, o que exige do/da professor/a reconhecer e valorizar os conhecimentos que os/as educandos/as trazem de suas vivências.

O planejamento não pode ser engessado e foi desenvolvido ao longo da regência, articulando a reflexão com a prática pedagógica. Durante todo o período de regência, o planejamento foi constantemente revisto à luz das respostas apresentadas pelos/as estudantes. Esse movimento de ação, reflexão e reorganização da prática aproxima-se da concepção Freireana de *práxis*, em que o fazer docente é permanentemente analisado e reconstruído. Nesse sentido, em todo fim de aula foi realizada uma roda de conversas sobre a aula na busca constante pelo aprendizado coletivo.

Além disso, o trabalho com esportes paralímpicos mostrou a importância do/a professor/a trazer temáticas que não possuem espaço ou são comumente abordadas no cotidiano escolar, visto que a educação deve ser um espaço de democratização do conhecimento. Na perspectiva Freireana, o ensino deve promover a problematização da realidade. Nesse sentido, os esportes paralímpicos possibilitaram discussões sobre acessibilidade, inclusão e visibilidade no esporte, incentivando os estudantes a refletirem criticamente sobre desigualdades presentes na sociedade e sobre o



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

preconceito, que deve ser abominado na prática docente.

Outra questão que merece destaque nesta análise é a organização por ciclos de escolarização que se inicia no período da manhã. Com essa organização percebeu-se que as crianças que antes não teriam espaço para diálogo e compartilhar suas experiências prévias tiveram a oportunidade, participando de um processo de construção do conhecimento de maneira coletiva.

Por fim, cabe ressaltar que este trabalho não parte de uma perspectiva idealizada da docência, mas da realidade vivenciada no contexto escolar. Ao longo da regência, tornou-se evidente que a prática docente apresenta desafios que nem sempre podem ser previstos ou explicados pelos referenciais teóricos. Muitos pressupostos pedagógicos, ainda que fundamentem a atuação do/a professor/a, são constantemente colocados à prova diante das situações concretas que emergem do cotidiano escolar.

Por exemplo, instigar a autonomia do/da estudante, instigar que o/a próprio/a aluno/a produza o conhecimento, questione seus pensamentos é em alguns momentos um desafio, principalmente pela configuração da educação que se têm, por isso a reflexão de sua atuação pedagógica, deve ser realizada constantemente.

Assim, como pressuposto por Freire (2011), é necessária uma autocorreção e percepção dos momentos além disso, é preciso ter cuidado para não confundir liberdade com licenciosidade, ou autoritarismo com autoridade. Nesse sentido, construir autoridade está muito atrelada a produzir um vínculo com os/as estudantes, não um vínculo familiar, mas uma relação de professor/a e aluno/a baseada no conhecimento das experiências desses alunos/as, de seus pensamentos e do acolhimento.

Adotar uma concepção de ensino fundamentada em princípios como os defendidos por Freire (2011) mostrou-se um importante suporte para enfrentar os desafios da docência e orientar a atuação pedagógica ao longo da experiência de estágio.

Considerações finais

A partir das análises e descrições feitas, pode-se afirmar que o Estágio Supervisionado atua de forma fundamental na formação de professores/as, possibilitando que os conhecimentos construídos na universidade sejam colocados em prática e constantemente refletidos no contexto escolar. Além disso, a possibilidade de realizar o estágio em um Colégio de Aplicação mostrou-se muito enriquecedora, por ser um espaço



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

comprometido com a formação docente. Entretanto, isso não significa que esteja livre dos desafios da docência. Ao longo do estágio foi possível perceber desafios próprios do cotidiano escolar e outros que representam um desrespeito à prática docente, como o alto nível de ruído ocasionado pela localização da escola.

Seguindo a perspectiva de Freire (2011), a experiência também demonstrou que a docência é um processo de constante aprendizagem. Mesmo quando o/a professor/a fundamenta sua atuação em princípios como o diálogo, a autonomia, a problematização da realidade e a construção coletiva do conhecimento, surgem desafios que exigem reflexão e reorganização da prática. Nesse sentido, a análise das aulas, as rodas de conversa com os/as estudantes, o diálogo com os professores supervisores e os momentos de avaliação ao longo da regência foram fundamentais para a formação docente, contribuindo não apenas para o aprimoramento das aulas, mas também para a construção da identidade profissional.

Referências

- AMARAL, Gislene Alves do; ANTUNES, Marina Ferreira de Souza. A produção de instrumentos de planejamento: um projeto coletivo para transformação da prática docente. CONBRACE 17. e CONICE 4., 2011, *Anais(...)*, Porto Alegre, 2011, p. 1-14. Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2011/2011/paper/view/3602/1535> Acesso em: 08 jul. 2026
- ARROYO, Miguel G. Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 20, n. 68, p. 143-162, 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/zfs5WRfd4HQBmZdst6NyV6D/?lang=pt> Acesso em: 08 jul. 2026
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 08 jul. 2026
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 55. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e docência*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2017.
- SOARES, C. L. et al.. *Metodologia do ensino de Educação Física*. São Paulo: Cortez, 1992.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. Escola De Educação Básica – ESEBA. *Projeto Político-Pedagógico – PPP*. Uberlândia, 20 out. 2019. Disponível em: <https://eseba.ufu.br/legislacoes/projeto-politico-pedagogico-ppp>. Acesso em: 13 dez. 2025.



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR **II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”**

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. Escola De Educação Básica – ESEBA. *Parâmetro Curricular da Eseba: Educação Física*. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2017. Disponível em: https://eseba.ufu.br/system/files/conteudo/pce_educacao_fisica_2017_0.pdf. Acesso em: 15 nov. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. *Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Educação Física*. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2022. Disponível em: https://www.fae.fi.ufu.br/system/files/conteudo/ppc_2022_1.pdf. Acesso em: 09 jul. 2026



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL "200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL"

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

DETECTIVES DE LA PAZ: PALABRAS Y CUERPOS QUE REVELAN PACES COTIDIANAS EN PRAXIS FREIREANA

Sandra Milena Valencia

Universidad de Caldas

sandram.valencia@ucaldas.edu.co

Simposio Temático: Práxis Educativa Freireana

Resumen

Esta ponencia presenta los hallazgos y avances metodológicos de una investigación doctoral que busca comprender las prácticas y discursos sobre la paz y la educación para la paz en la cotidianidad de infancias y juventudes de familias sobrevivientes al conflicto armado residentes en el municipio de Dosquebradas/Risaralda (Colombia). Sustentado en un enfoque cualitativo fenomenológico-hermenéutico y enriquecido por la Investigación-Acción Participativa (IAP), el diseño asume la estrategia de los *"Detectives de la Paz"* para activar la Pedagogía de la Pregunta, configurando a los/as participantes como sujetos activos en la exploración de sus realidades en la escuela, el barrio y las familias. A través del análisis hermenéutico de los talleres y diarios reflexivos, emergen tensiones epistémicas entre las demandas adultocéntricas de normalización y las vivencias encarnadas de los niños/as y jóvenes. Los hallazgos revelan que, para estos sujetos, las paces cotidianas se significan desde una dimensión afectivo-sensorial (la comensalidad, el refugio del silencio y la naturaleza) y una aguda lectura micro-política que denuncia las violencias intrafamiliares, el acoso escolar y la corrupción estatal. Asimismo, subvierten la educación para la paz institucional y bancaria, reivindicando una pedagogía del vínculo, la escucha y el afecto docente. Más allá de una recolección técnica, la apuesta propicia una ecología de saberes, ejemplificada en el hito donde los niños desbordan su rol de observadores e intervienen autónomamente en las entrevistas a sus adultos/as cuidadoras, transformándolas en círculos de cultura espontáneos. Se concluye que el método interactivo no solo capta la vivencia pre-reflexiva, sino que activa un diálogo intergeneracional donde las infancias actúan como co-investigadoras, demostrando que investigar la paz es, en sí mismo, una praxis emancipatoria y un ensayo micro-político de transformación.

Palabras claves: Educación Popular, Teatro del Oprimido; Epistemologías de las Paces.



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

Introducción

La construcción de la paz en territorios históricamente afectados por el conflicto armado interno en Colombia demanda la configuración de propuestas pedagógicas que trasciendan la mera transmisión conceptual y se arraiguen en las dinámicas de la vida cotidiana. Tradicionalmente, la educación para la paz ha sido abordada desde modelos de corte institucional o "bancario" —en términos de Paulo Freire—, donde se asume que los sujetos, particularmente las infancias y juventudes en contextos de vulnerabilidad, son receptores pasivos de lineamientos teóricos sobre la convivencia. Esta postura técnico-instrumental tiende a invisibilizar las agencias locales y los saberes que las comunidades ya despliegan para tramitar sus realidades cotidianas. Ante este panorama, se hace imperativo rescatar la escuela, el barrio y las familias no como laboratorios de intervención extractiva, sino como espacios epistémicos vivos donde la paz se experimenta, se significa y se enuncia en el día a día.

Estas poblaciones, atravesadas por dinámicas de desplazamiento forzado y otras expresiones de violencia política, portan un acumulado de memorias y vivencias que configuran modos particulares de habitar el presente. No obstante, lejos de perpetuar una lectura que reduzca a estas familias a una condición estática de victimización, este estudio se orienta bajo la premisa de que en sus rutinas, lenguajes y formas de relacionamiento subyacen valiosos discursos y prácticas de paz que merecen ser visibilizados y potenciados. La investigación asume que indagar por la paz implica buscarla en el flujo ordinario de la existencia, allí donde se manifiestan tanto las contradicciones sociales como las posibilidades de transformación micro-política.

Bajo este horizonte ético y político, el objetivo general de este trabajo consiste en comprender las prácticas y discursos que circulan en la cotidianidad de los niños/as y jóvenes integrantes de familias sobrevivientes al conflicto armado, alrededor de la paz. Con ello, se aspira a aportar ideas reflexivas que inspiren la construcción de estrategias educativas situadas, las cuales impliquen activamente a la familia, la escuela y la comunidad en la consolidación de procesos de paces territoriales. Para alcanzar dicha comprensión, la ruta investigativa se traza metas específicas orientadas, en primer lugar, a describir las significaciones que producen estos jóvenes a partir de sus experiencias en torno a lo que representa la paz en sus vidas. En segundo lugar, se busca visibilizar de manera crítica los discursos y hábitos cotidianos que circulan en sus entornos inmediatos y que dan cuenta -o no- de sus aportes a la construcción de escenarios habitables.

La originalidad de esta propuesta radica en su mediación metodológica y pedagógica, concretada en la estrategia de niños, niñas y jóvenes *"Detectives de la Paz"*. Inspirada en la pedagogía de la pregunta freireana y las técnicas corporales del Teatro del Oprimido de Augusto Boal, esta iniciativa invita a los niños y jóvenes a asumir un rol activo de investigadores de su propia realidad, desestabilizando las distancias epistémicas habituales entre el adulto investigador y el menor investigado. A continuación, el texto expone la fundamentación teórica que sostiene este cruce conceptual, detalla el diseño metodológico de corte fenomenológico-hermenéutico y discute algunos



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL "200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL"

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

de los primeros hallazgos emergentes de la praxis en el territorio, demostrando cómo el método es desbordado creativamente por la capacidad de agencia de los propios participantes.

Fundamentación teórica

Aproximarse a la educación para la paz desde una perspectiva emancipatoria exige, en primer lugar, una ruptura epistemológica con las visiones hegemónicas que reducen la paz a la simple ausencia de guerra o a un estado idílico de orden institucional. En el marco de este estudio, se acoge la propuesta de Francisco Muñoz (2001) en torno a la necesidad de desarrollar una *Fenomenología de la Paz*. Para este autor, la paz no es una noción abstracta, lejana o una utopía inalcanzable, sino un fenómeno real, imperfecto, encarnado y constitutivamente presente en las dinámicas de la vida cotidiana. Una fenomenología de la paz permite agudizar la mirada y la escucha pedagógica para identificar aquellas acciones, disposiciones, emociones, discursos y prácticas ordinarias donde la paz ya acontece, incluso de manera parcial, fragmentada o silenciosa. Al descentrar la atención de las grandes narrativas del conflicto armado, el interés investigativo se desplaza hacia la experiencia vivida pre-reflexivamente por los sujetos en sus micro-territorios: las familias, la escuela y el barrio.

Este giro fenomenológico encuentra un puente natural y necesario con la Pedagogía Crítica de Paulo Freire. Investigar las percepciones y las prácticas cotidianas de paz implica, necesariamente, subvertir la lógica de la "educación bancaria", modelo en el cual los educandos son asumidos como vasijas vacías donde el educador deposita un saber vertical y prefabricado sobre la convivencia. En oposición a ello, la práctica pedagógica freireana se cimienta sobre la *Pedagogía de la Pregunta* y el diálogo de saberes. Freire (1970) sostiene que los seres humanos se construyen en la palabra, y que decir la palabra verdadera es sinónimo de transformar el mundo. Cuando el acto investigativo sustituye los cuestionarios extractivos por la pedagogía de la pregunta, los/as participantes dejan de ser objetos de estudio para convertirse en sujetos creadores de conocimiento. Preguntarse colectivamente por la paz en el entorno inmediato no es un ejercicio retórico; es un proceso de concienciación mediante el cual ellos/as nombran su realidad, develan sus opresiones y descubren sus propias capacidades de agencia y transformación.

Ahora bien, en la praxis pedagógica popular, la palabra no se escinde del cuerpo ni de la emoción. Es allí donde el andamiaje freireano se articula de forma orgánica con el teatro épico de Bertolt Brecht y el *Teatro del Oprimido* de Augusto Boal. Concebido como una extensión estética y corporal de la pedagogía de la liberación, el teatro participativo y el teatro-foro asumen que el lenguaje teatral es el lenguaje humano por excelencia.

El autor en mención, postula que el acto de transformar la escena es transformador en sí mismo, definiendo al teatro como un "ensayo de la acción" para la vida real. Al romper la barrera tradicional entre el actor y el público, Boal instituye la categoría de *espect-actor*, donde cualquier ciudadano, sin necesidad de ser un profesional del arte, tiene el derecho y la capacidad de intervenir en la escena, reemplazar personajes y ensayar colectivamente alternativas frente a las violencias cotidianas. De este



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL "200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL"

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

modo, las metáforas y lenguajes sobre la paz abandonan el terreno puramente discursivo y adquieren una dimensión corpórea y situada. Boal Julián (2014, p. 45) sostiene que "al hacer teatro, los oprimidos recuperan intelectual y físicamente la posibilidad, que les es negada, de producir sus propias representaciones. Escapan, por lo menos en parte, de la identidad impuesta por el otro: el opresor".

De allí que la confluencia entre el teatro del oprimido, la fenomenología de la paz y la pedagogía de la pregunta, configuran un horizonte ético y político donde la investigación social se transforma en una experiencia profundamente pedagógica. No se busca la generalización de datos estadísticos, sino el afloramiento de los sentidos compartidos y las vivencias de los actores en sus contextos territoriales. Esta base conceptual justifica y da sentido a la estrategia metodológica de los "*Detectives de la Paz*", asumiendo que investigar la vida cotidiana a través del juego dramático y la interrogación crítica es ya una forma de agenciar espacios de libertad y de activar un diálogo de saberes intergeneracional en comunidades que ensayan, día a día, la reconstrucción de sus lazos afectivos y sociales.

Metodologia

La ruta metodológica de esta investigación se inscribe en un enfoque cualitativo de orientación fenomenológico-hermenéutica, fundamentado en los planteamientos de Max van Manen (2016 [1990]), y se dinamiza políticamente a partir de un diálogo epistemológico con la Investigación Acción Participativa (IAP) y la pedagogía emancipatoria de Paulo Freire. Desde esta perspectiva, la fenomenología hermenéutica constituye un método de reflexión que busca recuperar las estructuras básicas de la experiencia vivida tal como se presentan pre-reflexivamente en la existencia cotidiana, permitiendo que lo que se muestra sea visto desde sí mismo. Sin embargo, al situar este estudio en familias sobrevivientes al conflicto armado, la indagación por la vivencia no se asume de manera neutral o contemplativa. Por el contrario, se politiza a través de la ética del retorno y la co-construcción propuestas por la IAP (Fals Borda, 1991; De Sousa Santos, 2014), asumiendo, en consonancia con Freire, que la investigación social es una praxis donde el acto de conocer la realidad está indisolublemente ligado a la posibilidad de transformarla.

La unidad de trabajo está constituida por 15 niños/as y jóvenes integrantes de familias sobrevivientes al conflicto armado vinculados a una institución educativa del municipio mencionado, siendo ellos los directos protagonistas que transitan cotidianamente entre la escuela, la familia y el barrio. La unidad de análisis se centra en los sentidos y significados que estos actores otorgan a sus experiencias de construcción de paz. El proceso investigativo no sigue un orden lineal, sino la lógica recursiva del círculo hermenéutico, el cual implica un movimiento constante de ida y vuelta entre el todo y las partes; es decir, entre los relatos particulares y el horizonte comunitario de sentido.

Para operativizar esta apuesta, la investigación implementa la estrategia pedagógica interactiva denominada "*Detectives de la Paz*", la cual funciona como un dispositivo de coinvestigación que activa la pedagogía de la pregunta. A través de ella, las técnicas tradicionales de recolección de



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

información se transforman en escenarios dialógicos. En primer lugar, se utiliza la entrevista fenomenológica, concebida no como un cuestionario extractivo de datos, sino como un encuentro profundo y abierto fundado en la confianza y la escucha atenta de las narraciones vivenciales de los sujetos. En segundo lugar, se integra el teatro-foro y el teatro participativo inspirados en el Teatro del Oprimido de Augusto Boal.

Bajo esta matriz, el lenguaje teatral se asume aquí como una herramienta colectiva que permite a los/as participantes involucrarse activamente en la reconstrucción dramatizada de sus rutinas y formas de relacionamiento. De acuerdo con Boal (2002), el teatro es una forma de conocimiento y un medio de transformación social que debe propiciar

“felicidad”, ayudando a los sujetos a comprenderse a sí mismos y a su época. Al asumir el rol de *espect-actores*, los niños, niñas y jóvenes de esta investigación ensayan soluciones corporales y simbólicas frente a las tensiones de su entorno, con lo cual trascienden lo puramente discursivo y convierten el escenario en un laboratorio de preparación para la acción real.

Resultados y discusión

El despliegue en campo de la estrategia pedagógica “*Detectives de la Paz*” ha permitido constatar que las infancias y juventudes pertenecientes a familias sobrevivientes del conflicto armado poseen una agudeza analítica capaz de subvertir los diseños metodológicos preconcebidos desde la academia. En consonancia con el carácter iterativo y reflexivo del plan de análisis hermenéutico propuesto, los hallazgos preliminares de esta investigación no se presentan como datos estadísticos cerrados, sino como núcleos de sentido emergentes que revelan cómo se significan y se agencian las prácticas de paz en la vida cotidiana.

La dimensión corporal de la investigación se materializó a través de talleres basados en el *Teatro Imagen* —denominado inicialmente por Augusto Boal como *Teatro Estatua*—. El objetivo de esta técnica es ayudar a los participantes a observar con mayor profundidad y a discernir aquellas imágenes ocultas que resultan menos evidentes a primera vista. Su riqueza reside, precisamente, en visibilizar que ante una misma imagen no todos descubren lo mismo, ya que las interpretaciones dependen de la subjetividad de cada individuo.

A través de la elaboración de “*estatuas humanas*” o imágenes congeladas en cada uno de los espacios habitados, los niños/as lograron modelar volumétricamente algunas opresiones, tensiones y potencias presentes en sus entornos sin el filtro de la racionalización discursiva. Estas estatuas operaron como una hermenéutica corpórea y pre-reflexiva —en el sentido de van Manen—, donde el cuerpo se convirtió en el texto que revela cómo se experimenta la paz o su ausencia. Al congelar en una postura física una situación de conflicto familiar, escolar o barrial, y permitir que los/as demás participantes intervinieran para modificar la postura de la estatua buscando una alternativa, se activó el “*ensayo de la acción*”. Este ejercicio estético demostró que las memorias del conflicto armado en familias sobrevivientes no solo se narran, sino que están inscritas en la corporalidad, y que el teatro



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

participativo permite ensayar colectivamente la desarticulación de esas violencias cotidianas.

Por otra parte, el impacto micropolítico de la estrategia se extendió de manera orgánica hacia los escenarios escolares, donde los/as participantes directos (15 niños/as y jóvenes de los grados sextos y séptimos) expandieron su rol de investigadores para convertirse en agentes dinamizadores dentro de sus propias aulas de clase. Los resultados de este momento dan cuenta de un agenciamiento infantil sin precedentes: los “*Detectives de la Paz*” no confinaron su actitud de sospecha y asombro al espacio del taller, sino que interrogaron las rutinas, los hábitos de discriminación y las formas de relacionamiento de sus pares y docentes. En las aulas, los detectives propiciaron pequeñas mediaciones de conflictos y activaron la pedagogía de la pregunta entre sus compañeros, subvirtiendo la pasividad que suele imperar en la educación bancaria.

Otro hito significativo de la praxis investigativa aconteció durante el desarrollo de las entrevistas fenomenológicas aplicadas a los adultos/as cuidadores en las familias. Aunque el diseño inicial no contemplaba la presencia de los niños/as y jóvenes en las entrevistas a sus familiares, o se asumía que lo harían en calidad de observadores o participantes pasivos “*espectadores*”—a la espera de los talleres conjuntos programados para fases posteriores—, la inmersión en el micro-territorio familiar propició un desborde creativo del método a partir de la activación orgánica de la *Pedagogía de la Pregunta*.

Este fenómeno se manifestó de forma nítida en un encuentro específico en el cual uno de los niños investido con el rol de detective de la paz, rompiendo con el libreto tradicional de la entrevista conducida por la investigadora adulta, intervino de manera autónoma para sugerir y formular una pregunta directa a su madre: *¿Qué es para ti la paz?* Desde la perspectiva de la fenomenología de la paz de Francisco Muñoz (2001), este acto pre-reflexivo y espontáneo constituye una evidencia empírica de cómo la paz es captada como una vivencia real y constitutiva de la cotidianidad, y no como un concepto abstracto o ajeno. Al interrogar a su progenitora, el menor no solo buscaba una definición teórica, sino que indagaba por los saberes, rutinas y formas de relacionamiento que configuran el habitar cotidiano en el hogar. El lenguaje, en este sentido, operó según los presupuestos hermenéuticos de van Manen (2016): no como un mero descriptor de realidades, sino como el dispositivo sensible que revela y constituye los sentidos profundos de la existencia compartida.

Desde una lectura estrictamente freireana, la intervención del niño detective encarna una transición radical de objeto de investigación a sujeto activo de conocimiento, interrumpiendo de forma contundente las lógicas del extractivismo epistémico criticadas por Fals Borda (1991) y De Sousa Santos (2014). Al asumir la vocería y el derecho a preguntar, el joven horizontalizó la relación de poder inherente al ejercicio de investigación institucional. La entrevista fenomenológica dejó de ser un canal unidireccional de recolección de información para transformarse en un *Círculo de Cultura* espontáneo al interior del hogar. En ese instante, se produjo un diálogo de saberes intergeneracional donde la madre no respondía a las demandas de una institución académica externa, sino a la interpelación afectiva y política de su propio hijo. De este modo, las tensiones, creencias y valores que orientan la acción familiar frente a la memoria y el porvenir se tramitaron a través de una pedagogía de la liberación



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL "200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL"

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

situada en el espacio doméstico.

Este conjunto de hallazgos complementarios confirma que la ruta metodológica iterativa y circular funcionó como un dispositivo de concienciación en múltiples escalas. La transición y el flujo de los niños/as entre el rol de co-investigadores en las entrevistas familiares, creadores estéticos en las estatuas humanas de los talleres y líderes de paz en sus aulas escolares, devela la emergencia de una subjetividad política y transformadora. La paz, por lo tanto, deja de ser un contenido curricular dictado por la escuela y se consolida como una práctica de libertad vivida, encarnada y multiplicada por los mismos jóvenes en sus distintos escenarios de interacción cotidiana.

Este hallazgo demuestra que los "Detectives de la Paz" operan como un catalizador de agencias comunitarias antes incluso de la implementación de las técnicas colectivas como el teatro-foro de Augusto Boal. La experiencia analizada evidencia que cuando a la infancia se le dota de herramientas y roles basados en la confianza y el asombro fenomenológico, es capaz de ensayar micro-transformaciones en sus redes vinculares más próximas. El rol de detective deja de ser un juego simulado en la escuela y se instituye como una postura ética ante la realidad. Al preguntar qué es la paz en su familia, en la escuela, en el barrio, el/la estudiante activa un proceso de concienciación que moviliza tales micro-escenarios, obligando a los adultos y a sus pares a nombrar lo ordinario y lo extraordinario de sus prácticas de cuidado.

Este tránsito por la palabra, el cuerpo y el territorio propició la emergencia de categorías analíticas fundamentales en torno a las concepciones de paz y de educación para la paz que se agencian. Los hallazgos revelan que, para las infancias y juventudes protagonistas de esta investigación, la paz abandona la clásica definición negativa -entendida tradicionalmente como la mera ausencia de conflicto armado o el silenciamiento de los fusiles-. Esto responde a una particularidad generacional: mientras algunos de los participantes han configurado su noción de la guerra de manera indirecta a través de las memorias y relatos de sus padres, madres o abuelos, otros/as, por el contrario, manifestaban un desconocimiento previo de dicha realidad macro-política.

Así, al desprenderse del marco de la guerra abierta, la paz se comprende desde su dimensión positiva e imperfecta: como una trama de relaciones afectivas, solidarias y de reconocimiento mutuo en el plano de lo inmediato. La paz es significada, entonces, como el derecho fundamental a habitar el territorio sin miedo, a expresar la diferencia y atramitar los conflictos mediante el diálogo intergeneracional en las familias, el colegio y los barrios que habitan.

El procesamiento hermenéutico de los talleres reflexivos y la estrategia "*Mi diario: confesiones sobre la paz*", permitió identificar núcleos de sentido esenciales que revelan la naturaleza polisémica y situada de las paces cotidianas. Al analizar las narrativas infantiles y juveniles desde la fenomenología de la práctica de Van Manen, emerge una primera categoría denominada **La Paz como Atmósfera Afectiva y Sensorial**. Para los/as estudiantes, la vivencia de la paz no se asocia a nociones jurídicas o tratados institucionales, sino a micro-eventos de la vida doméstica y escolar mediados por la corporalidad y el afecto. En el entorno familiar, la paz "se saborea" y "se siente" en la comunión de lo



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

ordinario: “cuando comemos todos una mediatarde rica” o “cuando estamos todos juntos, reunidos y felices”.

Del mismo modo, en los escenarios escolares y barriales, la paz es significada como una experiencia acústica y ambiental ligada a la quietud o al apaciguamiento de los estímulos del entorno: “siento paz en el colegio cuando no hay ruido o discusiones”, “cuando está de noche, no hay carros y está lloviendo” o cuando se interactúa con materias como Música porque “uno se tranquiliza”. Estas expresiones evidencian la pertinencia de la fenomenología del espacio y del cuerpo, donde la paz se devela como un estado de bienestar relacional y sensorial, una “paz imperfecta” en términos de Muñoz, que se construye en el tejido de las pequeñas certezas cotidianas.

Una segunda categoría emergente, de carácter marcadamente crítico, se titula **Las Fracturas Micro-políticas de la Paz: Opresiones y Violencias Invisibilizadas**. Al indagar por las situaciones donde la paz se rompe por completo, los diarios de *los detectives* operan como dispositivos de denuncia de las asimetrías de poder intergeneracional y de las violencias estructurales que configuran sus realidades locales. En el ámbito familiar, la paz se devela como un estado frágil y condicionado por el mundo adulto: “cuando mi mamá me pega”, “cuando mi mamá me grita si no le hice caso de inmediato” o la contundente confesión de un menor que afirma que “la paz es un poquito sagrada porque mi mamá se enoja mucho, entonces casi no hay tranquilidad”.

Estas vivencias dialogan con las tensiones del espacio público y escolar, donde la ruptura de la convivencia emerge ante la ausencia de acuerdos colectivos, manifestándose en el chisme, el acoso escolar (“cuando te molestan y tú no estás haciendo nada”), las riñas por dinámicas de competitividad como el fútbol, y fenómenos de violencia social urbana como el hurto en el barrio (“una vez que se robaron 3 motos”). Desde una lectura freireana, esta capacidad de los niños/as y jóvenes para nombrar, problematizar y mapear las violencias cotidianas -lejos de la resignación- constituye un ejercicio primario de concienciación; el diario se instituye como un espacio de resistencia epistémica donde la infancia politiza lo doméstico y devela que las paces cotidianas están en permanente disputa.

Finalmente, la tercera categoría identificada hasta el momento corresponde a **La Pedagogía de la Presencia y el Vínculo vs. La Educación Bancaria**. Al examinar el mapa curricular del colegio para identificar los espacios que “enseñan a vivir en paz y no solo a memorizar”, los relatos estudiantiles deponen las lógicas de la educación tradicional y memorística -criticada por Freire como concepción bancaria del saber- y reivindican el valor de las relaciones horizontales fundadas en la alteridad. Las asignaturas de Religión, Ética y Música son valoradas positivamente no por sus contenidos temáticos abstractos, sino por las posturas éticas y corporales de los docentes que las acompañan.

Los participantes destacan que encuentran escenarios de paz con profesores que “nos tratan bien, nos hablan amablemente e incluso nos hacen reír”, con aquellos que “no son tan regañones” y les permiten relajarse, o en espacios pedagógicos donde “hablamos y no hay que escribir tanto, sino que el profe nos enseña cosas interesantes”. La paz en la escuela, por lo tanto, no se transmite a través de la transferencia vertical de información, sino que se co-construye en la experiencia estética de la escucha y el diálogo. En conclusión, el análisis hermenéutico de estas confesiones demuestra que,



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL "200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL"

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

para las infancias y juventudes, la paz y su pedagogía son asuntos encarnados en el cuerpo del otro, en el tono de la voz, en la apertura al juego y en la dignificación de su palabra en los espacios compartidos de la vida diaria.

Consideraciones finales

La experiencia desarrollada mediante la estrategia "*Detectives de la Paz*" evidencia que la construcción de culturas de paz se gesta en las prácticas cotidianas de la familia, la escuela y el barrio. La paz emerge como una realidad dinámica e imperfecta, construida desde los vínculos, los afectos y las acciones que niños/as y jóvenes reconocen como fundamentales para habitar sus territorios con dignidad.

Los hallazgos muestran que las infancias y juventudes son sujetos críticos capaces de interpretar las tensiones de su contexto, cuestionar las violencias presentes en los ámbitos familiar, escolar y comunitario, y proponer alternativas para su transformación. La paz deja de entenderse únicamente como ausencia de conflicto y se configura como una práctica cotidiana de participación, cuidado y construcción colectiva.

Finalmente, la investigación confirma la vigencia de la praxis freireana al demostrar que, cuando se generan espacios de diálogo y participación, los/as estudiantes dejan de ser receptores de conocimiento para convertirse en coinvestigadores de su propia realidad. En consecuencia, la educación para la paz demanda metodologías participativas que dignifiquen la palabra, el cuerpo y la experiencia de los sujetos, entendiendo la investigación y la educación como prácticas de libertad y transformación social.

Referencias

- BOAL, Augusto. **Teatro del oprimido**: juegos para actores y no actores. Ed. rev. e ampl. Barcelona: Alba Editorial, 2002.
- BOAL, J. *Por una historia política del teatro del oprimido*. **Literatura: teoría, historia, crítica**, Bogotá, v. 16, n. 1, p. 41-79, ene./jun. 2014.
- Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=503750635003>[cite: 2]. Acesso em: 9 jul. 2026.
- DE SOUSA SANTOS, B. *Justicia cognitiva y epistemologías del Sur*. Madrid: Akal, 2014.
- DE SOUSA SANTOS, B. *Educación para otro mundo posible*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; Medellín: CEDALC, 2019.
- FALS BORDA, O. *El problema de cómo investigar la realidad para transformarla: La teoría y práctica de la investigación acción participativa*. Revista Sociedad y Economía, (1), 33-55, 1986.
- FALS BORDA, O. *Acción y espacio: autonomía y posterioridad en la investigación-acción participativa*. Bogotá: Tercer Mundo Editores, 1991.
- FREIRE, P. *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI Editores, 1967. FREIRE, P. *Pedagogía do*



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

MUÑOZ, F. A. (Org.). La paz imperfecta. Granada: Universidad de Granada, 2001.

VAN MANEN, M. Fenomenología de la práctica: Métodos de donación de sentido en la investigación y la escritura fenomenológica. Popayán: Universidad del Cauca, 2016.



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

ARMANDINHO E A PRÁXIS EDUCATIVA: UM DIÁLOGO ENTRE A COMPLEXIDADE DE MORIN E A DIALOGICIDADE DE FREIRE NO CHÃO DA EDUCAÇÃO POPULAR

Marcos Antonio Corbari – Instituto Cultural Padre Josimo (ICPJ) –
corbari.marcos@gmail.com

Alessandro Carvalho Bica – Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) –
alessandrobica@unipampa.edu.br

Simpósio Temático: ST7 - Práxis Educativa Freiriana

Resumo

O presente artigo analisa a práxis educativa a partir do diálogo interdisciplinar entre a Teoria da Complexidade¹ de Edgar Morin e a Pedagogia Libertadora² de Paulo Freire, utilizando as tirinhas do personagem Armandinho, de Alexandre Beck, como documento de análise histórica. A análise documental centra-se na transição da curiosidade ingênua para a curiosidade epistemológica e no ciclo de denúncia e anúncio presente na narrativa visual do personagem. Conclui-se que a integração desses referenciais teóricos, mediada pela leitura crítica de mundo, fortalece a educação popular como espaço de emancipação política, ética e social, essencial para o enfrentamento das incertezas contemporâneas.

Palavras-chave: Práxis Freiriana; Complexidade; Armandinho.

¹ Teoria da Complexidade: abordagem desenvolvida por Morin que busca compreender a realidade de forma mais ampla e integrada, considerando a interação de diferentes elementos e níveis de organização, tendo a interconexão, a interdependência e a incerteza como características.

² Pedagogia Libertadora: Abordagem de Freire, que enfatiza a transformação social e a emancipação humana através da educação, argumentando que a educação deve ser uma prática de libertação, para as classes oprimidas, levando à conscientização e à luta pela igualdade e liberdade.



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL "200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL"

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

Introdução: A historicidade e a educação como ato político

O presente artigo atualiza as experiências pedagógicas vivenciadas desde reflexões propostas a partir da personagem Armandinho em momentos anteriores, em especial realizadas no percurso formativo do Mestrado de um dos autores junto ao Programa de Pós Graduação em Letras da Universidade Regional Integrada (URI), onde a leitura das tirinhas da personagem Armandinho, de Alexandre Beck, serviu como base documental e empírica para reflexões sobre os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro, de Edgar Morin. No entanto, diante dos desafios contemporâneos da educação popular e do bicentenário da lei de 1827 (que ordenou a criação das "escolas de primeiras letras" em todas as cidades, vilas e lugares populosos do Brasil), faz-se imperativo transpor a análise puramente teórica para o campo da práxis educativa. Compreendemos, sob inspiração da teoria de Paulo Freire, que a educação não é um processo neutro, mas um ato político e uma ferramenta de emancipação humana.



A recontextualização desta prática à luz da Educação Popular permite enxergar o ambiente escolar não como um mero transmissor de conteúdos, mas como um espaço de historicidade. Armandinho, nesta perspectiva, deixa de ser apenas figura lúdica para tornar-se sujeito histórico: uma criança que questiona, que se indigna e que, ao ler a palavra, demonstra já ter realizado uma profunda leitura do mundo.

Este trabalho propõe uma triangulação entre a Teoria da Complexidade, de Edga Morin, a Pedagogia Libertadora, de Paulo Freire, e a narrativa visual das tirinhas do personagem Armandinho, de Alexandre Beck, como forma de fortalecer resistência a que a educação popular não se deixe influenciar pela fragmentação do conhecimento que ora caracteriza educação básica curricular tanto nos espaços públicos quanto nos privados.

Fundamentação teórica

As Histórias em Quadrinhos (HQs) e as tirinhas transcendem o mero entretenimento,



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

consolidando-se como uma linguagem multimodal que articula códigos verbais e visuais de forma indissociável. Como expressão cultural, as HQs funcionam como um espelho das tensões sociais, políticas e éticas de seu tempo. No contexto educativo, elas se apresentam como um potente recurso didático-pedagógico, pois exigem do leitor uma decodificação complexa que vai além da alfabetização funcional.

A utilização das HQs na escola permite o exercício da leitura de mundo preconizada por Freire. Ao interagir com a narrativa sequencial, o estudante é provocado a preencher as lacunas entre os quadros (as “sarjetas”³), exercitando a inferência e a crítica. As HQs não são apenas suportes de conteúdo, mas objetos culturais que possibilitam o diálogo entre a cultura popular e o saber acadêmico, rompendo com a linearidade do texto puramente discursivo e convidando à percepção das contradições da realidade social.

O personagem Armandinho, criado pelo ilustrador catarinense Alexandre Beck, emergiu como um fenômeno de circulação e crítica social. Diferente de personagens infantis tradicionais, Armandinho — caracterizado por seu cabelo azul e sua postura questionadora — não é uma criança idealizada, mas um sujeito histórico inserido nas tramas da contemporaneidade. Sua circulação, inicialmente em jornais e posteriormente consolidada com grande autonomia editorial nas redes sociais, permitiu que o autor abordasse temas sensíveis como direitos humanos, ecologia e política sem as amarras das grandes corporações midiáticas.

Armandinho personifica a resistência ao pensamento simplificador. Ele atua como um mediador entre o mundo adulto (muitas vezes rígido e burocratizado) e a possibilidade de um novo olhar. Sua relevância pedagógica reside na capacidade de transformar o cotidiano em objeto de reflexão crítica. O personagem não apenas ‘está’ no mundo; ele ‘atua’ sobre ele por meio da palavra e da indignação ética, tornando-se um símbolo da autonomia e da capacidade de agir criticamente sobre a realidade que a educação deve fomentar em cada educando.

A base teórica deste estudo ancora-se no pensamento de Edgar Morin, especificamente em sua obra de referência “Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro”. Escrito a convite da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o livro surge como um manifesto contra a fragmentação do conhecimento e a hiperespecialização que isola os saberes em “caixas” disciplinares, impedindo a compreensão dos problemas globais e multidimensionais.

Morin propõe a reforma do pensamento através da Complexidade. Para o autor, o conhecimento é capaz de situar qualquer informação em seu contexto e em seu conjunto. Os “sete saberes” (as cegueiras do conhecimento, o conhecimento pertinente, a condição humana, a identidade terrena, o enfrentamento das incertezas, a compreensão e a ética do gênero humano) não são conteúdos

³ A “sarjeta” é o espaço em branco entre os quadrinhos de uma HQ. O termo vem do conceito de gutter, sistematizado por Scott McCloud (1993), e representa o espaço onde o leitor ativamente constrói o sentido da narrativa. Na nossa perspectiva teórica, a sarjeta é a materialização da coautoria e da leitura crítica de mundo, onde o estudante deixa de ser um receptor passivo para se tornar um sujeito ativo do conhecimento.



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

curriculares, mas eixos transversais que devem orientar a prática educativa para superar o reducionismo. A complexidade moriniana nos ensina que o todo está na parte e a parte está no todo, exigindo uma educação que prepare o sujeito para navegar em um mundo de incertezas e interdependências.

Para que a complexidade de Morin não permaneça no plano abstrato, integramos a pedagogia libertadora de Paulo Freire, cujas obras de referência fundamentam a intencionalidade política deste trabalho: Pedagogia do Oprimido, que estabelece a crítica radical à educação bancária⁴, onde o saber é “depositado” no aluno passivo. Freire propõe, em contrapartida, a educação problematizadora, baseada na dialogicidade, onde educador e educando aprendem juntos, mediados pelo mundo; Pedagogia da Autonomia que detalha os saberes necessários à prática educativa, enfatizando que “ensinar não é transmitir conhecimento”, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Aqui, a ética e a estética caminham juntas na formação do sujeito crítico; e Pedagogia da Esperança, que revisa a luta dos oprimidos e reafirma a necessidade do verbo esperar — uma esperança ativa que se fundamenta na leitura crítica da realidade para transformá-la.

A base teórica freireana fornece o método da conscientização: o processo pelo qual o indivíduo percebe as contradições sociais e se reconhece como sujeito capaz de transformar a história. A transição da curiosidade ingênua para a curiosidade epistemológica é o que permite ao aluno (e ao personagem Armandinho) desvelar as estruturas de poder. Assim, enquanto Morin nos oferece a estrutura para entender a complexidade do real, Freire nos convoca à práxis — a ação-reflexão-ação — necessária para a libertação humana.

Metodologia

A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, tendo como características metodológicas a Análise documental, de base interpretativa, com as tirinhas funcionando como documento de análise histórica, base documental e empírica para as reflexões. O procedimento de análise do artigo segue o ciclo freireano da Denúncia e do Anúncio como estrutura analítica.

Cada tirinha é interpretada em duas camadas: Denúncia — o que a cena revela criticamente sobre a realidade (a rigidez da educação bancária, o racismo estrutural, a exclusão cultural, o machismo, etc.) X Anúncio — o que a cena aponta como possibilidade de superação e transformação (a conscientização, a dialogicidade, a ética universal do ser humano, o esperar⁵).

⁴ A “educação bancária” é um conceito criado por Paulo Freire em sua obra Pedagogia do Oprimido para criticar o ensino tradicional. Nesse modelo, o professor é o único detentor do saber e o aluno é tratado como um recipiente vazio, onde o educador “deposita” informações prontas, memorizáveis.

⁵ Para Paulo Freire, “esperançar” é um verbo de ação. Diferente da esperança passiva (o “verbo esperar”), que significa apenas aguardar algo acontecer, o esperar é uma postura ativa de ir atrás, construir, juntar-se a outras pessoas e não desistir diante das dificuldades.



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL "200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL"

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

Como material de análise foi selecionado uma amostragem de tirinhas do personagem Armandinho, de Alexandre Beck, abordadas a partir de sua narrativa visual multimodal (articulação entre códigos verbais e visuais), com atenção aos elementos simbólicos (postura dos personagens, objetos, enquadramentos, etc.).

O contexto de origem do artigo atualiza experiências pedagógicas desenvolvidas no Mestrado de um dos autores junto ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Regional Integrada (URI), onde a leitura das tirinhas já havia sido utilizada para reflexões sobre os Sete Saberes de Morin.

Análise das tirinhas: os sete saberes sob a ótica da práxis

As Cegueiras do Conhecimento e a Curiosidade Epistemológica



Morin identifica o erro e a ilusão como riscos constantes ao saber. Na perspectiva freireana, o enfrentamento dessas cegueiras ocorre através da transição da curiosidade ingênua para a curiosidade epistemológica. Em uma tirinha emblemática, um adulto, o pai — representado apenas por suas pernas, simbolizando a autoridade institucional — questiona Armandinho sobre uma questão de prova: "Essencial à vida de todos os seres vivos, começa com a letra 'A'... como você conseguiu errar essa?!". O adulto afirma que a resposta óbvia seria "ÁGUA" e pergunta o que ele colocou. No último quadrinho, com absoluta convicção, Armandinho responde: "AMOR!".

Esta cena opera uma denúncia da rigidez cartesiana e utilitarista da "educação bancária" (Freire), que reduz a vida à sua dimensão puramente biológica e técnica, punindo o desvio criativo como um "erro". É a denúncia da "cegueira do conhecimento" (Morin), que se fecha em certezas absolutas e dogmáticas, incapacitando a escola de enxergar a complexidade existencial e subjetiva do educando.

O anúncio, por sua vez, reside na "Curiosidade Epistemológica" e na sensibilidade poética de Armandinho. Ao responder "AMOR", ele resgata a dimensão afetiva, ética e existencial como "essencial à vida", operando uma desobediência epistemológica. Anuncia-se uma pedagogia da pergunta e da boniteza, onde o erro é ressignificado como hipótese criativa e o conhecimento é reconstruído de forma complexa e humanizadora, integrando razão e afeto.



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL "200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL"

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

O Conhecimento Pertinente e a Leitura de Mundo



A pertinência do conhecimento exige a contextualização (Morin), partindo da premissa de que a leitura do mundo precede a leitura da palavra (Freire). Em uma tirinha central para esta análise, Armandinho aparece sentado em sua carteira escolar, com sua mochila vermelha ao lado. Uma voz docente, vinda de fora do quadro, anuncia com entusiasmo: "Nossa escola vai preparar vocês para o mercado!". Após ser chamado ("Dinheiro?"), o personagem reflete e conclui nos quadrinhos seguintes: "Então a gente vai se esforçar tanto... pra depois ser consumido?".

Esta cena promove uma denúncia contundente da instrumentalização merca-dológica da educação e a redução do "conhecimento pertinente" quando este é limitado à mera preparação para o mercado de trabalho. Denuncia-se a "educação bancária" (Freire) que enxerga o estudante como um insumo a ser moldado e, posteriormente, "consumido" pelas engrenagens do capital. Sob a ótica de Morin, essa visão fragmentada separa o ser humano de sua condição existencial e social, reduzindo o sujeito complexo a uma mercadoria descartável.

O anúncio, por sua vez, reside na extraordinária capacidade de "Leitura de Mundo" de Armandinho, que precede e desvela a palavra "mercado". Ao questionar o propósito de tanto esforço para "ser consumido", ele opera um processo de conscientização freireana. Anuncia-se a necessidade de um "Conhecimento Pertinente" (Morin) que seja verdadeiramente situado e humanizador — uma educação que prepare o sujeito para ler, compreender e transformar a realidade, e não para ser passivamente consumido por ela.

A Condição Humana e a Vocação Ontológica





XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL "200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL"

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

Reconhecer-se como *homo complexus*⁶ (Morin) dialoga diretamente com a vocação ontológica para o "ser mais"⁷ (Freire). Em uma análise detalhada da narrativa visual, Armandinho é retratado em quatro quadrinhos encenando diferentes papéis e profissões. No primeiro, ao lado de um sapinho e um pássaro, diz: "Tem os que fazem Biologia...". No segundo, vestindo um jaleco e segurando uma radiografia, diz: "...tem os que fazem Medicina...". No terceiro, de camisa e gravata, segurando um microfone e entrevistando um adulto (do qual vemos apenas as pernas), diz: "...tem os que fazem Jornalismo...". No quarto e último quadrinho, caminhando com o sapinho na cabeça e segurando uma placa com um grande coração vermelho desenhado, conclui: "...e tem os que fazem história!".

Esta tirinha opera uma denúncia da redução utilitarista da existência humana à mera escolha de uma carreira técnica ou de uma função produtiva no mercado de trabalho. Denuncia-se a "educação bancária" e a ideologia dominante que tentam coisificar o sujeito, limitando sua identidade a um rótulo profissional. Sob a ótica de Morin, é a denúncia da fragmentação da "Condição Humana", que isola a dimensão profissional das dimensões poética, afetiva e social do ser humano.

O anúncio reside na afirmação da "Vocação Ontológica para o Ser Mais" (Freire). Ao contrapor as profissões tradicionais à ação de "fazer história" (simbolizada pela placa com o coração vermelho e a companhia do sapinho), Armandinho anuncia que o verdadeiro sentido da existência humana não está na sua utilidade instrumental, mas na sua capacidade de humanização, de transformação histórica e de afeto. Anuncia-se o ser humano como um ser inacabado e inconcluso que, consciente de sua incompletude, busca "fazer história" de forma solidária e amorosa. Trata-se da celebração do "homo complexus" (Morin), que integra a razão técnica à paixão, à poesia e à ética, reafirmando a historicidade como elemento central da condição humana.

Para Morin, o ser humano é um ser complexo, tecido por múltiplas dimensões que coexistem e frequentemente entram em tensão.



⁶ O conceito de *Homo complexus* expressa uma visão mais completa do ser humano, em oposição às concepções reducionistas que o definem apenas pela razão, pela biologia, pela economia ou pela cultura.

⁷ Para Paulo Freire, o "ser mais!" é a vocação ontológica fundamental do ser humano, representa a busca incessante por emancipação, plena humanização e a capacidade de intervir criticamente no mundo como sujeito histórico.



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL "200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL"

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

1.1. A Identidade Terrena e a Cidadania Crítica

A consciência da pátria-terra em Morin é ampliada por Freire como uma luta política e uma práxis libertadora. Em uma tirinha fundamental, Armandinho confronta um adulto — representado apenas por suas pernas vestindo calças e sapatos marrons — que deixou cair um pedaço de papel amassado no chão. No primeiro quadrinho, o menino acusa: "Eu vi você deixar cair o papel!". No segundo, o adulto responde de forma ríspida: "Por que não cuida da sua vida?.. Guri!", ao que Armandinho retruca imediatamente: "Estou cuidando!". No terceiro quadrinho ele conclui: "Este é o meu planeta!. Coroa!".

Esta cena opera uma denúncia contundente contra o individualismo, a apatia ecológica e a arrogância geracional dos adultos que tratam o meio ambiente como um espaço descartável. Denuncia-se a "cultura do silêncio" e a tentativa de silenciar a infância através de termos condescendentes como "guri". A atitude do adulto revela a "cegueira do conhecimento" (Morin) que separa o indivíduo de sua "Identidade Terrena", tratando o planeta como uma propriedade alheia e não como a nossa casa comum.

O anúncio reside na afirmação da "Cidadania Crítica" e da "Práxis" como res-ponsabilidade coletiva. Ao responder "Estou cuidando! Este é o meu planeta!.. ...Coroa!", Armandinho opera um processo de conscientização freireana, desconstruindo a barreira entre o público e o privado. Ele anuncia que cuidar da própria vida é indissociável de cuidar do planeta. Anuncia-se uma ecologia política e ativa, onde a infância assume o papel de sujeito histórico que interpela o status quo, exigindo uma nova ética planetária (antropoética) fundamentada na solidariedade intergeracional e na preservação da vida.

1.2. Enfrentar as Incertezas e o Verbo Esperançar



Navegar em oceanos de incertezas (Morin) exige mais do que resignação; exige o esperançar freireano. Em uma tirinha que sintetiza o conflito avaliativo, um adulto — representado apenas pelas pernas vestindo um jaleco de professor — confronta Armandinho, que segura uma folha de papel



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL "200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL"

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

(possivelmente uma prova). No primeiro quadrinho, o adulto afirma com autoridade: "O problema foi interpretação de texto, Armando!". No segundo, complementa de forma impositiva: "Você não soube interpretar a pergunta!". No terceiro quadrinho, olhando para cima com altivez e segurança, Armandinho questiona: "E será que o senhor soube interpretar minha resposta?".

Esta cena opera uma denúncia da unilateralidade e do autoritarismo do processo avaliativo na "educação bancária" (Freire). Denuncia-se a ilusão de que existe apenas uma interpretação correta e legítima — a do avaliador —, o que silencia a subjetividade e a criatividade do educando. Sob a ótica de Morin, essa postura reflete a incapacidade de "Enfrentar as Incertezas" da linguagem e da comunicação, onde o sistema educacional prefere a segurança dogmática do gabarito pré-determinado à complexidade do diálogo real e da subjetividade inerente ao ato comunicativo.

O anúncio reside no ato de "Esperançar" como resistência e diálogo simétrico. Ao questionar "E será que o senhor soube interpretar minha resposta?", Armandinho rompe com a passividade do oprimido e exige a dialogicidade. Ele anuncia uma pedagogia onde o ato de ensinar e aprender é uma via de mão dupla, baseada na escuta mútua e na compreensão complexa (Morin). Anuncia-se a superação das "situações-limite" impostas pela avaliação punitiva, transformando a incerteza da interpretação em um território fértil para a construção compartilhada de sentidos e para a emancipação do sujeito. Esperançar, aqui, é a ação transformadora que, mesmo diante do inesperado, constrói alternativas viáveis para a superação da rigidez institucional.

1.3. Ensinar a Compreensão e a Dialogicidade



A compreensão é o antídoto contra a barbárie. Na sala de aula, ela se materializa através da dialogicidade, rompendo com a hierarquia rígida da educação bancária. Em uma narrativa visual de profunda sensibilidade, Armandinho — vestindo sua camisa branca, calças azuis e sua mochila vermelha — interage com um pequeno sapinho verde em um plano de fundo minimalista. No primeiro quadrinho, ele observa o animal e afirma: "Diferenças nos separam...". No segundo, pondera: "Semelhanças nos unem!". No terceiro, inclina-se para olhar o sapinho de perto e reflete: "O que tem mais importância...". No quarto e último quadrinho, Armandinho acolhe o sapinho nos braços com ternura e conclui: "...somos nós que escolhemos!".



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL "200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL"

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

Esta tirinha opera uma denúncia sutil, mas profunda, contra a barbárie da in-compreensão, do preconceito e da polarização social, que opta por hipertrofiar as diferenças para justificar a segregação e a exclusão. Denuncia-se a lógica da "educação bancária" que fragmenta as relações e ensina a classificar e separar os sujeitos, em vez de integrá-los. Sob a ótica de Morin, é a denúncia da incapacidade de "Ensinar a Compreensão", que ocorre quando a sociedade se recusa a ver o outro em sua complexidade e humanidade compartilhada, preferindo o isolamento dogmático.

O anúncio reside na "Dialogicidade" freireana como um ato de escolha ética e política pelo afeto e pela comunhão. Ao acolher o sapinho nos braços e afirmar que "somos nós que escolhemos" o que tem mais importância, Armandinho anuncia que a empatia e a solidariedade não são dados biológicos passivos, mas construções históricas e decisões conscientes dos sujeitos. Anuncia-se uma pedagogia da compreensão e da alteridade, onde o diálogo simétrico entre diferentes (o humano e o não-humano, o eu e o outro) reconstrói os laços de solidariedade. Trata-se da materialização do "Ensinar a Compreensão" (Morin) unido à "Dialogicidade" (Freire), onde a escolha pela semelhança e pelo acolhimento é o verdadeiro antídoto contra a barbárie e o caminho para a humanização.

A Ética do Gênero Humano e a Ética Universal do Ser Humano



A antropoética de Morin culmina na Ética Universal do Ser Humano de Freire — aquela que se indigna contra qualquer forma de discriminação e injustiça. Esta articulação teórica é magistralmente ilustrada em uma tirinha onde um adulto (representado apenas por suas pernas vestindo calças escuras e sapatos sociais) questiona Armandinho, que segura um pequeno vaso azul com uma planta verde de três folhas. No primeiro quadrinho, o adulto pergunta: "Então você quer mudar o mundo sozinho?". No segundo, o menino responde: "Não estou sozinho, só estamos espalhados...". No terceiro quadrinho, ele começa a caminhar com o vaso nos braços e conclui com esperança: "...mas já começamos a nos reunir!".

Esta cena opera uma denúncia contundente contra o ceticismo imobilizador, o individualismo e o fatalismo cínico que tentam desmobilizar as lutas sociais e des-legitimar as pequenas ações de transformação. A pergunta do adulto ("mudar o mundo sozinho?") revela a "cegueira do



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL "200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL"

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

conhecimento" (Morin) que enxerga o sujeito de forma isolada, ignorando a interdependência humana e a "Ética do Gênero Humano". Denuncia-se a ideologia dominante que tenta convencer os oprimidos de sua impotência histórica, perpetuando o status quo.

O anúncio, por sua vez, reside na afirmação da "Ética Universal do Ser Humano" (Freire) e na esperança coletiva. Ao responder que "só estamos espalhados... mas já começamos a nos reunir", Armandinho anuncia a emergência do "sujeito coletivo" e da solidariedade planetária. O vaso de planta que ele carrega e o ato de caminhar simbolizam a semeadura da práxis transformadora. Anuncia-se que a transformação social não é um ato isolado ou utópico, mas um processo em rede, fundamentado na comunhão de sujeitos que se indignam contra a injustiça e se unem para "fazer história". Trata-se da fusão perfeita entre a antropológica de Morin (indivíduo/sociedade/espécie) e a pedagogia da esperança de Freire, onde a união dos oprimidos é o motor da humanização do mundo e a base para uma sociedade verdadeiramente democrática.

Considerações finais: o horizonte do bicentário e a práxis da esperança

As reflexões tecidas ao longo deste trabalho, ao revisitarem as micronarrativas do personagem Armandinho sob a lente da Educação Popular, convergem para a urgência de uma repolitização do fazer pedagógico no cenário contemporâneo. No horizonte do bicentário da escola pública no Brasil (1827-2027), a análise das tirinhas revela que os desafios históricos de superação das desigualdades e da exclusão social permanecem latentes. A escola pública brasileira, nascida sob a égide do Império, ainda luta para se desvencilhar de amarras coloniais e elitistas que insistem em fragmentar o saber e silenciar os sujeitos periféricos.

Neste contexto, o diálogo entre a Complexidade de Morin e a Dialogicidade de Freire não se apresenta apenas como um exercício acadêmico, mas como um verdadeiro escudo epistemológico contra a mercantilização e a instrumentalização capitalista da educação. Contra a lógica que reduz o estudante a "capital humano" e a escola a um centro de treinamento para o mercado, reafirmamos a educação como um processo de humanização. As narrativas visuais de Alexandre Beck atuam como codificações potentes que, ao serem decodificadas no chão da escola, disparam a conscientização necessária para a emancipação. Armandinho, com sua curiosidade epistemológica, personifica a resistência à "educação bancária" e o anúncio de uma escola onde a vida, em toda a sua complexidade, é o currículo principal.

Este estudo reafirma, portanto, os compromissos ético-políticos que fundamentam o XVII Seminário Nacional o Uno e o Diverso na Educação Escolar: a defesa intransigente de uma educação que seja radicalmente democrática, laica, inclusiva, antirracista, antissexista e antilgbtfóbica. Não há neutralidade possível diante da opressão; a práxis educativa exige o reconhecimento da diversidade como riqueza e o enfrentamento de todas as formas de preconceito que tentam mutilar a vocação ontológica para o "ser mais".

Finalizamos esta jornada com a profunda convicção no verbo freiriano "esperançar".



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

Esperançar não é esperar passivamente, mas ir atrás, construir e não desistir. É compreender que a educação é, em sua essência, um ato de amor — mas um amor "armado" de coragem, rigor intelectual e compromisso político com a transformação social. Que a escola pública, prestes a completar dois séculos de história institucional, possa se reinventar como o espaço da boniteza e da libertação, onde cada educando e educador, a exemplo de Armandinho, sintam-se convocados a não apenas ler a palavra, mas a reescrever o mundo.

Referências

- BECK, Alexandre. Armandinho zero. Florianópolis: Ed. do Autor, 2013. BECK, Alexandre. Armandinho um. Florianópolis: Ed. do Autor, 2014.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GINZBURG, Carlo. O queijo e os vermes: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela Inquisição. Tradução de Maria Betânia Amoroso. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.
- LEVI, Giovanni. A herança imaterial: trajetória de um exorcista no Piemonte do século XVII. Tradução de João Ferreira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.
- MORIN, Edgar. O método. 1 ed. Porto Alegre: Sulina, 2005.
- MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.
- Legislação:*
- BRASIL. Lei de 15 de outubro de 1827. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Rio de Janeiro, 1827.



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

EPISTEMOLOGIA FREIRIANA E CONHECIMENTO: INVESTIGAÇÃO SOBRE ALIMENTAÇÃO NO ENSINO DE CIÊNCIAS

Merielle Maria Ramos Freitas– UFU– merivicen@gmail.com

Melchior José Tavares Júnior – UFU – melchior@ufu.br

Simpósio Temático: Práxis Educativa Freireana

Resumo

Este artigo discute a produção do conhecimento científico na escola a partir da epistemologia freiriana. A análise toma como referência uma prática desenvolvida com estudantes do quinto ano do Ensino Fundamental de uma escola pública estadual de Uberlândia/MG, organizada pelos Três Momentos Pedagógicos e articulada à abordagem Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente (CTSA). O relato foi discutido com base nos registros dos autores, nas interações em sala de aula e nas produções dos estudantes. Procuramos compreender como a práxis educativa Freireana se consolida no ensino de Ciências quando a realidade vivida pelos estudantes constitui o ponto de partida da investigação, as perguntas orientam as aulas e o diálogo favorece a construção do conhecimento científico. Ao aproximar a epistemologia de Paulo Freire do ensino de Ciências, reafirmamos a problematização da realidade e a dialogicidade como fundamentos da produção do conhecimento na escola.

Palavras-chave: Ensino de Ciências; Problematização; Diálogo

Introdução

A produção do conhecimento científico na escola tem sido analisada por diferentes perspectivas da Educação em Ciências, entre elas a alfabetização científica, o ensino por investigação e a abordagem Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente (CTSA). Essas pesquisas ampliaram a compreensão das relações entre ciência, escola e sociedade. No entanto, a produção do conhecimento científico ainda é pouco examinada a partir da epistemologia de Paulo Freire, embora sua obra tenha influenciado parte da produção acadêmica da área (Kauano; Marandino, 2022).

Para Freire (1987), o conhecimento constitui uma produção humana, construída na relação entre os sujeitos e a realidade. Essa formulação rompe com a compreensão de ensino centrada na transmissão de conteúdos e desloca a atenção para os processos de problematização, diálogo e práxis que sustentam a produção do conhecimento.

Os Três Momentos Pedagógicos, sistematizados por Delizoicov e Angotti (1992), inserem-se



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

nesse movimento ao organizarem o ensino de Ciências a partir da problematização da realidade, da organização do conhecimento e da retomada crítica das situações estudadas. Apesar de sua presença na literatura da área, predominam estudos voltados para sua organização didática. Sua dimensão epistemológica permanece menos explorada.

A análise apresentada neste artigo foi desenvolvida a partir de uma sequência didática sobre o tema alimentação realizada com estudantes do quinto ano do Ensino Fundamental de uma escola pública estadual de Uberlândia (MG), organizada pelos Três Momentos Pedagógicos e articulada à abordagem CTSA. A sequência didática constitui o campo empírico da investigação. O interesse analítico recai sobre os processos de produção do conhecimento científico produzidos durante a prática educativa.

O artigo analisa como a produção do conhecimento científico se configura em uma prática educativa organizada pelos Três Momentos Pedagógicos, tomando a epistemologia freiriana como referência para interpretar os movimentos de problematização, diálogo, elaboração de novas interpretações, e leitura crítica da realidade.

Fundamentação teórica

A epistemologia freiriana e a produção do conhecimento científico

Na obra de Paulo Freire, conhecer constitui uma ação voltada para a leitura crítica do mundo. O conhecimento não se reduz à apropriação de informações nem à repetição de conceitos. Ele se produz quando os sujeitos interrogam a realidade, confrontam suas interpretações e reelaboram suas formas de compreendê-la. O diálogo organiza esse movimento porque permite que diferentes leituras da realidade sejam colocadas em relação durante o processo educativo (Freire, 1987).

Essa compreensão distancia-se da lógica da educação bancária. Ao recusar a ideia de ensino como transferência de conteúdos, Freire (1996) atribui ao trabalho docente a tarefa de criar condições para que os estudantes desenvolvam a curiosidade epistemológica. O conhecimento deixa de ocupar a posição de produto acabado e passa a ser compreendido como uma construção histórica, produzida nas relações entre os sujeitos e o mundo.

Essa concepção encontra correspondência nas discussões da Educação em Ciências que compreendem a aprendizagem para além da memorização de conceitos. Produzir explicações para os fenômenos, levantar hipóteses, analisar evidências e discutir diferentes interpretações integram a atividade científica e também a aprendizagem escolar. O ensino de Ciências passa, desse modo, a organizar situações em que os estudantes investigam problemas presentes em sua experiência cotidiana e compreendem que o conhecimento científico possui caráter histórico e social (Sasseron; Carvalho, 2008).

No desenvolvimento desta experiência aqui relatada, o tema alimentação assumiu essa função. As crianças chegaram à escola com explicações construídas nas relações familiares, culturais



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

e sociais sobre alimentação saudável, consumo de alimentos industrializados, publicidade e hábitos alimentares. Essas explicações constituíram o ponto de partida da investigação. Na perspectiva freiriana, não representam erros que precisam ser corrigidos, mas interpretações da realidade que podem ser problematizadas e ampliadas ao longo do processo educativo (Freire, 1987).

Sob esse entendimento, aprender Ciências não corresponde à substituição de conhecimentos cotidianos por conhecimentos científicos. O que se transforma são as explicações produzidas pelos estudantes, que passam a incorporar novos elementos à medida que investigam os fenômenos, analisam informações e dialogam com outras formas de conhecimento. A produção do conhecimento científico decorre desse movimento de reelaboração, e não da mera assimilação de conteúdo.

Os Três Momentos Pedagógicos e a produção do conhecimento científico

Os Três Momentos Pedagógicos foram elaborados por Delizoicov e Angotti e desenvolvidos posteriormente por Delizoicov, Angotti e Pernambuco a partir dos pressupostos da pedagogia problematizadora de Paulo Freire (Delizoicov; Angotti, 1992; Delizoicov; Angotti; Pernambuco, 2018). A proposta organiza o ensino de Ciências em três momentos articulados: Problematização Inicial, Organização do Conhecimento e Aplicação do Conhecimento. Cada momento possui uma função específica, mas eles não se apresentam como etapas isoladas nem como uma sequência rígida de procedimentos. Em conjunto, organizam um percurso em que a realidade vivida pelos estudantes orienta a construção do conhecimento científico.

A Problematização Inicial toma como ponto de partida situações presentes no cotidiano dos estudantes. O professor propõe questões relacionadas à realidade para que estudantes expressem interpretações, dúvidas e explicações sobre os fenômenos em estudo. Na Organização do Conhecimento, articulamos os conceitos científicos necessários para compreender o problema investigado. A Aplicação do Conhecimento amplia essa análise ao favorecer o uso dos conhecimentos construídos na interpretação de outras situações, no estabelecimento de relações e na elaboração de novas explicações nas vivências do cotidiano (Delizoicov; Angotti; Pernambuco, 2018).

Essa forma de organizar o ensino dialoga com a epistemologia de Paulo Freire. Para o autor, o conhecimento não é transmitido de quem sabe para quem não sabe; ele se produz na relação entre os sujeitos e a realidade, por meio da problematização das experiências vividas (Freire, 1987). Ao afirmar que a leitura do mundo antecede a leitura da palavra, Freire (1987) reconhece que homens, mulheres e crianças elaboram explicações sobre o mundo antes da escolarização. Essas explicações não são descartadas no processo educativo. Elas constituem o ponto de partida para a construção de novos conhecimentos.

Os Três Momentos Pedagógicos traduzem essa compreensão para o ensino de Ciências. Ensinar deixa de significar a transmissão de conteúdos previamente organizados e passa a envolver a criação de condições para que o conhecimento seja produzido na relação entre estudantes, professor e realidade investigada (Freire, 1996; Delizoicov; Angotti; Pernambuco, 2018).



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

A abordagem CTSA como contexto da prática educativa

A abordagem CTSA consolidou-se, nas últimas décadas, como uma referência para o ensino de Ciências ao defender a articulação entre conhecimentos científicos e questões presentes na vida em sociedade (Santos; Mortimer, 2001; Santos, 2007). Ao compreender a ciência como uma produção humana situada histórica e socialmente, a abordagem CTSA rompe com a ideia de um conhecimento neutro, acabado ou separado das dimensões sociais, políticas, econômicas e ambientais (Auler, 2002; Santos, 2007).

Nessa abordagem, os conteúdos científicos deixam de ocupar o centro do ensino e passam a ser mobilizados na discussão de situações vividas pelos estudantes. Alimentação, saúde, produção agrícola, consumo, desenvolvimento tecnológico e impactos ambientais tornam-se temas de investigação porque permitem colocar os conceitos científicos em diálogo com problemas presentes na sociedade (Santos; Mortimer, 2001; Auler; Delizoicov, 2006).

A proposta de aula sobre alimentação

Este relato de experiência refere-se a uma sequência didática realizada em 2024 com uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública estadual do município de Uberlândia, Minas Gerais, composta por vinte e oito estudantes. A prática integrou o componente curricular Ciências da Natureza e tomou a alimentação como tema gerador.

A escolha desse tema partiu das experiências dos estudantes e das possibilidades de discutir conhecimentos relacionados à nutrição, à produção de alimentos, às tecnologias empregadas nos sistemas produtivos, às formas de consumo e aos impactos ambientais. Nesse contexto, a abordagem CTSA orientou a organização da prática educativa, aproximando os conceitos científicos das questões presentes no cotidiano da turma.

A sequência didática foi organizada a partir dos Três Momentos Pedagógicos (Delizoicov; Angotti; Pernambuco, 2018). Os dados foram constituídos pelo diário de campo da professora, pelos registros escritos dos estudantes, pelas atividades desenvolvidas ao longo do percurso investigativo e por um registro individual produzido ao final da sequência. Esse registro foi organizado em torno das seguintes questões: 1-Durante as aulas, sua forma de pensar sobre os alimentos mudou ou continuou a mesma? 2- Como você explica o caminho que os alimentos fazem até chegar à nossa mesa? 3- O Brasil produz muitos alimentos. Na sua opinião, por que ainda existem pessoas que passam fome? 4- Se você fosse escolher um alimento no mercado, o que observaria antes de comprar? Por quê? 5- Que pergunta sobre alimentação você faria depois das nossas aulas?

Esses materiais permitiram acompanhar as explicações formuladas pelos estudantes, os diálogos construídos nas aulas e os movimentos de produção do conhecimento científico observados ao longo da prática educativa.

A interpretação dos dados tomou como referência a epistemologia freiriana e voltou-se para os processos de produção do conhecimento científico desenvolvidos pelos estudantes, considerando a



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

problematização das situações investigadas, o diálogo entre conhecimentos cotidianos e científicos, a mediação pedagógica e as explicações elaboradas durante a sequência didática.

Relato e discussão da sequência didática

Os resultados e a discussão foram organizados a partir dos Três Momentos Pedagógicos (Delizoicov; Angotti; Pernambuco, 2018). A análise segue a problematização da realidade, a organização do conhecimento e a retomada das questões investigadas.

Primeiro Momento Pedagógico: problematização da realidade

As primeiras conversas partiram dos hábitos alimentares dos estudantes. Os relatos sobre o consumo de alimentos industrializados deram origem às primeiras perguntas: Por que minha mãe fala que miojo não presta? Refrigerante faz mal por quê? Por que não pode comer bolacha recheada todo dia? Como essa comida fica tanto tempo no mercado? Será que essa comida é feita de quê? Por que a fruta estraga tão rápido? Quem inventou essas comidas? Por que tem tanta letra pequena na embalagem? Qual comida faz mais bem pra gente? Essas perguntas passaram a orientar a investigação.

Em uma das aulas, os estudantes questionaram por que um país que produz grande quantidade de alimentos também convive com situações de insegurança alimentar. A alimentação deixou de ser apenas um conteúdo escolar e passou a ser objeto de investigação.

Freire (1987) afirma que a leitura de mundo antecede a leitura da palavra. As perguntas formuladas pela turma nasceram dessa leitura da realidade. Elas expressavam formas de compreender o cotidiano e deram direção ao estudo. O trabalho desenvolvido não buscou substituir essas interpretações por respostas prontas. A investigação criou condições para que os estudantes confrontassem suas explicações com novas informações e reconstruíssem seus argumentos durante o percurso.

Segundo Momento Pedagógico: organização do conhecimento

Cada questão levantada pela turma orientou a escolha dos materiais de estudo. Textos, documentários, análise de rótulos, registros escritos e debates passaram a responder às perguntas produzidas pelos próprios estudantes. Os conceitos científicos ocuparam outro lugar na sequência didática. Em vez de constituírem o ponto de partida, passaram a contribuir para compreender situações discutidas na sala de aula.

A turma discutiu a influência da publicidade nas escolhas alimentares, os alimentos transgênicos, a agricultura orgânica, a exportação da produção brasileira, os preços dos alimentos e as dificuldades de acesso enfrentadas por parte da população.



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

Terceiro Momento Pedagógico: retomada das questões e novas análises

As discussões também passou a contemplar o estudo da alimentação para aspectos pouco explorados quando o tema permanece focado às características nutricionais dos alimentos. A turma analisou relações entre produção agrícola, tecnologias empregadas no cultivo e no processamento, publicidade, consumo, exportação, ambiente e desigualdade social. A alimentação passou a ser compreendida nas relações entre ciência, tecnologia, sociedade e ambiente, em consonância com a abordagem CTSA (Santos; Mortimer, 2001; Santos, 2007).

A mediação docente consistiu em sustentar as perguntas produzidas pelos estudantes durante toda a investigação. Novas informações eram incorporadas às discussões sem interromper o movimento iniciado pela turma. Os estudantes comparavam explicações, analisavam diferentes fontes, justificavam posições e reformulavam seus argumentos. Essa organização aproxima-se dos Três Momentos Pedagógicos, nos quais a problematização da realidade orienta o estudo dos conceitos e sua retomada diante de novas situações (Delizoicov; Angotti; Pernambuco, 2018).

No decorrer da sequência, as explicações produzidas pelos estudantes passaram a articular alimentação, tecnologias agrícolas, consumo, ambiente, economia e condições de vida da população. Os conceitos científicos integraram essas explicações sem substituir os saberes construídos nas experiências cotidianas. A produção do conhecimento ocorreu na reconstrução dessas interpretações, movimento que Freire (1996) compreende como resultado do diálogo entre os sujeitos e a realidade.

A análise dos registros mostra que a produção do conhecimento esteve vinculada às perguntas formuladas pelos estudantes. A abordagem CTSA contribuiu para ampliar a compreensão do problema investigado ao relacionar ciência, tecnologia, sociedade e ambiente. Os Três Momentos Pedagógicos organizaram o percurso da investigação. A epistemologia freiriana permitiu compreender esse processo como uma construção coletiva produzida no diálogo, na problematização da realidade e na elaboração de novas interpretações sobre o mundo vivido.

Considerações finais

A sequência didática começou com discussões sobre grupos alimentares e alimentação saudável. Ao longo da investigação, as perguntas dos estudantes ampliaram esse olhar. A turma passou a discutir a produção dos alimentos, os alimentos transgênicos, a publicidade, a exportação, os preços e as desigualdades relacionadas à alimentação. Assim, a alimentação deixou de ser entendida apenas pelo aspecto biológico e passou a ser analisada em sua relação com a ciência, a tecnologia, a sociedade e o ambiente.

Essa prática foi construída pelas perguntas dos estudantes. Cada nova questão levou a turma a buscar outras informações, rever explicações e estabelecer novas relações. Os conceitos científicos fizeram parte desse processo porque ajudaram a compreender os problemas que surgiam durante a



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

investigação.

A análise dessa prática aproxima-se da epistemologia freiriana ao mostrar que o conhecimento não é transmitido de forma pronta. Ele é construído quando os estudantes observam a realidade, fazem perguntas, dialogam, confrontam ideias e produzem novas formas de compreendê-la.

Referências

- DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A. P. *Metodologia do ensino de ciências*. São Paulo: Cortez, 1992.
- DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A.; PERNAMBUCO, M. M. *Ensino de ciências: fundamentos e métodos*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2018.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática pedagógica*. 19. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- KAUANO, R. V.; MARANDINO, M. Paulo Freire na Educação em Ciências Naturais: tendências e articulações com a alfabetização científica e o movimento CTSA. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, Belo Horizonte, v. 22, p. 1-28, 2022. DOI: <https://doi.org/10.28976/1984-2686rbpec2022u521548>. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/35064>. Acesso em: 22 jul. 2026.
- SANTOS, W. L. P. Contextualização no ensino de Ciências por meio de temas CTS em uma perspectiva crítica. *Ciência & Ensino*, Campinas, v. 1, número especial, p. 1-12, nov. 2007. Disponível em: <https://recursosdefisica.com.br/files/149-530-1-PB.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2026.
- SANTOS, W. L. P.; MORTIMER, E. F. Tomada de decisão para ação social responsável no ensino de ciências. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 7, n. 1, p. 95-111, 2001. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1516-73132001000100007>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/QHLvwCg6RFVtKMJbwTZLYjD/>. Acesso em: 22 jul. 2026.
- SASSERON, L. H.; CARVALHO, A. M. P. Almejando a alfabetização científica no Ensino Fundamental: a proposição e a procura de indicadores do processo. *Investigações em Ensino de Ciências*, Porto Alegre, v. 13, n. 3, p. 333-352, 2008.



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

HISTÓRIAS DE VIDA NA FORMAÇÃO DOCENTE: CONTRIBUIÇÕES FREIREANAS PARA PRÁTICAS REFLEXIVAS DIALÓGICAS

Anair Araújo de Freitas Silva – UFU - anairfs@yahoo.com.br

Vanessa Therezinha Bueno Campos – UFU – ybcampos@ufu.com.br

Simpósio Temático: Práxis Educativa Freireana

Resumo

Este trabalho resulta de uma pesquisa de doutorado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, cujo foco foi compreender a inter-relação entre as histórias de vida de docentes e a formação contínua no contexto escolar. Foi uma investigação de abordagem qualitativa, fundamentada nos pressupostos da pesquisa narrativa e (auto)biográfica, que utilizou como instrumentos de produção de informações a Entrevista Narrativa, os Ateliês Formativos e o Diário Reflexivo. A compreensão das temáticas pedagógicas emergentes nas narrativas foi conduzida com base na Documentação Narrativa de Experiência Pedagógica, articulada a uma abordagem hermenêutica delas. Este texto tem como objetivo refletir sobre as contribuições do pensamento freireano para o fortalecimento de práticas reflexivas e dialógicas na formação docente. Para isso, realizamos sete encontros formativos presenciais, nos quais as(os) participantes revisitaram suas trajetórias pessoais e profissionais por meio de narrativas, diálogos e registros reflexivos. As atividades favoreceram a articulação entre experiências de vida e prática pedagógica, estimulando o autoconhecimento, a reflexão crítica e a ressignificação das experiências vividas. Os resultados evidenciaram que narrar a própria história fortalece processos reflexivos individuais e coletivos, permitindo que as(os) docentes reconheçam aspectos constitutivos de sua identidade profissional antes pouco percebidos. Além disso, os encontros promoveram espaços de escuta, diálogo e partilha, contribuindo para o fortalecimento dos vínculos entre colegas, o bem-estar emocional e o desenvolvimento humano e profissional. Acreditamos que a articulação entre histórias de vida e formação contínua constitui um potente dispositivo formativo, favorecendo a reflexão crítica, a transformação das práticas pedagógicas e a construção de espaços colaborativos, humanizados e emancipadores, nos quais as(os) docentes se reconhecem como sujeitos em permanente formação, capazes de ressignificar suas trajetórias e transformar o contexto em que atuam.

Palavras-chave: Formação docente; Prática dialógica; Narrativas.



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

Introdução

Este trabalho é fruto de uma pesquisa de doutorado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (MG), Brasil, no período de 2021 a 2025, que investigou a inter-relação entre as histórias de vida das(os) docentes e a formação contínua no contexto escolar (Josso, 2002; Pineau; Le Grand, 2012; Freire, 1996; Nóvoa; Finger, 2014).

Partimos da compreensão de que os processos formativos extrapolam os espaços institucionais e são constituídos pelas experiências pessoais, profissionais e sociais vivenciadas ao longo da trajetória docente. Nessa perspectiva, as histórias de vida configuram-se como um importante dispositivo de formação, ao possibilitarem a reflexão crítica sobre a prática, a reconstrução de sentidos e a ressignificação das experiências.

Embora as pesquisas com histórias de vida tenham se consolidado no campo educacional, especialmente a partir das contribuições de autores europeus e de sua expansão no contexto brasileiro, sua utilização como dispositivo de formação contínua no cotidiano escolar ainda é pouco explorada. Tal cenário suscita a seguinte problemática: de que maneira as histórias de vida, articuladas ao pensamento freireano, podem contribuir para o fortalecimento de práticas reflexivas e dialógicas na formação contínua de professoras(es) no contexto escolar?

Essa problemática fundamenta o objetivo deste artigo, que consiste em refletir sobre as contribuições do pensamento freireano para o fortalecimento de práticas reflexivas e dialógicas na formação docente, compreendendo as narrativas de vida como um dispositivo capaz de favorecer processos de autoconhecimento, reflexão crítica e transformação das práticas pedagógicas. Nessa direção, compartilhamos da compreensão de Freire (1996) de que a reflexão crítica sobre a prática constitui condição essencial para a transformação da ação educativa, tendo no diálogo um princípio constitutivo da formação humana e profissional.

A pesquisa foi desenvolvida com onze professoras(es) de uma escola pública estadual de Goiás, Brasil, atuantes no Ensino Fundamental II, Ensino Médio e na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e sete docentes de Portugal⁸ que ministravam aulas no segundo e terceiro ciclos.

Foi uma investigação qualitativa, fundamentada nos pressupostos da pesquisa narrativa e (auto)biográfica, utilizando como instrumentos de produção de informações a Entrevista Narrativa (Jovchelovitch; Bauer, 2002; Delory-Momberger, 2012), os Ateliês Formativos (Delory-Momberger, 2006) e o Diário Reflexivo (Oliveira et al., 2013).

A compreensão das temáticas pedagógicas emergentes nas fontes narrativas foi conduzida com base nas orientações da Documentação Narrativa de Experiência Pedagógica (Faria; Bragança, 2025), articuladas a uma abordagem hermenêutica delas, possibilitando interpretar os sentidos produzidos pelas(os) participantes acerca de suas trajetórias formativas.

⁸ A pesquisa de doutorado de Silva (2025) foi realizada parcialmente em Lisboa, Portugal, em virtude da realização de um estágio de doutorado sanduiche na Universidade de Lisboa.



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

As análises evidenciaram que a narração das histórias de vida favorece processos de reflexão crítica, autoconhecimento e ressignificação das experiências docentes, fortalecendo espaços de escuta, diálogo e colaboração entre pares. Tais elementos reforçam a potencialidade das narrativas como dispositivo formativo e evidenciam a atualidade do pensamento freireano na construção de processos de formação contínua mais humanizados, colaborativos e emancipadores.

Fundamentação teórica

Os estudos sobre histórias de vida como estratégia metodológica e formativa têm seus pioneiros no contexto europeu, destacando-se autores como Christine Josso, Pierre Dominicé, Gaston Pineau, Mathias Finger e António Nóvoa. No cenário brasileiro, observa-se, sobretudo a partir de 2004, uma ampliação significativa das pesquisas voltadas a essa abordagem na educação; entretanto, sua utilização como dispositivo de formação contínua no contexto escolar ainda é pouco explorada. Nesse sentido, Bueno (2002) destaca o crescimento das pesquisas com histórias de vida no campo educacional, evidenciando seu potencial para reconstruir trajetórias, produzir novos saberes e fortalecer a relação dialética entre teoria e prática.

Na área da educação, encontramos diversas pesquisas que utilizam as histórias de vida como estratégia de formação, por serem possibilidades de emancipação docente. Ademais, Dominicé (2014, p. 188) assevera que

[...] a história de vida é outra maneira de considerar a educação. Já não se trata de aproximar a educação da vida, como nas perspectivas da educação nova ou da pedagogia ativa, mas de considerar a vida como o espaço de formação. A história de vida passa pela família. É marcada pela escola. Orienta-se para uma formação profissional, e em consequência beneficia de tempos de formação contínua. A educação é assim feita de momentos que só adquirem o seu sentido na história de uma vida.

Corroborando essa compreensão, Loss (2017, p. 45) enfatiza a importância de "vivenciar as experiências do eu individual e coletivo para projetar-se a novas possibilidades de ser, fazer, conviver e viver plenamente. É dialogando e refletindo sobre o que somos e fazemos [que se torna] possível a projeção [...]". Da mesma forma, Moraes e Lugli (2010) ressaltam que as narrativas de vida favorecem a reflexão individual, a transformação de si e do contexto em que se vive, ao dar visibilidade às subjetividades que permeiam as práticas cotidianas.

Segundo as ideias suscitadas pelas(os) autoras(es), depreendemos que, nos processos formativos, a narrativa das nossas histórias de vida permite desenvolver o registro reflexivo e a consciência das correlações dessa formação com os aspectos sociais, culturais, históricos, humanos e experienciais na constituição da docência ao longo da vida. Além disso, esses relatos permitem fazer



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

rupturas colocando a formação mais próxima à vida da(o) docente, porque, de acordo com Bragança (2012, p. 32), partem do princípio de “[...] uma formação mais humana, amorosa, compartilhada, com a incorporação dialética da complexidade da prática, articulando movimentos de reflexão, pesquisa e formação”.

Por conseguinte, a prática de rememorar o passado para entender o presente e projetar o futuro na ação pedagógica, profissional e pessoal de docentes proporciona ao grupo atribuir um novo sentido ao magistério em sua amplitude e complexidade. Nesse sentido, Mogarro (2005, p. 13) enfatiza a importância dessas experiências e memórias na constituição de cada uma(um), uma vez que “[...] recoloca os indivíduos no centro da história sociocultural e confere uma atenção renovada aos seus percursos de vida, como entradas privilegiadas para a compreensão das realidades educativas”.

Passeggi e Souza (2017) destacam que essas práticas dão forma às experiências e sentido a nossa existência, por oferecerem a possibilidade de instigar o autoconhecimento, a reflexão crítica compartilhada das ações desenvolvidas no cotidiano escolar, contribuindo para a ressignificação da prática individual e coletiva das(os) docentes. Isso porque, de acordo com Bueno (2002, p. 23), “[...] ao voltar-se para seu passado e reconstituir seu percurso de vida, o indivíduo exercita sua reflexão e é levado a uma tomada de consciência tanto no plano individual como no coletivo”.

É nesse horizonte que o pensamento de Paulo Freire assume centralidade neste artigo. A concepção freireana de educação, fundamentada no diálogo, na reflexão crítica e na práxis, compreende a formação docente como um processo permanente de construção humana e profissional. Como afirma Freire (1996, p. 39), “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

Metodologia

Para alcançar os objetivos propostos e consolidar a investigação, delineamos um percurso metodológico coerente com nossas intenções como pesquisadoras e com os referenciais teóricos que fundamentam este estudo. A pesquisa desenvolveu-se a partir dos pressupostos da pesquisa narrativa e (auto)biográfica, em uma abordagem qualitativa, por compreendermos que as narrativas constituem um potente dispositivo de produção de conhecimentos, reflexão e formação docente.

Participaram da investigação dezoito docentes da Educação Básica da rede pública, sendo onze do Brasil e sete de Portugal. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Uberlândia, sob o Parecer nº 6.035.315, respeitando os princípios éticos que orientam pesquisas com seres humanos.

A produção das fontes narrativas ocorreu por meio da Entrevista Narrativa, dos Ateliês Formativos e do Diário Reflexivo. Esses dispositivos possibilitaram que as(os) participantes narrassem suas trajetórias pessoais e profissionais, revisitando experiências significativas e atribuindo novos sentidos ao percurso formativo. Nesse movimento, a narrativa foi compreendida não apenas como fonte de investigação, mas também como espaço de escuta, diálogo, reflexão e formação.



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

Para a compreensão das narrativas, fundamentamo-nos na proposta da Documentação Narrativa de Experiência Pedagógica, apresentada por Faria e Bragança (2025, p. 1), entendida como um processo que envolve “[...] estratégias de leitura, escrita, edição e publicização das narrativas pedagógicas [...]”. Neste artigo, desenvolvemos as etapas de leitura e escrita das narrativas, articuladas a uma abordagem hermenêutica, buscando interpretar os sentidos produzidos pelas(os) docentes acerca de suas experiências e percursos formativos.

Em razão dos limites temporais da pesquisa, não foi possível desenvolver as etapas de edição, validação e publicização previstas na proposta metodológica de Faria e Bragança (2025). Assim, essas etapas permaneceram como desdobramentos da investigação, constituindo uma proposição para sua continuidade. Entre elas, destaca-se a elaboração de um livro reunindo as histórias de vida das(os) docentes participantes, contemplando os processos de edição, validação e publicização das narrativas, com o propósito de ampliar sua circulação, fortalecer seu potencial formativo e valorizar os saberes produzidos nas experiências docentes.

Resultados e discussão

Ao longo do desenvolvimento da pesquisa, buscamos analisar de que maneira as contribuições do pensamento freireano se faziam presentes nas atividades propostas e nas experiências vivenciadas pelas(os) participantes. Os momentos compartilhados durante a Entrevista Narrativa, os Ateliês Formativos e os registros no Diário Reflexivo, constituíram espaços de escuta, diálogo e reflexão, possibilitando-nos revisitar o **ser** e o **fazer** docentes em nossas práticas cotidianas. Nesse processo, corroboramos a compreensão de Freire (1996, p. 38) de que “a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”.

A prática reflexiva, nessa perspectiva, revelou-se um elemento central da formação, pois possibilita atribuir novos sentidos e significados às experiências pessoais, profissionais e acadêmicas. Ao narrar, escutar e refletir sobre as trajetórias vividas, as(os) participantes puderam reconhecer aspectos constitutivos de sua formação que, muitas vezes, permaneciam invisibilizados, fortalecendo processos de autoconhecimento, ressignificação das experiências e transformação das práticas pedagógicas.

A prática reflexiva constituiu o eixo central das atividades desenvolvidas nos Ateliês Formativos, tendo o Diário Reflexivo como um dos principais dispositivos de formação. Utilizado ao longo dos encontros, esse instrumento foi concebido como espaço de registro, escuta de si e reflexão sobre as experiências vividas. Na primeira página do caderno, as(os) participantes encontravam a seguinte mensagem: “*Olá! Que bom estar com você! Sinta-se livre para registrar suas histórias, suas reflexões, suas aprendizagens e o que quiser mais.*” Em seguida, foram convidadas(os) a realizar um primeiro registro de caráter pessoal.

No Quadro 1, *Registros iniciais no Diário Reflexivo*, encontram-se escritas que revelaram reflexões significativas e pertinentes por parte de algumas(uns) participantes.



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

Quadro 1 – Registros iniciais no Diário Reflexivo

Participante	Registro
Lispector	“Que bom estar contigo, diário! Creio que seremos bons amigos. Vamos combinar o seguinte: você me ensina, eu aprendo. Eu te ensino, você aprende. Vamos trocar confidências em conversas sérias de muito teor formativo ou, por vezes, podemos treinar a contação de brincadeiras ou conversas sobre nada. Escutar nas entrelinhas.”
Borboleta ativa	“Olá, querido diário! Eu estou muito feliz de estar com você. Recebi o convite e quis participar destes momentos para continuar a minha metamorfose . Acredita, querido diário, que recebi críticas por estar aqui? Mas não me importo, o que importa é o meu querer .”
Aysha	Olá! Será um prazer dividir os próximos meses com você. Espero que sejam momentos de troca, reflexão, autoconhecimento, insights e processos criativos .”
Bia Bel	“Participar desse Ateliê Formativo é um passo importante que dou na minha renovação , a minha cura. Quero acreditar na importância e no valor da minha profissão, apesar de toda treva que cerca a sala de aula.”

Fonte: Elaborado pela própria autora baseado nos Diários Reflexivos. Período: março/2025.

Os registros iniciais (Quadro 1) evidenciam expectativas, sentimentos e disposições em relação ao processo formativo. Expressões como *aprender, troca, autoconhecimento, crescimento, renovação, cura, confidências* e *metamorfose* revelam que as(os) participantes reconheceram o Diário Reflexivo não apenas como um instrumento de registro, mas como um espaço de diálogo consigo mesmas(os), de reconstrução de sentidos e de abertura para novas aprendizagens.

A leitura crítica desses escritos permitiu identificar a necessidade de espaços formativos que favoreçam a escuta, o diálogo, o compartilhamento de experiências e a construção coletiva de saberes. Tal percepção foi reforçada por uma das participantes ao afirmar: “Me sinto feliz com o momento de formação, pois sentar com os colegas para conversar, ter trocas de ideias é algo do qual sinto falta” (CMA). Esse depoimento evidencia o quanto os processos formativos colaborativos respondem às necessidades vivenciadas no cotidiano docente, fortalecendo vínculos e possibilitando reflexões que dificilmente ocorreriam de forma isolada.

Ao longo da pesquisa, percebemos que as(os) docentes atribuíram novos sentidos às próprias trajetórias ao revisitarem suas memórias pessoais, profissionais e formativas. Os registros nos Diários



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

Reflexivos demonstram que narrar a própria história favoreceu processos de autoconhecimento e de reflexão crítica sobre a prática:

Minhas memórias me levam, sim, à ação reflexiva. É claro que muitas vezes não gosto das reflexões que faço sobre elas, mas sou muito reflexiva. Ao fazer reflexões sobre minhas memórias pessoais, profissionais e formativas, aprendo a sair do lugar em que estou, mudar rotas, mas também, aprendo que outras rotas precisam ser mantidas (DR - Sementinha).

Minhas memórias são alicerces para a construção do meu dia a dia. Através delas posso fazer uma autoanálise para recriar momentos de aprendizagem para mim e para os que estão a minha volta. Isso favorece meu crescimento pessoal, profissional e formativo (DR – Pérola).

Essas narrativas evidenciam que a escrita reflexiva ultrapassa a função de registro, constituindo-se em um exercício de interpretação da própria experiência. Como afirma Bruner (1997, p. 79), ao analisar a narrativa de Emily, “Ela não estava simplesmente narrando; estava tentando extrair significado de sua vida cotidiana.” Essa compreensão aproxima-se do movimento vivido pelas(os) participantes, que, ao narrarem suas histórias, reinterpretaram experiências, reconheceram aprendizagens e atribuíram novos significados às suas trajetórias.

A prática reflexiva mostrou-se fundamental para a ressignificação das experiências docentes. Ao revisitar o passado, as(os) participantes passaram a reconhecer acontecimentos que, embora constitutivos de sua identidade, permaneciam pouco conscientes. O relato de Pérola sintetiza esse movimento ao afirmar: “Eu não havia parado para pensar e observar quantas histórias e acontecimentos que nem me lembrava mais, e hoje vejo que eles fazem parte da minha constituição como pessoa e professora” (AF).

Os resultados reafirmam os pressupostos freireanos de que a reflexão crítica sobre a prática constitui condição para sua transformação. Como destaca Freire (1996), o movimento dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer possibilita a construção de novos saberes e novas formas de compreender a realidade. Assim, os Ateliês Formativos configuraram-se como espaços de diálogo, escuta e humanização, nos quais as histórias de vida favoreceram processos de autoconhecimento, fortalecimento da identidade docente e reconstrução das práticas pedagógicas.

Nesse contexto, as atividades desenvolvidas nos Ateliês Formativos buscaram promover reflexões sobre a vida pessoal e profissional das(os) participantes, compreendendo que revisitar o passado não significa permanecer nele, mas atribuir novos sentidos às experiências vividas para projetar possibilidades de transformação no presente e no futuro.

Entendemos que a reflexão sobre a vida não se constitui apenas a partir do estudo teórico, mas também por meio das experiências, das memórias e dos diferentes elementos que despertam



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

lembranças, emoções e interpretações sobre o vivido. Os estudos (auto)biográficos demonstram que objetos, fotografias, poemas, músicas, cheiros e outros artefatos culturais possuem potencial para mobilizar recordações e favorecer processos de reflexão e ressignificação das experiências.

Com esse propósito, iniciamos cada Ateliê Formativo com uma música da cultura popular brasileira, acompanhada de questões reflexivas relacionadas às temáticas discutidas em cada encontro. As canções constituíram-se como disparadoras de memórias e favoreceram a expressão de sentimentos, aprendizagens, sonhos, desafios e perspectivas das(os) participantes.

As reflexões registradas pelas(os) docentes evidenciaram a potência da música como mediadora da prática reflexiva. Palavras como *experiência*, *resiliência*, *reinvenção*, *transformação*, *desacelerar*, *esperança* e *família* revelam que as atividades extrapolaram o espaço da formação técnica, alcançando dimensões profundamente humanas da docência. Ao refletirem sobre o tempo, os sonhos, as mudanças, as pequenas experiências cotidianas e os desafios da profissão, as(os) participantes ampliaram a compreensão sobre si mesmas(os), sobre suas relações e sobre o sentido de ser professora(or).

Nessa perspectiva, os Ateliês Formativos constituíram espaços de diálogo, escuta sensível e partilha de experiências, em consonância com o pensamento de Freire (1996), para quem a formação humana ocorre na relação com o outro, pela problematização da realidade e pela reflexão crítica sobre a prática. O diálogo estabelecido nos encontros favoreceu o reconhecimento de saberes construídos na experiência e fortaleceu a compreensão de que a formação docente é um processo permanente, coletivo e inacabado.

Mais uma vez, a pesquisa evidenciou que momentos reflexivos e dialógicos produzem aprendizagens significativas e novos saberes para a vida e para a prática pedagógica. Trata-se de experiências que precisam ser reconhecidas e incorporadas ao cotidiano das escolas de Educação Básica, criando tempos e espaços destinados à escuta, ao diálogo e à reflexão compartilhada. Ao revisitar suas histórias de vida, as(os) docentes puderam compreender como suas experiências influenciam suas escolhas, suas práticas e sua maneira de estar no mundo, fortalecendo processos de autoconhecimento e desenvolvimento profissional.

Ao longo dos sete encontros, conduzidos por meio da escuta sensível e inspirados por canções significativas da música popular brasileira, foi possível construir um ambiente formativo marcado pelo acolhimento, pela confiança e pelo respeito às singularidades de cada participante. As atividades desenvolvidas demonstraram que práticas formativas fundamentadas no diálogo e na reflexão crítica contribuem para o bem-estar emocional, para o fortalecimento dos vínculos entre colegas e para a construção de uma docência mais sensível, colaborativa e humanizadora. Ao olharem para suas histórias com novos sentidos, as(os) participantes reafirmaram sua identidade profissional e reconheceram que a transformação da prática docente passa, necessariamente, pela reflexão sobre a própria trajetória de vida.



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

Considerações finais

As reflexões desenvolvidas neste artigo evidenciam que as histórias de vida, articuladas aos pressupostos do pensamento freireano, constituem um potente dispositivo para a formação contínua de professoras(es). Ao favorecerem a escuta, o diálogo e a reflexão crítica sobre as experiências vividas, as narrativas possibilitaram processos de autoconhecimento, ressignificação das trajetórias e fortalecimento da identidade docente.

Os Ateliês Formativos, a Entrevista Narrativa e o Diário Reflexivo mostraram-se espaços privilegiados para a construção de práticas formativas colaborativas e humanizadoras, nas quais as(os) participantes puderam compartilhar experiências, produzir novos sentidos para sua atuação profissional e reconhecer-se como sujeitos em permanente formação. Nesse percurso, reafirma-se a atualidade do pensamento de Paulo Freire, especialmente no que se refere à compreensão da formação como um processo dialógico, reflexivo e comprometido com a transformação da prática educativa.

Conclui-se que investir em propostas formativas que valorizem as histórias de vida contribui não apenas para o desenvolvimento profissional das(os) docentes, mas também para o fortalecimento dos vínculos coletivos e para a construção de uma educação mais sensível, crítica e emancipadora. Espera-se que este estudo incentive novas pesquisas e práticas formativas que reconheçam as narrativas de vida como espaços de produção de saberes e de humanização da docência.

Referências

- BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. *Histórias de vida e formação de professores: diálogos entre Brasil e Portugal*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/f6qxr/pdf/braganca-9788575114698.pdf>. Acesso em: 29 de outubro de 2020.
- BRUNER, Jerome. *Atos de significação*. Trad. Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- BUENO, B. O. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.28, n.1, p. 11-30, jan./jun. 2002.
- DELORY-MOMBERGER, C. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 51, set.-dez. 2012. p. 523-536. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782012000300002>. Acesso em: 29 de Out. de 2025.
- DELORY-MOMBERGER, C. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. Tradução de Maria Carolina Nogueira Dias e Helena C. Chamlian. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n. 2, maio/ago. 2006. p. 359-371.
- DOMINICÉ, Pierre. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Orgs.). *O método (auto)biográfico e a formação*. 2. ed. Natal: EDUFRRN, 2014. p. 77-90.



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

FARIA, Juliana Batista; BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas: a tematização como trabalho hermenêutico da pesquisa. *ETD – Educação Temática Digital*, Campinas, SP, v.27, e025011, 2025.

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

JOSSO, M-C. *Experiências de vida e formação*. Tradução de José Cláudio e Júlia Ferreira. Lisboa: EDUCA, 2002.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista narrativa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 90-113.

LOSS, A. S. *Formação de professores/educadores: Autoformação pessoal, social e profissional*. Curitiba: CRV, 2017.

MOGARRO, Maria João. Memórias de professores: discursos orais sobre a formação e a profissão. *Revista História da Educação*, v. 9, n. 17, p. 7–31, jan./jun. 2005. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/29197>. Acesso em: 8 de maio de 2025.

MORAES, Dislane Zerbinatti; LUGLI, Rosário Silvano Guerra (Orgs.). *Docência, pesquisa e aprendizagem: Autobiografias como espaço de formação/ investigação*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

NÓVOA, A.; FINGER, M. (Orgs.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Tradução Maria Nóvoa. Natal: EDUFRN, 2014.

OLIVEIRA, F. G. V. C. de et. al. A experiência dos diários reflexivos no processo formativo de uma Residência Multiprofissional em Saúde da Família. *Interface Comunicação – Saúde – Educação*, Botucatu, v.17, n. 44, p.201-209, jan./mar., 2013.

PASSEGGI, Maria Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino. O Movimento (Auto)Biográfico no Brasil: Esboço de suas Configurações no Campo Educacional. *Investigación Cualitativa*, 2(1), p. 6-26, 2017.

PINEAU, G.; LE GRAND, J-L. *As histórias de vida*. Trad. Carlos Eduardo Galvão Braga e Maria da Conceição Passeggi. Natal: EDUFRN, 2012.