Ana Maria Saul · Andréia Morés · Carolina Schenatto da Rosa
Danilo R. Streck · Maria Amélia Santotro · Nilda Stecanela

CIDADANIA GLOBAL & JUSTIÇA SOCIOAMBIENTAL



EDUCS
PESQUISA

PILARES PARA A AVALIAÇÃO EMANCIPATÓRIA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

CIDADANIA GLOBAL & JUSTIÇA SOCIOAMBIENTAL

PILARES PARA
A AVALIAÇÃO EMANCIPATÓRIA
E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Fundação Universidade de Caxias do Sul

Presidente:
Ubiratã Rezler

Universidade de Caxias do Sul

Reitor:
Asdrubal Falavigna

Vice-Reitora:
Terciane Ângela Luchese

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação:
André Felipe Streck

Pró-Reitora de Graduação:
Terciane Ângela Luchese

Pró-Reitora de Inovação e Desenvolvimento Tecnológico:
Neide Pessin

Chefe de Gabinete:
Givanildo Garlet

Coordenadora da EDUCS:
Simone Côrte Real Barbieri

Conselho Editorial da EDUCS

Alexandre Cortez Fernandes – Presidente
André Felipe Streck
Clovis Eduardo Malinverni da Silveira
Flávia Brocchetto Ramos
Francisco Catelli
Guilherme Brambatti Guzzo
Janaina Macke
Márcio Miranda Alves
Marcell Bocchese
Odair Camati
Odilon Giovannini Junior
Pedro Lopes da Cruz
Simone Côrte Real Barbieri – Secretária
Terciane Ângela Luchese
Vinício Cecconello

Comitê Editorial

Alberto Barausse
Universitá degli Studi del Molise/Itália

Alejandro González-Varas Ibáñez
Universidad de Zaragoza/Espanha

Alexandra Aragão
Universidade de Coimbra/Portugal

Joaquim Pintassilgo
Universidade de Lisboa/Portugal

Jorge Isaac Torres Manrique
Escuela Interdisciplinar de Derechos Fundamentales Praeeminentia Iustitia/Peru

Juan Emmerich
Universidad Nacional de La Plata/Argentina

Ludmilson Abritta Mendes
Universidade Federal de Sergipe/Brasil

Margarita Sgró
Universidad Nacional del Centro/Argentina

Nathália Cristine Vieceli
Chalmers University of Technology/Suécia

Tristan McCowan
University of London/Inglaterra



Ana Maria Saul • Andréia Morés • Carolina Schenatto da Rosa
Danilo R. Streck • Maria Amélia Santotro • Nilda Stecanela

CIDADANIA GLOBAL & JUSTIÇA SOCIOAMBIENTAL

PILARES PARA A AVALIAÇÃO EMANCIPATÓRIA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

UCS PPGEDU
PUC-SP
CÁTEDRA PAULO FREIRE
unesco Chair
Cátedra UNESCO em Educação para a Cidadania Global e Justiça Socioambiental
FAPERGS Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul
CAPES
CNPq
EDUCS PESQUISA

O rigor e a exatidão dos conteúdos publicados nesta obra são de responsabilidade exclusiva dos(as) seus(suas) autores(as) e organizadores(as).
© dos organizadores
1ª edição: 2026
Preparação de texto: Helena Vitória Klein
Leitura de prova: David Marques de Ramos
Editoração: Igor Rodrigues de Almeida
Capa: Ana Carolina Marques Ramos e Luana Stela Martini

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade de Caxias do Sul
UCS – BICE – Processamento Técnico

C568 Cidadania global e justiça socioambiental [recurso eletrônico] : pilares para a avaliação emancipatória e formação de professores / organização Ana Maria Saul ... [et al.] . – Caxias do Sul, RS : Educs, 2026.
Dados eletrônicos (1 arquivo).

Vários autores e organizadores.
Modo de acesso: World Wide Web.
DOI 10.18226/9786558075769
ISBN 978-65-5807-576-9

1. Política educacional. 2. Educação ambiental. 3. Cidadania - Educação. 4. Professores - Formação. 5. Educação. 6. Avaliação educacional. I. Saul, Ana Maria.

CDU 2. ed.: 37.014

Índice para o catálogo sistemático:

1. Política educacional	37.014
2. Educação ambiental	37.016:504
3. Cidadania - Educação	342.71:37
4. Professores - Formação	37.011.3-051
5. Educação	37
6. Avaliação educacional	37.091.26

Catalogação na fonte elaborada pela bibliotecária
Márcia Servi Gonçalves - CRB 10/1500

Direitos reservados a:

EDUCS – Editora da Universidade de Caxias do Sul
Rua Francisco Getúlio Vargas, 1130 – Bairro Petrópolis – CEP 95070-560 – Caxias do Sul – RS – Brasil
Ou: Caixa Postal 1352 – CEP 95020-972 – Caxias do Sul – RS – Brasil
Telefone: (54) 3218 2100 – Ramais: 2197 e 2281 – DDR (54) 3218 2197
Home Page: www.ucs.br – E-mail: educs@ucs.br

Sumário

Prefácio | 7
Moacir Gadotti

Apresentação | 10
Ana Maria Saul
Danilo R. Streck

Introdução | 12
Ana Maria Saul, Andréia Morés, Carolina Schenatto da Rosa, Danilo R. Streck, Maria Amélia Santoro, Nilda Stecanela

Homenagem

Alexandre Saul: presença que convoca à continuidade | 18
Maria Amélia Santoro Franco

1

Justiça socioambiental e educação em cidadania global: tensionamentos e possibilidades de ação pedagógica | 21
Danilo R. Streck
Maria Julieta Abba
Carolina Schenatto da Rosa

2

Educar no Antropoceno: pedagogia freireana, justiça socioambiental e formação docente | 42
Teodoro Adriano Costa Zanardi
Cleidiane Lemes de Oliveira
Deisy Ferreira dos Santos

3

Avaliação emancipatória: um paradigma crítico-transformador – contribuições para a leitura e transformação da realidade nas áreas de gestão educacional, currículo e formação de educadores | 66
Ana Maria Saul
Eliete Santiago

4

Biointeração: confluências epistemológicas para uma pesquisa-ação pedagógica do envolvimento | 87
Maria Amélia Santoro Franco
Hélio da Guia Alves Junior

5

Educação popular nas políticas públicas: reinvenção da cidadania e fortalecimento da participação social em tempos de combate ao ultraconservadorismo e à crise climática | 103
Gabriel Humberto Muñoz Palafox
Pedro de Carvalho Pontual

6

Educação em direitos humanos, democracia e cidadania cosmopolita: caminhos sinuosos de avanços e retrocessos? | 120

Solon Eduardo Annes Viola
Thiago Vieira Pires

7

Políticas de autoavaliação da pós-graduação: reflexões sobre impactos sociais, econômicos e culturais | 162

Regina Célia Linhares Hostins
Tristan McCowan
Nilda Stecanela

8

Didática, cidadania digital e formação inicial de professores: contribuições para o debate sobre cidadania global | 183

Andréia Morés
Paulo Antonio Pasqual Júnior

9

As contribuições da extensão popular para a formação de educadores(as) | 204

Pedro José Santos Carneiro Cruz
Aline Zorzi Schultheis de Freitas
Ione Gomes da Silva
Renan Soares de Araújo
Daiana de Paiva Gomes

10

Experiências de educação socioambiental no bioma cerrado | 230

Telmo Adams
Adriana Ferreira Rebouças Campelo

11

Educação popular feminista na Amazônia: florestania e justiça socioambiental | 255

Adriane Raquel Santana de Lima
João Colares da Mota Neto
Beatriz Siqueira Nunes

12

Centro de Direito à Educação e Transformação (CERT) da Universidade de Joanesburgo, África do Sul: cidadania global e justiça ambiental | 275

June Bam

Homenagem

Maria Isabel da Cunha – Mabel: graças à sua vida, que tanto encantou a educação! | 289

Maria Clara Bueno Fischer
Mari Forster

Sobre os autores

301

Prefácio

Ao receber os originais deste livro para escrever o prefácio, fiquei feliz e honrado pelo convite, e logo aumentou minha satisfação quando percebi a riqueza dos trabalhos que estava lendo. A relevância dessas reflexões para a formação docente, enraizadas em contextos concretos e realidades vividas, são muito atuais. Para mim é um privilégio ser um dos primeiros leitores deste livro. Procurarei expor as questões que sua leitura me suscitou e me chamou mais a atenção, acrescentando algumas reflexões, assumindo-me como parte do coletivo que compõe esse livro.

Vivemos num contexto de eventos extremos, de rápidas transformações, degradação ambiental, conflitos sociais, disputas por hegemonia global, guerras, emergência climática – que não pode ser dissociada de um modelo civilizatório predatório da natureza – os quais nos convidam a refletir sobre a cidadania global, a justiça socioambiental, o papel da educação – e da avaliação em particular – sem descurar do cuidado para com a nossa Mãe-Terra.

Estaremos, como humanidade, num ponto sem retorno, no qual o *Homo sapiens* encontra-se em risco de extinção? O que nos cabe, nesse contexto, como educadores? Qual a contribuição da educação para a cidadania global na luta por justiça socioambiental?

Não faltam, neste livro, reflexões teóricas e relatos de experiências concretas que nos indicam caminhos possíveis na construção de sociedades mais justas e sustentáveis: uma educação em direitos humanos, uma educação popular como marco para as políticas públicas, uma avaliação emancipatória, uma educação biocêntrica, a Extensão

Popular, a Pesquisa-Ação – participante e transformadora – e outros temas – tais como o conceito de florescimento da vida e do bem comum e a categoria freiriana "ser mais" – os quais podem compor a formação docente crítica, comprometida com a transformação social, articulando a luta por justiça social com a sustentabilidade ambiental. Tais reflexões e relatos de experiências que podem, assim, constituir-se em pilares da educação e da avaliação – a qual não se limita a resultados e métricas – tão necessários para uma outra educação possível. Uma compreensão crítica e propositiva da cidadania global – que implica o reconhecimento da importância da cidadania local, sendo, portanto, *glocal* – permeia essas diferentes e complementares contribuições.

Este livro cumpre sua promessa de colocar como pilares da avaliação emancipatória e da formação de professores a cidadania global crítica e a justiça socioambiental. Os conceitos de cidadania global e de cidadania planetária, mantendo sua diferenciação, foram se aproximando e sendo vistos de forma crítica. A referência básica da cidadania global – tal como amplamente vem sendo defendida pela Unesco, desde 2015 em *Educação para a cidadania global: a abordagem da Unesco* – reconhece que existem diferentes interpretações sobre o tema. A instituição define esse conceito como um sentimento de pertencer a uma comunidade mais ampla, além de fronteiras nacionais, o qual enfatiza nossa humanidade comum e faz uso da interconectividade entre o local e o global, o nacional e o internacional. Essa definição de cidadania global não se opõe à noção de cidadania planetária, sendo conceitos complementares.

Sim, é preciso defender a necessária justiça socioambiental, já que os efeitos da crise climática recaem mais sobre os países e comunidades pobres. O custo da crise não é compartilhado igualmente, mesmo se reconhecendo que foram os países ricos que mais contribuíram para ela. A justiça ambiental evidencia a necessidade de tratamento igualitário no que diz respeito aos impactos ambientais negativos que têm atingido principalmente comunidades originárias, pretas e pobres. Como se vê, não dá para separar as lutas sociais das lutas ambientais.

O conceito de justiça socioambiental encontra abrigo no paradigma da ecologia integral, considerando-se o conjunto de ecologias possíveis, mais voltadas para a sustentabilidade ambiental: a Ecologia Natural que trata da preservação da natureza; a Ecologia Social, que trata do

impacto das sociedades humanas sobre os ambientes naturais; e a Ecologia Integral, a qual se refere a um novo paradigma de sustentabilidade, implicando uma mudança nas estruturas econômicas, sociais e culturais. Como um conceito agregador e mobilizador, o conceito de justiça socioambiental vem tomando uma dimensão mais abrangente do que simplesmente o de reparação de danos às populações mais vulneráveis. Trata-se de um conceito em construção, muitas vezes confundido com justiça ambiental. A justiça socioambiental dirige-se a todos e todas, do campo e das cidades, dos sem-teto, dos sem-terra, além das frentes por segurança alimentar.

Educar para a justiça socioambiental supõe a perspectiva da ecologia integral, a qual se preocupa com o bem viver das pessoas convivendo em harmonia com o meio ambiente. Supõe um compromisso com a sustentabilidade ecológica e, ao mesmo tempo, com a sustentabilidade social. A educação para a justiça socioambiental tem a ver com o cuidado com nossa casa comum, que é a Terra, bem como ao zelo pelas pessoas, na sua diversidade e na sua dignidade, educando-nos para considerá-la como um ser vivo e em evolução. Direitos Humanos e Direitos da Terra são interdependes, e é aqui que podemos olhar também para as contribuições da Ecopedagogia Crítica e da Pedagogia da Terra.

Vivemos no Antropoceno, uma nova era da evolução do planeta, que se iniciou por volta de 1750, com a chamada revolução industrial e a expansão do capitalismo comercial. Nele, a influência humana pesa de maneira decisiva no comportamento do meio ambiente. A caminhada do *Homo sapiens* pela Terra está deixando muitos rastros, muitas pegadas, que podem pôr em risco a própria espécie. Passamos do modo de produção para o modo de destruição. Daqui para a frente teremos que viver confrontados com o desafio permanente de reconstruir o planeta, para alcançar sociedades justas, democráticas e sustentáveis.

Finalmente, quero me associar a essa merecida homenagem a Alexandre Saul e Maria Isabel da Cunha.

Boa leitura.

Moacir Gadotti
Instituto Paulo Freire
São Paulo, 22 de abril de 2026. Dia Mundial da Terra.

Apresentação

Este livro nasce de um encontro: de ideias, de trajetórias, de inquietações e, sobretudo, de um compromisso compartilhado com a educação como prática de transformação. *Cidadania global e justiça socioambiental: pilares para a avaliação emancipatória e formação de professores* é fruto de um trabalho coletivo que acredita na possibilidade de construir caminhos mais justos em tempos marcados por tantas incertezas.

Produzida no âmbito das Cátedras Unesco em Educação para a Cidadania Global e Justiça Socioambiental (UCS) e da Cátedra Paulo Freire (PUC-SP), esta obra reúne vozes que pensam, vivem e fazem a educação no cotidiano. São reflexões que não se afastam da realidade, ao contrário, nascem dela e com ela dialogam, assumindo o desafio de compreender no mundo em que vivemos e nele intervir.

Em um cenário atravessado por crises ambientais, desigualdades profundas, deslocamentos humanos e fragilização das condições de vida, somos convocados a repensar o papel da educação. Trata-se de formar sujeitos capazes de ler criticamente o mundo e de agir sobre ele. Inspirados pelo pensamento freireano, os textos aqui presentes partem da compreensão de que toda educação é um ato político e, por isso, nunca neutro.

Ao longo dos capítulos, o leitor encontrará diferentes olhares sobre temas que se entrelaçam: a formação de professores, a avaliação educacional, as práticas pedagógicas, as políticas públicas, os direitos humanos e as experiências educativas comprometidas com a transformação social. Em comum, está a defesa de uma educação que reconhece

as diferenças, valoriza os territórios e se constrói na relação com o outro.

A cidadania, aqui, é compreendida para além de um conceito abstrato. Ela se faz no cotidiano, nas relações, nas escolhas e nas lutas. Por isso, pensar a cidadania global implica também reconhecer a importância do local, dos contextos concretos e das realidades vividas. Nesse sentido, a justiça socioambiental atravessa toda a obra como um convite a repensarmos nossas formas de existir e de nos relacionarmos com o mundo e com os outros.

Este livro é, antes de tudo, um convite. Um convite ao diálogo, à escuta sensível e à reflexão crítica. Um convite a educadores, estudantes, pesquisadores e gestores que acreditam na educação como espaço de possibilidade. E, principalmente, um convite à ação porque é na prática, na práxis, que a transformação se torna possível.

Que estas páginas possam provocar, inquietar e inspirar. Que possam fortalecer a esperança, não como espera passiva, mas como movimento, como construção. E que, ao final, reafirmem aquilo que nos move, a crença de que, juntos, somos capazes de reinventar o mundo.

Ana Maria Saul
Cátedra Paulo Freire (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo)

Danilo R. Streck
Cátedra Unesco Educação em Educação para a Cidadania Global e Justiça Socioambiental
(Universidade de Caxias do Sul)

Introdução

O livro *Educação para a cidadania global e justiça socioambiental: pilares para a avaliação emancipatória e formação de professores* nasce da exigência de um paradigma crítico-emancipatório para as áreas de gestão educacional, prática docente e formação de educadores, tendo como horizonte a construção de sociedades mais justas, democráticas e sustentáveis. Ancorado no propósito da Cátedra Unesco em Educação para a cidadania global e justiça socioambiental (UCS), das Cátedras Paulo Freire (PUC-SP e UniSantos) e do Observatório de Educação (UCS), que de forma integrada promovem esta publicação, pretende-se contribuir diretamente para o fortalecimento desses três campos fundamentais.

Partimos do pressuposto que o conjunto de crises vivenciadas na atualidade exigem uma compreensão de cidadania que seja enraizada na realidade local e nacional, mas que ao mesmo tempo tenha um olhar alargado dos desafios. Paulo Freire alertava seus leitores há mais de meio século na *Pedagogia do Oprimido* que havia a necessidade de redefinir o "nosso posto no cosmos" e postulava a precedência da leitura do mundo sobre a leitura da palavra. Esse alerta e esse postulado são tão ou mais urgentes em nossos dias. Entre outros desafios coloca-se hoje a emergência climática que afeta de forma desigual as populações mais vulneráveis e o crescimento de regimes autoritários.

Eventos extremos, escassez de água, deslocamentos forçados e destruição de modos de vida tornam-se cotidianos e exigem da educação a capacidade de cultivar outro tipo de relação com a Terra, fundada no cuidado, na interdependência e na justiça ambiental. Nos nossos Brasis temos vivido diversas catástrofes nos últimos anos. No Rio Grande

do Sul, as enchentes destruíram comunidades inteiras, afetando escolas, universidades e redes de cuidado, especialmente nas periferias urbanas e em territórios indígenas e quilombolas. Enquanto o Sul estava submerso, no Norte, incêndios devastaram cerca de 156.000 km² da Amazônia. No Centro-Oeste, o Pantanal entrou em estado de emergência hídrica, o que resultou em queimadas de mais de 7.600 km².

Essas tantas precarizações da vida e apagamentos, que se traduzem no ar irrespirável, na água imprópria, na destruição da memória e na expulsão de territórios, por exemplo, contribuem para o avanço de regimes autoritários, que promovem revisionismos históricos, restringem direitos civis e políticos, além de atacarem sistematicamente a educação pública e a liberdade de cátedra. Redefinir e assumir nosso "posto no cosmos", hoje, perpassa a leitura desse mundo em suas emergências e, também, em seus inéditos viáveis. A educação crítico-emancipatória nos parece ser um deles.

Ela exige o constante questionamento da ordem instituída e dos valores que direcionarão as opções sobre a formação humana. Essa abordagem nos convida a refletir sobre as complexas relações entre conhecimento, ideologia, classe social, raça, gênero, meio ambiente, cultura, pedagogia, subjetividade, intersubjetividade e as possibilidades históricas de manutenção ou superação do *status quo*.

No bojo dessa reflexão, gestão educacional, prática docente e formação de educadores emergem, pois, como campos de disputas e possibilidades, nos quais a valorização e a problematização de diferentes saberes e culturas, bem como a articulação entre teoria e prática e o diálogo, são elementos cruciais para a criação coletiva de práxis transformadoras. Mais do que um ideal pedagógico, assumir esses princípios representa um compromisso ético que rompe com o mito da neutralidade da educação e, consequentemente, com a noção de que mulheres e homens devem, passivamente, se adaptar às desigualdades impostas por uma lógica meritocrática reinante em sociedades capitalistas injustas e altamente estratificadas.

Todos os capítulos têm como pano de fundo a educação para a cidadania global (ECG) e a justiça socioambiental. Entendemos que são pilares que podem dar sustentação ao mundo que desejamos construir. A construção de um pilar depende de uma série de fatores para garantir

a sua estabilidade. Em primeiro lugar, precisa-se conhecer o terreno sobre o qual este pilar será erigido; há a necessidade de material de qualidade e mão de obra qualificada desde engenheiros até pedreiros. Mesmo que o pilar não seja percebido por quem mais tarde usa a ponte ou habita a casa, ele garante a segurança e a movimentação das pessoas que, por seu turno, terão que zelar para que este seja mantido forte. Como toda metáfora, há nesta também limitações, mas ela foi importante para reunir os textos que temos o prazer de oferecer aos leitores e às leitoras.

O livro abre e encerra com duas homenagens a colegas, um amigo e uma amiga, que perdemos ao longo do caminho de preparação do livro, Alexandre Saul e Maria Isabel da Cunha, a Mabel. A colaboração de Alexandre Saul foi chave no planejamento do livro e na confecção dos convites para colaboradores. A homenagem de Maria Amélia Santoro traduz tanto o sentimento de gratidão pelo que conseguimos viver com ele quanto o sentimento de perda e saudade. Mabel havia prometido um capítulo sobre o estado da arte e, algumas semanas antes de seu falecimento, comunicou que se sentia muito fraca para cumprir o que havia prometido. A homenagem prestada por Maria Clara Bueno Fischer e Mari Forster mostra a riqueza do legado que Mabel deixa, com lições de vida e de profissionalismo que vão ecoar por gerações.

A organização dos capítulos, apresentada a seguir, segue um movimento que parte da problematização da crise contemporânea e de sua leitura crítica, avança para a construção de práticas educativas orientadas pela práxis e pelo diálogo, amplia-se para o campo das políticas públicas, da participação e dos direitos humanos, retoma a avaliação em nível institucional e culmina em experiências formativas situadas, articuladas aos territórios e à justiça socioambiental.

O primeiro capítulo, "Justiça socioambiental e educação em cidadania global: tensionamentos e possibilidades de ação pedagógica", de Danilo R. Streck, Maria Julieta Abba e Carolina Schenatto da Rosa, analisa a crise contemporânea como uma crise civilizatória que articula dimensões ambientais e sociais, propondo a justiça socioambiental no horizonte da cidadania global; na sequência, "Educar no Antropoceno: pedagogia freireana, justiça socioambiental e formação docente", de Teodoro Adriano Costa Zanardi, Cleidiane Lemes de Oliveira e Deisy

Ferreira dos Santos, aprofunda essa compreensão ao interpretar o Antropoceno como expressão histórica dessa crise e explicitar suas implicações para a formação docente, estabelecendo um movimento que vai da problematização da realidade à sua compreensão crítica no campo da educação.

Entrando na temática da avaliação, Ana Maria Saul e Eliete Santiago, em "Avaliação emancipatória: um paradigma crítico-transformador – contribuições para a leitura e transformação da realidade nas áreas de gestão educacional, currículo e formação de educadores", compreendem a avaliação como prática social, dialógica e formativa, orientada para a leitura crítica da realidade. Na mesma direção, Maria Amélia Santoro Franco e Hélio da Guia Alves Junior, no capítulo "Biointeração: confluências epistemológicas para uma pesquisa-ação pedagógica do envolvimento", afirmam a pesquisa-ação pedagógica como prática articulada à práxis, à produção coletiva do conhecimento e ao envolvimento dos sujeitos, em processos que integram formação e ação.

O quinto capítulo, intitulado "Educação popular nas políticas públicas: reinvenção da cidadania e fortalecimento da participação social em tempos de combate ao ultraconservadorismo e à crise climática", escrito por Gabriel Humberto Muñoz Palafox e Pedro de Carvalho Pontual, amplia a discussão ao situar a Educação Popular como fundamento das políticas públicas e da participação social, mantendo a centralidade da práxis, do diálogo e da leitura crítica da realidade presentes nos capítulos anteriores, e deslocando essas dimensões para o campo da ação do Estado, da cidadania e da organização dos sujeitos nos territórios. O capítulo "Educação em direitos humanos, democracia e cidadania cosmopolita: caminhos sinuosos de avanços e retrocessos?", de Solon Eduardo Annes Viola e Thiago Vieira Pires, situa a educação em direitos humanos como prática emancipatória vinculada à democracia e à cidadania cosmopolita, deslocando a discussão para o campo das lutas históricas e das crises contemporâneas.

Retomando a discussão sobre a avaliação sob outra perspectiva, o capítulo sete, "Políticas de autoavaliação da pós-graduação: reflexões sobre impactos sociais, econômicos e culturais", de Regina Célia Linhares Hostins, Tristan McCowan e Nilda Stecanela, analisa as

políticas de avaliação da pós-graduação, problematizando as concepções de impacto que privilegiam resultados e métricas e afirmando a autoavaliação como prática capaz de evidenciar processos formativos, dimensões éticas, críticas e cidadãs.

A partir do capítulo oitavo, "Didática, Cidadania Digital e Formação Inicial de Professores: contribuições para o debate sobre Cidadania Global", de Andréia Morés e Paulo Antonio Pascoal Júnior, os textos voltam-se para a análise de experiências situadas. O texto evidencia, a partir de vivências na disciplina de didática em cursos de licenciatura, a articulação entre projetos interdisciplinares, inteligência artificial e participação em redes digitais, destacando avanços na dimensão metodológica e fragilidades na apropriação conceitual. Em conjunto com os próximos três capítulos, a parte final do livro trata da compreensão da prática como espaço de produção de conhecimento, de diálogo e de articulação com realidades que envolvem territórios, sujeitos e contextos concretos, mantendo a perspectiva de formação crítica, participação e transformação.

O próximo capítulo, "As contribuições da extensão popular para a formação de educadores(as)", de Pedro José Santos Carneiro Cruz, Aline Zorzi Schultheis de Freitas, Ione Gomes da Silva, Renan Soares de Araújo e Daiana de Paiva Gomes, compreende a extensão popular como prática formativa, reafirmando a centralidade do diálogo, da inserção na realidade e da participação dos sujeitos, e concretizando, no vínculo com os territórios e com as classes populares, os processos formativos discutidos nos capítulos anteriores. Na sequência, o capítulo "Experiências de educação socioambiental no bioma Cerrado", de Telmo Adams e Adriana Ferreira Rebouças Campelo, apresenta experiências situadas que articulam educação, território e participação, evidenciando a educação socioambiental como prática dialógica e comprometida com a justiça socioambiental.

Ainda no contexto latino-americano, o capítulo "Educação Popular Feminista na Amazônia: cidadania e justiça socioambiental", de Adriane Raquel Santana de Lima, João Colares da Mota Neto e Beatriz Siqueira Nunes, analisa a educação popular feminista como práxis interseccional enraizada nos territórios amazônicos, destacando o protagonismo de mulheres indígenas, quilombolas e ribeirinhas

na construção de alternativas frente à crise socioambiental. Por fim, voltamos nosso olhar para o continente africano, com o capítulo de June Bam que articula processos históricos de colonização, deslocamento de povos indígenas e disputas contemporâneas em torno de projetos de desenvolvimento, evidenciando tensões entre diferentes regimes de conhecimento e destacando práticas de pesquisa decolonial, justiça ambiental e valorização de saberes intergeracionais no âmbito da atuação do Centro de Direito à Educação e Transformação (CERT).

ORGANIZADORES,
Ana Maria Saul, Andréia Morés, Carolina Schenatto da Rosa, Danilo R. Streck, Maria Amélia Santoro, Nilda Stecanela.

Homenagem

Alexandre Saul: presença que convoca à continuidade

Falar de Alexandre Saul não é simples. Exige de nós cuidado. Exige delicadeza. Porque há, desde o início, um risco que precisa ser evitado: o de transformar sua trajetória em um gesto de homenagem. E isso seria pouco.

Este livro não é apenas sobre Alexandre. É, em grande medida, um livro que ele faria.

E não faria sozinho.

Faria em diálogo, como sempre fez. Em interlocução com Danilo Streck, com Ana Maria Saul e com tantos outros pesquisadores e pesquisadoras que, no Brasil e na América Latina, vêm se implicando na construção de uma educação comprometida com a cidadania global e com a justiça socioambiental.

É assim que esta obra precisa ser lida. Não como encerramento, mas como continuidade de um projeto coletivo.

Alexandre viveu a educação como práxis. E isso não é uma afirmação leve. Significa dizer que, em sua atuação, pensamento e ação não se separavam. Teoria e vida não se apartavam. Produção acadêmica e compromisso ético caminhavam juntos. Havia, em seu modo de estar nos espaços formativos, uma coerência rara. Não se anunciava em discursos. Revelava-se nos gestos, nas escolhas, nos modos de relação.

Suas raízes epistemológicas se ancoram no pensamento de Paulo Freire, não como referência formal, mas como fundamento vivo. Em Alexandre, conhecer nunca foi um ato neutro. Foi sempre um gesto implicado, construído com os sujeitos, no diálogo e na recusa de qualquer forma de distanciamento que desumaniza.

Sua presença não organizava apenas ideias. Produzia encontros.

E é dessa experiência de encontro que este livro emerge.

Reúnem-se aqui vozes diversas, trajetórias distintas, campos que se entrecruzam. Mas o que atravessa este conjunto não é apenas a lembrança de Alexandre. É a partilha de um horizonte. Um horizonte que afirma uma educação que se recusa a ser capturada por racionalidades instrumentais e que insiste em sustentar sua dimensão ética, política e formativa.

A cidadania global, neste contexto, não aparece como um conceito abstrato. Nem como agenda importada. Ela se constrói na tensão entre o local e o global, nas práticas concretas que interrogam desigualdades, enfrentam silenciamentos e tornam visíveis formas contemporâneas de exclusão. É uma cidadania situada, encarnada e, por isso mesmo, profundamente política.

Também a justiça socioambiental, aqui, não se limita a um tema. Ela organiza o modo de pensar e de agir. Nos obriga a reconhecer que as crises que atravessam nosso tempo não são apenas ambientais ou sociais. São também epistemológicas e civilizatórias. E, por isso, exigem transformar profundamente os modos de produzir conhecimento, de formar sujeitos e de organizar a vida coletiva.

Alexandre compreendia isso.

E talvez por isso sua trajetória dialogue com tanta força com os desafios do nosso tempo. Sua prática sempre esteve voltada à construção de sentidos compartilhados, à escuta dos sujeitos historicamente invisibilizados e à defesa de uma pedagogia que não se afasta da vida.

Há, neste livro, uma filiação à pedagogia crítica. Não como repertório a ser aplicado, mas como movimento vivo. Uma pedagogia que reconhece que educar é sempre um ato político. Que formar é implicar-se. Que conhecer é construir com os outros.

Este não é um livro que se encerra no passado.

É um livro que aposta no presente como responsabilidade compartilhada.

E, por isso, assume uma tarefa.

A tarefa de dar continuidade a um projeto coletivo de educação comprometido com a dignidade humana, com a justiça social e com a sustentabilidade da vida.

A tarefa de manter viva uma prática pedagógica que se constrói na escuta, no diálogo e na implicação.

A tarefa de não permitir que a memória se transforme em acomodação.

Alexandre permanece.

Permanece não como lembrança, mas como presença que convoca.

Permanece nos modos de pensar que ajudou a construir.

Permanece nas práticas que seguem se desdobrando.

Permanece na exigência ética que nos interpela.

Este livro é uma resposta a essa convocação.

E, ao mesmo tempo, um convite.

Um convite para que sigamos, juntos, produzindo uma educação à altura dos desafios do nosso tempo.

Com saudades e esperança renovada,
Maria Amélia Santoro Franco

1

Justiça socioambiental e educação em cidadania global: tensionamentos e possibilidades de ação pedagógica

Danilo R. Streck
Maria Julieta Abba
Carolina Schenatto da Rosa

Introdução

A escrita deste ensaio acontece em meio a notícias preocupantes de ondas de calor e de queimadas no hemisfério norte e de acontecimentos como as enchentes devastadoras em algumas regiões do hemisfério sul.[1] Parece haver consenso de que além de mudanças climáticas consideradas normais devido a fenômenos cíclicos como o *El Niño* e *La Niña*, por exemplo, estamos diante de uma realidade de dimensão muito mais ampla devido ao aquecimento das temperaturas provocadas pela ação humana. Mas não é apenas pelas tragédias que alcançam os noticiários nacionais e internacionais que deveríamos olhar para o que está acontecendo em nosso planeta. Um olhar para as nossas histórias de vida individuais permite identificar impactos muito menores, mas que, quando somados, revelam que algo diferente de fato está acontecendo com nosso planeta; algo que nos deveria fazer parar,

[1] São exemplos os incêndios no Canadá, noticiados em agosto de 2023, que cruzaram a fronteira e chegaram aos Estados Unidos da América (matéria da CNN Brasil, disponível em: https://www.cnnbrasil.com.br/internacional/incendio-florestal-no-canada-foge-do-controle-e-cruza-fronteira-dos-eua/); o ciclone que atingiu o Sul do Brasil, em setembro de 2023, matando mais de 40 pessoas e deixando milhares desabrigadas (matéria do Deutsche Welle, disponível em: https://www.dw.com/pt-br/número-mortos-por-ciclone-no-sul-do-brasil-sobe-para-38/a-66732577), e as chuvas de abril-maio de 2024 que atingiram o Rio Grande do Sul, causando uma das piores enchentes da história da região, onde 2,3 milhões de pessoas foram atingidas (matéria da COP30, disponível em: https://cop30.br/pt-br/noticias-da-cop30/enchentes-no-rio-grande-do-sul-escancararam-a-crise-do-clima).

pensar e agir. É o caso do pequeno riacho que ladeava a propriedade rural, localizada no interior do Rio Grande do Sul, dos pais de um dos autores deste trabalho, onde crianças e adultos podiam se banhar e pescar. E assim fizeram as gerações que antecederam os pais. Hoje, esse riacho está reduzido na maior parte do tempo a alguns fios de água que mal dão para saciar a sede das vacas. O que estamos sugerindo é que o assunto tem que ser trazido para mais perto, aproximando a nossa "casa" do mundo "lá fora", com a devastação da floresta amazônica, com as queimadas no Canadá e com o derretimento das calotas polares.

Seria equivocado, no entanto, imaginar que a mudança ou emergência climática é uma crise isolada e que eventualmente sua solução será alcançada com o adjetivo *green*, hoje aplicado a escolas, indústrias e organizações. A Agenda 2030, lançada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 2015 e adotada pelos 193 Estados-membros da organização, é um bom exemplo para ilustrarmos como as relações entre o social e o ambiental estão interconectadas e afetam de diferentes maneiras todos os cantos do globo. O conjunto de objetivos e metas formado pelos 17 Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS)[2] busca diminuir, por meio da educação e da ação direta da sociedade, a desigualdade de acesso aos recursos ambientais e sociais, promovendo, além da equidade, uma nova percepção sobre a ação humana no planeta.

Talvez seja mais apropriado tratar essa ação humana como a expressão de uma crise de civilização que abarca todos os setores da vida social e todas as dimensões de nossa vida pessoal. Essa crise, segundo Edgardo Lander (2019, p. 10, tradução nossa), caracteriza-se "como a crise terminal do padrão civilizacional moderno-colonial, cujas dimensões constitutivas têm sido seu caráter antropocêntrico, patriarcal, colonial, classista e racista". Somos direcionados, então, ao campo social, onde um olhar para a realidade, tanto próxima quanto distante, se apresenta igualmente problemática. No mundo, conforme dados do relatório "Estado da Segurança Alimentar e Nutrição no Mundo 2022", publicado pela ONU, o número de pessoas afetadas pela

[2] Os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável são: Erradicação da Pobreza; Fome Zero e Agricultura Sustentável; Saúde e Bem-Estar; Educação de Qualidade; Igualdade de Gênero; Água Limpa e Saneamento; Energia Limpa e Acessível; Trabalho Decente e Crescimento Econômico; Indústria, Inovação e Infraestrutura; Redução das Desigualdades; Cidades e Comunidades Sustentáveis; Consumo e Produção Responsáveis; Ação Contra a Mudança Global do Clima; Vida na Água; Vida Terrestre; Paz, Justiça e Instituições Eficazes; Parcerias e Meios de Implementação (ONU, 2015).

fome ultrapassou 700 milhões, o que representa um aumento de mais de 100 milhões de pessoas desde o início da pandemia de Covid-19. De acordo com os dados apresentados, a proporção de pessoas afetadas pela fome vinha praticamente inalterada desde 2015, próxima de 8% da população global. Com a crise de saúde e a guerra na Ucrânia, o número saltou nos últimos anos e agora já afeta 9,8% das pessoas no mundo (Fao *et al.*, 2023).

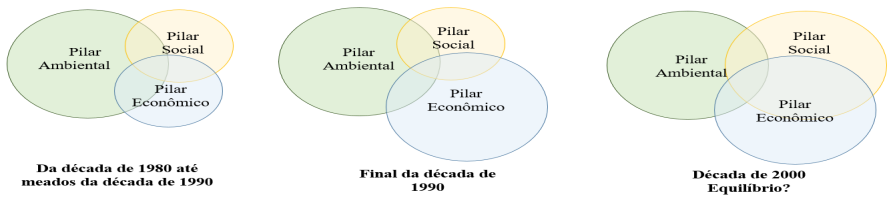
A relação entre a emergência climática e a desigualdade social é evidente na maioria dos fenômenos assim chamados extremos, nos quais a população mais vulnerável é geralmente a mais afetada. Nesse sentido, é possível identificar um alinhamento claro entre os ODS 1 (erradicação da pobreza), 4 (educação de qualidade), 10 (redução das desigualdades) e 13 (ação contra a mudança global do clima) na promoção daquilo que chamamos de justiça socioambiental, uma vez que é consenso que os mais afetados pelas mudanças climáticas normalmente são aqueles que menos contribuem para a degradação ambiental (Pnuma, 2011; Pnud, 2020). São as pessoas mais pobres, que constroem suas residências em lugares pouco seguros e de forma pouco adequada devido à falta de recursos, as mais afetadas por cheias, vendavais e por ondas de calor. São elas que também são restringidas de alimentação saudável e de água potável. O já referido documento da ONU (Fao *et al.*, 2023) registra a desigualdade entre homens e mulheres e o efeito perverso da fome e da inadequada alimentação para as crianças: 149 milhões de crianças com menos de cinco anos tiveram crescimento e desenvolvimento atrofiados devido à falta crônica de nutrientes essenciais em suas dietas, enquanto 39 milhões estavam acima do peso. Também há uma desigualdade entre o âmbito rural e o urbano, onde cerca de 32% das pessoas que vivem em áreas rurais no mundo apresentaram insegurança alimentar moderada ou grave em 2024, em comparação com cerca de 28,6% em áreas periurbanas e 23,9% em áreas urbanas (Fao *et al.*, 2025).

Desde a década de 1980, os documentos da ONU[3] identificavam três pilares do desenvolvimento sustentável: o econômico, o social e o ambiental, que podem ser representados na forma de três círculos

[3] São exemplos: Relatório "Nosso Futuro Comum", publicado em 1987; Declaração do Milênio das Nações Unidas, publicada em 2000; Documento "Transformando Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável", publicado em 2015.

entrelaçados. Uma forma de visualizar a importância dada a cada um desses pilares pode ser representada por tamanhos diferentes de cada um desses círculos, como exemplificado no exercício abaixo, na Figura 1:

Figura 1 – Pilares do Desenvolvimento Sustentável e sua relativa importância



Fonte: elaboração própria a partir de Marguesu (2005), *apud* Annette Gough (2018, p. 295).

O exercício é interessante porque permite perceber a importância que cada um desses pilares recebe em cada época e em cada contexto específico. Na reflexão que realizamos neste trabalho, a ênfase estará na relação entre o pilar ambiental e o social, a partir das seguintes perguntas: Como conjugar essas duas dimensões de uma crise que se configura muito mais ampla? E, ainda, por onde construir alternativas que abarquem essas duas dimensões? Essas questões serão abordadas em duas partes, a saber: a) uma reflexão sobre a noção de justiça socioambiental como tentativa de conjugar justiça social com sustentabilidade ambiental; b) a noção de cidadania global como uma estratégia ético-política necessária para conectar o local e o global. Nas considerações finais são apontadas possibilidades pedagógicas a partir das três dimensões da educação para a cidadania global identificadas pela Unesco: cognitiva, socioemocional e comportamental.

Da justiça social à justiça socioambiental

A relação entre movimentos sociais que lutam pela igualdade e inclusão social e movimentos ambientalistas que priorizam o cuidado do ambiente natural nem sempre foi amistosa e de confiança. Não raro, os ambientalistas eram tidos como ativistas da classe média que se negavam a confrontar os verdadeiros problemas, entendidos esses como os problemas sociais. Por outro lado, os movimentos sociais eram

considerados radicais que operavam na mesma lógica da sociedade de consumo, sem questionar as consequências da generalização dos padrões de consumo da classe média para toda a sociedade.

No Brasil, a Conferência Eco-92 ou Rio-92 Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, realizada no Rio de Janeiro no ano de 1992, propiciou o encontro desses dois movimentos em uma nova frente de ação política por meio do Fórum Brasileiro de Organizações Não Governamentais Preparatório para a Rio-92. O socioambientalismo surgiu, assim, da reunião de movimentos sociais e do movimento ambientalista, na segunda metade da década de 1980 (Ribeiro, 2010, p. 11). Desde então, tem havido crescente aproximação entre esses movimentos da sociedade, estando a questão ambiental presente em movimentos sociais e a questão social em movimentos ambientais. Como exemplo, é possível citar o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), criado na década de 1970 e que nas últimas três décadas tem promovido a articulação entre os direitos sociais e ambientais como agendas correlacionadas na pauta dos direitos humanos em âmbito internacional.

A vinculação entre justiça social e a sustentabilidade ficou mais uma vez evidente na cúpula da Amazônia, realizada em agosto de 2023 no Norte do Brasil, onde se junta a necessidade de preservação da floresta com os mais de 38 milhões de habitantes que residem na região Pan-Amazônica[4] (Santos *et al*., 2021). Também observamos esta junção na COP30, realizada em 2025 no Brasil, no estado do Pará, onde povos indígenas e comunidades ribeirinhas participaram das discussões, alçando sua voz e clamando por soluções para a crise climática e a valorização e preservação dos seus saberes ancestrais e territórios. Evidencia-se ali a confluência dos movimentos ambientalistas e dos movimentos que lutam pela dignidade humana, desde a sobrevivência dos povos originários ameaçados de extinção até os povos ribeirinhos que veem sua fonte de renda ameaçada pela poluição dos rios provocada pelo garimpo. A Amazônia representa, assim, um entrelugar (Castro-Goméz, 2005) onde se situam múltiplas culturas,

[4] Pan-Amazônia é um conceito usado para se referir ao território que vai além do Brasil e se distribui pelos demais países. A Pan-Amazônia tem uma área estimada em 7,8 milhões de km², das quais o Brasil detém 64%. Em seguida, aparecem Peru (10%), Bolívia (6%), Colômbia (6%), Venezuela (6%) e o restante (8%), que se distribui entre Equador, Guiana, Guiana Francesa e Suriname (Santos *et al.*, 2021).

identidades e nacionalidades em prol de uma luta que transcende fronteiras políticas e geográficas.

A noção de justiça socioambiental, em primeiro lugar, nos torna conscientes de nossa autocompreensão como humanos. Na tradição ocidental fomos marcados pela famosa frase de Protágoras: "O homem é a medida de todas as coisas, das coisas que são, enquanto são, das coisas que não são, enquanto não são." A modernidade eurocêntrica apenas confirma essa premissa sobre nós, os humanos, eventualmente com alguns reducionismos. A frase icônica de Descartes, "Penso, logo existo" (*cogito, ergo sum*) privilegia a capacidade intelectual em detrimento de outras capacidades igualmente importantes e se hoje falamos em inteligência emocional e inteligência cordial, é porque estamos nos dando conta de uma assimetria reducionista na compreensão de nossa capacidade.

Tornamo-nos conscientes também da limitação de nossa organização social. O contrato social concebido por Rousseau tem sido denunciado como sendo um contrato entre homens (Carole Pateman), entre homens brancos (Charles W. Mills) e desvinculado da natureza (Michel Serres).[5] No cristianismo, a história da criação foi usada para legitimar o homem não apenas como a coroa da criação, mas como sendo dotado com o poder e o mandato de dominar tudo o que havia sido criado antes, desde terra e mares até os animais e plantas.

Essa visão de ser humano e de sociedade vem sendo questionada pelo esgotamento do paradigma antropocêntrico e eurocêntrico e pelo reconhecimento de outras cosmologias e visões do humano. Martha Nussbaum (1997), no livro *Cultivating Humanity: A Classical Defense of Reform in Liberal Education,* discute o papel da educação na construção e no cultivo de valores humanos que formem cidadãos engajados na promoção de uma sociedade mais plural e justa. O caminho apresentado pela autora para tal perpassa o exercício da empatia e da imaginação. A empatia, neste contexto, pode ser compreendida como a capacidade de construir pontes e borrar fronteiras entre as diferentes culturas e sociedades; enquanto a imaginação é a capacidade de nos projetarmos

[5] Para a explicitação das críticas ao contrato social moderno, veja o livro *Educação para um novo contrato social* (Streck, 2003). Também publicado em inglês como *A New Social Contract in a Latin American Education Context* (2010), em espanhol como *Educación para un nuevo contrato social* (2004) e em alemão como *Erziehung für Einen neuen Gesellchaftsvertrag* (2006).

em outros contextos, nos colocarmos "na pele" do outro. A partir de um mergulho pela história, filosofia, literatura e psicologia, a autora nos mostra como esse "outro" pode assumir diversas formas e englobar toda a biosfera, além de diferentes cosmologias e cosmogonias.

Na América Latina, começa-se a olhar para os povos originários que reconhecem a sacralidade da Madre Tierra (Pachamama), tendo a natureza seus direitos reconhecidos nas constituições do Equador (2008) e da Bolívia (2009). Em outras latitudes, como no Oriente, especificamente na Índia, a filosofia neo-humanista de Prabhat Ranjan Sarkar (Sarkar, 2001) aponta tanto para um caminho de interioridade quanto de interconexão entre todos os seres. Exemplos dessa busca por conexões esquecidas, tornadas invisíveis ou descartadas como desnecessárias, podem hoje ser encontrados em todos os continentes e ilustram a intrínseca relação entre educação para a cidadania global e justiça socioambiental expressa pela meta 7 do ODS 4, que visa educar cidadãos conscientes e ativos, capazes de contribuir para um mundo mais sustentável, pacífico e inclusivo[6].

Também os avanços da biotecnologia, em especial a inteligência artificial, trazem importantes questionamentos sobre quem nós de fato somos. Já em 2002, Francis Fukuyama publicou o livro *Our post--human future: consequences of the biotechnology revolution*, no qual lançava a pergunta provocadora e inquietadora: se nossos corpos estão cada vez mais mesclados com aparatos e produtos criados pela tecnologia – implantes, próteses, medicamentos etc. – o que, afinal, nos definiria como humanos? Onde estaria esse "ponto X" de nossa humanidade? Sua resposta é que estaria na conjugação de fatores que se resumem na dignidade humana. Será? Com tanto sofrimento no mundo, estaria aí o fator definidor do humano? Ou não existe tal fator universal?

Introduzimos aqui a noção de justiça, que hoje é adjetivada com vários nomes, como justiça cognitiva, justiça de gênero, justiça econômica, justiça democrática, justiça racial, entre outras. O que caracteriza todas as formas de justiça é a busca de equidade, entendida como

[6] ODS 4.7: Até 2030, garantir que todos os alunos adquiram conhecimentos e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, inclusive entre outros, por meio da educação para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de gênero, promoção de uma cultura de paz e não violência, cidadania global e valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável (ONU, 2015).

fairness, ou a *situation in which everyone is treated equally* (Oxford University Press, 2021). Essa multiplicidade de qualificações remete à necessidade, em um contexto global, de uma permanente (e impossível) tentativa de definir justiça universal (Rawls, 2002). Desta permanente e impossível tentativa é que John Rawls (2002) propõe a "justiça como equidade", que compreende a (in)justiça como uma igualdade de liberdades com "desigualdades aceitáveis", sendo elas justificáveis se beneficiarem os menos favorecidos (princípio da diferença) e se houver igualdade de oportunidades para os cargos e posições na sociedade (princípio da igualdade de oportunidades). Isso se aplica também para a compreensão de justiça socioambiental, já que pensar a distribuição dos benefícios e dos ônus ambientais implica reconhecer que as populações mais vulneráveis historicamente arcam com os maiores impactos da degradação e têm menos acesso às condições que permitem uma vida plena. Assim, a partir de Rawls, a justiça socioambiental exige que eventuais desigualdades no acesso aos recursos naturais, na exposição a riscos ambientais ou na participação nos processos decisórios só podem ser consideradas legítimas se resultarem em melhorias concretas para esses grupos e se todos tiverem oportunidades reais e equitativas de influenciar as decisões que afetam seus territórios e modos de vida.

De que maneira a noção de justiça socioambiental, ao combinar justiça social com sustentabilidade, modifica nossa compreensão sobre nós mesmos e nossa relação com o outro e com o mundo? Acreditamos que a primeira mudança esteja na percepção que temos de nós mesmos, os humanos, em relação aos outros seres que conosco habitam este planeta. A discussão em torno da justiça e da garantia de direitos passa a compreender não apenas os humanos, mas a vida de forma geral, o que inclui a ecologia e a biodiversidade do nosso entorno. Devall e Sessions (1985) falam de "ecologia profunda", como uma filosofia que transcende os interesses e direitos humanos e inclui todos os seres vivos (inclusive a Terra) nas discussões éticas em torno da justiça, da igualdade e da vida boa. Callicot e Nelson (1998) revisitam diferentes perspectivas filosóficas, desde o antropocentrismo até o biocentrismo e o ecocentrismo para discutir o que são direitos éticos e o que são direitos humanos, argumentando que o direito à natureza, além de não ser um direito humano, é precedido pelo direito da natureza.

Schmidtz (2013), na mesma linha, discute a extensão do conceito de justiça para tudo que tem vida ou produz vida, substituindo "humanos" por "terráqueos".

Quando nos referimos à justiça socioambiental, a ancestralidade é um elemento central para compreendê-la a partir da perspectiva dos povos indígenas, suas histórias e suas experiências. A ancestralidade também nos leva a olhar para nossa casa comum e a compreendê-la em sua totalidade como o Princípio da Terra (Boff, 1995), no qual "[...] cada um de nós é um ser no mundo, com o mundo e com os outros" (Freire, 1986, p. 30). Por isso, é preciso idealizar e lutar por um mundo onde muitos mundos caibam — ou, nas palavras de Krenak (2019), é necessário esse encontro para adiar o fim do mundo através da reunião entre os seres humanos e a Terra.

Essas discussões sobre a transcendentalização dos direitos têm ganhado força nas últimas três décadas. É como se o ser humano estivesse sendo tirado do pedestal e adquirindo consciência de que sua autoconfiança como "dono do mundo" pode eventualmente levar o mundo, e ele junto com o mundo, à destruição. Há um crescente reconhecimento de que ser humano e natureza formam uma unidade dinâmica, em movimento. Com isso também se reconhece a pluralidade de visões de mundo e precisamos revisitar a noção de cultura como a mediação entre homem e natureza, ou seja, a cultura como produto da ação do homem, mas também como formadora da maneira como agimos, pensamos e sentimos.

Falar de cultura significa falar de diferença e, por sua vez, falar de diferença significa falar de interculturalidade. Entendemos por interculturalidade mais do que uma convivência pacífica, mas um engajamento crítico para compreender o *outro*, respeitá-lo e aprender junto com ele a partir do princípio de que todas as culturas, enquanto construções históricas, têm as suas virtudes e as suas fragilidades (García Canclini, 2019). De acordo com Walsh (2010, 2012), para a interculturalidade crítica o problema central nas relações interpessoais não é a diversidade ou a diferença em si, mas a dominação estrutural, colonial e racial e sua relação com o capitalismo. A diferenciação entre culturas é determinada por sua natureza dominante e subordinada, sendo essas relações desiguais um legado da dominação colonial ou da

colonialidade. Esta última se estabelece como uma estrutura de poder baseada na ideia de raça como instrumento de hierarquia, dominação e controle social.

A seguir, procuramos argumentar que a noção de cidadania global tem o potencial de estabelecer pontes entre cosmovisões e culturas em favor das necessárias mudanças socioambientais.

Por que educação para a cidadania global?

Grande parte das discussões sobre cidadania tem por base a concepção de Marshall que, a partir da experiência inglesa, identifica três tipos de direitos que teriam se desenvolvido progressivamente: os direitos civis teriam se formado no século XVIII; os direitos políticos, no século XIX, e os direitos sociais, no século XX (Marshall, 2021). Essa sequência não pode ser universalizada, mas a caracterização dos elementos é muito relevante para qualquer reflexão sobre cidadania por, ao menos, duas razões: a) ao estruturar a tríade dos direitos fundamentais, Marshall faz menção às "revoluções do século XIX" e às duas primeiras declarações de direitos, dos EUA em 1796 e da França em 1789, reconhecendo, para tal, a existência de direitos pré-estatalmente válidos (Hoffe, 2000), ou seja, reconhecendo a existência de um direito anterior ao direito estatal sem o qual os direitos fundamentais (reconhecidos e concedidos pelo estado) não teriam legitimidade: o direito natural à democracia e à participação[7]; b) a correlação entre conquista e concessão para a efetivação dos direitos se dá em perspectiva local, ou seja, Marshall ressalta que a consolidação e efetividade dos direitos é uma conquista que requer caráter ativo dos cidadãos, e, por isso, não há uma regra universal, direitos gerais ou garantias estatais.

No Brasil, por exemplo, pode ser argumentado que há uma inversão na lógica proposta por Marshall e que os direitos sociais precederam os demais, via de regra mais por concessão do Estado do que por con-

[7] Hoffe (2000, p. 169) argumenta que Marshall, ao estruturar a noção de cidadania a partir das revoluções Norte-Americana e Francesa, reconhece que a legitimidade dos direitos nelas garantidos passa pelo "caráter democrático da atividade do Estado" que é expresso na formulação clássica de que "todo o poder emana do povo" para, então, atribuir as funções do Estado e limitar o exercício desse poder. Ou seja, o reconhecimento constitucional (que garante os direitos fundamentais e, portanto, a cidadania) só tem legitimidade se houver o reconhecimento de um direito anterior aos direitos fundamentais: o reconhecimento de que o povo já tinha poderes e direitos anteriores à fundação do Estado.

quistas da sociedade. Há uma série de fatores históricos que levaram a isso, dentre os quais é possível destacar: séculos como colônia agrícola de Portugal; economia baseada na mão de obra escrava; independência política de Portugal que não resultou em uma democracia, mas em um império brasileiro cuja dependência econômica ficou atrelada à Inglaterra; os subsequentes golpes de estado que marcam a história do país desde a independência, em 1822. Carvalho (2021) caracteriza esse movimento como a construção de uma "cidadania incompleta", pois além de não termos garantido o reconhecimento de todos os direitos fundamentais, também não reconhecemos as prerrogativas que os sustentam; isto é, não reconhecemos o caráter ativo da cidadania no processo de garantia dos direitos ao não reconhecermos o direito natural à democracia e participação.

A tipologia de Marshall e as discussões subsequentes situam a cidadania no âmbito dos atuais Estados nacionais, apontando duas características centrais históricas: a lealdade a um Estado e a identificação com uma nação que não necessariamente coincidem. Essa delimitação da cidadania ao âmbito nacional, tanto em termos de lealdade quanto de uma identidade com uma nação, passou a ser questionada por não dar conta das atuais mudanças que são bastante evidentes em vários âmbitos da vida.

Em primeiro lugar, pela já apontada crise ambiental. A preocupação em torno da Amazônia, nesse sentido, é emblemática. Primeiro, porque a região amazônica é formada por oito países. Embora a maior parte do que se considera Amazônia (em torno de 70%) esteja situada em território brasileiro, é necessário que o conjunto dos países encontre meios de sintonizar as políticas nacionais para atender demandas que se referem à destruição da floresta, ao tráfico internacional de drogas, de armas e de animais, à proteção dos povos originários e à mineração legalizada e ilegal, por exemplo. Mas a Amazônia é emblemática também pela importância que tem para o clima em outras regiões do mundo que paulatinamente reconhecem a sua responsabilidade para manter a floresta em pé.

A tríade nacionalismo-cidadania-identidade parece não mais fazer sentido, uma vez que as cidadanias transnacionais acabam por gerar a não coincidência entre lealdade a um Estado e identidade nacional

(Bauböck, 2003), como pode ser verificado pela diversidade de culturas que coexistem em grande parte dos países. Na América Latina, chama atenção a Constituição boliviana que reconhece a Bolívia como um Estado plurinacional. As migrações que se verificam em várias regiões do mundo também impactam a compreensão de cidadania em termos de identificação com uma mesma nacionalidade. Essas migrações podem ter um caráter massivo, como os dos milhares de refugiados que atravessam o Rio Grande, na fronteira entre o México e os Estados Unidos da América, ou que se arriscam na travessia do Mediterrâneo para buscar uma vida melhor ou mais segura na Europa. São também migrações voluntárias no campo acadêmico, do comércio ou das artes. Conforme dados estatísticos, em torno de 4,5 milhões de brasileiros viviam em outros países no ano de 2022 (Brasil, 2023).

A maioria desses milhões de brasileiros vive o que Bauböck (2003) chama de "transnacionalismo migratório", ou seja, eles mantêm ligações com sua família, sua cultura e seu país de origem, ao mesmo tempo em que criam laços e aproximações com o país de destino, gerando um sentimento de pertencimento e identificação com ambos. As identidades transnacionais criam, segundo o autor, cidadanias plurais, a partir das quais o senso de pertencimento, a participação política e social e as trocas multiculturais tornam-se mais fortes à medida que há, em ambos os contextos, o reconhecimento da pluralidade e do transnacionalismo como direito fundamental; isto é, quando os Estados de destino criam estruturas que reconhecem esse cidadão plural e transnacional como um cidadão global.

A globalização, na análise de Melissa Williams (2006), está alterando as fronteiras ou os limites (*boundaries)* da cidadania em quatro sentidos: 1) as fronteiras *da identidade política e cultural* não são mais idênticas e singulares, visto que há muitos indivíduos que possuem dupla cidadania ou que têm fortes vínculos com membros de comunidades em outros países; 2) as *fronteiras econômicas* promovidas pelo comércio internacional relativizam o poder dos Estados nacionais para definir as suas políticas; 3) as *fronteiras político-institucionais* referem-se às institucionalidades que se sobrepõem aos Estados nacionais particulares e exigem negociações internacionais de seus interesses, a União Europeia é o caso mais emblemático dessa forma de organização, que tem im-

portantes implicações para os países participantes, como verificado nas discussões sobre o Brexit; 4) há crescentes deslocamentos nas *fronteiras da participação política* através de movimentos sociais vinculados à ecologia, a questões raciais e de gênero, entre outras.

São esses deslocamentos que hoje nos desafiam a buscar outras formas de conceber a cidadania, para além de particularismos nacionalistas e universalismos inócuos e artificiais. Como resumido por Karin Pashby (2018, p. 282, tradução nossa), "na globalização contemporânea, as mudanças nas concepções de subjetividade e as compreensões críticas da cidadania e das posições dentro das comunidades locais, nacionais e globais deram origem a novas ideias de pertencimento". A própria noção de cidadania passou a ter múltiplas qualificações, tais como: flexível, múltipla e multicultural, aliada a vinculações territoriais como latino-americana, europeia, etc. A noção de cidadania global procura abarcar essas mudanças, embora se reconheça que há falta de uma definição exata do que significa.

Nesse sentido, Carlos Alberto Torres (2017), falando especificamente do campo pedagógico, argumenta que a educação para a cidadania global é "uma intervenção em busca de teoria". Qualquer definição e teoria, segundo Torres, deveria conceber a cidadania global como forma de intervenção para promover a paz global, a sustentabilidade planetária e, como marca central, a diversidade cultural. Em outras palavras, poderíamos traduzir essas formas de intervenção como uma busca por justiça socioambiental a qual, com base no autor, poderíamos interpretar como uma intervenção para o florescimento da vida.

O conceito de "florescimento da vida" (*life flourishing*), conforme Torres (2023, p. 15), é recente e, por isso, ainda carece de uma discussão epistemológica "de extrema seriedade". Para o autor, esse florescimento pode ser tanto uma metáfora quanto um silogismo conceitual ou uma nova utopia. As questões centrais nos parecem ser "o que promove o florescimento da vida?" e "como educamos para que haja esse florescimento e para o bem comum?". Sendo o florescimento uma ação, um movimento consciente, é preciso aprendê-lo e exercitá-lo. O bem comum, enquanto base do direito e da democracia, pode ser compreendido como a efetivação plena da cidadania global, ou seja, como o reconhecimento de tudo e de todos em suas singularidades,

o que se traduz em ações práticas para a promoção da justiça social e ambiental.

O "cultivo da humanidade" de Nussbaum (1997) e o "florescimento da vida" de Torres (2023) têm em comum a atribuição de um caráter ativo e participativo para a construção de uma educação de qualidade. Educar para a cidadania global, para o desenvolvimento sustentável e para a justiça social, nesse sentido, é mais do que promover valores como empatia, compaixão, respeito e paz, por exemplo. É ensinar sobre compromisso e engajamento, no sentido mais freireano desses conceitos[8]; ou seja, o compromisso ético-político de ensinar e aprender, por meio da imaginação e da utopia, o movimento dialético entre ação e reflexão, prática e teoria, inteligência e afetividade, razão e emotividade (Andreola, 2019). Traduzindo em uma sentença mais direta e prática, a educação para a cidadania global pode ser compreendida como o ato, o compromisso coletivo e permanente de promover a justiça socioambiental.

Nas discussões sobre a educação para a cidadania global também sempre se evidencia que, ao menos no estágio civilizatório no qual nos encontramos, não se pensa em abolir a cidadania como vinculação a um Estado-nação. A cidadania global pode ser vista como um complemento necessário que, no entanto, carece de amparo institucional ou legal. O documento da Unesco, *Global citizenship education: taking it local* (Deardorff *et al.,* 2018), ao percorrer várias acepções regionais de cidadania conclui pela coincidência em três aspectos centrais: respeito pela diversidade, solidariedade e senso de humanidade compartilhado. Alerta também que a noção de cidadania global pode ser entendida mais propriamente como uma metáfora e que, mesmo não sendo institucionalizada, pode nos ajudar a construir um destino comum melhor para todos.

Segundo Torres (2023) e Andreotti (2010), no âmbito teórico-epistemológico da Cidadania Global, podemos identificar um debate entre uma abordagem competitiva e baseada no mercado e uma abordagem solidária e cooperativa. Andreotti (2010) descreve a primeira como uma versão neoliberal branda da Cidadania Global, que se concentra na normatividade e universalidade dos localismos e no empoderamento

[8] Para a explicitação desses conceitos veja o Dicionário Paulo Freire (Streck; Redin; Zitkoski, 2019).

de "[...] indivíduos para a ação (ou para se tornarem cidadãos ativos), de acordo com uma definição prévia do que constitui boas condições de vida ou um mundo ideal" (Andreotti, 2010, p. 63). A segunda abordagem se classifica como crítica, uma vez que seu objetivo é "empoderar os indivíduos para a reflexão crítica sobre os legados e processos de suas culturas, para que possam imaginar soluções futuras e assumir a responsabilidade por suas decisões e ações" (Andreotti, 2010, p. 63). Neste sentido, Pashby e Andreotti (2015) reforçam a necessidade de uma abordagem crítica e reflexiva à questão da Cidadania Global para evitar a reprodução de pressupostos que reforçam as desigualdades nos discursos de tolerância e respeito pelas diferenças.

Neste contexto, a educação tem muito a contribuir na formação de sujeitos comprometidos com o outro e com seu entorno. Segundo o dicionário de Paulo Freire (Streck; Redin; Zitkoski, 2019), não podemos considerar uma única educação, mas sim múltiplas educações; isto é, diferentes maneiras pelas quais os seres humanos se movem do que são para o que querem ser, num processo de aprendizagem contínua e reconhecimento de sua natureza inacabada. Ao mesmo tempo, como já mencionado, para Freire, a educação é também práxis, onde prática e teoria se relacionam dialeticamente "[...] dessa relação entre as dimensões política e epistemológica da relação pedagógica, a prática precede e constitui um princípio fundador da teoria [...] esta, por sua vez, dialeticamente, dá novo significado à prática" (Romão, 2008, p. 134).

Essa visão de mundo é construída a partir de uma observação consciente da realidade, bem como das relações naturais e sociais que os seres humanos estabelecem com seu ambiente. É aqui que a educação, a interculturalidade e a cidadania global se encontram, uma vez que a educação é um processo mediado pelo aluno, pelo educador e pelo mundo, como um espaço de coexistência entre pessoas diferentes. Contudo, a formação de professores nestes temas continua sendo deficiente. O *International Civic and Citizenship Education Study*[9] de 2022, demonstra que a preparação para a educação cívica e para a

[9] O *International Civic and Citizenship Education Study* (ICCS) é um projeto de pesquisa, sediado na Universidade de Bath na Inglaterra, que tem por objetivo investigar como os jovens estão preparados para assumir seus papéis como cidadãos em um mundo de democracia e participação cívica em transformação. O projeto, com duração de 7 anos, tem apoio financeiro da *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA). Já foram publicados os relatórios de 2009, 2016 e 2022. O próximo será lançado em 2029. Na pesquisa de 2022, participaram 24 países.

cidadania tende a ser obrigatória para professores de ciências humanas/sociais e, na maioria dos sistemas educacionais, para professores de língua portuguesa, professores de religião/ética e professores de outras disciplinas. Menos frequentemente, foi relatada como obrigatória para professores de matemática e ciências. O estudo também alerta para a falta de formação continuada ou desenvolvimento profissional nessa área de aprendizagem para professores de ciências humanas e sociais (Schulz, 2025).

Na continuação, nas considerações finais tentaremos identificar alguns caminhos para operacionalizar a educação para a cidadania global que corresponda à efetivação da justiça socioambiental.

Considerações finais

A argumentação neste ensaio teve dois movimentos complementares. O primeiro deles consistiu em explicitar que a noção de justiça socioambiental busca integrar a justiça social com a sustentabilidade ambiental e as implicações dessa integração para a compreensão que temos de nós mesmos como humanidade. Leva-nos a compreender que somos parte de uma complexa e dinâmica rede que produz e sustenta a vida no planeta. Se existe um privilégio em relação às demais criaturas da natureza, esse consiste na consciência da responsabilidade, respectivamente, do cuidado para que a vida continue se recriando. O florescimento human (*human flourishing*) está inserido no florescimento da vida (*life flourishing*) em sentido amplo.

O segundo movimento da argumentação consistiu em propor que a noção de justiça socioambiental nos desafia a revisitar a noção de cidadania restrita à pertença a um Estado-nação, respectivamente, que a educação para a cidadania não pode ficar restrita aos civismos nacionais ou regionais, mas deve alargar o seu escopo para a dimensão global ou planetária. A dificuldade de consensos internacionais sobre questões climáticas exemplifica a urgência de formar uma consciência cidadã para além das fronteiras nacionais. Há a necessidade de uma ação educativa na "base" que crie condições para políticas transnacionais.

Os documentos da Unesco sobre educação para a cidadania global fornecem subsídios que podem servir como ponto de partida. São ali identificadas três dimensões da educação para a cidadania global: a

cognitiva, a socioemocional e a comportamental (Unesco, 2016, p. 15). A primeira delas, a dimensão cognitiva, corresponde às informações ou aos "conteúdos" da educação, tanto no contexto escolar quanto não escolar, incluindo-se aqui a formação na família, os meios de comunicação tradicionais e as redes sociais. Um exemplo paradigmático de formação para um cosmopolitanismo sadio vinculado a questões sociais e ambientais pode ser encontrado na *La historia del hombre, contada por sus casas,* onde Martí mostra para as crianças de *Nuestra America* como cada tipo de casa tem a sua razão de ser em seu contexto cultural e climático, e que finalmente havia chegado o tempo em que os povos podiam viver como irmãos, se conhecendo e visitando, "como si empezara el tiempo feliz en que los hombres se tratan como amigos, y se van juntando" (Martí, 1994, p. 70).

Com Paulo Freire e outros educadores aprendemos que o ato de aprender envolve a inteireza da pessoa. Em suas palavras: "Não tenho uma parte de mim esquemática, meticulosa, racionalista, conhecendo os objetos e outra, desarticulada, imprecisa, querendo simplesmente bem ao mundo. Conheço com meu corpo todo, sentimentos, paixão. Razão também" (Freire, 1995, p. 18). É disso que trata a dimensão socioemocional da educação para a cidadania global. Talvez seja uma das dimensões mais complexas do processo educativo porque é o lugar onde se revelam mais claramente as opções éticas. Se, exemplificando com Paulo Freire, optamos por uma ética do ser – como verbo e substantivo – humano, privilegiaremos a amorosidade que se expressa no amor aos outros e ao mundo como forma de vida. Do ponto de vista socioambiental, podemos ilustrar essa dimensão também com a noção de cuidado com a Mãe Terra nas reflexões de Leonardo Boff (2021).

A terceira dimensão refere-se ao agir, à prática. Entendemos que a prática é o ponto de partida e novo ponto de chegada da reflexão crítica e das virtudes socioemocionais cultivadas. A reflexão crítica implica o reconhecimento dos condicionantes sociais, históricos e culturais da ação, respectivamente das possibilidades para ações alternativas. Por exemplo, práticas cotidianas podem ser vistas à luz da globalidade e da sustentabilidade social e ambiental, desde os alimentos que consumimos, à nossa vestimenta e aos filmes que assistimos. É importante que a educação revele também o esforço coletivo de movimentos que

hoje ultrapassam as fronteiras nacionais, como o ecofeminismo que conjuga as relações entre opressão de gênero e a degradação do meio ambiente (Mies; Shiva, 1993), ou a economia solidária que propõe outras formas de produção e de consumo (Adams, 2010).

Os grandes desafios postos para a humanidade são também sempre desafios para a educação. Propomo-nos, neste ensaio, a explorar alguns caminhos teóricos e práticos postos para a educação nos tempos de interconectividade global em todos os campos da vida. Reafirmamos que não se trata de formar cidadãos abstratos e desconectados de suas realidades, mas de educar cidadãos que, ao terem a visão global e planetária, exerçam com mais sabedoria e eficácia a cidadania no e a partir do local e do país onde lhes cabe viver.

Referências

ADAMS, Telmo. *Educação e economia solidária*. Aparecida: Ideias e Letras, 2010.

ADAMS, Telmo; STRECK, Danilo. R.; MORETTI, Cheron Z. *Pesquisa-educação:* mediações para a transformação social. Curitiba: Appris, 2017.

ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos ideológicos de Estado*. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

ANDREOTTI, Vanessa. Postcolonial and post-critical "global citizenship education". *In*: ELLIOTT, Gill; FOURALI, Chryso; ISSLER, Sandra. (org.). *Education and social change:* connecting local and global perspectives. London: Continuum, 2010. p. 238–250. Disponível em: http://representing-education.gertrudecotter.info/wp-content/uploads/2016/08/andreotti-postcolonial-postcritical.pdf. Acesso em: 29 jan. 2026.

BRASIL. Ministério das Relações Exteriores. *Comunidade brasileira no exterior*: estatísticas 2022. Brasília, DF: Ministério das Relações Exteriores, 2023. Disponível em: https://www.gov.br/mre/pt-br/assuntos/portal-consular/comunidade-brasileira-no-exterior-2013-estatisticas-2022. Acesso em: 19 fev. 2026.

BAUBÖCK, Rainer. Towards a political theory of migrant transnationalism. *International Migration Review*, v. 37, n. 3, p. 700–723, 2003.

BOFF, Leonardo. *O doloroso parto da Mãe Terra:* uma sociedade de fraternidade sem fronteiras e de amizade social. Petrópolis: Vozes, 2021.

BOFF, Leonardo. *Princípio-Terra:* a volta à terra como pátria comum. São Paulo: Ática, 1995.

CALLICOTT, J. Baird; NELSON, Michael P. *The great new wilderness debate*. Athens: University of Georgia Press, 1998.

CARVALHO, José Murilo de. *Cidadania no Brasil:* o longo caminho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2021.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. *La hybris del punto cero:* ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, 2005.

DEARDORFF, Darla. K. *et al. Global citizenship education:* taking it local. Paris: Unesco, 2018. (Document code: ED-2018/WS/26).

DEVALL, Bil; SESSIONS, George. *Deep ecology:* living as if nature mattered. Salt Lake City: Gibbs M. Smith, 1985.

FAO *et al. The state of food security and nutrition in the world 2023*. Rome: FAO, 2023.

FAO *et al. The state of food security and nutrition in the world 2025*. Rome: FAO, 2025.

FREIRE, Paulo. *À sombra desta mangueira*. São Paulo: Olho d'Água, 1995.

FREIRE, Paulo *A importância do ato de ler.* São Paulo: Cortez, 1986.

FUKUYAMA, Francis. *Our posthuman future:* consequences of the biotechnology revolution. New York: Farrar, Straus and Giroux, 2002.

GARCÍA CANCLINI, Néstor. *Interculturalidad:* una perspectiva antropológica. Buenos Aires: Siglo XXI, 2019.

GOUGH, Annettte. Sustainable development and global citizenship education. *In*: DAVIES, Ian *et al.* (org.). *The Palgrave handbook of global citizenship and education*. London: Palgrave Macmillan, 2018. p. 295–312.

HÖFFE, Otfried. *Derecho intercultural*. Barcelona: Gedisa, 2000.

JARA, Oscar. *La sistematización de experiencias:* práctica y teoría para otros mundos posibles. San José: Alforja, 2012.

KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LANDER, Edgardo. *Crisis civilizatoria:* experiencias de los gobiernos progresistas y debates en la izquierda latinoamericana. Guadalajara: Universidad de Guadalajara, 2019.

MARTÍ, José. *La edad de oro.* Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1994.

MIES, Maria; SHIVA, Vandana. *Ecofeminismo*. Lisboa: Instituto Piaget, 1993.

MILLS, Charles. W. *The racial contract*. Ithaca: Cornell University Press, 1997.

NUSSBAUM, Martha C. *Cultivating humanity:* a classical defense of reform in liberal education. Cambridge: Harvard University Press, 1997.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Transformando nosso mundo:* a Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável. Nova York: ONU, 2015.

OXFORD ENGLISH DICTIONARY. *Fairness*. Oxford: Oxford University Press, 2021.

PATEMAN, Carole. *The sexual contract*. 11. ed. Stanford: Stanford University Press, 2001.

PASHBY, K. Identity, belonging and diversity in education for global citizenship. *In*: DAVIES, Ian *et al*. (org.). *The Palgrave handbook of global citizenship and education*. London: Palgrave Macmillan, 2018. p. 277–293.

PASHBY, Karen; ANDREOTTI, Vanessa O. Critical global citizenship in theory and practice. *In*: HARSHMAN, Jason; AUGUSTINE, Tavis; MERRYFIELD, Merry. (org.). *Research in global citizenship education*. Charlotte: Information Age Publishing, 2015. p. 9–34.

PNUD. *Human development report 2020:* the next frontier – human development and the Anthropocene. New York: UNDP, 2020.

PNUMA. *Towards a green economy*. Nairobi: UNEP, 2011.

RAWLS, John. *Uma teoria da justiça*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

RIBEIRO, Wagner Costa. C. Teorias socioambientais. *Estudos Avançados*, v. 24, n. 68, p. 9–13, 2010.

RIO GRANDE DO SUL. *Impactos das chuvas e cheias extremas no Rio Grande do Sul:* 30/04 a 24/05/2024 (Relatório técnico SISPERDAS). Porto Alegre: Governo do Estado do Rio Grande do Sul, 2024. Disponível em: https://estado.rs.gov.br/upload/arquivos/202406/relatorio-sisperdas-evento-enchentes-em-maio-2024.pdf. Acesso em: 19 fev. 2026.

ROMÃO, José E. Educação. *In*: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime. J. (org.). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 133–134.

SANTOS, Daniel; SALOMÃO, Rodrigo; VERÍSSIMO, Adalberto. *Amazônia 2030:* fatos da Amazônia 2021. Belém: Imazon, 2021.

SCHULZ, Wolfram *et al*. *International civic and citizenship education study 2016*. Amsterdam: IEA, 2018.

SERRES, Michel. *O contrato natural*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1991.

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

STRECK, Danilo R.; ESTEBAN, M. T. *Educação popular:* lugar de construção social coletiva. Petrópolis: Vozes, 2013.

TORRES, Carlos A. *Fundamentos teóricos e empíricos da educação para a cidadania global crítica*. Caxias do Sul: Educs, 2023.

TORRES, Carlos A. *Theoretical and empirical foundations of critical global citizenship education*. London: Routledge, 2017.

UNESCO. *Educação para a cidadania global:* tópicos e objetivos de aprendizagem. Brasília: Unesco, 2016. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244826. Acesso em: 14 dez. 2025.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, colonialidad y educación intercultural. *In*: VIAÑA, J. *et al*. (org.). *Construyendo interculturalidad crítica*. La Paz: Instituto Internacional de Integración, 2010. p. 75–96.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y (de)colonialidad. *Visão Global*, v. 15, n. 1–2, p. 61–74, 2012.

WALSH, Catherine E. Decolonial learnings, askings and musings. *Postcolonial Studies*, v. 23, n. 4, p. 604–611, 2020.

WALSH, Catherine E. Decolonial pedagogies walking and asking. *International Journal of Lifelong Education*, v. 34, n. 1, p. 9–21, 2015.

WALSH, Catherine E. *Rising up, living on*. Durham: Duke University Press, 2022.

WILLIAMS, Melissa. Citizenship as identity, citizenship as shared fate. *In*: McDONOUGH, K.; FEINBERG, W. (org.). *Citizenship and education in liberal-democratic societies*. Oxford: Oxford University Press, 2006. p. 208–247.

2

Educar no Antropoceno: pedagogia freireana, justiça socioambiental e formação docente

Teodoro Adriano Costa Zanardi
Cleidiane Lemes de Oliveira
Deisy Ferreira dos Santos

Introdução

O início do século XXI é atravessado por uma convergência de crises que desafiam os próprios fundamentos da vida social, política e ecológica. A emergência climática, a intensificação das desigualdades, o enfraquecimento das democracias e a expansão de racionalidades autoritárias configuram um cenário em que a ideia de progresso perde sua pretensa neutralidade histórica. No Brasil, esse quadro assume contornos particularmente dramáticos: das enchentes devastadoras no Sul aos incêndios que sufocam a Amazônia e o Pantanal, multiplicam-se os sinais de uma crise que não é episódica, mas estrutural, atingindo de forma desigual populações historicamente vulnerabilizadas.

Esses acontecimentos não podem ser compreendidos como meros desastres naturais. Eles expressam a face concreta de um modelo civilizatório baseado na exploração dos territórios, na mercantilização da vida e na subordinação dos saberes e dos povos. É nesse contexto que o conceito de Antropoceno ganha centralidade. Mais do que uma nova época geológica, o Antropoceno revela-se como um desafio civilizacional e pedagógico, enraizado nas dinâmicas da colonialidade, do capitalismo e da racionalidade instrumental moderna. Não se trata de uma crise produzida por uma humanidade abstrata, mas por um

projeto histórico que hierarquizou corpos, culturas, territórios e modos de existir.

A emergência climática, portanto, não pode ser dissociada das heranças coloniais que estruturaram as relações entre centro e periferia, natureza e cultura, conhecimento científico e saberes populares. As populações que menos contribuíram para a degradação ambiental são, paradoxalmente, as que mais sofrem seus efeitos. Comunidades indígenas, quilombolas, ribeirinhas e populações periféricas vivenciam cotidianamente a precarização da vida, a expulsão de territórios, a insegurança alimentar e a destruição de suas memórias coletivas. O Antropoceno, nesse sentido, configura-se como a materialização histórica de uma injustiça socioambiental estrutural, na qual se articulam a exploração da natureza, a colonialidade do poder e a produção de desigualdades que atingem de forma desproporcional os grupos historicamente subalternizados.

Diante desse cenário, a educação, compreendida como campo de disputa ética, política e epistemológica, configura-se como dimensão estratégica de enfrentamento das racionalidades que sustentam a destruição da vida e a naturalização das desigualdades. Educar no Antropoceno implica, portanto, não apenas transmitir conhecimentos sobre a crise ecológica, mas problematizar suas raízes históricas, desvelar as relações de poder que a produzem e tensionar as formas hegemônicas de compreender e habitar o mundo. Trata-se de reconhecer que a crise ambiental não é um fenômeno isolado, mas a expressão de uma crise mais ampla que é, simultaneamente, civilizacional, colonial e socioambiental, e interpela diretamente os fundamentos do conhecimento, da política e da própria educação. A prática educativa, assim, se constitui como espaço de produção de consciência crítica e de construção de alternativas orientadas pela justiça, pela solidariedade e pela defesa da vida.

É nesse horizonte que o pensamento de Paulo Freire se revela profundamente atual. Sua pedagogia, alicerçada no diálogo, na conscientização, na escuta e na práxis transformadora, oferece instrumentos teóricos e ético-políticos para enfrentar o Antropoceno como um desafio civilizacional. Ao afirmar que a leitura do mundo precede a leitura da palavra (Freire, 2005), Freire nos convida a compreender que

toda prática educativa é uma tomada de posição diante da história, das relações de poder e das formas de vida que escolhemos preservar ou destruir.

A pedagogia freireana permite, assim, deslocar o debate ambiental de uma perspectiva meramente técnica para uma compreensão crítica, decolonial e emancipatória. A crise ecológica não é apenas um problema de gestão de recursos, mas a consequência de uma racionalidade que transformou a Terra em objeto e vidas em obstáculos ao desenvolvimento. Por isso, educar para a justiça socioambiental exige uma educação crítica e justiça curricular capaz de reconhecer a pluralidade de saberes, valorizar as epistemologias do Sul e confrontar as hierarquias que estruturam o conhecimento escolar.

Este capítulo desenvolve uma leitura do Antropoceno a partir do pensamento decolonial, evidenciando as potencialidades da pedagogia freireana para fundamentar práticas educativas críticas no contexto da crise socioambiental contemporânea. Parte-se da compreensão de que a crise ecológica é inseparável das dinâmicas históricas de colonialidade, exploração e desigualdade. Ao relacionar o pensamento de Paulo Freire à crítica decolonial e às lutas por justiça ambiental, busca-se evidenciar como a educação crítica pode contribuir para a construção de currículos emancipatórios, para o fortalecimento da participação democrática e para a constituição de processos de formação docente capazes de enfrentar as situações-limite do Antropoceno e projetar inéditos viáveis orientados pela defesa da vida.

Metodologicamente, o capítulo se ancora em uma abordagem teórico-crítica de inspiração decolonial e freireana, articulando contribuições da pedagogia crítica, dos estudos sobre colonialidade e das discussões contemporâneas sobre justiça socioambiental. O percurso argumentativo desenvolve-se, inicialmente, a partir da leitura do Antropoceno como desafio civilizacional e pedagógico; em seguida, aprofunda os fundamentos da pedagogia freireana e suas convergências com a crítica decolonial; posteriormente, discute a noção de justiça curricular como mediação para a justiça socioambiental; e, por fim, aponta implicações para a formação docente e para a construção de práticas pedagógicas comprometidas com a defesa da vida.

Paulo Freire é aqui assumido não apenas como um pensador da educação, mas como um referencial teórico que possibilita compreender criticamente a crise socioambiental contemporânea e orientar práticas educativas comprometidas com sua transformação. Seu legado nos convoca a enfrentar a crise climática não com resignação, mas com esperança crítica, reconhecendo que educar, hoje, é também um ato de resistência, de cuidado e de responsabilidade planetária.

O Antropoceno como crise civilizacional e colonial

Esta seção tem como objetivo compreender o Antropoceno para além de sua definição estritamente geológica, situando-o como um acontecimento histórico, político e epistemológico que revela as contradições profundas do projeto moderno-colonial. Parte-se da hipótese de que o Antropoceno não pode ser interpretado como resultado indiferenciado da ação humana, mas como expressão histórica de um modo específico de produção da vida, do conhecimento e da relação com a Terra, profundamente marcado pelo capitalismo, pela colonialidade e pela racionalidade instrumental.

A formulação do conceito de Antropoceno ganha projeção internacional a partir do artigo seminal de Paul J. Crutzen (2002), publicado na revista *Nature*. Nesse texto, o autor sustenta que a ação humana teria se convertido em uma força geológica capaz de alterar os equilíbrios fundamentais do planeta, justificando a transição do Holoceno para uma nova época geológica. Ao indicar que esse processo se intensifica a partir do final do século XVIII, coincidindo com a Revolução Industrial e a difusão da máquina a vapor, Crutzen chama atenção para o papel central das emissões de dióxido de carbono e metano na reorganização dos sistemas terrestres.

A força heurística do conceito reside justamente em tornar visível a magnitude das transformações ambientais produzidas pelas atividades humanas, sobretudo no que diz respeito às emissões de gases de efeito estufa, à exploração intensiva dos recursos naturais e às alterações nos ciclos biogeoquímicos da Terra. O Antropoceno, nesse sentido, nomeia uma ruptura histórica incontornável, na qual a humanidade

passa a interferir de modo sistemático e cumulativo nas condições de reprodução da vida no planeta.

Entretanto, como demonstram leituras críticas posteriores, essa formulação inicial corre o risco de converter um processo histórico situado em um destino comum da humanidade. É nesse ponto que a contribuição de Bonneuil e Fressoz (2024) se torna decisiva. Para os autores, compreender o Antropoceno exige "levar a história a sério", reconhecendo que a crise climática não é fruto de uma humanidade abstrata, mas de escolhas políticas, econômicas e epistemológicas inscritas no processo de modernização capitalista. O Antropoceno, afirmam, deve ser entendido como um acontecimento histórico ambivalente: simultaneamente sinal de potência e de impotência humanas. Potência, porque revela a capacidade inédita de intervenção de certos grupos humanos sobre os sistemas terrestres, viabilizada pelo desenvolvimento técnico-científico e pela expansão do capitalismo industrial. Impotência, porque expõe a incapacidade política, ética e coletiva de governar essa potência sem produzir destruição, desigualdade e colapso ecológico. Longe de representar o triunfo da humanidade sobre a natureza, o Antropoceno expressa uma crise de governo da própria potência técnica que a modernidade engendrou.

Bonneuil e Fressoz (2024) insistem que a narrativa dominante do Antropoceno tende a ocultar suas causas históricas concretas, diluindo responsabilidades sob a categoria genérica de "humanidade". Ao contrário, demonstram que a transição para o Antropoceno está diretamente relacionada ao lançamento de bilhões de toneladas de dióxido de carbono na atmosfera, decorrente da queima massiva de carvão e petróleo, intensificada a partir da Revolução Industrial e articulada ao desenvolvimento do capitalismo industrial e financeiro. Trata-se, portanto, de um processo profundamente assimétrico, no qual determinadas regiões, classes sociais e sistemas econômicos concentraram os benefícios do crescimento, enquanto os custos ecológicos e humanos foram sistematicamente externalizados para territórios periféricos e populações subalternizadas.

Nesse movimento, abre-se espaço para um deslocamento analítico decisivo, qual seja, da ideia genérica de uma humanidade responsável pela crise ecológica para a compreensão das formas específicas de orga-

nização econômica e social que a produziram. Diversas leituras críticas têm proposto o conceito de Capitaloceno como chave interpretativa capaz de nomear o papel estrutural do capitalismo na intensificação do caos climático, na medida em que articula exploração da natureza, expropriação dos territórios e subordinação dos corpos e dos saberes.

Diferente da visão geológica tradicional que situa o marco da crise na Revolução Industrial do século XVIII, a tese do Capitaloceno sugere que as raízes da ruptura ecológica remontam ao "longo século XVI" (a partir de 1450) (Carvalho, 2015). Foi nesse período que a conquista da América e as revoluções agrícolas transformaram a natureza em algo "*externo*" às relações humanas, permitindo que o valor se tornasse uma forma de organização da própria vida (Barcelos, 2019).

Sob essa lógica, o sistema-mundo capitalista não opera apenas como um modelo econômico, mas como uma verdadeira "ecologia-mundo" que utiliza o valor como uma forma de organizar a natureza. Como define Moore,

> O gênio do capitalismo consistiu em privilegiar uma forma mercantilizada da natureza humana (a produtividade do trabalho) como indicador de riqueza e, por consequência, em tratar o restante da natureza como uma vasta zona de apropriação. Solos, florestas e cursos d'água - para não mencionar também as sociedades camponesas do Novo e do Velho Mundo - puderam ser mobilizados a serviço dos projetos de desenvolvimento da produtividade do trabalho e, ao mesmo tempo, ampliar a massa de mais-valia[10] (2013, p. 21, tradução nossa).

Dessa maneira, elementos essenciais como solos, florestas e águas, bem como as próprias sociedades camponesas e tradicionais, são mobilizados e simplificados para servir ao aumento da produtividade do trabalho e à massa de mais-valia, transformando especificidades biofísicas em meras "*partes intercambiáveis*" dentro do circuito do capital.

Essa crítica permite deslocar o Antropoceno de uma narrativa naturalizante para uma leitura histórica e política, evidenciando suas continuidades com as lógicas coloniais de expropriação, exploração e hierarquização dos saberes. Mais do que demarcar o fim do Holoceno, o Antropoceno impõe a necessidade de repolitizar a história ambiental,

[10] No original: "El genio del capitalismo fue a privilegiar una forma mercantilizada de la naturaleza humana (la productividad del trabajo) como indicador de riqueza, y por lo tanto, tratar al resto de la naturaleza como una vasta zona de apropiación. Suelos, bosques, arroyos -¡por no hablar también de las sociedades campesinas del Nuevo y Viejo Mundo!- pueden ser movilizados al servicio de los proyectos de desarrollo de la productividad del trabajo y asimismo aumentar la masa de plusvalías" (Moore, 2013, p. 21).

interrogando quem produziu a crise, quem dela se beneficia e quem suporta seus efeitos mais devastadores.

Compreendido dessa forma, o Antropoceno emerge como uma crise civilizacional, pois coloca em xeque os pilares da modernidade ocidental: a separação entre natureza e cultura, a ideia de progresso ilimitado, a centralidade da racionalidade técnico-instrumental e a hierarquização dos conhecimentos. Trata-se, igualmente, de uma crise colonial, na medida em que atualiza padrões históricos de expropriação territorial, epistemicídio e desumanização, agora sob a forma de injustiças socioambientais sistemáticas que atravessam o Sul global e, de modo particularmente agudo, o contexto brasileiro.

Essa crise civilizacional não se manifesta apenas no plano simbólico, político ou econômico. Ela encontra expressão concreta nos próprios limites biofísicos do planeta, hoje amplamente documentados pela ciência do sistema Terra.

Com Angus (2023), buscamos expor mais concretamente os impactos do Antropoceno sobre as condições que sustentam a vida no planeta. Torna-se pertinente recorrer ao conceito de fronteiras planetárias, desenvolvido no âmbito da ciência do sistema Terra. Essa abordagem busca identificar os principais processos biofísicos responsáveis pela estabilidade ambiental que caracterizou o período do Holoceno e que possibilitou o florescimento das sociedades humanas. As fronteiras planetárias funcionam, assim, como limites de segurança: ao serem ultrapassadas, aumentam significativamente os riscos de mudanças ambientais abruptas, não lineares e potencialmente irreversíveis (Rockström; Klum *apud* Angus, 2023).

Nesse contexto, é identificado que a ação humana já ultrapassou várias dessas fronteiras, deslocando o planeta para uma zona de crescente instabilidade. Um dos exemplos mais preocupantes diz respeito à integridade da biosfera, associada à biodiversidade. A atual taxa de extinção de espécies é considerada centenas de vezes superior à observada antes da industrialização, o que compromete a diversidade genética e fragiliza os ecossistemas dos quais dependem a alimentação, a regulação climática e a própria sobrevivência humana.

A mudança climática, de acordo com Angus (2023), constitui provavelmente a fronteira planetária mais conhecida no debate público. A

concentração de dióxido de carbono na atmosfera, relativamente estável ao longo do Holoceno, atingiu níveis inéditos nas últimas décadas, impulsionando o aquecimento global e aumentando a frequência de eventos climáticos extremos. Esse afastamento das condições históricas de estabilidade climática amplia os riscos de alterações profundas nos sistemas naturais e sociais, com efeitos particularmente severos para populações já vulnerabilizadas.

Também merece destaque a mudança no uso da terra, marcada pelo avanço da agricultura extensiva, do desmatamento e da urbanização predatória. A conversão de florestas, pradarias e outros ecossistemas em áreas produtivas tem reduzido drasticamente a cobertura vegetal do planeta, comprometendo funções essenciais como a regulação do clima, o ciclo da água e a conservação da biodiversidade. No caso brasileiro, a devastação de biomas como a Amazônia assume papel central nesse processo, com repercussões que ultrapassam as fronteiras nacionais.

Por fim, a acidificação dos oceanos, resultante da absorção de dióxido de carbono pelos mares, ameaça ecossistemas marinhos fundamentais, como os recifes de coral e o plâncton, base de extensas cadeias alimentares. Esse processo ilustra como a crise ambiental opera de maneira silenciosa e cumulativa, colocando em risco a segurança alimentar e a subsistência de milhões de pessoas[11].

Um aspecto decisivo dessa abordagem reside no reconhecimento de que as fronteiras planetárias não operam de forma isolada, mas compõem um sistema profundamente interdependente. A ultrapassagem de um limite biofísico tende a tensionar outros, produzindo efeitos em cadeia que se manifestam em escalas espaciais e temporais amplificadas. Intervenções localizadas, como o desmatamento de grandes áreas florestais ou a intensificação de práticas agroindustriais, desencadeiam impactos climáticos, hídricos e ecológicos que ultrapassam fronteiras nacionais, revelando o caráter sistêmico da crise em curso. O Antropoceno, portanto, não pode ser compreendido como a soma de problemas ambientais pontuais, mas como a expressão

[11] Para saber mais sobre o conceito de fronteiras planetárias, suas origens e atualizações recentes, recomenda-se a consulta ao site do Stockholm Resilience Centre, instituição que coordena pesquisas internacionais sobre resiliência socioecológica e limites biofísicos do planeta: https://www.stockholmresilience.org/.

de uma instabilidade estrutural que atravessa o funcionamento do próprio sistema terrestre.

Essa constatação científica, contudo, exige ser articulada a uma leitura crítica das condições históricas que produziram tal instabilidade. É nesse ponto que a perspectiva decolonial, formulada por Walter Mignolo (2017), oferece uma chave interpretativa fundamental. Se as fronteiras planetárias evidenciam os limites físicos da Terra frente à intensificação da ação humana, a crítica decolonial revela os limites epistemológicos e políticos da modernidade colonial, cuja matriz de poder naturalizou a separação entre humanidade e natureza, legitimou a expropriação dos territórios e hierarquizou saberes e formas de vida. Assim, a crise sistêmica do Antropoceno não decorre apenas de um excesso técnico ou produtivo, mas de um projeto civilizacional que universalizou um modo específico de existir, conhecer e governar o mundo.

Dessa forma, essa crise civilizacional encontra sua raiz na indissociabilidade entre capitalismo, modernidade e colonialidade, categorias que, embora distintas, articulam-se como dimensões constitutivas de um mesmo projeto histórico. Sob essa ótica, o Antropoceno não é apenas um subproduto acidental do progresso capitalista, mas a manifestação da "matriz colonial de poder", um complexo de relações que se esconde sob a retórica da modernidade para justificar a violência e a expropriação colonial.

É precisamente nessa perspectiva que a leitura científica do sistema Terra revela seus limites, exigindo uma inflexão epistemológica que permita compreender não apenas os efeitos, mas as condições históricas de produção da crise. Mignolo (2017) argumenta que um dos pilares fundamentais desse projeto foi a construção de uma epistemologia territorial e imperial que operou a supressão da localização geo-histórica e sensorial dos corpos. No contexto do Antropoceno, essa lógica manifesta-se no que o autor identifica como o esquecimento de que somos natureza, uma vez que o discurso constitutivo da modernidade separou rigidamente o ser humano da natureza e a cultura da natureza. Assim, enquanto a modernidade promove a ilusão de um desenvolvimento "natural" do tempo e da técnica, ela simultaneamente

produz o *anthropos* como o "outro" inferior, cujos territórios e saberes são sacrificáveis em nome da *humanitas* ocidental (Mignolo, 2017, p. 16).

Portanto, enfrentar o Antropoceno como uma crise colonial exige mais do que soluções técnicas; requer o que Mignolo denomina desobediência epistêmica e pensamento fronteiriço. Trata-se de um processo de *desprendimento* das macro-narrativas ocidentais e das categorias de pensamento herdadas do iluminismo, que hoje se mostram incapazes de oferecer saídas para além da lógica de acumulação e destruição. Para a educação crítica e a justiça socioambiental, o desafio decolonial consiste em *naturalizar-nos* em vez de meramente nos modernizarmos, reconhecendo que a sobrevivência futura depende da reconstrução de modos de vida que foram desqualificados e silenciados pela colonialidade do saber e do ser.

Se o Antropoceno, compreendido à luz das fronteiras planetárias, revela a ultrapassagem de limites biofísicos que sustentam a vida no planeta, a crítica decolonial evidencia que tais limites são inseparáveis de uma crise epistemológica produzida pela modernidade colonial. A separação entre humanidade e natureza, naturalizada pelo projeto moderno-capitalista, não apenas organizou a exploração dos territórios e dos corpos, mas também estruturou modos de conhecer que desqualificaram outras racionalidades e formas de habitar a Terra. Nesse contexto, enfrentar o Antropoceno como crise civilizacional exige deslocamentos pedagógicos e ético-políticos profundos, capazes de desestabilizar as hierarquias do saber e de reabrir o horizonte para outras cosmologias, práticas educativas e projetos de vida. É nesse ponto que as contribuições de Paulo Freire se tornam centrais para pensar uma educação crítica, decolonial e comprometida com a justiça socioambiental.

Leitura crítica do mundo no Antropoceno: uma perspectiva freireana

Diante do Antropoceno compreendido como crise civilizacional e colonial, marcada pela ultrapassagem de limites biofísicos e pela exaustão de um projeto moderno fundado na separação entre humanidade e natureza, impõe-se a necessidade de interrogar os fundamentos epistemológicos e pedagógicos que sustentam esse modo de habitar o

mundo. É nesse horizonte que o pensamento de Paulo Freire (2005) adquire renovada centralidade. Ao conceber a educação como prática ética, política e histórica de leitura crítica do mundo, orientada pela conscientização e pela práxis transformadora, Freire oferece instrumentos fundamentais para enfrentar a colonialidade do saber e do ser que atravessa a crise socioambiental contemporânea.

Nessa perspectiva, a pedagogia freireana permite compreender a educação como espaço privilegiado de resistência, de desvelamento das estruturas de dominação e de reinvenção de modos de vida comprometidos com a justiça social e socioambiental. Ao recolocar a formação no horizonte da prática da liberdade, Freire contribui para a construção de uma leitura crítica da crise ecológica, não como fatalidade, mas como expressão histórica de relações de poder que podem e devem ser transformadas.

Para isso, o percurso analítico desenvolve-se a partir da retomada dos fundamentos da pedagogia freireana, da análise de suas convergências com a crítica decolonial e, por fim, de sua contribuição para pensar a educação como prática da liberdade no contexto da crise socioambiental contemporânea.

A contribuição de Freire (2005), especialmente em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, de 1968, para este cenário reside na centralidade da conscientização, do diálogo e da práxis, compreendidos, no horizonte da pedagogia do oprimido, como mediações fundamentais de uma crítica às formas históricas de opressão. A conscientização não se encerra no reconhecimento subjetivo de uma situação, mas consiste no desenvolvimento crítico da inserção do sujeito na história, preparando-o para a práxis transformadora da realidade. O diálogo, por sua vez, é o *selo do ato cognoscente*, uma exigência existencial que permite aos sujeitos pronunciarem o mundo em comunhão. Para Freire (2005, p. 91), "o diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu", e complementa que não há diálogo autêntico sem um "profundo amor ao mundo e aos homens", pois a pronúncia do mundo é um ato de criação e recriação que exige o compromisso com a causa da libertação. Nesse horizonte, o mundo não se configura como mero cenário da ação

humana, mas como mediação constitutiva do encontro entre sujeitos, aquilo que funda e orienta o próprio processo educativo.

É precisamente essa centralidade do mundo que, no contexto do Antropoceno, exige ser radicalizada, uma vez que a crise socioambiental revela os limites de uma racionalidade que rompeu as relações entre humanidade e natureza, reduzindo a Terra à condição de objeto. Educar para a liberdade no Antropoceno significa, portanto, promover uma escuta radical que acolha a alteridade, os sujeitos historicamente silenciados e a própria Terra, rompendo com o autoritarismo de quem fala *para* o oprimido em favor de quem aprende a falar *com* ele. Contudo, essa escuta não se esgota no reconhecimento da palavra do outro ou do testemunho do mundo, mas exige sua tradução em ação transformadora.

É nesse movimento que se inscreve a práxis freireana, compreendida como unidade inseparável entre ação e reflexão, que impede que a educação socioambiental se reduza a um *ativismo* acrítico ou a um *verbalismo* vazio (Freire, 2005, p. 90). Sem essa unidade dialética, o conhecimento resulta idealista e o fazer torna-se meramente mecânico e irrefletido, incapaz de gerar a denúncia e o anúncio necessários à mudança.

Na *Pedagogia da Autonomia*, Paulo Freire (2021, p. 29) afirma que "ensinar exige respeito aos saberes dos educandos", reconhecendo no "saber de experiência feito" o ponto de partida necessário para a superação do senso comum em direção à curiosidade epistemológica. Trata-se de um movimento que não nega os saberes cotidianos, mas os toma como base para sua problematização crítica. Nesse processo, a prática educativa exige a "corporeificação das palavras pelo exemplo" (2021, p. 33), uma vez que o testemunho ético do educador é o que autentica o seu discurso, pois palavras dissociadas da prática "pouco ou quase nada valem".

No contexto do Antropoceno, essa compreensão adquire centralidade ao deslocar a educação de uma abordagem meramente informativa para uma perspectiva formativa, enraizada na vida concreta dos sujeitos e em suas relações com o mundo. Nesse horizonte, a pedagogia freireana fundamenta uma ecopedagogia crítica comprometida com o sentido ético da existência, o que implica reconhecer que a defesa

da vida não pode ser fragmentada ou seletiva. Como afirma Freire, "urge que assumamos o dever de lutar pelos princípios éticos mais fundamentais como o respeito à vida dos seres humanos, à vida dos outros animais, à vida dos pássaros, à vida dos rios e das florestas" (Freire, 2000, p. 66-67).

Essa afirmação explicita que a educação, para além de um exercício cognitivo, constitui-se como prática ética radical, orientada pela defesa da vida em todas as suas formas e pela recusa de uma racionalidade que subordina o mundo aos interesses do lucro. Tal postura implica uma oposição à *malvadez da ética do mercado*, reafirmando a educação como prática de resistência, de cuidado e de compromisso com a transformação das condições que produzem a injustiça socioambiental.

É nesse horizonte que a centralidade do diálogo exige ser compreendida em sua radicalidade. A escuta assume um papel fundamental, uma vez que o diálogo não se reduz à troca de palavras, mas se constitui como encontro entre sujeitos mediados pelo mundo. A palavra, nesse horizonte, não é mero instrumento de comunicação, mas testemunho do mundo, expressão daquilo que Freire (2005) denomina *palavramundo*, isto é, a indissociabilidade entre linguagem e realidade. Por essa razão, uma pedagogia libertadora não se realiza na relação vertical de um sujeito que fala "para" o outro, mas na relação horizontal de sujeitos que se encontram (A com B) mediados pelo mundo que ambos buscam compreender e transformar. O mundo, portanto, não apenas media o encontro pedagógico, mas se torna sua própria razão de ser.

Na perspectiva libertadora, educar implica aprender a escutar esse testemunho do mundo, reconhecendo que ele se manifesta nas experiências, nos saberes e nas condições concretas de existência dos sujeitos. É nesse movimento que o diálogo se constitui como prática de liberdade, permitindo que educadores e educandos, juntos, leiam criticamente a realidade e se engajem na sua transformação.

Nesse horizonte, a contribuição freireana ganha ainda maior densidade ao ser articulada às categorias de situação-limite e inédito viável. O Antropoceno pode ser compreendido como uma situação-limite de caráter planetário, na qual se condensam as contradições históricas de um modelo civilizatório baseado na exploração da natureza, na colonialidade do poder e na mercantilização da vida. Entretanto, em

Freire (2005), a situação-limite não se configura como barreira intransponível, mas como condição histórica que desafia os sujeitos à ação transformadora. É nesse movimento que emerge o inédito viável; não como utopia abstrata, mas como possibilidade concreta que se constrói na práxis, na medida em que educadores e educandos, mediados pelo mundo, desenvolvem uma leitura crítica da realidade e se engajam na sua transformação. Assim, educar no Antropoceno implica não apenas denunciar as estruturas de dominação socioambiental, mas também anunciar outras formas de existência, fundadas na justiça, na solidariedade e no cuidado com a vida.

A pedagogia freireana permite afirmar que educar no Antropoceno não se reduz à incorporação de novos conteúdos ou à sensibilização para questões ambientais, mas implica uma reconfiguração ética, política e epistemológica do próprio ato de educar. Trata-se de reconhecer que a crise socioambiental interpela diretamente as formas de produção do conhecimento, as relações entre sujeitos e mundo e os modos pelos quais a educação participa da reprodução ou da transformação das estruturas de dominação.

Ao recolocar o mundo como mediação central da prática educativa, Freire desloca a educação de uma lógica instrumental para uma perspectiva crítica e emancipatória, na qual o diálogo, a escuta e a práxis se constituem como condições de possibilidade para a construção de uma consciência histórica capaz de enfrentar as situações-limite do presente. Nesse horizonte, a educação se afirma como prática de denúncia das formas de opressão que sustentam a crise civilizacional e, simultaneamente, como prática de anúncio de outros modos de existir, orientados pela justiça socioambiental e pela defesa da vida.

Entretanto, tal horizonte não se realiza de forma abstrata, mas se concretiza nas práticas educativas e nos sujeitos que as produzem. É nesse ponto que a reflexão sobre o ato de educar conduz, necessariamente, à problematização do trabalho docente e dos processos de formação de professores, uma vez que são eles que mediam, em última instância, a relação entre conhecimento, mundo e transformação. Assim, pensar a educação no Antropoceno implica, inevitavelmente, pensar a formação docente como dimensão estruturante de uma pedagogia comprometida com a construção de inéditos viáveis no campo educacional.

Formação docente no Antropoceno: uma perspectiva crítico-transformadora

A centralidade atribuída à justiça socioambiental e às disputas em torno do conhecimento, no contexto do Antropoceno, impõe à educação o desafio de repensar não apenas seus conteúdos e finalidades, mas, sobretudo, os processos de formação daqueles que a concretizam. Em um cenário marcado por uma crise civilizacional que explicita os limites éticos, políticos e epistêmicos do projeto moderno-colonial, a formação docente deixa de ser uma dimensão instrumental para assumir um papel estruturante na construção de práticas educativas comprometidas com a transformação da realidade.

Formar professores, nesse horizonte, não significa apenas capacitá-los tecnicamente, mas possibilitar que desenvolvam uma compreensão crítica do mundo em que atuam, reconhecendo que o conhecimento escolar, o currículo e as próprias práticas pedagógicas são atravessados por relações de poder que produzem desigualdades e injustiças. Assim, a formação docente passa a ser compreendida como espaço de construção de uma práxis crítica, capaz de articular leitura do mundo, problematização do conhecimento e compromisso ético-político com a defesa da vida.

Paulo Freire (2005), ao afirmar que a leitura do mundo precede a leitura da palavra, desloca o ato educativo para o campo da experiência histórica e da práxis, exigindo que educadores e educandos se constituam como sujeitos que aprendem em relação com a realidade. Assim, formar professores implica reconhecer que eles também precisam realizar esse movimento de leitura crítica do mundo, assumindo-se como sujeitos históricos capazes de problematizar a realidade, escutar os saberes dos educandos e construir, com eles, processos educativos comprometidos com a transformação social.

A concepção de Henry Giroux (1997) acerca do professor como intelectual crítico permite adensar a leitura freireana da docência como prática política. Ao reconhecer o professor como sujeito capaz de realizar uma leitura crítica da sociedade, da comunidade escolar e do próprio espaço educativo, Giroux aproxima-se da noção freireana de educador como aquele que, mediado pelo mundo, participa da produção de uma consciência histórica. Trata-se, portanto, de compreender a

docência não como execução de prescrições curriculares ou metodológicas, mas como práxis situada, na qual se articulam conhecimento, ética e intervenção sobre a realidade.

As abordagens tecnicistas ou burocratizadas da educação, especialmente em questões ambientais, tendem a reproduzir aquilo que Paulo Freire denomina educação bancária (2005), ao reduzir a complexidade da crise socioambiental à transmissão de conteúdos ou à indução de comportamentos individuais. Tal redução contribui para a naturalização da crise ecológica, obscurecendo suas raízes históricas e estruturais e esvaziando a dimensão ética e política da prática educativa. Em lugar de promover a leitura crítica do mundo, essas abordagens limitam-se a adaptar os sujeitos a uma realidade que permanece intocada em suas bases.

É nesse sentido que a afirmação de Chico Mendes, "Ecologia sem luta de classes é jardinagem" (Brasil de fato, 2025), adquire densidade teórica no interior deste debate. Longe de constituir um mero slogan, ela explicita que a crise ecológica não pode ser compreendida fora das relações sociais que a produzem, evidenciando sua vinculação com processos históricos de exploração, expropriação territorial e desigualdade. Tal leitura converge com a perspectiva freireana ao exigir que a educação não apenas descreva o mundo, mas o desvele em suas contradições, articulando denúncia das estruturas de dominação e anúncio de outras possibilidades de existência.

Enfrentar o Antropoceno como situação-limite implica recusar sua naturalização e reconhecer que a crise socioambiental não decorre de comportamentos individuais isolados, mas de um modelo civilizatório que organiza de forma desigual as relações entre sociedade e natureza. Nesse contexto, a formação docente deve orientar-se por uma pedagogia crítica capaz de superar abordagens individualizantes e instrumentalizadas da educação ambiental, promovendo processos educativos que possibilitem aos sujeitos compreender as determinações históricas da crise e engajar-se em sua transformação.

A pedagogia freireana oferece fundamentos decisivos para essa tarefa ao recusar a dicotomização entre mundo e sala de aula, reconhecendo a educação como prática de liberdade e como leitura crítica da realidade. Educar, nesse sentido, significa problematizar as condições

materiais de produção da vida, compreendendo que os sujeitos envolvidos no processo educativo não são meros receptores de conteúdos, mas agentes históricos capazes de desenvolver uma práxis orientada para a transformação das estruturas injustas.

É precisamente esse movimento de problematização que aproxima a pedagogia freireana das perspectivas decoloniais. Ambas partem da recusa em tomar a realidade como dado natural, evidenciando-a como construção histórica atravessada por relações de poder. Na abordagem decolonial (Candau; Oliveira, 2010), a crítica dirige-se à modernidade como projeto civilizatório que instituiu um modelo único de sociedade, de desenvolvimento e de racionalidade, universalizando a experiência europeia como parâmetro de humanidade. Articulado à expansão capitalista, esse projeto organizou as relações sociais a partir da hierarquização dos territórios, dos corpos e dos saberes, produzindo narrativas que naturalizam o progresso como destino inevitável e silenciam alternativas históricas.

No contexto do Antropoceno, essa crítica assume especial relevância, uma vez que a crise socioambiental tende a ser apresentada como fenômeno natural ou como consequência indistinta da ação humana, obscurecendo suas determinações históricas e estruturais. É nesse ponto que a articulação entre Freire e a perspectiva decolonial se torna decisiva: ambas exigem a desnaturalização da crise, recolocando-a no campo da política, da história e das disputas por poder e conhecimento.

Assim, o que está em jogo não é apenas a crítica a determinados conteúdos ou abordagens, mas o reconhecimento da legitimidade epistemológica e política de outras racionalidades, indígenas, afro-diaspóricas e populares, que historicamente foram relegadas à condição de atraso ou irracionalidade, mas que oferecem modos distintos de compreender e habitar a Terra. Nesse horizonte, uma formação docente ancorada nas perspectivas freireana e decolonial implica a constituição de sujeitos capazes de tensionar as hierarquias do conhecimento e afirmar a coexistência de outros projetos de mundo.

Antes de se tornarem conteúdos de ensino, colonialidade e justiça socioambiental configuram-se como fundamentos ético-políticos da própria formação docente. Discuti-las implica problematizar as hierarquias históricas que organizam o conhecimento escolar e interrogar

quais saberes foram legitimados e quais foram silenciados. Trata-se de um duplo movimento de leitura crítica do mundo, no qual a educação se orienta pela materialidade da vida: território, água, alimento e existência concreta dos sujeitos.

Nesse sentido, a crise climática não pode ser compreendida como abstrata ou distante, mas como expressão de um projeto de morte que se materializa de forma desigual nos territórios. À luz de Achille Mbembe (2016), pode-se compreendê-la como manifestação de uma necropolítica que define quais vidas são protegidas e quais são expostas à morte. No instante em que este texto é escrito, em Minas Gerais, cidades como Juiz de Fora e Ubá contabilizam dezenas de mortes e desaparecimentos decorrentes de eventos extremos de chuva (G1, 2026). Esses acontecimentos não são fatalidades naturais, mas expressões concretas de vulnerabilidades socialmente produzidas, resultantes de processos históricos de desigualdade, negligência estrutural e ocupação desigual do território.

Uma educação comprometida com a leitura crítica do mundo precisa, portanto, nomear essas determinações, recusando o discurso fatalista que responsabiliza as próprias vítimas ou naturaliza a tragédia. É nesse horizonte que a formação docente se inscreve como prática de denúncia e de anúncio, nos termos freireanos: denúncia das estruturas que produzem injustiça socioambiental e anúncio de outras formas de existir, produzir e habitar o mundo.

Tal tarefa exige deslocar a formação de uma lógica transmissiva para uma lógica dialógica, reconhecendo que o enfrentamento do Antropoceno não se sustenta em uma epistemologia única. A crise socioambiental é também uma crise do conhecimento, na medida em que expõe os limites de uma racionalidade que fragmentou natureza e sociedade, técnica e ética, ciência e vida cotidiana. Formar professores, nesse contexto, implica capacitá-los a mediar encontros entre diferentes saberes (científicos, populares e tradicionais) sem hierarquizações, promovendo relações críticas entre distintas formas de conhecer.

Para que a (eco)pedagogia crítica se efetive como resposta aos desafios do Antropoceno, torna-se imprescindível fundamentar a prática educativa na noção de justiça curricular, compreendida não como um princípio técnico de organização do ensino, mas como mediação

ético-política da própria práxis educativa. Nesse sentido, a justiça curricular (Ponce; Leite, 2019) se inscreve no horizonte das lutas por justiça social e socioambiental, partindo do reconhecimento de que não há possibilidade de construção de uma sociedade justa a partir de processos educativos que reproduzam desigualdades, invisibilizações e hierarquizações do conhecimento.

Nessa perspectiva, o currículo deixa de ser concebido como uma prescrição neutra (*insípida, inodora e incolor*) para afirmar-se como espaço de disputa, no qual se definem quais conhecimentos serão legitimados, quais experiências serão reconhecidas e quais sujeitos serão autorizados a falar.

Articulada ao pensamento de Paulo Freire, a justiça curricular pode ser compreendida como expressão concreta da recusa à educação bancária e da afirmação da educação como prática de liberdade. Isso implica reconhecer que os saberes não são neutros nem universais, mas historicamente situados, e que a tarefa pedagógica consiste em promover sua problematização crítica, colocando em diálogo diferentes formas de conhecimento. A justiça curricular demanda não apenas o acesso ao conhecimento socialmente produzido, mas também o reconhecimento da legitimidade de outros saberes historicamente silenciados pelos processos de colonização do saber (Zanardi; Pascoal, 2023).

No contexto do Antropoceno, essa articulação adquire centralidade, uma vez que a crise socioambiental não pode ser dissociada das formas pelas quais o conhecimento foi produzido, validado e distribuído. A invisibilização de determinadas racionalidades e a hegemonia de uma lógica instrumental contribuíram para a construção de um modelo civilizatório baseado na exploração da natureza e na desigual distribuição dos riscos ambientais. Assim, a justiça curricular configura-se como mediação fundamental da justiça socioambiental, na medida em que possibilita tensionar os fundamentos epistemológicos que sustentam a crise e abrir espaço para outras formas de compreender e habitar o mundo.

Educar para a justiça curricular no Antropoceno, portanto, não se reduz à garantia de acesso ou permanência na escola, mas implica assegurar processos formativos que possibilitem aos sujeitos com-

preender criticamente a realidade em que vivem. Trata-se de promover uma formação que articule conhecimento e vida, escola e mundo, permitindo que educandos e educadores se constituam como sujeitos capazes de ler o mundo, desnaturalizar suas contradições e atuar na construção de novos projetos de convivência humana, orientados pela democracia, pela liberdade e pela defesa da vida em todas as suas formas.

Desse modo, a formação docente orientada por uma perspectiva freireana e decolonial exige não apenas a incorporação de novos conteúdos, mas uma reconfiguração epistemológica e política do próprio ato de educar. Trata-se de constituir sujeitos capazes de articular teoria e prática, conhecimento e vida, escola e mundo, assumindo a educação como espaço de reconstrução ética e de produção de outros modos de existência, comprometidos com a justiça socioambiental e com a defesa da vida.

Considerações finais

Diante do percurso desenvolvido, torna-se possível afirmar que o Antropoceno, longe de se configurar como uma categoria meramente descritiva de uma nova época geológica, revela-se como expressão de uma crise civilizacional e colonial profundamente enraizada nas formas históricas de organização da vida, do conhecimento e das relações entre humanidade e natureza. Ao recusar sua interpretação como resultado de uma ação humana genérica, este estudo evidenciou que a crise socioambiental contemporânea é produzida por um projeto histórico específico, marcado pela articulação entre capitalismo, modernidade e colonialidade, cujos efeitos se manifestam de maneira desigual sobre territórios, corpos e modos de existir.

Nesse contexto, a educação emerge não como dimensão secundária ou adaptativa, mas como campo estratégico de disputa ética, política e epistemológica. Educar no Antropoceno implica, portanto, deslocar o debate ambiental de uma perspectiva tecnicista ou comportamental para uma compreensão crítica que desnaturalize a crise, evidencie suas determinações históricas e possibilite a construção de respostas orientadas pela justiça socioambiental. Trata-se de reconhecer que a crise ecológica é, simultaneamente, uma crise do conhecimento, na

medida em que expõe os limites de uma racionalidade que fragmentou natureza e sociedade, invisibilizou saberes e legitimou a exploração como princípio organizador da vida.

A contribuição de Paulo Freire se afirma como particularmente fecunda para essa empreitada. Ao compreender a educação como prática de liberdade, fundada no diálogo, na conscientização e na práxis transformadora, Freire oferece um referencial teórico capaz de recolocar o ato educativo no campo da responsabilidade histórica. Sua pedagogia permite compreender que educar é, antes de tudo, um exercício de leitura crítica do mundo, no qual os sujeitos são chamados a desvelar as relações de poder que estruturam a realidade e a atuar na sua transformação. No contexto do Antropoceno, essa perspectiva implica afirmar que a crise não deve ser apenas compreendida, mas enfrentada como situação-limite que exige a produção de inéditos viáveis.

A articulação entre a pedagogia freireana e a crítica decolonial evidenciou, ainda, que o enfrentamento da crise socioambiental exige deslocamentos epistemológicos profundos, capazes de questionar as hierarquias do saber e reconhecer a legitimidade de outras racionalidades historicamente silenciadas. Nesse sentido, a noção de justiça curricular emerge como mediação fundamental entre educação e justiça socioambiental, ao demonstrar que o currículo não é neutro, mas expressão de disputas que definem quais conhecimentos serão legitimados, quais experiências serão reconhecidas e quais sujeitos serão autorizados a participar da produção do conhecimento.

Educar para a justiça curricular no Antropoceno implica, assim, ir além da garantia de acesso e permanência na escola, assegurando processos formativos que possibilitem aos sujeitos compreender criticamente a realidade em que vivem e intervir sobre ela. Trata-se de promover uma educação que articule conhecimento e vida, escola e mundo, reconhecendo que a defesa da vida, em todas as suas formas, constitui o fundamento ético de uma prática educativa comprometida com a transformação social.

Nesse horizonte, a formação docente assume centralidade como dimensão estruturante de uma pedagogia crítica no Antropoceno. Formar professores não se reduz à transmissão de técnicas ou me-

todologias, mas implica a constituição de sujeitos capazes de realizar uma leitura crítica do mundo, problematizar o conhecimento e mediar processos educativos orientados pela justiça, pela democracia e pela defesa da vida. O trabalho docente, nesse contexto, configura-se como espaço privilegiado de articulação entre teoria e prática, entre conhecimento e experiência, entre escola e realidade, sendo fundamental para tensionar as formas hegemônicas de produção do saber e abrir possibilidades para a emergência de outras racionalidades.

Longe de oferecer respostas acabadas, este estudo aponta para a necessidade de compreender a educação como prática aberta, inacabada e profundamente comprometida com a construção de outros modos de existir. Como nos ensina a pedagogia freireana, é na práxis, mediada pelo mundo e construída coletivamente, que se tornam possíveis os inéditos viáveis. Nesse sentido, educar no Antropoceno é recusar a naturalização da crise e afirmar a história como campo de possibilidade, reconhecendo que a construção de futuros mais justos, solidários e sustentáveis depende, em última instância, das formas como escolhemos educar, conhecer e habitar o mundo.

Referências

ANGUS, Ian. *Enfrentado o antropoceno:* capitalismo fóssil e a crise do sistema terrestre. São Paulo: Boitempo, 2023.

BARCELOS, Eduardo Álvares da Silva. Antropoceno ou Capitaloceno: da simples disputa semântica à interpretação histórica da crise ecológica global. *Revista Iberoamericana de Economía Ecológica*, v. 31, n. 1, p. 1-17, 2019. Disponível em: https://redibec.org/ojs/index.php/revibec/article/view/356/222. Acesso em: 18 jan. 2026.

BONNEUIL, Christophe; FRESSOZ, Jean-Baptiste. *O acontecimento antropoceno:* a Terra, a história e nós. São Paulo: Quina Edições; Unicamp, 2024.

BRASIL DE FATO. *'Ecologia sem luta de classes é jardinagem':* cinedebate conecta Chico Mendes à crise climática no Sul. 9 jun. 2025. Disponível em: https://www.brasildefato.com.br/2025/06/09/ecologia-sem-luta-de-classes-e-jardinagem-cinedebate-conecta-chico-mendes-a-crise-climatica-no-sul/. Acesso em: 18 mar. 2026.

CANDAU, Vera; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. Pedagogia Decolonial e Educação antirracista e intercultural no Brasil. *Educação em Revista,* Belo Horizonte, v.26, n.1, p.15-40, 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/j/

edur/a/TXxbbM6FwLJyh9G9tqvQ_p4v/abstract/?lang=pt. Acesso em: 18 mar. 2026.

CARVALHO, Luhuna Francisco Magalhães de. *O Tempo da Ruptura do Mundo: 'Antropoceno' e Capital.* 2015. 63 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação) – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2015. Disponível em: https://run.unl.pt/bitstream/10362/16098/1/O%20Tempo%20da%20Ruptura%20do%20Mundo_Luhuna%20Carvalho.pdf. Acesso em: 18 jan. 2026.

CRUTZEN, Paul J. Geology of mankind. *Nature*, London, v. 415, n. 6867, p. 23, 3 jan. 2002. Disponível em: https://www.nature.com/articles/415023a. Acesso em: 18 jan. 2026.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação:* cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 41. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia:* saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

G1. *Tragédia na Zona da Mata:* relembre a cronologia e entenda por que a chuva foi tão devastadora. 28 fev. 2026. Disponível em: https://g1.globo.com/mg/minas-gerais/noticia/2026/02/28/tragedia-na-zona-da-mata-relembre-a-cronologia-e-entenda-por-que-a-chuva-foi-tao-devastadora.ghtml. Acesso em: 18 mar. 2026.

GIROUX, Henry. *Os professores como intelectuais:* Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MIGNOLO, W. Desafios decoloniais hoje. *Revista Epistemologias do Sul*, v. 1, n. 1, p. 12-32, 2017. Disponível em: https://revistas.unila.edu.br/epistemologiasdosul/article/view/772/645. Acesso em: 18 jan. 2026.

MBEMBE, Achille. Necropolítica. *Arte & Ensaios*, n.32. dez. 2016. Disponível em: https://www.procomum.org/wp-content/uploads/2019/04/necropolitica.pdf. Acesso em: mar. 2026.

MOORE, Jason W. El auge de la ecología-mundo capitalista (II): las fronteras mercantiles en el auge y decadencia de la apropiación máxima. *Laberinto*, n. 39, p. 21-29, 2013. Disponível em: https://www.ecopoliticavenezuela.org/wp-content/uploads/2018/03/Moore-El-auge-de-la-ecologia-mundo-capitalista-II.pdf. Acesso em: 18 jan. 2026.

PONCE, Branca Jurema; LEITE, Carlinda. Em busca da justiça curricular: as possibilidades do currículo escolar na construção da justiça social. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 17, n. 3, p. 794-803, jul. 2019. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/45229. Acesso em: 19 mar. 2026.

ZANARDI, Teodoro Adriano Costa; Pascoal, Viviane Augusta Ramos Dias. Conhecimento poderoso e justiça curricular. *Revista Cocar*, Belém, v. 19, n. 37, p. 1–17, 2023. Disponível em: https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar. Acesso em: 19 mar. 2026.

3

Avaliação emancipatória: um paradigma crítico-transformador

– contribuições para a leitura e transformação da realidade nas áreas de gestão educacional, currículo e formação de educadores

Ana Maria Saul – PUC-SP
Eliete Santiago - UFPE

Primeiras palavras: a origem deste texto

Sou coordenadora da Cátedra Paulo Freire da PUC-SP. Em agosto de 2024, recebi do Professor Danilo Streck, um convite para participar, como palestrante, de um Seminário na Universidade de Caxias do Sul, (UCS-RS). Ele convidava também o professor Alexandre Saul, coordenador da Cátedra Paulo Freire da UniSantos, para partilhar comigo, o desenvolvimento do Seminário.

Os participantes – professores do curso de Pós-Graduação em Educação da UCS, mestrandos e doutorandos – demonstraram grande interesse pelo tema do Seminário e fizeram uma avaliação muito positiva do trabalho desenvolvido.

Ao final, fomos (Alexandre e eu) convidados para discutir com o professor Danilo Streck e outros docentes da Universidade, ações que vínhamos desenvolvendo nas Cátedras que coordenamos. Na pauta dessa reunião foi-nos apresentada, pelo professor Danilo, a proposta de compor esse livro, com a participação das três Cátedras. cujos coordenadores lá estavam: PUC-SP, UniSantos e UCS. Além disso, o

convite a mim e ao Alexandre estendia-se, também, à organização do livro. Aceitamos com muita alegria e responsabilidade esse convite. Porém, quis o destino que Alexandre deixasse o plano terrestre muito precocemente, em setembro de 2025, surpreendendo a todos e deixando um triste vazio. Tivemos que nos reorganizar, buscando forças e novos parceiros para integrar esse projeto e reinventar o sonho. Em especial, para este capítulo, convidei a professora Dra. Eliete Santiago, coordenadora da Cátedra Paulo Freire da UFPE, companheira de muitas jornadas, e que pôde viver, comigo, uma marcante experiência na qual o paradigma da avaliação emancipatória foi construído.

Introdução: contextualizando o tema da avaliação

Avaliação é, e será sempre, um tema relevante e atual. A sua relevância e atualidade decorrem do fato de que ela faz parte do cotidiano de nossas vidas e é uma exigência intrínseca do trabalho dos educadores/as. A importância e atualidade da avaliação podem, também, ser evidenciadas pelo grande número de matérias publicadas em livros e revistas, especialmente na área de educação, e também na grande imprensa. Destaque-se que os resultados das avaliações nacionais e internacionais dos diferentes níveis de ensino têm sido objeto da mídia e, não raras vezes, ocupam a narrativa de políticos.

A avaliação tem tido, também, ampla presença na academia, tornando-se objeto de pesquisas que figuram em dissertações e teses. Em decorrência, vários livros e artigos têm sido publicados. Essa grande exposição e divulgação do tema justifica a familiaridade que os educadores têm demonstrado quando se referem à avaliação. Deve-se cuidar, no entanto, para que tal familiaridade não limite o debate, levando à priorização do lado exclusivamente técnico da questão.

Historicamente, a avaliação educacional tem ocupado um lugar central nas discussões sobre a qualidade e a eficácia do ensino, com ênfase na aferição de resultados. Tal tratamento tem sido responsável por conclusões ingênuas e equivocadas que chegam a associar, linearmente, a mudança de processos e instrumentos de avaliação à melhoria da qualidade da educação, sem a devida atenção a um questionamento mais profundo quanto ao que se entende por qualidade da educação.

No cenário contemporâneo, marcado por lógicas mercadológicas que reduzem a educação a métricas de desempenho, emerge a necessidade de assumir a avaliação como um paradigma contra-hegemônico. É nessa perspectiva que se destaca a avaliação emancipatória, um paradigma crítico-transformador que transcende a simples verificação de resultados para se tornar uma práxis política comprometida com a conscientização, com a autonomia dos sujeitos e com a melhoria qualitativa dos contextos que transversaliza, visando a transformá-los.

Este texto propõe uma reflexão sobre as contribuições do paradigma da avaliação emancipatória para a leitura e a transformação da realidade educacional, focando em três contextos basilares: gestão educacional, currículo e formação de educadores.

Ao longo dessa análise, buscaremos compreender como a adoção de uma postura crítico-transformadora na avaliação pode romper com estruturas cristalizadas e fomentar uma educação verdadeiramente comprometida com a emancipação humana e a justiça social.

Breve histórico da avaliação educacional: da mensuração à emancipação

A trajetória histórica da avaliação na educação pode ser compreendida como um movimento que acompanha as transformações das concepções de ensino-aprendizagem e função social da escola. Longe de ser apenas um procedimento técnico, a avaliação constitui-se como prática cultural e política, refletindo projetos educacionais e sociais de cada período histórico.

Nos primeiros momentos da institucionalização da escola brasileira, especialmente entre o século XIX e início do século XX, predominou uma concepção de avaliação centrada na verificação de conteúdos e na classificação dos estudantes. Os exames escolares funcionavam como instrumentos de seleção social e acadêmica, marcados pela lógica do mérito individual. Avaliar significava medir o quanto o estudante conseguia reproduzir os conteúdos previamente ensinados. Nesse contexto, a avaliação assumia forte intencionalidade classificatória, organizando os estudantes por hierarquias de desempenho e legitimando a exclusão escolar, sobretudo entre os alunos das camadas populares.

Com o avanço das teorias psicológicas e pedagógicas no século XX, especialmente após a Segunda Guerra Mundial, a avaliação começa a ganhar contornos mais sistematizados. A influência da psicometria e da administração científica contribuiu para a consolidação da ideia de mensuração objetiva do desempenho escolar. É nesse cenário que ganham força as ideias de Ralph Tyler (1949). Em seu livro mais conhecido, *Princípios básicos de currículo e ensino*, propõe que avaliar não é apenas medir, mas verificar se os objetivos sustentados pelo currículo foram alcançados. Embora tenha trazido organização ao processo, a avaliação continuava sendo um fim em si mesma, focada no resultado final e não no processo. Para Tyler, não bastava medir resultados de forma genérica; era necessário definir claramente o que se pretendia ensinar e, posteriormente, verificar em que medida esses objetivos haviam sido alcançados.

Essa perspectiva fortaleceu a relação entre currículo, planejamento e avaliação. A avaliação passou a ser entendida como parte integrante do processo educativo, mas ainda fortemente orientada pela lógica da mensuração. No Brasil, essa concepção influenciou práticas pedagógicas, sobretudo entre as décadas de 1960 e 1980, período marcado pela expansão de políticas educacionais tecnicistas, que valorizavam a eficiência, a produtividade e a padronização dos resultados escolares.

Posteriormente, especialmente a partir do processo de redemocratização brasileira, emergem críticas contundentes a essa visão tecnicista da avaliação. A chamada virada crítica questiona a ideia de neutralidade da avaliação e evidencia seu papel na manutenção ou transformação das desigualdades sociais. Inspiradas por perspectivas críticas e emancipatórias, essas reflexões passam a defender a avaliação como processo formativo, dialógico e contextualizado.

Nesse movimento, ganha força a influência de Paulo Freire, cuja concepção de educação tem como horizonte a humanização e se fundamenta no diálogo e na valorização da experiência do sujeito. Nessa perspectiva, a avaliação deixa de ser vista como instrumento de controle e passa a ser compreendida como possibilidade de compreensão dos processos de aprendizagem com vistas à transformação de realidades. Avaliar, nesse sentido, significa acompanhar trajetórias,

identificar e analisar situações-limite e construir caminhos coletivos para a superação delas.

A virada crítica também trouxe a problematização da reprovação como mecanismo pedagógico. Passou-se a discutir como a avaliação, quando utilizada de forma classificatória, contribui para processos de exclusão, especialmente em contextos marcados por desigualdades sociais, linguísticas e culturais. Abre-se espaço, então, para concepções de avaliação diagnóstica, processual e participativa, que buscam considerar o estudante em sua totalidade. No cenário contemporâneo brasileiro, observa-se a coexistência dessas diferentes matrizes históricas. De um lado, persistem avaliações externas em larga escala, com forte ênfase em indicadores quantitativos e comparações de desempenho. Por outro, ampliam-se debates e práticas voltadas para a avaliação formativa, inclusiva e comprometida com a aprendizagem significativa.

Da avaliação classificatória, passando pela mensuração de objetivos, até chegar à discussão de abordagens críticas e emancipadoras, percebe-se que a avaliação, na educação, tem se revelado como um campo permanente de disputa de paradigmas que se manifestam de formas diversas a respeito do sujeito da aprendizagem, da concepção de ensinar-aprender e da função da escola, o que os coloca tais modelos em confronto.

Com o aumento dos investimentos em programas sociais e educacionais, surge a necessidade de julgar o valor desses programas. Michael Scriven introduz os conceitos de avaliação somativa (focada no produto) e avaliação formativa (focada no processo). Aqui, a avaliação começa a servir para colher dados e melhorar o ensino durante o percurso, mas ainda sob uma ótica muitas vezes burocrática.

A partir da década de 1980, influenciada por movimentos sociocríticos e pelas ideias do educador Paulo Freire surge a crítica aos modelos tecnocráticos de avaliação. O avanço na reflexão e proposições teórico-metodológicas levaram a estudos e ensaios movidos pelos referenciais freireano, a exemplo dos conduzidos por Ana Maria Saul, que levou a construção do paradigma da avaliação emancipatória nesta mesma década.

O paradigma da avaliação emancipatória: um pouco de história

O paradigma da avaliação emancipatória nasce no bojo de uma pesquisa de doutorado. Uma tese[12], que construiu e pôs em prática um novo paradigma de avaliação, a partir dos conceitos de conscientização e emancipação de Paulo Freire. Esse trabalho se desenvolveu em um momento de expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil[13] e a implementação efetiva quando da sua construção ocorreu no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo da PUC-SP, consolidando-se como uma proposta teórico-metodológica coerente com os princípios da educação democrática.

Essa pesquisa, orientada por uma perspectiva crítica e comprometida com a transformação social, tornou-se possível no contexto histórico da gradual redemocratização brasileira, marcado pelo processo de chamada "abertura política". Esse período possibilitou maior circulação de ideias contra-hegemônicas e favoreceu o fortalecimento de propostas educacionais alinhadas à democratização do conhecimento e à participação social.

Nesse contexto, e a partir dessas bases teóricas, a avaliação passou a ser compreendida como prática social, dialógica e formativa, orientada não apenas para a análise de resultados, mas para a compreensão crítica dos processos educativos e das relações de poder que os atravessam. O conceito freireano de conscientização foi assumido como eixo estruturante, compreendendo a formação de sujeitos capazes de ler criticamente a realidade e de intervir nela de forma transformadora. A emancipação foi concebida como horizonte ético-político, orientando a avaliação para a promoção da autonomia intelectual, da participação coletiva e da autodeterminação dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

---

[12] SAUL, Ana Maria. *Avaliação emancipatória:* uma proposta democrática para reformulação de um curso de pós-graduação. 1988. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – PUC-SP, São Paulo, 1988.

[13] Essa pesquisa, proposta e desenvolvida por Ana Saul, constituiu um marco na trajetória acadêmica da pesquisadora, possibilitando o aprofundamento do diálogo entre ensino, pesquisa e compromisso social, elementos que, posteriormente, se tornariam estruturantes na sua produção científica. O trabalho foi publicado pela Editora Cortez, SP, 1988, sob o título *Avaliação emancipatória – desafio à prática de avaliação e reformulação de currículo.*

Nesse sentido, a proposta de avaliação emancipatória não se configurou apenas como uma alternativa metodológica, mas como uma tomada de posição epistemológica e política frente às práticas avaliativas tradicionais. Ao ser colocada em prática no contexto da pós-graduação, essa abordagem permitiu a construção de processos avaliativos participativos, transparentes e formativos, nos quais docentes e discentes puderam assumir papel ativo na análise crítica do currículo, das práticas pedagógicas e das condições institucionais de produção do conhecimento.

A tese consolidou-se como uma contribuição para o campo da avaliação educacional crítica, articulando teoria e prática e reafirmando a compreensão de que avaliar é, antes de tudo, um ato político, ético e pedagógico, comprometido com a construção de processos educativos humanizadores e socialmente referenciados.

O paradigma da avaliação emancipatória construída nos anos 80 do século passado encontra-se, assim, em contraposição direta aos modelos autoritários, tecnicistas e classificatórios de avaliação educacional, historicamente utilizados como instrumentos de controle, seleção e exclusão. Representa um deslocamento paradigmático, da avaliação como instrumento de controle para a avaliação como prática de transformação social. Sob essa perspectiva, avaliar significa produzir conhecimento sobre a realidade educacional para transformá-la. Trata-se de uma concepção que exige mudança cultural, formação crítica de professores e compromisso político com a educação democrática. Mais do que técnica pedagógica, a avaliação emancipatória constitui um projeto ético de educação comprometido com a humanização, com a justiça social e com o direito de todos à aprendizagem.

A avaliação emancipatória configura-se como uma perspectiva crítica que rompe com a lógica tradicional classificatória e seletiva da avaliação escolar, deslocando seu foco do controle do desempenho para a compreensão dos processos de aprendizagem em sua complexidade humana, social e histórica. Trata-se de uma concepção que dialoga com matrizes críticas da educação e se ancora no compromisso ético-político com a democratização do ensino, a justiça social e a formação de sujeitos autônomos e críticos.

Sob esse crivo, avaliar não é medir nem quantificar saberes isolados, mas interpretar trajetórias formativas, reconhecendo que aprender é um processo atravessado por dimensões culturais, linguísticas, afetivas e sociais. A avaliação emancipatória assume, portanto, caráter formativo e processual, sendo construída no diálogo entre educadores e estudantes, e orientada pela problematização da realidade.

Ao longo do tempo, essa proposta tem se consolidado como um referencial teórico e metodológico relevante para a avaliação de programas educacionais, projetos sociais e políticas públicas, sobretudo aqueles comprometidos com justiça social, equidade e participação democrática. O paradigma da avaliação emancipatória passou a inspirar um número crescente de investigações acadêmicas, estando presente em dissertações e teses produzidas em distintas áreas do conhecimento, o que evidencia sua capacidade de diálogo interdisciplinar.

A avaliação emancipatória: uma práxis política, ética e pedagógica

A avaliação emancipatória constitui uma proposta teórico-prática que rompe com modelos tradicionais centrados na mensuração, classificação e controle do rendimento escolar. Trata-se de uma concepção que compreende a avaliação como prática política, ética e pedagógica, comprometida com a transformação social e com a formação de sujeitos críticos, autônomos e historicamente situados.

Essa abordagem fundamentou-se em uma matriz praxiológica, compreendida como a articulação indissociável entre teoria e prática, na qual a análise da realidade não se restringiu à descrição ou à interpretação, mas se orientou pela crítica transformadora. Nesse sentido, compreende-se que a avaliação emancipatória busca compreender os fenômenos educacionais em sua historicidade, em suas contradições e em suas relações com as estruturas sociais mais amplas. Seus objetivos centrais consistem em "iluminar o caminho da transformação" e favorecer processos formativos que possibilitem aos sujeitos envolvidos no contexto avaliado tornarem-se progressivamente autodeterminados, conscientes de seu papel histórico e capazes de intervir na realidade.

Os pressupostos da avaliação emancipatória estão ancorados na compreensão de que a educação não é neutra, mas atravessada por

relações de poder, disputas de sentidos e projetos societários. Nessa perspectiva, avaliar não significa apenas verificar resultados, mas interpretar processos, contextos e trajetórias humanas. A avaliação é entendida como prática social dialógica, construída coletivamente e orientada para a compreensão crítica da realidade. Dialoga fortemente com a tradição da educação crítica latino-americana, especialmente com o pensamento de Paulo Freire, ao assumir que o conhecimento é construído na relação entre sujeitos e mundo, e que o processo educativo deve contribuir para a humanização e para a leitura crítica da realidade.

Entre os pressupostos centrais destacam-se: a valorização dos processos de aprendizagem em detrimento da simples verificação de produtos; o reconhecimento do estudante como sujeito histórico e cultural; a compreensão da avaliação como instrumento de inclusão e não de exclusão; e a defesa da participação ativa dos envolvidos no processo educativo na definição de critérios, instrumentos e análises avaliativas.

Os objetivos da avaliação emancipatória não se restringem ao acompanhamento da aprendizagem individual. Buscam promover a reflexão crítica sobre o processo educativo como um todo. Avaliar, nessa perspectiva, significa produzir conhecimento sobre a prática pedagógica, identificar limites estruturais, culturais e institucionais e criar condições para a transformação da realidade escolar. Assim, a avaliação passa a ter função diagnóstica ampliada, não apenas sobre o estudante, mas sobre o currículo, as metodologias, a gestão escolar e as políticas educacionais.

A avaliação emancipatória carrega como possibilidade o fortalecimento da autonomia intelectual e política dos sujeitos. Busca favorecer processos de autorreflexão, consciência crítica e participação ativa dos estudantes na construção do próprio percurso formativo. Portanto, não se trata apenas de saber "quanto" o estudante aprendeu, mas de compreender "como", "em quais condições" e "para que" se aprende. Em síntese, a avaliação emancipatória é um paradigma voltado para avaliação do ensino, da educação e da instituição.

O papel do avaliador, nesse modelo, sofre profunda ressignificação, deixando de ser agente de controle para assumir a função de mediador, pesquisador da própria prática e parceiro do processo formativo.

Espera-se que o avaliador desenvolva postura investigativa, sensível às dimensões sociais, culturais e linguísticas dos estudantes, e responsabilidade ética ao reconhecer que suas decisões podem ampliar ou restringir oportunidades educacionais. A perspectiva emancipatória demanda que o avaliador problematize instrumentos padronizados e questione práticas que naturalizam fracasso escolar. Isso implica compreender que dificuldades de aprendizagem muitas vezes refletem desigualdades estruturais e não limitações individuais. Assim, a avaliação torna-se espaço de denúncia de injustiças educacionais e de anúncio de possibilidades transformadoras.

As consequências da adoção da avaliação emancipatória são amplas e profundas. No plano pedagógico, favorece a construção de ambientes mais democráticos, participativos e inclusivos. No plano institucional, contribui para a revisão de práticas curriculares e metodológicas. No plano social, fortalece a escola como espaço de formação crítica e cidadã.

Entretanto, essa perspectiva também enfrenta desafios. Sistemas educacionais fortemente baseados em indicadores quantitativos e avaliações externas podem tensionar práticas emancipatórias. Há ainda resistências culturais relacionadas à tradição classificatória da escola brasileira. Implementar a avaliação emancipatória exige formação docente crítica, revisão de políticas educacionais e mudança de cultura institucional.

Entre os autores de referência que dialogam com essa perspectiva, além de Ana Maria Saul e Paulo Freire, podem ser citados pesquisadores que defendem avaliação formativa, democrática e crítica, especialmente aqueles vinculados à tradição da pedagogia crítica e da avaliação formativa participativa. Contudo, em Saul, há uma ênfase particular na avaliação como prática comprometida com justiça social, democracia e transformação das condições concretas de escolarização.

Assim, a avaliação emancipatória representa não apenas uma alternativa metodológica, mas um projeto ético-político de educação. Avaliar, nessa concepção, significa produzir conhecimento sobre a realidade educacional para transformá-la, garantindo que a escola cumpra seu papel social de formação humana, crítica e emancipadora – aspecto especialmente potente quando articulado a contextos

educacionais que buscam humanização, diálogo e reconhecimento das diferenças culturais e linguísticas.

Essa proposta teórico-prática rompe com modelos tradicionais centrados na mensuração, classificação e controle do rendimento escolar. Trata-se de uma concepção que compreende a avaliação como prática política, ética e pedagógica, comprometida com a transformação social e com a formação de sujeitos críticos, autônomos e historicamente situados. Essa perspectiva dialoga fortemente com a tradição da educação crítica latino-americana, especialmente com o pensamento de Paulo Freire, ao assumir a educação como prática de liberdade e a avaliação como parte constitutiva desse processo.

Desse modo, a avaliação emancipatória afirma-se não apenas como um modelo avaliativo, mas como um posicionamento ético, político e epistemológico que compreende a avaliação como prática social, dialógica e transformadora, comprometida com a construção de uma sociedade mais justa e humanizadora.

A repercussão desse paradigma, disponível para o grande público através do livro *Avaliação Emancipatória*, reeditado durante décadas, recebe reconhecimento público. A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa, no ano de 2021, fez uma homenagem ao livro e à sua autora, no âmbito da 40ª Reunião Anual da ANPEd, na sessão *Pequenos grandes livros que formaram gerações*, colocando a obra sob o olhar de pesquisadores brasileiros.



Foram convidados para participar de uma Mesa de Diálogo dessa sessão de homenagem, coordenada por Andréa Barbosa Gouveia, da Editoria Resenhas Educativas, e Gustavo E. Fischman, editor da Education Review, os professores Eliete Santiago, Alexandre Saul e Antonio Gouvêa, para prestar uma homenagem à autora.



Muito bom estar por aqui, nessa noite de homenagem. Quero agradecer muitíssimo à Diretoria da ANPEd pelo convite para participar dessa mesa, desta justa e bonita homenagem à Professora Ana Maria Saul (Saul, 2021).

A seguir, a exposição de Alexandre Saul traz uma síntese da obra distinguida, como uma homenagem a ele, neste livro; uma fala eivada de razão e emoção.

> *Quero saudar a todos, todas e todxs que estão nos assistindo, que estão conosco nessa Live. Quero também cumprimentar, e já cumprimentei aqui a professora Andreia, mas é importante dizer as minhas saudações novamente, assim como ao Professor Gustavo, à todas as pessoas que integram a Resenhas Educativas, aos técnicos, às intérpretes que tornam essa transmissão possível e inclusiva, aos demais colegas de mesa, à querida Ana, querida Eliete, ao meu amigo Gouvêa, que são também os meus professores - pessoas pelas quais eu tenho o maior carinho e admiração.*
>
> *Bom, falar do livro da Ana requer dizer da criação do paradigma da avaliação emancipatória: um paradigma criado com base na pedagogia crítico-libertadora de Paulo Freire e que se constitui num constructo valioso não apenas para a avaliação brasileira, mas para a teoria da avaliação.*
>
> *Ela [Ana]fez isso, o constructo, em sua tese de Doutorado, em 1988, viria a ser publicado em forma de livro pela Editora Cortez de São Paulo, como bem disse Eliete, em título, "Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo". Aliás, uma das primeiras memórias que eu tenho do meu convívio com e na Universidade é do dia da defesa da tese da Ana, em 1985, eu tinha oito anos, mas eu me lembro muito bem do auditório 333 da PUC de São Paulo lotado para esse evento.*
>
> *O livro conta com um prefácio da Professora Maria Amélia Azevedo, então orientadora do Doutorado da Ana, e cinco capítulos que versam sobre a problemática que deu origem ao estudo: 'O percurso histórico da teoria da avaliação' (um capítulo, sempre e ainda, muito utilizado por estudantes de Mestrado e de Doutorado como uma referência sobre o percurso da avaliação). 'A apresentação do paradigma da avaliação emancipatória e de seus pressupostos'. 'A análise do paradigma em ação', ressaltando a dimensão que a Eliete também já ressaltou de 'proposição e ato'. E 'os desafios, perspectivas e alternativas de ação para a transformação do contexto pesquisado'.*
>
> *Atualmente o livro encontra-se na oitava edição, o que é um feito notável, segundo gentilmente nos foi informado pela própria equipe da Livraria Cortez. E não há previsão para retirá-lo de catálogo.*
>
> *De acordo com o Google Acadêmico, desde 1994, o livro já recebeu aproximadamente 1000 citações. Em pesquisa realizada recentemente no catálogo de teses e dissertações da CAPES, usando a expressão 'avaliação emancipatória', desde 1996, são encontradas 48 pesquisas de nível de Mestrado e Doutorado que fazem referência explícita ao conceito. E menções do livro são amplamente encontradas em ementas de cursos de Graduação e Pós-Graduação na área de Educação, para além de editais de concursos para ingresso na carreira da educação básica e também no ensino superior.*
>
> *A concepção de avaliação explicitada no livro se opõe frontalmente àquelas de cunho neotecnicista e autoritário que advoga uma adaptação dos sujeitos a realidades tidas*

consensuais e sem alternativa à assunção de posturas individualistas e da concorrência como uma racionalidade perseguida por cidadãos submetidos a ordem justa-hegemônica. E ao retomar o percurso histórico da avaliação educacional, fica clara a compreensão de Ana Maria de que a criação do novo paradigma ocorre por meio de continuidades e rupturas, com as tradições da área, movimento que dá origem ao novo.

O paradigma da avaliação emancipatória não se restringe a avaliação institucional de Programas de Pós-Graduação, podendo e sendo recriado em diferentes contextos e dimensões da avaliação educacional, por exemplo, esta tarde mesmo, eu estive na defesa de uma dissertação, realizada na Universidade Federal do Espírito Santo, em uma pesquisa intitulada "Avaliação crítica emancipatória: desafios para a prática docente em uma escola do campo, de autoria de Natiele Berger, orientada pelo Professor Doutor Valter Giovedi, da UFES, esteve na banca conosco também o Professor Itamar Mendes da Silva, também da UFES, por coincidência ou não, ambos ex orientandos da Ana - excelentes pesquisadores e professores que têm todo o meu apreço.

Na dissertação, agora Mestra em Educação, uma vez que o trabalho foi aprovado, indicado para publicação, trabalhou com a possibilidade de derivação do paradigma da avaliação emancipatória em uma pesquisa participante, realizada por ela junto a professores do Ensino Fundamental II, de uma escola do campo, tendo em vista a construção coletiva de possibilidades humanizadoras de avaliação da aprendizagem, articuladas a formação de professores e ao currículo. A democracia, como projeto emancipatório sustentado pela reflexão crítica, é, portanto, um compromisso político inadiável com todos e todas que têm sido impedidos de ser. O objetivo proposto por Ana, em seu livro, de que o paradigma da avaliação emancipatória pudesse iluminar o caminho da transformação e beneficiar as audiências no sentido de torná-las 'autodeterminadas', vem se mostrando, portanto, muito factível.

Trata-se de um livro que vem formando, inspirando gerações; um livro que ofereceu grande contribuição para a minha tese de Doutorado, sobretudo no tocante ao referencial crítico para o desenvolvimento de uma pesquisa-formação.

Esse é um livro de grande importância na atualidade, pois demonstra que uma avaliação outro é possível e desejável para que possamos tornar a utopia de uma sociedade mais justa e fraterna mais possível.

Eu vou finalizando por aqui dizendo do meu orgulho de estar nesta mesa, na condição de colega de Ana Maria, de aluno que fui por muitos semestres na PUC de São Paulo, e de filho de uma mulher, mãe e pesquisadora generosa, criativa, modesta, incansável batalhadora da causa da Educação.

Ana, você tem sido para mim um enorme exemplo de coerência e amorosidade.

Muito obrigado; Amo você.

Alexandre (Saul, 2021)

A avaliação emancipatória em diferentes contextos

A proposta da avaliação emancipatória tem sido incorporada por sistemas públicos de ensino que assumem explicitamente o compromisso com a educação democrática, influenciando diretamente propostas de formação inicial e continuada de educadores em diferentes níveis e modalidades de ensino. Além disso, a produção científica sobre

avaliação emancipatória tem alcançado circulação significativa em periódicos nacionais e internacionais, com especial presença em países da América Latina, onde os debates sobre educação crítica, justiça social e democratização do ensino encontram forte ressonância histórica, política e cultural.

Figura 1 – Contextos possíveis para a Avaliação Emancipatória



Fonte: Elaboração das autoras.

As contribuições da avaliação emancipatória situam-se no campo das pedagogias críticas e assumem a avaliação como prática social, histórica e política, orientada pela transformação da realidade educacional e pela humanização dos processos formativos. Nessa perspectiva, a avaliação deixa de ser compreendida como mecanismo de mensuração de desempenho ou de classificação de sujeitos e passa a constituir-se como processo investigativo, dialógico e formativo, comprometido com a produção coletiva de conhecimento sobre a prática educativa.

Essa compreensão encontra forte sustentação na tradição crítica latino-americana, especialmente no diálogo com o pensamento de Paulo Freire, ao assumir que avaliar implica ler criticamente a

realidade, problematizar as relações de poder presentes na escola e construir, coletivamente, caminhos de transformação. Assim, a avaliação emancipatória não se reduz a instrumentos ou técnicas, mas configura-se como postura epistemológica e política. Para dizer das contribuições da avaliação emancipatória, fizemos uma breve incursão pela obra de Freire para localizar os conceitos de gestão, currículo e formação permanente. Freire nos oferece, em sua vasta obra, elementos políticos-teórico-práticos para a leitura e compreensão da realidade. Neste texto, delimitamos os contextos da gestão educacional, currículo e formação de educadores, para dizer das contribuições da avaliação nesses contextos. Apresentaremos, portanto, temas que estão presentes na obra de Paulo Freire, tratados a partir da teoria da educação problematizadora, sem que constituam abordagens específicas, pautadas nos princípios, conceitos e metodologias freireanas para orientar políticas e práticas pedagógicas em diversos campos do conhecimento. Esses temas estão contemplados nas seguintes obras de Freire: *Pedagogia do oprimido* (1981); *Medo e ousadia – o cotidiano do professor* (1986); *Política e educação* (1993); *O caminho se faz caminhando – conversas sobre educação e mudança social* (2003); *A educação na cidade* (1991), *Pedagogia da autonomia: saberes indispensáveis à prática educativa* (1996). Observe-se, porém, que a escrita de Freire contém um movimento em espiral. Isso significa que não raras vezes um mesmo tema é tratado em diferentes obras, porém com acercamentos, contextos e aprofundamentos diferentes. Freire não repete os temas, mas os revisita, acrescentando aos mesmos uma reflexão cada vez mais crítica. Isso diz da radicalidade do autor em buscar, durante todo o seu tempo, a raiz dos temas basilares tratados em sua obra.

Em *Pedagogia do oprimido*, está a concepção da educação problematizadora e a teoria da dialogicidade de Paulo Freire, publicado nos anos 70 do século passado. Nela, o autor traz um lastro teórico-metodológico para a práxis educativa, contribuindo com a configuração da avaliação emancipatória e com as possibilidades de leitura, compreensão e intervenção na realidade.

Medo e ousadia, um livro dialógico em que Paulo Freire e Ira Shor retomam os seus itinerários formativos, refletem sobre as próprias práticas políticas-educativas e na relação dialógica evidenciam questões

referentes à educação e a construção do conhecimento. O ciclo do conhecimento é destacado, tem lugar importante na explicação dos seus momentos da produção: momentos "da produção do conhecimento novo e do conhecer o conhecimento existente" (Freire, 1986, p. 19). É um princípio teórico-metodológico a ser considerado no trato às questões de planejamento e avaliação para as práticas e políticas de ensino, formação, do currículo e gestão da educação. A participação enfocada nesta obra ganha importância, haja vista seu lugar no processo relacional que caracteriza o ser humano. Para Paulo Freire, "[...] impossível é ensinar participação sem participação!" (Freire; Schor, 1986, p. 114). Deixa entender que participação é uma exigência da avaliação emancipatória.

Política e educação (1993), por sua vez, contribui para a compreensão da educação permanente na perspectiva freireana e das relações entre formação permanente, exigências políticas e gestão educacional enquanto objeto do currículo, conforme esse trecho ilustra: "Não nasci, porém, *marcado para ser* um professor assim. Vim me tornando desta forma no corpo das tramas, na reflexão sobre a ação, na observação atenta a outras práticas..." (1993, p. 87, grifo do autor).

O diálogo entre Paulo Freire e Myles Horton, em *O caminho se faz caminhando – conversas sobre educação e mudança social* (2003), produziu um repertório de saberes cuja gênese está na constituição e no exercício da docência plena dos dois professores. Neste diálogo, reflexão teórica e prática reflexiva, em movimento, permitem (re)leituras que vão tecendo os fios do vivido e do escrito, emergindo princípios de gestão educacional, currículo e formação dos educadores. A obra possibilita um encontro com as anteriores, através da explicitação da importância da leitura e da compreensão da realidade; compreensão da incompletude do sujeito e a sua inserção no processo de busca permanente; incentivo à manutenção da curiosidade e a reafirmação da politicidade e limites da educação.

Neste livro, Paulo Freire afirma que "Uma das tarefas mais importantes que deveríamos ter como professores seria não ter a experiência em nome dos alunos. Não pode fazer isso por eles e elas" (Freire, 2003, p. 62). Advertência importante para a tarefa docente, assim como para os profissionais que estão empenhados em processos decisórios

na definição de políticas e práticas educativas. Do mesmo modo, se considerarmos, com o autor, que "uma das tarefas do educador e educadora é também provocar a descoberta de necessidade de saber e nunca impor um conhecimento cuja necessidade ainda não foi percebida" (2003, p. 86). Assim, depreende-se a relevância da curiosidade, um requerimento que se justifica na proposição de práticas de avaliação e de formação de educadores.

A manifestação da práxis freireana em âmbito institucional, entre outras obras, encontra-se no diálogo que se estabeleceu em *A educação na cidade*. Um livro construído de forma coletiva tem, na sua origem e construção, entrevistas, depoimentos e experiências referentes à prática político pedagógica na Secretaria de Educação da cidade de São Paulo, nos primeiros anos de 1990. Vozes trouxeram propostas e vivências, afirmando as possibilidades da avaliação emancipatória, na participação, reorientação curricular, gestão democrática e na formação permanente de educadores. Uma obra que evidencia a pedagogia do oprimido em ação. Nela, Paulo Freire afirma como propósito:

> [...] proponho e defendo uma pedagogia crítico-dialógica, uma pedagogia da pergunta. A escola que desejo é a escola onde tem lugar de destaque a apreensão crítica do conhecimento significativo através da relação dialógica. É a escola que estimula o aluno a perguntar, a criticar, a criar; onde se propõe a construção do conhecimento coletivo, articulando o saber popular e o saber crítico, científico, mediados pelas experiências no mundo (Freire, 1999, p. 83).

Princípios e propósitos orientam objetivos e objetos da avaliação emancipatória, na perspectiva institucional, atravessando a gestão da educação, o currículo e a formação de professores.

Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa, livro que fecha o ciclo de produção de Paulo Freire no planeta Terra, oferece uma visão de conjunto da pedagogia de Paulo Freire. É um convite a pensar a prática; se constitui numa proposta a ser assumida para processos de formação, planejamento e avaliação. Ética, coerência, rigorosidade, radicalidade da esperança são princípios inquestionáveis que orientam o campo da educação em sua pluralidade.

No que se refere à avaliação emancipatória (Saul, 1988), é um paradigma que exige a sua inscrição na educação crítica transformadora, numa perspectiva de totalidade. Volta-se, portanto, como práxis avaliativa, para a intencionalidade da educação, em seus múltiplos

aspectos, sem perder a centralidade no sujeito da educação, no acesso ao conhecimento crítico e nas relações dialógicas. É superadora das marcas das relações autoritárias, verticais e tecnicistas, realiza-se como um processo dialógico, como leitura, compreensão e intervenção na realidade. Daí, sua natureza transformadora e a contribuição que se estende ao longo de décadas no campo da educação brasileira.

A avaliação emancipatória apoia-se em princípios metodológicos que evidenciam compromissos, retorno de informações, articulação entre reflexão e ação. Marco inédito no campo da educação, caracteriza-se como "um processo de descrição, análise e crítica de uma dada realidade" com vistas à transformação. É uma avaliação comprometida com a transformação, cujo ponto de partida é o autoconhecimento crítico da realidade. Assim, a compreensão da realidade, neste paradigma, é fundamental para a transformação desejada, arquitetada. Tem interesse emancipador e visa a criticidade dos sujeitos individuais e coletivos.

Nos processos de compreensão da realidade e na criticidade estão as apostas da emancipação, meio e fim último do processo avaliativo. Assim, orientam este paradigma avaliativo os conceitos de emancipação, decisão democrática, transformação e crítica educativa.

Trata-se de um paradigma presente nas experiências conduzidas por Paulo Freire e sua equipe na gestão da educação da cidade de São Paulo, cujo destaque recai neste texto sobre gestão educacional, currículo e formação de educadores.

A formação de educadores, um dos fios que tecem a história da educação no Brasil e no mundo, é reivindicada, contestada, criticada e, ao mesmo tempo, necessária. Na contradição se situa a importância de compreender a disputa em torno de concepções, políticas e espaços de formação, muitas vezes traduzidas como minimização e descaso governamental; outras, como proposição de políticas governamentais que valorizam e dignificam a formação. Uma e outra explicitam a direção política da educação, bem como orientam políticas e práticas de gestão e formação. Desse modo, a formação de professores é imputada a um projeto social, explícito ou de modo subjacente, corporificado em objetivos sociais, educacionais e pedagógicos, exigindo escolhas; opções político-pedagógicas configuradas em propostas curriculares.

Essa é uma preocupação que atravessa toda a obra de Paulo Freire sob vários aspectos, entre os quais se destaca o valor atribuído à formação permanente para o exercício da profissão em condições dignas e a construção da escola pública, democrática e popular.

A formação de educadores, assim como a gestão da educação e o currículo constituem especificidades que se orientam (ou se fundam) pela concepção freireana de educação, sujeito e conhecimento, as mesmas que calçam a avaliação emancipatória proposta por Ana Maria Saul.

Nessa direção, observam-se os princípios básicos do programa de formação de educadores da Secretaria de Educação da Cidade de São Paulo, objetos da avaliação emancipatória, destacados a seguir:

> 1) O educador é o sujeito de sua prática, cumprindo a ele criá-la e recriá-la.
> 2) A formação do educador deve instrumentalizá-lo para que ele crie e recrie a sua prática através da reflexão sobre o seu cotidiano.
> 3) A formação do educador deve ser constante, sistematizada, porque a prática se faz e refaz.
> 4) A prática pedagógica requer a compreensão da própria gênese do conhecimento, ou seja, de como se dá o processo de conhecer.
> 5) O programa de formação de educadores é condição para o processo de reorientação curricular da escola.
> 6) O programa de formação de educadores terá como eixos básicos:
> • a fisionomia da escola que se quer, enquanto horizonte da nova proposta pedagógica;
> • a necessidade de suprir elementos de formação básica aos educadores nas diferentes áreas do conhecimento humano;
> • a apropriação, pelos educadores, dos avanços científicos do conhecimento humano que possam contribuir para a qualidade da escola que se quer (Freire, 1991, p. 80).

As contribuições da avaliação emancipatória, tal como aqui foram apresentadas, evidenciam sua potência em múltiplos contextos, ao ressignificar a avaliação como prática crítica, participativa e transformadora. Na gestão, fortalece processos democráticos ao instituir espaços de escuta, análise coletiva e tomada de decisão compartilhada; no currículo, promove a problematização da realidade e a articulação entre conhecimento escolar e experiências concretas dos sujeitos; na formação permanente de educadores, instaura movimentos reflexivos que articulam teoria e prática, fomentando a autonomia intelectual e o compromisso ético-político. Ao ultrapassar a lógica classificatória e reguladora, a avaliação emancipatória contribui para a construção de culturas institucionais baseadas no diálogo, na corresponsabilidade e

na justiça social, afirmando-se como instrumento de leitura crítica da realidade e de intervenção transformadora nos diferentes âmbitos da ação educativa.

Considerações nunca finais

A avaliação emancipatória consolida-se como um horizonte ético, político e pedagógico capaz de atravessar múltiplos contextos educacionais, reafirmando a avaliação como prática dialógica, crítica e transformadora. Ao deslocar o foco da mensuração e do controle para a compreensão dos processos formativos, a avaliação emancipatória fortalece a gestão democrática, potencializa currículos comprometidos com a leitura crítica da realidade e sustenta processos de formação permanente que reconhecem educadores e educandos como sujeitos históricos. Nesse sentido, sua perspectiva reafirma a educação como prática de humanização, na qual avaliar significa produzir conhecimento coletivo, tensionar desigualdades e abrir possibilidades concretas de transformação social, mantendo viva a defesa de uma escola comprometida com justiça, participação e emancipação humana.

Referências

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

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança*: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. *Medo e ousadia* – o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo. *Política e Educação*. São Paulo: Cortez, 1993.

FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 1991.

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

FREIRE, Paulo; HORTON, Myles. *O caminho se faz caminhando* – conversas sobre educação e mudança social. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

HOFFMANN, Jussara. *Avaliação Mediadora*. Porto Alegre: Mediação, 2003.

SAUL, Ana Maria. *Avaliação Emancipatória:* desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo. São Paulo: Cortez, 1988.

SAUL, Alexandre. Homenagem à Professora Ana Maria Saul e seu livro "Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo". *In*: Canal da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). *Sessão homenagem – Resenhas Educativas/ Education Review - Pequenos grandes livros que influenciaram a Educação brasileira*. YouTube, 30 set. 2021. Disponível em: https://www.youtube.com/live/wOMnG-oNTLk?si=gIwnNXXO5WBL9mp3. Acesso em: 18 fev. 2016.

SAUL, Ana Maria. Referenciais freireanos para a prática da avaliação. *Revista de Educação PUC-Campinas,* [*S. l.*], n. 25, 2008. Disponível em: https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reveducacao/article/view/90. Acesso em: 18 fev. 2026.

SAUL, Ana Maria. Na contramão da lógica do controle em contextos de avaliação: por uma educação democrática e emancipatória. *Educação e Pesquisa,* [*S. l.*], v. 41, n. spe, p. 1299–1311, 2015. DOI: 10.1590/S1517-97022015081430 35. Disponível em: https://revistas.usp.br/ep/article/view/109885. Acesso em: 18 fev. 2026.

SAUL, Ana Maria. Referenciais freireanos para a prática da avaliação. *In:* Isabel Franchi Cappelletti. (org.). *Avaliação da aprendizagem*. 1. ed. São Paulo: Avaliação Universidade Escola, 2007. v. 1. p. 27-40.

TYLER, Ralph W. *Basic principles of curriculum and instruction.* Chicago: The University of Chicago, 1949.

4

Biointeração: confluências epistemológicas para uma pesquisa-ação pedagógica do envolvimento

Maria Amélia Santoro Franco
Hélio da Guia Alves Junior

Introdução

Ao construirmos este capítulo, pautamo-nos por estudos e pesquisas que vimos empreendendo desde o início do século[14], realçando uma inquietação que vem se tornando cada vez mais presente: por que as pedagogias que historicamente se constituíram excluíram sistematicamente uma grande parcela dos sujeitos? Essa situação só foi radicalmente transformada com a obra de Freire, a partir da *Pedagogia do Oprimido*.

Assim, temos buscado compreender as pedagogias emergentes como expressão de um movimento histórico tecido por sujeitos e coletividades outrora invisibilizados que, ao se colocarem em ação, produzem saberes, constroem sentidos e tensionam as epistemologias dominantes. Não se trata, portanto, apenas de novas práticas, mas de processos político-epistemológicos que vão, pouco a pouco, deslocando os sentidos da formação.

Foi nesse movimento que se buscou, em diálogo com outros pesquisadores do campo crítico (Franco; Medeiros; Moreira, 2025), aproximar tais experiências do pensamento de Paulo Freire, considerando que a utopia que Freire nos coloca não é uma promessa distante, mas algo que gradativamente vem se concretizando e se fazendo no chão das

[14] Vide estudos de Franco (2001) sobre a pedagogia como ciência da educação.

lutas, nas experiências educativas contra-hegemônicas, nas insistências cotidianas de quem não aceita permanecer invisível.

Ao avançarmos nessas reflexões, ampliando a abrangência de sua totalidade, fomos percebendo que não é mais possível pensar essas pedagogias sem considerar a reflexão sobre os valores que orientam nossa relação com o mundo que habitamos como parte constitutiva do sentido de nossas vidas e do futuro que precisamos construir. Nesse contexto, há uma implicação ética que não pode ser contornada: formação crítica, defesa da vida em toda a sua amplitude e emancipação político-social passam a se entrelaçar de modo indissociável.

É a partir desse lugar que este ensaio se organiza, buscando responder à seguinte questão: que princípios podem sustentar uma formação docente crítica diante da emergência de sujeitos historicamente invisibilizados?

A aposta teórica que sustenta esta reflexão inscreve-se na epistemologia crítica e se alimenta de experiências sociais que afirmam a produção coletiva do conhecimento como prática de resistência. Nessa direção, compreendemos que as pedagogias emergentes não apenas anunciam possibilidades, mas exigem deslocamentos, os quais incidem diretamente na formação docente, convocando-nos ao reconhecimento da pluralidade epistemológica, à centralidade da práxis e ao compromisso ético-político com a justiça social e socioambiental.

Pedagogias emergentes

Em 2024, no estudo que abriu caminho para as reflexões aqui presentes (Franco; Medeiros; Moreira, 2025), quando investigamos a atualidade do movimento teórico-prático da pedagogia como ciência da educação, identificando um processo emancipatório em fluxo contínuo, que emergia visivelmente e cujo seu inicial enraizamento nas práticas sociais e, com algum esforço, nas práticas escolares. A esse movimento denominamos pedagogias emergentes.

Quando nos deparamos com os movimentos de resistência, de grupos outrora inviabilizados e silenciados que agora clamam, resistem e exigem a participação em todos os espaços sociais, as pedagogias emergentes surgem mais como uma urgência política do que como

o nascimento de novas abordagens pedagógicas ou de "novidades" metodológicas no campo educacional.

Percebemos que se tratava, sobretudo, da emergência histórica de sujeitos e coletividades que, por longos períodos, foram silenciados, subalternizados e tornados invisíveis pelas estruturas sociais, políticas e culturais que sustentam a modernidade capitalista e colonial.

Esses sujeitos, ao se organizarem coletivamente, produzem práticas de resistência que geram conhecimentos e saberes outros e, ao fazê-lo, tensionam os regimes hegemônicos de verdade e desestabilizam as formas dominantes de legitimação do conhecimento.

Povos e grupos sociais historicamente marginalizados, como populações periféricas, comunidades tradicionais, povos indígenas, mulheres, trabalhadores e diversos coletivos sociais, vêm produzindo, por meio de processos de resistência, organização e articulação entre iguais, novas formas de presença no mundo social. Essa presença não se limita à reivindicação de direitos no interior da ordem vigente, mas afirma outras racionalidades, outros modos de conhecer e de existir, desafiando as hierarquias epistemológicas instituídas.

Nesse contexto, compreendemos as pedagogias emergentes como expressões pedagógicas dessas práticas de resistência e de visibilização. Elas não se originam prioritariamente no interior das instituições escolares, frequentemente capturadas por lógicas normativas e neoliberais de controle, mas emergem dos territórios de luta, das experiências coletivas e dos processos de organização comunitária. Essas práticas configuram-se como ações contra-hegemônicas que disputam o sentido da formação e afirmam a legitimidade de saberes historicamente desqualificados.

As pedagogias emergentes constituem-se, assim, como práticas educativas que nascem da articulação entre sujeitos historicamente invisibilizados e que, por meio da resistência compartilhada, passam a ocupar espaços de visibilidade social, política e epistemológica.

Nesse movimento, a pedagogia mais uma vez é tensionada em sua função instrumental de tecnologia social voltada à reprodução e ao controle do ensino, passando a assumir um estatuto ontológico e político, constituindo-se como espaço de reconhecimento, produção de sujeitos históricos e invenção de novas possibilidades epistemológicas.

Essa tensão ainda é frágil, uma vez que a fúria do neoliberalismo pedagógico tem se intensificado, especialmente pela força das políticas ultraliberais que estamos presenciando na grande maioria das cidades brasileiras. Trata-se de um movimento insurgente que enfrenta, com muita luta, os processos formativos cristalizados e que intensifica resistências, já percebidas, ao controle mercadológico da educação.

Freire: mais uma utopia que se concretiza

A utopia, no pensamento de Paulo Freire, não se constitui como projeção idealizada de um futuro desejável, nem como horizonte abstrato distanciado da realidade histórica. Ao contrário, ela se inscreve no interior da práxis como exigência ética e política que articula denúncia e anúncio. A utopia freireana é, portanto, uma categoria histórica, inseparável da ação dos sujeitos que, ao tomarem consciência de sua condição, se reconhecem como capazes de intervir no mundo. Sua grande utopia é a própria educação se concretizar como prática de liberdade: "[...] a prática da liberdade só encontrará adequada expressão numa pedagogia em que o oprimido tenha condições de, reflexivamente, descobrir-se e conquistar-se como sujeito de sua própria destinação histórica" (Freire, 1983, p. 3).

Essa compreensão desloca a própria ideia de teoria. Em Freire, não há teoria que anteceda a prática como modelo a ser aplicado. A teoria nasce da prática social, retorna a ela e se refaz no interior dos processos históricos de luta. É nesse movimento que a práxis se constitui como unidade dialética entre reflexão e ação, recusando tanto o espontaneísmo quanto o mero tecnicismo.

Freire (1983, p. 34) assim reflete essa dialética:

> Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela.

As pedagogias emergentes tornam visível esse movimento ao evidenciarem que aquilo que Freire elaborou como exigência ético-política já se realiza nas práticas sociais de sujeitos historicamente invisibilizados. Ao se organizarem coletivamente, esses sujeitos produzem saberes,

disputam sentidos e transformam suas condições de existência. Nesse processo, reconhecem e valorizam seus lugares de fala, fazendo da educação a prática primordial de produção de mundo.

Dessa forma, a teoria freireana deixa de ocupar o lugar de referência externa e passa a ser reconhecida como expressão conceitual de práticas concretas em curso. Não se trata de aplicar Freire à realidade, mas de reconhecer Freire nas próprias práticas. A conscientização, o diálogo e a produção coletiva do conhecimento emergem como experiências vividas. É o que pudemos identificar nesses movimentos organizados que nos inspiram a pensar as pedagogias emergentes em oposição às pedagogias oportunistas:

> [...] essas Pedagogias justificadamente emergentes possuem causa, poder e força de resistência. São diferentes de Pedagogias oportunistas que se autodeterminam emergentes, como: Pedagogias Empreendedoristas; Pedagogia das Competências e outros tipos mais que estão pautados na lógica empresarial da educação e não na emancipação humana dos sujeitos (Franco; Moreira, 2025, p. 35).

Essa posição e esse deslocamento são profundamente políticos, uma vez que, ao reconhecerem a utopia como prática histórica em realização, as pedagogias emergentes tensionam a captura da educação por racionalidades neoliberais que regulam subjetividades e reduzem a formação à lógica do controle. Em contraposição, essas pedagogias afirmam a educação como espaço de produção de sujeitos históricos.

Nesse horizonte, a reconexão com o mundo em que vivemos apresenta-se como uma das expressões mais importantes dessa utopia em processo de concretização. Não se trata de um tema, mas de uma dimensão constitutiva das lutas contemporâneas que articulam a defesa da vida, dos territórios e da dignidade humana.

As pedagogias emergentes, ao se constituírem nesses territórios de disputa, incorporam a justiça socioambiental como princípio formativo. Elas exigem a leitura crítica das relações entre sociedade, natureza e poder, além do reconhecimento de saberes historicamente deslegitimados que oferecem outras racionalidades para pensar o mundo e o meio que nos circunda.

Assim, a utopia freireana deixa de ser apenas um horizonte e passa a se constituir como prática social concreta, produzida por sujeitos

que, ao se reconhecerem históricos, afirmam-se como capazes de transformar o mundo.

Diante disso, este artigo busca responder à seguinte questão de pesquisa: que princípios político-pedagógicos podem sustentar uma formação docente crítica diante da emergência de sujeitos historicamente invisibilizados?

Implicações para a formação docente: deslocamentos necessários

Se as pedagogias emergentes expressam a irrupção de sujeitos historicamente invisibilizados e se constituem como materializações da utopia freireana em processo, então a formação docente não pode permanecer ancorada em modelos que reproduzem a lógica da adaptação, da neutralidade e da fragmentação do conhecimento. Será preciso redirecionar o foco do olhar, bem como transformar os olhares sobre o objeto. Com isso, deslocamentos se fazem necessários.

O primeiro deslocamento imprescindível refere-se à compreensão da formação como processo político. Formar professores deixa de significar capacitá-los para aplicar métodos ou cumprir prescrições curriculares e passa a implicar a constituição de sujeitos capazes de ler criticamente a realidade, reconhecer as relações de poder que a atravessam e posicionarem-se diante delas. Trata-se de uma formação que exige consciência histórica, sensibilidade social e compromisso ético com a transformação.

Nessa perspectiva, a docência deve estar muito além da dimensão técnica, especialmente como um compromisso político e um ato de resistência contra a tecnificação e a padronização do ensino. Kincheloe (1997) argumenta que o professor deve ser um intelectual crítico e reflexivo, capaz de analisar os contextos sociais, culturais, bem como as armadilhas de poder que moldam a educação e impregnam subjetividades.

Um segundo deslocamento incide sobre o estatuto do conhecimento. As pedagogias emergentes exigem que a formação docente reconheça a pluralidade epistemológica e rompa com a hierarquização que historicamente deslegitimou saberes produzidos fora dos espaços acadêmicos. Isso implica incorporar, de forma crítica, saberes oriundos

de territórios sociais diversos, não como complementos, mas como elementos constitutivos do processo formativo.

Defendemos a necessidade de que a Pedagogia, para se afirmar como ciência própria e dar conta do seu papel social, deve se libertar dos grilhões impostos pelo modelo de ciência clássica e das diretrizes epistemológicas das suas ciências auxiliares, "a fim de que possa se assumir como uma ciência que não apenas pensa e teoriza as questões educativas, mas que organiza ações estruturais, que produzam novas condições de exercício pedagógico" que sejam coerentes e compatíveis com a emancipação da sociedade (Franco, 2003, p. 73).

Seguindo nessa direção, um terceiro deslocamento diz respeito à própria prática pedagógica. A docência deixa de ser concebida como execução de técnicas e passa a ser compreendida como práxis, isto é, ação reflexiva e situada, construída na relação com os sujeitos concretos e com seus contextos de vida. Nesse sentido, a prática docente exige abertura ao diálogo, à escuta e à problematização, assumindo a educação como espaço de produção compartilhada de conhecimento.

Temos sempre realçado em várias pesquisas (Franco, 2008; 2012; 2015; Alves Junior, 2024) que a prática pedagógica não é o exercício acrítico e reprodutivo de um fazer, mas é uma proposta política, eivada de intencionalidades, sempre na perspectiva de uma formação para a humanização dos sujeitos e da sociedade.

Por fim, a incorporação da justiça socioambiental como princípio formativo impõe à formação docente o desafio de articular educação, território e vida. Não se trata apenas de incluir conteúdos ambientais, mas de promover uma compreensão crítica das relações entre sociedade e natureza, reconhecendo as desigualdades que as atravessam e afirmando a responsabilidade coletiva na construção de modos de existência sustentáveis e socialmente justos.

Nessa direção, ao repensar a nossa relação com o todo, é importante relembrar a denúncia que Krenak (2022, p. 55) nos traz sobre como nossa sociedade vem condicionando suas crianças, desde cedo, a ignorarem o meio ambiente:

> [A criança] é isolada em uma sala de aula para ser alfabetizada e vai sendo incutida nela, desde cedo, a ideia de uma vida sanitária. [...] É a formação, ao longo de décadas, de uma mentalidade em que uma criança não deve mexer na terra para não sujar as mãos. [...] Quando foi que terra virou sujeira? Faz

> tempo que eu assisto a esse bombardeio sanitário na cabeça das crianças e não vejo nenhum educador questionar isso. Pois para mim isso está diretamente ligado com essa forma de ver o mundo como um almoxarifado e está no cerne da crise ambiental que estamos enfrentando hoje.

Assim, em consonância com a crítica de Krenak (2022), esses deslocamentos indicam que a formação docente, quando atravessada pelas pedagogias emergentes, pode deixar de operar como dispositivo de reprodução e passar a constituir-se como espaço de produção de sujeitos históricos, capazes de atuar na construção de uma educação comprometida com a justiça, com a dignidade e com a transformação social, reconfigurando nosso propósito de relação com o outro e com o mundo como algo para muito além da mercantilização de tudo e de todos imposta pelo neoliberalismo e pelo colonialismo.

Alguns princípios das pedagogias emergentes

As pedagogias emergentes, ao se constituírem como expressão das práticas sociais de sujeitos historicamente invisibilizados, não se organizam como um conjunto de prescrições didáticas, mas como um campo de princípios orientadores que tensionam e reconfiguram os sentidos da formação docente. Tais diretrizes nascem da práxis social e se afirmam como vetores político-epistemológicos que sustentam a construção de práticas pedagógicas críticas e emancipatórias.

O primeiro princípio é a autonomia docente, compreendida não como liberdade individual desvinculada das condições históricas, mas como capacidade político-reflexiva de interpretar a realidade, posicionar-se diante dela e engendrar práticas pedagógicas comprometidas com sua transformação.

Trata-se, portanto, de romper com a condição de executor de prescrições curriculares e de afirmar o professor como sujeito histórico, autor de sua prática e corresponsável pela produção de sentidos no processo educativo. É a formação de um professor como intelectual crítico, na perspectiva proposta por Joe Kincheloe (1997).

Nessa direção, um segundo princípio essencial é o reconhecimento do inacabamento humano e o respeito aos saberes de experiência dos educandos e especialmente aqueles que emergem da resistência ao

silenciamento colonialista e que nos convocam a uma existência para além do individualismo.

Ao assumir essa posição, torna-se necessário considerar a filosofia quilombola de Nego Bispo:

> Um rio não deixa de ser um rio porque conflui com outro rio, ao contrário, ele passa a ser ele mesmo e outros rios, ele se fortalece. Quando a gente confluencia, a gente não deixa de ser a gente, a gente passa a ser a gente e outra gente – a gente rende. A confluência é uma força que rende, que aumenta, que amplia. Essa é a medida (Santos, 2023, p. 4-5).

Em oposição ao individualismo e à competição exacerbada que alimentam e legitimam a dinâmica exploratória do neoliberalismo, é preciso resgatar as ideias de cooperação, de coletividade e de comunidade. Nessa direção, o conceito de confluência defendido por Santos (2023) mostra-se como fundamento de uma episteme quilombola que abre caminho para a diversidade como unidade do todo.

Assim, o docente precisa de uma postura comprometida com a valorização do contexto social, do modo de vida e da identidade cultural dos educandos, assumindo e compreendendo a educação como uma especificidade humana que demanda ética, estética e disponibilidade para o diálogo (Freire, 2025), em vez de restringi-la à produção de mão de obra para o Capital, desvirtuando-a como mero adestramento.

Diante desse risco, a formação precisa incorporar a perspectiva da contra-colonização trazida por Santos (2023, p. 2):

> Quando completei dez anos, comecei a adestrar bois. Foi assim que aprendi que adestrar e colonizar são a mesma coisa. Tanto o adestrador quanto o colonizador começam por desterritorializar o ente atacado quebrando-lhe a identidade, tirando-o de sua cosmologia, distanciando-o de seus sagrados, impondo-lhe novos modos de vida e colocando-lhe outro nome. O processo de denominação é uma tentativa de apagamento de uma memória para que outra possa ser composta. [...] E todo adestramento tem a mesma finalidade: fazer trabalhar ou produzir objetos de estimação e satisfação.

Portanto, na confluência entre as propostas de Santos (2023) e Freire (2025), a prática docente que busca ser crítica e que almeja construir uma relação outra com os sujeitos e com o mundo precisa enfraquecer as bases da racionalidade colonial que demanda o apagamento do outro. Esse movimento exige potencializar saberes orgânicos que foram silenciados e marginalizados até agora, combatendo o medo e a desconexão entre nós e em relação ao diverso e à natureza.

Seguindo nessa linha, a fundamentação de uma formação docente crítica, diante da necessidade de repensar nossa relação com o meio ambiente e com a insurgência de sujeitos historicamente invisibilizados, repousa sobre a premissa de que o ato educativo nunca é neutro.

Como destaca a Franco (2021, p. 217), "A Pedagogia como prática da educação e da liberdade está continuamente mergulhada em relações desiguais de poder, o que, entre outras coisas, lhe confere seu inexorável papel político e ético". Assim, o terceiro princípio precisa ser seu compromisso político com a emancipação dos oprimidos e a resistência contra lógicas de dominação que perpetuam desigualdades.

Com isso, uma prática pedagógica que se pretenda crítica estabelece como horizonte o compromisso com a superação das condições de opressão. Essa superação precisa ser construída *com* os marginalizados e não imposta de cima para baixo, anulando o outro, seus modos de vida e suas epistemologias, e reafirmando a postura colonizadora sob o véu da falsa criticidade.

Assim, para superar a visão do mundo como almoxarifado (Krenak, 2022), é preciso constituir uma relação com o meio ambiente que exija como princípio uma aliança afetiva com o todo. Para essa questão, Santos (2023) propõe o conceito de "biointeração" em lugar de "desenvolvimento":

> Certa vez, fui questionado por um pesquisador de Cabo Verde: "Como podemos contracolonizar falando a língua do inimigo?". E respondi: "Vamos pegar as palavras do inimigo que estão potentes e vamos enfraquecê-las. E vamos pegar as nossas palavras que estão enfraquecidas e vamos potencializá-las. Por exemplo, se o inimigo adora dizer desenvolvimento, nós vamos dizer que o desenvolvimento desconecta, que o desenvolvimento é uma variante da cosmofobia. Vamos dizer que a cosmofobia é um vírus pandêmico e botar para ferrar com a palavra desenvolvimento. Porque a palavra boa é envolvimento". Para enfraquecer o desenvolvimento sustentável, nós trouxemos a biointeração; para a coincidência, trouxemos a confluência; para o saber sintético, o saber orgânico; para o transporte, a transfluência; para o dinheiro (ou a troca), o compartilhamento; para a colonização, a contracolonização... e assim por diante (Santos, 2023, p. 3-4).

Essa insurgência linguística que compreende a dimensão política do uso da língua e a redireciona a favor da superação das opressões que são veiculadas nas trocas simbólicas do cotidiano revela uma práxis sofisticada que articula a compreensão crítica das relações de poder a uma prática intencional comprometida com a superação de uma

leitura de mundo que "desenvolve" (Santos, 2023), desumaniza (Freire, 1997) e que reduz a natureza, a vida e as pessoas a meras mercadorias (Franco, 2021).

À luz da perspectiva de Krenak (2022, p. 74), a educação precisa buscar ser um exercício de recepção da inventividade das novas gerações, em vez de uma moldagem utilitária, promovendo o que o autor chama de "florestania": o estabelecimento de alianças afetivas entre mundos diversos e a compreensão de que todos nós somos parte integrante da vida terrestre.

Na mesma direção, conforme aponta Santos (2023), a "cosmofobia" que afasta a humanidade de sua relação original com a natureza precisa ser abandonada. O caminho para isso é o fortalecimento de uma pedagogia emergente que se comprometa com a superação do conceito de desenvolvimento como ferramenta da sociedade colonialista. Essa mudança pressupõe introduzir o envolvimento como mecanismo de ruptura com essa racionalidade, privilegiando a relação orgânica, circular e compartilhada entre todas as vidas.

Isso é possível por meio do reconhecimento e do fortalecimento das epistemologias ancestrais nas quais a existência para o mero acúmulo infinito não tem lugar, uma vez que, enquanto o desenvolvimento chega aos territórios de forma violenta, os modos de vida tradicionais, por meio do envolvimento, buscam manter a integração com a Terra, conforme Krenak (2022) e Santos (2023).

Em confluência com essa postura contra-colonial, Mota Neto e Streck (2025, p. 89) trazem o conceito de eco-pedagogias decoloniais, as quais "[...] não veem os povos como um objeto de conhecimento, mas como criadores de conhecimentos, de práticas epistêmicas e de políticas de afirmação da vida". A partir dessa compreensão, os autores nos trazem um anúncio: "Cabe aos intelectuais das universidades despirem-se do seu ego soberano para que possam entender que toda a soberania reside nas teias da vida, na terra, nas águas, nas florestas, nas folhas e no planeta".

Em outras palavras, somente através de uma formação que integre o saber-fazer ao saber-ser, centrada na autonomia do sujeito e na biointeração, será possível enfrentar os desafios de uma sociedade em crise ecológica. Esse horizonte pressupõe promover uma pedagogia

do envolvimento que valorize o saber orgânico e a biointeração, em contraposição ao ensino puramente técnico, meramente "escriturado" (Santos, 2023).

Freire (2025, p. 31) reforça que a prática docente deve ser um testemunho de decência e respeito aos saberes que os alunos trazem de suas comunidades: "[...]pensar certo coloca [...] o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos [...] chegam a ela [...] mas também [...] discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes". O envolvimento permite que esse saber de experiência feito seja o ponto de partida para uma consciência crítica que não separa teoria e prática.

Assim, essa pedagogia é essencial para proteger a inventividade das novas gerações contra a formatação utilitária do neoliberalismo pedagógico. Ao adotar o envolvimento, a educação deixa de ser uma fábrica de indivíduos para a eterna competição, tornando-se uma experiência de florestania e confluência, na qual o objetivo é o *bem viver* e o estabelecimento de alianças afetivas entre mundos diversos (Krenak, 2022; Santos, 2023).

A pesquisa-ação pedagógica como práxis de conscientização e produção de saberes

Se as pedagogias emergentes expressam a irrupção de sujeitos historicamente invisibilizados e a produção de novos sentidos para a formação, torna-se necessário compreender quais formas de produção coletiva de conhecimento são coerentes com esse movimento e quais possibilidades de integração epistemológica podem viabilizar uma formação comprometida com a superação da colonização e o fortalecimento da biointeração.

Nesse contexto, conforme Franco (2005, 2025), a Pesquisa-Ação Pedagógica (PAPe), estruturada na circularidade e na espiralidade, coloca-se como uma forma epistemológica de investigação que se inscreve no interior das práticas sociais e educativas, articulando produção de conhecimento, formação e transformação da realidade.

A PAPe fundamenta-se na compreensão de que o conhecimento não é produzido *sobre* os sujeitos, mas *com* os sujeitos, em processos coletivos de reflexão e ação. Essa perspectiva rompe com a lógica tradicional da pesquisa como atividade externa e distante da prática, afirmando

a investigação como dimensão constitutiva da práxis pedagógica. Ao fazê-lo, aproxima-se da concepção freireana de conscientização, entendida como processo pelo qual os sujeitos, ao problematizarem sua realidade, passam a compreendê-la criticamente e a agir sobre ela.

Nesse sentido, a PAPe configura-se como espaço privilegiado de materialização dos princípios das pedagogias emergentes. Esse reconhecimento da autonomia docente possibilita que os professores deixem de ser executores de prescrições e se constituam como investigadores de suas próprias práticas.

Ao valorizar saberes produzidos em contextos diversos, incorpora experiências e conhecimentos que emergem dos territórios sociais. Esse movimento desloca a centralidade exclusiva do saber acadêmico, promove a participação coletiva e cria condições para a inclusão efetiva dos sujeitos nos processos formativos e decisórios.

Além disso, ao assumir a pesquisa como eixo estruturante da prática pedagógica, a PAPe concretiza o princípio da didática fundamentada na investigação, transformando o cotidiano escolar em espaço de produção de conhecimento. O diálogo e a escuta, por sua vez, não aparecem como técnicas, mas como fundamentos epistemológicos da construção coletiva do saber, condição indispensável para que a pesquisa se realize como processo compartilhado e crítico.

A articulação da PAPe com as pedagogias emergentes também potencializa a incorporação da justiça socioambiental como dimensão formativa. Ao partir das realidades concretas dos sujeitos e de seus territórios, essa abordagem permite problematizar as relações entre sociedade, natureza e poder, evidenciando as desigualdades e os conflitos que atravessam essas relações. Nesse movimento, a formação docente deixa de ser abstrata e passa a enraizar-se nas condições reais de existência, assumindo um compromisso ético-político com a transformação social.

Do ponto de vista epistemológico, a PAPe tensiona as formas tradicionais de produção do conhecimento científico ao afirmar a validade de saberes construídos coletivamente na prática. Trata-se de uma epistemologia que reconhece a historicidade, a dialogicidade e a implicação dos sujeitos no processo investigativo, recusando a

neutralidade e assumindo o conhecimento como produção situada e comprometida.

Assim, a Pesquisa-Ação Pedagógica não apenas dialoga com as pedagogias emergentes, mas se constitui como uma de suas expressões metodológicas mais coerentes. Ao articular investigação, formação e ação transformadora, a PAPe materializa, no campo educativo, a utopia freireana em processo de concretização, evidenciando que a produção de conhecimento pode ser, simultaneamente, prática de conscientização e de transformação da realidade.

Considerações finais

As reflexões tecidas ao longo deste estudo convergem para a consolidação da Pesquisa-Ação Pedagógica (PAPe) não apenas como um percurso metodológico, mas como uma vigorosa epistemologia crítica e decolonial que pode sustentar uma formação docente crítica diante da emergência de sujeitos historicamente invisibilizados.

Evidenciou-se que reconhecer os territórios educativos como espaços legítimos de produção de saberes exige, antes de tudo, o enfrentamento e a resistência às racionalidades dominantes que historicamente invisibilizam sujeitos e apagam identidades.

Nesse sentido, a formação docente delineada por esta pesquisa afasta-se definitivamente da ilusão da neutralidade. Sustentada pelos princípios da pedagogia crítica, a práxis educativa reafirma seu compromisso ético e político de atuar intencionalmente ao lado dos despossuídos para desocultar opressões.

Em face da cosmofobia inerente aos projetos coloniais de "desenvolvimento", a PAPe exige também do docente-pesquisador uma mudança de paradigma rumo ao envolvimento orgânico. É a partir desse princípio de implicação que se constrói a contra-colonização, operando como um verdadeiro antídoto que enfraquece as estruturas coloniais e reconecta o sujeito ao seu contexto e à vida em sua totalidade para promover a biointeração.

Além disso, a superação da reprodução técnica do ensino demanda uma ruptura metodológica estruturada na circularidade e na espiralidade. Esse movimento é fundamental para garantir o tempo essencial

de percepção e reorganização da vida, sendo firmemente alicerçado pelas alianças afetivas que humanizam as relações.

Diante do exposto, conclui-se que a adoção da PAPe oferece a tessitura necessária para que uma pedagogia emergente transcenda a faceta reprodutora de desigualdades das pedagogias oportunistas, assumindo-se como um programa deliberado de formação de humanidade.

Ao articular o rigor da reflexividade crítica com a sensibilidade do envolvimento, essa proposta epistemológica corroborar com rompimento do sequestro histórico de modos de vida e de relação com o todo, uma vez que, somente por meio de uma formação que valide esses saberes forjados na biointegração e que fomente a autoria da prática docente será possível desvelar a potência transformadora e emancipatória dos sujeitos e dos territórios educativos.

Referências

ALVES JUNIOR, Hélio da Guia. A Hegemonia do "Saber-Fazer" e a Formação de Professores: Contradições Epistemológicas. *Revista Internacional Educon*, Sergipe, Brasil, v. 5, n. 3, p. e24052011, 2024. DOI: 10.47764/e24052011. Disponível em: https://grupoeducon.com/revista/index.php/revista/article/view/9. Acesso em: 28 mar. 2026.

FRANCO, Maria A. R. S. Pedagogia da pesquisa-ação. *Educação e Pesquisa,* v. 31, n. 3, p. 483–502, set. 2005. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000300011. Aceso em: 25 mar 2026.

FRANCO, Maria A. R. S. Pesquisa-Ação Pedagógica (PAPe): sistematização de uma metodologia crítica construída na e com a práxis educativa. *Revista Internacional de Formação de Professores (RIPF)*, v. 10, p. 1-19, 2025. Disponível em: https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rifp/pt_BR/article/view/2352. Acesso em: 25 mar 2026.

FRANCO, Maria A. R. S.; MEDEIROS, E. A.; MOREIRA, J. S. (org.). *Pedagogias Emergentes: princípios e práticas.* São Paulo: Cortez, 2025.

FRANCO, Maria A. R. S.; MOREIRA, J. S. Da Pedagogia Crítica às Pedagogias Emergentes: uma utopia necessária? *In*: FRANCO, M. A. R. S. *Pedagogias Emergentes:* princípios e práticas. São Paulo: Cortez, 2025.

FRANCO, Maria A. R. S. *Pedagogia e prática docente.* São Paulo: Cortez, 2012.

FRANCO, Maria A. R. S. *Pedagogia como ciência da educação.* 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FRANCO, Maria A. R. S. Práticas pedagógicas do ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. *Educ. Pesqui*., São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, jul./set. 2015. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1517-97022015071403 84. Acesso em: 28 mar. 2026.

FRANCO, Maria A. R. S. *Pedagogia como ciência da educação*. Campinas: Papirus, 2003.

FRANCO, Maria A. R. S. A. *Pedagogia como ciência da educação:* entre epistemologia e prática. 2001. 257 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia:* saberes necessários à prática educativa. 80. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2025.

FREIRE, Paulo. Papel da educação na humanização. *Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade*, v. 7, p. 9–18, 1997. Disponível em: https://www.acervo.paulofreire.org/bitstreams/f57055aa-f92d-4702-b2d4-c3b59e90e161/download. Acesso em: 28 mar. 2026.

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

KINCHELOE, Joe L. *A formação do professor como compromisso político:* mapeando o pós-moderno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

KRENAK, Ailton. *Futuro Ancestral.* São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

MOTA NETO, Joaõ C.; STRECK, Danilo R. Ecopedagogias decoloniais para a cidadania global e a injustiça socioambiental. *In*: FRANCO, Maria A. R. S. *Pedagogias Emergentes*: princípios e práticas. São Paulo: Cortez, 2025.

SANTOS, Antônio Bispo dos. *A terra dá, a terra quer.* São Paulo: Ubu; Piseagrama, 2023.

5

Educação popular nas políticas públicas: reinvenção da cidadania e fortalecimento da participação social em tempos de combate ao ultraconservadorismo e à crise climática

Gabriel Humberto Muñoz Palafox
Pedro de Carvalho Pontual

Introdução

Considerando que a Educação Popular (EP) é "ao mesmo tempo, uma concepção filosófica, ética, política e pedagógica, além de um conjunto de metodologias educacionais participativas" (Brasil, 2025, p. 10), a finalidade deste capítulo é analisar como esta abordagem educacional, enquanto marco de referência para as políticas públicas (Brasil, 2025), pode contribuir para promover o exercício crítico da cidadania e, ao mesmo tempo, ampliar a Participação Social em cenários de crise democrática, de tentativas de apagamento de saberes e emergência climática.

Estes conflitos desafiam profundamente as formas tradicionais de pensar e praticar a cidadania ativa. O avanço da informação e das tecnologias de comunicação política ideologicamente utilizadas nas redes sociais para intensificar discursos antidemocráticos, o fortalecimento de imaginários autoritários por meio da disseminação de "políticas de encantamento" (Demuru, 2024) e o agravamento da emergência cli-

mática configuram cenários nos quais os vínculos sociais, os direitos coletivos e a própria esfera pública encontram-se em contínuo estado de tensionamento.

A retomada da Educação Popular como marco ético-político capaz de orientar políticas públicas comprometidas com a participação, o diálogo e a reconstrução de laços comunitários pautados pelo respeito à diversidade cultural ressurgiu no cenário político a partir do ano de 2023 com a eleição presidencial de Luiz Inácio Lula da Silva, em contraposição aos valores e fundamentos sociais disseminados pela ideologia ultraconservadora que foi identificada no Brasil com o nome de bolsonarismo.

> A partir de 2023 muitas das instituições participativas foram retomadas e reformuladas, possibilitando a ampliação do envolvimento popular em processos decisórios. A adoção de novas ferramentas de comunicação digital e metodologias participativas facilitou o acesso a debates e consultas públicas, incentivando maior contribuição da sociedade na construção de políticas. A Educação Popular vem também se fortalecendo como um meio para fortalecer a participação social e estimular o engajamento das comunidades na formulação de políticas públicas (Brasil, 2025, p. 15).
>
> Em 1.º janeiro de 2023 se inicia a reconstrução da participação social com a reestruturação da Secretaria-Geral da Presidência da República, recriada em sua estrutura regimental pelo Decreto n.º 11.363, readquirindo suas competências de articulação e fomento das políticas de participação social e diálogo com a sociedade civil. São criadas a Secretaria de Diálogos Sociais (SNDSAPP/SG-PR) e a Secretaria de Participação Social (SNPS/SG/ PR) com suas quatro Diretorias. A Diretoria de Participação Digital e Comunicação em Rede (DPDCR) estrutura a Plataforma Brasil Participativo, importante instrumento que ampliou a elaboração do PPA Participativo, juntamente com a Diretoria de Planejamento e Orçamento Participativo (DPOP) e com a realização de 27 plenárias estaduais para formulação de propostas; a Diretoria de Participação Social (DPS) estimula e acompanha uma vigorosa retomada dos Conselhos e Conferências Nacionais. em 2023 houve 5 conferências nacionais, 8 em 2024 e são 15 as conferências previstas para 2025 e 2026, e os conselhos nacionais reativados chegam a 60, reativando-se também o Fórum Interconselhos. Foi ainda criado um Sistema Interministerial de Participação Social, com Assessorias de Participação e Diversidade (Aspadis) em cada ministério (Brasil, 2025, p. 23-24).

Como afirma Paulo Freire, "a Educação Popular é antes de tudo uma ação política" (Freire, 1987, p. 45), e essa dimensão a qualifica como instrumento estruturante para contribuir com a formação crítica do povo em tempos de polarização político-ideológica pautada pela disseminação de práticas fascistas, negacionistas, sectárias e dogmático-religiosas, associadas a processos de apagamento, invisibilização

e aniquilamento de histórias de luta e resistência populares, saberes tradicionais e de formas e modos de produção de conhecimento que nunca se encaixaram na matriz colonialista, eurocêntrica e ocidental hegemônica. Processos estes que para a Educação Popular não podem nem devem ser vistos como fenômenos aleatórios de esquecimento cultural, mas sim como atos violentos e deliberados profundamente enraizados nos processos de colonização e dominação contemporâneas (Dussel, 2002).

Por motivos como esse, é que em tempos de luta pela defesa da soberania, da democracia e do fortalecimento do Estado para a conquista de direitos e igualdades de oportunidades para todas as pessoas, a Educação Popular propõe para a formulação e implementação de políticas públicas o necessário reconhecimento da pluralidade dos sujeitos, dos povos, dos territórios e dos saberes, assim como também o reposicionamento do Estado enquanto agente dialogante e *coaprendente* – e não como mero executor de programas setoriais. Esta perspectiva amplia as condições para que populações historicamente silenciadas, oprimidas, marginalizadas e, inclusive, excluídas de oportunidades e direitos, possam aprender a participar ativamente da formulação, execução e monitoramento das políticas públicas que impactam suas vidas. Mas a inserção do Estado na luta pela defesa da democracia e da ampliação da participação social do povo, implica o reconhecimento de que a educação para a cidadania não pode se limitar à educação formal à medida que ela se expressa, também, na vida cotidiana no campo das disputas de narrativas, símbolos e sentidos sobre quem somos e como podemos e devemos agir na *pólis* enquanto seres dotados de singularidade e autonomia ao longo da nossa existência.

É por causa desse tipo de disputa ideológica instalada nos imaginários sociais que autores como Henry Giroux identificaram que a educação e suas pedagogias também se tornaram "um dos principais campos de batalha da política contemporânea" (Giroux, 2018, p. 14), além de apontar que esse tipo de disputa "simbólica" se tornou tão relevante nos dias de hoje quanto a disputa política pelos espaços institucionais.

Dessa forma, considera-se que a Educação Popular, ao promover processos de formação e leitura crítica da realidade e o empoderamento

político das pessoas para a participação social, pode contribuir para que a sociedade possa se (re)posicionar com força contra a ideologia dos saberes ocidentais que, dentro de uma perspectiva de classe dominante, são apresentados aos imaginários como verdades únicas e universais. Saberes que resultam, dentre outros aspectos, em processos de negação sistemática das cosmologias, tradições e práticas epistemológicas dos povos colonizados, como os indígenas e africanos (Mignolo, 2017), isto é, em verdadeiras práticas de epistemicídio ou processos, intencional e ideologicamente, destinados a promover a destruição da capacidade cognitiva das pessoas, a negação do seu direito de pensar e de dar sentido à realidade a partir de suas próprias tradições e cosmologias (Grosfoguel, 2007, p. 73).

Para alcançar o objetivo proposto, o presente estudo foi organizado em torno de três eixos orientadores: (1) a Educação Popular como fundamento ético-político das políticas públicas e instrumento de disputa de sentidos; (2) a reinvenção da cidadania a partir do resgate e valorização dos saberes territoriais, da justiça climática e das práticas comunitárias; e (3) a necessidade da consolidação da Participação Social como política de governo capaz de articular Estado, sociedade civil e territórios na construção de uma sociedade democrática, ecologicamente sustentável.

Procura-se contribuir para o debate público e acadêmico sobre a necessidade de contarmos com políticas de Estado que possam assumir a Educação Popular como princípio e prática estruturante da vida democrática. A conjuntura contemporânea evidencia uma multiplicidade de contradições e conflitos econômicos e sociais interdependentes, que afetam diretamente questões relacionadas com a defesa da soberania e da democracia, a crise ambiental e a disputa polarizada de projetos políticos de sociedade, cujos mecanismos de comunicação influenciam cada vez mais e em maior ou menor medida a disposição da sociedade para se organizar, mobilizar e agir nas mais variadas instâncias de participação social visando contribuir para a formulação e o controle social de planos e políticas públicas.

A partir dessa perspectiva, considera-se, portanto, que a Educação Popular "continua a ser um instrumento essencial para o fortalecimento da democracia e da justiça social, reafirmando seu compromisso

com a transformação da realidade e a construção de um Brasil mais participativo e equitativo" (Brasil, 2025, p. 69).

Educação popular como marco para as políticas públicas: democracia, saberes e disputa de sentidos

A Educação Popular como fundamento ético-político da ação do Estado

A retomada da Educação Popular (EP) como marco orientador da ação estatal em 2023 configura-se como um movimento de resgate da dimensão ética e política do planejamento público (Freire, 1987) que foi associado à retomada da política nacional de Participação Social sob o comando da Secretaria-Geral da Presidência da República.

> Desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, a educação popular tem sido incorporada em diferentes esferas da administração pública. Nos âmbitos municipal, estadual e federal, ela passou a orientar processos formativos e metodológicos voltados à organização da sociedade civil, ampliando sua participação nos mais diversos espaços de deliberação e controle social. Essa institucionalização permitiu que práticas educativas voltadas à emancipação e à transformação social fossem implementadas em políticas públicas de diferentes áreas, como saúde, cultura, meio ambiente e economia solidária, entre outras (Brasil, 2025, p. 10).

> Entretanto, em 2016 houve no Brasil uma ruptura institucional, quando forças políticas contrárias à democracia participativa assumiram o poder no governo federal. Um processo intencional de desmonte da participação social se consolidou no Decreto 9.759/2019 (revogado pelo Decreto 11.371/2023), que resultou na extinção e limitação de colegiados, na inexistência de conferências nacionais e na ausência da participação social na elaboração e monitoramento dos instrumentos de planejamento orçamentário (Plano Plurianual, Diretrizes Orçamentárias, Orçamento Anual). Apesar das dimensões dessa desconstrução, muitos conselhos, movimentos e organizações sociais mantiveram iniciativas voltadas à participação social, à mobilização e à formação cidadã. Com a eleição de Luiz Inácio Lula da Silva em 2022, se inicia um processo de reconstrução de um Estado de garantia de direitos (Brasil, 2025, p. 14-15).

Nesse contexto, a EP exige que o Estado se posicione não como um agente neutro, mas como um ator engajado na luta pela emancipação das classes subalternas, reconhecendo o saber popular como ponto de partida para a práxis transformadora. Este fundamento ético-político

traduz-se em políticas que promovem a inversão da lógica decisória e dão prioridade à voz dos sujeitos historicamente silenciados.

Um exemplo concreto da materialização deste fundamento foi o relançamento do Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF) e a ênfase renovada da Política de Assistência Técnica e Extensão Rural (ATER), a qual incorporou, a partir de 2023, princípios da Agroecologia e da Educação Popular que deslocam a lógica da mera transmissão de tecnologia agrícola para a comunidade, para a proposição de processos dialógicos baseados no reconhecimento do valor dos saberes populares.

Baseados nesses princípios, os agentes de ATER responsáveis pela política passaram a ser orientados para atuar como uma espécie de *agentes coaprendentes* (Dussel, 2002) que valorizam saberes tradicionais de manejo de solo e sementes crioulas das comunidades e não apenas o conhecimento científico hegemonicamente transmitido pela hierarquia de saberes de natureza tecnocrática, buscando fazer com que a prática extensionista rural fosse considerada, portanto, um ato de mediação política, técnica e pedagógica capaz de fortalecer a autonomia das comunidades de agricultores familiares.

A crise democrática, os epistemicídios e as disputas de narrativas no espaço público

A crise democrática contemporânea não se manifesta apenas na desconfiança das instituições, mas na própria disputa pela definição do que é verdade e quem tem o direito de enunciá-la (Giroux, 2018). As *Políticas de encantamento* (Demuru, 2024), que utilizam as plataformas digitais para disseminar narrativas autoritárias e negacionistas, buscam aniquilar as bases cognitivas da participação crítica, caracterizando-se como um epistemicídio digital e político. Tal como apresentado na introdução deste capítulo, o epistemicídio, conforme Grosfoguel, é um processo de "destruição da capacidade cognitiva das pessoas, a negação do seu direito de pensar e de dar sentido à realidade a partir de suas próprias tradições" (2007, p. 73).

Neste contexto de polarização e ataques à verdade, é fundamental considerar o fato de que "o espaço público será sempre um espaço de disputa de hegemonia, de disputa de projetos de Sociedade" (Pontual, 2014, p. 1), motivo pelo qual a Educação Popular é uma abordagem que

age como uma *contra-pedagogia* à medida que promove a leitura crítica da mídia e das redes sociais em espaços comunitários de formação, como os Círculos de Cultura territoriais. Um exemplo dessa atuação é a implementação, a partir de 2024, de oficinas de Letramento Digital Crítico em programas de juventude e educação de adultos, vinculados a secretarias municipais e estaduais de educação, conforme preconizado pelo Plano Nacional de Educação Popular para a Cidadania Ativa (Brasil, 2025).

Os objetivos dessas propostas foram dotar as comunidades populares de ferramentas conceituais para decodificar as estruturas ideológicas das fake news e dos discursos de ódio e transformar o consumo passivo de informação em uma *ação-reflexão-ação* freireana (Freire, 1987), neste caso, sobre a realidade digital.

Nesse sentido, o Marco de Referência da EP para as políticas públicas aponta que a visibilidade e o reconhecimento desses grupos na educação são fundamentais para garantir que suas experiências e saberes sejam valorizados (Brasil, 2025, p. 38), reforçando com isso o papel da EP no combate ao apagamento de saberes.

A centralidade dos saberes populares e territoriais na formulação e implementação de políticas públicas

Reconhecer a Educação Popular como marco de referência para a formulação de políticas públicas implica assumir a centralidade dos saberes populares e territoriais historicamente invisibilizados pela matriz eurocêntrica (Mignolo, 2017), como elemento essencial para a busca da eficácia e legitimidade das políticas públicas, assim como, lembrando que um dos fundamentos pedagógicos da EP exige que o saber científico dialogue "com os saberes populares e tradicionais, valorizando diferentes formas de conhecimento" (Brasil, 2025, p. 39), torna-se imperativo que o Estado estruture, de fato, mecanismos dialógicos e metodologias participativas que permitam facilitar processos de troca de saberes populares e científicos de forma que a tradução do conhecimento comunitário e dos saberes territoriais possa tornar-se insumos técnicos e políticos qualificadores efetivos dos processos decisórios.

A Política Nacional de Gestão Territorial e Ambiental de Terras Indígenas (PNGATI) (Brasil, 2012), com diretrizes fortalecidas em 2023

serve como um exemplo de política de Estado que busca incorporar formalmente os saberes territoriais. Por meio de consultas prévias, livres e informadas, os planos de gestão de territórios indígenas são elaborados com base nas práticas tradicionais de manejo da biodiversidade e de conservação, tal como proposto por Quijano (2000).

Neste campo, a Educação Popular atua como metodologia facilitadora e sistematizadora dos saberes tradicionais (em línguas e formatos adequados), de tal forma que, ao serem valorizados e reconhecidos em pé de igualdade com as exigências técnicas da burocracia estatal, possa ser produzida uma ruptura com a lógica racionalista e colonial desqualificadora das epistemologias não-ocidentais.

Cidadania reinventada: territórios, justiça climática e produção de vínculos coletivos

Emergência climática, vulnerabilidades e desigualdades socioambientais

A emergência climática é, inegavelmente, uma questão de justiça social (Krenak, 2019). As populações periféricas, ribeirinhas, quilombolas e indígenas, por estarem em áreas de maior vulnerabilidade, são as primeiras e as mais intensamente afetadas por eventos climáticos extremos. Essas desigualdades socioambientais são o resultado de modelos de desenvolvimento extrativistas e predatórios, cujas decisões políticas e econômicas têm historicamente desconsiderado o impacto sobre os mais pobres.

A Educação Popular propõe a leitura do território não apenas como um palco de disputas, mas como um *espaço pedagógico* (Freire, 1987). O Programa Novo PAC (Programa de Aceleração do Crescimento) (Brasil, 2023), relançado com foco na realização de obras de prevenção e resiliência climática, exigiu, nas suas diretrizes, que houvesse participação popular no planejamento de obras de infraestrutura. Isso se traduz em práticas comunitárias de monitoramento popular de riscos, em que a população local, com base em seu conhecimento histórico sobre rios e marés, complementaria os dados técnicos de engenharia, de forma a garantir que as soluções de adaptação climática fossem efetivamente

contextualizadas de acordo com as demandas e necessidades sociais e meioambientais.

Saberes comunitários e práticas de cuidado como eixos de reinvenção da cidadania

A cidadania não se esgota no voto ou no direito legal. Ela se reinventa na capacidade de ação coletiva e no estabelecimento de novos vínculos de solidariedade. As práticas comunitárias de cuidado – a preservação dos quintais produtivos, as redes de apoio mútuo em saúde, as cozinhas solidárias – são formas de resistência à desumanização capitalista e ao individualismo. Exemplos práticos de política pública que reconhecem essa dimensão são o Programa de Aquisição de Alimentos (PAA) (Brasil, 2023a) e o Programa Cozinhas Solidárias (Brasil, 2023b), intensificados em 2023-2024. A Educação Popular, ao atuar nesses espaços, transforma a prática de fornecer alimento (ação de caridade) em um ato de solidariedade política e formação cidadã. As cozinhas não são apenas locais de distribuição, mas Círculos de Cultura que debatem a soberania alimentar, a origem dos alimentos e a economia solidária, reinventando o sentido da cidadania a partir do cuidado mútuo e da gestão coletiva de recursos.

Territórios como espaços pedagógicos para a ação transformadora

A transformação social, na perspectiva da Educação Popular, deve ocorrer onde a vida acontece: o território. O território é o local onde a opressão e a resistência se materializam. Reconhecê-lo como espaço pedagógico implica que as ações governamentais e comunitárias devem estar em constante aprendizado mútuo, refletindo a dinâmica das relações de poder e saber.

A experiência das Escolas Família Agrícola (EFA) (Brasil, 2009), apoiadas pela política educacional brasileira, e a formação de Agentes Comunitários de Saúde (ACS) (Brasil, 2006), exemplificam este ponto.

As EFA, baseadas na Pedagogia da Alternância, utilizam o território (a propriedade rural e a comunidade) como laboratório curricular, integrando o trabalho e a vida comunitária ao processo de ensino-aprendizagem (Freire, 2011). Já a formação dos ACS, quando orientada pela Educação Popular, transforma o agente de saúde em um educador

popular, capaz de mediar o saber técnico-científico da saúde com o conhecimento prático e as necessidades da comunidade, promovendo a saúde como direito e não como simples serviço, o que fortalece a intervenção cidadã.

Participação social como política de governo: práticas, metodologias e estratégias transformadoras

A Educação Popular como método de fortalecimento da participação social institucional e comunitária

A Participação Social só adquire efetivo poder de transformação quando é informada e crítica (Dagnino, 2004). A Educação Popular fornece as metodologias (dialógicas, problematizadoras) necessárias para que a participação transcenda o mero preenchimento de vagas em conselhos e se torne uma intervenção política qualificada. Nesse sentido, vale ressaltar que,

> A Educação Popular tem importante papel no sentido da qualificação (tanto do ponto de vista ético político como de conhecimentos instrumentais) dos movimentos sociais e dos governos para melhorar a sua capacidade de intervenção na elaboração e gestão das políticas públicas (Pontual, 2006, p. 3).

O Plano Plurianual Participativo 2024-2027 (PPA-Participativo) desenvolvido entre 2023 e 2024 é um exemplo de política pública que buscou institucionalizar a metodologia da EP. Ao promover plenárias territoriais com uso de metodologias de facilitação que estimulam a fala dos oprimidos e a problematização de problemas locais, o PPA Participativo não apenas coletou demandas, mas atuou como um vasto processo de formação político-pedagógica, tal como defendido por Freire (1987).

Processos de escuta, formação, mobilização territorial e construção de pactos democráticos

A consolidação da democracia requer a construção de pactos sociais baseados na legitimidade e no reconhecimento mútuo. Isso só é alcançável por meio de processos contínuos de escuta, formação e mobilização (Demo, 1996), tal como ocorre com as Conferências

Nacionais e Estaduais que foram retomadas e intensificadas a partir de 2023.

Estas instâncias de Participação Social são mecanismos institucionais de pactuação democrática e nesses campos, a Educação Popular contribui com a formação de delegados populares – militantes comunitários que, antes de debaterem as teses oficiais, contribuem com a realização de *leituras da realidade* em seus territórios para construir propostas de base. Este tipo de processo garante, dentre outras possibilidades, que os documentos finais reflitam, de fato, as necessidades dos territórios e não apenas as agendas dos especialistas ou dos grupos hegemônicos.

Entretanto, vale considerar que,

> A consolidação de uma política de Estado para a participação social, resistente às mudanças de governos, depende justamente da existência de um sujeito político organizado que a defenda como interesse permanente, e não como agenda de um governo específico. A atuação do campo progressista nessas instâncias, ao longo do tempo, cria uma memória institucional e uma correlação de forças que dificulta retrocessos, pois as próprias regras do jogo e a expectativa social em torno delas se alteram. O exemplo dos retrocessos promovidos após Temer/Bolsonaro, que encontraram resistência variável conforme a força dos conselhos em cada área, ilustra como a presença contínua e qualificada da sociedade civil organizada funciona como um anteparo à desconstrução de políticas (Mendonça, 2026).

Nesse contexto, é necessário que o campo progressista assuma um papel protagonista nos processos de mobilização e valorização da política nacional de Participação Social e frente ao Estado, para que "as instâncias participativas ganhem segurança jurídica e independência orçamentária, afastando-as da condição precária de estarem condicionadas à vontade dos governantes de ocasião" (Mendonça, 2026).

Caminhos para ampliar e consolidar a Participação Social como política de Estado: intersetorialidade, agentes territoriais, extensão universitária e governança compartilhada

Para que a Participação Social não seja meramente conjuntural, ela deve se tornar uma política de Estado, sustentada por instrumentos duradouros. A intersetorialidade, que exige a articulação horizontal entre diferentes setores de governo (Saúde, Educação, Meio Ambiente), é crucial, pois os problemas populares são complexos e não cabem em uma única pasta.

Neste ponto, é essencial distinguir o papel do Estado na implementação da EP, pois, para consolidar a Participação Social, é preciso que ela se torne uma ação estrutural e não apenas um programa passageiro, visto que "Uma política pública é 'de Estado' quando é mais estrutural e 'de Governo', quando é mais conjuntural" (Pontual, 2014, p. 1).

A atuação de Agentes Territoriais de Políticas Públicas[15] e o Programa de Extensão universitária e Participação Social[16] são exemplos de estratégias-chave orientadas para a promoção e fortalecimento da Participação Social no país.

Os agentes territoriais, munidos de conhecimentos na área da EP, atuam como mediadores entre a comunidade, a burocracia estatal e os

[15] A figura do Agente Territorial tem se tornado fundamental nos processos de articulação do Governo Federal nos territórios. Os principais programas que utilizam agentes de Políticas Públicas são: Agente Comunitário de Saúde (ACS) (Brasil, 2006); Agente de Educação Popular (AEP), ligado à Política Nacional de Educação Popular em Saúde (Brasil, 2013a); e Agente Comunitário de Juventude (ACJ) (Brasil, 2013c), atuante em políticas de juventude. Os Agentes Territoriais de Cultura conforme a Lei n. 14.399, de 2022 (Política Nacional Aldir Blanc - PNAB), e os Agentes Territoriais de Economia Solidária conforme a Lei n. 14.733, de 2023 (Política Nacional de Fomento à Economia Solidária).

[16] A Secretaria Nacional de Participação Social da Secretaria-Geral da Presidência da República contemplou, em 2023, como uma das suas ações prioritárias, a elaboração de um Programa Nacional de Extensão Universitária em Participação Social, colocado em prática por meio da Chamada CNPq/FNDCT/SGPR/MDS nº 17/2025 – Extensão e Pesquisa em Participação Social nos Territórios. O Programa priorizou a implementação de projetos de Extensão em articulação com a pesquisa e o ensino, em 100 territórios do país. As ações previstas foram pautadas pela adoção de metodologias da Educação Popular e da Pesquisa Participante. A chamada garante nos projetos o envolvimento das Pró-Reitorias de Extensão das instituições envolvidas, docentes e estudantes bolsistas em interface com movimentos, entidades sociais e comunidades, visando promover a troca de saberes e a cocriação de soluções para a formação cidadã destinada à ampliação do envolvimento da comunidade nas instâncias e colegiados de Participação Social relacionados com processos de formulação, implementação e controle social de políticas públicas.

órgãos do governo federal nos territórios para traduzir as demandas populares em linguagem política e vice-versa, e aproximar as políticas do governo federal das comunidades.

A Extensão universitária, ao deslocar o conhecimento acadêmico para o diálogo com a realidade concreta das comunidades (Muñoz Palafox, 2001), promove processos de governança compartilhada, por meio da participação das instituições de ensino superior públicas, em parceria com os movimentos e entidades da sociedade civil que lutam contra epistemicídios e a conquista da cidadania ativa. Este modelo de governança, baseado na articulação *Estado-Universidade--Comunidade*, é um dos caminhos traçados para a construção de uma sociedade democrática, ecologicamente sustentável considerando que todo percurso metodológico formulado no campo da EP "é mais do que uma simples sequência de etapas; ele serve como um guia para atividades pontuais ou processos continuados, em que cada fase pode representar um momento específico de uma atividade ou parte de um processo de aprendizagem mais abrangente" (Brasil, 2025, p. 64), destacando com isso a complexidade e a intencionalidade da práxis político-pedagógica da EP.

Considerações finais

Crítico da lógica *epistemicida*, para defensores das causas climáticas como Ailton Krenak, "a humanidade precisa adiar o fim do mundo reinventando seus vínculos com a Terra" (Krenak, 2019, p. 11), à medida que a crise climática vem afetando profundamente não somente a destruição da camada de ozônio, e a destruição desenfreada da flora e fauna do planeta, mas também, à cultura de preservação ambiental historicamente desenvolvida por populações periféricas, indígenas, ribeirinhas e quilombolas, as quais enfrentam nos dias de hoje com maior intensidade, os impactos da degradação ambiental. Uma cultura que apropriada e transformada pedagogicamente pela Educação Popular pode oferecer alternativas viáveis para que a sociedade em sua complexa diversidade, possa ampliar a sua "capacidade cognitiva" compreendendo os territórios como espaços pedagógicos e políticos, onde práticas comunitárias de cuidado, solidariedade e resistência se

constituem como fundamentos da promoção de cidadania ampliada, e a formulação de políticas públicas socialmente referenciadas.

Dessa forma, a Participação Social, quando compreendida não apenas como mecanismo institucional, mas como política de governo articulada à Educação Popular, assume papel decisivo na reconstrução da democracia.

Considerando que a participação social "é sempre disputa por projetos de sociedade" (Dagnino, 2004, p. 99), o envolvimento da sociedade nos processos de formulação, implementação e controle social de políticas públicas implica reconhecer a necessidade de se contar com metodologias de trabalho coletivo orientadas pela escuta ativa, os ideais da formação cidadã e do respeito à mobilização territorial, que permitam às comunidades influenciar diretamente as políticas públicas. Nesse sentido, a intersetorialidade, a atuação de agentes territoriais de políticas públicas, a extensão universitária e as práticas pedagógicas ancoradas na necessária articulação dos saberes populares com o conhecimento científico, passam a constituir estratégias fundamentais para ampliação da presença do Estado nos territórios e a democratização da sua relação com a sociedade civil.

A concretização de todos os processos e eixos de trabalho descritos ao longo deste artigo exige que a Educação Popular transite da condição de programa ou projeto isolado para se consolidar como uma política de Estado de caráter permanente. A superação dos modelos fragmentados e a institucionalização da EP em todos os setores das políticas públicas além da Saúde, Educação, Meio Ambiente, Juventude e Cultura são parte de um caminho de fundamental importância para garantir que os avanços democráticos se sustentem para além dos ciclos de governo, cientes de que "um dos desafios atuais é consolidar essa abordagem [nas políticas públicas] de forma transversal, garantindo que diferentes políticas setoriais incorporem concepções e metodologias participativas e educativas" (Brasil, 2025, p. 24-25).

A consolidação da EP como política pública intersetorial exige, portanto, não apenas vontade política, mas a concretização de uma reforma epistemológica do Estado, que deve ser acompanhada pela formação de um serviço público engajado e disposto a dialogar com os

saberes populares, para além das racionalidades burocrática e técnica historicamente impostas.

Nesse sentido, políticas públicas como a articulação entre a Extensão Universitária Popular e a Participação Social e as redes de Agentes Territoriais de Políticas Públicas, emergem no país como os mecanismos estratégicos para avançar na formação cidadã crítica e construtiva do povo, como contrapontos ativos ao epistemicídio e na apropriação de bases técnico-político-pedagógicas necessárias para a promoção de processos de governança compartilhada real e sustentável nos territórios.

É nesse movimento de luta e práxis permanente que a Educação Popular cumpre seu papel histórico de contribuir com a formação de sujeitos capazes de reinventar a gestão democrática e a cidadania orientada para a construção de um projeto de sociedade capaz de realizar a vocação ontológica do *Ser Mais* tal como anunciado pelo educador Paulo Freire (Muñoz Palafox; Lacerda, 2018)[17].

Referências

BRASIL. *Lei n. 11.350, de 5 de outubro de 2006*. Regulamenta o § 5º do art. 198 da Constituição Federal, dispõe sobre o aproveitamento de pessoal amparado pelo parágrafo único do art. 2º da Emenda Constitucional Nº 51, de 14 de fevereiro de 2006, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2006.

[17] A categoria do "Ser Mais" é central na ontologia da libertação de Paulo Freire. Ela representa a vocação fundamental do ser humano pela humanização, sendo a luta pela plenitude e autonomia a essência da existência humana. O "Ser Mais" não é um estado alcançado, mas sim uma busca incessante, que se manifesta como o polo positivo da contradição opressor-oprimido. O conceito surgiu da constatação do inacabamento humano e da vocação ontológica de superar a desumanização imposta pela opressão (Freire, 1987). Para Freire, os oprimidos, ao serem imersos em uma realidade que lhes rouba a humanidade, são levados a um estado de "ser menos". Nessa perspectiva, o "Ser Mais" não pode ser entendido de forma dualista ou desencarnada, mas sim como um processo dinâmico e integrado à forma como cada sujeito se manifesta e age no mundo, ou seja, à sua corporeidade. Nesse sentido, Muñoz Palafox e Lacerda (2022) argumentam que a vocação freireana do "Ser Mais" implica uma corporeidade omnilateral, à medida que o sujeito se liberta e se humaniza integralmente: "Essa emancipação universal é capaz de promover entre os seres humanos, o exercício pleno da corporeidade, isto é, de uma corporeidade omnilateral por meio da adequada proposição de alternativas econômicas, políticas e culturais, capazes de se constituir, em síntese, em elementos de luta transformadora de todo tipo de exploração, opressão, preconceito e discriminação individual e social" (Muñoz Palafox; Lacerda, 2022, p. 129-130). Em síntese, o "Ser Mais" Freiriano representa o horizonte ético-político da Educação Popular. Processo pedagógico que exige o trânsito da consciência ingênua para a consciência crítica, de forma a permitir que cada sujeito se reconheça como "ser de transformação" capaz de pronunciar sua palavra no mundo e participar ativamente na construção do "inédito viável" – a possibilidade de uma sociedade mais justa e plena.

BRASIL. *Decreto n. 6.861, de 27 de maio de 2009*. Dispõe sobre a educação escolar indígena, define sua organização e regime de funcionamento e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2009.

BRASIL. *Decreto n. 7.747, de 5 de junho de 2012*. Institui a Política Nacional de Gestão Territorial e Ambiental de Terras Indígenas (PNGATI). Brasília, DF: Presidência da República, 2012.

BRASIL. Ministério da Saúde. *Portaria n. 2.768, de 29 de novembro de 2013*. Aprova a Política Nacional de Educação Popular em Saúde (PNEPS) no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS). Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2013a.

BRASIL. *Lei n. 12.852, de 9 de agosto de 2013*. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens. Brasília, DF: Presidência da República, 2013c.

BRASIL. *Decreto n. 11.422, de 14 de março de 2023*. Dispõe sobre o Programa Cozinhas Solidárias. Brasília, DF: Presidência da República, 2023b.

BRASIL. *Lei n. 14.628, de 20 de julho de 2023*. Dispõe sobre o Programa de Aquisição de Alimentos (PAA). Brasília, DF: Presidência da República, 2023a.

BRASIL. *Decreto Nº 11.362 de 11 de agosto de 2023*. Institui o Programa de Aceleração do Crescimento - Novo PAC, o Comitê Gestor do Programa de Aceleração do Crescimento e o Grupo Executivo do Programa de Aceleração do Crescimento. Brasília, DF: Casa Civil, 2023. Disponível em: https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=11632&ano=2023&ato=76fc3ZE50MZpWTb98. Acesso em: 26 nov. 2025.

BRASIL. [Ministério da Educação]. *Plano Nacional de Educação Popular para a Cidadania Ativa: Diretrizes 2023-2025*. Brasília, DF: MEC, 2025.

BRASIL. Secretaria-Geral da Presidência da República. Secretaria Nacional de Participação Social. Diretoria de Educação Popular. *Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas*. Brasília, DF, 2025.

DAGNINO, Evelina. Sociedade civil, participação e cidadania. *In*: DAGNINO, E. (org.). *Sociedade civil e espaços públicos no Brasil*. São Paulo: Paz e Terra, 2004. p. 99-112.

DEMO, Pedro. *Pesquisa e construção de conhecimento:* metodologia científica no caminho de Habermas. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.

DEMURU, Paolo. *Políticas de encantamento:* a sedução do autoritarismo na era digital. 2. ed. São Paulo: Autonomia, 2024.

DUSSEL, Enrique. *Ética da libertação:* na idade da globalização e da exclusão. Petrópolis: Vozes, 2002.

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, 2011.

GIROUX, Henry. *Os educadores como intelectuais públicos:* a educação e o futuro da democracia. São Paulo: Cortez, 2018.

GROSFOGUEL, Ramón. Para além do essencialismo e da construção social: as implicações das epistemologias de fronteira. *Revista Sociedade e Estado*, Brasília, v. 22, n. 1, p. 57-81, jan./abr. 2007.

KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo.* São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

MENDONÇA, Marcelo Piures. Quando o povo participa, o Brasil Acontece. *Brasil 247* [Blog]. Disponível em: https://www.brasil247.com/blog/quando-o-povo-participa-o-brasil-acontece. Acesso em: 6 fev. 2025.

MIGNOLO, Walter. *Desobediência epistêmica:* a opção decolonial e o significado de descolonizar. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

MUÑOZ PALAFOX, Gabriel Humberto. *Intervenção e conhecimento:* a importância do Planejamento de Currículo e da Formação Continuada para a Transformação da Prática Pedagógica. Tese (Doutorado). São Paulo: PUC-SP, 2001.

MUÑOZ PALAFOX, Gabriel Humberto; LACERDA, Maria.de Fátima. A corporeidade e a dialética da opressão/libertação: aproximações filosófico-pedagógicas à perspectiva do "ser mais" freiriano. *Revista de Educação Popular,* Uberlândia, v. 21, n. 2, p. 120–136, 2022. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/64313. Acesso em: 26 nov. 2025.

PONTUAL, Pedro de C. *Pedagogia da gestão democrática de cidades.* São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 16 maio 2006. Disponível em: https://fpabramo.org.br/pedagogia-da-gestao-democratica-de-cidades/. Acesso em: 27 nov. 2025.

PONTUAL, Pedro de C. Estado e Educação Popular: Desafios de uma Política Nacional. *Revista Participa.br,* [Brasília], p. 1-4, [2014]. Disponível em: http://www.participa.br/articles/public/0006/3700/Estado_e_Educação_Popular_-_Gadotti.pdf. Acesso em: 27 nov. 2025.

PONTUAL, Pedro de C. Educação Popular e incidência em políticas públicas. *Revista e-Curriculum,* São Paulo, v. 15, n. 1, p. 62-81, jan./mar. 2017.

QUIJANO, Alejandro. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, Edgardo. (org.). *A colonialidade do saber:* eurocentrismo e ciências sociais. Buenos Aires: CLACSO, 2000. p. 227-278.

6

Educação em direitos humanos, democracia e cidadania cosmopolita: caminhos sinuosos de avanços e retrocessos?

Solon Eduardo Annes Viola
Thiago Vieira Pires

Introdução

As três primeiras décadas do século XXI estão a revelar um desejo contínuo de novos conceitos e de novos caminhos. Temas que, mesmo compondo os debates acadêmicos e a vida política e cultural das sociedades contemporâneas, têm sido razão de diferenças e revisões permanentes. Mesmo ameaçados e odiados, como a democracia e os direitos humanos; questionados, como a cidadania; e vistos com desconfiança, como a educação, são temas permanentes que movimentam setores sociais dispostos a pensar, repensar e agir em suas defesas. Setores estes dispostos a enfrentar a tirania para buscar o aperfeiçoamento e a efetivação desses princípios como pressupostos indispensáveis para uma organização social que garanta liberdade – para todos e para cada um –, igualdade com o reconhecimento das diferenças, relações fraternas entre os povos e o cuidado universal com a natureza.

Esses são temas que emergiram nas sociedades modernas interrelacionados a partir das mudanças decorrentes da formação das cidades, pelas transformações culturais da Renascença, pelas transformações econômicas ocorridas com a expansão Europeia e a acumulação de riquezas que levou à Revolução Industrial e às Revoluções Burguesas.

Eles transformaram-se em exigências indispensáveis para aquela que então se constituía como uma nova ordem mundial modernizante.

Na antiguidade e mesmo ao longo da Idade Média, a educação era reservada a setores sociais determinados e as próprias monarquias ocidentais – e, nelas as elites – não demonstravam interesse pela educação dos demais setores sociais. Foram as transformações sociais renascentistas e iluministas que levaram a exigir a universalização do sistema escolar, fosse para erguer as cidades, seus muros, suas oficinas e, logo, suas fábricas; ou também, para a compreensão de que a mudança social em curso tornava indispensável e desejável a capacidade de ler e escrever. Tanto para lidar com máquinas como para seguir as normas de convívio social, era necessário compreender as liturgias da vida religiosa, dos espaços culturais e dos universos políticos em busca de novas e contínuas transformações.

As transformações, que nem sempre significaram avanços dos processos civilizatórios e democráticos, muito menos de garantias de cidadania, trouxeram as Declarações dos Direitos Humanos dos séculos XVI, XVII e XVIII. Os movimentos sociais dos séculos XVIII e XIX representaram o pensamento e o projeto de mudanças presentes nas sociedades nacionais nas Declarações nascidas da Revolução Inglesa de 1640, da Revolução Francesa de 1791 e 1848[18], da Guerra da Independência dos Estados Unidos de 1776, da Revolução Russa de 1917 e da Revolução Mexicana (1917). Embora declaradas nos limites do Estado-Nação, elas traziam em seus conteúdos uma dimensão cosmopolita[19].

As Declarações, ainda limitadas às suas dimensões nacionais, incluíram em seus fundamentos pressupostos cosmopolíticos ao anunciar os conceitos de Liberdade, de Igualdade e de Fraternidade para todos,

[18] É importante explicar por que não estamos nos limitando a usar a data de 1789 para ilustrar a revolução francesa, mas sim usando o ano de 1791 como marco de estabelecimento da monarquia constitucional e do voto censitário, bem como a revolução de 1848 que derrubou a monarquia dando início à Segunda República e a Primavera dos Povos. Poder-se-ia ainda falar da evolução desse marco revolucionário em 1871 com a Comuna de Paris e seus anúncios de libertação.

[19] O conceito de cosmopolitismo aponta, neste texto, não só para os conceitos de liberdade, igualdade e fraternidade, mas para instituições civis que desde a segunda metade do Século XX estão dando origem a organizações internacionais. Como exemplo citamos a Anistia Internacional – nascida em 1961, em Londres, por Peter Benenson, e cuja atuação ganhou grande projeção na década de 1970 em razão das denúncias das torturas praticadas pelos regimes militares da América Latina –, a ONG Médicos sem Fronteiras e os múltiplos e distintos movimentos ambientalistas.

ou quase todos. Os movimentos e os manifestos dos séculos XIX e XX recordaram as promessas vazias – algumas incompreendidas, outras esquecidas – e aprofundaram ou produziram novas teorias, deram origem a novas formas de organização com propostas e programas de ação que se constituíram como novos projetos societários e novas possibilidades de organização social e política.

Mesmo limitadas às condicionantes do seu tempo histórico, as Declarações nasceram em períodos de intensas transformações sociais e econômicas e significaram um novo patamar de participação política nas quais novos setores sociais assumiam posturas revolucionárias e não mais toleravam a ordem social dominante. Exigiam e anunciavam mudanças, especialmente aquelas que diziam respeito à organização do Estado, a participação política e a soberania. Nelas se constitui a consciência política de que a soberania, antes tida como privilégio de um, ou de poucos, passa a pertencer à cidadania, e a democracia é considerada como o regime de todos.

Ao serem declarados, os Direitos Humanos constituiriam um novo patamar de possibilidades em que a cidadania assumiria o lugar de sujeito-político e de uma transformação que colocaria a sociedade em movimento na direção de exigir, ora novos direitos, ora a garantia dos direitos ameaçados. No final da Segunda Guerra Mundial, estarrecida com o horror do totalitarismo nazista e fascista, a recém-fundada Organização das Nações Unidas publicaria a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, onde os acúmulos e proposições que a antecederam ganharam espaço de difusão e senso de universalização a partir da força coletiva que seus signatários lhe conferiam. Os Direitos Humanos demonstravam a necessidade de pactuação entre os povos para que a dimensão da universalização se efetive. Mais que um tratado, trata-se de um acordo coletivo mundial, o que vem se perdendo aceleradamente, visto o esvaziamento de poder da ONU no contexto atual, praticamente incapaz de refrear ímpetos alucinados e genocidas.

Publicada em 10 de dezembro de 1948, a Declaração Universal trazia o anúncio possível para aquela conjuntura histórica. Para uma entidade que visava ser um organismo cosmopolítico, mesmo quando congregava um número ainda pequeno de associados, entre os quais se contavam os vencedores da Guerra Mundial e seus aliados, a Decla-

ração transformava-se em manifesto e projeto societário na defesa da democracia, da paz e de um outro modo de organização internacional que se pretendia balizador das diferenças e responsável pelo equilíbrio instável das pretensões expansionistas dos impérios de então.

A Declaração foi aprovada sem votos contrários, oito abstenções e 48 votos favoráveis. As abstenções anunciavam, com diplomacia, que o texto aprovado, após três anos de trabalhos intensos, continha contradições, lacunas e temas para longos – talvez intermináveis – debates. Entre eles, as questões da herança do sistema colonial que envolviam a Inglaterra, a Índia e a África do Sul; as políticas de apartheid; as questões de fundo religioso; e o longo debate sobre a autodeterminação dos povos. Atualmente, a Organização das Nações Unidas conta com 193 países associados, a maior parte deles tornados independentes a partir das guerras anticoloniais. A Comissão dos Direitos Humanos da ONU segue existindo e os novos Estados assinam tratados e acordos e "já que autodeterminação não havia sido incluída na Declaração Universal, os novos Estados a incluíram nos acordos das Nações Unidas como o primeiro direito" (Moyn, 2013, p. 36).

Na América Latina, mas especialmente no Brasil, a presença dos Direitos Humanos passou a ser conhecida a partir da segunda metade do século XX, quando foi transformada em tema de campanha para a deposição do governo constitucional de João Goulart (1964) e forneceu elementos para a ação dos setores golpistas então apoiados pela Embaixada dos Estados Unidos da América. Menos de uma década depois, foram a principal bandeira das lutas sociais e políticas que denunciavam os crimes cometidos pela ditadura militar-empresarial imposta em 1964 e radicalizada em 1969[20]. Os Direitos Humanos passariam a ser uma ferramenta indispensável para os movimentos sociais enfrentarem a luta contra o terror de Estado perpetrado pela ditadura militar (1964-1988).[21]

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, em seu artigo 26, ao tratar da educação afirma que todos os seres humanos têm o direito à

[20] Recomenda-se verificar obras como: DREIFUSS, René Armand. *1964: a conquista do Estado. Ação política, poder e golpe de classe.* Petrópolis: Vozes, 1981. DOMINGOS NETO, Manuel. O que fazer com o militar: anotações para uma nova defesa nacional. São Paulo: Gabinete de Leitura, 2023.

[21] Estamos assumindo a data de finalização do período ditatorial como 1988 devido ao fato de que, em 1985, ainda restavam os "entulhos autoritários" dentro do processo político. Nesse sentido, apenas em 1988 o Brasil teria de fato uma Constituição Cidadã encerrando o período militar e recompondo o processo de democracia institucional.

instrução. Que ela será gratuita, minimamente nos graus elementares e fundamentais. Afirma ainda que a instrução técnico profissional será acessível a todos, bem como será a formação superior, considerando, no último caso, o mérito dos educandos. No segundo parágrafo do artigo 26, considera que a educação visará o desenvolvimento humano pleno e as liberdades fundamentais. Propõe, ainda, dentro de uma dimensão cosmopolita, que a educação se voltará a promover a tolerância e a amizade entre as nações, as diversidades religiosas e os grupos raciais.

Mesmo historicamente recentes, os sistemas nacionais de ensino pretenderam gerar um reconhecimento social ao apresentarem a possibilidade, universalizada, de aumentar a inserção social e econômica, de contribuir para a diminuição da criminalidade – inclusive entre a juventude –, de fortalecer a sociabilidade dos bairros pobres e, especialmente, de consolidar os processos e os ritos que o Estado instituía para a organização e o funcionamento de uma sociedade dinâmica, plural, repleta de múltiplos interesses e contradições. No entanto, se olharmos com atenção, nenhum desses aspectos se concretizou eficazmente. Não só os dados da inserção e da violência social, que saltam aos olhos devido ao espaço midiático que ocupam, mas a própria noção orgânica de sociedade demonstra que o ideário proposto não se consolidou como ato efetivo de transformação social e política.

Não foram todos os Estados nacionais, nem todos ao mesmo tempo, que atuaram de modo a considerar a educação como um direito universal e compulsório. No Brasil, a universalização da educação pública somente foi instituída – muito lentamente –, ao longo do século XX. Atualmente, a Constituição Cidadã promulgada em 1988 considera o acesso ao sistema de ensino como um direito público subjetivo e um compromisso do Estado e da família e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) propõe a educação como dever do Estado e determina a obrigatoriedade da educação básica gratuita dos 4 aos 17 anos de idade. Manifesta, ainda, que o não oferecimento do ensino obrigatório pelo poder público importa em responsabilização das autoridades por negligência.

De todo o modo, as carências materiais e o arrocho salarial somam-se às dificuldades que são nítidas aos olhos de quem quiser ver. Além delas, a educação como direito humano continua a vivenciar ameaças

ligadas ao passado. Desde a censura ideológica sobre os conteúdos a serem ensinados, passando pelos controles disciplinadores das normas e dos espaços educativos, chega-se ao absurdo dos projetos legislativos que propõem e objetivam transformar instituições educativas em espaços disciplinadores e punitivos, em alguns casos, transmissores de dogmas e negadores do conhecimento científico.

Universalizada, a educação se instituiria não só como superação do analfabetismo, mas atuaria na formação e no desenvolvimento cultural das sociedades nas quais está inserida. Nessa condição, possibilitaria a formação individual consolidando o conhecimento coletivo e ampliando as possibilidades de avanços nos diferentes campos das formas de viver humanas e, especialmente, nas formas de organizar os sistemas de vida social e de consolidação da democracia. A democracia não se constituiria somente como forma de governo, mas se manifestaria através das múltiplas possibilidades de participação exigidas pelo atual período da globalização, com suas crises, seus riscos e ameaças constantes. Esses riscos e ameaças que afetam, quando não destroem, não só aos direitos sociais e econômicos como também os direitos civis, políticos e ambientais.

No atual período de desenvolvimento do capitalismo, os direitos humanos passaram a fazer parte fundamental da democracia de modo a tornar a existência dos primeiros indispensáveis à existência da outra. Não fosse assim estariam ameaçadas as liberdades fundamentais e, entre elas, as garantias da participação plena da cidadania nas questões públicas que garantem o controle soberano das sociedades sobre os governos. Esse controle é exercido por meio da liberdade garantida através da participação política e pela igualdade política constituída pela cidadania. Em períodos de crise como o atual a democracia e os direitos humanos são colocados em risco e mesmo suprimidos tanto nos limites dos Estados Nacionais como ocorre com os migrantes africanos na Europa e os migrantes do mundo todo nos Estados Unidos.[22]

Isso ocorre mesmo quando, uma e outra se encontrem ainda restritas as dimensões territoriais dos Estados nacionais, e sejam reguladas por princípios que permitam, instituam e implementem a justiça social, preservem a equidade e concretizem uma equilibrada distribuição de

[22] Dar destaque para a radicalização da perseguição sob o governo Trump. E os campos de concentração de migrantes em países da Europa e no território da Palestina.

recursos que garantam direitos sociais e econômicos através de medidas políticas destinadas para o bem-estar de todos e de cada um.

Na primeira parte deste artigo, busca-se recuperar o processo histórico de constituição dos Direitos Humanos e da Democracia a partir das revoluções modernas, destacando a passagem da soberania monárquica para a soberania popular. A Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 é compreendida como marco fundamental na universalização desses princípios, incorporando uma dimensão cosmopolita. Contudo, busca-se evidenciar que essa universalização é marcada por limites e contradições, uma vez que a efetivação dos direitos permanece condicionada às desigualdades estruturais e aos interesses políticos e econômicos dos Estados e das elites globais.

Na segunda parte deste artigo, problematiza-se a relação entre Democracia e Direitos Humanos frente às crises do capitalismo global. Através do conceito de "capitalismo de barbárie" busca-se caracterizar um sistema que intensifica desigualdades, precariza a vida e legitima formas de violência estrutural que negam a dignidade humana. Nesse sentido, propõe-se o conceito de necropolítica como chave teórica que fundamenta a proposta de análise ao evidenciar o poder de decidir sobre a vida e a morte de populações consideradas descartáveis. Diante desse cenário, a Democracia é compreendida não apenas como regime político, mas como prática social ampliada, que exige participação ativa, reconhecimento das diferenças e afirmação contínua da necessidade de proteção dos direitos conquistados ao longo do tempo. Como alternativa às limitações do Estado-nação e às dinâmicas excludentes do capitalismo global, emerge a noção de cidadania cosmopolita. Essa perspectiva amplia o conceito de cidadania para além das fronteiras nacionais, articulando dimensões locais e globais na defesa dos Direitos Humanos, da justiça social e da centralidade da vida em relação as práticas e políticas de morte, como as promovidas pelas potências militares ocidentais.

Na terceira parte do artigo, a Educação em Direitos Humanos é apresentada como elemento central para a consolidação da democracia. No caso brasileiro, sua trajetória está associada às lutas sociais contra a ditadura militar e ao processo de redemocratização. Procura-se destacar o papel de políticas públicas como o Plano Nacional de Educação

em Direitos Humanos (PNEDH), que propõe a formação de sujeitos de direitos, críticos e participativos, fortalecendo o entendimento central de que a Educação deve ser exercida como prática emancipatória, capaz de promover valores democráticos, combater desigualdades e fortalecer a participação cidadã. São apontados alguns dos desafios atuais, como o avanço de discursos autoritários, o negacionismo científico, a precarização da educação e a fragilidade das instituições democráticas. Nesse contexto, reforça-se a necessidade de uma educação comprometida com a formação crítica e com a construção de uma cultura de Direitos Humanos no longo caminho rumo a efetivação de uma experiência democrática cosmopolita.

Direitos humanos e democracia cosmopolita[23]

Em 1998, a comemoração dos 50 anos da Declaração Universal dos Direitos Humanos[24] tinha como lema a consigna internacional *Direitos Humanos para todos*. O lema expressava um sentimento e um desafio que seguem como um desejo[25]. O secretário-geral da Organização das Nações Unidas alertava, inquieto, que "[...] para muitas centenas de pessoas por todo o mundo, o conteúdo da Declaração ainda não tem sentido em suas vidas" (Annan, 1999, p. 8). O alerta do então secretário-geral da ONU continua atual e, com o crescimento de territórios e Estados envolvidos em novas guerras, as ameaças constantes de intervenções militares e o retorno de práticas de extermínio e genocídio, como a humanidade voltou a viver na terceira década do século XXI, torna-se ainda mais urgente.

> Precisamos insistir para que haja maior respeito pelos direitos civis e políticos, para que se construam sociedades democráticas, de maneira que agravos

[23] Aqui estamos trabalhando os conceitos de "cosmopolita" e "cosmopolítica" como sinônimos em um horizonte onde Direitos Humanos e democracia se cruzam como promessas e possibilidades de convivência e coexistência pacífica e harmoniosa entre os povos e culturas.

[24] A importância da Proclamação não torna a mesma reconhecida, ou mesmo conhecida pela sociedade mundial. Também não significa os seres humanos tenham se tornado magicamente portadores de direitos. De outro modo ao ser proclamada "A declaração de direitos inscreve os direitos na sociedade e na política, afirma sua origem social e política e se apresenta como objeto que pede o reconhecimento de todos, exigindo o consentimento social e político de todos. Esse reconhecimento e esse consentimento dão aos direitos a condição e a dimensão de direitos universais" (Chauí, 2022, p. 11).

[25] Em 1948 a Assembleia que proclamou a Declaração teve a presença de 56 países, "Ela foi aprovada por 48 votos a favor, nenhum contrário e 8 abstenções" (Moyn, 2013, p. 30).

> e disputas possam ser resolvidos pacificamente, para uma imprensa livre e uma sociedade civil ativa possam fiscalizar a corrupção e o exercício ilegal do poder do Estado; aí então, os sistemas judiciais operarão com justiça. Mas também devemos insistir que se de a devida atenção aos direitos econômicos sociais e culturais (Annan, 1999, p. 9).

A Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão está irremediavelmente relacionada a seu tempo, o que significa o uso de conceitos próprios dos conflitos entre os setores sociais que sustentavam o poder absolutista, a nobreza componente da corte e o alto clero, que consideravam o monarca como soberano, e as novas classes urbanas, a burguesia e a nobreza togada, que compreendiam a soberania como um poder pertencente à nação, portanto à vontade geral da população reconhecida por lei e oriunda da cidadania. A soberania não seria mais aceita como um indivíduo, ao nascer, tivesse como um direito inalienável. A partir da Declaração de 1791 o princípio da liberdade, especialmente da liberdade política, se tornaria um conceito aceito como um direito de "resistência à opressão". Os Direitos Humanos mesmo quando incorporados às constituições nacionais, aos manuais e às práticas jurídicas demonstravam "[...] na verdade [...] que a [sua] efetividade [na] proteção ampla dos direitos de cidadania foi sempre precária na grande maioria dos países" (Santos, 2016, p. 50).

Desde então o conceito de resistência à opressão deixa de pertencer ao monarca absolutista na sua luta contra as rebeliões dos nobres ou mesmo da burguesia e da população urbana, pelo contrário, passa a ser um dos direitos que pertencem à sociedade e demonstra que cabe à cidadania resistir à opressão do Estado. Para Comparato (1999, p. 17) "o núcleo do princípio axiológico da liberdade é a ideia de autonomia, isto é, de submissão de cada um a normas por ele mesmo editadas". Em diálogo com Norberto Bobbio (2000), consideramos que: "Em sentido lato o conceito jurídico e político de Soberania indica o poder de mando em última instância, numa sociedade política e, consequentemente, a diferença entre esta e as demais associações humanas em cuja organização não se encontra esse poder supremo, exclusivo e não derivado" (Bobbio, 2000, p. 1179).

As Declarações do século XVIII trouxeram questões novas para aquela época, como as destacadas acima. Eram temas que propunham direitos coletivos como os da liberdade de constituir associações de

classe, de cultura e políticas. Destacavam a liberdade de pensamento e expressão que por não alcançadas de maneira plena, permaneceram presentes nas lutas sociais dos séculos XIX, XX e ainda no presente século. Elas não só estão presentes, como sofrem ameaças constantes; ao mesmo tempo, são consideradas indispensáveis para a consolidação da democracia, especialmente quando levamos em conta os conceitos das liberdades proclamadas no fim do século XVIII. A Declaração de 1791 anunciava que a liberdade era um princípio indissociável do nascimento do debate democrático, e que nos lugares nos quais elas são restringidas, "[...] todo o edifício democrático corre o risco de desmoronar" (Lefort, 1991, p. 58).

A Declaração de 1791 destaca também, como um conceito prioritário da liberdade, o livre pensar e o exprimir do pensamento como um direito inalienável de cada cidadão, um direito social e cultural. O direito à liberdade de expressão, no entanto, não faz do pensamento uma propriedade privada, como um bem material, um bem de produção; ele constitui-se como uma liberdade de relações e comunicação de pensamentos e de opiniões, sendo um dos direitos mais preciosos do homem: "Todo o cidadão pode, pois, falar, escrever, imprimir livremente, salvo responder por abusos dessa liberdade nos casos determinados em lei" (Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, 1791, Art. 11).

Já a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) de 1948, em seu artigo 19, acrescenta novos componentes aos direitos de liberdade de opinião. Em seu texto, se pode ler que todo ser humano "tem direito à liberdade de opinião e expressão: este direito inclui a liberdade de, sem interferência, ter opiniões e de procurar, receber e transmitir informações e ideias por quaisquer meios e independente de fronteiras" (Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948, Art. 19). As ditaduras do século XX, as guerras intermináveis, declaradas ou não, que a humanidade viveu e continua a sofrer, demonstram que, nessas circunstâncias, uma das primeiras ações dos Estados nacionais em conflitos internos ou entre si é silenciar as pessoas e suprimir o que elas pensam. Analfabetismo em massa e pobreza são questões de direitos humanos tão importante quanto a liberdade de expressão, e não considerar os primeiros itens é tão grave quanto negar o último (Annan, 1999, p. 9). Tamanha violência, seja ela simbólica ou física,

suprime os direitos civis e políticos das sociedades e objetiva manter sob domínio dos setores sociais opressores o controle do poder. Por outro lado, é através do pensamento e do agir coletivo que as sociedades constroem formas de pressionar o Estado a controlar suas ações, preservar e ampliar os espaços de participação da cidadania de modo a consolidar a democracia.

Mas não só os direitos civis e políticos são essenciais. Também, como demonstram os séculos XIX e XX, é essencial compreender a importância dos direitos sociais, econômicos e culturais. O combate à fome, à pobreza, ao analfabetismo são questões sociais e econômicas que remetem não só à fraternidade, mas também incorporam as dimensões mais significativas dos direitos humanos, o direito a uma vida digna e justa. A fraternidade, em sua dimensão ética, encerra o conceito de justiça distributiva e de superação das condições de pobreza extrema.

A Declaração de 1948 dedica os artigos 22 a 26 para explicitar o que considera direitos sociais, econômicos e culturais. Ao analisar o artigo 22, Herkenhoff (1999) destaca, como de grande relevância, que:

> [...] toda pessoa tem direito à seguridade social; - o que legitima esse direito de cada pessoa é o fato da condição de membros da sociedade; - a seguridade social é destinada a promover a satisfação dos direitos econômicas, sociais e culturais; - esses direitos econômicos, sociais e culturais são definidos como indispensáveis à dignidade humana e ao desenvolvimento da personalidade de cada pessoa; - cada Estado deve prover esses direitos, de acordo com sua organização e nos limites de seus recursos; - a cooperação internacional é devida para que se assegurem a todas as pessoas os direitos proclamados no artigo" (Herkenhoff, 1999, p. 275-276).

As declarações do século XVIII e os movimentos sociais dos séculos XIX e XX deram origem a uma nova forma de divisão social e econômica na qual as sociedades buscaram abolir os privilégios e suprimir os estamentos que controlavam o poder político e econômico. As então novas formas de organização, se constituiriam não mais em estamentos, mas em classes sociais que carregaram em si mesmas as contradições que reordenariam os conflitos por direitos a partir dos tratados de pós-Guerra Mundial. Esses tratados revisariam, também, os significados da democracia e os seus limites.

Próxima de completar 80 anos, a DUDH ainda demonstra como é possível encontrar as carências, as violências e as violações que Kofi Annan reconhecia aos 50 anos da Declaração: "Temos de fazer mais

em termos ações preventivas, cujo objetivo é impedir que as violações ocorram e devemos detectar situações que possam levar a desastres humanitários" (Annan, 1999, p. 9). Por certo, as violações aos Direitos Humanos que o então secretário-geral esperava não ver repetidas eram menores do que aquelas que presenciamos atualmente.

Já ocorrera a Guerra do Vietnã, já haviam sido denunciadas as torturas na América Latina sob ditaduras cruéis e terroristas, mas estávamos ainda distantes das guerras intermináveis da África e do Oriente Próximo. Por certo, no entanto, seria possível considerar insano pensar que na terceira década do século XXI a humanidade acompanharia atônita o genocídio de Gaza. Talvez tão insano como relembrar as décadas de 1930 e 1940 e os campos de concentração do século XX, as Rosas Nucleares de Hiroshima e Nagasaki, os bombardeios pela Real Força Aérea inglesa sobre Dresden, as bombas de napalm queimando as aldeias camponesas do Vietnã, "os porões e os covis" das ditaduras latino-americanas.

Na América Latina, a partir da década de 1960, o discurso dos Direito Humanos passou em sua polissemia, a ter um papel prioritariamente publicitário servindo de plataforma política para as ações estadunidenses contra os governos que consideravam inimigos ou não aliados. Para Chomsky (2003, p. 170) os direitos humanos têm uma "função instrumental na cultura política, servindo de arma contra os adversários e de recurso para mobilizar o público do país a seguir a bandeira de nossa nobreza, ao denunciarmos corajosamente os abusos reais ou supostos dos inimigos oficiais". Para o autor, esses direitos são utilizados como componentes ideológicos capazes de justificar intervenções militares e crimes contra a humanidade. Passados mais de dois séculos os Direitos Humanos mesmo quando incorporados às constituições nacionais, aos manuais e às práticas jurídicas, ainda carecem efetividade. As dificuldades para a efetivação de políticas públicas de direitos humanos são reconhecidas também quando se pode afirmar que "[...] a verdade é que a efetividade da proteção ampla dos direitos de cidadania foi sempre precária na grande maioria dos países" (Santos, 2016, p. 50).

Por certo, como o demonstram as desigualdades sociais, as guerras contínuas e seus anúncios salvacionistas, as ainda presentes ditaduras

contemporâneas e suas políticas estatais de tortura como sinônimo de política pública de segurança, não basta proclamar os Direitos Humanos. Sua efetivação pressupõe uma cultura democrática constituída ao longo do processo histórico. As relações entre os Direitos humanos e a Democracia foram se constituindo, ao longo dos três últimos séculos, entre contradições e contratos, mas de forma indissociável. As lutas sociais em defesa das liberdades individuais e coletivas, e a busca por soberania e autonomia, que vão além das dimensões econômicas e da livre iniciativa, somam-se aos movimentos sociais em busca da igualdade que não elimina as diferenças. Esse conjunto de forças reinventa os contratos sociais entre a sociedade civil e o sistema de poder da sociedade política impedindo que as instituições se petrifiquem, reduzindo-se a mantenedoras de poder (Lefort, 1999).

Os temas propostos pelos Direitos Humanos, especialmente a partir das décadas de 1960 e 1970, ultrapassaram os limites estabelecidos na própria Declaração de 1948. Essa expansão ocorreu como uma exigência do tempo e das questões que a contemporaneidade apresenta e que a humanidade reconhece como consciência coletiva e cultura universal. Esses direitos essenciais são constituídos ao longo do processo e em circunstâncias históricas que decorrem de lutas por novas liberdades, contra os poderes institucionalizados.

Não raro, mesmo os direitos fundamentais, aqueles que compõem as constituições nacionais, são colocados sob desconfiança, recusados por setores das elites internacionais e sonegados daqueles que pensavam já tê-los conquistado de forma definitiva. Pelo contrário, quando o princípio da liberdade se restringe à economia de mercado, os direitos sociais e econômicos e os direitos civis e políticos ficam ameaçados como anunciam as crenças de Milton Friedman: "Acredito que uma economia relativamente livre é uma condição necessária para uma sociedade democrática", acrescentando logo em seguida: "mas também que há evidências de que uma sociedade democrática uma vez estabelecida, destrói uma economia livre" (Friedman *apud* Slobodian, 2024, p. 27).

Nos períodos de crescimento econômico os discursos éticos tornam-se uma exigência para quem exerce o controle do poder, não apenas o controle do Estado. Em períodos de crise tal cuidado se

desfaz, se torna desnecessário e os discursos e os atos se transformam: os primeiros, convertem-se em ameaças, e os segundos, em agressões e mortes. Nas décadas de 1930-1940, os discursos se transformaram em ações de guerras expansionistas, superioridade cultural e preconceitos contra etnias e classes. Na terceira década do século XXI, esses discursos retomam práticas expansionistas e apregoam a existência de pressupostos salvacionistas que justificam intervenções e crimes contra a humanidade e a democracia. Mas não apenas para ela. Talvez estejamos vivendo o limiar de um outro tempo, não só em razão das mudanças tecnológicas, mas "[...] uma nova época, pós-ética, na qual os poderes mundiais não mais se preocupam em cobrir seus óbvios interesses próprios com uma linguagem altruísta, mas, ao invés, são insolentemente francos a respeito" (Eagleton, 2005, p. 203).

O aguçamento das contradições entre discursos e atos demonstram compreensões distintas sobre os limites dos conceitos de liberalismo e de democracia. O pensamento liberal que, no pós-revolução de 1789, oscilava entre as transformações revolucionárias e os pressupostos conservadores, passou a aliar-se a propostas de mudanças políticas e econômicas significativas que incluíram, no campo político e civil, o direito ao sufrágio (embora restrito a uma margem pequena da população), a divisão de poderes independentes, a criação de partidos, sindicatos e associações culturais, e no campo econômico, as primeiras propostas de um Estado do bem-estar social nas regiões centrais da Europa e no norte da América.

Esta aliança iniciada na segunda metade do século XIX oscilaria, ora se aproximando da democracia liberal, ora afastando dela a cada período de crise. Já no período do pensamento neoliberal, do qual Friedman é um dos pioneiros, o conceito de liberdade se reduz à dimensão do mercado considerado como fundamental para o crescimento econômico. Quando as sociedades vivem em uma condição histórica na qual "[...] a democracia não se estabeleceu a ponto de constar das experiências das pessoas como fosse um assunto próprio delas, de modo que elas compreendessem a si mesmas como sendo sujeitos dos processos políticos" (Adorno, 1995, p. 34). A defesa e a exigência do respeito aos Direitos Humanos e da democracia podem transformar-se em uma ameaça ao avanço da globalização. Considerando tamanhas

contradições, Wallerstain (2013) compreende que o liberalismo e a democracia vivenciam uma relação ambígua desde as primeiras décadas do século XIX. "Em alguns usos, pareciam idênticos [...] em outros usos foram considerados opostos, virtualmente diametrais. Eu diria que foram, na verdade, *frères ennemis* [fraternos inimigos, em tradução livre]" (Wallerstein, 2003, p. 123).

Segundo a filósofa Marilena Chauí (2022, p. 3), a democracia, quando se reduz "ao regime da lei e da ordem para a garantia das liberdades individuais", reduz o pressuposto da liberdade a economia de mercado e a livre iniciativa e o sistema de poder a competição entre partidos que disputam eleições periódicas que constituem um sistema de poder controlado pelo poder judiciário para defender a sociedade de possíveis intervenções de tiranos e seus aliados. A partir desses e outros princípios, igualmente importantes, a democracia assim constituída define o exercício da soberania por meio de processos eleitorais que escolhem representantes para os poderes Legislativo e Executivo, asseguram a rotatividade dos governantes e buscam soluções para os problemas econômicos, mantendo a ordem social preservada pela coerção e pelo sistema jurídico.

Quando analisada desde os pressupostos das Declarações de Direitos Humanos, a democracia adquire uma dimensão que vai além do universo dos regimes políticos e das diferentes formas de governo. Assume a dimensão da própria sociedade, de suas formas de organização social, de como se constituem suas relações interpessoais, bem como dos modos de produzir seu cotidiano e de reproduzir suas gerações. O que significa que para o exercício da democracia se faz necessária uma cultura coletiva na qual os indivíduos e os diferentes setores sociais que a compõem transformem os pressupostos da Liberdade, da Igualdade e da Fraternidade em participação coletiva da cidadania. Nesse sentido, para que a Democracia se consolide, a prática sociocultural dos Direitos Humanos pode ser, em algumas circunstâncias, mais importante do que a própria prática política, especialmente em um universo no qual o sistema internacional convive em um tempo em que "[...] o poder protege a si mesmo usurpando não apenas nossas identidades culturais, mas nossa integridade física" (Eagleton, 2011, p. 145).

Se considerarmos a democracia, para além das diferentes formas de governo, como uma garantia universal dos direitos e dos compromissos da cidadania, portanto como garantia da soberania e organização livre da sociedade, podemos considerá-la como uma forma:

> sócio-política definida pelo princípio da isonomia (igualdade dos cidadãos perante a lei) e da isegoria (direito de todos para expor em público suas opiniões, vê-las discutidas, aceitas ou recusadas em público), tendo como base a afirmação que todos são iguais porque livres, isto é, ninguém está sob o poder de um outro porque todos obedecem às mesmas leis das quais todos são autores (autores diretamente, numa democracia participativa; indiretamente numa democracia representativa) (Chauí, 2022, p. 3-4).

Em uma sociedade como a atual, marcada pela concentração da riqueza e da desigualdade por ela produzida, a forma de organização política e das relações sociais dá origem a conflitos que são considerados não só legítimos, mas necessários. Dessa forma, ao considerar as desigualdades a democracia pressupõe a legitimidade dos conflitos decorrentes das contradições sociais, econômicas e culturais, admitindo a criação de novos direitos e garantindo, assim, a igualdade e a liberdade como decorrentes dos movimentos em busca da superação das desigualdades e da falta da liberdade. As classes populares, ao reivindicar direitos, se constituem como sujeitos históricos, ou seja, cidadãos politicamente reconhecidos pela sociedade na qual vivem e pela sociedade internacional na medida em que impedem a cristalização jurídica e política dos setores dominantes. A marca da "[...] democracia moderna, permitindo sua passagem de democracia liberal à democracia social, encontra-se no fato de que somente as classes populares e os excluídos (as 'minorias') sentem a exigência de reivindicar direitos e de criar novos direitos" (Chauí, 2022, p. 4).

A criação de novos direitos, nascidos das lutas sociais ao longo do processo histórico, é manifestação das lutas pela defesa de novas liberdades contra velhos poderes e nascem de modo gradual, não os temos todos de uma vez nem de uma vez por todas (Bobbio, 2000). Algumas vezes, como nas crises atuais do capitalismo globalizado, os velhos poderes tratam de eliminar direitos e fortalecer medidas autoritárias contrárias à democracia e a soberania dos povos. Tal situação pode ser exemplificada na repressão e na violência imposta cotidianamente contra migrantes nos Estados Unidos e em países da

Europa, bem como em ações repressivas promovidas pelo Estado de Israel contra jovens ambientalistas em missões de paz por Gaza.

Cientes deste risco, até mesmo pela repetição permanente das ameaças feitas à liberdade e à manutenção de privilégios que impossibilitam a igualdade, os movimentos por novos direitos se constituem como sujeitos que compreendem que "[...] a sociedade democrática não está fixada numa forma para sempre determinada, ou seja, não cessa de trabalhar suas divisões e diferenças internas, de orientar-se para a possibilidade objetiva (a liberdade) e de alterar-se pela própria práxis" (Chauí, 2022, p. 5).

Os movimentos dos séculos XVIII e XIX, ao derrotar o absolutismo, transferiram a soberania para a cidadania que as Declarações de Direitos Humanos, especialmente a Declaração da ONU, viriam a universalizar como sujeitos de si mesmos e das sociedades nas quais exercem seus direitos e nas quais encontram modos de inserção. Mesmo quando a soberania se manifesta nos espaços geográficos do Estado-nação, a cidadania ultrapassa estes limites, não só nas intensas migrações em busca de melhores condições sociais, mas, também, pelas dimensões das questões universais que dizem respeito à sobrevivência da humanidade, como as lutas pela paz, os movimentos feministas e antirracistas e os movimentos em defesa da justiça ambiental. Movimentos que vão além dos limites territoriais das nações e dos Estados nacionais ao mesmo tempo em que assumem a dimensão de "[...] uma reivindicação universalista de solidariedade mundial [que] se assenta sobre o conceito de cidadania cosmopolita situado como um modelo de democracias cosmopolitas" (Torres, 2023, p. 40).

Se ao longo dos últimos séculos a economia capitalista se universalizou, as Declarações dos Direitos Humanos deram a esta universalização uma dimensão cosmopolítica que, gradualmente, na medida em que se expandem as lutas por direitos, se constitui como uma alternativa para novas formas de organização social. Do mesmo modo que a expansão econômica transnacional origina transformações. Como observa Eagleton, esse processo "[...] gera isolamento e ansiedade, arrancando homens e mulheres de seus vínculos tradicionais e lançando sua identidade numa crise crônica ele fomenta, como forma de reação, culturas de solidariedade defensiva exatamente ao mesmo tempo em

que está ocupado na proliferação desse admirável cosmopolitismo novo" (2011, p. 94-95).

Para além dos Estados, mas a eles aliados, as grandes empresas formadoras das corporações transnacionais constituem as bases do processo de globalização da economia. "Trata-se de um produto e condição do modo pelo qual se transnacionalizam e dinamizam o capital, a tecnologia, a força de trabalho, a divisão do trabalho e o planejamento em escola nacional, regional e mundial" (Ianni, 2004, p. 120). Ao se constituírem internacionalmente, as grandes corporações internacionais, associadas ao sistema financeiro mundial, deram origem a poderosas estruturas mundiais de poder que conseguem exercitar pressão e tensão políticas não só sobre Estados nacionais, mas também sobre regiões estratégicas, econômica e militarmente, alterando as formas de organização políticas mundiais.

As transformações econômicas com a expansão das empresas globalizadas e da internacionalização do mercado geraram também novas relações de trabalho e de solidariedade entre a mão de obra das fábricas universalizadas e da produção distribuída entre diversos países.

> Começou assim uma transformação importante do universo de trabalhadores "vendedores das forças de trabalho, que forma a "população mundial" e que poderá compor "o povo" da sociedade civil mundial, à medida que se alcançam inserção e definição no mercado mundial de força do trabalho; compreendendo direitos e deveres, ou instituições jurídicas e políticas com as quais se definem as condições de organização, reivindicação, negociação e protesto (Ianni, 2004, p. 110).

Nessas novas relações se constituem novas formas de organização social e, nelas, uma nova cidadania mundial, uma cidadania cosmopolita em busca de participação e de novos direitos.

As declarações dos Direitos Humanos, ao se proporem como universais anunciam a possibilidade de uma alternativa à globalização econômica e à reorganização das relações internacionais. Concretizam-se para além das leis do mercado. Enquanto isso os senhores do mundo, que Freire (2000) caracterizava como opressores, fortalecem organismos internacionais das múltiplas relações políticas constituídas pelos Estados associados que abrigam as corporações internacionais

dos setores financeiros – FMI, Banco Mundial, OMC – e militares, como a OTAN e o Comando Sul.[26]

Em outra dimensão, a Organização das Nações Unidas e seus órgãos, como a Unicef, a Unesco, a OMS, a OIT, o ACNUR e a CEPAL, procuram organizar políticas internacionais capazes de garantir a implantação ou, ao menos, a divulgação dos Direitos Humanos. Para Mello (2010):

> A ONU é o único instrumento que permite reintroduzir normas de moralidade no curso da história e humanizá-la. Sou o primeiro a reconhecer que ela deixa a desejar. Acredito ter uma consciência lancinante de todas as fraquezas em inúmeros teatros e em múltiplos domínios. [...] No balanço da história, temos a tendência a contabilizar os fracassos. Julguemo-nos felizes, por conseguinte, por não ter a terra ainda desaparecido (Mello, 2010, p. 278-279).

Também, mas não só, a presença da ONU[27] possibilitou o surgimento de entidades comprometidas com dimensões que dizem respeito a toda a humanidade. Organizações que avançam na direção de produzir novas perspectivas que permitam o não desaparecimento da humanidade e da natureza que a acolhe. Entre elas citamos como exemplo a Cruz Vermelha Internacional, a Anistia Internacional e Médicos sem Fronteiras – que refazem e reocupam espaços de ação que fortalecem os movimentos pela paz, o combate à tortura, as lutas dos movimentos ambientalistas, dos movimentos feministas, dos movimentos antirracistas e dos movimentos de organizações de classe. Nessas organizações e entre elas se expressam contradições nascidas de identidades distintas, ao mesmo tempo em que uma consciência

[26] O "Comando Sul" (SOUTHCOM) é uma estratégia de defesa continental dos Estados Unidos da América que também oficializa a ingerência desse país em assuntos da América Latina e do Caribe. Em linhas gerais e segundo informações oficiais, "é um dos comandos unificados combatentes do país, responsável por ações de segurança, operações militares e cooperação na América Latina, Caribe e região do Canal do Panamá. [...] Possui sede na Flórida e foca no combate ao narcotráfico, ajuda humanitária, estabilidade regional e influência chinesa" (Terra, 2026, s.n). Vale destacar que muito recentemente o "Comando Sul" foi responsável pelo planejamento e execução da ação militar de invasão do território venezuelano que levou a captura, prisão e sequestro do Presidente da Venezuela, Nicolás Maduro. Disponível em: https://www.terra.com.br/noticias/mundo/comando-sul-dos-eua-concentrara-foco-na-america-do-sul-em-carteis-terras-raras-e-influencia-chinesa,1a2143d38b2971b5d2bea202fbd45b644louxctv.html. Acesso em: 5 abr. 2026.

[27] A ONU, em suas múltiplas formas de ação, demonstra uma "[...] Consciência do Mundo. Uma consciência [...] dinâmica. Ela tem muitas múltiplas facetas, tantas quanto as realidades que ela absorve lhe fornece, ela é rica, infinitamente plural. Esta consciência é antidogmática, receptiva, tolerante, pois que enriquecida e forjada pela descoberta e pelo reconhecimento das características e dos valores particulares assim como, sobretudo, por sua capacidade de extrair da massa bruta dos acontecimentos e de nossa história" (Mello, 2000, p. 276).

coletiva inspiradora reivindica uma nova forma de inserção social e política.

As declarações de Direitos Humanos ao se anunciarem como universais projetavam uma forma de aproximação entre os povos e mesmo entre as Nações, uma forma que iria além da expansão do mercado e da liberdade restrita ao comércio. A expansão do capitalismo globalizado não gera apenas desejos de felicidade imediata, produz também ansiedades e solidão ao destruir os laços e os vínculos históricos das sociedades que domina. Ao propor direitos para todos, as Declarações fornecem a possibilidade de pensar em uma cidadania universal para além da economia do mercado, dando vida a novas solidariedades que irão gerar reações em defesa da vida. Formam-se então movimentos pela paz, em defesa de uma justiça social e ambiental, movimentos identitários como o feminista e o antirracista, e os movimentos sexuais e de gênero, movimentos que, ao assumir particularidades, também convergem em dimensões universais, constituindo-se ao mesmo tempo como locais e cosmopolitas.

Ao se universalizar, o Estado-Nação europeu pretendeu expandir sua civilização ao redor do mundo. A partir da segunda metade do século XIX, os Estados Unidos da América também assumiram esse papel ao declarar a Doutrina Monroe. Para fazê-lo, entretanto, europeus e estadunidenses precisaram eliminar ou enfraquecer algumas culturas. Para tanto, recorreram – e continuam a recorrer – a práticas de violências extremas como as cometidas na América Latina, por meio do extermínio e do genocídio dos povos tradicionais locais durante o período da colonização e durante as ditaduras de segurança nacional na segunda metade do século XX, respectivamente – práticas intervencionistas e autoritárias que se mantêm ainda hoje, nas primeiras décadas do civilizado e bárbaro século XXI.

Capitalismo de barbárie x democracia cosmopolita

A noção de "capitalismo de barbárie" pode ser compreendida como a radicalização e a exacerbação contemporânea das formas de explorar, oprimir, expropriar e negar direitos que marcam e estruturam a racionalidade do mercado globalizado e o fazer cotidiano da moder-

nidade capitalista. Não se trata apenas da produção e da reprodução de desigualdades abissais, mas da institucionalização e normatização de regimes de poder que administram a vida de privilégios de poucos, além da miséria e da morte – real, simbólica, física, social ou emocional – de muitos. Em linhas gerais, é uma forma de tecnologia de gestão e imposição do que é permitido e tolerável pelo sistema capitalista. Nas palavras de Castor Ruiz (2021), uma espécie de *governamentabilidade algorítmica* que impõe a *biopolítica da vida útil e eficiente* para atender aos interesses exclusivamente econômicos daqueles que Chomsky (2017) denomina de *donos do mundo*. Nesse contexto e partindo dos sentidos atribuídos por Ruiz, o conceito de necropolítica (Mbembe, 2018) assume papel central na dimensão de capitalismo de barbárie que estamos utilizando.

Nesse sentido, ao se observar o genocídio perpetrado por superpotências militares como a estadunidense e a israelense em territórios palestinos, especialmente em Gaza, esse *capitalismo de barbárie* assume também a noção atribuída por Achille Mbembe (2018), na qual a noção de soberania contemporânea se redefine como o poder de decidir quem pode viver e quem deve morrer. Em suas palavras: "A expressão máxima da soberania reside, em grande medida, no poder e na capacidade de ditar quem pode viver e quem deve morrer" (Mbembe, 2018, p. 5). A perspectiva teórica de Mbembe demonstra o quanto o domínio do capital coloca em risco a democracia. Nesse cenário, os direitos sociais e políticos e a própria vida humana se tornam insignificantes, buscando-se suprimir os avanços políticos do século XVIII, quando a soberania passou do controle do poder absolutista para as mãos da cidadania.

O conceito de necropolítica, portanto, desloca e avança para além da análise foucaultiana da biopolítica – centrada na gestão da vida – para evidenciar que, nos muitos contextos bélicos da atualidade gerenciados pelas superpotências capitalistas, o governo sobre a vida opera sobretudo por meio da exposição sistemática de populações vulneráveis à morte. Mais que isso, o "capitalismo de barbárie" agenciado pela *governamentabilidade algorítmica* faz da morte e do genocídio de populações inteiras espetacularização diversionista para as redes de ódio supremacistas. Essa exposição não se limita aos conflitos bélicos, mas

inclui a precarização radical e extremada das condições de existência, o encarceramento em massa e o controle de um território agora espoliado e militarizado.

Mbembe nos ajuda a aprofundar essa leitura ao descrever como o mercado globalizado transforma a humanidade em matéria descartável: "[...] é a era do 'homem-coisa', da transformação dos seres humanos em força-mercadoria e em resíduos descartáveis" (Mbembe, 2018b, p. 14). Essa lógica dialoga diretamente com a dimensão de "capitalismo de barbárie" da qual estamos fazendo uso, relacionando-se tanto com o extermínio dos povos originários da América – então chamados de bárbaros e dizimados pela conquista militar dos ditos "civilizados" da Europa – quanto com o extermínio dos povos da América Central e do Sul durante as ditaduras das décadas de 1950 a 1980.

O *capitalismo de barbárie* não é necessariamente uma novidade em se tratando de um sistema de opressão, mas sua atualização em contextos de financeirização, militarização e colapso de organismos internacionais como a ONU impõe a barbárie não como *ausência de ordem*, mas como *ordem violenta*, que também é seletiva, supremacista e racializada. Sem pruridos políticos, esse modelo torna desnecessário os discursos éticos e desconsidera os conhecimentos da ciência, conhecimentos esses que reconhece como inimigos. Desconfia até mesmo dos saberes escolares que considera, com frequência surpreendente, ideologizados. Não raro retorna a índexes de obras julgadas inadequadas e dignas de serem suprimidas, quando não queimadas.

A necropolítica em simbiose com o *capitalismo de barbárie* opera justamente dentro de um enquadramento diferencial da humanidade, articulando a financeirização, o racismo estrutural, a colonialidade e a gestão securitária para produzir zonas permanentes de suspensão de qualquer pressuposto relativo aos Direitos Humanos, legitimando a violência e a degeneração de qualquer dimensão humanitária. Isso aproxima as populações submetidas a essa realidade da *vida nua* de Agamben (2010).

Sob outra perspectiva, a da economia política, Slobodian (2024), ao analisar o primeiro governo Trump, demonstra as razões que confirmam a formulação teórica de Agamben:

> A ideia de capitalismo sem democracia circula mais amplamente do que se possa imaginar. Stephen Moore, um dos principais conselheiros do

> presidente Donald Trump e indicado ao Conselho do Federal Reserve, membro de longa data da Fundação Heritage e intelectual da direita tradicional, declarou com franqueza: "O capitalismo é mais importante do que a democracia. Eu nem acredito na democracia". Longe de ser uma piada frívola ou lapso de linguagem, trata-se de uma posição que vem avançando nos últimos cinquenta anos, moldando nossas leis, instituições e o horizonte de nossas aspirações políticas (Slobodiam, 2024, p. 20).

Em contraposição a essa racionalidade *tanatopolítica* (Agamben, 2010), emerge a necessidade de pensar uma democracia cosmopolítica. A noção de cosmopolítica, que, em linhas gerais, propõe deslocar a política de um horizonte exclusivamente antropocêntrico e estatal para uma arena ampliada de coexistência entre múltiplos modos de existência (Stengers, 2005, p. 100), ganha contornos claros na seguinte definição: "A cosmopolítica não designa um ideal universal, mas a exigência de que nenhum dos participantes seja autorizado a definir sozinho o que conta". Essa formulação pode ajudar a romper com a soberania excludente característica da necropolítica, ao insistir na coexistência conflituosa e na negociação entre diferentes realidades.

Aqui estamos referindo a *tanatopolítica* como a *inversão do biopoder tradicional* (fazer viver ou deixar morrer) para uma racionalidade na qual o poder soberano se exerce sobretudo por meio da produção proposital da morte e da gestão do que Agamben (2010) denomina como *vida nua*. É a gestão política da humanidade baseada na exposição a diversas formas de *eliminação*. Nesse sentido, a *tanatopolítica* transforma a vida humana em *vida nua*, uma experiência existencial alheia aos direitos políticos ou jurídicos.

Trata-se de uma vida que pode ser eliminada sem, necessariamente, estar incorrendo em crime sob o ponto de vista jurídico. Agamben demonstra que a *exceção* (situação jurídico/política de crise em que o ordenamento legal é total ou parcialmente suspenso) tornou-se regra permanente de estruturação sobretudo dos governos ocidentais modernos. Desse modo, o "Estado de Exceção Moderno" é o *locus* no qual a *tanatopolítica* se estrutura e opera. Assim, o autor nos ajuda a perceber e localizar a materialização dela na figura dos refugiados, não raro, submetidos aos campos de concentração modernos e a céu aberto, como se tornou o território de Gaza. Exemplos como esse operam no que se poderia caracterizar não apenas como o que Michel Foucault denominaria de *biopolítica* (governo sobre a vida), mas como no que

Agamben aponta como *tanatopolítica*, que é justamente a gestão sobre a morte. Essa realidade que se torna regra para os Estados e grandes potências militares ocidentais que assumem o direito de decidir sobre quem e quando deve morrer nessa quadra histórica do século XXI.

A cosmopolítica não pode ser vista e entendida como uma espécie de consenso abstrato, mas como um processo em permanente construção que englobe as distintas identidades culturais, as múltiplas formas de organizações políticas e econômicas e, tal como nos Direitos Humanos, compreenda que sua criação, manutenção e desenvolvimento são construções de um longo caminho histórico capaz de, enquanto busca a liberdade e a igualdade, incorporar as diferenças a elas[28]. Em uma sociedade na qual setores das elites mundiais anunciam, sem nenhum pudor, seu desprezo à democracia, partes significativas do sistema de poder "[...] protege a si mesmo usurpando não apenas nossas identidades culturais, mas nossa integridade física. Não é, finalmente, infringindo direitos culturais, mas pela tortura, pelo poder das armas e pela morte que esses regimes salvaguardam seus privilégios" (Eagleton, 2011, p. 144).

A democracia cosmopolita, nesse sentido, exige a afirmação e universalização de Direitos Humanos nos termos de uma cidadania global (universal). Se o *capitalismo de barbárie* fragmenta o mundo em *zonas de sacrifício* exemplificadas na supressão e negação de direitos básicos, a cosmopolítica deve buscar reconstruí-lo como espaço de cidadania ativa e democracia radical. Esse horizonte implica, por exemplo, reconfigurar a própria ideia de soberania, que deixaria de ser o poder e o direito autoatribuído de matar ou *deixar morrer* como nos lembra Agamben (2010), para se tornar a responsabilidade associada a uma ética compartilhada capaz de sustentar as condições necessárias para uma vida digna para todos e para cada um. Uma democracia de dimensão cosmopolita pressupõe: "[...] um modelo de organização política em que os cidadãos, onde quer que estejam localizados no

[28] Ao abordar a pluralidade do universo cultural, Melo (2010, p. 212) propõe conceber "[...] as outras culturas, como portadoras de modalidades de respostas alternativas a problemas comuns, quer dizer, reconhecer em nós uma humanidade comum, da qual as diversas culturas são uma expressão parcial. Significa compreender que as possiblidades humanas intrínsecas a cada um nos 'tornam comum', nos reúnem como seres humanos, diferentes por cultura, mas iguais na busca de uma totalidade que não se identifica com nenhuma cultura. Esse é um passo imprescindível para construir um futuro comum compreendido como convivência pacífica e ambientalmente sustentável neste planeta."

mundo, têm voz, contribuição e representação política em assuntos internacionais, paralelamente a seus próprios governos e independente deles" (Archibugi, D.; Held, D., 1995, p. 13).

Portanto, o embate entre o *capitalismo de barbárie* e a democracia cosmopolita não se reduz a uma disputa conceitual, institucional ou narrativa. Trata-se de uma disputa ontológica e ética sobre o valor da vida e a dimensão do Humano, sobre quem conta como ser humano e sujeito político e sobre quais territórios são (ou não) autorizados a existir. A necropolítica que se expressa por meio do *capitalismo de barbárie* revela as dimensões violentas da racionalidade capitalista que impõe limites cada vez mais evidentes para a continuidade da vida no planeta. Já a cosmopolítica aponta para a reinvenção democrática fundada na pluralidade, na diversidade, na reciprocidade, na justiça global e na ética da vida e dos Direitos Humanos.

As críticas e os desencantos com a globalização da economia, com as guerras contínuas e as políticas de extermínio de povos africanos e do Oriente Próximo demonstram o quanto a civilização carrega consigo a barbárie que, entre os séculos XVI e XVIII, governantes e intelectuais atribuíam às suas colônias do Hemisfério Sul.[29] Não raro, como em 1964 no Brasil, o discurso dos direitos humanos serviu de justificativa para intervenções militares e imposições de governos que suprimiram a democracia e estabeleceram uma ordem violenta, que serviu para eliminar direitos sociais e políticos.

Naquele período histórico, a sociedade civil brasileira, por meio dos poucos setores que ainda permaneciam organizados, como a Comissão de Justiça e Paz de São Paulo, e que, mesmo em plena inexistência de liberdade conseguiram pequenas formas de participação, como o Movimento Feminino pela Anistia e o Movimento de Justiça e Direitos Humanos no Rio Grande do Sul – passou a propor ações em direção à redemocratização. Entre elas, a Educação em Direitos Humanos se constituiu como parte considerável do processo histórico na medida em que "[...] só podemos viver a democracia e só podemos viver na

[29] Para Souza Santos (1999) *apud* Melo (2010, p. 210), "[...] na segunda metade, em particular nas três últimas décadas do século XX, passa a ganhar corpo uma cultura jurídica cosmopolita que cresceu a partir de um entendimento transnacional do sofrimento humano e da constelação trans-local de ações jurídicas, políticas, humanitárias, criados para minimizá-los".

democracia quando nos damos conta igualmente de seus defeitos e de suas vantagens" (Adorno, 1995, p. 144).

A educação em direitos humanos

Ao longo do período da ditadura militar-empresarial, o sistema educacional foi um dos setores submetidos ao controle do Estado. Universidades foram ocupadas, ora por forças armadas, como a Universidade Nacional de Brasília (UnB), ora invadidas como a Universidade de São Paulo e a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, e tantas outras. Professores foram cassados e expulsos das universidades, e muitos deles precisaram exilar-se, como Paulo Freire. Os estudantes, que, desde 1966, recuperaram seus movimentos através da União Nacional de Estudantes e da União Brasileira de Estudantes Secundaristas – ambas proibidas pela ditadura –, passaram a enfrentar severa repressão, o que levou as principais lideranças estudantis (mas não só as estudantis) a viver clandestinamente.

Programas culturais, criados já na década de 1950, também foram proibidos como o Centro Popular de Cultura e o Programa de Alfabetização de Adultos. Foi neste último programa que, pela primeira vez, a sociedade brasileira vivenciou, na cidade de Angicos, a aplicação do Sistema Paulo Freire. Nele, jovens acadêmicos da Universidade Federal do Recife, sob a supervisão de Paulo Freire, colocavam em prática os preceitos fundamentais de uma pedagogia do oprimido. Formava-se, então, uma experiência de aprendizagem que objetivava a superação de uma consciência ingênua, propondo-se a construir um processo de conscientização apto a formar uma cidadania crítica e participativa.[30]

Com o processo de redemocratização[31], conquistado pelas lutas sociais das décadas de 1960 a 1980, e a promulgação da chamada Constituição Cidadã de 1988, a sociedade brasileira reencontrou-se

[30] Ao considerar a importância das experiências de educação popular, Freire (2012, p. 76) recorda ainda que: "Una de mis preocupaciones fundamentales ya entonces fue considerar la concientización como una forma más radical de entender el mundo, si se la compara con la postura que comúnmente definimos como toma de conciencia. En otras palabras, la concientización pasa por la toma de conciencia, pero la profundiza" (Freire, 2012, p. 76).

[31] Para Basombrio (1922, p. 33), "A educação em direitos humanos na América Latina constitui uma prática recente. Espaço de encontro entre educadores populares e militantes de direitos humanos começa a se desenvolver simultaneamente com o final dos piores momentos da repressão policial na América Latina e alcança um certo nível de sistematização na segunda metade da década de 80".

e percebeu que era urgente percorrer caminhos que fossem suficientemente sólidos para nunca mais permitir o retorno dos tempos de trevas próprios das ditaduras, de suas barbáries e de suas políticas da morte. As experiências vividas em 8 de janeiro de 2023 nos demonstram mais que, uma questão de psicologia de massas, havia ali lições que não foram suficientemente aprendidas e uma profunda questão social e política. A partir da linguagem da filosofia, "[...] poderíamos dizer que na estranheza do povo em relação à democracia se reflete a alienação da sociedade em relação a si mesma" (Adorno, 1995, p. 36).

O próprio secretário-geral da Organização das Nações Unidas na década de 1990 alertava sobre a necessidade de tornar conhecida a Declaração Universal de 1948 por meio de um Programa Internacional de Educação em Direitos Humanos. Ao tratar das dimensões dos artigos da Declaração, considerava a paridade entre os múltiplos direitos e em seus argumentos destacava que o "[...] analfabetismo em massa e pobreza são questões de direitos humanos tão importante quanto a liberdade de expressão, e não considerar os primeiros itens é tão grave quanto negar o último" (Annan, 1999, p. 9).

De maneira especial, a Conferência de Viena, realizada em 1993 pela Organização das Nações Unidas, demonstrou essa preocupação ao declarar o período de 1995 a 2004 como a Década Internacional da Educação em Direitos Humanos. Ademais, enquanto se comprometia a divulgar os princípios dos Direitos Humanos, instava os países associados a elaborar planos nacionais e criar políticas de educação em Direitos Humanos que tivessem como proposta universalizar a divulgação da Declaração de 1948, criar uma consciência mundial sobre o tema e fortalecer os laços de solidariedade entre as nações.

Em seus objetivos o Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMEDH) estabelece em seu artigo 2:

> a) fortalecer o respeito aos direitos humanos e liberdades fundamentais; b) promover o pleno desenvolvimento da personalidade e dignidade humana; c) fomentar o entendimento, a tolerância a igualdade de gênero e a amizade entre as nações, os povos indígenas e grupos raciais, nacionais, étnicos, religiosos e linguísticos; d) estimular a participação efetiva das pessoas em uma sociedade livre e democrática governada pelo Estado de Direito; e) construir, promover e manter a paz social (PNEDH, 2008, p. 24).

Os objetivos do Plano Mundial anunciavam, com as propostas acima, que a década da educação carregava em si mesma um projeto

de formar uma consciência mundial, a ser fortalecida por meio de ações em defesa das sociedades livres e democráticas que alcançassem, em suas práticas tanto os indivíduos como a coletividade internacional.

Em 2003, o governo brasileiro ao incentivar as nações associadas à ONU, por intermédio da Unesco e do Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos, assumiu o desafio de criar o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos e, a partir dele, elaborar um Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. O Comitê foi composto por representantes do Estado e por especialistas na área de Educação em Direitos Humanos. Buscou fundamentar sua proposta a partir do Programa Mundial e da experiência acumulada na educação popular e formal, bem como nas lutas políticas dos movimentos contraditórios à ditadura militar.

Desse modo, o Comitê "[...] teve como primeira tarefa a elaboração do Plano Nacional da Educação em Direitos Humanos, com a vocação de orientar as políticas públicas do Estado brasileiro para essa temática" (Silva, 2010, p. 8). A instituição também considerou a possibilidade de construir uma cultura de direitos humanos em busca de emancipação, expressando "[...] o desejo (utopia)[32] de construção de novas formas de organização social, apontando para a substantividade radical da democracia" (Carbonari, 2008, p. 15).

Anteriormente, no entanto, o tema da Educação em Direitos Humanos já mobilizava a sociedade civil nacional desde meados da década de 1980, quando, no bojo das lutas pela redemocratização, um grupo de organizações, movimentos sociais, professores, universidades, sindicalistas e setores religiosos passou a promover palestras, cursos e encontros regionais e nacionais para pensar, dialogar e planejar ações educativas.

Nesse movimento, alguns dos estados brasileiros contaram com um tênue apoio dos governos regionais eleitos depois de mais de duas décadas de intervenção e medo promovidos pela ditadura, que operavam por meio de "eleições indiretas", "candidatos biônicos" ou "nomeações

[32] O conceito de utopia tem sido motivo de muitos questionamentos. Alguns (muitos) sociólogos o consideraram superado pela história, mas Carbonari o recupera como "desejo". Freire procurou dar a ele uma dimensão de possibilidade concreta: "La utopía posible, no solamente en Latinoamérica sino en el mundo, es la reinvención de las sociedades, en el sentido de hacerlas más humanas, menos feas, en el sentido de transformar la fealdad en belleza. La utopía posible es trabajar para hacer que nuestras sociedades sean más vivibles, más deseables para todo el mundo, para todas las clases Sociales" (Freire, 2012, p. 58).

discricionárias". Dentre estes estados, encontravam-se iniciativas que reuniam organizações de movimentos sociais de Direitos Humanos de São Paulo, Paraná, Pernambuco, Rio de Janeiro e do Rio Grande do Sul. Participavam, também, militantes e ONGs de diferentes Estados brasileiros que viviam experiências de inserção em Direitos Humanos como compromisso social e político.[33] Em 1995, um núcleo desses educadores que haviam participado dos diálogos reuniu-se em um seminário organizados pela Nova América. Naquela ocasião, criaram a Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos[34] que se anunciava como uma entidade suprapartidária e ecumênica, e que visava agregar entidades comprometidas com o tema em diferentes regiões do país.

> Para a Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos é formar a consciência do indivíduo para ser sujeito de sua própria história, para tornar-se um verdadeiro cidadão, apto a participar de uma sociedade democrática, solidária, pacífica e igualitária [...] criar uma cultura cujo embasamento esteja no ser humano, com dignidade e consciência de seus direitos e deveres [...] é desenvolver o espírito crítico, incitar o reconhecimento e a aceitação do outro, do seu direito de ser diferente; [...] (Genevois, 1998, p. 9).

Já naquele período (meados da década de 1980), os educadores comprometidos com a Educação em Direitos Humanos consideravam como fundamental a presença de ao menos "[...] três componentes: formar sujeitos de direito; favorecer processos de empoderamento; e educar para o nunca mais. [Esses] constituem hoje o horizonte de sentido de Educação em Direitos Humanos" (Candau, 2010, p. 405). Considerava-se que os sujeitos de direitos não seriam somente os indivíduos, mas, também, os sujeitos sociais, e coletivos. Compreendia-se que o "empoderamento" atuaria em sua dimensão individual e coletiva, por meio de sua participação ativa e de transformação na vida social, enquanto a esfera do "nunca mais" romperia as políticas

[33] No Rio Grande do Sul, o Movimento de Justiça e Direitos Humanos e o Instituto de Direitos Humanos da Costa Rica promoveu, com o apoio da Secretaria Estadual de Educação e do Centro de Professores do Estado do Rio Grande do Sul (CPERS), do Sindicato dos Professores, da Associação de Educação Católica do Rio Grande do Sul e do Centro de Direitos Humanos de Caxias do Sul, promoveu seminários e cursos em múltiplas cidades, entre elas Porto Alegre, Caxias do Sul, Bento Gonçalves, Farroupilha e Alegrete. Nessas atividades educativas, o MJDH e as demais instituições, contavam com o apoio da Fundação Friedrich Naumann e de algumas secretarias municipais de educação.

[34] Para Benevides (2007, p. 402), "[...] os encontros e os cursos tiveram a participação de Educadores que formariam a Rede Brasileira de Educação e visavam: 1) contribuir para a formação de educadores em Direitos Humanos; 2) estimular estudos e atividades no campo dos direitos humanos; 3) fornecer subsídios para atividades governamentais e não-governamentais; 4) discutir problemas emergenciais da sociedade brasileira".

do esquecimento dando origem e organizando políticas públicas de memória (Candau, 2010).[35]

Esses fundamentos passaram a fazer parte das atividades do Comitê Nacional e a orientá-las, bem como a compor os conteúdos do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH). Ao considerar a polissemia dos Direitos Humanos, na época os meios de comunicação e os setores sociais conservadores reduziam o conceito à expressão "defensores de bandidos" e julgavam que estes deveriam ser restritos apenas aos "humanos direitos". Em contrapartida, o Comitê Nacional de Educação entendia que a Educação em Direitos Humanos tem a "[...] perspectiva da defesa intransigente dos Direitos Humanos para todos e da cidadania democrática, fundamentada nos pilares da igualdade e da liberdade" (Silva, 2010, p. 47).

Educar para a liberdade era um princípio fundamental para as gerações que haviam enfrentado os difíceis tempos da ditadura, dos controles cotidianos, das censuras intermináveis, das ameaças e dos medos que compunham as políticas repressivas do Estado. Freire ensinava que "[...] apesar de a vida, em si, implicar a liberdade, isso não significa, de modo algum, que a tenhamos gratuitamente. Os inimigos da vida a ameaçam constantemente. Precisamos, por isso, lutar, ora para mantê-la, ora para reconquistá-la ou para ampliá-la" (Freire, 2000, p. 132).

Levando em conta o Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos (PMEDH) e as experiências brasileiras – como as de Educação Popular e das lutas pela democracia da segunda metade do século XX –, o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos considerou indispensáveis os seguintes pressupostos:

> 1) a educação em DH deve voltar-se para a promoção da liberdade, da igualdade, da justiça social, do respeito à diferença e da construção da paz; 2) a construção de uma cultura de vivência e promoção dos direitos humanos implica na transformação radical da sociedade que tem suas bases fundadas em privilégios e esquecimentos; 3) a educação em DH implica na formação de um sujeito ativo e crítico capaz de se reconhecer como um sujeito de direitos; 4) a educação em DH pressupõem que o conhecimento é

[35] O conceito de "empoderamento" ("empowerment") é originado da educação estadunidense e principalmente é "[...] orientado aos atores sociais que, historicamente, tiveram menos poder na sociedade, ou seja, menos capacidade de influírem nas decisões e nos processos coletivos. O empoderamento começa por liberar a possibilidade, o poder, a potência que cada pessoa tem para que ela possa ser sujeita de sua vida [...] favorecendo sua organização e participação ativa na sociedade civil" (Candau, 2010, p. 404).

> um bem de todos e possui dimensão universal; 5) o ato pedagógico deve ser construído a partir dos princípios dos direitos humanos, o que pressupõem o reconhecimento de que educador e educando são sujeitos de direitos, seres emancipados e construtores de autonomia" (Viola, 2010, p. 28).

A elaboração do PNEDH foi realizada em um curto período, mas de diálogos intensos entre os especialistas vindos de experiências junto a sociedade civil e os representantes do Estado, ciosos de seus compromissos com a democracia e os princípios dos Direitos Humanos. Os dilemas presentes foram mediados, na maioria das vezes, por meio de um aprofundamento dos diálogos que exigiu tempo, dedicação, compreensão sobre o significado dos Direitos Humanos e um rumo para o trabalho.

O Comitê optou por ter como referência o PMEDH da Unesco, bem como os saberes nascidos das experiências da Educação Popular e das lutas pela redemocratização da sociedade civil. Dois dilemas exigiram tempo e foram fundamentais para a elaboração do Plano Nacional: o primeiro foi definir qual deveria ser o rumo a percorrer. Tal dilema foi transposto a partir de um conceito expresso em 2001: "[...] a educação para os direitos humanos, na perspectiva da justiça, é exatamente aquela educação que desperta os dominados para a necessidade da 'briga', da organização, da mobilização crítica, justa, democrática, séria, rigorosa, disciplinada, sem manipulações, com vistas à reinvenção do mundo, à reinvenção do poder" (Freire, 2001, p. 99). O segundo dilema se relacionou às aprendizagens que o Comitê fazia para, metodologicamente, garantir uma participação efetiva em uma sociedade civil ainda não acostumada a exercer sua cidadania de forma ativa. Esse dilema exigiu criatividade ao apontar que uma democracia efetiva passa por imaginar uma sociedade de seres emancipados (Adorno, 2003).

Especialmente a solução do segundo dilema, o da metodologia para a elaboração do PNEDH, tinha como pressuposto a dimensão de que um plano é uma construção sóciohistórica inacabada e que a memória social orienta a ação do presente para um projeto de mudança e transformação do futuro. Constituiu-se assim uma escuta dos diferentes sistemas de ensino envolvendo desde as universidade até as experiências da educação não formal, nas diferentes unidades que compõem a Federação brasileira. Consultaram-se, também, os setores

sociais ligados à justiça e à segurança e os setores que compõem os meios de comunicação.

As contribuições da sociedade civil recolhidas nos estados foram sistematizadas e incorporadas ao PNEDH. Os debates e as contribuições recolhidas entre 2003 e 2004 possibilitaram a definição das cinco áreas englobadas pelo Plano Nacional, as quais são: a Educação Básica, a Educação Superior, a Educação Não Formal, a Educação dos Profissionais de Justiça e Segurança e a Educação da Mídia. Na edição de 2008, o PNEDH anunciava que:

> a educação é compreendida como um direito em si mesmo e um meio indispensável para o acesso a outros direitos. A educação ganha, portanto, mais importância quando direcionada ao pleno desenvolvimento humano e às suas potencialidades, valorizando o respeito aos grupos socialmente excluídos. Essa concepção de educação busca efetivar a cidadania plena para a construção de conhecimentos, o desenvolvimento de valores, atitudes e comportamentos, além de defesa ambiental e da justiça social (PNEDH, 2008, p. 25).

O claro objetivo do Plano era de construir uma política pública para avançar no processo de consolidação da democracia na sociedade brasileira a partir da formação de uma cultura de direitos humanos, o que pressupõe e exige a existência de uma cidadania emancipada.

O PNEDH definia 13 objetivo gerais do quais destacamos o 4º objetivo: "Contribuir para a efetivação dos compromissos internacionais e nacionais com a educação em direitos humanos [...]" (PNEDH, 2008, p. 26). Ao destacar este objetivo o Plano se compromete com a dimensão cosmopolita da educação, atribui a ela um sentido universal que vai além das propostas utilitaristas e redutoras desejadas pelas empresas defensoras de uma educação que se insira na globalização do mercado. Ao contrário, se a educação é um direito e pressupõe contribuição internacional, ela exige a formação integral da pessoa humana e a formação para uma cidadania que possua, ao mesmo tempo, uma dimensão local e cosmopolita. "[...] Isto é como direito de todos – crianças, jovens e adultos – para se libertar das amarras dos preconceitos e da violência e ter acesso ao conhecimento e à criação de conhecimento" (Chauí, 2022, p. 15).

O PNEDH ao disponibilizar uma proposta temática para a educação em direitos humanos, fundamenta-se em sua dimensão interdisciplinar e em uma pedagogia baseada em princípios fundamentais:

"a) aprendizagem reflexiva e crítica, pelo acesso ao saber acumulado historicamente pela humanidade e sua reconstrução a partir de vivências; b) aprimoramento das sensibilidades (artísticas e estéticas), para perceber, promover e produzir na e com a diversidade, como congraçamento; c) capacidade de acolhimento, cuidado e solidariedade no reconhecimento do outro, especialmente o mais fraco; d) postura de indignação ante todas as formas de injustiça e disposição forte para sua superação – não somente punitiva; e) e disposição à corresponsabilidade solidária na garantia da vida de/para todos" (Carbonari, 2009, p. 149).

Ao tratar da Educação Superior, o PNEDH destaca a importância decisiva da superação da ditadura militar e da construção da democracia. Destaca a urgência das instituições universitárias participarem "[...] da construção de uma cultura de promoção, proteção e reparação dos direitos humanos por meio de ações interdisciplinares, com formas diferentes de relacionar as múltiplas áreas do conhecimento humano com seus saberes e práticas" (PNEDH, 2008, p. 37). Salientava ainda que a sociedade brasileira daquele período apresentava um contexto de desigualdade que dificultava a vigência dos direitos humanos e propunha que as instituições universitárias contribuíssem "[...] não só com a sua capacidade crítica, mas também com uma postura democratizante e emancipadora que sirva de parâmetro para toda a sociedade" (PNEDH, 2008, p. 37).

No que diz respeito à Educação Superior, o Plano Nacional considerava "[...] a urgência em participar da construção de uma cultura de promoção, proteção, defesa e reparação dos direitos humanos, por meio de ações interdisciplinares, com formas diferentes de realizar as múltiplas áreas do conhecimento humano com seus saberes e práticas" (PHEDH, 2008, p. 38). Entre os seus objetivos, estão expressos os compromissos com a democracia e a cidadania, destacando-se, no sexto princípio, que "[...] as atividades acadêmicas devem se voltar para a formação de uma cultura baseada na universalidade, indivisibilidade e interdependência dos direitos humanos [...]" (PNEDH, 2008, p. 39).

Para as universidades, públicas e privadas, o Plano Nacional passou a ser implementado a partir da realização de palestras, seminários, cursos de pós-graduação *stricto senso*, programas de extensão universitária, formação de núcleos de estudo e pesquisa.

Em um segundo momento, criaram-se disciplinas específicas por cursos, que nos primeiros passos incluíam o campo jurídico e o campo das ciências humanas. O terceiro passo foi a organização de Programas Interdisciplinares de Pós-graduação em Direitos Humanos. Nesse mesmo período, organizaram-se também os observatórios interdisciplinares, a maioria deles voltados para políticas públicas municipais. Criaram-se ainda, em colaboração com a Unesco, Cátedras De Direitos Humanos e Cidadania que congregam universidades nacionais e internacionais.

O anúncio do PNEDH, em sua edição de 2008, considerava que "[...] ainda há muito para ser conquistado em termos de respeito à dignidade da pessoa humana, sem distinção de raça, nacionalidade, etnia, gênero, classe social, região, cultura, religião, orientação sexual, identidade de gênero, geração e deficiência" (PNEDH, 2008, p. 23). Uma política pública que trata de direitos humanos, mais do que isso, da educação em direitos precisa ser desafiadora de limites e orientar-se para uma postura emancipada, reflexiva e ousada.

Foi com essa dimensão que, seis anos depois do PNEDH, o Conselho Nacional de Educação, instado pelo Ministério de Direitos Humanos e pelo Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos elaborou e aprovou as Diretrizes Curriculares para a Educação em Direitos Humanos (DCNEDH).

As DCNEDH foram aprovadas, por unanimidade, pela Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012, que estabeleceu as normas obrigatórias para todos os níveis de ensino no Brasil. Entre seus conceitos básicos, as Diretrizes consideram a Educação em Direitos Humanos um caminho de integração e cooperação de uma variedade de sujeitos que são, ao mesmo tempo, partícipes e por ela afetados. Considera-se que tais sujeitos devem usufruir de uma educação igualitária, não discriminadora e democrática que lhes permita: a) compreender seus direitos fundamentais e suas respectivas responsabilidades; b) respeitar e proteger os direitos humanos de todas as pessoas; c) entender a inter-relação entre esses direitos, o Estado de Direito, a vida democrática; d) exercitar no seu cotidiano valores, atitudes e práticas de direitos humanos.

As Diretrizes consideram a Educação e os Direitos Humanos são indissociáveis e que os direitos humanos se constituem não só como

conteúdo de conhecimento, mas como o núcleo central, substantivo e constitutivo das instituições educacionais. Para que essa perspectiva possa se consolidar, considera-se necessário que os direitos humanos sejam o eixo estruturante dos projetos políticos-pedagógicos nas escolas e universidades. A Educação em Direitos Humanos se estabelece com princípios como os da igualdade, da equidade e da não discriminação. Nesse sentido, o texto assume compromisso com o exercício democrático nas instituições educacionais, ao mesmo tempo em que se compromete com a defesa da democracia como fundamento do Estado, além de incorporar o princípio da educação para a mudança e a transformação social.

As DNCEDH sugerem que a educação em direitos humanos possibilite o acesso aos conhecimentos produzidos pela humanidade, funcionando como conteúdo que viabiliza o direito ao patrimônio cultural acumulado ao longo da história humana. Sugerem, ainda, que a EDH, a qual se pressupõe emancipadora, deve permitir aos educandos compreender e transformar a realidade em que vivem.

Ao abordar a educação em direitos humanos no ensino superior[36], as Diretrizes basearam suas deliberações nos marcos legais estabelecidos na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, no Plano Nacional de Educação, nas diretrizes e estratégias de Ação do Documento Referência da Conferência Nacional de Educação (CONAE, 2010) e na segunda fase do Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMEDH, 2010).

A partir desses documentos as Diretrizes consideram que todos os cursos superiores devem adotar a educação em direitos humanos levando em conta a sua natureza dinâmica, orientada para a emancipação e comprometidas com a ruptura de modelos de sociedade produtores de exclusão social. Consideram também indispensável desenvolver a capacidade de análise crítica dos direitos humanos na sociedade, favorecer o trabalho interdisciplinar, estimular as pesquisas sobre o

[36] Em razão do espaço deste artigo, tomamos a decisão de destacar as determinações do Conselho Nacional de Educação para o ensino superior, embora salientemos a qualidade das Diretrizes ao tratar da educação básica. Ao abordar o ensino superior, destacamos as partes que se tornam chaves para o tipo de abordagem voltada para o tema que tratamos.

tema e desenvolver atividades de extensão, especialmente voltadas para os setores sociais excluídos.

As Diretrizes sugerem, ainda, que cada instituição, a partir de sua realidade e de suas condições, defina suas práticas de ensino, pesquisa e extensão, utilizando a inclusão de disciplinas, atividades interdisciplinares e transdisciplinares. Propõem, também, a criação de grupos de estudo, núcleos de pesquisa, organizações de cursos de extensão, de pós-graduação *stricto senso* e de programas pós-graduação em Direitos Humanos.

A última parte das Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação em Direitos Humanos considera indispensável a criação de uma cultura nacional de Direitos Humanos. Para tanto, insiste que o primeiro desafio a ser enfrentado pelas instituições de ensino – e, que mesmo após uma década, continua sendo o principal obstáculo – é a formação de professores nas diferentes áreas do conhecimento. O documento esclarece, ainda, que os conteúdos de direitos humanos não fizeram, e ainda não fazem na atualidade, parte dos cursos de graduação e de pós-graduação.

Se levamos em conta que a sociedade brasileira, a sociedade latino-americana e mesmo as sociedades de todos os continentes consideram a educação como um direito humano inalienável, cabe-nos, nesta terceira década do século XXI, dar a ela dimensões mais amplas do que o ato de ensinar sem perguntar, sem dialogar e sem reconhecer que nossos educandos são seres de direitos, capazes de conhecer e sistematizar saberes. Cabe-nos recuperar o sentido mais profundo da educação, ou seja, compreendê-la "[...] como formação integral da pessoa humana e como formação para a cidadania" (Chauí, 2022, p. 15). Com esse propósito, a educação para a cidadania se relaciona com os direitos culturais, econômicos sociais, políticos e éticos para poder influir na solução dos problemas que afetam os sujeitos e a comunidade em que ele vive e, também, na dimensão das questões que colocam a vida humana em risco. Mas não só a vida humana, a vida do próprio planeta.

Considerações finais

Passadas quatro décadas do início dessa construção, as propostas recordadas acima permanecem ainda atuais e se torna urgente a sua

efetivação. Continua sendo contemporâneo desfazer os limites da "terra plana", abordar criticamente todos os tipos de preconceito e de segregação. Continua indispensável compreender que as tensões e os conflitos fazem parte do processo educativo – do mesmo modo que fazem parte do processo democrático – e os caminhos do diálogo crítico contribuem para a sua análise e busca de soluções. Ao dar prioridade aos Direitos Humanos os sistemas de ensino orientam suas ações para uma pedagogia voltada para a eliminação do preconceito seja social, cultural, político, de gênero, de raça ou de classe social. Uma pedagogia que se oponha às injustiças e à exclusão social contribuirá para combater a exclusão que atualmente atinge mais de dois terços da humanidade e afeta os povos de todos os continentes, muitos deles vivendo em condições de "vida nua", sem recursos sociais, sem cuidados por parte do Estado e da sociedade e sem acesso a direitos básicos.

A educação em direitos humanos, ao propor pedagogias dialógicas, objetiva estimular atividades coletivas e interdisciplinares para compreender as formas de vida da sociedade na medida em que possibilita a criação de uma consciência de mundo, uma consciência crítica que permite pensar criticamente. Esse processo, busca compreender as realidades que suscitem interrogações e dúvidas, promovendo o desvelamento de caminhos para as mudanças históricas, tão urgentes, para superar as injustiças sociais e econômicas de uma sociedade na qual, com muita frequência, a morte é mais homenageada do que a vida. Uma educação voltada para os direitos humanos deve conter uma dimensão ética e, ao mesmo tempo, uma dimensão de cidadania, de combate à injustiça e à exclusão social.

Esta consciência cosmopolita da educação em direitos humanos assume uma dimensão de cidadania que, para além da democracia representativa e local, alcança uma dimensão participativa e planetária, estando "[...] embasada nos princípios de liberdade, igualdade e diversidade, na universalidade, indivisibilidade e interdependência dos direitos humanos" (Sacavino, 2007, p. 464).

Nesta dimensão participativa, a cidadania não se restringe somente ao momento periódico da escolha dos governantes via voto, mas conduz à participação nos processos de decisão da vida coletiva, não se restringindo às dimensões individuais. A educação em direitos

humanos contribui para que cada cidadão adquira os saberes culturais, históricos, econômicos e políticos para participar de propostas que auxiliem a resolver ou a neutralizar as questões que afetem os sujeitos e as comunidades nos lugares nos quais eles vivem. Por certo, a educação, por si, não basta para transformar o mundo, mas "a educação é um momento no qual você tenta convencer-se de alguma coisa, e tenta convencer os outros de alguma coisa" (Freire, 1986, p. 46).

A cidadania, seja ela local ou cosmopolita, não se restringe ao universo formal e jurídico da política; ela assume uma dimensão que se compromete com a concretização dos direitos fundamentais, ao mesmo tempo em que reconfigura e interage com a sociedade. Ao buscar solucionar as dificuldades à sua volta, redimensiona os movimentos sociais em busca de novos direitos, impedindo que os direitos já conquistados se petrifiquem (Lefort, 1981).

Os direitos humanos consideram a cidadania como uma condição inalienável do ser humano, por esta razão, em uma dimensão histórica o cidadão é o sujeito da ordem política e soberano nas relações que constituem as estratificações de poder: local, regional e nacional. Com a globalização da economia de mercado, a cidadania passa a ampliar seus espaços, não ficando restrita à dimensão da produção de bens e de riquezas, mas englobando, também, as participações em movimento sociais que assumem dimensões internacionais, como os movimentos ambientalistas, os movimentos antirracistas, os movimentos feministas e os cada vez mais urgentes movimentos pela paz mundial. São estes novos movimentos que fortalecem uma nova dimensão para a cidadania. Uma cidadania cosmopolita que anuncia novas fronteiras para os direitos humanos.

Continua urgente e necessário que a educação em direitos humanos encontre apoio para construir uma cultura de direitos junto à sociedade. Essa educação deve constituir-se forte o suficiente para formar uma cidadania participante e ativa, promover uma consciência crítica sobre o mundo e permitir compreender que dela se exige atuar tanto nas dimensões de uma cidadania local como no espaço de uma cidadania cosmopolita.

De outra forma, os educadores da América Latina – e, por certo, de todos os continentes – têm se defrontado com um universo con-

siderável de situações que vão desde projetos parlamentares de leis (inconstitucionais no Brasil) que propõem a eliminação de parte do conteúdo das mais diversas disciplinas, entre elas a biologia e a história. Nesta última, a política estatal visa eliminar as lutas sociais históricas, como se houvesse uma política oficial do esquecimento.

Construir os caminhos da educação em, e para, os direitos humanos pode levar a encontrar pedras no meio do caminho. Trata-se de obstáculos que, nas décadas de 1970 a 1980, imputavam aos militantes a consigna de que os defensores de direitos humanos seriam "defensores de subversivos". Posteriormente, ao longo das décadas de 1990 e 2000, disseminou-se a ideia de que os direitos humanos deveriam ser para os "humanos direitos", enquanto nos anos de 2010 a 2020 o movimento viveu sob o estigma de ser "o estrume da bandidagem". Como recorda Milena Melo, citando Elígio Gesta: "[...] os direitos humanos são aqueles direitos que podem ser ameaçados somente e pela humanidade, mas que não podem encontrar vigor senão graças a essa mesma humanidade" (Melo, 2010, p. 210).

A partir das reflexões propostas, pode-se pensar que os Direitos Humanos e a Democracia são construções históricas em permanente disputa, cuja efetivação depende da ação coletiva e de processos educativos transformadores. A Educação em Direitos Humanos, nesse sentido, constitui-se como uma estratégia fundamental para a formação de uma cidadania mundial e participativa, crítica e cosmopolítica, capaz de enfrentar os desafios do século XXI e contribuir para a construção de sociedades mais justas, democráticas e solidárias.

De qualquer modo, seja com dificuldades, seja com desafios, temos um Plano Nacional e Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos e temos um Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos. Tanto o Plano como as Diretrizes, bem como o Programa Mundial, ficaram adormecidos nas gavetas entristecidas de Brasília entre 2018 a 2022. Por certo estremeceram em janeiro de 2023. Agora, é preciso recuperar as energias das décadas de 1970/1980, e retirar o Plano, as Diretrizes e o Programa das gavetas, revisá-los, atualizá-los e os colocá-los outras vez em movimento. Outra vez pelo "nunca mais".

Referência

ADORNO, Theodor W. *Educação e Emancipação*. São Paulo, SP: Paz e Terra, 1995.

AGAMBEN, Giorgio. *Homo sacer:* o poder soberano e a vida nua I. 2. ed. Belo Horizonte, MG: UFMG, 2010.

ANNAN, Kofi A. Apresentação. *In*: CASTRO, Reginaldo O. (coord.). *Direitos Humanos:* Conquistas e Desafios. Brasília, DF: Letra Viva, 1999.

ARCHIBUGI, Daniele; HELD, David. *Cosmopolitan Democracy:* New Agenda for a New World Order. Cambridge, UK, 1995.

BRIMELOW, Peter. Why Liberalism Is Now Obsolete: "An Interview with Nobel Laureate Milton Friedman". Forbes, p.12. *In*: SLOBODIAN, Quinn. *Capitalismo Destrutivo:* Os Radicais do Mercado e a Ameaça de um Mundo Sem Democracia. Rio de Janeiro, RJ: Objetiva, 2014.

CANDAU, Vera M. Educação em Direitos Humanos: desafios atuais. *In*: SILVEIRA, Rosa M. G. *et al. Educação em Direitos Humanos:* fundamentos teóricos-metodológicos. João Pessoa, PB: UFPB, 2010.

CARBONARI, Paulo C. Direitos Humanos: reflexões para uma agenda abusada. *In:* TOSI, Giusseppe. (org.). *Democracia e Educação em Direitos Humanos numa época de insegurança*. João Pessoa, PB: UFPB, 2008.

CARBONARI, Paulo. Educação em Direitos Humanos: esboço de reflexão conceitual. *In:* BITAR, Eduardo C. B. *Direitos Humanos no Século XXI:* cenários de tensão. Rio de Janeiro, RJ: Forense Universitária, 2009.

CHAUÍ, Marilena. Direitos humanos e educação. *Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos*, Bauru, v. 10, n. 2, p. 13–26, jul./dez. 2022. Disponível em: https://www2.faac.unesp.br/ridh3/index.php/ridh/article/view/166/81. Acesso em: 10 mar. 2026.

CHOMSKY, Noam. *Contendo a Democracia*. Rio de Janeiro, RJ: Record, 2003.

CHOMSKY, Noam. *Quem Manda no Mundo?* São Paulo, SP: Planeta do Brasil, 2017.

COMPARATO, Fábio Konder. Comentário ao artigo 1. *In*: REGINALDO, O. (coord.). *Direitos humanos:* conquistas e desafios. Brasília, DF: Letra Viva, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 30 de maio de 2012. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br. Acesso em: 5 abr. 2026.

DOMINGOS NETO, Manuel. *O que fazer com o militar:* anotações para uma nova defesa nacional. São Paulo: Gabinete de Leitura, 2023.

DREIFUSS, René Armand. *1964: a conquista do Estado. Ação política, poder e golpe de classe..* Petrópolis: Vozes, 1981.

EAGLETON, Terry. *Depois da Teoria. Um olhar sobre os estudos culturais e o pós-modernismo.* Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 2005.

EAGLETON, Terry. *A Idéia de Cultura.* São Paulo, SP: Unesp, 2011.

FREIRE, Ana Maria. Concepções orientadoras do processo de aprendizagem do ensino nos estágios pedagógicos. *In*: COLÓQUIO MODELOS E PRÁTICAS DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, 2001.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. *Medo e Ousadia:* O cotidiano do Professor. São Paulo, SP: Ed. Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Indignação:* Cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo, SP: Unesp, 2000.

FREIRE, Paulo. *El grito manso.* Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2008.

GENEVOIS, Margarida. *Caminhando para e com a educação*. São Paulo: Jornal O São Paulo, 1998.

IANNI, Octavio. *Capitalismo, violência e terrorismo*. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 2004.

LEFORT, Claude. *Pensando o político:* ensaios sobre democracia, revolução e liberdade. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1991.

HERKENHOFF, João B. Comentário ao artigo 22. *In*: REGINALDO, O. (coord.). *Direitos humanos:* conquistas e desafios. Brasília, DF: Letra Viva, 1999.

MBEMBE, Achille. *Necropolítica:* biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte. São Paulo, SP: N-1 edições, 2018.

MBEMBE, Achille. *Crítica da razão negra*. São Paulo, SP: N-1 edições, 2018b.

MELO, Milena Petters. Direitos humanos e cidadania. *In*: LUNARDI, Giovani; SECCO, Márcio. (org.). *Fundamentação filosófica dos direitos humanos.* Florianópolis, SC: UFSC, 2010. p. 175–217.

MELLO, Sérgio V. A consciência do mundo: a ONU perante o irracional na história. *In*: LUNARDI, Giovani; SECCO, Márcio. (org.). *Fundamentação filosófica dos direitos humanos*. Florianópolis: UFSC, 2010. p. 259-281.

MOYN, Samuel; RIOS, André Rangel. (org.). *Samuel Moyn:* entrevistado por André Rangel Rios. Rio de Janeiro, RJ: EdUERJ, 2013.

RUIZ, Castor M. M. Bartolomé. Algoritmização da vida: a nova governamentalização das condutas. *Cadernos IHU ideias*, ano XIX, nº 314, v. 19, 2021. p. 4-20.

SACAVINO, Susana Beatriz. Direito humano à educação no Brasil: uma conquista para todos/as? *In*: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy *et al*. (org.). *Educação em direitos humanos:* fundamentos teóricosmetodológicos. João Pessoa, PB: UFPB, 2007. p. 457-467.

SANTOS, Boaventura S.; CHAUÍ, Marilena. *Direitos Humanos, Democracia e Desenvolvimento.* São Paulo, SP: Cortez, 2016.

SILVA, Aída M. M. Direitos Humanos na Educação Básica: Qual o Significado? *In*: SILVA, Aída M.M.; TAVARES, Celma. *Políticas e Fundamentos da Educação em Direitos Humanos.* São Paulo, SP: Cortez, 2010.

STENGERS, Isabelle. "The Cosmopolitical Proposal". *In*: LATOUR, Bruno; WEIBEL, Peter. (org.). *Making Things Public.* Cambridge: MIT Press, 2005.

TERRA. *Comando Sul dos EUA concentrará foco na América do Sul em cartéis, terras raras e influência chinesa*. Disponível em: https://www.terra.com.br/noticias/mundo/comando-sul-dos-eua-concentrara-foco-na-america-do-sul-em-carteis-terras-raras-e-influencia-chinesa,1a2143d38b2971b5d2bea202fbd45b644louxctv.html. Acesso em: 5 abr. 2026.

TORRES, Carlos A. *Fundamentos Teóricos e Empíricos para a Cidadania Global Crítica.* Caxias do Sul, RS: Educs/Unesco, 2023.

VIOLA, Solon E. A. Políticas de Educação em Direitos Humanos. *In*: SILVA, Aída M.M.; TAVARES, Celma. *Políticas e Fundamentos da Educação em Direitos Humanos.* São Paulo, SP: Cortez, 2010.

WALLERSTEIN, Immanuel. *Como concebemos o fim do mundo.* Ciência Social para o Século XXI. Rio de Janeiro, RJ: Revan, 2002.

7

Políticas de autoavaliação da pós-graduação: reflexões sobre impactos sociais, econômicos e culturais

Regina Célia Linhares Hostins
Tristan McCowan
Nilda Stecanela

O presente texto tem o objetivo de promover uma reflexão sobre os impactos sociais, econômicos e culturais no âmbito, e decorrentes, das políticas de autoavaliação da pós-graduação *stricto sensu*. É conhecida a dificuldade de rastrear os impactos que escapam ao instituído e determinado nos processos regulatórios da qualidade da pós-graduação.

Os elementos que trazemos ao debate integram o *Projeto Avaliação do Impacto da Pós-Graduação em Educação de universidades comunitárias do Sul do Brasil na popularização do conhecimento*, financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Santa Catarina (FAPESC), no edital de Chamada Pública, FAPESC 21/2024 - Programa de Pesquisa Universal.

O estudo é desenvolvido em rede interinstitucional, envolvendo o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Itajaí-UNIVALI/Brasil, o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul-UCS/Brasil e o Instituto de Educação da Universidade de Londres-UCL-IOE/Inglaterra. Além disso, integra a Rede de Avaliação e Autoavaliação da Pós-Graduação em Educação (RAAPE), uma iniciativa colaborativa para fortalecer a cultura de autoavaliação na Educação Brasileira.

O debate sobre impacto é uma preocupação global e parte de uma agenda que transcende fronteiras nacionais. Este é influenciado por

múltiplas dimensões da vida cotidiana: política, econômica, social, cultural, educacional e nelas repercute. Além disso, dado seu caráter dinâmico e não-linear, ele é compreendido, incorporado e traduzido de diferentes maneiras, por diferentes atores e em diferentes contextos.

Para além das métricas, argumentamos que o impacto precisa ser observado em termos de abrangência temporal e geográfica, nas dimensões individual, coletiva e institucional. Nesse sentido, o texto é perpassado pela discussão das concepções de impacto na agenda internacional e nas políticas regulatórias da qualidade da pós-graduação nacional, culminando com a problematização dos paradigmas que estão em disputa na autoavaliação da pós-graduação. Estes paradigmas privilegiam os resultados em detrimento dos processos, repercutindo nos movimentos emancipatórios e de cidadania.

Impacto na agenda internacional

O impacto ganhou destaque nas agendas de pesquisa em âmbito internacional nos últimos anos. Em vez de se basearem em indicadores de prestígio dentro da comunidade acadêmica, governos e outras agências têm, cada vez mais, preferido julgar a pesquisa pela influência que ela exerce nas sociedades das quais as universidades fazem parte. O Reino Unido, por exemplo, hoje inclui o impacto como um componente chave, tanto nos critérios para seleção de projetos de pesquisa por meio de editais competitivos (via agências de fomento) quanto na avaliação nacional conhecida como *Research Excellence Framework* (REF). Definido como "um efeito sobre uma mudança em ou um benefício para a economia, a sociedade, a cultura, a política ou os serviços públicos, a saúde, o meio ambiente ou a qualidade de vida, para além do meio acadêmico" (REF, 2026), o impacto atualmente corresponde a 25% da avaliação da pesquisa, aferida com base em dois critérios: alcance e significância.

Esse fenômeno é, em grande parte, o resultado de tendências econômicas recentes marcadas por maior condicionalidade e responsabilização no uso de recursos públicos, divergindo das relações de períodos anteriores, baseadas em confiança, e indo ao encontro das demandas por comprovação da eficácia da alocação dos investimentos. Para justificar o financiamento público que recebem, as universidades

devem, portanto, demonstrar o impacto positivo que estão tendo na sociedade. A crescente privatização do setor também tem trazido maiores demandas por um impacto tangível por parte dos consumidores, sejam eles estudantes ou empresas.

Ainda assim, a ascensão do impacto é, também, a extensão lógica de um processo muito mais longo de desenvolvimento histórico da instituição universitária. Na tradição europeia do ensino superior, as universidades mais antigas eram relativamente isoladas das sociedades que as cercavam; recebiam mecenato e formavam profissionais para o direito, a medicina e o clero, mas sem demandas mais abrangentes. Esse modelo medieval foi sucedido, no início do século XIX, pelo modelo humboldtiano, que anexou a pesquisa acadêmica ao papel do professor universitário e levou a uma relação mais estratégica entre universidade e Estado. Em uma escala maior, porém, essa pesquisa permanecia orientada pelos interesses da comunidade acadêmica, e a *torre de marfim* sofria pouca contestação. Foi apenas nas últimas décadas do século XIX que as mudanças dramáticas na economia e nas sociedades se concretizaram, à medida que a Revolução Industrial tomava forma, trazendo consigo novas formas de trabalho, novas tecnologias e novas preocupações sociais (Carpentier, 2019; Perkin, 2007). Um novo acervo de cursos com aplicação mais prática adentrou as universidades, incluindo engenharia e contabilidade, abrindo o caminho para a proliferação de cursos profissionalizantes no início do século XX. A orientação mais prática das instituições é ilustrada pelas universidades *land-grant* nos Estados Unidos, fundadas explicitamente para promover o desenvolvimento regional, particularmente na agricultura e nas indústrias emergentes (McDowell, 2003).

Na América Latina, essas tendências se manifestam nas Reformas de Córdoba, vindas da mobilização estudantil na Universidade de Córdoba, na Argentina, em 1918. Essas mudanças levaram a uma ampla transformação na concepção de universidades públicas na região. Bernasconi (2007) identifica sete características do novo modelo que surgiu:

1. governança democrática, ou cogovernança por estudantes, professores e egressos, cujos representantes seriam eleitos para conselhos decisórios de âmbito universitário;

2. direcionamento da missão da universidade à solução dos problemas sociais, econômicos e políticos do país;
3. estabelecimento de uma função extensionista na universidade, junto às de ensino e pesquisa, com o propósito de levar a universidade à classe trabalhadora;
4. democratização do acesso por meio da gratuidade e da expansão de matrículas;
5. autonomia em relação à intervenção estatal e liberdade acadêmica;
6. seleção de corpo docente por concursos públicos e competitivos, com base em mérito acadêmico;
7. pesquisas originais realizadas por professores em regime de dedicação integral à universidade.

Sem dúvida, os resultados mais visíveis dessas mudanças foram a democratização do acesso à universidade e da governança interna, mas também houve transformações concomitantes na relação com a sociedade, rumo a uma relação de impacto prático. Esse último aspecto é claramente visto no princípio 2 acima, mas é também consagrado no terceiro princípio, o da extensão, que é muito relacionado com impacto não acadêmico e continua tendo forte presença nas universidades latino-americanas.

Essas mudanças nas universidades ganharam apoio adicional no século XX, nos países recém-independentes da África e Ásia, que emergiam do jugo colonial e enfrentavam a necessidade premente de construção do Estado e desenvolvimento econômico. Na África, o modelo de universidade desenvolvimentista se tornou proeminente, exemplificado em instituições como a University of Nairobi, a University of Dar es Salaam e a University of Mauritius, especificamente voltadas para a redução da pobreza, o aumento da produção agrícola e o provimento de profissionais para serviços essenciais. Nessas diferentes instâncias, podemos ver o emergir de um novo modelo, o desenvolvimentista, sucedendo aos modelos medieval e humboldtiano, com as seguintes características distintivas: prestação de serviços à sociedade, caráter igualitário, aplicação de conhecimento e impacto não acadêmico (McCowan, 2019). O foco no bem comunitário desse modelo foi, nas décadas seguintes, fortemente desafiado pelo modelo empreendedor e políticas neoliberais que reduziram o financiamento

público e orientaram as universidades para fins privados; ainda assim, ele continua tendo uma presença importante em muitas universidades atuais (Arocena *et al.*, 2015).

A agenda de impacto conta com amplo apoio, tanto dentro quanto fora da educação superior, e hoje poucos defenderiam o conceito de uma universidade como "torre de marfim". Não obstante, há uma série de críticas que devem ser estudadas com seriedade, mesmo por aqueles que defendem uma postura aberta e engajada do ensino superior quanto à sociedade. Em primeiro lugar, há aqueles que se preocupam com a instrumentalização das universidades, reduzindo a instituição à condição de serva do Estado ou do mercado, empregada para alcançar objetivos alheios e a afastanda de sua missão central de gerar conhecimento para a humanidade. Também se argumenta que uma ênfase excessiva no impacto possa acabar "matando a galinha dos ovos de ouro", já que a redução da pesquisa básica orientada pela curiosidade pode destruir a principal fonte de valor da universidade (McCowan, 2025).

Em segundo lugar, existem aqueles que, embora endossem amplamente a agenda do impacto, são céticos quanto aos meios atuais de medi-lo. Avaliações do governo podem frequentemente ser reducionistas ou se converter em meros exercícios de assinalar e, mesmo no caso de avaliações de narrativas mais livres, tal como a REF do Reino Unido, elas tendem a privilegiar o curto prazo e os temas favoráveis à juntada de evidências e documentação.

A escala temporal apresenta problemas significativos para a mensuração e a compreensão do impacto. Resultados de pesquisas podem levar muitos anos para serem convertidos em novas tecnologias, ou para influenciar percepções públicas, e os efeitos em cadeia sobre a sociedade podem ocorrer em um horizonte temporal ainda mais longo. Alguns trabalhos teóricos talvez só adquiram relevância prática após muitas décadas: a teoria da relatividade de Einstein, por exemplo, foi concebida no início do século XX e se tornou uma parte essencial de tecnologias de Sistemas de Posicionamento Global (GPS) a partir da década de 1970. Avaliações de impacto que ocorrem poucos anos após a conclusão de um projeto de pesquisa podem, portanto, ficar muito aquém de fornecer uma estimativa adequada de sua importância.

Ademais, há questionamentos sobre a natureza linear da avaliação de impacto, concebida como algo que se origina na universidade e termina na sociedade, indo na contramão das permeáveis interações bilaterais que podem e devem caracterizar relações entre universidade e comunidade. A própria universidade é também constituída pelas influências que recebe da sociedade. Por fim, há certo grau de imprevisibilidade em todos esses processos. Encontros pedagógicos e projetos de pesquisa são difíceis de antever e são determinados pelo acaso e emergência, o que torna difícil para as instituições prever com exatidão que tipos de influência virão de quais tipos de insumos.

Nenhum dos fatores acima deve nos levar a abandonar a busca por uma influência positiva sobre a sociedade. Essas considerações, no entanto, significam que devemos ser cautelosos sobre como abordar a tarefa, e as formas nas quais medimos, avaliamos e recompensamos as universidades pelo seu impacto. Passaremos agora ao caso específico do Brasil e às maneiras pelas quais o impacto tem sido incorporado no estudo e pesquisa de pós-graduação.

O impacto na história recente da política de pós-graduação brasileira

A geração de reformas educacionais na América Latina, impulsionada por agendas neoliberais a partir da década de 1990, provocou um forte redirecionamento da universidade brasileira. A partir desse período, vivenciou-se em todos os níveis de ensino, mas principalmente no nível superior, e neste caso na pós-graduação, a expansão significativa da matrícula, a diversificação da oferta, as propostas de mestrados profissionais, as fontes de financiamento, as alianças estratégicas entre agências internacionais, governos e corporações, a diferenciação dos docentes em função de indicadores de produtividade, a internacionalização e globalização do conhecimento, a exigência de eficiência controlada por meio de sistemas avaliativos e pressões por relações mais estreitas com o setor produtivo.

Os documentos que orientaram a política de avaliação da pós-graduação na década citada evidenciavam a adoção de um *novo paradigma de referência* que, nas palavras da CAPES, responsável pela política de pós-graduação no país, deveria pautar-se pela definição de critérios e

indicadores que expressassem níveis de concorrência e competitividade entre os programas. Para o ex-presidente da agência, Abílio Afonso Baeta Neves (Brasil, CAPES, 2002, p. 6):

> Uma mudança importante foi a ruptura com uma certa compreensão do papel da avaliação. Desde 1976, a avaliação funcionava na CAPES, essencialmente, como direcionamento do esforço de implantação da pós-graduação. [...]. Ela avaliava para saber, em última instância, se os cursos e programas estavam caminhando em uma certa direção desejada. [...]. Isso foi alterado a partir de 1998. A avaliação tornou-se uma avaliação competitiva entre os programas, a partir de indicadores de excelência de qualidade que a cada momento poderiam ser movidos para cima, ou seja, ao contrário da avaliação anterior (Brasil, 2002, p. 6).

Sob essa concepção, as modificações na sistemática de avaliação resultaram de discussões ocorridas em 1997, no Seminário Nacional *Discussão da Pós-Graduação Brasileira* e de recomendações apresentadas por um grupo de consultores internacionais – da França, Argentina, Canadá, Alemanha, Irlanda e Estados Unidos – que, a partir de entrevistas e análise de cenário, emitiu recomendações à CAPES (Brasil, 1997). Entre elas destacam-se: a adoção de um intervalo maior entre uma avaliação e outra, a definição de categorias de classificação e seu esclarecimento a cada comitê de área, a simplificação da coleta de dados, o acompanhamento das carreiras dos doutores recém-titulados, a inclusão de uma autoavaliação pelo próprio programa, as visitas *in loco*, as informações referentes à infraestrutura, aos fundos para pesquisa e ao suporte técnico (Brasil, 1997).

Na década de 2000, o processo de Avaliação da Pós-Graduação passou a compreender (Brasil, CAPES, 2002): o acompanhamento anual dos programas e a Avaliação Trienal; a nova escala de notas de 1 a 7; a definição de conceitos e indicadores de inserção padrão internacional; o incremento nos quesitos de produção científica e qualificação dos veículos de publicação. Naquele período, o modelo que supervaloriza a produção científica e a homogeneização dos programas foi muito questionado pela intelectualidade da área da Educação. Oliveira, Catani e Ferreira (2010); Bianchetti e Sguissardi (2009); Bianchetti e Machado (2011); Oliveira e Fonseca (2010); Hostins (2017) são alguns dos autores que, além de serem protagonistas do processo de avaliação, (a maioria composta por docentes e orientadores da pós-graduação, representantes em instâncias da CAPES, CNPq e ANPEd e coordenadores de

Programas) apresentaram uma análise crítica das mudanças pelas quais passou a pós-graduação nos últimos anos. Entre os vários aspectos analisados mereceram maior destaque o produtivismo e o quantitativismo que contribuíram para a intensificação e precarização do trabalho e restringiram a avaliação à mensuração da performance, dos produtos, deixando em segundo plano a história, a identidade, os compromissos sociais, as peculiaridades de cada programa ou instituição.

Sem dúvida, a avaliação continuada ou permanente é assunto ainda em discussão. Nas duas últimas décadas, notadamente na Educação, tem-se observado a intensificação das forças em debate nas comissões de áreas, o posicionamento das associações de pesquisa e pós-graduação, as críticas e as sugestões dos coordenadores dos Programas e da intelectualidade da Área como formas de resistência e de luta para a definição de critérios que delineiam os contornos qualitativos da pós-graduação brasileira.

Na década de 2010, a avaliação passou de trienal para quadrienal e foram observadas alterações significativas no quesito da produção intelectual, visando superar seu caráter produtivista. De acordo com o CA-Ed (Brasil, 2016, p. 9), após discussão iniciada no Seminário de Acompanhamento de Meio Termo e na reunião do FORPRED/ANPEd, realizada em 2015

> [...] ficou definido pela Área que o Quesito 4, Produção Intelectual sofreria uma alteração substancial. [...] O objetivo é alterar a característica da indução decorrente da avaliação da pós-graduação. O que se espera não é que simplesmente os programas passem a produzir mais, mas que passem a produzir melhor e isso se reflita nas métricas adotadas no processo de avaliação. Dessa forma, espera-se com essa alteração que pontue mais quem produz melhor e não quem produz mais.

Como se percebe, a área da educação passou a discutir essa problemática com a atuação de importantes atores como representantes do Fórum de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação (FORPREd) e da Associação dos Pesquisadores em Educação (ANPEd), durante o próprio processo de avaliação, isto é, enquanto corria o quadriênio, gerando posicionamentos críticos no enfrentamento da questão. Nesse acontecimento, expressa-se o que Ball, Maguire e Braun (2016) chamam de efeitos cumulativos das políticas e seus processos de interação não previstos no momento de sua formulação. Para os autores, é imprescindível acompanhar os processos de interações e

acomodações entre políticas e práticas nos diferentes contextos, bem como os efeitos imprevistos, decorrentes dessas múltiplas acomodações. Trata-se, aqui, da questão de "como a política cria significado ao invés de o que a política significa" (Lendval; Stubbs, 2012, p. 12).

Faria Filho (2016, p. 174-175) realiza uma análise do momento vivido no país, a partir de 2015, e sua repercussão na pós-graduação destacando: as sucessivas trocas de ministros, que impactaram sobremaneira o conjunto das políticas educacionais; as indefinições quanto à direção da CAPES; a alteração do período de avaliação que, dos três anos tradicionais, passou para quatro, no meio do caminho; os cortes de verbas em 2015 e o recolhimento, pela CAPES, dos recursos de bolsas consideradas *ociosas* pela agência. Para o autor (2016, p. 175), ao final do quarto ano do quadriênio era "sensível na área certa apreensão quanto ao processo de avaliação e, consequentemente, aos rumos que tomará a pós-graduação em Educação no país".

Carlos Alexandre Netto (2018, p. 48) evidenciou a necessidade de mudanças da sistemática de avaliação da CAPES, afirmando que nos cursos de pós-graduação, nas comissões de área da Capes e nas sociedades científicas, discute-se a necessidade de rever o processo. Algumas das principais críticas identificadas pelo autor foram: a) visão demasiadamente quantitativa devido à importância assumida pelo Qualis; b) hegemonia de indicadores provenientes das áreas de ciências *duras*, não contemplando adequadamente os distintos perfis disciplinares; c) grande heterogeneidade de critérios utilizados por comissões de uma mesma grande área; d) falta de mecanismos de avaliação e de apoio à interdisciplinaridade; e) dificuldade em avaliar a relevância social dos programas.

A partir de 2018, em face do debate instaurado e devido a mudanças governamentais que implicaram seriamente alterações nas políticas educacionais de maneira geral e, particularmente, da política de avaliação da pós-graduação, a Diretoria de Avaliação da CAPES definiu ações para o aprimoramento dos instrumentos da avaliação, tendo como propósito "aumentar o foco na qualidade da formação de doutores e mestres e na excelência da pós-graduação brasileira" (Brasil, 2019, p. 1).

De acordo com a agência, para o novo formato de avaliação foram consideradas as recomendações apontadas pelo relatório da Comissão

Especial de Acompanhamento do Plano Nacional de Pós-graduação (PNPG 2011-2020), centradas em contribuições de entidades consultadas. As novas medidas foram objeto de debate com membros da comunidade acadêmico-científica, por meio de Grupos de Trabalho – GTs (http://capes.gov.br/pt/relatorios-tecnicos-dav) e "implementadas de forma paulatina visando impactar minimamente os processos já em andamento" (Brasil, 2019, p. 1).

Entre os GTs instituídos destacam-se: GT Inovação e Transferência de Conhecimento; GT Impacto e Relevância Econômica e Social; GT Internacionalização; GT Autoavaliação de Programas de Pós-Graduação. Esses grupos tinham como tarefa definir conceitos, variáveis e indicadores de mensuração, os quais passaram a compor o conjunto de propostas para a avaliação da pós-graduação, anunciando as mudanças e o direcionamento da política para a próxima década (2020-2030), notadamente para o próximo quadriênio.

No caso específico do tema ora em discussão, interessa discutir as definições e indicadores para o quesito *impacto* e sua inserção no processo avaliativo do quadriênio de 2025. No documento do GT Impacto e Relevância Econômica e Social, assume-se a "avaliação do impacto de dois grupos de saídas (resultados): tecnologia/produtos e serviços destinados ao uso da sociedade em geral, ou seja, 'extramuros' da academia" (Brasil, 2019, p. 7). Melhor dizendo, o impacto é "designado como uma medida de quanto uma saída da pós-graduação é capaz de gerar efeitos positivos para uma coletividade" (Brasil, 2019, p. 41). O documento recomenda que a medição de impacto se vincule, num primeiro momento, aos produtos e serviços resultantes de pesquisa desenvolvida no âmbito das atividades do Programa, cujas formas de aplicação puderem ser registradas e demonstradas.

Essa concepção de impacto, todavia, merece ser discutida e aprofundada. McCowan (2019) rejeita modelos avaliativos que pressupõem uma relação linear entre produção acadêmica e efeitos sociais diretos. Para ele, os impactos são muitas vezes indiretos, imprevisíveis e de longo prazo, o que torna inadequada sua mensuração por métricas padronizadas, lógica que tende a valorizar áreas tecnológicas e aplicadas, em detrimento de campos como as humanidades, as artes, a pesquisa de base e a formação crítica.

Como alternativa, McCowan (2019) propõe o conceito de *impacto intrínseco generativo*, que reconhece o valor de práticas acadêmicas que, mesmo sem finalidade imediata ou aplicação direta, "também podem gerar efeitos que são valiosos em outros contextos – e de maneiras que não são imediatamente previsíveis ou atribuíveis" (McCowan, 2019, p. 292). Essa concepção resgata a função social e política da pós-graduação, valorizando suas contribuições não apenas pelos resultados visíveis que produz, mas pela qualidade ética e crítica de suas práticas. O impacto, nesse sentido, deve ser analisado com base em processos, contextos e valores, e não somente em resultados, notadamente na área da Educação, que abriga programas e pesquisas voltados aos amplos aspectos dos processos de formação humana.

Não se pode ignorar, todavia, que a concepção assumida pelo GT/ Capes foi ganhando outros contornos e posicionamentos no interior das diferentes áreas, no movimento de diferentes atores na tradução e redefinição do processo de avaliação. Afinal, como afirma Ozga (2000, p. 113), a formulação de políticas envolve "[...] negociação, contestação ou luta entre os diferentes grupos que podem estar fora da máquina formal da elaboração de política oficial". Na Educação, de acordo com o documento de área, publicado em 2019, a grande inovação do quadriênio (2021-2024/ 2025-2028) foi a introdução de uma nova ficha de avaliação, focalizando três quesitos (Programa, Formação, Impacto na Sociedade), desmembrados em 12 itens. "O quesito 'Impacto na Sociedade' passou a promover e valorizar o impacto cultural, social e econômico do conhecimento produzido, focando em desafios estratégicos, regionais, nacionais e internacionais" (Brasil, CAED, 2019, p. 8).

Em documento publicado pela Diretoria de Avaliação da CAPES, com as Diretrizes Comuns da Avaliação de Permanência dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* (Brasil, 2025), o quesito do impacto amplia seu escopo. O Quesito 3 representa o Impacto do Programa na sociedade e seu alcance em nível local, regional, nacional e internacional. "Os três itens direcionam a análise para os impactos na sociedade, a inovação e a transferência e compartilhamento de conhecimento, bem como para a inserção social do PPG, sua visibilidade e sua contribuição para a popularização da ciência" (Brasil, 2025, p. 14). Significa dizer que o impacto passa a ser avaliado quanto ao seu alcance (local,

regional, nacional e internacional), sua vinculação com a sociedade, a inovação, a inserção social e a popularização da ciência.

Na ficha de avaliação da área da Educação do quadriênio 2025-2028, o quesito 3 e os respectivos itens de avaliação foram assim incorporados: 3.1. Impacto e caráter inovador da produção intelectual em função da natureza do programa (35%); 3.2. Impacto econômico, social e cultural do programa (30%); 3.3. Internacionalização, inserção (local, regional, nacional) e visibilidade do programa (35%) (Brasil, 2025).

Tendo em conta o processo histórico de modelações e remodelações da política de avaliação da pós-graduação brasileira e das mudanças definidas pela CAPES, a partir de 2018, pareceu-nos relevante aprofundar as discussões sobre o Quesito Impacto e seus múltiplos significados e sentidos na tradução da política. Trata-se de observar as lacunas e espaços de manobra nos quais esse conceito é formulado, representado, reapresentado e traduzido na política de avaliação, notadamente na área da Educação. Na seção a seguir, adentramos na discussão sobre o impacto no cotidiano dos Programas de Pós-Graduação, em uma dimensão de microanálise.

O impacto que escapa às métricas e se imbrica nas brechas do cotidiano da pós-graduação

Conforme discutido nas seções anteriores, as preocupações com o impacto da pesquisa na agenda internacional e com a qualidade da pós-graduação brasileira nas suas políticas regulatórias trazem no seu bojo paradigmas em disputa. Alguns são influenciados por novos modelos de universidade, outros pelos modos como essas instituições operam com o conhecimento que produzem e disseminam, outros ainda, pela permeabilidade de suas fronteiras (in)sensíveis às demandas da sociedade.

Há que se discutir, no entanto, os riscos da excessiva instrumentalização das instituições e do cotidiano dos Programas de Pós-graduação, especialmente na Área da Educação, caso sejam atendidos, exclusiva e passivamente, os critérios mensuráveis, sem a devida crítica e/ou atenção à identidade e à especificidade do Programa. Tal postura pode

encobrir a dimensão ética e formativa que acompanha os percursos de vida, profissional e acadêmica de seu público e silenciar o diálogo com a sociedade em seu espectro de abrangência, nem sempre imediatamente perceptível, mas passível de identificação no rastreio da memória e dos ecos de suas ações, nos planos coletivo e individual.

Para além das dimensões macro e mesoanalíticas citadas anteriormente, o que se quer enfatizar nesta seção, em uma perspectiva de microanálise, é que o cotidiano de um Programa de Pós-Graduação, sobretudo na Área da Educação, é transversalizado por múltiplas camadas de experiências científicas e pedagógicas, de vida e de formação ética e cidadã. Contudo, esse mesmo cotidiano é atravessado pela lógica das medidas: do tempo, dos compartilhamentos, das visibilidades, das relações, dos modelos de publicização dos resultados, entre tantas outras regras do jogo amplamente divulgadas, as quais condicionam o olhar e a expressão de elementos que revelam o *impacto intrínseco generativo* (McCowan, 2019) dos Programas pela qualidade ética, formativa e crítica de suas práticas.

A reflexão sobre os marcadores temporais e legais apresentados na seção anterior evidencia os movimentos ocorridos, pelo menos, nos últimos trinta anos, no âmbito dos quais ainda escapam (ou se encontram aprisionadas) as pulsações que perpassam o viver e o fazer da pós-graduação em Educação, especialmente no contexto brasileiro. Referimo-nos à simbiose entre a dimensão formativa e investigativa da pós-graduação. A ideia de simbiose, em uma perspectiva de mutualismo, nos é simpática para caracterizar o estreito processo interativo que deveria ocorrer entre a formação e a pesquisa no nível *stricto sensu*. No entanto, a simbiose, na ótica parasítica, embora seja parte das regras do jogo, nos parece encobridora de impactos significativos que decorrem da relação de mutualidade entre as dimensões de formação e de pesquisa.

Nossa afirmativa decorre da necessidade da escuta dos meandros do cotidiano dos programas, em uma espécie de caça dos sentidos atribuídos à experiência protagonizada na pós-graduação *stricto sensu*. Entendemos que, quando a relação entre formação e pesquisa é ancorada prioritariamente na segunda perspectiva, ou seja, na simbiose parasítica, são elevados os riscos de coisificação da experiência, do

processo e dos resultados, em uma espécie de alienação dos próprios sentidos de se fazer pesquisa e formação em Educação. Em outras palavras, essa perspectiva transita na contramão dos processos emancipatórios e propulsores do exercício da cidadania.

Mas haveria brechas para esquivarmo-nos de uma lógica de cercamento supremo dos impactos mensuráveis e padronizados contidos na agenda nacional e internacional? Seria possível uma postura insurgente que, para fins de *mantermo-nos no sistema*, atende ao estabelecido, mas não descuida de rastrear, atribuir valor e dar visibilidade ao inusitado e ao que emerge, no curto, médio e longo prazo? Em vez da *competição* demarcada no texto da política, ou traduzida como tal, poderíamos substituir a palavra por solidariedade, assumi-la como cooperação e corporificá-la como postura que testemunha uma ação e formação verdadeiramente humanas?

Com inspiração em Paulo Freire (Freire; Nogueira, 1989; Freire, 1993) e na sua convocatória para pensarmos o *que fazer*, a partir de uma crítica problematizadora que se opõe fortemente às posições fatalistas que se rendem ao *não há o que fazer*, buscamos na própria política as alternativas para dar visibilidade e não deixar soterradas as experiências que conferem os sentidos atribuídos pelos Programas no âmbito do que é narrado em cada ciclo avaliativo. Em atitude inconformada e esperançosa, rastreamos possibilidades de dar relevo à presença humana, histórica e política no fazer pesquisa em Educação, conferindo autoria à práxis transformadora cultivada no cotidiano de cada Programa, a qual é determinante da sua identidade.

Assim, considerando que a estrutura da ficha de avaliação, já mencionada, declara quais são as regras do jogo, pois é o texto do relatório que será lido e analisado, nada além do que está no relatório, exceção feita à página do Programa na web e a alguns anexos, o grande desafio é mostrar o Programa por meio da tessitura das palavras e da trama dos dados que cabem nos caracteres de cada campo, definido nos critérios da política de avaliação. Mas desafio maior é ter presente que mostrar e narrar requisita conhecer-se e dar-se a conhecer. E, mais do que isso, é preciso ver e interpretar as imagens refletidas do vivido e escutar os ecos de uma experiência coletiva, composta pelas experiências individuais/sociais, que transcendem os espaços-tempos-relações circunscritos nas

regras do jogo da avaliação da pós-graduação *stricto sensu*. Reside aqui uma possibilidade de protagonizar a avaliação em uma perspectiva emancipatória, no processo de elaboração e de expressão das sínteses capturadas pelas lentes multifocais da observação. E há um caminho já determinado nas regras do jogo, a autoavaliação. Se assumida como uma prática cotidiana e coletiva, a autoavaliação pode se constituir em uma *cultura de autoavaliação* (Rela; Stecanela, 2024; Stecanela; Rela, 2024), justamente pela sua potência em promover a reflexividade individual e coletiva e em retratar o percebido sobre o vivido, o qual é fomentado pelo concebido na política e na ficha de avaliação, ou seja, nas regras do jogo que visam rastrear o impacto.

Mesmo havendo possibilidades de evidenciar impactos *não acadêmicos*, indiretos ou imprevisíveis por meio da autoavaliação, é necessário definir intencionalidades e mobilizar sensibilidades para identificar e decifrar a relevância desses impactos no âmbito da Área, nas trajetórias do Programa, dos seus projetos e dos percursos das pessoas que dele fazem parte. Nesse sentido, a própria autoavaliação e a narrativa dela decorrente deveriam se constituir em atitude científica e reflexiva, aproximada de uma meta avaliação e distante da mera burocracia para atender à demanda das métricas. Consoante o tipo de instrumento de levantamento dos dados e ao recurso evocado para as análises e o diálogo com eles, bem como ao estilo da narrativa, os impactos *não acadêmicos* poderão emergir como potências singulares ou seguir encobertos sob as lentes condicionadas da observação.

O desafio é promover a escuta e o olhar sensíveis *dos* e *para* os meandros do cotidiano do Programa, identificar os sentidos atribuídos ao que nele é desenvolvido, evocar as múltiplas vozes que o compõem e as lentes coletivas que o observam, além de cultivar o senso de pertencimento aos propósitos da Área da Educação, da sua área de concentração do programa, dos seus objetivos, linhas e projetos de pesquisa. Mesmo que a tradição da avaliação da pós-graduação siga observando os impactos passíveis de mensuração, em atitude insurgente e em exercício consciente, as culturas de autoavaliação poderão trazer à superfície evidências que testemunhem impactos que transformam vidas, redirecionam o olhar da observação para o inusitado, fomentam a consciência crítica e epistemológica, qualifiquem e valorizem

o processo, transitam na contramão das lógicas que aprisionam e domesticam a curiosidade e as perguntas dela derivadas. Não se trata de isto ou aquilo, mas de isto e aquilo.

Nessa direção, um caminho pode ser representado por práticas convidativas à reflexão e à produção de sentidos que comuniquem as reverberações dos processos formativos e investigativos dos quais participam ou participaram os docentes, os discentes (ativos ou egressos) e os colaboradores das ações oportunizadas pelo Programa e investigativos oportunizados pelo Programa. Entendemos que tais práticas são formas de decifrar os impactos valorados na experiência, seja enquanto ela acontece, seja no olhar retrospectivo para o que se desenvolveu ou seja no olhar introjetivo para o que se passa no presente.

Mais do que definir políticas e institucionalizar comissões de autoavaliação, é necessário desafiar a reflexão, tendo o diálogo como princípio e meio, recorrendo ao que denominamos de "mobilizadores da reflexão". Em atitude de vigília e acompanhamento, em diferentes dimensões temporais, formativas e de atuação, é necessário construir e adotar instrumentos criativos que possibilitem a expressão dos sentidos que são atribuídos à experiência individual e coletiva, assim como às repercussões dela emanadas. É evidente que a captura dessas evidências é desafiadora, especialmente quando as concepções e os consumos dos tempos cotidianos cooptam a atenção para o imediato daquilo que será considerado nas mensurações. Assim, outras conotações para as convencionais regras do jogo podem entrar em cena, culminando na elaboração e na expressão dos sentidos que são conferidos à experiência, promovendo transitividades entre as consciências ingênua, crítica e epistemológica, trazendo à tona possíveis impactos que passem a repercutir no fortalecimento do senso de pertença e na construção coletiva do relatório do quadriênio, atendendo ao que é preconizado/orientado na ficha de avaliação, mas não só. Nem tudo fará parte do texto do relatório. Mesmo que sejam incorporadas essas reflexões, corre-se o risco de que as lentes dos avaliadores, condicionadas pela estrutura da ficha, não as considerem ou entendam que são pouco relevantes.

No enfoque microanalítico sobre o impacto da avaliação da pós-graduação enfatizado nesta seção, acrescentamos que, mais do que escrever para fora, para os leitores das comissões de avaliação, o Programa

escreve para dentro, promovendo uma leitura do seu cotidiano e das interfaces que suas ações, processos e resultados estabelecem com a sociedade e com a comunidade científica, acadêmica ou educacional com a qual dialoga. Em outras palavras, o Programa protagoniza um potente movimento de rastrear, reconhecer e valorar impactos não acadêmicos imbricados nas frestas do seu cotidiano.

Conclusões

Neste texto, navegamos por três dimensões de impacto da avaliação da pós-graduação: nas agendas internacional e nacional, e no cotidiano dos Programas de Pós-graduação. Sublinhamos os desafios inerentes às lógicas de mensuração do impacto. Revisitamos a história das políticas de autoavaliação e refletimos sobre os aprisionamentos que condicionam a desconsideração do processo em detrimento da suprema valorização dos produtos. Identificamos a política de autoavaliação, definida e adotada pelos programas em seu cotidiano, como uma possibilidade de avaliação emancipatória.

Reiteramos que ainda são muito presentes os desafios relacionados à dimensão espaço-temporal das fronteiras que delimitam os meses da formação e do desenvolvimento dos projetos, bem como dos vínculos com os egressos, pois, se não considerados, limitam o alcance e a apreensão dos impactos acadêmicos e *não acadêmicos*. Os trânsitos pelos espaços e tempos da pós-graduação não são lineares, mas a política que a avalia vibra em outra frequência. Nosso compromisso como pesquisadores em Educação pode estar também na ousadia de propor pautas e apresentar evidências de que é possível contornar e/ou desestabilizar o excessivo foco nas concepções de impacto abrangidas nas agendas nacional e internacional.

Em síntese, parece-nos que, no âmbito das insurgências, estão imbricadas as relações de interdependência das quais nos fala Norbert Elias (2011), pois entendemos que quanto maior é o senso de pertencimento que emerge da práxis, maior é a probabilidade de manutenção da rede de relações oportunizada pelo Programa em uma via de mão dupla: do Programa para a sociedade e vice-versa. Ao mesmo tempo, quanto mais significado o Programa atribui à experiência que perpassa os meandros de seu cotidiano, mais ativa pode ficar a luta pelo reconhecimento e

pela visibilidade desses impactos, seja nas repercussões das ações do Programa, seja nas trajetórias das pessoas que direta ou indiretamente estão envolvidas ou por ele são abrangidas. Essas assertivas reforçam o conceito de impacto intrínseco generativo mencionado nas seções anteriores, pois o impacto deve ser entendido para além das métricas e do foco nos resultados. Em vez disso, devem ser consideradas as suas dimensões processual, de longo prazo e, principalmente, relacional, as quais remetem ao fortalecimento do papel das instituições e dos programas em seus compromissos éticos, democráticos e formativos.

Repetimos, tudo isso pode possibilitar valorar o caminho, tanto quanto ou mais do que os resultados, em uma perspectiva emancipatória, de formação humana, de qualidade científica, de compromisso político e de exercício pleno da cidadania.

Referências

ALEXANDRE NETTO, Carlos. Princípios para um novo modelo de avaliação da pós-graduação. *Ciência e Cultura,* São Paulo, v. 70, n. 3, p. 47-51, jul./set. 2018. Disponível em: http://dx.doi.org/10.21800/2317-66602018000300012. Acesso em: 15 fev. 2026.

AROCENA, Rodrigo; GORANSSON, Bo; SUTZ, Judith. Knowledge policies and universities in developing countries: Inclusive development and the "developmental university". *Technology in Society*, [*S. l.*], v. 41, p. 10-20, maio 2015.

BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. *Como as escolas fazem políticas: atuação em escolas secundárias.* Tradução: Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2016.

BERNASCONI, Andrés. Is there a Latin American model of the university? *Comparative Education Review*, Chicago, v. 52, n. 1, p. 27–52, 2007.

BIANCHETTI, Lucídio; SGUISSARDI, Valdemar (orgs*). Dilemas da Pós-Graduação:* gestão e avaliação. São Paulo: Autores Associados, 2009.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). *Infocapes:* boletim informativo da CAPES. Edição comemorativa dos 45 anos. Brasília: CAPES/MEC, 1997.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). *Infocapes:* boletim informativo da CAPES. Brasília: CAPES/MEC, v. 10, n. 4, out./dez. 2002.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal Nível Superior (CAPES). *Documento de Área:* Educação. Brasília: CAPES/MEC, 2016.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). *Aprimoramento do processo de avaliação da pós-graduação.* Brasília: CAPES, 2019. Disponível em: http://capes.gov.br/relatorios-tecnicos-dav. Acesso em: 15 fev. 2026.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Grupo de Trabalho (GT) Avaliação do Impacto e Relevância Econômica e Social no processo de avaliação dos programas de pós-graduação Stricto Sensu. *Relatório de trabalho.* Brasília: CAPES, 2019.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). *Diretoria de Avaliação. Diretrizes comuns da Avaliação de Permanência dos Programas de Pós-Graduação Stricto Sensu*. Brasília: CAPES, 2025.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). *Documento de Área:* Educação: Relatório de Avaliação 2021-2024. Brasília: CAPES/MEC, 2026.

CARPENTIER, Vincent. The historical expansion of higher education in Europe: spaces, shapes and rationales. *In*: RURY, John L.; TAMURA, Eileen H. (ed.). *The Oxford Handbook of The History of Education*. Oxford: Oxford University Press, 2019.

CATANI, Afrânio Mendes; HEY, Ana Paula. O impacto da avaliação no desenvolvimento e na reconfiguração do campo universitário brasileiro. *In*: OLIVEIRA, João Ferreira de; CATANI, Afrânio Mendes; FERREIRA, Naura Syria Carapeto. (org.). *Pós-Graduação e Avaliação:* Impactos e Perspectivas no Brasil e no cenário internacional. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

ELIAS, Norbert. *O Processo Civilizador:* uma história dos costumes. Tradução de Ruy Jungmann. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Avaliação da pós-graduação em educação: questões, dilemas e algumas proposições. *Educação em Foco*, Juiz de Fora, v. 19, n. 27, p.173-205, jan./abr. 2016.

FONSECA, Marília; OLIVEIRA, João Ferreira de. A avaliação da pós-graduação e o seu impacto no trabalho acadêmico dos professores brasileiros. *In*: OLIVEIRA, João Ferreira de; CATANI, Afrânio Mendes; FERREIRA, Naura Syria Carapeto. (org.). *Pós-Graduação e Avaliação:* Impactos e Perspectivas no Brasil e no cenário internacional. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

HOSTINS, Regina Célia Linhares. Evaluations policy in education: the efects of international standards and performativity on Brazil's postgraduate programmes of excelence. *In*: BALL, Stephen J. (ed). *Govening by numbers:* education, governance, and the tyranny of numbers. London: Routledge, 2017. p. 108-130.

LENDVAI, Noémi; STUBBS, Paul. Política como tradução: situando as políticas nacionais transnacionais. *Praxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 7, n. 1, p. 11-31, jan./jun. 2012.

McCOWAN, Tristan. Universities and the post-2015 development agenda: an analytical framework. *Higher Education*, v. 72, p. 505-523, out. 2016. Disponível em: https://doi.org/10.1007/s10734-016-0035-7. Acesso em: 12 fev. 2025.

McCOWAN, Tristan. *Universities and Climate Action.* London: UCL Press, 2015.

McCOWAN, Tristan. Five perils of the impact agenda in higher education. *London Review of Education*, London, v. 16, n. 2, p. 279-295, jul. 2018. Disponível em: https://doi.org/10.18546/LRE.16.2.08. Acesso em: 10 mar. 2025.

McCOWAN, Tristan. Os perigos do conceito de impacto no ensino superior. *Revista Eletrônica de Educação,* São Carlos, v. 13, n. 3, p. 777-795, set./dez. 2019. Disponível em: http://dx.doi.org/10.14244/198271993592. Acesso em: 15 fev. 2026.

McCOWAN, Tristan. *Higher education for and beyond the sustainable development goals.* London: Palgrave Macmillan, 2019.

McCOWAN, Tristan. O impacto das universidades nas mudanças climáticas: um enquadramento teórico. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 101, n. 259, p. 225-247, maio/ago. 2020. Disponível em: www.climate-uni.com. Acesso em: 2 abr. 2025.

McDOWELL, George R. Engaged universities: Lessons from the Land-Grant universities and extension. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, [*S. l.*], v. 585, p. 31-50, jan. 2003. Special Issue: Higher Education in the Twenty-First Century.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. Avaliação na pós-graduação brasileira: novos paradigmas, antigas controvérsias. *In*: BIACHETTI, Lucídio; MACHADO, Anna Maria. (org.). *A bússola do escrever:* desafios da escrita acadêmica. São Paulo: Cortez; Florianópolis: UFSC, 2002.

OLIVEIRA, João Ferreira de; CATANI, Afrânio Mendes; FERREIRA, Naura Syria Carapeto. (org.). *Pós-Graduação e Avaliação:* impactos e perspectivas no Brasil e no cenário internacional. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

OZGA, Jenny. *Policy research in educational settings:* contested terrain. Buckingham: Open University Press, 2000.

PERKIN, Harold. History of universities. *In*: FOREST, James J. F.; ALTBACH, Philip G. (ed.). *International Handbook of Higher Education.* Dordrecht: Springer, 2007. p. 159-206.

RELA, Eliana; STECANELA, Nilda. (org.). *Caderno de Políticas de Autoavaliação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul. Caxias*

do Sul, 2021-2024. Caxias do Sul: UCS/PPGEdu, 2024. Disponível em: https://www.ucs.br/site/midia/arquivos/ppgedu-caderno-politicas-autoavaliacao.pdf. Acesso em: 23 mar. 2026.

RELA, Eliana; STECANELA, Nilda. (org.). *Relatório das políticas de autoavaliação do PPGEdu-UCS:* potencializando uma cultura de autoavaliação. Caxias do Sul: UCS, 2024. Disponível em: https://www.ucs.br/site/midia/arquivos/ppgedu-relatorio-politicas-autoavaliacao.pdf. Acesso em: 23 mar. 2026.

RESEARCH EXCELLENCE FRAMEWORK (REF). *Section 6:* Engagement and Impact guidance. Bristol: UKRI, 2026. Disponível em: https://2029.ref.ac.uk/guidance/section-6-engagement-and-impact-guidance/. Acesso em: 27 mar. 2026.

SGUISSARDI, Valdemar. *Trabalho intensificado nas Federais:* pós-graduação e produtivismo acadêmico. São Paulo: Xamã, 2009.

8

Didática, cidadania digital e formação inicial de professores: contribuições para o debate sobre cidadania global

Andréia Morés
Paulo Antonio Pasqual Júnior

"Apostando em uma didática que se reinventa, que mobiliza a experiência"
Maria Isabel da Cunha (2022, p. 44).

No presente texto, inspiramo-nos nas contribuições de Maria Isabel da Cunha que, em vida, nos deixou um legado educacional, com palavras sensíveis e críticas, com texto de louvor e luta pela valorização da educação, da ciência, da inovação na formação de professores, na docência e na Didática. No ensejo de mobilizar reflexões decorrentes de práticas pedagógicas no contexto da formação inicial de professores, propomos diálogos e interlocuções com a disciplina de Didática no currículo dos cursos de Licenciatura. O movimento desta escrita adentra a formação inicial de professores, em sua perspectiva crítica que congrega a reflexão sobre a didática em curso de Licenciatura, e conecta as tecnologias digitais na condição de saberes fundamentais para a formação do cidadão digital, no contexto da cidadania global.

A didática, enquanto campo científico, corrobora os estudos imbricados nos conhecimentos pedagógicos, os processos de ensino e aprendizagem, imersos nos contextos teóricos e práticos e o planejamento como elemento de sistematização da prática docente. No entanto, enfatizamos que a Didática não significa um aglomerado de técnicas de ensino, mas se consolida como um campo científico, de estudos e de

pesquisas, que potencializam a superação do hiato comunicativo entre a teoria e a prática, em um movimento em prol da práxis pedagógica.

Neste capítulo, partimos do entendimento de que a Didática é um espaço privilegiado para problematizar criticamente as transformações trazidas pelas tecnologias digitais. Assim, mais do que tratar tecnologia e pedagogia como campos separados, buscamos articulá-las com as dimensões complementares da formação inicial docente, frente aos desafios da preparação inicial de professores no século XXI.

Ao refletir sobre os fundamentos da Didática na formação de professores, torna-se inevitável considerar as profundas transformações sociotécnicas que reconfiguram os modos de criação, elaboração e apropriação do conhecimento na contemporaneidade. A compreensão da sociedade atual não diz respeito apenas às dinâmicas tecnológicas da vida social, mas possui implicações diretas nos processos educativos. Portanto, a formação inicial de professores precisa considerar o modo como essas estruturas digitais contribuem para os processos de ensinar e aprender, bem como elaborar e sistematizar o conhecimento.

A sociedade humana, em sua existência, presenciou uma série de revoluções tecnológicas, passando pelas invenções da agricultura, da escrita, da máquina a vapor e da energia elétrica, do computador, da internet, dentre outras. A emergência da rede virtual, a partir de meados dos anos 1990, mudou o modo de viver das pessoas e a forma de elas se relacionarem, tanto no padrão de conexão quanto no de aquisição de conhecimentos. Os humanos são seres sociais que, historicamente, vivem e se inter-relacionam; no entanto, essa dinâmica é modificada à medida que as conexões digitais se fazem presentes no mundo, transmutando espaços tradicionais de sociabilidade — como as rodas de conversa ao redor da mesa de jantar ou em ambientes públicos — para a mediação das telas.

Ao longo da história, cada transformação tecnológica reconfigurou modos de criar, elaborar e sistematizar o conhecimento, bem como de organizar a vida social. Na contemporaneidade, as tecnologias digitais ampliam essas transformações ao conectar pessoas, dados e sistemas em escala planetária. Nesse cenário, a formação docente precisa ir além da apropriação instrumental das tecnologias e incorporar a análise crítica de como as tecnologias, as redes digitais, os algoritmos e os

fluxos informacionais influenciam práticas educativas, relações de poder e processos de construção do conhecimento.

Do mesmo modo que essa relação reticular é catalisada pelas tecnologias, o conhecimento também sofre mudanças, na sociedade conectada, não basta apenas "dominar" as tecnologias digitais, mas é necessário compreendê-las, interpretá-las, de forma crítica e responsável. Nos idos de 1990, Lévy (2011) apresentava a perspectiva de ampliar a cognição humana frente ao mundo digital da época e aos seus possíveis "benefícios", na atualidade as reflexões vão além da visão ligeiramente positiva na constituição dessas novas tecnologias. Três décadas após a consolidação da sociedade do conhecimento, forjada pela rede mundial de computadores, Di Felice e Lemos (2019) provocam a reflexão sobre outras perspectivas em uma sociedade onde o mundo físico é indissociável do o on-line. Os autores propõem um olhar ontológico sobre os algoritmos, o *big data*, a inteligência artificial (IA) e as modificações das formas de poder. Nesse debate contemporâneo, avolumam-se questionamentos sobre a educação, agora permeada por uma complexidade de relações que vão muito além do simples uso dos dispositivos digitais.

Problematizar o modo como a formação inicial de professores e as tecnologias digitais podem se articular com a constituição de um cidadão global, é um dos elementos fundamentais deste capítulo. Partimos, portanto, da crise da democracia ocidental e das novas relações entre humano e mundo que ressignificam a centralidade do homem no planeta (Di Felice, 2021). As tecnologias digitais emergentes reconfiguram a ligação entre homem, planeta e tecnologia. Isso nos coloca em uma perspectiva diferente da que vivemos desde a formação do conceito moderno de cidadania, conduzindo-nos a um rompimento desta centralidade. Os seres humanos, nesse sentido, fazem parte de uma ecologia que inclui outros organismos, vivos e não vivos. Assim, propõe-se uma forma de educação que integre, de maneira indissociável, o digital e o físico, rompendo com a separação entre presencial e on-line, e que se desenvolva em redes híbridas, multimodais, conectivas (Schlemmer; Moreira, 2020). É nessa ecologia que debatemos a formação de professores, sob a perspectiva de não apenas refletir sobre o que é preciso ter ou não no campo da Didática, mas,

sobretudo, vincular esse amplo debate aos novos conceitos emergentes no campo da Educação.

A partir desse horizonte, inserimos, neste capítulo, um estudo que aborda vivências e experiências em uma universidade da região Sul do Brasil, na disciplina de Didática, com oferta compartilhada entre os diversos cursos de Licenciatura, sinalizando estudos, experiências, construções e ressignificações consolidadas pelos envolvidos, norteados por dois temas centrais: a Cidadania Digital e a Inteligência Artificial. Mobilizados na disciplina de Didática, esses temas colaboram para o debate proposto neste artigo, relacionando esses conceitos à necessidade de refletir sobre a formação do estudante em relação à perspectiva da Cidadania Global.

Por sua presumida importância, reservamos, nesta introdução, um espaço privilegiado para os conceitos que se articulam no decorrer do texto. Em primeiro lugar, citamos a cidadania digital, um conceito complexo que se refere a uma forma emergente de participação, caracterizada pela interação entre humanos e não humanos, na qual a vida social, política e ambiental é coproduzida por redes digitais, dados, tecnologias e ecossistemas, ultrapassando os limites da cidadania moderna fundada no indivíduo e no Estado (Di Felice, 2021). Em segundo lugar, surge o conceito de inteligência artificial generativa que, atualmente, tem sido uma das expressões mais populares no campo da tecnologia. Essa tecnologia refere-se a algoritmos capazes de criar novos conteúdos, incluindo textos, imagens, vídeos, áudios ou código de *software* (Marr, 2023). Em outras palavras, a IA generativa utiliza modelos inteligentes para gerar diversos conteúdos e, desde a sua popularização – em 2021 –, vem sendo profundamente discutida e utilizada em diversas áreas, incluindo a educação. Por fim, cabe delimitar o conceito de Cidadania Global que consiste em um campo educativo que busca preparar os indivíduos para reconhecer e viver um destino comum da humanidade, fundamentado no respeito à diversidade. Nessa perspectiva, as noções de cidadania planetária, cidadania transfronteiriça e cidadania cosmopolita convergem para a construção de uma consciência de pertencimento a uma "casa comum", na qual todas as pessoas possam viver com dignidade (Pitano *et. al*, 2026).

Tendo como horizonte esses conceitos aliados à Didática, refletimos sobre esse campo frente a temas emergentes no século XXI. Também citamos uma atividade realizada em uma instituição de ensino superior, com uma turma da disciplina de Didática, sem considerá-la o ponto central deste capítulo, mas um subsídio para exemplificar a necessidade de se refletir sobre as questões atinentes à área que se inter-relacionam com as tecnologias emergentes.

Por fim, fazemos uma conexão entre essas temáticas, visando ao debate sobre cidadania global no desafio da formação de professores.

Formação inicial de professores e didática

"A formação de professores exige a construção de espaços de reflexão e diálogo [...]"
Maria Isabel da Cunha (2022).

Endossamos estudos e reflexões sobre a formação inicial de professores na contemporaneidade, reconhecendo as proposições advindas de pesquisas que colaboram com o campo de conhecimento da Didática e da Pedagogia enquanto ciências da Educação, bem como sua relação com a docência, o planejamento e os processos de ensino e aprendizagem críticos, reflexivos e plurais e que acolham a diversidade humana. Nessa construção, mobilizamos autores que são referência na área investigada, acolhendo as contribuições de Candau (2004), Cunha (2022), Freire (2021), Morés (2020), Pimenta e Severo (2020, 2021), Unesco (2022), dentre outros descritos no decorrer do capítulo que contribuem para a formação inicial de professores em uma perspectiva dialógica e transformadora.

Nesse cenário, desafiamo-nos a adentrar no campo da Didática, com suas contribuições e seus alcances contidos nas pesquisas consolidadas na área da Educação e da formação de professores, voltados à prática social da educação. Nesse ínterim, questionamo-nos: quais os impactos da Didática na formação inicial de professores? Que tipo de formação prospectamos nos currículos e nas aulas universitárias, e qual o seu impacto no desenvolvimento humano e na vida em sociedade? Quais reflexões, vivências e experiências pedagógicas estão presentes em aulas de Didática nos cursos de Licenciatura? Há espaço para pensar, questionar, criar, inventar em tempos de tecnologia digital?

Frente a esses questionamentos, dentre outros que emergem nesta escrita, destaca-se que há avanços em relação à Didática, como um campo epistêmico da ciência pedagógica, especialmente após o século XX (Candau, 2004). E, assim, a Didática avança na perspectiva crítica, na cientificidade epistêmica, e assume o compromisso de uma prática reflexiva e científica.

> [...] o campo da Didática se encontra interpelado pela necessidade de defender seu lugar (inter)disciplinar em um projeto crítico de formação de professores(as), científica e socialmente referenciado nas demandas populares, alinhando-se à compreensão de que a complexidade dos processos pedagógicos exige do(a) professor(a) o domínio de recursos conceituais e metodológicos que se situam nas dimensões globais e específicas do ensino, sem se limitar à última (Pimenta; Severo, 2020, p. 119).

Ao citar as reflexões de Pimenta e Severo (2020) e a Didática enquanto elemento estruturante, é possível compreender o ensino em contextos articulados, em movimentos sistêmicos do ensinar e do apreender. Isso envolve o saber, endossando uma perspectiva crítica pedagógica que contempla finalidades e princípios do trabalho educativo articulados a projetos de formação social, humana, cidadã, socialmente referenciada, no acolhimento do humano em suas práticas educativas, com enfoque emancipatório, no contexto da Cidadania Global.

Com esse viés, incluem-se as contribuições de Freire (2021) como referência crítica e reflexiva na formação inicial de professores, momento em que defende o diálogo e a problematização como um ato de liberdade, de participação e de autonomia. "Somente o diálogo, que implica um pensar crítico, é capaz, também, de gerá-lo. Sem ele não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação" (Freire, 2021, p. 194). Reiteramos as palavras de Freire para endossar a formação de professores e a Didática como mediação crítica do saber, na perspectiva de que o conteúdo – o saber disciplinar – não é negado, porém, é compreendido na relação dialógica entre os sujeitos sociais e históricos.

As contribuições freireanas referendam a educação fundamentada no diálogo, na reflexão, no posicionamento crítico, na postura ética e na participação ativa dos educandos e educadores no processo de ensino e aprendizagem. Desse modo, o ensino não deve ser compreendido como transmissão de conteúdos prontos, mas como um processo de construção coletiva do saber, em defesa de uma formação de educadores conscientes de seu papel na transformação social.

O Relatório da Unesco, publicado em 2022, menciona: "A educação – a forma como organizamos o ensino e a aprendizagem ao longo da vida – há muito desempenha um papel fundamental na transformação das sociedades humanas" (Unesco, 2022, p. 11). A Unesco, em seu contrato social, enfatiza as contribuições da educação nos processos de ensino e aprendizagem, na transformação humana para o desenvolvimento social e emancipatório. Esse viés crítico aponta para a reinvenção da educação para um futuro sustentável, em defesa do "papel desempenhado pelos professores" (Unesco, 2022, p. 11). Em defesa do pensar crítico, perante os desafios enfrentados pela educação, destaca-se a relevância das instituições educacionais no fortalecimento da formação de professores, na valorização docente, na aproximação entre universidade e escola, ambas com o compromisso educacional e social nos processos de ensino e aprendizagem, e no fortalecimento da relação dialógica entre professores, estudantes, conhecimento e sociedade.

Nesse sentido, destacam-se as contribuições de Cunha (2022) ao afirmar que "a formação docente na universidade exige a construção de espaços de reflexão sobre a prática pedagógica, capazes de promover aprendizagens significativas para professores e estudantes" (p. 212). Enfatizamos o diálogo e a problematização para compreender que a inovação na educação não surge de forma isolada, mas resulta de processos reflexivos que permitem questionar e investigar e romper com as práticas conteudistas, transmissivas e fragmentadas.

E Cunha continua dizendo que "ensinar na universidade implica compreender a aprendizagem como um processo ativo e compartilhado, no qual professores e estudantes constroem significados a partir da interação com o conhecimento" (2022, p. 198). Investe-se na formação inicial que promova aproximações entre professores e estudantes, imersos na reflexão sobre a prática pedagógica, com posicionamento crítico das ações educativas.

Em consonância, incluem-se os estudos de Morés (2020), nos quais a autora reitera que "a formação de professores precisa potencializar a inovação, a pesquisa e a articulação entre teoria e prática, favorecendo vivências significativas que aproximem o futuro docente da realidade educacional" (p. 1412). Assim, investe-se em uma formação de pro-

fessores que, mediante a pesquisa, desbrave os horizontes acadêmicos, de investigação, de problematização, de conexão com os contextos educacionais, sociais e digitais. Além disso, propicia espaços além-muros, com possibilidade de diálogo, de criação e de inovação pedagógica.

A mesma autora evidencia a presença das tecnologias digitais no contexto pedagógico e educacional para ampliar as possibilidades de ensino e aprendizagem, de modo que "as tecnologias digitais podem potencializar processos educativos mais colaborativos, interativos e significativos quando integradas de forma crítica e intencional às práticas pedagógicas" (Morés, 2023, p. 68). Desse modo, as tecnologias digitais, quando acolhidas nos processos de ensino e aprendizagem, e vinculadas às intencionalidades e aos objetivos pedagógicos, podem inserir práticas educativas participativas, colaborativas e interdisciplinares em conexão com as demandas da formação de professores.

Compactuamos com estudos que referendam a Didática como um campo epistemológico, comprometida com os princípios científicos e pedagógicos da docência, de caráter eminentemente formativo e autoformativo, unindo esforços para uma educação transformadora, que emerge dos sujeitos, do humano, comprometidos com o coletivo. A Didática é propulsora de estudos no movimento teórico-prático-investigativo que problematiza as relações entre ensino, aprendizagem, conhecimento, sujeitos e contextos sociais. A Didática proporciona vivências, experiências, a construção de ecologias de aprendizagem, de saberes, de práticas, com projetos e pesquisas inerentes às necessidades vivenciadas nos contextos educacionais. A Didática colabora com o planejamento, com um viés crítico e reflexivo de análise da realidade, com projeção de finalidades e sistematização de objetivos. Portanto, a partir disso, desafiamos a elaboração de metodologias que acolham a invenção, a reinvenção, a criação e a sistematização de práticas que dialoguem com os sujeitos envolvidos neste processo.

Ao concordar com esse viés, propiciaram-se, na formação inicial de professores, junto à disciplina de Didática, estudos, diálogos e reflexões que possibilitaram a aproximação dos estudantes com o tema Cidadania Digital e Inteligência Artificial. O intuito de articular essas temáticas junto à disciplina de Didática baseia-se na necessidade de reflexão na formação inicial de professores sobre temáticas emergentes, tendo

como horizonte as competências necessárias para formar cidadãos críticos e conectados com o mundo hiperconectado e sem fronteiras. Esses conceitos caminham, portanto, para articular a formação com a perspectiva da Cidadania Global, pois as tecnologias catalisam as conexões e transcendem as fronteiras físicas definidas pela relação Estado-nação. Assim, cabe refletir sobre como a formação de professores vem acontecendo em meio à formação do cidadão global.

Formação inicial de professores no contexto digital

Ao assumir a Didática como campo comprometido com a articulação entre teoria e prática, com a análise crítica da realidade e com a formação de professores capazes de intervir de modo criativo nos contextos em que atuam, torna-se indispensável ampliar o olhar para as transformações que atravessam a sociedade contemporânea. Os processos de ensino e aprendizagem não se desenvolvem à margem dessas mudanças. Ao contrário, são diretamente impactados por novas formas de produzir, compartilhar e acessar conhecimentos, exigindo da formação inicial docente uma compreensão mais ampla dos cenários culturais, sociais e tecnológicos que configuram a experiência educativa.

Nesse contexto, o digital deixa de ser um elemento periférico e passa a constituir parte estrutural do mundo em que professores e estudantes vivem e aprendem. A presença massiva de dispositivos conectados, a circulação constante de informações e a integração entre ambientes físicos e digitais desafiam concepções tradicionais de ensino, planejamento e avaliação. Refletir sobre essa educação, portanto, não significa tratar apenas do uso de ferramentas, mas compreender como o mundo conectado reconfigura práticas, linguagens e modos de participação social. Significa pensar sobre como a extensão do mundo físico para o digital reconfigura a própria relação do sujeito com o planeta. Ou seja, o mundo altamente conectado ressignifica as formas de ação e pertencimento, em uma perspectiva global. Isso permite que não sejamos pertencentes apenas ao Estado-nação no qual nascemos, mas a uma rede global de pessoas conectadas pelas tecnologias.

É nessa perspectiva que passamos a refletir sobre a importância dos recursos tecnológicos digitais para a formação inicial de professores.

Isso significa, no entanto, transcender a reflexão sobre o letramento digital e analisar o mundo sob um novo paradigma. A educação tecnológica tem um longo caminho desde a sua concepção até os dias de hoje e embora ela seja pensada desde o advento dos primeiros computadores (Valente, 2016), foi a partir da invenção dos computadores pessoais que ela passou a ganhar relevância significativa.

Uma das principais questões a respeito da educação tecnológica foi levantada por Papert (1980) ao refletir sobre a necessidade de desenvolver competências que fossem além da simples execução de tarefas. Ou seja, a introdução dos computadores na educação foi, historicamente, muito próxima ao desenvolvimento exclusivo de competências para executar tarefas. No entanto, usar o computador ou os recursos digitais vai muito além de executar instruções, pois está relacionado à capacidade de ler, compreender e criar um mundo a partir dos computadores e dos diversos dispositivos conectados à rede.

As reflexões de Papert (1980) sobre aprendizagem com tecnologias dialogam profundamente com a perspectiva freireana de leitura crítica do mundo. Enquanto Papert enfatiza o potencial criativo das tecnologias para a construção do conhecimento, Freire destaca a necessidade de compreender criticamente as condições sociais em que esse conhecimento é produzido. Ao articular essas perspectivas, a educação tecnológica pode ser compreendida como espaço de experimentação, autoria e emancipação intelectual.

Hoje, diante de um mundo que é uma mescla de digital e analógico, essa necessidade de leitura de mundo se intensifica. Moreira e Schlemmer (2020) apontam que não há mais distinção entre o mundo digital e o mundo físico, porque estamos imersos em um mundo sem esses delimitadores, em especial depois do advento dos celulares e de todos os dispositivos digitais que nos deixam conectados 100% do tempo.

Esse movimento, apontado pelos autores, pode ser observado empiricamente na expansão do acesso móvel à internet quando, de 2013 a 2014, pela primeira vez, o acesso à internet por dispositivos móveis foi maior do que o acesso por microcomputadores, e o percentual da população com 10 anos ou mais de idade que tinha telefone celular para uso pessoal chegou a 77,9% (IBGE, 2016). Além disso, nos últimos anos, milhares de outros dispositivos passaram a se conectar à internet em

tempo real: tablets, smart TVs, Assistentes de Automação Residencial, Relógios, entre outros, marcando uma revolução inédita em relação ao acesso à internet.

A emergência de uma avalanche de tecnologias conectadas à internet intensifica ainda mais a necessidade da compreensão para além da técnica, o que nos faz refletir sobre um conjunto de conceitos emergentes que dialogam com a formação inicial de professores no mundo contemporâneo.

No contexto contemporâneo, para Di Felice (2021), a Cidadania Digital vai muito além dos multiletramentos e do uso consciente da internet, da educação para mídias, dos direitos e deveres no ambiente on-line e da participação política mediada por plataformas. A noção de cidadania digital proposta pelo autor permite compreender que a participação social contemporânea ocorre em ecossistemas híbridos, nos quais humanos, plataformas, dados e dispositivos se interconectam. Nesse contexto, formar professores implica desenvolver competências e saberes para interpretar criticamente essas dinâmicas e promover práticas pedagógicas que estimulem a participação ética, colaboração e responsabilidade informacional em ambientes digitais.

Assim, abrem-se portas para a discussão sobre estes temas na formação inicial de professores. Que sentidos esses conceitos podem adquirir em cursos de licenciaturas? Quais reverberações eles trazem para a educação básica no âmbito da didática?

E de que modo pensar sobre a Didática permeada por tecnologias digitais e por uma nova relação entre humanos, computadores, seres vivos e não vivos? Essa foi uma das questões norteadoras que nos fizeram refletir e propor um trabalho temático para mobilizar reflexões com os estudantes de licenciaturas de uma universidade da Serra Gaúcha. Nesse sentido, este texto articula os elementos fundantes da Didática e os relaciona com os conceitos emergentes do mundo digital contemporâneo.

A unidade de aprendizagem que acolheu esse movimento crítico e reflexivo foi a Didática vinculada ao contexto de formação inicial para os cursos de licenciatura. Estando presente em seu objetivo norteador, o descritivo de conhecer o papel da Didática na formação do professor da Educação Básica, caracterizando e compreendendo o

planejamento como processo de reflexão discursiva, de organização e de sistematização da prática docente.

Estudos teóricos e metodológicos são fontes de acolhimento e mobilização pedagógica para o processo de ensino e aprendizagem em Didática. Os autores mencionados nesse descritivo do texto foram fontes de estudo para experienciar a construção teórica e prática do planejamento. Em seu descritor metodológico, também foi referendada a vivência com a proposição de projetos investigativos e a construção de planos de aula.

A oferta curricular da Didática está vinculada à área da educação e acolhe estudantes das diversas áreas do conhecimento que estão em formação inicial para serem professores. Neste caso, ao se desenvolver essa prática, estavam presentes estudantes dos cursos de Licenciatura em Pedagogia, História, Educação Física, Química, Matemática, Artes, Letras – Português, Letras – Inglês e Música.

A turma era composta por estudantes de diversos cursos de licenciatura em diferentes etapas de formação. O enunciado da proposta solicitava a elaboração de um projeto interdisciplinar, considerando os princípios da interdisciplinaridade, a realidade escolar e a intencionalidade pedagógica. O projeto foi orientado para ser contextualizado e exequível, demonstrando articulação entre as áreas do conhecimento envolvidas e a temática proposta.

Assim, no trabalho com a turma, foram mobilizadas discussões acerca de tópicos emergentes em tecnologias digitais: inteligência artificial e cidadania digital. A partir dessas discussões, os 60 alunos, divididos em 12 grupos, foram incitados a desenvolver um "Projeto Interdisciplinar" tendo como tema mobilizador Inteligência Artificial, Cidadania Digital ou ambos. Cada grupo constituía-se de quatro a seis integrantes, provenientes de, no mínimo, três cursos distintos. Essa estratégia visou favorecer a articulação de múltiplas perspectivas, de modo que, a partir do olhar singular de cada estudante, marcado pelas experiências próprias de sua formação e trajetória acadêmica, fossem mobilizados diferentes saberes no desenvolvimento do projeto. Os projetos foram desenvolvidos durante três semanas, nas aulas da disciplina de Didática, além de atividades realizadas a distância. Na quarta semana, os estudantes apresentaram os projetos temáticos e

os postaram no ambiente virtual (AVA) da Didática. A partir dos documentos entregues no ambiente virtual da disciplina, os projetos foram analisados quanto à forma como mobilizaram as temáticas propostas.

O aporte teórico e metodológico que apoiou a construção dos Projetos Interdisciplinares são os autores referendados no Plano de Ensino e adotados por esta escrita reflexiva. A construção metodológica dos projetos possibilitou momentos em pequenos grupos para fortalecer a participação, o pertencimento e o diálogo na escolha da temática do Projeto, bem como as reflexões sobre as etapas que o constituem, com destaque para a problematização norteadora e o aprofundamento de estudos teóricos e metodológicos que ancoraram a proposta do projeto. Ao término da elaboração dos projetos, avançou-se para a socialização, no grande grupo, momento do compartilhamento coletivo, da interlocução e da interdisciplinaridade entre os cursos de licenciatura.

Dessa forma, cada grupo apresentou seu projeto, utilizando os recursos audiovisuais, com vivências metodológicas trabalhadas em aula, ampliando experiências teóricas e práticas. Os estudantes, além de apresentarem as suas propostas, trouxeram exemplos metodológicos para serem trabalhados em sala de aula, interagindo coletivamente com os colegas da turma. É importante ressaltar que a temática proposta também foi explorada na apresentação, e os grupos, de maneira geral, apresentaram domínio sobre as temáticas propostas. Também foi possível promover a interação entre os grupos e as propostas similares, tanto vinculadas à Inteligência Artificial quanto à Cidadania Digital. O projeto interdisciplinar ganhou ainda mais significado quando os estudantes puderam especificar como cada ação seria realizada dentro das diversas disciplinas envolvidas no projeto.

Dos trabalhos recebidos, foram definidos os seguintes critérios de avaliação: apresentou proposta interdisciplinar; apresentou, pelo menos, um dos temas geradores (inteligência artificial ou cidadania digital); apresentou o conceito de cidadania digital; apresentou o conceito de inteligência artificial, e, por fim, apresentou proposta integrada entre os temas geradores e as disciplinas envolvidas no projeto.

Ao considerar esses critérios de análise, no Quadro 1, citamos os achados a partir da análise dos projetos dos alunos.

Quadro 1 – Sem título.

Critério	Contemplou	% de Contemplou	Não Contemplou	% de Não Contemplou
Apresentou pelo menos um dos temas geradores	10	83%	2	17%
Apresentou o conceito de cidadania digital	2	17%	10	83%
Apresentou o conceito de inteligência artificial		0%	12	100%
Apresentou proposta integrada entre os temas geradores e as disciplinas envolvidas no projeto	11	92%	1	8%
Apresentou proposta interdisciplinar	12	100%		0%

Fonte: elaborado pelos autores.

A análise dos projetos, conforme o Quadro 1, revela um cenário formativo marcado por avanços importantes, mas também por fragilidades conceituais que merecem atenção. Observamos que os estudantes demonstraram domínio da proposta metodológica, ao se considerar que todos os trabalhos apresentaram caráter interdisciplinar, e que a ampla maioria integrou pelo menos um dos temas geradores de forma articulada com as disciplinas envolvidas. Esse dado evidencia que os licenciandos deste grupo conseguem mobilizar conhecimentos de diferentes áreas, estruturar projetos integrados e compreender a lógica da organização interdisciplinar, o que indica apropriação consistente da dimensão metodológica da proposta.

Entretanto, quando se desloca o olhar para a dimensão conceitual, emergem lacunas expressivas. Embora os temas geradores tenham sido amplamente utilizados, especialmente a Inteligência Artificial, não houve explicitação conceitual desse tema em nenhum dos trabalhos, e apenas uma pequena parcela apresentou o conceito de Cidadania Digital.

A leitura desses dados pode ser aprofundada quando relacionada ao campo teórico da Didática crítica. Conforme destacam Pimenta e Severo (2020), a formação docente exige não apenas domínio metodoló-

gico, mas também apropriação conceitual dos fenômenos educacionais que atravessam o cotidiano escolar. Nesse sentido, a dificuldade dos licenciandos em explicitar conceitos como cidadania digital e inteligência artificial indica a necessidade de que tais temas sejam trabalhados de forma mais sistemática na formação inicial, articulando teoria pedagógica e análise crítica das tecnologias.

Parece haver um descompasso entre a capacidade de integrar temáticas contemporâneas aos projetos interdisciplinares e a habilidade de defini-las, problematizá-las e situá-las no campo acadêmico. Isso revela também que, possivelmente, esses alunos não venham a ter amplo espaço para debates sobre as tecnologias emergentes e as reverberações delas no campo da Educação Básica. A educação tecnológica é, muitas vezes, abordada de modo superficial, ou seja, adiciona-se uma camada incipiente de tecnologias às práticas pedagógicas já consolidadas (Resnick, 2020). As limitações do uso da tecnologia na educação, portanto, se apresentam como resultado de uma discussão pouco aprofundada, de uma epistemologia ultrapassada no mundo contemporâneo. Essas perspectivas já foram fortemente discutidas por Papert (1980, 2008), Valente (1999) e Fagundes, Sato e Maçada (1999) desde a gênese das tecnologias aplicadas à educação.

Ressalta-se que, para que possam ser mobilizados conhecimentos muito mais amplos, como os que permeiam a Cidadania Digital, a Inteligência Artificial e, até mesmo, essa conexão com a Cidadania Global, seria necessário compreender o papel das tecnologias no mundo em que vivemos e os seus sentidos na Educação, diante da conexão planetária. Isso nos faz refletir, mais uma vez, sobre o papel da Didática como ciência, frente ao mundo altamente permeado pelas tecnologias.

Conforme apontam os estudos de Morés (2023, p. 53), "a formação docente precisa contemplar o uso crítico e reflexivo das tecnologias para que estas sejam efetivamente integradas às práticas educativas". Enfatiza-se uma formação crítica e pedagógica para o uso das tecnologias, que acolha as necessidades advindas dos contextos educacionais, imersos no cotidiano das práticas pedagógicas e docentes.

É importante destacar, além disso, uma possível influência do debate midiático na escolha e na mobilização dos temas, sobretudo no caso da Inteligência Artificial, cuja presença recorrente nos meios

de comunicação amplia sua visibilidade, mas nem sempre favorece a compreensão de seus fundamentos. Assim, os dados apontam para a necessidade de fortalecer, na formação inicial de professores, os processos que articulem, de modo mais consistente, a prática, a problematização e a fundamentação teórica no campo das tecnologias digitais. Não se trata de reduzir a ênfase na elaboração de propostas interdisciplinares, mas de qualificar essas propostas por meio de maior densidade conceitual, favorecendo uma formação que integre competência metodológica e rigor epistemológico.

Desse modo, os resultados observados não devem ser interpretados apenas como lacunas formativas dos estudantes, mas como indicadores de um desafio mais amplo enfrentado pelas licenciaturas: integrar, de maneira consistente, os debates sobre tecnologias digitais ao campo da Didática e da formação docente. Ao assumir essa integração, como parte estruturante do currículo, torna-se possível fortalecer a formação para a cidadania digital e ampliar sua articulação com a perspectiva da cidadania global.

Perspectivas e reflexões conclusivas

Ao longo deste capítulo, evidenciamos estudos sobre formação inicial de professores e sobre a didática, sinalizando conceitos que foram mobilizados, tecendo possíveis articulações entre Didática, tecnologias digitais e cidadania digital, constituindo um eixo fundamental para pensar a formação de professores no século XXI. Em um mundo caracterizado pela interdependência global e pela circulação intensa de informações, a educação assume um papel decisivo na formação de sujeitos capazes de interpretar criticamente as dinâmicas tecnológicas e atuar de modo responsável nas redes que estruturam a vida contemporânea.

A incorporação dessa perspectiva exige compreender a formação docente também a partir da Cidadania Global, entendida como a capacidade de reconhecer-se como parte de uma comunidade planetária interdependente. Nesse sentido, as práticas educativas passam a demandar o desenvolvimento de competências que articulem dimensões locais e globais, considerando os impactos sociais, culturais, políticos e ambientais das ações humanas em escala ampliada, principalmente em um mundo interconectado e imerso entre o físico e o digital.

Os resultados deste estudo, realizado nos cursos de licenciatura, apontam para a compreensão da Didática enquanto campo epistêmico, científico e pedagógico da formação de professores, considerando-a propulsora para as abordagens teóricas e metodológicas que embasam o processo formativo de atuação docente. A Didática consolidou experiências na construção de projetos interdisciplinares, com escolha e delimitação das temáticas; articulou os temas geradores, envolvendo a inteligência artificial e/ou a cidadania digital, ambas acordadas em processos dialógicos vivenciados durante as aulas. Ainda que de forma inicial, essas experiências evidenciam o potencial de articulação com problemáticas globais, especialmente no que se refere à circulação de informações, à ética no uso das tecnologias e à participação em redes digitais que extrapolam os contextos locais.

Considerar as tecnologias digitais como saberes fundamentais para a formação do Cidadão Digital, no contexto da Cidadania Global, exige compreender que não estamos diante de um simples conjunto de ferramentas, mas de um novo modo de organização da vida social. O mundo conectado estrutura relações, redefine formas de participação, reorganiza a produção e a circulação de conhecimentos e reconfigura a própria experiência humana no tempo e no espaço. Nesse cenário, a formação para a cidadania passa a exigir a compreensão de que as práticas digitais se inserem em dinâmicas globais, nas quais ações individuais e coletivas produzem efeitos que atravessam fronteiras. Logo, formar para a cidadania implica preparar sujeitos capazes de compreender criticamente essas dinâmicas, agir de modo ético e participar ativamente das redes que constituem o mundo contemporâneo.

A Cidadania Digital amplia a noção clássica de cidadania ao incorporar práticas mediadas por tecnologias: produção e compartilhamento de conteúdos, interação em plataformas, uso de dados, participação em debates públicos digitais e relação com sistemas algorítmicos. Cada ação nesse ambiente possui implicações sociais, políticas e culturais que extrapolam fronteiras geográficas. Ao mesmo tempo, a Cidadania Global desloca o eixo da formação para uma perspectiva planetária, marcada por interdependência, pela diversidade cultural, pela defesa dos direitos humanos e pelo compromisso com a sustentabilidade. Na rede, esses princípios se materializam na responsabilidade informacio-

nal, no combate à desinformação, na ética no uso da inteligência artificial, no respeito às diferenças e na promoção de diálogos interculturais.

Assim, a Didática, na formação de professores, potencializa os processos de ensino e aprendizagem, em uma perspectiva reflexiva, comprometida com a formação social. Ao incorporar a perspectiva da Cidadania Global, a Didática amplia seu escopo, orientando práticas pedagógicas comprometidas com a formação de sujeitos capazes de compreender e atuar em um mundo interdependente.

Desse modo, não basta inserir tecnologias nos processos de ensino; é necessário problematizá-las, contextualizá-las e fundamentá-las. Quando a formação docente se limita ao domínio instrumental das ferramentas digitais, corre-se o risco de reproduzir um tecnicismo atualizado, mas ainda desprovido de densidade crítica. Mas quando a Didática integra o digital aos seus fundamentos epistemológicos, ela orienta o trabalho pedagógico para além da eficiência técnica, situando-o no campo da ética, da responsabilidade social e da emancipação humana.

Os letramentos digitais e midiáticos, nesse contexto, deixam de ser competências periféricas e tornam-se dimensões estruturantes da formação. Desenvolver letramento digital significa capacitar o sujeito a acessar, analisar, produzir e avaliar conteúdos em ambientes digitais, mas também a compreender os mecanismos que regulam a visibilidade, a circulação e a validação das informações. O letramento midiático e informacional amplia essa perspectiva ao incluir a análise crítica das mídias, das narrativas e das disputas de poder presentes nos fluxos comunicacionais. A Didática, ao incorporar esses letramentos, faz com que o trabalho pedagógico não se reduza à exploração de recursos, mas promova a leitura crítica do mundo digital.

A emergência da Inteligência Artificial intensifica ainda mais essa necessidade de mediação. Sistemas algorítmicos influenciam decisões, organizam informações, sugerem conteúdos e produzem textos e imagens. Sua presença no cotidiano educacional exige que professores e estudantes compreendam, ainda que em nível introdutório, seus princípios de funcionamento, seus limites e seus impactos sociais. Aqui, novamente, destaca-se a Didática como potencializadora da

transformação a tecnologia em objeto de reflexão, bem como de suas implicações éticas, políticas e pedagógicas.

Formar o Cidadão Digital, portanto, não é apenas ensinar a utilizar tecnologias com responsabilidade individual, mas promover a consciência coletiva sobre os efeitos das práticas digitais na vida social. Trata-se de compreender que cada interação em rede produz dados, influencia discursos e contribui para a construção de realidades compartilhadas. Assim, a Cidadania Global exige que o sujeito reconheça sua inserção em um ecossistema interconectado, no qual ações locais têm repercussões globais.

A formação inicial de professores é um espaço privilegiado para consolidar essa perspectiva. Ao integrar os fundamentos da Didática com os desafios do mundo conectado, o processo formativo pode superar tanto o tecnicismo quanto o discurso abstrato. Formar professores nessa perspectiva implica prepará-los para atuar em contextos educativos conectados a realidades diversas, promovendo práticas pedagógicas sensíveis às diferenças, à interdependência e à responsabilidade coletiva no mundo conectado. A superação da técnica em favor de uma perspectiva crítica permite que o futuro docente desenvolva competências para planejar, executar e avaliar práticas pedagógicas que utilizem tecnologias de forma intencional, ética e socialmente referenciada. Mais do que preparar para o uso de ferramentas, trata-se de formar educadores capazes de orientar novas gerações na construção de sentidos, na análise de informações e na participação democrática em ambientes digitais.

Assim, as tecnologias digitais, consideradas saberes fundamentais, não se configuram como apêndices do currículo, mas como dimensões integradas ao projeto formativo. Em articulação com os estudos da Didática, as tecnologias deixam de ser meros instrumentos e tornam-se objetos de conhecimento, reflexão e intervenção pedagógica. É nesse movimento que se consolida a possibilidade de formar sujeitos críticos, autônomos e comprometidos com a construção de uma cidadania que é, simultaneamente, digital e global.

Referências

CANDAU, Vera Maria. *A Didática em Questão*. Petrópolis: Vozes, 2004.

CASTELLS, Manuel. *A era da informação:* economia, sociedade e cultura. 10. ed. rev. e ampl. São Paulo: Paz e Terra, 2007. 3 v.

CUNHA, Maria Isabel da. *Textos em foco:* docência; prática pedagógica e educação superior. Curitiba: CRV, 2022.

DI FELICE, Massimo. *A cidadania digital:* a crise da ideia ocidental de democracia e a participação nas redes digitais. São Paulo: Paulus, 2021.

Di FELICE, Massimo; LEMOS, Ronaldo. *A vida em rede.* 1. ed. Campinas: 7 Mares, 2019.

FAGUNDES, Léa da Cruz; SATO, Luciane Sayuri; MAÇADA, Débora Laurino. *Aprendizes do Futuro:* as inovações começaram! Brasília: MEC, 1999. [Coleção Informática para a mudança na Educação]. Disponível em: http://mathematikos.psico.ufrgs.br/textos.html. Acesso em: 10 abr. 2023.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido.* 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021. [Edição especial centenário. Capa dura].

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. PNAD TIC: em 2014, pela primeira vez, celulares superaram microcomputadores no acesso domiciliar à Internet. *Agência de Notícias*, 6 abr. 2016. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/9564-pnad-tic-em-2014-pela-primeira-vez-celulares-superaram-microcomputadores-no-acesso-domiciliar-a-internet. Acesso em: 23 fev. 2026.

LÉVY, Pierre. *A inteligência coletiva:* por uma antropologia do ciberespaço. 8. ed. São Paulo: Loyola, 2011.

MARR, Bernard. *Generative AI in Practice:* 100+ Amazing Ways Generative Artificial Intelligence Is Changing Business and Society. Hoboken: John Wiley & Sons, 2024.

MOREIRA, José António; SCHLEMMER, Eliane. Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife. *Revista UFG*, Goiânia, v. 20, n. 26, 2020.

MORÉS, Andréia. Educação superior e formação de professores: inovações e desafios. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 15, n. 3, p. 1408-1421, 2020. DOI: 10.21723/riaee.v15i3.13084. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/13084. Acesso em: 28 fev. 2026.

MORÉS, Andréia. *Ensinar e Aprender na Universidade:* inovações pedagógicas, científicas e tecnológicas. Caxias do Sul, RS: Educs, 2023.

MORÉS, Andréia. Inovação científica, tecnológica e pedagógica: avanços da educação superior. *ETD – Educação Temática Digital,* Campinas, v. 20, n. 1, 2018.

PAPERT, Seymour. *A máquina das crianças:* repensando a escola na era da informática. Edição revisada. Porto Alegre: Artmed, 2008.

PAPERT, Seymour. *Mindstorms:* Children, Computers and Powerful Ideas. New York: Basic Books, 1980.

PIMENTA, Selma Garrido; SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima. *Pedagogia:* teoria, formação, profissão. São Paulo: Cortez 2021.

PITANO, Sandro de Castro; STRECK, Danilo; SOUSA, Fabiana Rodrigues de; AGUILAR-FORERO, Nicolás. Cidadania global e justiça socioambiental na educação latino-americana: encontros e desencontros. *Horizontes*, Itatiba, v. 43, n. 1, e023186, 2025. Disponível em: https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/2122. Acesso em: 15 mar. 2026.

RESNICK, Mitchel. *Jardim de infância para a vida toda:* por uma aprendizagem criativa, mão na massa. Porto Alegre: Penso, 2020.

SCHLEMMER, Eliane; MOREIRA, José António. Ampliando conceitos para o paradigma de educação digital OnLIFE. *Interacções,* n. 55, p. 103–122, 2020. Disponível em : https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/21039. Acesso em: 13 mar. 2026.

SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima; PIMENTA, Selma Garrido. Versões do campo da Didática na Base Nacional Comum da Formação Docente no Brasil. *Sér.-Estud.,* Campo Grande, v. 25, n. 55, p. 117-131, set. 2020. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2318-19822020000300117&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 2 fev. 2026.

UNESCO – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. *Alfabetização midiática e informacional:* diretrizes para a formulação de políticas e estratégias. Brasília: UNESCO; Cetic.br, 2016. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246421. Acesso em: 10 dez. 2025.

UNESCO – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. *Reimaginar nossos futuros juntos:* um novo contrato social para a educação; resumo executivo. Paris: Unesco, 2022. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381_por. Acesso em: 15 jan. 2026.

VALENTE, José Armando. (org.). *O Computador na sociedade do conhecimento.* Campinas: Unicamp/NIED, 1999.

9

As contribuições da extensão popular para a formação de educadores(as)

Pedro José Santos Carneiro Cruz
Aline Zorzi Schultheis de Freitas
Ione Gomes da Silva
Renan Soares de Araújo
Daiana de Paiva Gomes

O presente capítulo tem como objetivo discutir as contribuições da extensão popular para a formação de educadores, por meio de uma reflexão teórico-prática de como essa prática pode consolidar a preparação de profissionais conectados com os sujeitos dos territórios nos quais se inserem, para que, a partir de sua atuação pedagógica, contribuam para a transformação da sociedade de forma crítica, ética e politicamente comprometida com as classes populares.

O capítulo inicia com reflexões sobre as diferentes concepções da extensão universitária, principalmente quando pensamos nos projetos de disputa em diferentes contextos sociais e históricos. Neste ponto, é possível observar que a extensão universitária não é neutra e pode ser utilizada como instrumento para diferentes objetivos. Neste sentido, Paulo Freire questionou o conceito tradicional dessa prática, apresentando uma definição que se caracteriza como comunicação.

Assim, a segunda seção do capítulo apresenta os pressupostos teóricos da extensão orientada pela educação popular e o conceito de Extensão Popular, destacando características fundamentais que as ações de extensão nesta perspectiva devem assumir. Entre elas, o diálogo, reconhecimento dos homens e mulheres como sujeitos históricos e um vínculo profundo com os territórios, conectando-se com as resistências e lutas das classes populares, entre outros.

No campo da Extensão Popular, o Extelar, grupo de pesquisa da Universidade Federal da Paraíba, vinculado ao Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Extensão em Economia Solidária e Educação Popular – NUPLAR, tem se destacado pela produção científica e experiências de que de forma direta ou indireta, contribui para a formação de educadores e educadoras. Ao longo dos seus 25 anos, o Extelar, por meio dos seus membros, tem publicado diversas teses, dissertações e artigos que trazem diferentes reflexões da extensão popular que podem contribuir com a formação de educadores(as).

Ao longo do capítulo, é possível também perceber o potencial formativo de educadores(as) desvelado pelas experiências de extensão popular e como a inserção curricular da extensão pode contribuir para que os futuros educadores(as) vivenciem experiências de extensão popular desde a sua formação inicial, contribuindo, assim, para uma formação de educadores(as) mais humanos e conectados com a realidade social.

Extensão universitária: diferentes concepções e projetos em disputa

Podemos localizar os primórdios das ideias de extensão universitária nas experiências das universidades populares da Europa, no século XIX, que tinham como foco a disseminação dos conhecimentos técnicos produzidos dentro das universidades. Ainda no século XIX, as experiências extensionistas estadunidenses focavam na extensão na perspectiva de que a universidade deveria contribuir para o aumento do conhecimento dos setores populares numa lógica de prestação de serviços (Rocha, 1984; Melo Neto, 2017).

No Brasil, a extensão universitária surge em 1912 com a criação da Universidade Livre de São Paulo (1912-1917). A prática desenvolvida à época era compreendida apenas como o desenvolvimento de cursos de extensão permeados pelo positivismo e pelos ideais da classe dominante (Rocha, 1984).

Esses primeiros esforços estavam muito empenhados em levar o conhecimento até o povo. Observa-se, nesse contexto, que uma a postura totalmente dominadora, na qual os intelectuais se apresentaram como donos do saber a ser compartilhado, como se fora da

universidade não existissem outras cosmovisões ou ainda como se o papel da universidade para com as classes populares se reduzisse no seu empenho de levar o saber para quem está *fora* dela.

Na Argentina, a concepção de extensão universitária surge alinhada aos movimentos sociais. Nesse processo, merece destaque a Reforma Universitária de Córdoba (1918). Sob esse cenário, vale ressaltar a atuação dos estudantes argentinos que reivindicaram, de modo pioneiro, a ênfase na relação entre a universidade e a sociedade. As ideias do Manifesto de Córdoba aparecem no Brasil a partir de 1938, com a organização da União Nacional dos Estudantes (UNE) (Melo Neto, 2017).

No Manifesto de Córdoba, escrito por 15 estudantes e destinado aos *homens livres da América*, lê-se que "Nosso regime universitário – mesmo o mais recente – é anacrônico. Está fundado sobre uma espécie de direito divino; o direito divino do professorado universitário. Acredita em si mesmo. Nele nasce e nele morre. Mantêm uma distância olímpica" (Barros *et al*., 1918, p. 1). Os estudantes confrontavam a universidade latino-americana arcaica, fechada em si mesma (Rocha, 1984).

O Manifesto de Córdoba ultrapassou as fronteiras da Argentina e influenciou diversas outras universidades, sendo considerado por Rocha (1984) um incentivo para a formação da *Aliança Popular Revolucionária* no Peru, movimento que unia operários e estudantes universitários na "vanguarda do pensamento político latino-americano e da postura anti-imperialista na década de 1920" (Rocha, 1984, p. 32).

Em 1961, no Congresso da Bahia, a UNE em suas Diretrizes para a Reforma Universitária, apresenta o tópico *Compromisso com as classes trabalhadoras e com o povo* no qual a luta pela democratização do ensino aparece seguida da abertura da universidade para o povo. A abertura da universidade baseia-se na criação de cursos acessíveis nas faculdades, na oferta de cursos desenvolvidos pelos estudantes para a prestação de serviços e no engajamento político dos universitários nas reivindicações operárias (Fávero, 2009). As universidades teriam a responsabilidade, por meio da extensão, pela conscientização das classes populares (Melo Neto, 2017).

Com a Ditadura Militar, em 1964, vários programas de inserção dos estudantes nas comunidades foram criados como forma de dissemina-

ção e controle ideológico com um caráter essencialmente assistencial e combativo às mudanças sociais (Melo Neto, 2017). De acordo com o autor, é fundamental lembrar das duras medidas de repressão adotadas pelos militares sobre a sociedade, assim como sobre o Movimento Estudantil, obliterando o ideal da universidade democrática.

No ano de 1985, na Comissão Nacional para a Reformulação da Educação Superior, o Ministério da Educação indica o polimorfismo em torno da extensão universitária (Brasil, 1985). Diversas concepções do que é fazer extensão universitária reivindicam a extensão como uma forma de modernizar a universidade, de prestar serviços à população, de captar de recursos por meio de parcerias com empresas privadas ou como uma via de mão dupla que localiza as reflexões da extensão dentro da universidade. Bem como existem concepções de extensão universitária que atentam para a construção da cidadania.

Em sua obra *Extensão ou Comunicação?* (1983), Freire questiona o modelo tradicional de extensão, que também reflete a forma tradicional de relação que comumente estabelecida entre universidade e comunidade:

> [...] a ação extensionista envolve, qualquer que seja o setor em que se realize, a necessidade que sentem aqueles que a fazem, de ir até a "outra parte do mundo", considerada inferior, para, à sua maneira, "normalizá-la". Para fazê-la mais ou menos semelhante a seu mundo. Daí que, em seu "campo associativo", o termo extensão se encontre em relação significativa com *transmissão, entrega, doação, messianismo, mecanicismo, invasão cultural,* manipulação, etc. E todos estes termos envolvem ações que, transformando o homem em quase "coisa", o negam como um ser de transformação do mundo (Freire, 1983, p. 13).

Nesse contexto, extensão é sinônimo de transferência, de messianismo, de assistencialismo que é oferecido a sujeitos considerados menores, não em estatura ou idade, mas em nível de conhecimento. Apesar de revestir-se de uma aparência democrática e participativa, aproximando a universidade das comunidades, esse modo de fazer extensão nega a participação verdadeira, a existência do diálogo e a construção da autonomia. Isso ocorre porque, na base de suas ações, sobrevive a ideia de que é preciso oferecer às pessoas algo que elas ainda não possuem, de que é preciso salvá-las da ignorância, visto que, o único saber considerado legítimo é o saber dos que estão oferecendo as ações, ou seja, os sujeitos que estão dispostos a doar, depositar seus

conhecimentos em outros indivíduos que assumem o lugar de objetos passivos e receptivos.

Ao contrário do que preconiza a educação libertadora, a noção clássica de extensão carregaria em seu bojo elementos como a verticalidade e o autoritarismo, tendo em vista pressupor uma relação não de igualdade entre sujeitos, mas sim de desequilíbrio entre quem ensina e quem aprende. Sob essa ótica, a Academia assume o posto de emissora do conhecimento, enquanto as pessoas participantes são vistas apenas como receptoras. Paulo Freire identifica uma separação consistente entre esse modo de compreender a extensão e os princípios de uma educação verdadeiramente comprometida com a emancipação das classes populares.

Para o autor supracitado, o único aspecto dinâmico presente na noção clássica de extensão seria o ato mesmo de estender o conteúdo, ação que é realizada entre o extensionista e seu público. No entanto, esse conhecimento permaneceria estático e seria apenas depositado nos espectadores. Ou seja, nesse cenário não haveria confrontação desses saberes com a realidade vivenciada; o ato de conhecer se resumiria em receber dócil e passivamente conteúdos dados por outros. Em sua dimensão humana, conhecer requer uma presença curiosa do sujeito diante do mundo, requer agir sobre a realidade para transformá-la. Por essa razão, não é uma tarefa que pode ser realizada por objetos, para conhecer, é preciso que o ser humano assuma o seu lugar de sujeito (Freire, 1983). Por isso, Freire propôs a substituição de extensão por comunicação, como diálogo fruto do encontro entre sujeitas e sujeitos em busca de compreender criticamente a realidade.

Nesta perspectiva a extensão, pode ser caracterizada como um trabalho sobre a realidade. Ela pode ser entendida, a partir de Melo Neto (2017), como um trabalho social útil, fruto do entrosamento entre as classes populares e seus aliados com a universidade, os produtos dessa ação devem atender aos interesses da comunidade (Melo Neto, 1994 *apud* Melo Neto, 2017). A extensão, enquanto trabalho social útil busca superar as dicotomias entre popular/científico e teoria/prática na perspectiva transformadora de colaborar para a construção de uma nova realidade, produto da reflexão crítica sobre a realidade concreta, o que constitui o que conhecemos como extensão popular.

Pressupostos teóricos da extensão orientada pela educação popular e o conceito de Extensão Popular

Compreendida como uma perspectiva crítica, a extensão orientada pela educação popular fundamenta-se em um conjunto de pressupostos teóricos que rompem com a concepção tradicional de extensão universitária, por vezes vista como assistencialista e caracterizada pela transmissão de conhecimentos realizada por membros da universidade, tendo a comunidade como público participante. No cenário criado pela extensão popular, essa prática passa por um processo de transformação, constituindo-se em práticas dialógicas, formativas e transformadoras, nas quais todos os envolvidos podem e devem contribuir com seus saberes, reflexões e experiências. Nesse sentido, ser popular significa:

> Estar relacionado às lutas políticas com a construção da hegemonia das classes trabalhadoras (maiorias), mantendo o seu constituinte permanente, que é a contestação. É estar se externando através da resistência às políticas de opressão e adicionadas como política de afirmação social. Uma ação é popular quando é capaz de contribuir para a construção de direção política dos setores sociais que estão à margem do fazer político (Melo Neto, 2017, p. 92).

Paulo Freire deu contribuições decisivas para a compreensão crítica da extensão universitária e para a elaboração da extensão popular. É lugar comum afirmar as contribuições deste autor para o campo da educação popular; no entanto, neste estudo, nos interessam sobretudo suas reflexões sobre o conceito de extensão e o entrelaçamento construído por ele entre extensão e educação libertadora Esse elo configurou um marco na compreensão crítica dessa discussão e serviu de base para pensamento de tantos educadores e educadoras populares que se dedicam ao trabalho extensionista.

Conforme apresentado na seção anterior, Freire questionou o modelo tradicional de extensão e sugeriu que a extensão deve ser compreendida como comunicação. No sentido atribuído por este autor, comunicação representa um processo dialógico composto por relações horizontais e não autoritárias, nas quais a dominação e a domesticação do outro não são objetivos implícitos ou explícitos (Freire, 1983). Em sentido diametralmente oposto, o conhecimento deve ser construído coletivamente e em diálogo com a realidade das pessoas participantes da prática de

extensão, valorizando a diversidade de saberes. "Na comunicação, não há sujeitos passivos. [...] O que caracteriza a comunicação enquanto este comunicar comunicando-se, é que ela é diálogo, assim como o diálogo é comunicativo" (Freire, 1983, p. 45).

A extensão transforma-se, assim, em uma atividade que exige a problematização e o reconhecimento dos homens e mulheres como sujeitos históricos que atuam no mundo e devem ter consciência de seus condicionamentos, mas também de que são seres inacabados e, por isso, em constante processo de transformação. Levando em consideração que, "a educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados" (Freire, 1983, p. 46).

Esse modo de pensar e praticar a extensão dialoga diretamente com os fundamentos da educação popular, ao afirmar que o processo educativo deve ser dialógico, problematizador e questionador da realidade. A extensão como comunicação assume um compromisso com a superação das desigualdades e com a emancipação das classes populares, uma vez que, as pessoas passam a ser percebidas como sujeitos, e seus saberes são reconhecidos e valorizados. A universidade assume uma postura diferente, que tende a aproximá-la das comunidades, pois, ao invés de levar soluções prontas para os problemas identificados, estas soluções passam a ser construídas de forma colaborativa com os sujeitos. Essa mudança na forma de conduzir os processos pode potencializar a ação educativa, a autonomia das comunidades, seus processos organizativos e, ainda estreitar os laços entre universidade e comunidade.

É com base nessas contribuições que vai se consolidar a concepção de extensão popular. Visando romper com o assistencialismo e o tecnicismo que ainda podem residir em algumas práticas extensionistas, a extensão popular alimenta reflexões sobre outra concepção de universidade, na qual o pensamento crítico pode ser fomentado nas atividades de ensino, pesquisa e extensão. Sendo assim, seus fundamentos assentam-se no diálogo, na práxis, na valorização dos saberes populares e na participação ativa, elementos que são também os pilares da educação popular. É possível afirmar que:

> Ao assumir a dimensão do popular, o conceito de extensão passa a considerar as dimensões fundantes do adjetivo como a origem e o direcionamento das questões que se apresentam; o componente político essencial e norteador

> das ações; e, com especial destaque, o popular expresso por metodologias que apontem encaminhamento de ações, acompanhadas de seus aspectos éticos (diálogo, solidariedade, tolerância, coletivo...) e utópicos (autonomia, liberdade...) que, para os dias de hoje, tornam-se uma exigência social (Melo Neto, 2017, p. 102).

O "popular" não é apenas um termo que vai ser incluído ao conceito de extensão; o uso desse adjetivo transforma a concepção de extensão, pois tanto a origem das ações quanto o seu direcionamento passam a levar em consideração a dimensão do popular, ou seja, elas se voltam inteiramente para o atendimento das necessidades e das lutas das classes populares, buscando a sua participação genuína e a sua emancipação. Estabelece-se uma relação de parceria e de respeito, e a dimensão política das práticas é enfatizada, tendo em vista que seu objetivo é a transformação da realidade e o reconhecimento dos indivíduos enquanto sujeitos em processo de formação e transformação.

Nas próximas seções deste capítulo, analisaremos algumas contribuições no campo da produção científica e das experiências de extensão popular no âmbito do Grupo de Pesquisa Extelar/UFPB e como essas têm contribuído para a formação de educadores (as).

Produções científicas do Extelar no campo da extensão popular

No âmbito do Grupo de Pesquisa Extelar, ao longo de seus mais de 25 anos de existência, já foram realizadas várias pesquisas e estudos sobre a Extensão, seja tratando-a como temática central de reflexão, como fenômeno em análise ou como *locus* de acesso a uma determinada experiência e/ou aos sujeitos e protagonistas de experiências extensionistas, os quais resultaram na elaboração de teses e dissertações, bem como na publicação de inúmeros artigos, capítulos de livros e livros.

Dentre os trabalhos mais renomados que foram desenvolvidos por integrantes do Grupo Extelar, evidenciam-se obviamente as publicações de autoria do Prof. José Francisco de Melo Neto, a exemplo de artigos como "*Extensão universitária: em busca de outra hegemonia*", "*Autonomia e extensão universitária*" e "*Extensão universitária e produção de conhecimento*", e de livros como "*Extensão universitária é trabalho*", "*Extensão universitária: diálogos populares*", "*Extensão popular*" e "*Universidade popular: texto para debate*". Além dos trabalhos de Melo Neto, destacam-se também as

produções do Prof. Emmanuel Fernandes Falcão, como os livros "*Vivência em comunidades: outra forma de ensino*" e "*Extensão popular: caminhos para a emancipação*".

Outrossim, na última década, o Prof. Pedro José Santos Carneiro Cruz também tem se destacado, produzindo inúmeros artigos e capítulos de livros sobre o tema da Extensão Popular, mas, sobretudo, tendo colaborado na organização compartilhada de vários livros, tais como "*Educação popular na formação universitária: reflexões com base em uma experiência*", "*Educação popular na universidade: reflexões e vivências da Articulação Nacional de Extensão Popular*" (em dois volumes), "*Extensão popular: educação e pesquisa*", "*Extensão popular: caminhos em construção*" (em dois volumes), "*Caminhos da aprendizagem na extensão universitária: reflexões com base em experiência na Articulação Nacional de Extensão Popular*" e "*Vivências de extensão em educação popular no Brasil*" (em três volumes).

Não obstante, no que concerne às produções como dissertações e teses elaboradas no contexto do Grupo Extelar com sua discussão de alguma forma relacionada com a dimensão da Extensão, ao todo, contabiliza-se um número total de 12, sendo 6 dissertações e 6 teses, as quais foram defendidas no período entre os anos 2000 e 2025. À vista disso, salienta-se que há um aumento significativo nas produções defendidas a partir da década de 2010, o que representou um número equivalente a 6 trabalhos nesse período – sendo 2 dissertações e 4 teses – e 5 na década de 2020 – sendo 3 dissertações e 2 teses –, como exposto no Quadro 1.

Quadro 1 - Teses e dissertações orientadas e produzidas no âmbito do Grupo de Pesquisa Extelar/UFPB

N°	Título	Autoria	Orientação	Tipo de produção	Ano
1	O mar e a jangada: política cultural e extensão universitária	Fernando A. Abath Luna Cardoso Cananéa	Prof. Dr. José Francisco de Melo Neto	Dissertação	2000
2	Educação em economia popular solidária: o discurso educativo de incubadoras de empreendimentos solidários	Clécia Rufino de Santana	Prof. Dr. José Francisco de Melo Neto	Tese	2012
3	Extensão universitária: caminhos para uma universidade popular	Wladimir Nunes Pinheiro	Prof. Dr. José Francisco de Melo Neto	Dissertação	2012
4	Extensão popular: caminhos para a emancipação	Emmanuel Fernandes Falcão	Prof. Dr. José Francisco de Melo Neto	Dissertação	2014
5	Agir crítico em Nutrição: uma construção pela Educação Popular	Pedro José Santos Carneiro Cruz	Prof. Dr. José Francisco de Melo Neto	Tese	2015
6	Educação popular e identidade: navegando com a Associação Artístico-Cultural de Cabedelo	Fernando A. Abath Luna Cardoso Cananéa	Prof. Dr. José Francisco de Melo Neto	Tese	2015
7	Contribuições da Extensão Popular na educação de educadores: experiência, alteridade e diálogo	Andreia Barbosa dos Santos	Prof. Dr. José Francisco de Melo Neto	Tese	2015
8	Extensão popular e produção de conhecimento: o caso do PPGE UFPB	Renan Soares de Araújo	Prof. Dr. Pedro José Santos Carneiro Cruz	Dissertação	2021

9	Extensão comunitária: analisando alternativas e desafios para o aprofundamento da participação da comunidade na gestão de projetos de extensão popular da UFPB	Klebson Felismino Bernardo	Prof. Dr. Pedro José Santos Carneiro Cruz	Dissertação	2022
10	A dança como expressão da Educação Popular na construção da libertação de corpos femininos	Leila Bezerra de Araújo	Prof. Dr. Pedro José Santos Carneiro Cruz	Tese	2022
11	Extensão popular e educação popular: práticas educativas para descolonização da extensão universitária	José Ledy Carvalho Santos	Prof. Dr. Pedro José Santos Carneiro Cruz	Dissertação	2023
12	As contribuições da Educação Popular para a inserção curricular da extensão	Aline Zorzi Schultheis de Freitas	Prof. Dr. Pedro José Santos Carneiro Cruz	Tese	2025

Fonte: Elaborado pelos(as) autores(as) (2026).

O potencial formativo de educadores(as) desvelado pelas experiências de extensão popular

A principal marca da perspectiva da Extensão Popular reside em incluir, em sua metodologia, de forma central, a inserção na realidade de estudantes, docentes e técnicos(as) administrativos (as) das universidades e centros de ensino, de forma profunda e sistemática. A priori, uma leitura apressada pode levar-nos a compreender que, na verdade, toda perspectiva de Extensão conduz a isso - a inserção na realidade. No entanto, a Extensão Popular se distingue de outras formatações e realizações extensionistas justamente pela singularidade com a qual orienta essa inserção. Nesse caso, a inserção se dá na realidade pela convivência com essa realidade, a qual se dá pelo estabelecimento de oportunidades e dinâmicas de conhecimento do território da experiên-

cia extensionista, identificando sua história, seus marcos culturais, sua composição e dinâmica econômica, social e política, sua organização comunitária, entre outros. E isso é feito pela inclusão de atividades de territorialização permanente, por meio das quais os(as) extensionistas possam não apenas *visitar* o território e *observar* lugares e marcos importantes nele, mas sobretudo por momentos regulares de imersão no território, envolvidos em um processo de busca pelo estabelecimento de conexões com as pessoas que, efetivamente, fazem a dinâmica do mesmo. Não obstante, é importante frisar a relevância da regularidade desses momentos e do caráter permanente de tal territorialização, uma vez que, nessas ocasiões, o que vai se estabelecendo fundamentalmente é a convivialidade entre os(as) extensionistas e os(as) protagonistas locais. Vai havendo um reconhecimento mútuo e o estabelecimento de vínculos, oportunizados, portanto, não apenas por uma série de "passeios" pelo território, mas de encontros com o território e sua gente, nos quais nos permitamos, enquanto extensionistas, acessar, conhecer, compreender, interagir e aprender com os dramas da teia da vida conforme ela se desvela naquele contexto, e a partir das situações, desafios e vivências de cada pessoa que ali reside, trabalha e atua socialmente.

Assim, a Extensão Popular, no nosso modo de compreender, tem como ponto de partida a realidade social, suas dinâmicas, complexidades e determinações. Ela é um processo que começa a partir da realidade, ou seja, daquilo que se manifesta no território da vida, onde as coisas efetivamente acontecem: no trabalho, nas relações sociais e humanas, na vida das pessoas e onde as políticas públicas se desenrolam.

Essa realidade social possui dinâmicas e várias camadas; ela carrega determinações econômicas, políticas, sociais e culturais que a envolvem. É nesse contexto que a realidade social se dá e é nele que a formação de educadoras e de educadores deve começar. Portanto, ela parte do mundo mesmo e do que esse mundo nos provoca, mobiliza e chama. Para começar a fazer educação popular, o caminho é ir para o mundo. Ou então, adentrar mais profundamente no lugar onde você atua como trabalhador da educação, tentando fazer algo diferente. O que você tenta fazer de diferente na escola básica onde trabalha? É aí que começa um processo de formação popular para educadoras e educadores; não é

apenas uma vontade individual, mas o fruto de uma inserção crítica na realidade. Construímos, pela Extensão Popular, um exercício processual e permanente de consideração crítica dessa realidade, procurando ler o mundo e não apenas as palavras.

Se a realidade é o ponto de partida, é preciso se inserir nela. Há uma frase de Paulo Freire que diz que o compromisso social, próprio da existência humana, só existe quando homens e mulheres, encharcados e ensopados de realidade, podem efetivamente se inserir onde estão engajados. Para fazer Extensão Popular, temos de nos "encharcar" de realidade e colocar o "pé no chão". A partir do momento em que estamos onde a vida acontece e o trabalho se realiza, começamos a considerar criticamente essa realidade, procurando ler as entrelinhas e ver o mundo não apenas pelo que está dito ou explícito, mas pelo que não foi dito, pelo que está reservado ou silenciado. Não se trata apenas de estar na realidade, mas de compreendê-la em suas contradições e não obviedades. Esse é o principal ganho de um processo de territorialização permanente.

Ao considerar essa realidade de forma crítica, podemos fazer o desvelamento do que Paulo Freire chamou de situações-limite e, ao fazê-lo, produzir inéditos viáveis. Situações-limite são agentes impeditivos do bem-viver, da educação, da cultura e da arte nos territórios, expressos nas formas de sentir, pensar e agir das pessoas. Ao identificar os obstáculos e limites encontrados em cada território, passamos a estudá-los e entendê-los. Na medida em que fazemos isso, podemos construir, coletiva e solidariamente os inéditos viáveis, ou seja, aquilo que é possível, mas que nunca foi tentado ou construído, e que podemos realizar agora. Trata-se de uma série de iniciativas e propostas que nos ajudem a superar desafios rumo à constituição de novos contextos e relações humanas.

Assim, precisamos entender que a escola está inserida em um território que tem vida, pessoas, ruas, casas, comércio, igrejas, associações e movimentos sociais. Esse território tem violência e buracos na rua, mas também tem cultura, potências e, sobretudo, gente. Gente que tem saberes, ideias e vivências que geram relações de amizade, amor, brigas e conflitos.

O lugar de partida da formação de educadoras e de educadores é este território. Por isso, o ponto de partida é o mergulho intenso e cotidiano no contexto, tecendo vínculos com os protagonistas locais. É um processo permanente porque o território se modifica o tempo todo. Não adianta fazer um diagnóstico hoje e nunca mais voltar, ficando isolado dentro da escola, do centro de referência ou do movimento social, sem se conectar com a base. A convivência com as ruas, as casas e as pessoas precisa ser contínua. Só assim nos conectamos com o que acontece e podemos planejar ações coerentes com o que o território pede.

De fato, esse aspecto metodológico - caro e central à Extensão Popular - ganha força no contexto da formação de educadoras e de educadores ao percebermos o quanto, muitas vezes, a educação desenvolvida no contexto das escolas se dá de forma distanciada do contexto social, da dinâmica comunitária e do concreto vivido pelas pessoas em seus territórios. É como se a escola, estando no território, funcionasse à parte dele, discutindo questões e buscando sedimentar conteúdos e aprendizados que em pouco ou nada reverberam o que de fato está pulsando no território, em termos de necessidades e demandas sociais, políticas, culturais e econômicas.

Em nosso modo de entender, a vivência de educadoras e educadores em formação com a Extensão Popular permite o estabelecimento de momentos pedagógicos e de situações nas quais o(a) estudante em formação universitária possa aprender a aprender com o território e aprender a estabelecer conexões com seus(suas) protagonistas locais e os grupos socialmente territorializados e, assim, compreenda a centralidade a convivialidade com o território para o desenvolvimento de um processo formativo, no âmbito escolar, que esteja em sintonia com as reais necessidades locais, de maneira que tais necessidades façam parte da pauta escolar e estejam efetivamente incorporadas ao modo de aprender e de ensinar naquele contexto, inclusive como forma de desenvolver o estudo dos conteúdos de forma intrinsecamente conectada com a apreensão de saberes úteis à mobilização individual e coletiva naquele local para o enfrentamento e a superação dos principais problemas, bem como para a articulação de estratégias capazes

de construir bases para o aprimoramento das condições de vida e do acesso aos direitos na comunidade.

Outro elemento fundamental nesse processo é a criação de oportunidades para a escuta das histórias de vida e dos saberes ancestrais. Ao iniciar um trabalho de Extensão Popular, devemos valorizar ao máximo as iniciativas e os conhecimentos que já existem naquela comunidade, permitindo que as pessoas se expressem, participem e se engajem efetivamente. Muitas vezes, a grande contribuição de alguém será narrar sua própria trajetória. Embora essa pessoa possa ter dificuldade em falar teoricamente sobre um determinado conteúdo do componente curricular da escola, ao relatar sua história de vida, ela nos permite compreender como aquele tema se manifesta naquele contexto. As histórias de vida mobilizam a participação, e não existe formação na perspectiva da Extensão Popular sem o envolvimento direto das pessoas.

Um excelente indicador das práticas de Extensão Popular é verificar em que medida existe uma participação ativa, crítica, criativa e propositiva das pessoas no processo, incluindo não apenas os(as) protagonistas da comunidade, mas também as educadoras e os educadores. Se desejamos que os(as) estudantes em formação futuramente desenvolvam práticas participativas nas escolas, devemos também nós empreender tais práticas desde o transcorrer de sua formação. Essa participação não se constrói do dia para a noite; é um processo que leva tempo. Precisamos observar constantemente se essa evolução está acontecendo. Isso nos leva a um componente essencial: tratar a comunidade, nos processos de extensão, e os(as) próprios(as) extensionistas, como participantes, e não como público-alvo. É preciso abandonar o termo público-alvo por dois motivos principais. Primeiro, porque ele pressupõe passividade, como se a pessoa fosse apenas um objeto visado. Segundo, porque carrega um sentido belicista e violento que não cabe no nosso trabalho. Devemos focar em um público que se insere e se engaja nas ações.

O desafio é incluir as pessoas como participantes ativas, propiciando que sejam cogestoras das atividades. Precisamos exercitar o desapego e entender que o projeto ou a experiência não tem um dono individual; ele é coletivo.

Somado a isso, pela Extensão Popular, conectamos o fazer da escola com as lutas e as caminhadas sociais e políticas do território em busca de direitos e realizações humanas. Assim, temos o reconhecimento e a mobilização das redes vivas de apoio, solidariedade e resistência no território. Não adianta desenvolver uma prática educativa isolada se não houver articulação com as entidades, movimentos e projetos que já lutam pela promoção da vida naquele local. É fundamental que a escola se conecte com a unidade de saúde, que a assistência social dialogue com as ações das igrejas ou centros religiosos e que todos atuem em rede, potencializando uns aos outros. Essa necessidade de articulação tornou-se ainda mais evidente após a pandemia da Covid-19, quando a resiliência dos grupos sociais foi decisiva para a sobrevivência do país.

Além disso, é necessário construir ações que valorizem múltiplas linguagens e formas de expressão, integrando as artes populares. A formação de educadoras e de educadores não deve se reger apenas por meio de uma razão estritamente lógica e estruturada, que podemos chamar de razão raciocinante, mas também por meio de uma razão sentipensante. Pela Extensão Popular, aprendemos o quanto podemos e devemos utilizar o teatro, a música, a poesia, a fotografia e a dança para construir processos educacionais libertadores. Isso evita que a prática se torne enfadonha ou limitada a um modelo no qual apenas um fala e os outros escutam. Ampliar as possibilidades de diálogo é fundamental para o sucesso do processo.

Falar de participação da comunidade na educação popular significa falar da construção compartilhada de ações coletivas e iniciativas de cuidado. Significa entender que o cuidado – como princípio humanista e prática coletiva – deve permear a escola. Assim, essa participação não se resume à presença de figuras como a parteira, a rezadeira ou o voluntário em atividades pontuais; ela exige que os moradores do território se envolvam intensamente na criação dos trabalhos sociais. É um componente fundante que se concretiza ao encorajar o uso de saberes diversos e tecnologias sociais próprias da comunidade. Ao entender o que a população já faz e as potencialidades que o território já possui, transformamos esses elementos em recursos contributivos para a promoção de uma vida com dignidade e plenitude de direitos.

Essa participação ativa permite uma análise muito mais acurada e real dos problemas locais.

Assim, compreendemos que a extensão popular deve integrar, de forma efetiva, a formação de educadores(as) desde a graduação, permeando as práticas pedagógicas ao longo da trajetória formativa e profissional. No âmbito da formação inicial, o Plano Nacional de Educação (2014-2024) se caracteriza como uma oportunidade relevante para a inserção da extensão nos currículos da graduação. Nesse contexto, a próxima seção deste capítulo apresentará o conceito de inserção curricular da extensão e analisará como esse processo poderá contribuir para que a extensão popular esteja presente na formação de educadores(as).

Inserção curricular da extensão e seu potencial na formação inicial (na graduação) de professores(as)

Antes de discutirmos como a inserção curricular da extensão pode contribuir com a formação inicial de educadores, é importante entender o que é a inserção curricular da extensão e como ela historicamente se constitui como elemento obrigatório do currículo da graduação, o que envolve a formação inicial de professores(as).

É importante destacar que o percurso histórico da extensão universitária no Brasil é marcado por experiências institucionais que antecedem sua formalização jurídica como componente essencial da formação superior. Nesse contexto, as primeiras manifestações de extensão universitária surgem e seguiram por muitos anos influenciadas pelo modelo europeu e americano, conforme já apresentamos na primeira seção deste capítulo.

É apenas a partir das décadas de 1960 e 1970 que emergiram no contexto brasileiro as primeiras experiências de extensão influenciadas pela educação popular, experiências estas que tencionaram o papel social das universidades e reivindicaram uma relação dialógica com os territórios e com os grupos historicamente excluídos pelas universidades. Apesar da relevância social e pedagógica das práticas extensionistas na perspectiva da educação popular que surgiram neste

período, elas permaneceram sem reconhecimento legal no sistema educacional por muitos anos.

Embora a extensão universitária já estivesse mencionada em documentos legais anteriores, como, por exemplo, o Estatuto das Universidades de 1930 e a Lei nº 5.540/1968, foi somente com a Constituição Federal de 1988 e, posteriormente, com o reforço dado pela Lei de Diretrizes Bases da Educação (LDB, 1996) que a extensão passou a ser reconhecida, de forma explícita, como dimensão indissociável e indispensável à formação dos estudantes do ensino superior. Apesar desse avanço jurídico, observou-se que ao longo das décadas seguintes, a extensão universitária permaneceu em uma posição secundária e, muitas vezes, foi tratada como atividade acessória do currículo.

O primeiro Plano Nacional da Educação (PNE 2001-2011) trouxe, pela primeira vez em um texto legal, a proposta de garantir um percentual mínimo da carga horária dos cursos de graduação a ser desenvolvido em ações de extensão (Brasil, 2001). Apesar de algumas universidades públicas terem buscado efetivamente o cumprimento do disposto no PNE, o contexto histórico demonstra que pouco se avançou nas discussões e na efetivação da proposta de inserção da extensão universitária nos currículos da graduação.

O PNE para a década de 2014 a 2024, aprovado por meio da Lei nº 13.005/2014, estabeleceu, dentre outras metas, a de elevar a taxa bruta de matrícula no ensino superior e a qualidade desse nível de ensino. Para tanto, a estratégia 12.7 visa: "[...] assegurar, no mínimo, 10% (dez por cento) do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária, orientando sua ação, prioritariamente, para áreas de grande pertinência social" (Brasil, 2014, p. 1).

Diferentemente do primeiro PNE, o PNE 2014-2024 acrescentou que os programas e projetos desenvolvidos a partir da inserção curricular deveriam ser voltados prioritariamente para áreas de grande pertinência social, o que dialoga com o conceito de extensão voltado para a interação dialógica entre instituições e comunidade (Brasil, 2014). Assim, o PNE, ao estabelecer a estratégia 12.7, oportuniza que todos os estudantes da graduação tenham a vivência de ações de extensão universitária, o que até então estava restrito apenas a uma

pequena fração de estudantes que se envolviam espontaneamente em programas e projetos de extensão.

Ainda é importante ressaltar que a Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018, do Conselho Nacional de Educação (CNE), foi o primeiro documento a tratar especificamente da extensão universitária. A referida resolução do Conselho Nacional e da Câmara da Educação Superior estabeleceu as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regulamenta o disposto na Meta 12.7 do PNE 2014-2024 (Brasil, 2018).

Assim, a inserção curricular consiste na integração sistemática e obrigatória das ações extensionistas aos currículos da graduação, de modo que estas passem a compor, de forma indissociável, os processos formativos do ensino superior. Trata-se de um movimento, com força legal, que rompe com a lógica da extensão como atividade complementar ou extracurricular, atribuindo à extensão uma dimensão acadêmica e pedagógica equivalente ao ensino e à pesquisa. Ao integrar-se ao currículo, a extensão deixa de ser oportunidade apenas para poucos estudantes, tornando-se como elemento central da formação para todos os estudantes do ensino superior.

A inserção curricular da extensão é uma oportunidade significativa para repensar os currículos dos cursos de graduação, o que inclui os cursos de licenciatura. Entretanto, para que a inserção curricular da extensão contribua de fato com a formação inicial de professores e outros profissionais críticos, é fundamental refletir e problematizar algumas questões centrais. A primeira delas diz respeito ao risco de que essa inserção se torne um processo meramente legalista e burocrático. Mais do que uma exigência normativa, a inserção curricular da extensão deve ser compreendida como um processo que exige uma reflexão crítica sobre o papel da universidade na sociedade e sobre as formas como se estabelecem suas relações com as comunidades. Dessa maneira, é necessário garantir que essa prática não se limite ao cumprimento formal de diretrizes, mas se constitua como um caminho de transformação acadêmica e social.

Outro aspecto fundamental desse processo é reconhecer que a extensão universitária não é neutra, pois diferentes concepções carregam intencionalidades específicas e se alinham a distintos projetos de

universidade e sociedade. Assim, a inserção curricular da extensão deve começar com debates sobre a concepção de extensão que será integrada ao currículo e sobre o tipo de profissional que se deseja formar.

Se a intenção é formar educadores eticamente comprometidos e críticos, capazes de compreender a prática docente como prática social, política e transformadora, devemos inserir no currículo a extensão popular. Nesse contexto, o principal objetivo da inserção curricular da extensão é estreitar a lacuna existente entre a formação acadêmica e a realidade da sociedade, fazendo assim uma reconexão social/territorial das instituições que ofertam ensino superior (Imperatore; Pedde; Imperatore, 2015). Quando optamos pela extensão popular, busca-se não apenas uma formação mais humana, mas também a efetiva contribuição das instituições de ensino para a transformação social, por meio de sua interação direta com a sociedade (Gadotti, 2023). Outro elemento fundamental da inserção curricular da extensão orientada pela educação popular é a valorização do saber popular na formação acadêmica, no sentido de romper com a falácia de que apenas o conhecimento científico tem valor.

Ao ter experiências extensionitas baseadas na educação popular, ainda na sua formação inicial, poderemos contribuir com a formação de educadores que reconhecerão os territórios, os sujeitos e os saberes populares como fontes de conhecimento, contribuindo assim para romper com a lógica do ensino tradicional, hierárquico e transmissivo.

As experiências extensionistas populares, por meio da inserção curricular, podem ainda contribuir para a formação de educadores com sensibilidade social, capacidade de escuta autêntica, empática e ativa, leitura crítica da realidade e compromisso com a justiça social e a equidade.

Assim, compreendemos que a inserção curricular da extensão, quando orientada pelos princípios da educação popular, se constituem como uma oportunidade potencializadora da formação de educadores, que por meio da sua prática docente, contribuirão para o fortalecimento de processos educativos comprometidos com a democracia, a participação social e a transformação da sociedade.

Considerações finais

As reflexões tecidas ao longo deste texto permitem afirmar que a Extensão Popular se apresenta como um campo teórico e prático para a ressignificação da universidade e para a formação de educadores(as). Ao retomar as diferentes concepções históricas de extensão universitária, evidenciou-se que ela sempre esteve vinculada a projetos de sociedade diversos e, por vezes, em disputa. Nesse contexto, as contribuições de Paulo Freire foram imprescindíveis ao questionar o modelo tradicional de extensão como transmissão e ao propor a comunicação como base para uma prática dialógica, horizontal e emancipatória.

A Extensão Popular se afirma como perspectiva comprometida com as lutas das classes populares, com a valorização dos seus saberes e com a construção coletiva do conhecimento. Não se trata apenas de uma prática diferenciada, mas de uma concepção que desloca o lugar da universidade frente à sociedade, assim, ela sai de um lugar de superioridade para uma postura de diálogo e coaprendizagem.

As experiências desenvolvidas no âmbito do Grupo de Pesquisa Extelar demonstram como a Extensão Popular pode constituir-se em um espaço importante de formação. As teses, dissertações, artigos, dossiês e experiências relatadas revelam um campo dinâmico e em constante transformação, no qual ensino, pesquisa e extensão se articulam de maneira indissociável. Essas produções, além de ampliarem o debate sobre a extensão, também nos apresentam práticas que evidenciam seu potencial formativo.

No que se refere à formação de educadores(as), a Extensão Popular contribui ao promover a inserção crítica na realidade, o diálogo de saberes e a problematização das contradições presentes nos contextos de atuação. Ao mergulhar na realidade, o(a) futuro(a) educador(a) pode aprender a ler o mundo desenvolvendo uma postura investigativa, ética e politicamente comprometida.

Além disso, as experiências apresentadas enfatizam que a Extensão Popular fortalece dimensões fundamentais da docência, como a autonomia, a escuta, a capacidade de trabalho coletivo e a articulação entre teoria e prática. Ao vivenciar processos formativos baseados na convivência e na participação, educadores(as) em formação podem ampliar sua compreensão sobre o papel social da escola e da universidade.

Diante do contexto contemporâneo de inserção curricular da extensão nos cursos de graduação, enfatizamos a importância de que tal inserção esteja orientada por uma concepção crítica e popular de extensão. Mais do que cumprir uma exigência normativa, é preciso perguntar qual extensão será integrada aos currículos.

Por fim, compreende-se que a Extensão Popular, ao articular compromisso social, rigor teórico e prática transformadora, constitui-se como um caminho fecundo para a formação de educadores(as) mais humanos(as), críticos(as) e genuinamente voltados para os territórios onde atuam. Ao reafirmar o diálogo e a realidade como ponto de partida, ela contribui não apenas para formar profissionais, mas para formar sujeitos capazes de intervir na construção de uma sociedade mais justa e equilibrada.

Referências

ARAÚJO, Leila Bezerra de. *A dança como expressão da Educação Popular na construção da libertação de corpos femininos.* 2022. 288 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2022.

ARAÚJO, Renan Soares de. *Extensão popular e produção de conhecimento:* o caso do PPGE/UFPB. 2021. 332 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2021.

ARAÚJO, Renan Soares de, *et al*. Educação Popular na Atenção Primária à Saúde: sistematização de experiências com grupos comunitários de Promoção da Saúde. *Revista Conexão UEPG*, Ponta Grossa, v. 17, e2115270, p. 1-22, 2021. Disponível em: https://www.revistas2.uepg.br/index.php/conexao/article/view/15270. Acesso em: 9 jan. 2026.

ARAÚJO, Renan Soares de. Diferentes expressões da prática extensionista orientada pelo referencial da concepção freiriana de educação popular. *Revista de Educação Popular,* Uberlândia, v. 21, Edição Especial, p. 65-86, out. 2022. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/67196/34924. Acesso em: 8 jan. 2026.

ARAÚJO, Renan Soares de. Extensão popular: caminhos, aprendizados e reflexões para o seu fortalecimento com base na experiência da Universidade Federal da Paraíba. *Revista Cocar,* Belém, n. 42, Edição Especial, p. 1-22, 2025. Disponível em: https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/10891/4598. Acesso em: 8 jan. 2026.

ARAÚJO, Renan Soares de; CRUZ, Pedro José Santos Carneiro. A pesquisa em extensão popular no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPB. *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 33, n. 76, p. 205-226, 2024. Disponível em: https://www.revistas.uneb.br/faeeba/article/view/20536. Acesso em: 8 jan. 2026.

ARAÚJO, Renan Soares de; CRUZ, Pedro José Santos Carneiro. Reflexões epistemológicas sobre a extensão universitária: contribuições ao diálogo de saberes. *Linhas Críticas,* Brasília, v. 28, e36816, 2022. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/36816/32088. Acesso em: 8 jan. 2026.

ARAÚJO, Renan Soares de; MÉLO, Celany Teixeira de; CRUZ, Pedro José Santos Carneiro. Extensão popular: marcos históricos. *Revista Temas em Educação,* João Pessoa, v. 30, n. 1, p. 138-163, jan./abr. 2021. Disponível em: https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rteo/article/view/54113/32738. Acesso em: 8 jan. 2026.

BARROS, Enrique F. *et al*. *Manifesto de Córdoba*: da juventude argentina de Córdoba aos homens livres da América. 1918. Disponível em: https://ufscaesquerda.com/wp-content/uploads/2020/06/Manifesto-Cordoba-Portugues.pdf. Acesso em: 1 fev. 2026.

BENEVIDES, Philipe Meneses *et al*. Práticas educativas no cuidado integral em saúde mental na Atenção Básica: caminhos e obstáculos com base em uma experiência. *Revista de Educação Popular,* Uberlândia, v. 20, n. 2, p. 36-56, maio/ago. 2021. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/58128/32450. Acesso em: 9 jan. 2026.

BERNARDO, Klebson Felismino. *Extensão comunitária:* analisando alternativas e desafios para o aprofundamento da participação da comunidade na gestão de projetos de extensão popular da UFPB. 2022. 311 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2022.

BERNARDO, Klebson Felismino; CRUZ, Pedro José Santos Carneiro. Extensão comunitária: aportes a partir de uma revisão de literatura. *Emancipação,* Ponta Grossa, v. 24, p. 1-16, 2024. Disponível em: https://revistas.uepg.br/index.php/emancipacao/article/view/21452. Acesso em: 9 jan. 2026.

BRASIL. *Uma nova política para a educação superior brasileira*. Ministério da Educação. Comissão Nacional para a Reformulação da Educação Superior: Brasília, 1985.

BRASIL. *Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001*. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 25 jan. 2025.

BRASIL. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 2014a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso: 25 jan. 2025.

BRASIL. *Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018*. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024 e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 2018b. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=105102-rces007-18&Itemid=30192. Acesso em: 5 fev. 2025.

BOTELHO, Bruno Oliveira de. *Extensão popular*: debatendo autonomia e participação em hortas urbanas no PINAB/UFPB. 2017. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

BRITO, Pedro Nascimento Araujo *et al*. Reunir, compartilhar, perceber, agir: um relato de experiência do Observatório de Educação Popular em Saúde e realidade brasileira. *Revista de Educação Popular*, Uberlândia, v. 21, Edição Especial, p. 101-116, out. 2022. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/67314/34926. Acesso em: 8 jan. 2026.

CANANÉA, Fernando Antonio Abath Luna Cardoso. *Educação popular e identidade cultural*: navegando com a Associação Artístico-Cultural de Cabedelo. 2015. 286 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

CANANÉA, Fernando Antonio Abath Luna Cardoso. *O mar e a jangada*: política cultural e extensão universitária. 2000. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2000.

CRUZ, Pedro José Santos Carneiro. *Agir crítico em nutrição*: uma construção pela educação popular. 2015. 513 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

CRUZ, Pedro José Santos Carneiro. *Extensão popular*: a pedagogia da participação estudantil em seu movimento nacional. 2010. 339 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.

CRUZ, Pedro José Santos Carneiro et al. Extensão popular: bases teórico-metodológicas. *Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 29, n. 2, p. 69-85, maio/ago. 2021. Disponível em: https://seer.unisc.br/index.php/reflex/article/view/16028. Acesso em: 8 jan. 2026.

CRUZ, Pedro José Santos Carneiro; FREITAS, Alessandra Zenaide de Souza; COSTA, Luciana Marques. Educação popular e inserção curricular da extensão

nos currículos de graduação: fundamentos teóricos, princípios e desafios. *Revista Cocar*, Belém, n. 42, Edição Especial, p. 1-20, 2025. Disponível em: https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/10892/4673. Acesso em: 8 jan. 2026.

FALCÃO, Emmanuel Fernandes. *Extensão popular*: caminhos para a emancipação. 2014. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

FARIA, Andréa Alice da Cunha. Potencial formativo de vivências em extensão. *Revista Cocar*, Belém, n. 42, Edição Especial, p. 1-20, 2025. Disponível em: https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/10935/4600. Acesso em: 8 jan. 2026.

FARIA, Andréa Alice da Cunha. Se a extensão é popular, a produção de conhecimento é freireana: repercussões teórico-conceituais e metodológicas. *Revista de Educação Popular*, Uberlândia, v. 21, Edição Especial, p. 41-47, out. 2022.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. *A UNE em tempos de autoritarismo*. 2. ed. rev. Rio de Janeiro: UFRJ, 2009. p. 292.

FREITAS, Alessandra Zenaide de Souza. *As contribuições da Educação Popular para a inserção curricular da extensão*. 2025. 429 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2025.

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

GADOTTI, Moacir. *Extensão universitária*: para quê? Escola de Belas Artes, 2023. Disponível em: https://eba.ufrj.br/wp-content/uploads/2023/02/Extensao_Universitaria_-_Moacir_Gadotti_fevereiro_2017.pdf. Acesso em: 13 jan. 2021.

IMPERATORE, Simone Loureiro Brum; PEDDE, Valdir; IMPERATORE, Jorge Luis Ribeiro. Curricularizar a extensão ou extensionalizar o currículo? Aportes teóricos e práticas de integração curricular da extensão ante a estratégia 12.7 do PNE. *In:* COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GESTÃO UNIVERSITÁRIA, 15., 2015, Mar del Plata, Argentina. *Anais* [...]. Mar del Plata: Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, 2015. p. 1-16.

MELO NETO, José Francisco de. Início das atividades acadêmicas. *In:* MELO NETO, José Francisco de. (org.). *Universidade popular*: extensão, ensino e pesquisa. João Pessoa: CCTA/UFPB, 2017.

MELO NETO, José Francisco de. Extensão universitária: bases ontológicas. *In: Caderno de extensão popular*: textos de referência para a extensão universitária. João Pessoa: CCTA, 2017. p. 153-174.

OLIVEIRA, Ailza de Freitas. *Educação popular e empoderamento crítico*: navegando no Projeto Compartilhando Saberes da ONG Maré. 2020. 309 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2020.

PINHEIRO, Weslley Nascimento. *Extensão universitária*: caminhos para uma universidade popular. 2012. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.

ROCHA, Raimunda Maria Guedes. *Extensão universitária*: comunicação ou domesticação? Orientação: Teresa Maria Frota Haguette. Banca examinadora: André Haguette e Jacques Therrien. 1984. 233 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 1984.

SANTANA, Clécia Rufino de. *Educação em economia popular solidária*: o discurso educativo de incubadoras de empreendimentos solidários populares. 2012. 200 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.

SANTOS, Andreia Barbosa dos. *Contribuições da extensão popular na educação de educadores:* experiência, alteridade e diálogo. 2015. 219 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

SANTOS, José Ledy Carvalho. *Extensão popular e educação popular:* práticas educativas para descolonização da extensão universitária. 2023. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2023.

SILVA, Edileuza Ricardo da. *et al*. Potencialidades e desafios das práticas educativas em Promoção da Saúde e Segurança Alimentar e Nutricional na Atenção Básica. *Rev. Ed. Popular,* Uberlândia, v. 21, Edição Especial, p. 135-155, out. 2022. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/67140/34928. Acesso em: 8 jan. 2026.

SILVA, Ione Gomes da. *et al*. A dimensão da autonomia nas práticas de extensão em educação popular. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 26, e28953, 2020. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/28953. Acesso em: 8 jan. 2026.

SOUZA, Indrig Gabriele de. *et al*. Experiências de extensão em educação popular em saúde no enfrentamento à pandemia da Covid-19 na Atenção Primária à Saúde. *Interface (Botucatu)*, Botucatu, v. 26, e210146, 2022. Disponível em: https://www.scielo.br/j/icse/a/PYCX7wrFVmPvrk7NBgPYbVS/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 9 jan. 2026.

10

Experiências de educação socioambiental no bioma Cerrado

Telmo Adams
Adriana Ferreira Rebouças Campelo

Introdução

O movimento – O Grito e a Resistência no Cerrado – iniciou em 2010 e, em 2025, realizou a VII edição cujos objetivos principais foram: oportunizar o encontro das comunidades tradicionais para fortalecer laços entre as pessoas do campo e da cidade; promover a conscientização socioambiental; reafirmar a necessidade de proteger a biodiversidade e a vida no Cerrado; criar espaço para compartilhamento das produções de alimentos, artesanatos, produtos fitoterápicos; vivenciar a mística da ecologia integral; valorizar a cultura - sabores, saberes e experiências agroecológicas - das comunidades tradicionais; articular as organizações na área urbana como: pastorais, escolas, universidades, projetos sociais das mais diversas áreas e organizações de apoio às lutas de resistência no Cerrado.

A VII edição foi realizada no dia 11 de setembro de 2025 – dia nacional do Cerrado. Para Luiz Fernando Felisberto Bueno e Aguinel Lourenço da Fonseca Filho, ambos da coordenação da Comissão Pastoral da Terra, da Diocese de Goiás, o evento aprofundou o tema da Campanha da fraternidade/2025, Ecologia Integral, em todo o processo de preparação e realização. Segundo eles, o cuidado com a terra, com a água e todas as formas de vida está diretamente ligado ao compromisso com a justiça social e tudo está interligado.

Uma comissão previamente definida coordenou a realização de oficinas com estudantes de dezessete escolas e organizações participantes para estudar a temática e participar de um concurso de escrita e desenho. Tais atividades foram realizadas no primeiro semestre de 2025, com apoio de um texto de formação sobre Ecologia Integral[37]. O trabalho culminou com a organização do livro *Ecologia integral: coletânea de produções artísticas e escritas* que contemplou variadas modalidades de expressões de sensibilidades como poemas, cartas, crônicas e desenhos[38]. A obra, entregue aos participantes no dia do evento, representa uma amostra de memórias e aprendizados em torno da preservação da natureza e da cultura dos povos do Cerrado. Segundo a coordenação da Comissão Pastoral da Terra da Diocese de Goiás: "Mais que um concurso, este foi um convite à resistência, à união e ao compromisso com o futuro do Cerrado e de todos nós" (Moreira; Venção; Falleti, 2025, p. 7).

De acordo com o Prof. Edson Batista da Silva, autor do prefácio ao livro:

> As produções artísticas da educação infantil, do ensino fundamental, os textos escritos, as crônicas do ensino fundamental, anos finais, os textos dissertativos do ensino médio, os artigos científicos do ensino superior demonstram que a construção do 'nós' defendida pelos povos do Cerrado, o grito por outro modo de ser/existir no Cerrado, com defesa de uma ecologia integral se prolifera pelos bancos escolares, universitários (Moreira; Venção; Falleti, 2025, p. 9).

A experiência da Escola Pluricultural Odé Kayodê tem como princípio uma proposta intercultural, antirracista e o compromisso ético-político com a história do território, visto que a cidade de Goiás foi construída sobre terras indígenas e de africanos escravizados. *Odé Kayodê*, na língua yorubá, significa *o caçador que trouxe alegria*, fartura dos

[37] O texto utilizado no processo de formação foi contemplado na parte inicial do livro (Moreira; Venção; Falleti, 2025, p. 11-16). Participaram os Centros Municipais de Educação Infantil: CMEI Tia Anita, CMEI Valéria Perillo; Escolas Municipais: Cora Coralina, Holanda, Mestre Nhola, Olímpya Angélica de Lima, Pingo de Gente, Povoado de São João, Sonho Infantil, Terezinha de Jesus Rocha, Vale do Amanhecer, Pluricultural Odé Kayodê, Jardim de Infância Profª Terezinha Viggiano Mendes, Fundação Lar São José, Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG), Universidade Estadual de Goiás (UEG) e Universidade Federal de Goiás (UFG).

[38] O livro contempla uma amostra de trabalhos selecionados, representativos de cada instituição participante: 43 desenhos, 47 textos (entre poesias, cartas, crônicas) e 8 resumos expandidos de estudantes do ensino superior, com o total de 98 trabalhos.

alimentos para os seus filhos[39]. Simbolicamente, o processo educativo da escola pretende que os estudantes sejam caçadores de alegria.

No presente texto, o embasamento teórico adotado sintoniza com a perspectiva ético-política de O Grito e a Resistência no Cerrado e com o referencial teórico-epistemológico do Espaço Cultural Vila Esperança do qual a Escola Pluricultural Odé Kayodé faz parte.

Descrevemos as duas experiências para apresentar às leitoras e aos leitores como tem sido realizado o processo de formação cidadã. Para isso, partimos do contexto integral da realidade vivida com olhos, sentimentos, cheiros e movimentos, desde as suas dramaticidades ou elementos que ameaçam a vida. Ao suscitar uma reflexão crítica sobre as referidas práticas, com base na compreensão dialética, nossa finalidade foi elucidar potencialidades ou aspectos geradores de esperança de uma sociedade mais justa, sustentável, igualitária e sintonizada com a ideia da justiça socioambiental. A reflexão crítica compreende a realidade como movimento histórico em constante mudança no qual ocorre a permanente relação entre o constituído e o constituinte. De acordo com Adams e Pietrafesa (2025), a realidade social se constitui

> [...] inacabada, indeterminada, em constante construção e direcionalidade multidirecional. A realidade, tramada por processos de interação dialética entre elementos constituídos e constituidores, é sempre mediada por determinações de condicionamentos objetivos e pela ação de sujeitos sociais (Adams; Pietrafesa, 2025, p. 20).

Desse modo, por meio da ação-reflexão-ação, produzimos cultura que é "todo o resultado da atividade humana, do esforço criador e recriador do homem, de seu trabalho por transformar e estabelecer relações de diálogo com outros homens" (Freire, 2001, p. 43). Trata-se de uma cultura emancipadora, na qual a ecologia integral é o horizonte utópico, exigindo uma opção ético-política coerente com a compreensão crítica da realidade e com a proposta de educação libertadora.

> Os processos educativos se desenvolvem a partir de diferentes configurações. A pluralidade de espaços, tempos e linguagens deve ser não só reconhecida, como promovida. A educação não pode ser enquadrada numa lógica unidimensional, aprisionada numa institucionalização específica. É energia de vida, de crescimento humano e de construção social. O importante é seu horizonte de sentidos: formar pessoas capazes de ser sujeitos de suas vidas, conscientes de suas opções, valores e projetos de referência e

[39] Projeto Político Pedagógico e Regimento Interno da Escola Pluricultural Odé Kayodê, Espaço Cultural Vila Esperança, Goiás, GO.

> atores sociais comprometidos com um projeto de sociedade e humanidade. Não podemos inibir o horizonte utópico da educação para colocá-la numa lógica funcional ao mercado e puramente instrumental. Sem horizonte utópico, indignação, admiração e o sonho de uma sociedade justa e solidária, inclusiva, onde se articulem políticas de igualdade e de identidade, para nós não existe educação (Candau, 2013, p. 13).

A prática educativa socioambiental nos reporta à ecologia política (Leff, 2003), que pressupõe um exame crítico das chagas sociais e ambientais resultantes do capitalismo e implica abordar conflitos e relações de poder de modo multidisciplinar, a fim de articular a dimensão local com a global. Em outras palavras, a dialética natureza-sociedade pressupõe a relação intrínseca da problemática ambiental com as demais instâncias da vida social (Galafassi, 2024). De acordo com Loureiro (2004), a educação ambiental pode ser compreendida

> como elemento de transformação social inspirada no diálogo, no exercício da cidadania, no fortalecimento dos sujeitos, na superação das formas de dominação capitalistas e na compreensão do mundo em sua complexidade e da vida em sua totalidade (Loureiro, 2004, p. 24).

Em nosso país, existem a Política Nacional de Educação Ambiental (Lei nº 9.795/1999) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (Brasil, 2012). As diretrizes estão amparadas nas indicações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018). Esses documentos explicitam a educação ambiental como uma dinâmica educativa por meio da relação entre as pessoas e o ambiente cujos princípios éticos são a preservação e a sustentabilidade. Como objetivos, visam estimular a consciência crítica e a inserção propositiva por meio de projetos transformadores de realidades agressoras do ambiente. A luta pela justiça socioambiental parte do pressuposto de "que os impactos da crise climática e as ações ligadas ao meio ambiente não atingem todas as pessoas da mesma forma" (Pellanda; Bambace; Frossard, 2025, p. 12). Sobre os grupos historicamente mais vulneráveis recaem mais intensamente as consequências de desastres ecológicos ligados a enchentes, longos períodos de seca, poluição e à qualidade dos serviços de água potável e saneamento.

Os aspectos iniciais apresentados introduzem leitoras e leitores na concepção teórico-metodológica e no contexto das duas experiências detalhadas nas duas partes do presente texto. Por último, seguem as considerações finais.

O grito e a resistência no cerrado: sabores, saberes e fazeres

A atividade de mobilização e educação, que passou por um importante processo pedagógico e formativo, culminou no dia 11 de setembro de 2025, na cidade de Goiás-GO. Estudantes, professoras e professores participaram da atividade educativa no decorrer da primeira parte do ano letivo, e o evento também reuniu agricultores dos assentamentos e da agricultura familiar, pessoas de comunidades, movimentos e organizações parceiras[40].

O texto de formação sobre ecologia integral (Moreira; Venção; Falleti, 2025), discutido durante o processo de preparação pelas organizações participantes da mobilização do VII O Grito e a Resistência no Cerrado, explica que ecologia é o estudo do lugar em que se vive. É o ambiente da casa comum que inclui todos os seres e as dinâmicas naturais e sociais que permitem o planeta continuar habitável. A natureza não é um conjunto de recursos a serem explorados para os interesses do consumismo e do lucro, tal como a visão antropocêntrica insiste em tratá-la. Segundo essa concepção mercantilista, o Cerrado pode e deve ser eliminado para gerar progresso: produzir soja, milho, eucalipto, algodão, além de criar gado. As consequências dessas práticas de monocultura que eliminam o Cerrado já evidenciam seus resultados nefastos e serão avassaladoras no futuro próximo.

[40] Participantes dos assentamentos do município de Goiás: Serra Dourada, Paraíso, São Carlos, União dos Buritis, Buriti Queimado, Padre Felipe Leddet, São Domingos de Gusmão, Mata do Bau, Engenho Velho, Rancho Grande, Vila Boa, Dom Tomás Balduino, Holanda, Novo Horizonte, Varjão. De comunidades tradicionais: Cristal, Lagoinha, Ruá, Estrela, Urú, Caiapó. Participantes de assentamentos de outros municípios: Dom Fernando, Carlos Marighela, Che Guevara (Itaberaí); São Bento (Heitoraí); Paulo Gomes e Bonanza (Itapuranga); Estiva e Liberdade (Itapirapuã). Organizações parceiras: Prefeitura municipal de Goiás, Secretarias das Mulheres, Juventude e Direitos Humanos, de Turismo e Desenvolvimento Econômico, de Cultura, da Igualdade, Equidade, Étnico Racial, de Transporte e Mobilidade Urbana, de Meio Ambiente, de Agricultura, Pecuária e Abastecimento, de Assistência Social, Trabalho e Habitação, de Educação; Instituto Paulo Bertran; Agrodefesa; UFG - Campus Goiás; Instituto Federal de Goiás, IFG - Campus Cidade de Goiás; Gwatá, Universidade Estadual de Goiás, UEG – Núcleo de Agroecologia e Educação do Campo; Instituo Ubuntu; Rádio Vila Boa FM; Cáritas Diocesana de Goiás; Escola Família de Goiás – EFAGO; Sindicado dos Trabalhadores Familiares, SINTRAF – Cidade de Goiás; Comissão Pastoral da Terra, CPT - Regional Goiás; Campanha Nacional em Defesa do Cerrado; Casa da Agricultura Familiar; Paróquia de Santana; Palácio Conde dos Arcos; Bloco Mulherada Comigo ninguém pode; Bloco Comuna Que Pariu; Projeto Percussão e Musicalidade – CRAS; Grupo de Teatro da Vila; Museu das Bandeiras; Associação Mulheres Coralinas.

> Distinto do paradigma tecnocrático da racionalidade instrumental – que vê a natureza como um recurso de exploração para o máximo lucro –, na visão da ecologia integral, somos parte e cuidadores dela. Isso implica dois projetos de vida em sociedade e de relação com a natureza distintos: o primeiro, baseado na exploração e destruição; e o segundo, no cuidado e na preservação do ambiente natural e do produzido socialmente pelo trabalho humano. A natureza, que existe independentemente da ação humana, compõe o socioambiente, juntamente com tudo o que foi e é produzido pelos humanos (Adams; Pietrafesa, 2025, p. 14).

A perspectiva da ecologia integral rompe definitivamente com essa visão para focar na inegável realidade que se constitui como uma teia de relações em que tudo está interligado. O Papa Francisco, na Encíclica sobre o cuidado da casa comum (2015), analisa aspectos da grave crise socioambiental do planeta e aponta problemáticas como poluição, mudanças climáticas, perda da biodiversidade, degradação da qualidade da vida humana, fome e desigualdade. Também trata da problemática da tecnologia, bem como das visões de mundo e da vida decorrentes do antropocentrismo. Desse modo, a ecologia integral articula dimensões ambientais, sociais, econômicas, culturais, políticas e espirituais em uma visão de totalidade e interdependência. Envolve, na prática, a vida cotidiana individual e coletiva, o bem comum, a diversidade e a justiça intergeracional, entre outros aspectos. Porém, ao rejeitar o caminho da convivência cuidadora e da preservação na relação com a natureza, a ganância humana gerou as consequências da degradação ambiental (Francisco, 2015; 2023) que beneficiou apenas a pequena elite econômica.

Assim, sob princípios essenciais da ecologia integral, as experiências do movimento O Grito e a Resistência no Cerrado e da Escola Pluricultural Odé Kayodê promoveram educação ambiental a partir da consciência de que o Cerrado é o segundo maior e um dos mais diversos biomas brasileiros. E, atualmente, por ser um dos ecossistemas mais degradados, com cerca da metade da vegetação devastada, a exigência ética demanda ação resolutiva frente a essa verdadeira ameaça à vida. Desse modo, sabe-se que, com a perda da biodiversidade geral do Cerrado, povos e populações tradicionais também têm sido ameaçados.

Os painéis expostos no espaço em que foi realizada a atividade no Dia Nacional do Cerrado exibiram dados e reflexões admiráveis, como:

> O desmatamento tem levado os cursos de água à perda da vazão e até o desaparecimento dos rios e riachos. Essa devastação tem um impacto signi-

> ficativo no ciclo das chuvas e no regime dos rios do Brasil todo, gerando seca! (Painel exposto no espaço O Grito e a Resistência no Cerrado, 11.09.2025).

> Quando os povos e comunidades tradicionais são expulsos dos seus territórios para dar lugar a plantações de soja e pastagens para criação de gado, plantações de eucaliptos e outras monoculturas, a vegetação nativa do Cerrado se perde e com ela também a cultura e sabedoria ancestral (Painel exposto no espaço O Grito e a Resistência no Cerrado, 11.09.2025).

Em relação ao conhecimento ancestral, Sr. Manoel, do assentamento Ferreiro, Goiás-GO, afirmou que, nascido nessa região, é testemunha de que as águas se mantinham durante os meses de estiagem e não secavam até a volta da chuva, geralmente no decorrer do mês de setembro. Segundo ele, a diminuição e a má distribuição e a ocorrência das chuvas coincidiram, de forma crescente, com o desmatamento, num crescente. Ele exemplifica que, atualmente, a água para irrigar a sua horta termina antes do fim do mês de agosto.

> O Cerrado tem papel central na distribuição das águas que abastecem boa parte do Brasil. Seis das principais bacias hidrográficas brasileiras são alimentadas pelos rios que nascem nele. Seus rios também levam água para países vizinhos como Bolívia, Paraguai, Argentina e Uruguai. A água captada e distribuída pelos seus aquíferos e lençóis é vital para a sobrevivência de grande parte da população brasileira (Painel exposto no espaço O Grito e a Resistência no Cerrado, 11.09.2025).

Figura 1 - Aquíferos alimentados pelo Cerrado brasileiro



Fonte: Painel exposto no espaço O Grito e a Resistência no Cerrado, 11.09.2025.

Depois que os estudantes estudaram o tema nas salas de aula e elaboraram suas produções, uma comissão avaliadora selecionou os trabalhos de cada escola para serem publicados no livro. As crianças da Educação Infantil e até o 3º ano do Ensino Fundamental fizeram desenhos. Os demais estudantes produziram textos escritos, como prosa, verso, carta, história em quadrinhos e crônicas. Já os estudantes do Instituto Federal de Goiás (IFG), da Universidade Estadual de Goiás (UEG) e da Universidade Federal de Goiás (UFG) produziram artigos científicos.

Os 98 trabalhos publicados revelam ideias de educação ambiental crítica na perspectiva da ecologia integral. Expressam sensibilidades, memórias e aprendizados sobre a importância de preservar a natureza e valorizar a cultura dos povos do Cerrado. A seguir, são apresentados alguns exemplos.

Figura 2 – Desenho produzido por aluno



Autor: Heitor Elikyá Alves Pinheiro, Escola Pluricultural Odé Kayodê – 1º. ano.
Fonte: *Ecologia integral* (2025, p. 51).

Texto - Poema
Um lugar de beleza
Vasto céu, sol ardente
Campos abertos, vida pulsante.
Árvores retorcidas, raízes profundas
Um bioma único, cheio de encanto.
Cerrado, terra de contrastes,
Quando o sol queima e a chuva revive.
O lugar de beleza e resistência,
Onde a natureza mostra sua força e sua graça.
E a lua ilumina o caminho.
No Cerrado, a vida floresce
Em cada curva, um segredo a ser descoberto.
Autor: Carlos Henrique Santana Arruda – 6º. ano. Escola Municipal Holanda. Fonte: *Ecologia Integral* (2025, p. 64).[41]

Texto - Carta
Colônia de Uvá, 11 de junho de 2025
Vosso Excelentíssimo Senhor Prefeito,
Venho por meio desta dizer da importância da preservação e manutenção do Cerrado, sendo que o Cerrado é o berço das águas e fonte de vida para os animais, as pessoas e muitos outros seres vivos.
É muito importante que parem com o desmatamento, porque está nos prejudicando. Podemos viver sem destruir o Cerrado.
Na nossa culinária, temos o querido arroz com pequi, picolés de vários sabores, por exemplo: cajuzinho, tamarindo e nossas frutas maravilhosas, como o cajuzinho e a seriguela.
Nossa cultura também está presente nos vasos de barro pintados à mão, feitos do barro do próprio Cerrado.
Com conscientização e preservação, podemos fazer a diferença.
Solicitamos, senhor Prefeito, que faça uma campanha para parar o desmatamento. Precisamos preservar o Cerrado, a nossa casa.
Atenciosamente,
Autora: Agatta Emanuelly Celestino dos Santos – 5º. ano. Escola Municipal Pingo de Gente. Fonte: *Ecologia Integral* (2025, p. 83).

Texto - Poema
Eu sou o Cerrado
Você me conhece, já ouviu falar
Tenho um apelido para me destacar:
Sou chamado berço das águas,
Pois faço nascer grandes águas largas,
Tem uma fauna rica, cheia de cor
Com lobo-guará e tamanduá mirim.
Minha flora é extensa e encantada,
Com ipê amarelo e suas variantes
Tem o cajuzinho do Cerrado,
O mais azedo é bem lembrado.
E o pequi, meu símbolo querido,
Fruto nativo, sabor preferido.
Já tive uma grande dimensão,
Dois milhões de quilômetros no chão,
Mas com a poluição e desmatamento
Perdi metade em pouco tempo.
Rios imensos nascem no meu chão,
Como Tocantins e o Araguaia em expansão,
O São Francisco e o Paraná vêm de mim a brotar.
Se o desmatamento e as queimadas persistirem
O verde só vai ruir
Logo, logo não vou mais existir
E o impacto o povo vai sentir.
Autor: Lucas Domingos Coelho – 9º ano. Escola Municipal Olímpya Angélica de Lima. Fonte: *Ecologia Integral* (2025, 77).[42]

[41] A Escola Municipal Holanda é uma escola do campo.
[42] A Escola Municipal Olímpya Angélica de Lima é uma escola do campo.

Esses são alguns exemplos que demonstram envolvimento de pessoas e alcance do trabalho educativo realizado para preparar o movimento realizado em 11 de setembro, Dia Nacional do Cerrado.

Em 10 de setembro, dia anterior ao evento, um grande mutirão reuniu dezenas de pessoas que trabalharam arduamente para organizar e ornamentar o espaço sob lonas e diversas tendas, nas quais frutos e objetos típicos do Cerrado misturaram com cartazes, faixas, bandeiras, panfletos, livros. No fim do dia, tudo estava pronto.

Um dia celebrativo e reflexivo

A partir das 6h do dia 11 de setembro, as equipes de trabalho já estavam organizando as atividades previstas. Às 7h30, o desjejum foi servido com variada e farta alimentação: frutas, pães, roscas, café, sucos naturais e água saborizada. Para animar, um trio de cantadores entoava canções com temática do Cerrado. As tendas se encheram de vida, após a chegada das comunidades de assentados que expuseram seus produtos. As crianças das escolas, juntamente com professoras e professores, acomodaram-se nos espaços em frente ao palco.

Figura 3 - Abertura do Grito e a resistência no Cerrado com a presença das crianças da Escola Pluricultural Odé Kayodê



Fonte: arquivo próprio (2025).

A partir das 8h, ocorreu a abertura de *O Grito e a Resistência no Cerrado* com reflexão e meditação. O momento de mística foi complementado pela simbologia presente. Houve também a apresentação do grupo de teatro de adolescentes egressos da Escola da Vila Esperança, que encenou a música *Cio da terra,* de Milton Nascimento. A peça teatral articulou um poema de Cora Coralina com a carta do chefe Seattle ao presidente norte-americano e um excerto da *Missa da Terra Sem Males,* de Dom Pedro Casaldáliga.[43] A expressividade das atrizes e atores emocionou a plateia.

[43] Pedro Casaldáliga foi Bispo em São Félix do Araguaia, MT, de 1971 até sua morte em 8 de agosto de 2020. Juntamente com Pedro Tierra, foi autor da letra da *Missa da Terra Sem Males* musicada por Martin Coplas.

Na sequência, foi realizada a apresentação da banda da Polícia Militar, seguida de palavras de acolhida dos organizadores, que leram mensagem do bispo diocesano e da Comissão Pastoral da Terra. Também falaram alguns parceiros como autoridades municipais, representantes do Incra e do Ministério do Desenvolvimento Agrário e Agricultura Familiar. A partir das 9h, com o espaço repleto de muitas crianças e adolescentes, o palco principal deu lugar às apresentações culturais, alternando-se escolas, grupo de fiandeiras, violeiros, cantadores, contadores de causos e histórias, bem como também declamadores de poesias.

Simultaneamente, no entorno, ocorreram diversas oficinas de bordados, máscaras afro-goianas, unguento de erva baleeira e garrafada, encontro de crianças cacheadas e crespas, roda de conversa sobre diabetes e oficina de compostagem. Além disso, a Comissão Pastoral da Terra entregou equipamentos agrícolas (tratoritos) para alguns assentamentos, enquanto o Incra entregou títulos de propriedade para assentados.

Ao meio-dia, foi servido um saboroso arroz com galinha caipira preparado com tempero tipicamente goiano. Na sequência, seguiram-se as atividades de oficinas, apresentações culturais, divulgação do resultado das produções de desenho e escrita que originaram o livro apresentado na ocasião. Também ocorreu a entrega do Prêmio Maria Luiza, um reconhecimento para pessoas importantes na luta pela ecologia integral nas mais diversas áreas da vida na cidade e em comunidades do interior.

No período da tarde, ainda houve a apresentação de projetos como *Bloco Comuna que Pariu* e *Percussão e musicalidade*. Ademais, uma equipe de voluntárias e voluntários distribuiu lanche e sucos naturais de caju, acerola, maracujá e uva. Não se viu refrigerante nem bebida alcoólica durante o dia de atividade, o que chamou a atenção pela coerência da comissão gestora do evento.

A partir das 19h, a programação prosseguiu com confraternização, celebração da vida e da cultura no interior do Jardim do Palácio do Governo de Goiás.[44] Antes do jantar oferecido pela organização com apoio dos parceiros, houve mais apresentações artístico-musicais: um

[44] Trata-se do palácio preservado na cidade que foi a primeira capital do estado e, em 2001, foi tombada como Patrimônio Cultural da Humanidade pela Unesco. É tradição que o governador do estado, junto a seus secretários, se instale por alguns dias nesse palácio.

grupo de forró instrumental, o *Charangau*, bloco *Mulherada Comigo Ninguém Pode*; e dupla *Rodrigo Dias e Vinícius de Moraes*.

Para finalizar, foi lida a Carta-Compromisso na presença de representantes das comunidades, organizações parceiras e convidados. Na sequência, o prefeito municipal sancionou a lei que reconhece o movimento *O Grito e a Resistência no Cerrado* como patrimônio cultural e socioambiental do município de Goiás. Na ocasião, também foram homenageados os organizadores que atuaram durante todo o processo organizativo e educativo que culminou nesse dia.

A temática da ecologia integral implica alertar "para os impactos socioambientais que afetam o Cerrado e os povos do Cerrado e o planeta de forma geral", como afirma a Carta-Compromisso. A degradação ambiental é sinal da injustiça socioambiental, visto que os impactos recaem de maneira desigual sobre a população empobrecida e os privilegiados da sociedade. Conforme a Carta, entre os efeitos destacam-se: "as mudanças climáticas, a elevação das temperaturas, a questão da diminuição e envenenamento da água, a perda de biodiversidade, a degradação da qualidade da vida humana, a fome e a desigualdade são elementos apresentados para reflexão e ação".

Com base nas características da experiência aqui apresentada, podemos ratificar sua extrema importância em termos de contribuição para uma educação ambiental crítica. O processo realizado constituiu-se em formação discente e docente, bem como fortaleceu a dinâmica educativa capaz de modificar compreensões que podem contribuir para a concretização de práticas de ecologia integral. Desse modo, as condições para o exercício da cidadania solidária, seja em âmbito local, seja na relação com o vasto bioma do Cerrado brasileiro, foram objetivamente ampliadas.

A Escola Pluricultural Odé Kayodê

Em diálogo com pessoas educadoras e da cultura da Cidade de Goiás-GO, obtivemos a sugestão de conhecer a experiência educativa. E nosso interesse pela Escola Pluricultural Odé Kayodê, que integra o Espaço Cultural Vila Esperança, aumentou depois de ouvirmos, na Rádio Comunitária Vila Boa da cidade, a veiculação de um programa em que crianças, durante meia hora, realizaram uma espécie de diálogo

ou entrevista mútua. Também as apresentações do grupo de teatro formado por estudantes egressos da Escola Pluricultural Odé Kayodê evidenciaram a importância de conhecer o Espaço Cultural Vila Esperança e a escola em termos de organização e processos educativos desenvolvidos, bem como sua articulação com o bioma Cerrado. Diante disso, agendamos uma visita para o dia 12 de setembro, após *O Grito e a Resistência no Cerrado*.

Durante a visita, fomos recebidos por duas educadoras, além de Nina, uma criança de 7 anos, que se apresentou como presidenta-mirim da escola e participou ativamente do momento. A escola desenvolve um projeto de prática de governo-mirim no qual as crianças são estimuladas a vivenciar espaços de protagonismo e liderança. A eleição anual é antecedida pela composição de chapas com um candidato a presidente e outra com candidata a presidenta, por meio da qual é possível vivenciar a equidade de gênero. Além disso, cada turma escolhe um deputado ou deputada por meio do voto. Depois, os presidentes-mirins escolhem os Ministros da Ecologia, da Educação, da Arte e da Ludicidade e Cultura.

O Espaço Cultural Vila Esperança[45] iniciou em 1990 a partir do sonho de um grupo de educadoras e educadores que desejava concretizar um processo de educação com arte. De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP), a Escola "nasce dentro do Espaço Cultural Vila Esperança, que tem como tripé de atuação, a educação, as culturas e a arte" (PPP, 2021, p. 9). Apostando na coletividade, valorizando culturas e tradições plurais por meio da educação e da arte, a escola propõe uma perspectiva intercultural que valoriza a diversidade, a força das culturas originárias indígenas e africanas escravizadas. Desse modo, desde o início dos anos 1990,

> No portal da periferia da Cidade de Goiás (GO) um terreno baldio foi se transformando em roseiras, escadarias de pedra, hortas comunitárias e construções fantásticas. A "Esperança", boneca de pano, na janela da torre ao lado da casa velha, anunciava dia de brincadeiras, tardes culturais repletas de arte, convidando meninos, meninas, jovens, famílias para povoar e habitar esse novo Espaço. A Vila Esperança foi se tornando realidade brotando de suas sementes: A brinquedoteca Alegria do Povo, o Grupo Circo, as vivências culturais afro-brasileiras – Ojó Odé e indígena – Porancê Poranga, a Escola Pluricultural Odé Kayodê, a Escola na Roça "Caminho das Águas" entre outras experiências[46].

[45] Mais informações em: https://www.vilaesperanca.org/
[46] Disponível em: https://www.vilaesperanca.org/. Acesso em: 13 set. 2025.

Concretamente, eram realizadas atividades de alfabetização, arte, cultura, cidadania e ludicidade com crianças de seis anos. O trabalho abrangia três escolas públicas do município de Goiás, com realização de atividades semanais complementares, antes de a escola ser legalmente constituída. A Escola Pluricultural Odé Kayodê tornou-se uma instituição de ensino autorizada e reconhecida pelo MEC, em 2004, com autonomia como escola particular e comunitária.

> Desde então, o enraizamento da proposta pluricultural pôde se aprofundar, nutrida, a princípio, pela intuição de que a formação da identidade e da autoestima da criança antecede todas as outras aprendizagens cognitivas, emocionais e sociais[47].

O trabalho com a história e a cultura antecipou a perspectiva multicultural que, anos depois, foi estabelecida pela Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), por intermédio das Leis nº 10639/2003 e nº 11645/2008. Dentro dos princípios pedagógicos e de gestão, a dimensão pluricultural é assumida como compromisso ético-político com a história desse território e com o povo que a criou. Trata-se de uma cidade edificada sobre terras indígenas e com mão de obra escravizada. Contudo, ainda hoje, jovens negros continuam sendo dizimados de alguma forma.

Organização, dinâmica de trabalho e proposta pedagógica

O trabalho pedagógico tem como centralidade as infâncias de forma a correlacionar questões indígenas e africanas. Por isso são utilizados espaços abertos cujo quintal é lugar privilegiado para vivenciar e experimentar relações pessoais e ambientais. A Escola Pluricultural Odé Kayodê edificou diversos espaços com aproveitamento das estruturas da casa que já existia, justamente para evitar a derrubada de árvores e vegetação que constituem, atualmente, o conjunto do ambiente escolar. Ao chegar ao Espaço Cultural Vila Esperança, às margens do Rio Vermelho, ficamos impactados. Entramos em uma floresta que em nada nos remetia ao Cerrado devido ao tamanho das árvores, não fosse a secura dos arredores e a baixa umidade do ar no mês de setembro: uma escola dentro da floresta com terreno bastante acidentado. O projeto se adaptou criativamente às condições do local, compreendendo

[47] Disponível em: https://www.vilaesperanca.org/. Acesso em: 13 set. 2025.

o conjunto desse espaço educativo: tanto a salas quanto a sombra das árvores são locais de ensino-aprendizagem. "Todo lugar é lugar de aprender! Neste sentido, consideramo-nos privilegiados por espaços físicos que dialogam com nossa concepção de educação" (PPP, 2021, p. 18).

Enquanto visitávamos os diferentes locais da Escola, fomos percebendo que o ambiente, na forma como foi preparado, comunica uma clara intenção educativa. Exemplo disso são as pinturas, os símbolos indígenas e africanos, bem como também todos os elementos da natureza que estimulam práticas pedagógicas a partir da diversidade na relação com o ambiente. A escola se compromete com uma educação ambiental e antirracista.













Imagem 2: Espaços físicos da Escola Pluricultural Odé Kayodê e do Espaço Cultural Esperança

Fonte: arquivo próprio (2025).

A estrutura escolar está assim descrita no PPP (2021):

> A escola é composta por diferentes ambientes, cada qual com sua importância e funcionalidade recebendo um nome específico de acordo com o que é vivenciado em cada espaço. São eles: Casa da Lua; Sala Passaredo e Biblioteca Rosangela Magda de Oliveira Souza (mesmo espaço); Sala Pica-pau; Sala Tucano; Sala Arara-vermelha; Sala Beija-flor; Coordenação; almoxarifado; cozinha; despensa; refeitório; escovódromo (PPP, 2021, p. 17).

No espaço escolar nada é padronizado. Formas exclusivas se mesclam com um aspecto comum: o colorido das paredes marcadas pelas culturas indígenas e africanas, além da disposição de mesas e cadeiras em círculo. A mediação pedagógica priorizada consiste em oportunizar vivências juntamente com o estudo das questões em foco a partir de um currículo flexível. Observamos aspectos de uma pedagogia comprometida com o diálogo entre saberes, com a diversidade étnica e cultural e com o reconhecimento da ancestralidade como fonte legítima de conhecimento.

Outro destaque é a organização institucional da Escola Pluricultural Odé Kayodê, composta por um coletivo que sustenta, em diálogo permanente, os seus fundamentos éticos, culturais e pedagógicos. A coordenação geral exerce o papel de articular as atividades do Espaço Cultural Vila Esperança e as ações da Escola Odé Kayodê. Além disso, cuida da gestão cotidiana, da escuta de demandas e da mediação dos processos que garantem a continuidade do projeto. Em síntese, esse grupo zela pela preservação dos princípios que orientam a escola e gerencia a busca de recursos para a sua manutenção de forma a assegurar a sustentabilidade política e econômica.

Em relação à dinâmica do trabalho pedagógico, no início de cada período, as crianças chegam e se dirigem a uma roda coletiva na Sala Passaredo, onde acontece a primeira atividade denominada bom dia.

> Tudo acontece em roda, em círculo, na ciranda. Na roda todos se veem, todos estão no mesmo patamar, todos estão na "primeira fila", todos têm os mesmos direitos e os mesmos deveres. Em roda se conversa, se dança, se brinca, se aprende a respeitar o outro (PPP, 2025, p. 22).

Durante tal atividade, ocorre o encontro coletivo de toda a "passarinhada" formada por crianças desde a Educação Infantil até o 5º ano. O termo "passarinhada" é utilizado, porque cada turma da Odé Kayodê se identifica com o nome de determinado pássaro. No ambiente da roda, é realizado um momento de mística baseado na cultura indígena

ou africana. Em seguida, cada grupo segue para a sala de referência na qual se desenvolvem os trabalhos conforme o planejamento pedagógico e de acordo com as especificidades. As atividades podem acontecer em cada turma, individualmente, ou em agrupamentos de turmas em torno de temáticas comuns.

> Em cada "Bom Dia" um despertar para a novidade do conteúdo, o novo dia, a possibilidade de percorrer e construir o conhecimento. A cada amanhecer a persistência em acreditar que trabalhar em conjunto é melhor, insistir na roda, valorizar o individual e enriquecer o coletivo. Uma história ouvida, uma leitura compartilhada, uma notícia anunciada na Rádio da Vila, uma música cantada, uma reflexão...ocuparam a sala Passaredo e fizeram dos nossos inícios de manhã possibilidades imensas de aprender (PPP, 2025, p. 27)[48].

Posteriormente, as vivências realizadas são compartilhadas com igual oportunidade de fala às crianças. A utilização de microfone, por exemplo, é considerada algo revolucionário em termos de uma educação crítica para a autonomia e o exercício democrático de liberdade de expressão e do aprendizado de ouvir e do respeito a opinião das e dos colegas. A criança é estimulada, igualmente, a participar da gestão da escola, a exercitar a coragem para se manifestar, protestar, sugerir, defender sua posição frente a situações desafiadoras. Nessa prática de "aprender a dizer a sua palavra" (Fiori, 1987, p. 5), uma das atividades desenvolvidas com as crianças é o da produção de programas que por vezes são veiculados pela Rádio Comunitária Vila Boa.

A educação ambiental estende-se a atividades na roça onde as crianças procedem à semeadura, ao plantio de mudas e às colheitas; acompanham a criação de galinhas, a ordenha de vacas; aprendem práticas de jardinagem e identificação de ervas curativas. Elas também estudam características do bioma e participam do beneficiamento de produtos alimentícios típicos do Cerrado, como queijos, farinhas, doces e bolos, a partir de tecnologias e saberes tradicionais. Destaca-se, ainda, o empenho na educação para uma alimentação saudável por meio do cultivo de alimentos como verduras e frutas, além de experimentar diferentes sabores e benefícios para a saúde.

Como fundamento, os docentes defendem os princípios da diversidade. Eles acompanham o processo de aprendizagem de cada grupo com planejamento, pesquisas, produção de materiais e registros dos

[48] Trecho da carta escrita por Emicléia e Renata ao 5º ano, em dezembro de 2014 (PPP, 2005).

percursos realizados pelas crianças. Paralelamente, educadoras e educadores vinculadas e vinculados às artes e à cultura ampliam repertórios.

Além dessas frentes, a escola possui espaços estruturantes de participação e gestão compartilhada. Como já mencionado, o governo-mirim se constitui como exercício de cidadania das crianças por meio do qual elas aprendem a deliberar, escutar e propor caminhos para o coletivo, reconhecendo-se como sujeitos políticos desde cedo.

No cotidiano interno, os encontros semanais de planejamento entre as educadoras e educadores constituem espaço de estudo, alinhamento e reflexão sobre as práticas que garantem coerência entre fundamentos e ações pedagógicas. Esse movimento é complementado por reuniões mensais com as famílias, as quais mantêm viva a parceria essencial entre escola e comunidade ao ampliar o diálogo, o cuidado compartilhado e a participação nas decisões.

Essas práticas da escola remetem à pedagogia de matriz construtivista interacionista, baseada em Lev Vygotsky (1996), e há aspectos didáticos parecidos com os da Escola da Ponte de Portugal (Alves, 2001). Cada turma, na maioria dos tempos, conta com duas professoras nativas do lugar para cada sala, a fim de potencializar um clima pedagógico democrático favorável no qual curiosidade e liberdade vão se constituindo bases de uma educação para a autonomia (Freire, 1996). Nessa prática, o estímulo à pergunta e à reflexão crítica promove a interação dialógica entre todos os componentes da comunidade escolar. Professoras e professores assumem uma postura dialógica, a qual é estimulada nas e nos estudantes pelo exemplo e pelo exercício da reciprocidade, no despertar da curiosidade com a consciência da construção participativa do conhecimento e da autonomia.

A Escola Pluricultural Odé Kayodê se nutre do desejo coletivo de fazer da educação um ato de resistência e reexistência. O nome *Odé Kayodê*, tal como anunciado na introdução, em idioma iorubá, significa "o caçador que traz alegria". Essa denominação carrega a força simbólica que fundamenta a existência da escola. Odé faz referência ao caçador, orixá das matas que provê o alimento para a coletividade. A proposta da escola propaga e vivencia, nessa perspectiva, o princípio da educação como alegria. Nomear-se *Odé Kayodê* é afirmar o propósito de uma escola que busca, tal qual o caçador, o conhecimento como forma de

liberdade (PPP, 2021). O nome carrega, portanto, uma filosofia: educar é caçar saberes, cultivar o conhecimento e devolver à coletividade a alegria que nasce da partilha. Daí que a educação nesta proposta educativa prima pela experiência alegre. Para Freire (1996),

> A atividade docente de que a discente não se separa é uma experiência alegre por natureza. É falso também tomar como inconciliáveis seriedade docente e alegria, como se a alegria fosse inimiga da rigorosidade. Pelo contrário, quanto mais metodicamente rigoroso me torno na minha busca e na minha docência, tanto mais alegre me sinto e esperançoso também. A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria (Freire, 1996, p. 142).

Esta é a proposta da educação para a autonomia que tem sua base nas relações que exercitam a dialogicidade com boniteza e alegria. Essa concepção, por sua vez, corrobora a perspectiva de uma educação para a vivência dos elementos estruturantes da Ecologia Integral e da justiça socioamenbiental.

Considerações finais

As duas experiências apresentadas, segundo nossa avaliação, trazem contribuições fundamentais. A primeira, mesmo que não seja uma organização escolar, conseguiu envolver escolas públicas e particulares, bem como instituições de ensino superior do município. Já a Escola Odé Kayodê, após 20 anos de trabalho, comprovou a possibilidade de uma educação antirracista e libertadora, focada na organização social alinhada à ecologia integral e à justiça socioambiental como horizonte utópico. Trata-se de

> Uma proposta educativa ampla e consistente, capaz de contribuir para encontrar respostas aos desafios que todo o continente está chamado a enfrentar para construir sociedades onde a justiça, a solidariedade e a felicidade sejam direitos de todos. Sem horizonte utópico é impossível educar (Candau, 2013, p. 15-16).

A expressão justiça socioambiental revela que existe um contexto de injustiça em nossa sociedade, na medida em que os impactos da crise climática – e de tudo o que se liga ao ambiente – atingem as pessoas de modo variado. Populações historicamente vulnerabilizadas, de modo especial afrodescendentes e povos originários ameríndios, sofrem mais intensamente com as respostas catastróficas da natureza,

os envenenamentos, a poluição, a escassez de água e o saneamento (Pellanda; Bambace; Frossard, 2025).

As resoluções da ONU em 2021 e 2022, bem como o Comitê dos Direitos da Criança, de 2023, afirmam e reafirmam a necessidade de reconhecer o direito de todas as pessoas de viverem em um ambiente social que ofereça condições de vida digna. No entanto, não basta esse direito ser reconhecido. É preciso que ele seja conquistado com o protagonismo dos grupos mais desigualmente afetados pela crise climática. Cabe aos governos federal, estadual e municipal responsabilizarem quem mais poluiu e lucrou com a destruição da natureza. De acordo com a Trilha da Educação para a Justiça Ambiental (Pellanda; Bambace; Frossard, 2025), é necessária uma distribuição equitativa, tanto dos riscos quanto dos benefícios do ambiente natural e do socialmente produzido pelo trabalho humano.

O modo de compreender a ecologia integral, na perspectiva da justiça socioambiental, aponta necessariamente para uma gestão participativa dos processos de qualquer instituição ou organização comprometida com a emancipação social e com uma sociedade radicalmente democrática, não somente no aspecto político. Em decorrência, a gestão em todas as instâncias organizativas (planejamento, execução, avaliação dos resultados, reflexão sobre as práticas e replanejamento da continuidade) prima pela participação ativa por meio do diálogo, das relações democráticas, do trabalho colaborativo etc., em sintonia com o cuidado de todos os seres a fim de contribuir com a edificação de uma cidadania global. A prática participativa em que a criança, o jovem, o adulto e o idoso têm voz – e onde todos respeitam a natureza, porque somos parte dela –, constitui-se mediação para uma educação ambiental crítica, libertadora.

De acordo com a avaliação das educadoras e educadores expressa no PPP (2021), a Escola Pluricultural Odé Kayodê tem consolidado a afirmação do caminho projetado e trilhado. O que acontece na vida da escola, desde a chegada no início do período até a saída ao final das atividades, é valorizado como mediação pedagógica. A concepção de educação integral, crítica e antirracista articula a convivência solidária na comunidade escolar com uma prática intimamente ligada ao cuidado da natureza, valorizando a terra do bioma Cerrado como meio de

sustento da vida como via de preparação das crianças para o exercício de um protagonismo cidadão amplo.

Sinais de conquista são verificáveis como, por exemplo, o desempenho de estudantes egressos que atuam nos grupos sociais de maneira crítica e propositiva a partir de visões de mundo diferenciadas. Ademais, além de reconhecimentos públicos externos, as famílias dos estudantes têm ressaltado as aprendizagens, a cultura, a autoestima, as relações interpessoais, a afetividade, a resolução de conflitos por meio do diálogo, além dos espaços limpos e bonitos com abundante e bem cuidada natureza.

Evidenciamos que a prática local de sintonizar com os desafios da preservação do bioma Cerrado sob a perspectiva da Ecologia Integral é marca das duas experiências aqui destacadas. Simbolicamente, o livro, produzido e entregue no evento *O Grito e a Resistência no Cerrado*, evidencia real possibilidade de replicar processos educativos libertadores, tanto no espaço escolar quanto em atividades de educação popular nas comunidades e organizações envolvidas.

Concluímos que ambas as experiências, a partir de uma ética da vida, se envolvem com o enfrentamento aos riscos e desafios relacionados às questões socioambientais e ao fortalecimento da vivência democrática. Desse modo, as e os participantes tornam-se mais preparados para enfrentarem o contexto desfavorável de destruição de nossos biomas e de proliferação de correntes antidemocráticas na sociedade brasileira e no mundo afora.

Referências

ALVES, Rubem. *A Escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir.* Campinas, SP: Papirus, 2001.

ADAMS, Telmo; PIETRAFESA, José Paulo. Ecologia integral: desafios para uma justiça socioambiental. *Periódico Horizontes* – USF – Itatiba, SP, e023174, p. 1-25, 2025. DOI: https://doi.org/10.24933/horizontes.v43i1.1942

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental.* Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp002_12.pdf. Acesso em: 16 set. 2025.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular.* Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base. Acesso em: 16 set. 2025.

BRASIL. *Lei no 9.795, de 27 de abril de 1999*. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm. Acesso em: 12 set. 2025.

BRASIL. *Lei nº 11.645, de 10 março de 2008.* Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 14 set. 2025.

CANDAU, Vera Maria. (org.). *Reinventar a escola*. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

ESCOLA PLURICULTURAL ODÉ KAYODÊ. *Projeto Político Pedagógico e Regimento Interno – PPP 2021 e 2025*. Espaço Cultural Vila Esperança, Goiás, GO, 2021. Disponível em: https://www.vilaesperanca.org/public/2022/05/08-PPP-e-regimento-2021.pdf. Acesso em: 15 fev. 2026.

ESPAÇO CULTURAL VILA ESPERANÇA. *Página institucional.* Disponível em: https://www.vilaesperanca.org/. Acesso em: 11 set. 2025.

FRANCISCO, Santo Padre. *Carta Encíclica Laudato Si.* Sobre o cuidado da casa comum. São Paulo: Paulinas, 2015.

FRANCISCO, Santo Padre. *Exortação Apostólica Laudate Deum* – Sobre a crise climática. Dicastero per la Comunicazione - Libreria Editrice Vaticana, Vaticano, 4 out. 2023. Disponível em: https://www.vatican.va/content/francesco/pt/apost_exhortations/documents/20231004-laudate-deum.html. Acesso em: 13 set. 2025.

FIORI, Ernani Maria. Aprender a dizer a sua palavra. *In:* FREIRE, Paulo Reglus Neves. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1987. p. 5-11.

FREIRE, Paulo. *Conscientização:* teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Centauro, 2001.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia:* saberes necessários à prática educativa. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996

GALAFASSI, Guido. La articulación dialéctica naturaleza-cultura/historia. *In*: CASTILLO OROPEZA, O. A; ROCA-SEVAT, D. (coords.). *Ecología política, sufrimiento socioambiental y acción política:* algunos debates contemporáneos en América Latina. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2024. p. 47-85. Disponível em: https://libreria.clacso.org/publicacion.php?p=3192&c=5. Acesso em: 16 set. 2025.

LEFF, Enrique. La ecología política en América Latina. Un campo en construcción. *Sociedade e Estado*, Brasília, v. 18, n. 1/2, p. 17-40, jan./dez. 2003. DOI: https://doi.org/10.1590/S0102-69922003000100003

LOUREIRO, Carlos Frederico. *Trajetórias e fundamentos da educação ambiental.* São Paulo: Cortez, 2004.

MOREIRA, Dorcelina A. Militão; VENÇÃO, Karisa K. Lima; FALLETI, Renata T. de Brito (org.). *Ecologia Integral:* O grito e a resistência no Cerrado – sabores, saberes e fazeres dos povos deste chão. 7. ed. Goiânia: Editora Kelps, 2025. Coletânea de produções artísticas e escritas. Realização: Diocese de Goiás / Comissão Pastoral da Terra.

PELLANDA, Andressa; BAMBACE, Danielle; FROSSARD, Marcele (org.). *Da trilha da educação para a justiça ambiental:* a educação democrática como raiz de uma educação ambiental crítica e do enfrentamento à crise climática. São Paulo: Instituto Campanha, 2025. Disponível em: https://campanha.org.br. Acesso em: 7 jul. 2026.

VYGOTSKY, Lev. *Estudos sobre a história do comportamento:* símios, homem primitivo e criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

11

Educação popular feminista na Amazônia: florestania e justiça socioambiental

Adriane Raquel Santana de Lima
João Colares da Mota Neto
Beatriz Siqueira Nunes

Introdução

Partimos do pressuposto de que não se pode discutir cidadania global e justiça socioambiental sem uma perspectiva político-educativa feminista. Defendemos, ainda, em meio às várias correntes feministas, uma abordagem que nasce articulada com o paradigma epistêmico, ético e político da educação popular e que ganha contornos singulares no contexto amazônico.

Neste texto, discutimos o conceito e a práxis da Educação Popular Feminista na Amazônia, com vistas à reflexão sobre suas contribuições para um projeto de sociedade antipatriarcal, antirracista e decolonial. Com estas referências, debatemos os aportes da Educação Popular Feminista para a justiça socioambiental e um projeto de cidadania emergente das florestas e dos povos da Amazônia.

Metodologicamente, trata-se de um estudo de abordagem qualitativa e de natureza documental, tomando por fontes primárias resultados de pesquisas concluídas e em andamento, relatos de experiência e manifestações poéticas publicadas nos anais do II Encontro de Educação Popular Feminista na Amazônia (Lima *et al.*, 2024)[49], realizado em Belém/Pará, nos dias 13 e 14 de março de 2024.

[49] Os anais do I e II Encontro podem ser acessados neste link: https://sites.google.com/view/feministaep/e-book?authuser=0. Os anais do III Encontro ainda estão em processo de sistematização.

Cotejamos o estudo das fontes com o debate que emerge da própria educação popular feminista, na América Latina, no Brasil e na Amazônia, gerando um processo de análise fundamentado nas autoras latino-americanas, brasileiras e amazônidas. Algumas das perguntas que movem nossa reflexão são: o que significa Educação Popular Feminista? O que representa a especificidade desse debate no contexto amazônico? Quais as possíveis contribuições da Educação Popular Feminista na Amazônia para o debate sobre cidadania e justiça socioambiental?

Foram realizadas três edições deste encontro, respectivamente, nos anos de 2021, 2024 e 2025. Nunes (2024) destaca que os Encontros de Educação Popular Feminista refletem sobre a importância da educação popular na estruturação de uma prática feminista, antirracista, anticapitalista e antipatriarcal. O evento também possui como ênfase a articulação da teoria e da prática dessa vertente pedagógica com os feminismos insurgentes da América Latina e, em particular, da Amazônia.

O II Encontro de Educação Popular Feminista na Amazônia, cujo caderno de anais foi foco deste estudo, teve como tema *Os feminismos afro-indígenas da Pan-Amazônia*. Escolhemos os anais desta edição do evento como *corpus* deste estudo, uma vez que neles estão publicados pesquisas e relatos de experiência mais diretamente vinculados aos temas da justiça socioambiental e da cidadania.

Este capítulo se organiza em duas partes centrais. Primeiramente, tecemos algumas aproximações conceituais à ideia de Educação Popular Feminista, dialogando, especialmente, com intelectuais brasileiras e de outros países da América Latina. A seguir, trazemos como *corpus* recortes dos anais do II Encontro de Educação Popular Feminista na Amazônia para pensar a especificidade do debate feminista no contexto regional amazônico, apontando, ainda, suas contribuições para uma concepção de cidadania e de justiça socioambiental.

Educação popular feminista: algumas aproximações conceituais

Ao situar a Educação Popular Feminista é fundamental destacar que se trata de uma vertente vibrante, criativa e que vem crescendo

dentro da educação popular internacionalmente, pois sua construção acontece desde a década de 1980, em várias partes do mundo. Ao tratar desse campo pedagógico, é impossível não lembrar de Paulo Freire, pois é um de seus grandes pensadores, cuja obra, desde as décadas de 60 e 70, vem influenciando a educação na América Latina e em muitos outros continentes do mundo.

Todavia, na década de 1980 surge uma crítica feminista tanto na linguagem quanto nos sujeitos priorizados nos debates *pioneiros* da área, os quais, não raro, não davam destaque às mulheres. As feministas problematizaram as categorias centrais da educação popular como *assexuadas*, pois falavam do *Homem* e do *povo*, negligenciando as profundas diferenças na vida cotidiana e no acesso ao poder entre homens, mulheres, negros, indígenas e outros.

Segundo Nadeau (1996), as mulheres na América Latina ampliaram a definição de protagonistas-chave nas lutas de libertação. À medida que os movimentos feministas proliferavam, assumindo a liderança em movimentos de bairro, movimentos da população urbana pobre, movimentos da juventude e movimentos dos povos indígenas, em outras, o olhar sobre a dinâmica e a fundamentação da educação popular também era questionado.

Ainda na década de 80, as mulheres da África do Sul, Filipinas, alguns países da Ásia e da América Latina utilizaram a educação popular para organizar a luta das mulheres pobres das zonas urbanas e rurais sobre a questão da violência doméstica, sexualidade, saúde emocional, direito sobre seus corpos e, também, sobre as temáticas da comunidade como: moradia, saneamento, acesso à água potável e eletricidade. Diante dessas lutas e do aumento da pobreza do Sul Global, especialmente nesta década, as mulheres percebem a força da educação popular no processo da organização da luta, porém, faltava localizar melhor os sujeitos, no caso, as mulheres. É nesse momento que a Educação Popular Feminista emerge como uma força organizadora e em resposta à opressão e à exploração impostas às mulheres, tanto no trabalho remunerado quanto no não-remunerado (doméstico).

Podemos afirmar que a década de 1980 é o nascedouro da Educação Popular Feminista, embora antes já houvesse trabalho intelectual e prático na educação popular envolvendo as mulheres. No entanto, é

a partir desse contexto que as mulheres exercem uma análise mais sistemática e uma prática mais orientada sobre a opressão de gênero, mudando a forma de ler as teorias e os fundamentos da educação popular. As educadoras populares feministas, ao incorporarem a análise de gênero, ampliaram o olhar sobre a divisão internacional do trabalho e de como a extração racial e de classe se combinam com as questões de gênero para potencializar a subordinação das mulheres.

Dessa forma, a compreensão que pautamos neste texto sobre Educação Popular Feminista, que está diretamente ligada à análise latino-americana da realidade social, é a interseccionalidade, pois incorpora em sua dinâmica teórica as opressões baseadas em raça, classe, gênero, sexualidade, entre outros marcadores, buscando compreender a complexidade das relações de poder e dominação. A dimensão teórico-metodológica que emerge da Educação Popular Feminista está integrada e interseccionalizada com o cuidado com o corpo, o espírito, o coração e a mente, pois busca ver as mulheres em sua totalidade. Além da esfera pública, a análise também recai sobre a vida íntima e cotidiana dessas mulheres, que são sobrecarregadas com os cuidados das tarefas domésticas, com os familiares, a maternidade, o ativismo, o trabalho fora de casa e a educação.

Para Nadeau (1996), a dimensão teórico-metodológica da Educação Popular Feminista incorpora as experiências cotidianas das mulheres de diferentes raças, sexualidades e classes, incluindo o cotidiano do mundo doméstico e privado como um espaço de luta e transformação. A necessidade de emancipação coletiva inclui a reconciliação do sujeito ao processo educativo e organizacional, considerando toda a dificuldade que as mulheres enfrentam na vida cotidiana (horários, dias, permissões masculinas e maternas, entre outros obstáculos). Assim, a Educação Popular Feminista busca mudar as condições de vida produtiva e reprodutiva das mulheres em seus mais diversos territórios, buscando superar ou eliminar com o sexismo, o racismo e a desigualdade de classe.

É fundamental para uma prática de Educação Popular Feminista o trabalho de cura do corpo violentado por diversas formas de violência, junto com a alma dilacerada. Por isso, na metodologia popular feminista, um ponto central está diretamente relacionado à saúde integral

e a cura dessas mulheres que historicamente enfrentam estruturas opressoras que as negam como pessoas.

Assim como Silva (2020), entendemos ser fundamental uma teoria educacional que incorpore as demandas de gênero, classe e raça, bem como a bagagem teórico-metodológica que o pensamento feminista construiu. Para a autora, a educação popular é uma práxis educativa capaz de estabelecer um estreito diálogo com projetos educativos feministas, pois feminismo e educação popular se identificam como perspectivas convergentes, sobretudo do ponto de vista emancipatório e da construção da autonomia.

Maso e Mendoza (2021), no mesmo sentido, entendem que a relação da educação popular com as pedagogias feministas é de mão dupla, pois uma se alimenta da outra. Nessa relação, aspectos da educação popular são valorizados, como a centralidade do corpo na prática política, o valor da ternura, do cuidado, da libertação, do prazer e do erotismo. As autoras assim conceituam Educação Popular Feminista:

> A educação popular feminista é uma prática constituída desde o acumulado político do diálogo entre a EP e os feminismos latino-americanos, em particular dos feminismos populares. Este surge da educação popular e dos próprios movimentos sociais, mas também alimenta estes espaços com contribuições desde um ponto de vista feminista (Maso; Mendoza, 2021, p. 170).

Ainda seguindo o raciocínio das autoras, a Educação Popular Feminista funda-se na dialogicidade, na crítica aos padrões homogeneizantes de vida e à supremacia do capital globalizado e na transgressão como prática de liberdade, de modo que sua intenção é "superar a estrutura capitalista, patriarcal, racista, homofóbica, colonial e cristã que desiguala corpos e legitima opressões" (Maso; Mendoza, 2021, p. 170).

O Conselho de Educação Popular da América Latina e do Caribe (CEAAL), há alguns anos, vem impulsionando o Grupo de Ação Feminista e Antipatriarcal (GAFA), compreendendo que a educação popular feminista é um dos eixos estratégicos e urgentes das lutas sociais na contemporaneidade.

Rosa Zúñiga López (2018, s. p.), na palestra *Dilemas de una Educación Popular Feminista y Antipatriarcal* que proferiu na 8ª Conferência Latino-Americana e Caribenha de Ciências Sociais, realizada em novembro

de 2018 em Buenos Aires, apresenta o conceito de Educação Popular Feminista, tal como vem sendo trabalhado pela GAFA/CEAAL:

> la Educación Popular Feminista es un proyecto político pedagógico que cuestiona las relaciones de poder patriarcales en las estructuras socioeconómicas, políticas y socio culturales, a nivel individual y colectivo, con un enfoque que es transformador de las relaciones sociales y con la naturaleza. Parte de los espacios y territorios en una acción comunitaria y colectiva que deconstruya las diferencias entre los roles, recuperando los saberes y la memoria.

Nessa direção, é fundamental destacar o primeiro Caderno de Educação Popular Feminista, produzido pelo CEAAL-GAFA, que surge do evendo "Círculos de Saberes Populares Feministas da América Latina e Caribe", realizado em 2020, em formato online. Essa atividade foi de extrema importância para os coletivos e organizações afrodescendentes e latino-caribenhas, pois aconteceu em contexto da pandemia da covid-19, marcado por violências e mortes de mulheres que se intensificaram por todo o continente nesse período.

Muitas mulheres sentiram a necessidade de coletividade, mesmo que virtualmente, promovendo um intenso e cuidadoso trabalho com a Educação Popular Feminista. Durante os círculos de saberes, foi possível a conexão entre diversas mulheres, seus movimentos e suas organizações, que assumiram papel de protagonismo no enfrentamento do sistema patriarcal no continente latino-americano. Essas participantes que socializaram dores e saberes em diversos formatos, como música, poesia, lágrimas, projetos e literaturas, pois dessa diversidade de expressão também se nutre a Educação Popular Feminista.

A Educação Popular Feminista, conforme Lima (2021), não está somente nos livros, mas para além deles, porque é uma força e um sentimento que invade os corpos das mulheres. Além das questões originárias da Educação Popular Feministas das décadas de 80 e 90, outras necessidades vêm sendo incorporadas nos debates e na dinâmica metodológica das mulheres, como: ancestralidade e o fortalecimento da identidade afro-latino-caribenha.

Podemos ressaltar na fala da educadora popular feminista Sabin, do Haiti (2020 *apud* Lima, 2021, p. 10), que participou dos Círculo de Saberes Populares e Feministas, o entendimento da ancestralidade como força-motriz da educação popular:

> As nossas ancestrais nos ensinaram e nos ensinam que nós estamos aqui para reconstruir uma outra narrativa das mulheres das mulheres negras, dos homens negros, de uma sociedade anti-racista, de uma sociedade anti--sexista [...] parece uma utopia? Não, não é uma utopia, são as nossas lutas que nos fazem pensar que um futuro há de vir. Nós estamos construindo esse futuro, com muita luta, com muita resistência, então a nossa luta é por igualdade racial, e nós estamos em momento muito profícuo para isso, A Educação Popular Feminista no Haiti se faz pela oralidade, dentro dos lares, por meio dos saberes das mulheres que por isso são necessários.

Podemos perceber que a ancestralidade para a educadora é uma grande fonte de saberes e práticas da Educação Popular Feminista latino-americana. As narrativas, vivências e fatos históricos constituem um bordado de saberes que ultrapassa as gerações e garantem o *ethos* de uma determinada comunidade. O respeito às mais velhas representa o reconhecimento de suas experiências, sabedorias e que são por isso bússolas responsáveis por guiar as estratégias pedagógicas e políticas protagonizadas por seus coletivos e organizações. A vivência com as ancestrais forma o elo das comunidades com os seus territórios, mesmo diante das dificuldades e das negações. A ancestralidade é o combustível que retroalimenta a esperança na continuidade da luta e da resistência.

A outra dimensão que vem se destacando na Educação Popular Feminista é o debate do ser mulher afrolatinocaribenha, que desenha a identidade que está intimamente relacionada com os territórios e suas territorialidade, como podemos perceber na fala da educadora feminsita Sharon, do Panamá (*apud* Lima, 2021, p. 8):

> Mostrar para a hegemonia que nós não somos somente mulheres: nós somos mulheres, mulheres negras, mulheres com uma história e com um pertencimento. Aí a gente vai buscar esse lugar na história, que não é o lugar que a hegemonia nos coloca, da subalternização. Não: nós temos toda uma ciência, nós temos toda uma organização social, política, que forma a nossa identidade.

A Educação Popular Feminista proporciona esse entendimento e a constituição de identidades históricas com autonomia, valorização das memórias e uma intensa fusão com o cosmo.

> O que nos salva, o conhecimento dessas mulheres mais velhas, né? O conhecimento da terra, o conhecimento que a lógica hegemônica tentou nos apartar [...] porque a ideia de homem, da lógica hegemônica, a ideia de humanidade da lógica hegemônica, é um ser apartado do cosmos, é um ser apartado do rio, é um ser apartado da floresta[...] a nossa educação, na nossa subjetividade, nós não somos apartados disso, nós nos constituímos disso,

> e é nesse momento que este conhecimento ancestral sobre a água, sobre a terra, sobre os alimentos nos salvou (Venezuela, 2020 *apud* Lima, 2021, p. 22).

Dessa forma, podemos afirmar que a compreensão de Educação Popular Feminista vem se ampliando e caracterizando a interseccionalidade com outras categorias, que possam fortalecer a identidade presente no continente latino-americano e caribenho, pois a relação profunda com o território, o corpo, as territorialidades e o coração desenha a necessidade de uma política, uma teoria e uma prática feminista capazes de representar mais adequadamente as múltiplas realidades de nosso continente.

Para a educadora popular lesbofeminista Ochy Curiel (2013), a Educação Popular Feminsita tem uma grande tarefa na redefinição do ser mulher a partir da compreensão do território. Para ela, a mulher é uma categoria definida e imposta pelo Ocidente, a qual ainda consegue influenciar as práticas e atuação dos coletivos e das organizações feministas do Sul Global. O *ser mulher* para o Ocidente está relacionado à cultura e às estruturas de vida das mulheres brancas burguesas e heteronormativas, muito bem definido pelo sistema capitalista. Na contramão, as mulheres não brancas e racializadas, que habitam as periferias do mundo, não tiveram oportunidades de vivenciar as exigências impostas pela feminilidade, o matrimônio, o amor romântico e a beleza padrão das mulheres euro-estadunidenses.

Podemos afirmar, pois, que os desafios atuais da Educação Popular Feminista envolvem questionar a categoria *universal* do ser mulher, que foi pensada pelos alicerces da heterossexualidade normativa ocidental. Este padrão exclui boa parte da população mundial do sexo feminino do entendimento do que é ser mulher, já que, por exemplo, mulheres negras e indígenas não seguem os padrões de feminilidade, de beleza, entre outros marcadores impostos por essa sociedade falocêntrica.

Cabe à Educação Popular Feminista da Amazônia pensar as mulheres a partir de seus territórios e suas ancestralidades, sem esquecer das lutas econômicas contra o sistema capitalista que as cerca. É fundamental para a Educação Popular Feminista interseccionalizar o ser afro-latino-caribenho feminino, com suas dores, com sua feridas coloniais, mas também com toda a força da terra e da memória ancestral que as envolvem.

Em contexto amazônico, esse debate ganha contornos específicos, os quais serão tratados no próximo tópico.

Educação popular feminista na amazônia: cidadania e justiça socioambiental

Educação Popular Feminista na Amazônia é sinônimo de luta coletiva de mulheres que resistem e encontram, nessa resistência, formas de se acolher e de seguir firmes contra a estrutura social opressiva patriarcal, tão forte nas sociedades locais quanto em outras partes do mundo.

Silva (2020, p. 4) explica que a partir do olhar do feminismo, o patriarcado "se refere a toda dinâmica de construção social e familiar, na qual o homem enquanto patriarca submete todas as outras pessoas da sua família ao seu poder, especialmente as mulheres".

Com base no estudo de Nunes (2024), a Educação Popular Feminista na Amazônia vem resistindo a partir da articulação de mulheres de diferentes frentes sociais. Essa rede envolve a educação popular tradicional e as mais diversas vertentes dos feminismos, como as correntes decoloniais, as quais dialogam com as abordagens interseccionais e comunitárias, além do movimento LGBTQIA+ e de outros movimentos de resistência.

Além dos movimentos sociais, é importante reiterar que a Educação Popular Feminista na Amazônia possui um grande protagonismo dos povos tradicionais. A região constitui um território ancestral habitado por mulheres indígenas, ribeirinhas, quilombolas e periféricas, as quaisse mobilizam contra as colonialidades que produzem e perpetuam as hierarquias territoriais, raciais, epistêmicas e de gênero.

Desse modo, quando falamos sobre Educação Popular Feminista na Amazônia é necessário enfatizar a presença dos encontros já aludidos, focos deste estudo. O primeiro encontro ocorreu em formato virtual no ano de 2021, em meio à pandemia de Covid-19, sendo um grande movimento de resistência, visto que naquele período o Brasil e o mundo todo viveram uma crise social, econômica, ecológica violentíssima. Todavia, é importante reiterar que as populações oprimidas, como mulheres, pessoas negras, pessoas periféricas, indígenas, ribeirinhas

e quilombolas, entre outros grupos, foram as que mais sofreram com a pandemia.

Uma apresentação dos objetivos dos Encontros é destacada por Nunes (2024), o qual extraiu do site do I Encontro de Educação Popular Feminista na Amazônia propósitos os quais continuaram nas outras edições e que dialogam diretamente com o tema em discussão neste texto:

> Debater sobre a importância da educação popular na estruturação de uma prática feminista, antirracista, anticapitalista, antipatriarcal, experienciar a metodologia freireana do diálogo, reinventando a tríade criticidade, curiosidade e criatividade, no âmbito das práticas orientadas por uma concepção de educação popular feminista, intensificar a articulação teoria, e prática da educação popular com os feminismos insurgentes na América Latina, reinventar práticas de documentação da experiência por meio da produção de Cartas Pedagógicas e outros registros produzidos pela autoria de mulheres que dizem a sua palavra em diversos modos de expressão (Nunes, 2024, p. 55-56).

Desse modo, podemos perceber a importância desses Encontros para o fortalecimento da Educação Popular Feminista na Amazônia, uma vez que ele vêm gerando debates importantes para a construção de uma práxis de educação popular feminista amazônica comprometida com as populações oprimidas e que vai contra as colonialidades.

Algumas definições acerca da Educação Popular Feminista são traçadas nos escritos dos anais do Encontro de Educação Popular Feminista. Iremos expor algumas dessas definições, bem como trabalhos acerca da justiça climática e ambiental e da cidadania dos anais do II Encontro de Educação Popular Feminista, que ocorreu no ano de 2024 no estado do Pará.

Escolhemos esse conjunto de textos para ser analisado, pois foi o arquivo que mais concentrou publicações de trabalhos sobre cidadania e justiça socioambiental entre os anais dos Encontros de Educação Popular Feminista na Amazônia.

Cordeiro e Silva (2024) destacam, no trabalho publicado nos anais, a partir do pensamento de bell hooks, o conceito de uma pedagogia feminista contra-hegemônica para discutir o conceito de educação popular feminista. Desse modo, as autoras expõem que na pedagogia feminista de hooks é essencial que mulheres e homens realizem o

exercício da reflexão de forma crítica, pois essa ação ocasiona o processo de intervenção feminista na sala de aula e nas vidas de estudantes.

Em outro texto dos anais, de autoria Baia, Nunes e Coutinho (2024, p. 318), "a educação popular feminista é uma ferramenta para alcançar o empoderamento de mulheres, sobretudo de mulheres pertencentes às camadas populares, assim como o empoderamento de educadoras populares".

É com base nessas definições, já aprofundadas no tópico anterior, que educadoras populares feministas vêm tecendo reflexões sobre a Amazônia, sobre cidadania e justiça sociobiental.

A Amazônia é um território de povo ancestral, enfatizamos mais uma vez. Os chamados povos tradicionais são os que mais se preocupam com a natureza, o cosmos e com a Mãe Terra. Povos indígenas, quilombolas e ribeirinhos possuem um modo de vida pautado no respeito à vida e à natureza. Talvez por isso mesmo, por se insurgirem contra a lógica dominante de um sistema que transforma tudo em mercadoria, essas populações vêm passando, há séculos, por processos de opressões coloniais. Mas elas estão erguidas, em defesa de seu território e exigem, com urgência, respeito, escuta, dignidade e garantia de direitos. São essas populações que irão nos ajudar a salvar o mundo das amarras de uma sociedade capitalista exploratória, e que se conecta com outras estruturas de opressão, como o patriarcado, o qual temos analisado até aqui.

Sendo assim, dialogar acerca da justiça socioambiental e climática, bem como sobre cidadania, por meio das pesquisas realizadas por educadoras populares feministas que se fizeram presente no II Encontro de Educação Popular Feminista na Amazônia é um ato de resistência e uma alternativa para construir caminhos para uma sociedade que respeite a vida e a natureza.

Do conjunto amplo de estudos, damos mostra de três trabalhos significativos.

O primeiro trabalho analisado é intitulado *Resistentes e Existentes: A rede de mulheres das marés e das águas no litoral do Pará* de Moreira (2024). O estudo teve como objetivo: "Caracterizar o contexto de surgimento e mobilização sociopolítica das mulheres extrativistas costeiras marinhas e que levaram à criação da Rede de Mulheres das Marés e

das Águas do Litoral do Pará em diálogo com a teoria ecofeminista de sobrevivência e o feminismo ecoterritorial" (Moreira, 2024, p. 24).

A autora inicia o escrito destacando que realiza as suas análises por meio de teorias ecofeministas, buscando compreender como a relação entre o corpo e a natureza podem estar presentes nas demandas, reivindicações, bem como nas estratégias de luta do movimento, assim como das mulheres que fazem parte deste coletivo.

Ademais, acerca da justiça socioambiental, Moreira (2024) destaca que ao identificar os sentidos das lutas acerca dos direitos sociais das mulheres do coletivo, que no momento em que reivindicam uma vida digna nos maretórios[50] em que vivem, caminham em uma jornada por meio da justiça socioambiental, bem como buscam a valorização de uma identidade relacionada com o meio ambiente em que vivem, que é pautado nos manguezais.

Com base no estudo de Ribeiro (2017), a justiça socioambiental nos permite pensar as questões sociais articuladas às questões ambientais. O autor também explica que a justiça socioambiental é uma ferramenta analítica que contribui para a luta política pelo combate à desigualdade social. Desse modo, é possível compreender que a justiça socioambiental nos possibilita entender que diversas problemáticas ambientais estão interligadas a uma estrutura social opressiva e desigual.

Além disso, Silva (2010) explica que os problemas ambientais atingem majoritariamente a população negra. Contudo, a autora destaca que o racismo ambiental no Brasil também necessita ser analisado a partir do sexismo, visto que as populações negras moradoras das periferias vivem na maioria das vezes em famílias sob responsabilidade feminina. A autora também realiza uma importante reflexão acerca das mulheres e da crise ambiental, a partir de uma análise em relação ao trabalho doméstico.

> A responsabilização das mulheres pelo trabalho doméstico é injusta em qualquer situação; porém, nos contextos em que essas atividades se tornam mais difíceis pelas condições ambientais e nos momentos em que a saúde das pessoas residentes no domicílio fica comprometida por elas serem obrigadas a conviver com a degradação ambiental, essa injustiça é fortemente agravada. Além disso, a precarização do trabalho feminino, e em especial das mulheres negras, e sua inserção majoritária no mercado informal são,

[50] Moreira (2024, p. 24) explica que o termo "'maretório' pode ser entendido enquanto um espaço relacional, constituído a partir das práticas e conhecimentos tradicionais de uso e apropriação de ambientes e ecossistemas costeiros e marinhos".

> em si, situações de injustiça, dadas a ausência de direitos e as condições de periculosidade e insalubridade (Silva, 2010, p. 66).

Desse modo, podemos perceber o quanto as mulheres são afetadas pela crise ambiental, sobretudo as mulheres negras, periféricas, ribeirinhas, indígenas e quilombolas, uma vez que os impactos ambientais são sentidos de forma intensa em suas vidas. Muitas vivem em ruas sem saneamento básico, com riscos de alagamentos; muitas têm seus rios poluídos ou até mesmo precisam lutar para que o rio que faz parte de suas vivências não seja privatizado. São mulheres que precisam também lutar para que seu território não seja dilacerado pela lógica exploratória capitalista.

Desse modo, as mulheres, sobretudo as mulheres da Amazônia, lutam para construir uma outra lógica de mundo pautada no respeito à natureza. Com isso, coletivos de mulheres amazônidas são essenciais para construir caminhos em direção à justiça socioambiental.

Um exemplo de coletivo que luta pela justiça socioambiental é o coletivo de mulheres dos movimentos rurais, das marés e das águas. Moreira (2024) explica que esse coletivo demonstrou que a soberania, assim como a segurança alimentar, dependem do trabalho múltiplo, bem como dos conhecimentos que as mulheres do coletivo possuem acerca dos processos produtivos.

Ademais, a autora explica que essas mulheres buscam uma convivência mais harmônica e integrada à terra e à sua diversidade de vidas, sejam elas humanas ou não humanas. Para além disso, Moreira (2024, p. 26) também explica que as mulheres dos movimentos rurais, das marés e das águas procuram "contribuir para o reconhecimento das relações de interdependência que existem entre humanos e não humanos, distanciando-se, portanto, da abordagem desenvolvimentista". Desse modo, esse trabalho demonstrou ser um forte aliado na luta da educação popular feminista e pela justiça socioambiental na Amazônia.

O segundo trabalho analisado tem como título *Elas aquilombam: tecnologias ancestrais e comunicação climática*. O trabalho foi elaborado pelo Projeto Perpetuar (2024), que é um coletivo que busca o fortalecimento das identidades ancestrais e das territorialidades quilombolas, por intermédio da educação, da arte e da cultura. O projeto é inspirado em Osvaldina Valadares, conhecida como *Dona Perpétua*. Com base no Projeto Perpetuar (2024, p. 93), Dona Perpétua se caracteriza como

"uma mulher quilombola, agricultora e contadora de histórias, que foi uma grande Griô do Quilombo de Jacunday".

O Projeto Perpetuar (2024, p. 94) explica que "A iniciativa buscou possibilitar espaços formativos e informativos de educomunicação climática, escuta e diálogo entre as mulheres quilombolas de Jambuaçu, fortalecer as redes e grupos de mulheres e as narrativas quilombolas pelo clima e co-criar estratégias de aquilombamento para a construção do Bem Viver". Explica, ainda, que o projeto *Elas Aquilombam* foi concebido, construído e "protagonizado por mulheres negras, quilombolas e amazônidas que aquilombam a vida com seus corpos, subjetividades e narrativas". Ainda com base no projeto, a metodologia aplicada foi construída de forma coletiva por meio de vivências comunitárias e teve como pilar as "'Pororocas de Saberes', realizadas pelo Projeto Perpetuar, buscando reunir conhecimentos técnicos e acadêmicos com os saberes tradicionais e as tecnologias ancestrais quilombolas (contação de histórias, tranças, agricultura, artesanato)" (Perpetuar, 2024, p. 94).

Para o Projeto Perpetuar (2024), a comunicação quilombola é ancestral, bem como a força, as vozes e a sabedoria das mulheres quilombolas que estão presentes nas comunidades de Jambuaçu. O projeto também reitera que o *Elas Aquilombam* é uma importante provocação para que o mundo possa conhecer, assim como preservar e entender a essencialidade de comunicar, bem como preservar essas histórias. Assim, o projeto permitiu que as mulheres compartilhassem suas histórias, experiências e saberes, contribuindo para a luta contra as mudanças climáticas e para a defesa de seus territórios. O projeto também destaca que:

> Por meio dos relatos em rodas de aquilombamento, dos registros gravados nos vídeos-manifesto e das histórias compartilhadas nos podcasts, se reconhece a potência de iniciativas comunitárias, de educomunicação e educação popular que priorizem o protagonismo quilombola (Perpetuar, 2024, p. 97).

Desse modo, o presente trabalho analisado possui aspectos relacionados a uma educação para a cidadania global, uma vez que, com base em Pitano *et al*. (2025), a educação para a cidadania global se configura como uma metáfora para um outro mundo possível, assim como uma prática pedagógica que expande perspectivas.

O estudo compartilhado pelo Projeto Perpetuar (2024) possui como ênfase a comunicação quilombola para construir um outro mundo possível, uma vez que foi possível perceber que a partir dos saberes tradicionais de mulheres da comunidade de Jambuaçu está surgindo uma resistência contra as mudanças climáticas, bem como que essas mulheres estão procurando alternativas para a defesa de seus territórios. Pode-se perceber também a metodologia da educação popular feminista nas ações desenvolvidas pelo Projeto Perpetuar (2024).

Saénz e Rapacci (2013) explicam que a metodologia da educação popular feminista é desenvolvida *com, de* e *para* as mulheres. Foi possível perceber o protagonismo das mulheres ao longo da construção e do desenvolvimento do projeto *Elas Aquilombam*. Sendo assim, esta pesquisa demonstra ser uma forte aliada da cidadania global e da justiça ambiental por meio da educação popular feminista, visto que os saberes de mulheres quilombolas amazônidas são protagonistas no desenvolvimento de estratégias para construir uma sociedade que valorize a vida, seja essa vida humana ou não humana.

O terceiro e último trabalho analisado é intitula-se *Mulheres Amazônidas, Políticas Públicas, Lutas, Contextos Étnico-Racial: vivências, construção e efetiva participação nas conferências livres de saúde*, de Torres e Conceição (2024). As autoras explicam que esta pesquisa expõe experiências das conferências livres de saúde realizadas pelas mulheres do estado do Pará e de mulheres de outros 9 estados da Amazônia brasileira.

Com base em Torres e Conceição (2024, p. 86), o objetivo geral da pesquisa é apresentar uma descrição qualitativa, bem como analítica, acerca da "realização da primeira Conferência Livre Nacional da Saúde de Mulheres da Amazônia Brasileira, protagonizada pelas organizações feministas, no contexto da 17ª Conferência Nacional de Saúde realizada pelo Conselho Nacional de Saúde no ano de 2023".

Ainda com base em Torres e Conceição (2024), as mulheres se contrapõem a diversas formas de opressões, dentre essas formas de opressão. Dentre elas, está o projeto de destruição do meio ambiente, que gera o desmatamento, as queimadas, além de outros diversos prejuízos ao meio ambiente.

As autoras discorrem que a 17ª edição da Conferência Nacional de Saúde mobilizou 2 milhões de pessoas em todas as regiões do Brasil.

Sendo assim, muitas pessoas e organizações coletivas participaram desse movimento de construção coletiva acerca do acesso às políticas públicas de saúde, com ênfase em analisar para quais pessoas as políticas públicas de saúde são pensadas e desenvolvidas.

No final de sua pesquisa Torres e Conceição (2024) explicam que as políticas de saúde do SUS devem considerar que as questões ambientais estejam conectadas com a justiça climática, sobretudo no que se refere à saúde das mulheres. As autoras também reiteram a necessidade de uma política de saúde que esteja trilhando caminhos para o bem viver de todos os povos.

Pode-se perceber que este é um estudo que possui como ênfase a presença de mulheres em uma Conferência que busca garantir políticas públicas de saúde inclusivas para as diversas mulheres. Para além disso, a pesquisa demonstra preocupação acerca da justiça climática, uma vez que com a ausência dela é muito difícil garantir políticas públicas de saúde eficazes, sobretudo para as mulheres, uma vez que, como mencionado anteriormente, elas são uma das populações que mais sofrem nos desastres ambientais, sobretudo no quesito saúde física e mental.

Os Encontros de Educação Popular Feminista na Amazônia, com seu espaço democrático de debates, reflexões, autocuidado, acolhimento, denúncias, anúncios e experimentações artísticas, vêm demonstrando a possibilidade concreta de reinventar a práxis da educação popular feminista em território amazônico, com mulheres da Amazônia, do campo e da cidade.

Os trabalhos publicados nos anais dos eventos são um acervo rico de estudos e experiências que aportam, a partir da Amazônia, novas ideias e práticas para a construção de um outro mundo possível, com protagonismo das mulheres da Amazônia. Especialmente o conjunto de textos disponível nos anais do II Encontro traz reflexões importantes sobre cidadania e justiça socioambiental.

Estas reflexões consideram que as mulheres são vítimas de um patriarcado que se torna mais agudo com a exploração desenfreada da natureza, pois a destruição do ecossistema amazônico oprime, sobretudo, mulheres ribeirinhas, indígenas e quilombolas. Patriarcado e ecocídio, nesse sentido, se revelam como estruturas de dominação

interligadas nestes trabalhos, o que nos leva a pensar na necessidade de uma abordagem interseccional considerar seriamente os crimes sobre a natureza e a categoria do *território*.

Estes trabalhos também indicam que a educação popular feminista na Amazônia se mantém viva e Resistência, sendo uma arma de que dispõem as mulheres da região para gerar processos de mobilização e de construção da consciência crítica. Criatividade, sensibilidade, espiritualidade, cuidado e acolhimento são outros dos elementos que emergem desses textos e que nos fazem ir além de uma abordagem racionalista. Não se constrói consciência crítica sem luta e organização coletiva. E não se constrói luta de mulheres na Amazônia sem diálogo, ancestralidade e conexão com a natureza.

Considerações finais

Queremos enfatizar que o debate sobre educação popular feminista, que vem ganhando força na América Latina desde os anos 1980, encontra na Amazônia uma fonte seminal de ideias, experiências e sensibilidades.

Destacamos, neste texto, a importância dos Encontros de Educação Popular Feminista na Amazônia como fórum de articulação de mulheres do campo e da cidade, que se encontram para compartilhar aprendizados, dores, afetos e utopias.

Os anais dos eventos são uma forma de registro do que se discutiu nesses encontros. Os temas em discussão são os mais diversos; porém, percebemos nos anais do II Encontro, preocupações urgentes com cidadania e justiça socioambiental e climática. Queremos, com este texto, apontar este acervo de escritos como uma contribuição importante das mulheres da Amazônia ao debate não só sobre educação popular feminista, mas também sobre cidadania e justiça socioambiental.

No conjunto, os trabalhos lidos apontam para: a) a urgência de uma prática educativa popular feminista, antirracista, anticapacitista e anticapitalista na Amazônia, que leve em consideração a diversidade do território, do bioma e das mulheres da região; b) a visibilidade dos feminismos afro-indígenas da Pan-Amazônia, construídos por mulheres ribeirinhas, indígenas, quilombolas e outras; c) a potência dos saberes educativos das mulheres afro-amazônidas.

Concluímos apostando no caráter insurgente e transformador da Educação Popular Feminista na Amazônia, tanto por seu caráter profundamente inovador na formulação de ideias, conceitos e imaginários radicais quanto por sua capacidade de mobilizar coletivos e movimentos sociais feministas na luta por justiça socioambiental, cognitiva e territorial.

Estas referências nos desafiam a pensar a educação, de maneira geral, mas também a formação de professores. Se queremos uma formação emancipatória, crítica, sensível e criativa, nossa defesa é pela necessidade de escuta das mulheres da Amazônia, em especial das educadoras populares feministas, que aportam não apenas com ideias e reflexões inovadoras ao debate pedagógico e à teoria social, mas, sobretudo, com suas experiências transformadoras em curso, presentes em movimentos sociais, em instituições, em coletivos de mulheres e em territórios das populações tradicionais da Amazônia.

Referências

BAIA, Thamires; NUNES, Beatriz; COUTINHO, Thaís. Estratégias para Alcançar Uma Educação Popular Feminista Por Meio de Círculos de Cultura no Cursinho Popular Esperançar (NEP/UEPA). *In*: LIMA, Adriane Raquel Santana de *et al*. (org.). *Anais II Encontro de Educação Popular Feminista na Amazônia*. Belém: IEPA, 2024, p. 317-323.

CORDEIRO, Paula; SILVA, Lucia. Educação Popular Feminista e Feminismo Contra- Hegemônico na Rede Emancipa Belém em Ananindeua. *In*: LIMA, Adriane Raquel Santana de *et al*. (org.). *Anais II Encontro de Educação Popular Feminista na Amazônia.* Belém: IEPA, 2024, p. 311-316.

CURIEL, Ochy. *La nación Heterosexual Análisis del discurso jurídico y él regime heterosexual desde la antropologia de la dominación*. Bogotá: Brecha Lésbica y en la frontera, 2013.

LIMA, Adriane Raquel Santana de Lima. (org.). *Caderno de Educação Popular Feminista:* círculo de saberes e aprendizagens. México: CEAAL, 2021.

LIMA, Adriane Raquel Santana de *et al*. (org.). *Anais II Encontro de Educação Popular Feminista na Amazônia*. Belém: IEPA, 2024.

LÓPEZ, Rosa Elva Zũniga. Dilemas de una educación popular feminista y antipatriarcal. *In: Anais da 8ª Conferencia Latinoamericana y Caribeña de Ciencias Sociales*. Disponível em: https://www.clacso.org.ar/conferencia2018/presentacion_ponencia.php?ponencia=20188132113 41-7885-ps. Acesso em: 15 abr. 2026.

MASO, Tchella Fernandes; MENDOZA, Noemí Gómez. Educação Popular Feminista: um sonho, uma luta e um ato político. *Revista Estudos do Sul Global*. [online], v. 1, n. 2, 2021: Cem anos de Paulo Freire: um projeto de esperança. Disponível em: https://resg.thetricontinental.org/index.php/resg/article/view/31. Acesso em: 24 jun. 2022.

MOREIRA, Carla. Resistentes e Existentes: A Rede de Mulheres das Marés e das Águas do Litoral do Pará. *In*: LIMA, Adriane Raquel Santana de *et al.* (org.). *Anais II Encontro de Educação Popular Feminista na Amazônia.* Belém: IEPA, 2024. p. 23-27.

NADEAU, Denise. Educación Popular Feminista: Creando Una Nueva Teoría y Práctica. *Revista Palabra de Mujer*, Aquelasse, 1996.

NUNES, Beatriz. *Nos Caminhos das Águas da Educação Popular Feminista:* uma ação educacional em Cotijuba, Belém (PA) – PA. 2024. 86 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Estado do Pará, Belém, PA, 2024.

PERPETUAR, Projeto. Elas Aquilombam: Tecnologias Ancestrais e Comunicação Climática. LIMA, Adriane Raquel Santana de *et al.* (org.). *Anais II Encontro de Educação Popular Feminista na Amazônia.* Belém: IEPA, 2024, p. 92-97.

PITANO, Sandro *et al.* Cidadania global e justiça socioambiental na educação latino-americana: encontro e desencontros. *Horizontes,* Itatiba, v. 43, n. 1, e023186, 2025.

RIBEIRO, Wagner Costa. Justiça espacial e justiça socioambiental: uma primeira aproximação. *Estudos Avançados*, v. 31, n. 89, p. 147-165, 2017.

SÁENZ, Imelda Arana; RAPACCI, María Lucía. La educación popular feminista una perspectiva que se consolida. *Educación, ciencia y tecnología*, 2013.

SILVA, Carmen. Mulheres e justiça socioambiental: uma reflexão a partir do trabalho. *In*: ARANTES, Rivane; GUEDES, Vera. (org.). *Mulheres, Trabalho e Justiça Socioambiental*. Recife: Edições SOS Corpo, 2010. p. 61-76.

SILVA, Márcia Alves. Educação popular feminista numa perspectiva descolonial latino-americana. *Acta Scientiarum. Education*, Maringá, v. 44, e52637, p. 1-13, 2022. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2178-52012022000100101&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 23 fev. 2026. DOI: https://doi.org/10.4025/actascieduc.v44i1.52637.

SILVA, Márcia Alves. Pensamento decolonial feminista do Sul: uma experiência de educação popular a partir de narrativas de mulheres camponesas. *EccoS– Revista Científica*, n. 54, p. 1-17, 2020.

TORRES, Marta; CONCEIÇÃO, Tânia. Mulheres Amazônidas, Políticas Públicas, Lutas, Contextos Étnico-Racial: vivências, construção e efetiva participação nas conferências livres de saúde. *In*: LIMA, Adriane Raquel

Santana de *et al.* (org.). *Anais II Encontro de Educação Popular Feminista na Amazônia*. Belém: IEPA, 2024, p. 84-91.

TORRES, Tita. Re-creando la educación popular feminista: La experiencia del curso realizado por la REPEM. *Revista: Trabajamos a favor de una educación digna, inclusiva y permanente para las mujeres y ninãs de Latinoamérica y el Caribe*. Red de Educación Popular entre Mujeres (REPEM), 2021.

12

Centro de Direito à Educação e Transformação (CERT) da Universidade de Joanesburgo, África do Sul: cidadania global e justiça ambiental

June Bam

O rio Liesbeeck, na Cidade do Cabo, na África do Sul, possui relevância global, constituindo-se em um espaço em torno do qual povos indígenas locais lutam por justiça ambiental. Quando a Companhia Holandesa das Índias Orientais colonizou o Cabo, em meados do século XVII, renomeou o rio (cujo nome indígena hoje é desconhecido) em referência a um pequeno rio nos Países Baixos. Suas margens são historicamente significativas como local do primeiro assentamento de fazendeiros holandeses após confrontos violentos com os Khoi[51], em 1657. Uma tentativa anterior dos portugueses, em 1510, de colonizar o Cabo encontrou forte resistência dos Khoi; por isso, a região foi evitada pelos europeus por quase 150 anos.

Os primeiros colonos holandeses foram, ironicamente, chamados de *burgueses livres*, significando *cidadãos livres*, após expulsarem os Khoi de suas terras de pastoreio e do acesso aos seus ecossistemas e à água. Durante séculos, o rio representou grande importância espiritual e ecológica para os Khoi e San[52]. Como espaço de acesso à água, de rituais, de

[51] Nota de tradução: Khoi são povos indígenas que historicamente habitam o sul do continente africano. Também referidos como Khoikhoi, desde o século XVII, sofreram processos de expropriação de terras, deslocamento e incorporação forçada à economia colonial sob domínio holandês e, posteriormente, britânico.

[52] Nota de tradução: San são povos indígenas que historicamente habitam o sul do continente africano. São considerados um dos povos mais antigos da região, sendo conhecidos por seus complexos sistemas de conhecimento ecológico. Foram progressivamente marginalizados e

alimentação (plantas silvestres comestíveis) e de pastoreio, permaneceu por milhares de anos sem perturbações em seus ecossistemas. Situado em uma planície de inundação, a manutenção desse ecossistema era fundamental. A segunda remoção forçada das populações da Cidade do Cabo das áreas ao redor do rio, em sua confluência com o rio Black, ocorreu sob o Apartheid, a partir da década de 1950. As populações dos rios Liesbeeck e Black foram deslocadas para os Cape Flats (terras áridas e expostas ao vento, afastadas da montanha, de áreas úmidas e de rios). Como resultado, já não puderam praticar seus rituais nem desempenhar seu papel na sustentação do ambiente. Uma terceira onda de deslocamento ocorreu nos últimos anos, quando a empresa global de varejo on-line Amazon decidiu construir sua sede de 63.000 metros quadrados de concreto sobre a frágil planície de inundação.

Esse empreendimento da Amazon, anunciado em 2016, gerou indignação em toda a África do Sul, à medida que cidadãos questionavam a ética do projeto, o compromisso da empresa com a sustentabilidade ambiental e os direitos dos povos indígenas. Houve referências ao nome *Amazon*, evocando o Brasil, e ao pretensioso compromisso de seu fundador, Jeff Bezos, com a sustentabilidade ambiental. A Amazon argumentou que estava criando milhares de empregos (inclusive temporários) para a população da Cidade do Cabo a partir de um investimento de 4,6 bilhões de rands[53].

A comunidade foi dividida em dois campos pela empresa alemã responsável pela construção da sede. Seguiram-se intimidações, campanhas difamatórias e ameaças de morte contra aqueles que se posicionaram e protestaram contra o empreendimento, dentre os quais, ativistas cívicos locais e membros do Centro San e Khoi, espaço estabelecido em co-criação com o Fórum de Justiça Restaurativa Xarra[54], na Universidade da Cidade do Cabo (UCT), em 2020. Teve início um conflito intenso entre redes Khoi-San favoráveis ao desenvolvimento e o Fórum Xarra. Numerosos protestos foram organizados no local e na cidade como um todo, e petições globais contra o empreendimento

deslocados ao longo da expansão colonial a partir do século XVII, sendo muitas vezes "empurrados" para áreas áridas e afastadas.

[53] Nota de tradução: moeda oficial da África do Sul.

[54] Nota de tradução: termo de origem Khoi-San associado a práticas de justiça restaurativa, reconciliação e cura coletiva. No contexto do texto, refere-se a um fórum institucional que adota esses princípios.

foram assinadas por dezenas de milhares de pessoas desde 2021, após o período de confinamento da Covid-19, quando os protestos de rua se intensificaram.

Levantaram-se questionamentos sobre avaliações de impacto patrimonial enviesadas em favor dos desenvolvedores, realizadas por especialistas, incluindo colegas da UCT, o que intensificou o debate sobre *desenvolvimento* e sobre a ideia de conhecimento *objetivo* (Jenkins; Vawda, 2024). Que conhecimento as pessoas têm sobre sustentabilidade ambiental? Que conhecimento conta? Esse conhecimento compreende evidências objetivas? Seus saberes podem sustentar-se juridicamente? O que é melhor para as comunidades e quem decide? Que evidências existem de ocupação humana e de rituais sagrados indígenas na região?

Diante dos protestos e de desafios globais significativos, os desenvolvedores recorreram à cooptação de gangues criminosas locais para intimidar e ameaçar ativistas da justiça ambiental (Robins; Baumgardt, 2024). A Amazon, então, estabeleceu seu próprio centro de pesquisa Khoi-San, alinhado ao grupo favorável ao empreendimento, na planície de inundação, em contraposição ao centro anteriormente criado na UCT. A disputa chegou aos tribunais e, no final de 2022, um juiz determinou a suspensão do empreendimento até que houvesse consulta adequada à comunidade. Em novembro de 2023, denúncias de informantes indígenas revelaram que os desenvolvedores ofereceram 2 milhões de rands e outros benefícios a membros da comunidade para que atacassem ativistas, em especial Tauriq Jenkins, que foi obrigado a viver escondido após ameaças de morte. Ao final, a disputa não foi vencida, e hoje a extensa sede da Amazon substitui a planície de inundação. No inverno, a área alaga quando o rio transborda. Em 2025, a Amazon anunciou a demissão de milhares de trabalhadores, incluindo os da África do Sul.

Essa disputa intensa, marcada por intimidação e campanhas difamatórias contra o Centro San e Khoi, levou-o à quase extinção, exigindo estratégias inovadoras de sobrevivência. Seu trabalho continua por meio do Centro Sarah Bartmann e do Museu Khoi-San, no Cabo Oriental. Sarah Bartmann foi uma mulher Khoi da Cidade do Cabo exibida, em 1810, em Londres, na região de Piccadilly, como uma curiosidade, uma "selvagem". Morreu em Paris em 1815, onde seus

restos foram dissecados pelo cirurgião francês Cuvier. Seu cérebro e seus órgãos genitais foram preservados e exibidos no Musée de l'Homme[55] como suposto elo entre o *humano* e o *macaco*.

Bartmann teria sido uma *Ausi* em idade avançada, isto é, uma mulher Khoi mais velha detentora de conhecimentos sobre o território, plantas medicinais, rios e ecossistemas. Para restaurar sua dignidade, a África do Sul mobilizou-se pela repatriação de seus restos mortais para Hankey, no Cabo Oriental, considerado seu local de origem. Em sua homenagem, ativistas do movimento Rhodes Must Fall (RMF)[56], na UCT, e o Fórum Xarra lideraram o processo de renomeação do memorial da universidade. O Museu Khoi-San será o primeiro do tipo no país e destacará conhecimentos femininos indígenas sobre o meio ambiente e o clima, deslocando o foco da sua fisiologia.

O trabalho do Centro San e Khoi se consolida, também, por meio da parceria com Danilo Streck, da Universidade de Caxias do Sul/Brasil, na organização de uma série de seminários de pesquisa estabelecida em 2022. A colaboração com Streck iniciou-se alguns anos antes, em um Programa de Doutorado em Pesquisa-Ação ofertado pela Universidade Sabanci, na Turquia, em parceria com o professor brasileiro e com Richard Ennals, ex-catedrático da Unesco no Reino Unido. Tauriq Jenkins, principal ativista contra a Amazon, participou desse projeto de pesquisa-ação com reflexões sobre justiça ambiental. A nova colaboração com Danilo Streck reuniu ativistas contra a Amazon e estudantes do movimento Rhodes Must Fall, resultando em um projeto intitulado *Arquivos Dialógicos*, que assumiu a forma de um seminário temático semestral de 12 semanas e se materializará na organização de uma obra que incluirá o tema da justiça ambiental e da cidadania global.

A construção de "arquivos dialógicos" tem mostrado sua relevância global, particularmente no Sul Global, em um contexto em que terras e povos indígenas estão sob ameaça por ações políticas contemporâneas (Groenlândia, Gaza, Venezuela...). Atualmente, o trabalho do Centro San e Khoi, originalmente criado na UCT em parceria com o Fórum de Justiça Restaurativa Xarra, continua no Centro de Direito

[55] Nota de tradução: Museu parisiense dedicado à antropologia e à história humana, conhecido pela exposição de corpos e artefatos sob a ótica colonial.

[56] Nota de tradução: movimento iniciado na Universidade da Cidade do Cabo, que reivindica a remoção de símbolos coloniais e a descolonização das instituições de ensino.

à Educação e Transformação, na Universidade de Joanesburgo, tendo June Bam como diretora fundadora. Suas ações projetam-se de forma mais intensa no plano nacional e regional (em articulação com países como Zimbábue, Botsuana e Namíbia), incluindo também relações com o Brasil.

O CERT tem suas origens no movimento de educação popular na África do Sul nas décadas de 1970 e 1980, diretamente influenciado pelo ex-prisioneiro político de Robben Island Neville Alexander (contemporâneo de Nelson Mandela). O trabalho de Alexander centrou-se no ativismo cívico e no direito à moradia nos Cape Flats, tendo criado fóruns de trabalhadores e de comunidades, incluindo também as juventudes.

Ao mobilizar, em particular, a produção intelectual de Alexander, o CERT realiza anualmente a Conferência Neville Alexander, que reúne educadores, trabalhadores e ativistas cívicos em torno de questões críticas contemporâneas da sociedade sul-africana. Com base em seu legado intelectual, o CERT busca, por meio da pesquisa, da produção acadêmica, do ensino e do engajamento cívico, alcançar ideais de justiça social, econômica e ambiental, articulando:

a. Defesa da educação e dos direitos humanos na África e no Sul Global;
b. Promoção de processos de ensino e aprendizagem transformadores por meio de metodologias de pesquisa decoloniais inovadoras;
c. Produção, engajamento e disseminação do conhecimento para a justiça social, econômica e ambiental em parceria com comunidades urbanas e rurais diversas e inclusivas (trabalhadores, mulheres, juventudes, gênero etc.);
d. Descolonização de metodologias de pesquisa quantitativas e qualitativas (incluindo métodos feministas africanos, dialógicos e indígenas).

Para alcançar sua visão e missão, o Centro desenvolve pesquisas em áreas interdisciplinares, como: História da Educação na África; Transformação da Educação em contextos formais e não formais; Estudos sobre formação de habilidades e educação de trabalhadores e comunidades; Políticas curriculares e sua implementação na África; Descolonização da historiografia na África (incluindo herstorio-

grafias[57]); Sistemas de conhecimento indígena e educação (plantas medicinais, hortas escolares, mitigação das mudanças climáticas); Nacionalismos, formações estatais, disputas identitárias e educação na África; Patrimônio e cultura popular (museus, curadoria, hip hop, jazz, teatro comunitário e rádio comunitária) como espaços de pedagogias públicas decoloniais; Juventudes na África e pesquisa em educação; e estudos críticos sobre a Quarta Revolução Industrial: arquiteturas digitais, arquivos dialógicos, educação de trabalhadores e conhecimentos indígenas.

Assim, o CERT tem se consolidado de forma significativa nos últimos anos, tornando-se referência como centro de pesquisa na Faculdade de Educação. Entre pares e comunidades, tem sido reconhecido internacionalmente como um emergente e consistente polo transdisciplinar de práxis de pesquisa decolonial em educação na África. Em função desse reconhecimento, observou-se um aumento da visibilidade global da produção acadêmica não apenas de seus professores, mas também de pesquisadores de pós-doutorado e doutorandos vinculados ao centro. O CERT mantém-se como parte de uma comunidade internacional de pesquisa ativamente engajada no continente, no Sul Global e em parcerias de pesquisa decoloniais com o Norte Global. Mantém relações consistentes com instituições de ensino superior e de pesquisa em Uganda, Nigéria, Quênia, Brasil, Japão, China, Indonésia, Canadá, Estados Unidos, Reino Unido, Portugal e França.

Suas colaborações interdisciplinares em educação e estudos africanos no continente constituem um eixo estratégico de consolidação da pesquisa decolonial, atraindo um número crescente de pesquisadores de pós-doutorado. É fundamental que essa dimensão de fortalecimento da capacidade de pesquisa do CERT continue sendo sustentada de forma sistêmica. Novas iniciativas também estão sendo estabelecidas com instituições de ensino superior na Índia e com pesquisadores envolvidos em trabalhos pioneiros em teoria da descolonização na África, reconhecidos tanto no Sul Global quanto no continente.

[57] Nota de tradução: termo derivado do inglês *herstory*, que significa a "história delas". Foi cunhado em contextos feministas a partir da década de 1970 como crítica à historiografia tradicional centrada em sujeitos masculinos (a palavra "history" é associada ao pronome *his* – dele, enquanto "herstory" é associado ao pronome *her* - dela). Refere-se a abordagens que reconstroem a história a partir das experiências, saberes e agências de mulheres, frequentemente articuladas a perspectivas decoloniais e à valorização de narrativas orais e intergeracionais (Bam; Ntsebeza; Zinn, 2018; Bam, 2021).

Como resultado desse trabalho, o Centro foi recentemente convidado a integrar a Escola de Bandung, uma rede de pesquisadores de referência global em descolonização. Da mesma forma, o CERT segue consolidando sua presença global na pesquisa em educação de trabalhadores, especialmente nas áreas de desenvolvimento de habilidades e da Quarta Revolução Industrial, promovendo análises críticas sobre noções de "desenvolvimento" e justiça ambiental em colaboração com instituições de ensino superior e setores produtivos na China, Alemanha e Quênia.

Nossas parcerias comunitárias locais também se expandiram de forma significativa, particularmente nas áreas de soberania alimentar e mitigação das mudanças climáticas. Tanto em nosso trabalho contínuo com escolas nas *townships*[58] da província de Gauteng, quanto nas ações com comunidades empobrecidas e com ativistas ambientais, o CERT vem consolidando seus esforços na promoção da justiça social. Nossa pesquisa engajada com a comunidade permanece uma área prolífica de atuação nas realidades de vida de populações pobres e marginalizadas, como na mitigação das mudanças climáticas, na implantação de hortas comunitárias, na valorização dos conhecimentos indígenas e no desenvolvimento de habilidades de trabalhadores, por exemplo.

Uma de nossas professoras é a Dra. Julie Reddy, Vice-Presidente da Comissão Nacional da África do Sul para a Unesco, cujo trabalho enfatiza a importância da alfabetização e do reconhecimento de outras formas de conhecimento na proteção de direitos para todos como cidadãos globais. A Dra. Reddy defende uma abordagem baseada em direitos humanos e na justiça como parte de uma ecologia mais ampla da cidadania. Esse aspecto da literacia crítica em direitos humanos tornou-se particularmente relevante na disputa pelo rio Liesbeeck, quando comunidades indígenas foram desafiadas por desenvolvedores a apresentar *evidências* baseadas em parâmetros ocidentais sobre a sacralidade do rio anteriores a meados do século XVII.

Em nossos diversos projetos voltados à promoção de outras formas de conhecer na busca por justiça, trabalhamos com o objetivo de des-

[58] Nota de tradução: áreas urbanas periféricas na África do Sul criadas sob políticas segregacionistas, especialmente durante o regime do Apartheid (1948–1994), destinadas à população negra e não branca. Caracterizam-se por condições socioeconômicas precárias, alta densidade populacional e acesso limitado a serviços públicos, sendo também espaços centrais de organização política, resistência e vida comunitária.

naturalizar narrativas eurocêntricas e imperialistas, desenvolvendo projetos de forma indissociável entre ensino, pesquisa e extensão. Esse trabalho se estende a campos interdisciplinares, como o Hip Hop, em colaboração com artistas de Nova York e de outros contextos globais, com o intuito de redefinir compreensões de *bem-estar* em um momento em que crises globais, que abrangem desde a injustiça racial e a ansiedade climática até graves desigualdades em saúde mental e genocídios, estão desestabilizando comunidades. Inspirados profundamente por tradições indígenas e pelo potencial transformador do Hip Hop, os pesquisadores e participantes envolvidos desafiam narrativas individualistas predominantes sobre saúde mental. Introduzem o conceito de *Bem-Estar Crítico* (Critical Wellbeing – CWB), um paradigma que associa de forma contundente esforços por justiça a práticas de cura, a partir de exemplos oriundos da Nova Zelândia, do Havaí, da África do Sul e de comunidades nativas americanas nos Estados Unidos.

O CERT também colabora com o intelectual decolonial taiwanês Prof. Chen Kuan-Hsing, que ministrou o seminário público intitulado *Third World or Global South? On Bandung 70th.* O prof. Kuan-Hsing é reconhecido por sua obra *Asia as Method: Toward De-Imperialism*. Seu trabalho enfatiza a importância do reconhecimento de espiritualidades não ocidentais, do psiquismo e de outras formas de conhecer, que precedem a *racionalidade* e a *objetividade* ocidentais há milhares de anos e permanecem presentes em sociedades indígenas ancestrais em todo o mundo. Nosso trabalho, nesse sentido, também se estende a diálogos com: o Centro de Investigação em Antropologia (CRIA), da Universidade de Lisboa, Portugal; com o professor Harald Gaski, da Universidade de Kautokeino, laureado com o Prêmio Nórdico de Língua Sami de 2006; e com Armanda Mupulema, da Universidade Indígena Amawtay, no Equador.

O CERT reconhece que a educação indígena vem se tornando um imperativo cada vez mais significativo para o mundo em que vivemos e que debates globais têm dado atenção aos sistemas de conhecimento indígena e à sua relação com o desafiador processo de descolonização na educação (Bam-Hutchison; Abrahams; Adams, 2022). Seguimos também nossos diálogos e trabalhos com ativistas do movimento Rhodes Must Fall, cujo trabalho assumiu novas formas desde que os

protestos estudantis iniciados na Universidade da Cidade do Cabo se expandiram globalmente para os campi que questionam a memorialização colonial e os currículos. A série de diálogos *Dez Anos de Rhodes Must Fall* buscou revisitar o legado radical do movimento estudantil e seu impacto vivo.

Ancorado na justiça narrativa feminista, o movimento reuniu organizadoras feministas, ativistas da justiça social, professoras, pesquisadoras, artistas e aliadas de diferentes gerações para refletir sobre a organização feminista intergeracional, as aspirações para a construção de uma práxis intelectual decolonial e o uso do a(r)tivismo como ferramenta de resistência e reimaginação, além de construir agendas sobre as (im)possibilidades da organização afro-feminista nas instituições de ensino superior sul-africanas. O diálogo considerou o impacto mais amplo do RMF, ao mesmo tempo em que centralizou intervenções feministas no interior do movimento, proporcionando um espaço de engajamento multigeracional, de rememoração radical e de narrativas inovadoras, e assegurando que vozes feministas não apenas sejam reconhecidas, mas também celebradas.

Relacionado ao nosso trabalho dialógico está nossa pesquisa em arquivos, na qual nos engajamos em debates sobre os contestados *Arquivo Negro* e *Arquivo da Diáspora*, no que se refere à literatura e à justiça. Debates entre pesquisadoras e pesquisadores nacionais e globais no campo da arquivologia visam articular princípios compartilhados e iniciativas piloto que posicionem o *arquivo* como um recurso público orientado para a justiça, voltado para a construção da memória, da identidade e da educação na África do Sul.

Um de nossos desafios é obter reconhecimento da aprendizagem prévia na universidade, ainda profundamente marcada por formas coloniais e ocidentais de valorar o conhecimento (Tikly, 2004). Esperamos superar esse desafio à medida que trabalhamos com ativistas da justiça ambiental em projetos como *Melhoria da Sustentabilidade Hídrica da Área de Captação do uMkhomazi: Implementação Integrada de Engenharia de Barragens e Restauração de Sistemas Ecológicos*. O projeto é um estudo piloto que busca mitigar o problema da sedimentação por meio da implementação integrada de engenharia de recursos hídricos e restauração de sistemas ecológicos, garantindo, assim, maior sustentabilidade

hídrica da bacia do uMkhomazi. Parte do pressuposto de que, ao longo de um século, a situação de assoreamento e poluição das fontes de água, resultante de atividades agrícolas e de mineração no entorno do rio uMkhomazi, será ainda mais grave se não for enfrentada. O projeto busca, portanto, restaurar a biodiversidade do uMkhomazi, um dos maiores rios ou áreas de captação da África do Sul.

Relacionado ao trabalho decolonial que desenvolvemos para a cidadania global, está o desafio da modernidade e da identidade, que envolve a formulação contínua de questões críticas sobre lideranças tradicionais, extrativismo neoliberal (como no caso do discurso sobre d*esenvolvimento* em torno do rio Liesbeeck) e deslocamento de comunidades. Pesquisadores destacam a trajetória do papel de chefes tradicionais na gestão da distribuição de recursos, na conservação e na resolução de conflitos, argumentando que o colonialismo e o desenvolvimento alteraram essas funções, o que também se estende às distorções na representação de conhecimentos feministas indígenas, como o conhecimento indígena global sobre plantas medicinais.

Epistemologias relacionais e a *arqueologia viva*, como metodologias não são apenas evidências de uma interconexão global de *tempo profundo*, mas também evidenciam as limitações das abordagens eurocêntricas de produção de conhecimento sobre esses passados antigos e suas conexões com as crises climáticas contemporâneas (Ka Canham *et al*., 2025). Metodologias de pesquisa emergentes podem criar caminhos para reimaginar a sustentabilidade para toda a humanidade em uma Terra compartilhada, problematizando discursos de extinção e de desconexão de povos e culturas (Hutchinson *et al*., 2023).

Nosso trabalho com o Brasil nesse tipo de reimaginação ocorreu em um diálogo comunitário no Funda Community College, em Soweto, com o professor Danilo Streck, em maio de 2024, sobre a filosofia educacional africana do falecido Es'kia Mphahlele e sua relação com o pensamento de Paulo Freire. Outros trabalhos relacionados ocorrem no âmbito de uma colaboração global de pesquisa sobre Mudanças Climáticas e Hortas Escolares, em parceria com as Universidades de Toronto e do Texas, e com escolas, comunidades e instituições de ensino superior em três províncias, nas quais colaboramos com educadores locais, anciãos e estudantes em práticas sustentáveis de hortas e na

incorporação de conhecimentos indígenas. Nesses projetos, contribuímos para promover a alfabetização ecológica, a segurança alimentar e o compartilhamento de conhecimentos indígenas, posicionando o CERT como referência em educação ambiental orientada pela comunidade nas escolas de Gauteng.

Apesar do aumento na produção de pesquisas de doutorado (considerada universalmente uma medida de avanço social na produção de conhecimento para a erradicação da pobreza e para o *desenvolvimento*), nossa sociedade frequentemente falha com a maioria em níveis fundamentais de proteção dos direitos humanos. Continuamos marcados pelo desemprego juvenil; pela significativa insegurança alimentar; pela falta de fornecimento eficiente de energia e água nas escolas; pela ausência de saneamento para a maioria; pela violência generalizada contra mulheres e crianças, considerada entre as piores do mundo; e pela criminalidade desenfreada e pelas ameaças diárias à segurança dos cidadãos. Além disso, o país enfrenta infraestrutura precária e colapso de serviços (por exemplo, estradas permanecem sem reparo por anos em províncias pobres e frequentemente enfrentamos falta de energia e de água). Escolas em *townships* na província de Gauteng são frequentemente obrigadas a encerrar suas atividades mais cedo devido à falta de água, o que compromete significativamente o direito de crianças e jovens à educação, bem como seus direitos, e os de seus professores, à saúde e à segurança.

Estatísticas oficiais da polícia indicam que cerca de 1.000 mulheres e quase 400 crianças são assassinadas anualmente. Os casos de estupro dobraram, incluindo crianças e estudantes muito jovens em creches e pré-escolas (de forma alarmante, inclusive com professores como perpetradores). Há relatos de cerca de 4.000 sequestros anuais, número que continua em crescimento. Ainda mais preocupante é o fato de que casos criminais por vezes envolvem autoridades governamentais corruptas. A ficha técnica de março de 2023 sobre o Plano Nacional de Desenvolvimento para 2030 indica a meta de produzir mais de 100 doutores por milhão de sul-africanos. A análise do período 2012-2021 mostra que o número de doutores mais que dobrou, principalmente nas áreas de Ciência, Tecnologia e Engenharia. No entanto, apesar desse aumento, ainda enfrentamos dificuldades em avançar em questões

relacionadas à justiça social, proteção ambiental, segurança, crise hídrica, provisão de energia e qualidade da educação. Nesse contexto social e econômico precário, as estatísticas oficiais de criminalidade não apenas são alarmantes, como duplicaram nos últimos cinco anos (2020-2024).

Essa crise de direitos humanos na África do Sul é agravada pela era global de pós-verdade e de *pós-humanidade* em que vivemos. Nesse cenário de tentativas globais de apagamento de verdades universais e de uma humanidade compartilhada, atrocidades contra direitos humanos e genocídios prosperam (como se observa atualmente em Gaza). O que, então, se exige de nós, como pesquisadoras e pesquisadores, neste momento, para restaurar nossa humanidade comum, o direito à vida e à dignidade? Somos convocados, como intelectuais, a enfrentar essa questão fundamental como pensadores críticos em todas as áreas, começando por: *O que é uma universidade? O que significa ser intelectual e pesquisador?* Essas questões evidenciam a importância da pesquisa orientada para os direitos humanos em ação, ao enfrentarmos perguntas centrais: *conhecimento para quê, com que finalidade e em benefício de quem?* É nesse ponto que a pesquisa-ação em universidades engajadas com comunidades empobrecidas se torna central na busca por soluções sustentáveis e no desenvolvimento de uma consciência crítica como pesquisadores.

Isso se reflete no trabalho do Professor Visitante Leon Tikly, que escreve sobre *Transformar o Conhecimento e a Pesquisa para Futuros Justos e Sustentáveis: Rumo a um Novo Imaginário Social para a Educação Superior.* Tikly destaca a não neutralidade do conhecimento e as interações entre diferentes sistemas de conhecimento ao longo do tempo. A linguagem é identificada como fator central de acesso ao conhecimento, e a marginalização de línguas locais e indígenas gera injustiça cognitiva. Referenciando Achille Mbembe, argumenta em favor da necessidade de mobilizar múltiplos sistemas de conhecimento para enfrentar problemas globais complexos, como demonstrado em um estudo de caso em Ruanda, onde conhecimentos indígenas foram tensionados por interesses capitalistas. Propõe, assim, o conceito de "novas ecologias do conhecimento" como forma de empoderar comunidades na construção de seus próprios futuros.

O Prof. Tikly argumenta que, embora os métodos científicos ocidentais sejam fundamentais para compreender desafios ambientais, eles são insuficientes isoladamente. Devem ser complementados pelos conhecimentos ambientais de longa duração das comunidades indígenas, construídos ao longo de séculos por meio de experiências vividas e tradições orais. Ao reunir educadores, famílias, acadêmicos e comunidades locais, os projetos do CERT promovem participação inclusiva e compartilhamento de conhecimento. Os projetos de hortas não apenas incentivam práticas agrícolas sustentáveis, mas também geram renda, oportunidades educacionais e desenvolvimento comunitário. A colaboração com pesquisadores internacionais amplia essas iniciativas com perspectivas diversas, fortalecendo a alfabetização ecológica e a resiliência às crises climáticas e econômicas.

Referências

BAM, June; NTSEBEZA, Lungisile; ZINN, Allan. (org.). *Whose history counts:* decolonising African pre-colonial historiography. Stellenbosch: African Sun Media, 2018.

BAM, June. *Ausi told me:* why Cape herstoriographies matter. Cape Town: Fanele, 2021.

BAM-HUTCHISON, June; ABRAHAMS, S.; ADAMS, E. Restoring African feminist indigenous knowledge in the Southern African Human Languages Technologies project: an action research case study of the San tsî Khoen Digital Archive 2020-2022. *Journal of the Digital Humanities Association of Southern Africa (DHASA)*, v. 4, n. 2, 2022.

HUTCHINSON, Yvette; CORTEZ OCHOA, Artemio Arturo; PAULSON, Julia; TIKLY, Leon. (org.). *Decolonizing education for sustainable futures*. Bristol: Policy Press, 2023.

JENKINS, Tauriq; VAWDA, Shahid. Questioning modernity and heritage: the case of the River Club development in Cape Town, South Africa. *Curator: The Museum Journal*, v. 67, n. 1, p. 239-254, 2024.

JENKINS, Tauriq; ENNALS, Richard; BAM-HUTCHISON, June. Born free: a tale of two rivers. *AI & Society*, v. 37, n. 3, p. 989-990, 2022.

KA CANHAM, Hugo; BAM-HUTCHISON, June; CRAIG, Jean Pierre; NXUMALO, Fikile; MADKINS, Tia C. Insisting on relation: Hugo ka Canham & June Bam-Hutchison in conversation. *Educational Philosophy and Theory*, p. 1-13, 2025.

ROBINS, Steven; BAUMGARDT, Laura. Opening the Black Box of Urban Development: cultural heritage activism at the Amazon megaproject in Cape Town. *Theoria,* v. 71, n. 178, p. 24–47, 2024.

TIKLY, Leon. Education and the new imperialism. *Comparative Education*, v. 40, n. 2, p. 173–198, 2004.

WYNBERG, Rachel; IVES, Sarah.; BAM, June. How access and benefit sharing entrenches inequity: the case of Rooibos. *Journal of Southern African Studies*, v. 49, n. 4, p. 589-610, 2023.

Homenagem

Maria Isabel da Cunha – Mabel: graças à sua vida, que tanto encantou a educação!

Maria Clara Bueno Fischer
Mari Forster

Gracias a la vida que me ha dado tanto
Me dio dos luceros que cuando los abro
Perfecto distingo lo negro del blanco
Y en el alto cielo su fondo estrellado
Y en las multitudes al hombre que yo amo
Gracias a la vida que me ha dado tanto
Me ha dado el sonido y el abecedario
Con el las palabras que pienso y declaro
Madre, amigo, hermano y luz alumbrando
La ruta del alma del que estoy amando
Gracias a la vida que me ha dado tanto
Me ha dado el oído y en todo su ancho
Graba noche y día, grillos y canarios
Martillos, turbinas, ladridos, chubascos
Y la voz tan tierna de mi bien amado
Gracias a la vida que me ha dado tanto
Me ha dado la marcha de mis pies cansados
Con ellos anduve ciudades y charcos
Playas y desiertos, montañas y llanos
Y la casa tuya, tu calle y tu patio
Gracias a la vida que me ha dado tanto
Me ha dado la risa y me ha dado el llanto
Así yo distingo dicha de quebranto
Los dos materiales que forman mi canto
Y el canto de ustedes que es mi propio canto
Gracias a la vida que me ha dado tanto
(Violeta Parra)

A vida nos surpreende! Entre incredulidade, negação, tristeza, lembranças e saudades, impregnadas de diferentes sentimentos, no intervalo de 15 dias após sua morte, deparamo-nos com o convite para

homenagear Mabel, por meio de um texto. Com o compromisso amoroso e a honra de termos sido lembradas para essa missão, começamos o exercício da escrita, não sem antes conversarmos demoradamente sobre como o faríamos. Levantamos possibilidades, lembramo-nos dos vários momentos compartilhados com ela, tantos tão presentes, e nos pusemos em ação! Simples? Não! Entre algumas tentativas, permeadas por choros e risos, fomos avançando. Elegemos *Gracias a la vida* (composição de Violeta Parra, 1966) para inspirar a nossa escrita.

Nessa composição musical, que é um verdadeiro hino de louvor à vida, encontramo-nos com Maria Isabel da Cunha, a Mabel, que se constituiu como mulher educadora-pesquisadora, vivendo profundamente a vida, honrando e celebrando a sua e a daqueles e daquelas com quem *com-viveu*. *Gracias a la vida* por ter-nos dado o privilégio de termos *com-vivido* com Mabel, que nos deu tanto! Que materiais e valores criou, coletou e mobilizou ao longo da sua estrada para formar seu canto e seus passos (e o canto e os passos de todos e todas que eram também o seu próprio canto)? Quem nos tornamos na caminhada com ela? Com pisada firme, decidida, batom nos lábios, coração presente, braços abertos e olhar pensante, andou por aí, por aqui e por lá, provocando e propondo presentes e futuros possíveis para a educação e a pesquisa, especialmente sobre formação de professores e professoras e sobre a pedagogia universitária. Já não somos as mesmas pessoas que educam-pesquisam porque *hermanamo-nos* com ela por meio da conversa –solta ou organizada –, exercitando diálogos permanentes. Diálogos esses entendidos como processos dialético-problematizadores pulsantes. Tensionamentos conceituais, questões da prática docente, diferentes pedagogias, rituais acadêmicos, estruturas de poder, projetos político-pedagógicos, serviços de assessoramento pedagógico, gestão institucional, políticas públicas, entre outros, foram temas que estiveram presentes em seus diferentes estudos, aulas e rodas de conversa, com diversos parceiros e parceiras, sempre convocados a se posicionarem, a compartilharem suas ideias e a ajudarem a construir outros mundos possíveis no fazer-sentir-pensar do ser escola, universidade e docente.

A Educação Superior brasileira teve o privilégio de contar com a presença de Mabel na construção de sua história, de suas práticas e

da produção de conhecimento por meio da pesquisa, em diálogo permanente com a experiência profissional de professores e professoras. Nos inúmeros encontros em que era solicitada a discorrer sobre o processo de tornar-se professora-educadora, Mabel fazia-o, como lhe era habitual, sob a forma de narrativa. Ela mesma dizia:

> Quando ando pelo Brasil afora fazendo algumas palestras – resultados das minhas pesquisas e reflexões –, costumo contar histórias. Histórias assim mesmo, com H, pois são frutos das minhas experiências e memórias e, mesmo que assumam a sua condição de verdade relativa, representam a minha percepção de fatos e contextos (Cunha, 2022, n. p.).

Ao escutarmos, com atenção, uma das gravações sobre esse fazer-se *profe* pudemos, por meio de uma escuta sensível, aprender com ela sobre marcas de conteúdo e forma acerca da complexidade e do fascínio de nossa profissão. Em cada narrativa sobre o tema, ela (re)cria, apresenta algo novo que nos deixa muito pensativas e esperançosas com a lida da docência. Como uma majé – expressão feminina de pajé – ela nos transmite, por intermédio de seu testemunho de vida, como ser histórico-social, simultaneamente coletivo e singular – tudo meio que misturado –, formas de nos constituirmos *gentes* que ensinam porque aprendem, como uma boa freireana. Trata-se de *gentes* dispostas à construção de uma sociedade profundamente democrática, desde o cotidiano da sala de aula, da gestão das instituições educativas até aos espaços onde se elaboram e se executam as políticas educacionais. Pois é, o seu ser no mundo foi encarnado em sabedoria; uma sabedoria que se constrói com o outro e a outra. Não é caminho solo; é *com-partilhado* no seu acontecer. É impossível não se emocionar com a profe Mabel! Ela nos *capturou*. Sentimos sua falta e, ao mesmo tempo, a sensação de sua presença nos acontece. Muitos são seus ensinamentos. Vamos continuar falando sobre eles.

Práxis enraizada na experiência docente

Ao revisitarmos sua história de vida, suas escritas individuais e, frequentemente, coletivas, descobrimos e, novamente, refletimos sobre várias coisas. Sem a pretensão de esgotar o vasto legado de Mabel, o que seria uma impossibilidade, destacamos sua crença inabalável na indissociabilidade entre teoria e prática na experiência docente. Essa premissa nos convida a uma interrogação sobre o fazer-sentir-pensar

da docência, tanto na ação propriamente dita da sala de aula quanto na pesquisa sobre a profissão e a profissionalidade docente.

Para Mabel, elaborar perguntas, elaborar problemas de pesquisa sem, como dizia ela, *alguma relação com a prática*, não configurava um caminho frutífero. Ao narrar a própria trajetória, ela exercitava a relação teoria-prática, condição de extremo valor para quem, como ela, dedicava especial atenção à formação de professores e à pedagogia universitária. Na sua história, Mabel foi problematizando a concepção teórica da educação como reprodução social, perspectiva muito presente nas discussões da área da Educação, em tempos de redemocratização em nosso país, a partir de interrogações que realizava observando os professores na escola. Alguns amavam o que faziam, alguns criavam, alguns reproduziam a ordem hegemônica e outros não. Interrogando-se, ela vai em busca de referências teórico-metodológicas que também abrissem espaço para a experiência de docentes; para compreender como eles e elas viviam o cotidiano da docência. É nesse terreno fértil que emerge, como resultado de sua tese de doutorado, o livro *O bom professor e sua prática* publicado pela editora Papirus, em 1998, que conta com mais de 30 edições. Por sua contribuição seminal, a obra tornou-se um clássico na área da Educação.

O andarilhar de uma contadora de histórias na construção de um ethos coletivo na práxis

Ethos é uma palavra de origem grega que diz respeito ao costume, ao uso e à característica. Refere-se àquilo que caracteriza e é predominante nas atitudes e sentimentos dos indivíduos de um povo, grupo ou comunidade e que marca as suas realizações. É algo que conjuga direção, sentido, valores e o modo de operar de um grupo, alimentando, permanentemente, a preocupação em responder e renovar o "para que" e "para quem" se pesquisa e se ensina na área da Educação.

À época da experiência de consolidação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisinos, no início dos anos 2000, estes eram pressupostos fundamentais, compostos por valores que foram cultivados: o compromisso com o trabalho coletivo e, ao mesmo tempo,

o respeito à diferença e à diversidade; a autonomia de pensamento; a seriedade com o processo e com o resultado de nosso trabalho; o acolhimento; a tolerância; a eficácia e a eficiência no trabalho; a valorização do processo e do produto em uma perspectiva de relação dinâmica entre essas duas dimensões; a relação com o entorno; a educação como direito; a solidariedade e a generosidade. Essa experiência foi construída com a presença incansável de Mabel, que trazia consigo vivências na instituição pública e em diversos órgãos de pesquisa. Esse *ethos* consolidado, entre colegas docentes e alunos, serviu de inspiração para outras instituições, onde se buscou socializar e transmitir este patrimônio de aprendizagem acadêmica e de pesquisa.

Coletivos de pesquisa

Outro ensinamento de Mabel, enraizado em sua experiência, diz respeito ao ato de estar junto e construir coletivos. À sua maneira, ela contribuiu decisivamente na arte de criar, consolidar e comprometer-se com modos de ser e fazer dos mais diversos. Com a sabedoria de Mestra, sempre soube que experiência e conhecimento se compartilham e, por isso mesmo, multiplicam-se; tais dimensões exigem rigor intelectual e compromisso no andar juntos que, se assim não o for, não se convertem em práxis.

Mabel era frequentemente interpelada, na academia, sobre a dispersão de sua produção em artigos e capítulos de livros, o que exigiria de seus leitores um investimento para reuni-los. Ela prontamente respondia sobre os limites e as possibilidades que os autores e as autoras enfrentam para a publicação de suas produções, em face das novas políticas que validam o quê, o como e onde fazê-lo. As dificuldades de financiamento e a condição das editoras, que, cada vez mais, sugerem o autofinanciamento, arrefecem também as condições de publicação dos autores.

Referia-se a duas publicações individuais – o livro *O bom professor e sua prática* e a obra *O professor universitário na transição de paradigmas* (JM Editora, 1998, com várias reedições) – e nos mostrava que, a partir daí, induzida pela política de avaliação da pós-graduação no Brasil, na qual os Grupos de Pesquisa assumem um grande protagonismo, começou a organizar e a escrever capítulos de livros. Tais obras passavam a

divulgar os resultados das pesquisas que desenvolvia com os grupos que coordenava, deixando, assim, de ser a única autora.

Em sua compreensão sobre a importância do trabalho coletivo e em sua generosidade, Mabel reconhecia que essa condição conjuntural, "longe de atingir negativamente sua perspectiva de produção, amplia a abrangência dos estudos, que não seria a mesma, numa condição individual" (Cunha, 2022, p. 9). Com toda a sua longa experiência de pesquisa, emprestou e ofereceu aos grupos com quem trabalhou as ferramentas disponíveis para que, juntos, produzissem e publicizassem seus achados.

Somos testemunhas do quão pujantes foram esse e tantos outros movimentos da Mestra. A cada pesquisa, uma publicação, o que resultou em um conjunto qualificado de livros e enciclopédias, além de uma robusta participação em eventos regionais, nacionais e internacionais. De lugar em lugar, de espaço em espaço, andarilhamos, com Mabel, por cidades e pântanos, por praias e desertos, por montanhas e planícies, na sua casa, na sua rua, no seu pátio, construindo territórios educativos. Essa foi a forma como Mabel compreendia o mundo e nos ensinou, pois aprendeu.

Coletivos na gestão da pós-graduação

No campo da gestão acadêmico-científica, Mabel nos ensinou muito. O crescimento da pós-graduação no Brasil, acompanhado de uma consolidada política pública de avaliação – o *Modelo Capes de Avaliação* – e de fortes associações nacionais de pesquisa, tem demandado uma permanente reflexão sobre os modos de gestão dos programas de pós-graduação. Alcançar patamares de excelência acadêmica que impliquem o compromisso com a consolidação da democracia econômica, social e política, na perspectiva da emancipação humana, supõe espaços de discussão e elaboração coletiva nos mais diferentes níveis de gestão.

A partir de nossas vivências como professoras e na coordenação do PPG Educação da Unisinos, indicamos alguns aspectos relevantes sobre a gestão compartilhada implementada no programa, destacando marcas da Mestra nesse processo (Fischer, 2019). Foi uma experiência em que os e as protagonistas consideraram as normas instituídas por

outros e, ao mesmo tempo, as suas potencialidades para realizarem suas escolhas de condução do programa, em que a construção do coletivo foi uma das marcas de seu *ethos*. Acreditamos – e Mabel compartilhava da convicção sobre a relevância acadêmico-política dessa perspectiva – na importância de se produzirem formas de pensar, ser, estar e agir na pós-graduação em uma perspectiva que combine democracia e construção coletiva e de coletivos.

O trabalho coletivo destacava-se, entre outros princípios, na construção permanente do *ethos* do programa de pós-graduação do qual fizemos parte. O cultivo dessa forma de trabalho ocorreu como forma de enfrentamento a períodos e situações de fragmentação e à pressão relativa a valores individualistas e mercantis – próprios da hegemonia ético-político-econômico-cultural de nossos tempos. Acentua-se, então, que esse *ethos* implicava considerar a dimensão da eficiência, a vontade política, as relações de poder e as características das pessoas, configurando-se como uma constante construção – um processo, portanto. Tal dinâmica demandava uma atitude de abertura e de disposição para o trabalho de pessoas com ritmos e perspectivas diferentes. Cultivar a vida em parceria, democrática, solidária e com eficiência implicava gerir o programa com base nesses valores. Isso se expressava na criação de espaços e tempos adequados para a discussão e a elaboração conjunta e, simultaneamente, na divisão do trabalho na execução das tarefas, entre tantos outros aspectos.

Nesse cenário, a colaboração da Mabel foi fundamental, pois sua atuação articulou-se com a experiência de vida dos outros colegas, favorecendo o trabalho compartilhado. O grupo era formado por treze mulheres e três homens, com idades entre 30 e 65 anos. Havia egressos de universidades públicas, que trouxeram para o programa sua experiência docente e de pesquisa na pós-graduação; professores que atuaram anteriormente na gestão de órgãos públicos, em áreas ligadas à Educação; aqueles com experiência prévia de liderança no movimento sindical docente; e um número significativo de professores que, ao ingressar no programa, havia atuado como grupo, no Núcleo de Apoio Pedagógico da Unisinos (NAP). Alguns tinham vivências no campo da Educação Popular; outros, formação no âmbito da Teologia; havia quem trouxesse na bagagem conhecimento e prática no

campo do feminismo; e outros, ainda, com trajetória mais recente na pós-graduação, já haviam se inseriram no programa sob a premência de manter o padrão de excelência. Havia também diferentes posições epistemológicas entre os professores.

Esses elementos do perfil do grupo contribuíram positivamente para a opção de realizar um trabalho coletivo como valor, como *modus operandi*, como *ethos*. Tratava-se de um conjunto de valores – em parte cultivados nessas vivências anteriores, ou concomitantes à atuação no próprio cotidiano do programa – que interferiu nas leituras que o grupo fazia do modelo de avaliação, bem como nas discussões e nos rumos definidos. Destaca-se, nesse sentido, o valor do bem comum, da cultura democrática, do respeito às diferenças e da crença na educação como direito e bem público. Tais valores interferiam na luta por combinar democracia e eficiência na perspectiva da ação coletiva. No entanto, tais características individuais eram mais, ou menos, potencializadas pela gestão do programa, tanto aquela que ocorria na instância do Colegiado como em nível da Coordenação do curso.

No caminhar daquela experiência, Mabel era firme em abrir as portas do PPG, cultivando a ideia do público, do democrático e do bem comum, princípios viabilizados porque havia um desejo – dela e do grupo – de acertar e de se diferenciar do que era estabelecido estritamente como valor numérico. Fazer-se Maria Isabel da Cunha nas suas andanças.

Mabel amava escrever, constituindo-se por meio da escrita ao longo da vida. Sempre que expunha sua caminhada, para além de agradecer às muitas pessoas que fizeram dela uma apaixonada pela educação e por "optar por uma profissão que exige gostar de conviver e trabalhar com gente", ela se referia a Isaac Asimov, para ilustrar esse apreço: "[...] para mim, escrever não é mais do que pensar com os dedos" (Cunha, 2022, p. 11). Os registros realizados permitiram, de alguma forma, a documentação da experiência e adensaram as possibilidades de reflexão, desvelando o seu processo formativo e o de seus parceiros.

Recordamo-nos das muitas vezes em que éramos desafiados, nos grupos de pesquisa, a sermos leitoras e leitores críticos das produções dos colegas, ao mesmo tempo em que éramos por eles lidos. Essa leitura compartilhada, em diferentes momentos e com diferentes intensidades,

tornava a escrita um processo dialógico e contribuía para qualificar a versão final do texto. Na verdade, esse exercício de escrita, na perspectiva de transformar o conhecimento, favorecia a aproximação com as leitoras e os leitores, bem como estimulava a produção autoral, tanto individual quanto coletiva. Vejam que aprendizado! A escrita, uma de nossas ferramentas mais importantes na docência e na pesquisa, é uma mediação fundamental na nossa profissão. Embora tenhamos consciência disso, realizá-la, combinando nossas singularidades com o coletivo é uma arte que ajuda, na sua especificidade, a inserir a democracia nas minúcias de nossa atividade profissional.

Algumas marcas da Mabel nos remetem a refletir sobre os diferentes processos formativos vividos por ela. Ao fazê-lo, sempre retornávamos à sua história de vida e, no seu âmago, encontrávamos as fontes que a alimentaram. Acreditamos que esse desejo de escrever devia-se ao fato de ser uma leitora voraz. Guardava na sua biblioteca a coleção de Monteiro Lobato, leitura que sua mãe fazia livro após livro, noite após noite, de *Reinações de Narizinho* até o *Sítio do Picapau Amarelo*. Contava que "a leitura sempre acabava com gosto de quero mais... um certo suspense sobre o que aconteceria a seguir" (Cunha, 2022, p. 14). Apressou o seu processo de leitura o fato de seu irmão mais velho, já alfabetizado, antecipar o que viria a seguir.

Esse amor pelos livros – não só pelos *técnicos*, mas pela *boa literatura* –acompanhou-a diuturnamente. Era muito difícil presenteá-la com livros, pois já os tinha lido. Lembramos também que, ao preparar sua aposentadoria (que nunca ocorreu de fato), Mabel inscreveu-se em uma oficina literária e, junto com um grupo, sob orientação de Alcy Cheuiche e Ariane Severo, produziu algumas preciosidades, entre elas *Mulheres Extraordinárias*, de 2016, e *Entre Palavras/Entre Paroles*, obra bilíngue (em português e francês), de 2024. Nelas, contava novamente histórias. Recordamos também que era amante das artes: apreciava bons filmes e bom teatro, e não perdia oportunidade de comentá-los e recomendá-los, quando não se podia estar junto. Esse conjunto de gostos, *sabores* de Mabel, entremeados aos seus saberes, acreditamos ter contribuído, sobremaneira, para a sua reflexão sobre a experiência humana, verdadeiramente, auxiliando-a na construção de sua humana docência.

Da mesma forma, Mabel era uma assumida viajante; percorreu boa parte do mundo sem nunca deixar de contar histórias. Preparava as viagens com esmero e as registrava para que aqueles que não estivessem presentes pudessem desfrutá-las. Lembramos e preservamos até hoje alguns desses registros, reunidos em um grupo que ela intitulou *Andanças e afetos*. A andarilhagem, dessa feita, ocorreu pelo Sul de Portugal, pela Espanha e pela Toscana (Itália), em 2022, no período pós-pandemia. A riqueza de detalhes históricos e culturais, acompanhada de fotos, deixava-nos a todos, mais de trinta amigos, curiosos. Essa era outra marca da Mestra: *a curiosidade metódica* e *epistemológica*, bem freireana. Ao narrar, Mabel narrava a si mesma e convidava à reflexão e ao diálogo, desafiando a criatividade do grupo. Ter o privilégio de viajar ao seu lado era enriquecedor e jamais monótono. Mabel nomeava a experiência e envolvia-nos nela; não poucas vezes nos aventuramos e *voamos* juntas, não só em aviões, mas em um balão, em plena Capadócia. Sonhos realizados!

As andarilhagens com Mabel aproximam-se, de certa forma, do que Brandão (2018, p. 44) reflete sobre como nos constituímos humanos:

> Somos humanos porque aprendemos a andar. Somos humanos porque aprendemos a pendular entre um "estar aqui' e um contínuo "partir", "ir para". Entre os que andam, viajam e vagam, há os que se deslocam porque querem (os viajantes, os turistas), os que se deslocam porque creem (os peregrinos, romeiros), os que se deslocam porque precisam (os migrantes da fome, os exilados) e há os que deslocam porque devem (os "engajados" – para usar uma palavra cara aos dos anos 1960 – os "comprometidos com o outro, com uma causa").

Entendemos que as andarilhagens de Mabel se relacionam ao primeiro e ao último sentido referido por Brandão nessa passagem. Para além do desejo de viajar, ela mantinha um compromisso com o outro e com a causa da educação – de forma especial, com a educação pública. De uma maneira solidária, prestava um serviço contínuo, auxiliando em diferentes propostas de estruturação de mestrados e doutorados pelo país afora; estabelecia parcerias com diferentes instituições e pesquisadores com os quais, juntas, auxiliamos no processo de qualificação acadêmica.

Uma obra de arte em aberto

Acreditamos que o relembrar de nossa relação histórica, afetiva e existencial com Mabel permitiu-nos, de alguma forma, socializar nossa percepção de que ela amava viver e o fazia intensamente: em casa, na rua, na labuta, no lazer; em todo lugar e em tudo o que fazia. O trabalho, na vida de Mabel, era uma constante que a acompanharia até sua despedida destes pagos. E foi assim! Fernanda Montenegro, em recente entrevista, afirma que pessoas do teatro e do cinema não se aposentam; vivem o presente, porque vocacionadas à arte. Seria esse o caso de Mabel? Pensamos que sim; nela reside a arte da pesquisadora-educadora. Embora aposentada formalmente, Mabel seguia, seguia e seguia, educando, pesquisando e nucleando grupos e mais grupos; sim, fazia-o como quem *faz arte* com maestria.

A obra de Mabel – que é sua, nossa, de todos e todas – foi construída a muitas mãos e permanece em aberto, tal como a própria Educação. Como humanos, estamos aqui para recriar e transformar esse legado em tantas outras obras.

Há muito ainda a apreender e a aprender com a obra esculpida por nossa companheira Mabel. Há que reunir depoimentos de cada pessoa e grupo que andou de braços dados com nossa artista, quem sabe a partir da pergunta: *O que aprendi com a Mabel*?. Dessa forma, poderemos nos apropriar de seus ensinamentos e, quiçá, transmiti-los às novas gerações de educadoras e educadores. Há também que realizar um processo cuidadoso de sistematização da produção acadêmico-científica da professora Mabel, para dar continuidade, de forma criativa e crítica, ao seu legado.

Obrigada, Mabel! Graças à tua vida, que nos deu tanto!

Referências

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Andarilhagem. *In*: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITROSKI, Jaime José. (org.). *Dicionário Paulo Freire.* 4. ed. rev. amp. Belo Horizonte: Autêntica, 218, p. 44-45.

CUNHA, Maria Isabel da. No tempo em que o telefone era preto e a geladeira branca: a escola, a vida e as aprendizagens. Textos em foco. *In*: CUNHA, Maria Isabel da. *Docência, prática pedagógica e educação superior.* Curitiba: CRV, 2022.

CHEUICHE, Alcy. (org.). *Mulheres Extraordinárias*. São Paulo: Martins Livreiros, 2016.

FISCHER, Maria Clara Bueno. Trabalho coletivo na pós-graduação: narrativa reflexiva de uma experiência. *Revista Unisinos*, v. 23 n. 4, 2019.

Sobre os autores

Adriana Ferreira Rebouças Campelo: Mestre em Educação pela Universidade Federal de Goiás; licenciada em Matemática. Atua como educadora e coordenadora nas séries iniciais da Escola Pluricultural Odé Kayodê/Espaço Cultural Vila Esperança, Cidade de Goiás; e como professora substituta na Universidade Estadual de Goiás (UEG – Campus da cidade de Goiás), Goiás, Brasil. Integrante do grupo de pesquisa DIDAKTIKÉ - Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Questões Contemporâneas da Universidade Federal de Goiás (UFG). Tem experiência nas áreas da educação matemática, etnomatemática; gênero e diversidade.

Adriane Raquel Santana de Oliveira: Doutora em Educação pela Universidade Federal do Pará. Professora do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará. Atua nas áreas de História da Educação, Educação Popular e Feminismos. É coordenadora do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Gênero, Feminismos e Interseccionalidade (GEPEGEFI/UFPA).

Aline Zorzi Schultheis de Freitas: Doutora em Educação pela Universidade Federal da Paraíba. Pedagoga. Mestre em Educação Escolar pela Universidade Federal de Rondônia. Pedagoga pela UNIR. Pedagoga e Diretora de Extensão e Produção na Pró-Reitoria de Extensão do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas. Integrante do Grupo de Pesquisa em Extensão Popular (Extelar).

Ana Maria Saul: Doutora em Educação pela PUC-SP. Professora dos PPGEs Currículo e do Mestrado Profissional formação de formadores/PUC-SP. Coordena a Cátedra Paulo Freire / PUC-SP

e a Rede Freireana de Pesquisadores. Áreas de atuação: currículo, formação de educadores, avaliação e pensamento de Paulo Freire.

Andréia Morés: Graduada em Pedagogia (UFSM). Mestra em Educação (UFSM) e Doutora em Educação (UFRGS). Professora da área do conhecimento de Humanidades (UCS), professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado e Doutorado - PPGEdu/UCS), e professora do Curso de Licenciatura em Pedagogia. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Inovação, Formação de Professores e Pedagogia Universitária. Autora do Livro: Ensinar e Aprender na Universidade: inovações pedagógicas, científicas e tecnológicas. 1. ed. Caxias do Sul: Educs, 2023.

Beatriz Siqueira Nunes: Mestra em Educação pela Universidade do Estado do Pará. Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará. Pesquisadora vinculada à Rede de Pesquisa sobre Pedagogias Decoloniais na Amazônia.

Carolina Schenatto da Rosa: Doutora em Educação pela Unisinos. Pesquisadora vinculada à Cátedra Unesco Educação para a Cidadania Global e Justiça Socioambiental/UCS, onde realizou estágio pós-doutoral com financiamento CNPq/FAPERGS.

Cleidiane Lemes de Oliveira: Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (Brasil). Professora no Departamento de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais unidade Divinópolis, onde atua nas áreas de Trabalho e Formação Docente, Educação Antirracista e Práticas Pedagógicas.

Daiana de Paiva Gomes: Mestranda em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Nutricionista pela UFPB. Integrante do Grupo de Pesquisa em Extensão Popular (Extelar).

Danilo Romeu Streck: Doutor em Fundamentos Filosóficos da Educação. Coordenador da Cátedra Unesco Educação para a Cidadania Global e Justiça Socioambiental/UCS. Professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul.

Deisy Ferreira dos Santos: Mestre e doutoranda em Educação pela Universidade Católica de Minas Gerais (Brasil). Professora da Secretaria Municipal de Educação da cidade de Ribeirão das Neves, onde atua na Educação Infantil.

Gabriel Humberto Muñoz Palafox: Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professor Titular da Faculdade de Educação Física, e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Atualmente cedido à Secretaria-Geral da Presidência da República para exercer o cargo de Assessor Técnico da Diretoria de Educação Popular.

Hélio da Guia Alves Junior: Doutorando e mestre em Educação pela Universidade Católica de Santos (PPGE/UniSantos) e especialista em Computação Aplicada à Educação pelo Instituto de Ciências Matemáticas e de Computação da Universidade de São Paulo (ICMC/USP). Integra o grupo de pesquisa Pedagogia Crítica: Práticas e Formação. Com ênfase em estudos críticos, investiga os fundamentos epistemológicos da prática pedagógica e da formação docente.

Ione Gomes da Silva: Doutora em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Mestra em Educação pela UFPB. Pedagoga pela UFPB. Integrante do Grupo de Pesquisa em Extensão Popular (Extelar).

João Colares da Mota Neto: Doutor em Educação pela Universidade Federal do Pará. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq. Pesquisador vinculado à Cátedra Unesco Educação em Cidadania Global e Justiça Socioambiental, na Universidade de Caxias do Sul, onde desenvolveu estágio de Pós-Doutorado Sênior com apoio do CNPq.

June Bam: Professora em Educação e Diretora do Centro para Direitos em Educação e Transformação na Universidade de Johannesburg, na África do Sul. Publicou vários livros e é autora do premiado livro de não ficção *Ausi Told Me: Why Cape Herstoriographies Matter* (Jacana, 2021).

Maria Eliete Santiago: Doutora em Educação pela Universite de Paris V - Rene Descartes. Pesquisadora Sênior do PPGEdu/UFPE com atuação em Currículo, Formação de Professores, Pedagogia Paulo Freire, Questões étnico-racial. Coordena a Cátedra Paulo Freire/UFPE.

Mari Forster: Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Professora aposentada do Programa

de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Brasil), onde atuou na área de formação de professores.

Maria Amélia Santoro Franco: Doutora e Mestra em Educação. Licenciada em Pedagogia. Professora, orientadora e pesquisadora da Universidade Católica de Santos (UniSantos). Atua como consultora e conferencista na área da educação, com ênfase em abordagens críticas da investigação. Desenvolve pesquisas nos campos da Pedagogia Crítica, das epistemologias e das práticas pedagógicas. Autora e organizadora de livros e artigos científicos. Líder do grupo de pesquisa Pedagogia Crítica: práticas e formação. Integra grupos de pesquisa e redes acadêmicas nacionais e internacionais.

Maria Clara Bueno Fischer: Doutora em Educação pela Universidade de Nottingham, Reino Unido. Professora do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Brasil), onde atua nas áreas de Trabalho e Educação, bem como Educação de Jovens e Adultos.

Maria Julieta Abba: Doutora em Educação. Professora visitante no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas. Vice-Coordenadora da Cátedra Unesco em Educação para a Cidadania Global e Justiça Socioambiental.

Nilda Stecanela: Doutora e Mestre em Educação pela UFRGS com Pós-Doutorado na University College of London, Institute of Education, Inglaterra, com supervisão de Tristan MacCowan. Docente do Corpo Permanente no Programa de Pós-Graduação em Educação e Coordenadora do Observatório de Educação da Universidade de Caxias do Sul (UCS). Pesquisadora de produtividade em pesquisa na área da Educação do CNPq.

Paulo Antonio Pasqual Júnior: Doutor e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (UCS), onde também realizou estágio pós-doutoral em Educação. Licenciado em Computação e em História pela mesma instituição. Atua como professor na área de Humanidades e no Programa de Pós-Graduação em Educação da UCS, com interesse em temas relacionados às tecnologias digitais na educação, cultura digital e história da educação tecnológica.

Pedro de Carvalho Pontual: Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professor colaborador do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), onde atua nas áreas de educação popular, educação para a cidadania, políticas públicas, gestão democrática e Participação Social. Atualmente exerce o cargo de Diretor de Educação Popular da Secretaria-Geral da Presidência da República.

Pedro José Santos Carneiro Cruz: Doutor em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Mestre em Educação pela UFPB. Bacharel em Nutrição pela UFPB. Docente do Curso de Medicina e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPB. Líder do Grupo de Pesquisa em Extensão Popular (Extelar).

Regina Célia Linhares: Doutora e Mestre em Ciências da Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina. Pós-doutorado na University College of London, Institute of Education, Inglaterra, com a supervisão de Stephen Ball, no campo da Sociologia da Educação. Pesquisadora de produtividade em pesquisa na área da Educação do CNPq. Professora do Corpo permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Itajaí, SC.

Renan Soares de Araújo: Doutorando em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Mestre em Educação pela UFPB. Bacharel em Nutrição pela UFPB. Integrante do Grupo de Pesquisa em Extensão Popular (Extelar).

Solon Eduardo Annes Viola: Doutor em História pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos (Brasil). Professor aposentado do Programa de Graduação em Ciências Sociais da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos (Brasil). Atua na área de educação em direitos humanos, democracia e cidadania.

Teodoro Adriano Costa Zanardi: Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (Brasil). Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (Brasil), onde atua nas áreas de currículo, políticas educacionais, direito à educação e pedagogia freireana.

Thiago Vieira Pires: Doutor em Ciências Sociais pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos (Brasil). Professor da educação

básica na rede pública municipal de Porto Alegre (Brasil). Atua na área de história do Brasil com foco nos temas relacionados a ditadura civil-militar brasileira, direitos humanos, educação popular e educação de jovens e adultos.

Tristan McCowan: Vice-Reitor Internacional e Professor de Educação Internacional no Institute of Education da University College London/UK. Sua atuação acadêmica concentra-se no ensino superior em contextos internacionais, com ênfase em temas como educação para o desenvolvimento sustentável, acesso, currículo, modelos alternativos e questões climáticas. Atuou como editor da revista *Compare – A Journal of International and Comparative Education*. É fundador da rede Climate-U, que reúne 28 universidades e organizações ambientais em 15 países, com foco em pesquisas participativas voltadas às questões climáticas.

UCS UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL

UCS | EDUCS EDITORA

A Editora

A Editora da Universidade de Caxias do Sul, desde sua fundação em 1976, tem procurado valorizar o trabalho dos professores, as atividades de pesquisa e a produção literária dos autores da região. O nosso acervo tem por volta de 1.600 títulos publicados em formato de livros impressos e 600 títulos publicados em formato digital. Editamos aproximadamente 1.000 páginas por semana, consolidando nossa posição entre as maiores editoras acadêmicas do estado no que se refere ao volume de publicações.

Nossos principais canais de venda são a loja da Educs na Amazon e o nosso site para obras físicas e digitais. Para a difusão do nosso conteúdo, temos a publicação das obras em formato digital pelas plataformas Pearson e eLivro, bem como a distribuição por assinatura no formato streaming pela plataforma internacional Perlego. Além disso, publicamos as revistas científicas da Universidade no portal dos periódicos hospedado em nosso site, contribuindo para a popularização da ciência.

Nossos Selos

EDUCS

- **EDUCS/Ensino**, relativo aos materiais didático-pedagógicos;
- **EDUCS/Origens**, para obras com temáticas referentes a memórias das famílias e das instituições regionais;
- **EDUCS/Pockets**, para obras de menor extensão que possam difundir conhecimentos pontuais, com rapidez e informação assertiva;
- **EDUCS/Pesquisa**, referente às publicações oriundas de pesquisas de graduação e pós-graduação;
- **EDUCS/Literário**, para qualificar a produção literária em suas diversas formas e valorizar os autores regionais;
- **EDUCS/Traduções**, que atendem à publicação de obras diferenciadas cuja tradução e a oferta contribuem para a difusão do conhecimento específico;
- **EDUCS/Comunidade**, cujo escopo são as publicações que possam reforçar os laços comunitários;
- **EDUCS/Internacional**, para obras bilíngues ou publicadas em idiomas estrangeiros;
- **EDUCS/Infantojuvenil**, para a disseminação do saber qualificado a esses públicos;
- **EDUCS/Teses & Dissertações**, para publicação dos resultados das pesquisas em programas de pós-graduação.

Conheça as possibilidades de formação e aperfeiçoamento vinculadas às áreas de conhecimento desta publicação acessando o QR Code.

Não faltam, neste livro, reflexões teóricas e relatos de experiências concretas que indicam caminhos possíveis para a construção de sociedades mais justas e sustentáveis. Entre as abordagens apresentadas, destacam-se a educação em direitos humanos, a educação popular como marco para as políticas públicas, a avaliação emancipatória e a educação biocêntrica, além da Extensão Popular e da Pesquisa-Ação participante e transformadora. Esses e outros temas – como os conceitos de florescimento da vida, de bem comum e a categoria freiriana do "ser mais" – compõem uma formação docente crítica e comprometida com a transformação social, articulando de forma indissociável a luta por justiça social e a sustentabilidade ambiental.

Moacir Gadotti
Instituto Paulo Freire (SP)

FAPERGS
Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul
CAPES
CNPq
UCS PPGEDU
PUC-SP
CÁTEDRA PAULO FREIRE
UNESCO Chair
Cátedra UNESCO em Educação para a Cidadania Global e Justiça Socioambiental
ISBN 978-65-5807-575-2
UCS EDUCS EDITORA 50 ANOS