



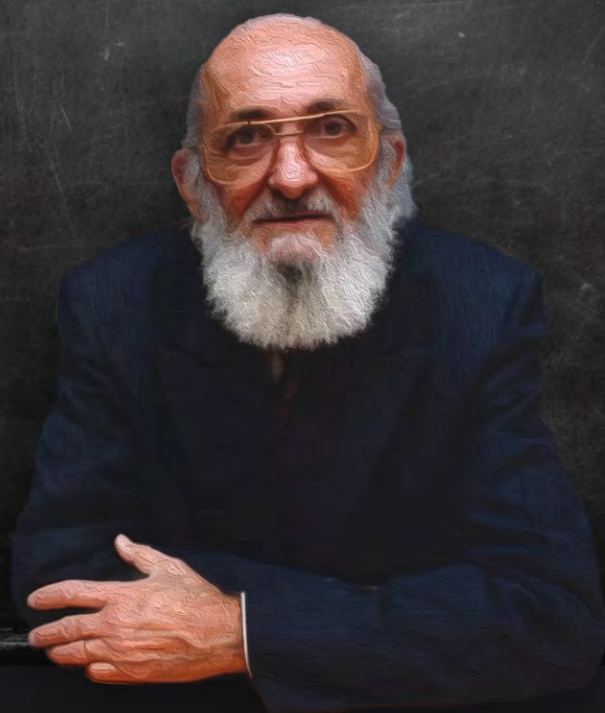
Esperanzando con Paulo Freire en la colaboración Brasil-Ecuador

Esperanzando con Paulo Freire na parceria Brasil-Ecuador



Esperanzando com Paulo Freire na parceria Brasil-Ecuador

Esperanzando con Paulo Freire en la colaboración Brasil-Ecuador



Organizadores:
Monica Lopes Folena Araújo
Wilfredo García Felipe



Monica Lopes Folena Araújo
Wilfredo García Felipe
(Organizadores)

Esperançando com Paulo Freire na parceria Brasil-Ecuador

1ª edição

.....

2024





Profa. Dra. Maria José de Sena
Reitora
Profa. Dra. Maria do Socorro de Lima Oliveira
Vice-reitora



EDITORA UNIVERSITÁRIA - EDUFRPE

Antão Marcelo Freitas Athayde Cavalcanti
Diretor da Editora da UFRPE
José Abmael de Araújo
Coordenador Administrativo da Editora da UFRPE
Josuel Pereira de Souza
Chefe de Produção Gráfica da Editora da UFRPE

Capa / Diagramação: Marco Aurélio Cabral Pereira - EDUFRPE

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema Integrado de Bibliotecas da UFRPE
Biblioteca Central, Recife-PE, Brasil

E77 Esperançando com Paulo Freire na parceria Brasil-Ecuador / Monica
Lopes Folena Araújo, Wilfredo García Felipe, organizadores. –
1. ed. - Recife: EDUFRPE, 2024.
201 p. : il. – (Coleção Esperançar com Paulo Freire)

ISBN: **978-85-7946-412-6** - Físico

978-85-7946-413-3 – Digital / E-book

Inclui bibliografia.

1. Freire, Paulo, 1921-1997 2. Pedagogia crítica 3. Professores –
Formação 4. Educação ambiental 5. Gestão integrada de resíduos
sólidos 6. Educação – Cooperação internacional 7. Educação de
jovens e adultos I. Araújo, Monica Lopes Folena, org. II. Felipe,
Wilfredo García, org.

CDD 370

APRESENTAÇÃO

REITORA DA UFRPE

É com grande entusiasmo que apresentamos o livro "Esperançando com Paulo Freire na parceria Brasil-Ecuador", um livro inovador que concretiza o sonho de integrar os princípios da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na América Latina e no Caribe, acentuando o trabalho excepcional dos grandes e reconhecidos pensadores latino-americanos como Paulo Freire, Leónidas Proaño e Dolores Cacuango. Esta obra é fruto da colaboração entre a Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) e a Universidade Nacional de Educação (UNAE), marcando o início de uma série de três publicações previstas no plano de trabalho reconhecido através de acordo de cooperação técnica firmado entre as duas universidades.

O livro simboliza uma ambiciosa parceria internacional entre o Brasil e o Equador, explorando o impacto da Cátedra de Educação de Jovens e Adultos, iniciada com o objetivo de enriquecer a formação de estudantes da UNAE. Essa iniciativa tem se expandido, alcançando relevância em toda a América Latina. A colaboração gerou redes produtivas e novas perspectivas para a formação de jovens e adultos, considerando sobretudo os direitos humanos, defendido por vários estudiosos da causa.

Ademais, a obra apresenta construções coletivas de conhecimentos construídos no âmbito da Cátedra Paulo Freire Educação para Sustentabilidade da UFRPE. Criada em setembro de 2018, a Cátedra destaca-se por suas ações de pesquisa, ensino e extensão e congrega pesquisadores, estudantes de graduação e de pós-graduação do Brasil e do exterior. Citamos aqui a relevante parceria firmada com a UNAE e com outras universidades do Equador e da Argentina.

O foco principal da referida Cátedra é, sem sombra de dúvidas, a formação de professores e de pesquisadores que corporifiquem os ensinamentos do grande educador pernambucano – Paulo Freire. Tendo sido proposta pela Professora Monica Folena, do Departamento de Educação, tive a honra de referendar sua criação e de estar presente no dia de sua inauguração, quando estava em meu primeiro mandato como reitora da UFRPE. Agora, escrevo a apresentação de uma das obras que será lançada em comemoração ao sexto aniversário da Cátedra e que inaugura a COLEÇÃO ESPERANÇAR COM FREIRE.

Ao navegar na leitura, encontraremos citações que nos reportam a refletir sobre a realidade social como bem defende Paulo Freire, nos levando a compreender sobre as tão necessárias transformações sociais locais e globais. É preciso investimento na Educação de Jovens e Adultos;

na alfabetização de qualidade; no reconhecimento e respeito aos direitos humanos e, nesse contexto, na educação das relações étnico-raciais; na formação inicial e continuada de professores e na sustentabilidade social e ambiental. É claro que o livro não poderia deixar de citar que é pela educação que nos libertamos, pois o conhecimento nos dá esse poder e com esse poder podemos sim transformar realidades.

A interdisciplinaridade está presente em vários momentos, o que nos revela uma conexão entre as ideias centrais dos autores da obra, todos professores pesquisadores e/ou pós-graduandos da UFRPE e da UNAÉ. Entre os pilares das reflexões que permeiam os capítulos estão os ensinamentos de Paulo Freire sobre a educação como um meio de liberdade e valorização das pessoas, fatores que coadunam com o que pensam educadores como Cacuango e Proaño, ressaltando aqui o empoderamento feminino e dos indígenas..

A obra também aborda a dimensão dialógica do processo educativo, destacando a importância do diálogo e da comunicação respeitosa e aberta para uma aprendizagem colaborativa e reflexiva — princípios centrais no trabalho de Freire. Além disso, explora o conceito de Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida, um tema fundamental na Conferência UNESCO-IESALC. A educação contínua é vital para a transformação individual e social, e a abordagem da EJA é essencial para este processo.

É com grande alegria que apresentamos este trabalho tão significativo, que, sem dúvida, trará uma reflexão sobre o verdadeiro poder do conhecimento e a importância da educação nesse processo transformador. Ótima leitura!

Profa. Maria José de Sena

Reitora da Universidade Federal Rural de Pernambuco.

PRESENTACIÓN

RECTORA DA UNAE

El sueño que significó la creación de una obra en la que se conjugan los aspectos esenciales de la Educación de Jóvenes y Adultos en América Latina y El Caribe (EPJA) con los postulados de grandes pensadores latinoamericanos como Paulo Freire, Leonidas Proaño y Dolores Cacuango, se hace realidad en este hermoso libro, el cual aúna los esfuerzos intelectuales y experienciales de académicos investigadores de la Universidad Federal Rural de Pernambuco y la Universidad Nacional de Educación. Poder tener en nuestras manos esta producción (la primera de tres) nos dice que es posible concretar en la realidad las posibilidades de colaboración interinstitucional a nivel internacional entre Brasil y Ecuador en un tema fundamental para el desarrollo de los pueblos como lo es la EPJA; su hermoso título así nos lo revela: “Esperanzando con Paulo Freire en la colaboración Brasil-Ecuador”.

Leer esta obra significa darse cuenta del alcance que ha tomado la Cátedra de Educación de Jóvenes y Adultos la cual inició con la idea de enriquecer la formación de los estudiantes de la Maestría, idea que ha desarrollado alas y tomado vuelo por toda Latinoamérica. Este desarrollo ha generado fructíferas redes de trabajo conjunto, llevando así nuevas opiniones y estrategias para la formación de este importante grupo de personas sobre la base de sus intereses, necesidades y contextos, con un filar fundamental: sus derechos humanos tal y como afirma César Picón. Es allí donde, magistralmente, se logran integrar los postulados de magnos educadores latinoamericanos permitiéndonos evidenciar que existe un solo latir de fondo en los procesos educativos de quienes han sido olvidados por mucho tiempo.

Concebir la EPJA desde Freire, Cacuango y Proaño arroja como resultado general el indiscutible fomento de una conciencia crítica y reflexiva sobre la realidad social, así como la posibilidad de lograr la transformación de sus entornos cercanos y lejanos a partir de creencia cierta de que la educación libera a las personas; indiscutiblemente, la unidad de lo individual y social es una premisa de esta formación.

En esta obra nos encontramos con la presencia de puentes epistémicos interdisciplinarios, entre las ideas centrales de los autores citados, magistralmente contruidos por nuestros académicos, que contribuyen con la edificación del andamiaje necesario y pertinente para que la EPJA sea lo hoy es, regalo que nos es entregado en este libro. Los pilares de estos puentes han sido contruidos a partir de algunas “ideas fuerza” como la del hecho de concebir a la educación como condición necesaria

para la práctica de la libertad (Educación liberadora de Freire) toda vez que implica un proceso de autodescubrimiento y de descubrimiento del otro en el entorno social, cuestión que va de la mano con el desarrollo de competencias para la transformación de su contexto. Un aspecto fundamental e indispensable de destacar, es el de los derechos humanos (la educación uno de ellos) en el cual coinciden Freire, Cacuango y Proaño; estos dos últimos dirigidos a la reivindicación de los pueblos indígenas y del empoderamiento de la mujer, por los cuales se lucha, aún, en muchos países de nuestro continente y de otras latitudes. Resulta magnífico evidenciar que la EPJA se sustenta en ello y que sirve de vehículo para su materialización en nuestras realidades. La trascendencia de estos principios continúa inspirándonos a las diferentes generaciones.

No puedo dejar de mencionar la dimensión dialógica en todo este proceso que, sin lugar a dudas, es de formación integral. Los seres humanos somos seres comunicativos, el lenguaje es nuestro don máspreciado, a través de este expresamos nuestros pensamientos y sentires; es por ello que el diálogo es el mecanismo por excelencia en todo proceso formativo. Si el diálogo se realiza de manera respetuosa, abierta, con pleno reconocimiento y valoración del otro, así como del espacio-tiempo en que ocurre, no cabe la menor duda de que fluye de allí, de manera natural, un proceso colaborativo-reflexivo de aprendizaje y crecimiento. ¡Cuánta razón tenía Freire al concebirlo como eje central!

Finalmente, no quiero dejar de referirme a la EPJA como proceso formativo a lo largo de la vida, cuestión mandatoria en la Conferencia de UNESCO-IESALC. La educación, para que realmente genere la transformación de las personas y los pueblos, a través de un proceso recursivo-enriquecedor, debe mantenerse durante toda la vida y el enfoque de la EPJA es pertinente a ello.

No me queda más que expresar el honor de que sido objeto para la presentación de esta importante y hermosa obra que estoy segura disfrutarán desde el corazón y la razón.

Rebeca Castellanos Gómez

Rectora de la Universidad Nacional de Educación (UNAE)



CÁTEDRA PAULO FREIRE – EDUCAÇÃO PARA SUSTENTABILIDADE E CÁTEDRA ABERTA LATINOAMERICANA E CARIBENHA DE EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS E ADULTAS

Quando caminhos se encontram ...

A Cátedra Paulo Freire Educação para Sustentabilidade da UFRPE foi criada no dia 20 de setembro do ano de 2018 e vincula-se ao Departamento de Educação da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). A Cátedra foi proposta pela Professora Monica Lopes Folena Araújo, ao final de seu estágio de pós-doutoramento, no qual pesquisou como a Educação Ambiental e a Sustentabilidade estavam presentes em ações desenvolvidas em espaços freirianos no Brasil.

Tendo por finalidade principal a propagação do pensamento de Paulo Freire, a Cátedra contempla atividades de ensino, pesquisa e extensão. A principal atividade de ensino tem sido a oferta da disciplina Pedagogia de Paulo Freire para cursos de graduação da UFRPE. As atividades de pesquisa envolvem projetos com e sem financiamento de órgãos de fomento que são lideradas por professores pesquisadores vinculados à Cátedra. Como frutos destas pesquisas há dissertações e teses já defendidas e em andamento, bem como trabalhos de conclusão de curso e artigos publicados em periódicos, livros e eventos acadêmicos. Já as atividades de extensão contemplam, por exemplo, a oferta de grupos de leitura sobre obras de Paulo Freire e atividades de formação continuada para professores da Educação Básica.

Ao longo dos seus seis anos de existência, muitas parcerias foram firmadas com instituições no Brasil e no exterior. Aqui destacamos a parceria firmada no ano de 2022, ao completar quatro anos, quando a Cátedra Paulo Freire passou a integrar a Rede Internacional Café com Paulo Freire que tem por objetivo reinventar o legado de Paulo Freire a partir de suas obras e que conta com a curadoria da Professora Liana Borges. Na Rede somos um Café, o Café Cátedra Paulo Freire da UFRPE, e nela participamos de atividades nacionais e internacionais com outras universidades e organizações governamentais e não governamentais. Mais especificamente nos vinculamos ao Grupo de Diálogo Amoroso (GDA-4) que agrega os Cafés situados em Pernambuco, Alagoas,

Goiás, Minas Gerais e Santa Catarina. Para um pouco mais de informações acessem: <https://www.youtube.com/watch?v=VhjjUZ25IJE>.

No ano de 2023, a Cátedra Paulo Freire da UFRPE firmou duas outras importantes parcerias internacionais, quais sejam: com a Universidad Península de Santa Elena (EQU) e com a Universidad Nacional de Educación (UNAE), ambas situadas no Equador. Com as duas universidades há o compromisso pactuado para: intercâmbio de docentes, pesquisadores, técnicos e estudantes; implementação de projetos conjuntos de ensino, pesquisa e extensão; promoção de palestras e simpósios; intercâmbio de informações e publicações acadêmicas tais como congressos, colóquios, seminários; promoção de atividades de formação de pessoal docente-pesquisador, técnico e estudante; e promoção de publicações em periódicos, livros e ebooks.

A parceria com a UNAE, mais especificamente, se deu através da Cátedra Abierta Latinoamericana y Caribeña de la Educación de Jóvenes y Adultos (EPJA), coordenada pelo Professor Wilfredo García Felipe. E aqui destacamos a relevante contribuição do Professor César Picón Espinoza, pois foi o articulador deste encontro de dois grupos pertencentes a duas Cátedras que atuam com muita responsabilidade e esperança por uma educação de qualidade. Desta parceria, permeada pelo desafio intercultural, já caminhamos por estradas recheadas de conhecimento e de realizações.

Dentre tais feitos destacamos: a vinda do Professor Wilfredo García Felipe ao Brasil, quando foi assinado o acordo de cooperação técnica e finalizado o plano de trabalho que orienta nossas ações colaborativas durante cinco anos; a oferta da disciplina Pedagogia de Paulo Freire, ofertada de modo remoto, para estudantes de graduação e de pós-graduação da UFRPE e da UNAE, ministrada pela Professora Monica Lopes Folena Araújo (UFRPE) e pela Professora Enma Polonia Campos Aviles (UNAE); a oferta conjunta de grupos de leitura e de rodas de diálogo sobre Paulo Freire; a ida da Professora Monica Folena ao Equador, junto à doutoranda Renata Morgado Silva e à Geyza Leyde Camello Lustosa, representante do Núcleo de Internacionalização da UFRPE, para apresentação de quatro trabalhos na forma de comunicação oral no V Congreso Internacional de Educación UNAE: Retos, avances y reflexiones transdisciplinarias desde contextos educativos diversos; os artigos apresentados no evento foram publicados e podem ser conferidos em <https://libros.unae.edu.ec/index.php/editorialUNAE/catalog/book/retos-avances-reflexiones-transdisciplinarias-desde-contextos-edu>.

E, agora, no ano de 2024, quando a Cátedra Paulo Freire da UFRPE completa seus seis anos, publicamos esta obra **“Esperançando com Paulo Freire na parceria Brasil-Equador”** junto à

Cátedra Abierta Latinoamericana y Caribeña EPJA, inaugurando, junto à publicação de outro livro da Cátedra intitulado “Rodas de Diálogos Com e Sobre Paulo Freire”, a COLEÇÃO ESPERANÇAR COM PAULO FREIRE. A Coleção é uma proposição da Cátedra Paulo Freire Educação Para Sustentabilidade da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) que visa homenagear Paulo Reglus Neves Freire (1921-1997), educador pernambucano que nos deixou um legado de esperança na luta constante por uma educação de qualidade que transforme pessoas, pois, como ele mesmo afirmava, a educação muda as pessoas e estas são capazes de mudar o mundo.

A Cátedra Aberta Latino-Americana e Caribenha de Educação de Jovens e Adultos (EPJA) da Universidade Nacional de Educação (UNAE) do Equador, constitui um espaço para a construção de pontes dialógicas na região da América Latina e do Caribe, buscando unir potencialidades dos atores acadêmicas e não acadêmicos, para o fortalecimento deste campo educativo a partir da participação das universidades – instituições educativas e territórios.

Teve a sua primeira sessão aberta no dia 26 de fevereiro de 2021, com o objetivo de contribuir para a formação dos estudantes do Mestrado em Educação de Jovens e Adultos desenvolvido pela UNAE em colaboração com o Instituto de Cooperação Internacional da Associação Alemã para a Educação de Adultos (DVV Internacional). Cooperação que tem levado a resultados significativos, como destaque, incluem a criação da biblioteca virtual com livros especializados em educação de Jovens e Adultos, apoio ao fortalecimento do trabalho no território, à criação de uma rede de universidades em pleno desenvolvimento, entre outros.

A Cátedra Aberta Latino-Americana e Caribenha (EPJA) da UNAE, levou ao convite de intelectuais e especialistas proeminentes da região, para facilitar conferências e/ou conversas mensais em diálogos abertos com todos os professores e outros atores da EPJA. No entanto, as influências destes espaços de diálogo reflexivo espalharam-se rapidamente pela América Latina e Caribe, o que facilitou a socialização de experiências relevantes de vários países (acadêmicas e não acadêmicas), relacionadas com a preparação integral de jovens, adultos e idosos.

Em sua organização inicial foi criada uma pequena equipe de gestão composta por um presidente, um diretor e um sistematizador, tendo o privilégio de ter como presidente o destacado intelectual e educador Dr. César Picón, peruano de nascimento, latino-americano e caribenho por convicção. Professor com letra maiúscula, para os latino-americanos e caribenhos, por ser um discípulo destacado daquele grande educador que foi e é Paulo Freire - já que seu pensamento transcendeu o tempo - não só no pensar, mas no fazer permanente. César, como os amigos o chamam, é fonte de inspiração permanente neste mundo desafiador, diante das injustiças sociais.

Com o mesmo propósito, foi direcionada a interação com a Cátedra Paulo Freire da Universidade Federal Rural de Pernambuco, que se concretizou com a assinatura do Acordo de Cooperação entre as duas instituições de ensino superior. O que levou à diversificação das atividades de influência regional no aprofundamento do pensamento freireano. Daí surgiu o espaço: O Café com Paulo Freire, dedicado ao estudo das obras deste grande Político e Educador.

É oportuno especificar que a Cátedra Aberta Latino-Americana e Caribenha (EPJA) favorece os processos de integração entre as funções universitárias de extensão com a sociedade - ensino e pesquisa, do programa de educação e aprendizagem ao longo da vida de jovens, adultos e idosos com escolaridade incompleta. Esse resultado é visualizado em dois projetos fundamentais: A Educação de Jovens e Adultos: uma proposta dialógica latino-americana e caribenha, e Interinstitucionalidade a partir do vínculo universidade-comunidade-território: propostas para fortalecer as políticas e práticas públicas da EPJA.

O livro “Esperançando com Paulo Freire na parceria Brasil-Equador”, contempla doze capítulos e teve nascedouro os estudos conjuntos feitos pelas Cátedras sobre a vida e a obra de Paulo Freire, que culminaram em ações diversas e aprendizados nos dois países. Assim, o primeiro capítulo da obra intitulado “**Cátedra Abierta Latinoamericana y Caribeña (EPJA) de la Universidad Nacional de Educación: actualidad y perspectivas**”, de autoria de Wilfredo García Felipe, Christian Xavier Chamorro Pinchao e Gabriela Eugenia Dávila Lara, aborda a atualidade e perspectivas da referida Cátedra que funciona em Cuenca, Equador. Renata Morgado Silva e Monica Lopes Folena Araújo são as autoras do segundo capítulo que tem por título “**Pedagogia de Paulo Freire: Contribuições Dialógicas para a Formação de Professores e de Professoras entre Brasil e Equador**”. Este artigo tem como objetivo descrever aspectos estruturantes da disciplina Pedagogia de Paulo Freire ofertada na parceria UFRPE-UNAE, por meio dos registros feitos em diário de bordo, para reflexões sobre a formação de professores e de professoras sob a ótica de Paulo Freire, além de analisar se ela contemplou aspectos interculturais importantes para a construção coletiva de paradigmas educacionais complexos.

O capítulo “**Freire, Proaño y Cacuango: tres contextos y un camino hacia las posibilidades de la coconstrucción de una vida con sentido**”, cujos autores são Madelin Rodríguez Rensoli, Mónica Valencia Bolaños e Ana Isabel Delgado Domínguez, tem por objetivo explicitar os depoimentos de atores da educação de jovens e adultos na educação formal e não formal para sistematizar experiências significativas de suas práticas pedagógicas trazendo caminhos em ziguezague rumo à coconstrução de uma vida com sentido a partir de Freire, Proaño e

Cacuango. O quarto capítulo tem por título **“Revisitando os princípios freirianos na abordagem didático-pedagógica dos três momentos pedagógicos”**, no qual as autoras Andressa Rodrigues dos Santos e Monica Lopes Folena Araújo buscam identificar de que maneira os princípios freirianos políticos, ontológicos, axiológicos, gnosiológicos e epistemológicos estão presentes na abordagem didático-pedagógica dos Três Momentos Pedagógicos.

“Freire y la pedagogía de la pregunta en los procesos de formación docente: ¿cómo romper la cultura del silencio?” é o quinto capítulo da obra, de autoria de María Nelsy Rodríguez Lozano e Melvis González Acosta. No capítulo são abordadas três unidades temáticas: a pergunta freiriana, o pensamento crítico e a prática pedagógica e como cada uma destas está imbricada nos processos de formação de professores. O sexto capítulo intitula-se **“Relações Étnico-Raciais, Interdisciplinaridade e Formação de Professores: uma Proposta Híbrida de Formação com Círculos de Cultura”**. Nele, os autores Andresa de Melo Cintra e Thiago Araújo da Silveira relatam uma experiência de formação de professores, em nível estadual, que buscou articular a Educação para as Relações étnico-raciais com os saberes das disciplinas da área de Ciências da Natureza.

O capítulo **“Artes y pedagogías de emancipación. Los saberes pedagógicos a través de las propuestas de Paulo Freire, Lee Shulman, bel hooks y Gloria”**, de autoria de Enma Campozano Avilés e Mario Madroño Morillo, apresenta a relação dialógica das perspectivas pedagógicas de Freire e Shulman com as poéticas e pedagogias da criatividade e emancipação de Bel Hooks, onde se afirma e expõe a dimensão política do conhecimento pedagógico da educação popular, o que tem correspondência crítica com Glória. Já no oitavo capítulo, intitulado **“Metodologias Ativas e os Pressupostos Freirianos: Diálogos Possíveis”**, as autoras Joseane Maria do Nascimento, Debora Bezerra de Santana e Monica Lopes Folena Araújo apresentam uma pesquisa bibliográfica, que teve como objetivo promover a reflexão sobre possibilidades pedagógicas que contribuam para a prática docente no ensino de ciências, mediante os avanços tecnológicos e o envolvimento cada vez maior da população com tais aparatos, com foco em evidenciar as contribuições dos pressupostos freirianos para um ensino das ciências atrativo às novas gerações.

No nono capítulo, **“Mundos paralelos, preocupaciones similares: campañas de educación popular de Paulo Freire y Leónidas Proaño”**, os autores Mariana Rodrigues Lopes, Freddy Cabrera Martínez e Jorge Andrade Tapia mostram como tanto Paulo Freire como Leonidas Proaño compartilhavam um profundo compromisso com os marginalizados e oprimidos da

sociedade. Enquanto que no décimo capítulo, com o título **“A Autonomia dos Jovens Estudantes da Educação Básica: um Processo Inovador e Emancipatório em Construção”**, as autoras Maria Ana Paula Freire da Silva e Gilvaneide Ferreira de Oliveira, tecem diálogos acerca de uma educação emancipatória, pautada na construção das autonomias dos jovens estudantes da educação básica.

“Pedagogía de la esperanza e investigación educativa en la práctica docente: bases para propuestas investigativas emancipadoras desde una perspectiva crítica”, de autoria de Ormary Barberi Ruiz Ormary Egleé e Maribel Sarmiento Berrezueta, é o décimo primeiro capítulo e descreve como a pedagogia da esperança pode ser considerada como um quadro filosófico, epistemológico, político, social e educativo na construção da investigação educacional crítica, porque apoia a construção social através de processos de diálogo, reflexão e responsabilidade ética. Por fim, no décimo segundo capítulo, intitulado **“Gestão de Resíduos Sólidos na Perspectiva Freiriana: Contribuições para uma Educação Ambiental Crítico-Humanizadora”**, os autores Glaudemir Santos Leite, Monica Lopes Folena Araújo e Ricardo Brauer Vigoderis apresentam reflexões sobre como a teoria do conhecimento freiriano, com o tema gerador de resíduos sólidos (RS), pode contribuir para uma educação ambiental crítico-humanizadora.

Desejamos aos leitores e leitoras do Brasil, do Equador e de qualquer outro país do mundo uma boa leitura! Que possamos continuar trabalhando para construir pontes!

Monica Lopes Folena Araújo (UFRPE)

Wilfredo García Felipe (UNAE)

ORGANIZADORES

PREFACIO

César Rolando Picón Espinoza

CASO EJEMPLAR LATINOAMERICANO DE INVESTUGACIÓN INTERUNIVERSITARIA EN APOYO A PROPÓSITOS COMUNES COMPARTIDOS CON ACADÉMICOS Y NO ACADÉMICOS

Hay en América Latina algunas investigaciones interinstitucionales universitarias, por ejemplo, en el caso de apoyo a la EPJA. Solo para citar algunas experiencias relevantes se podrían mencionar los casos de Chile, Colombia, México y Perú, países en los cuales se han investigado las situaciones contextuales con rigor científico y se ha adelantado algo en la producción de conocimientos sobre el sentido, relevancia y significancia de los aprendizajes que realizan las personas jóvenes y adultas, en relación vinculante con los propósitos que responden a las realidades de la población-objetivo dentro del marco de prácticas amplias de dicha población.

Se ha dado un paso significativo, pero hay deudas históricas pendientes con algunos sectores poblacionales y desafíos por encarar en una era de incertidumbres, múltiples crisis-una de ellas moral y ética- y de pérdida de confianza y en algunos casos de desesperanza en los destinos nacionales, especialmente en algunos países de parte de la personas jóvenes y jóvenes adultas, que no tienen oportunidades de empleo y se ven obligados a engrosar las filas de la población migrante mundial, sea mediante mecanismos legales o ilegales.

A lo largo de los trabajos que han realizado estas dos universidades que publican conjuntamente este libro sus autoras y autores han aprendido que, para sintonizar con las realidades de los sujetos educativos, a los que desean servir, tienen que ampliar sus alianzas estratégicas dentro del mundo universitario y fuera de él. Percibieron que debían trabajar conjunta y solidariamente con los actores protagónicos de la población-objetivo e ir un poco más lejos para llegar a las realidades auténticas-y no meramente bibliográficas y virtuales- de los entornos familiares, comunitarios y sociales.

Estos trabajos no son usuales en América Latina y tampoco en otras regiones del mundo, incluyendo a los países desarrollados, salvo casos de excepción. La realidad es que hay mucho celo, alta competitividad no necesariamente ligada a las tres funciones básicas de las universidades, sino deformadas con las ambiciones personales, la moda neoliberal de la marca, la existencia de grupos con intereses específicos no vinculantes con sus tareas de formación, investigación y extensión o

proyección universitaria, todas ellas en interconexión dinámica dentro de un proyecto construido conjuntamente con la base comunitaria o social a la que se desea servir.

La Universidad Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) y la Universidad Nacional de Educación del Ecuador (UNAE), mediante sus Cátedras Paulo Freire y la Cátedra Abierta Latinoamericana y Caribeña EPJA, respectivamente, decidieron realizar, dentro del convenio vigente, la publicación conjunta de los trabajos contenidos en la presente obra, a los que saludo con beneplácito, respeto, expectativa y acompañamiento solidario.

En las praxis investigativas de las dos universidades, fraternalmente vinculadas, se verificaron las situaciones referidas anteriormente y algo más. Las profesoras y profesores participantes y sus asociados percibieron claramente que, en materia de las acciones vinculadas con la EPJA, hay varios actores: los protagonistas, a través de sus trayectorias humanas y dentro de ellas de sus trayectorias educativas, a las que actualmente se está comenzando a darles importancia y relevancia. Tengo la grata satisfacción de compartir con ustedes que en mis diversos trabajos encontrarán como una constante referencia a los contextos con participación de los actores protagónicos: contextos desde una mirada de integralidad y con rigor metodológico científico; y contextos desde las trayectorias humanas individuales, familiares, comunitarias y sociales, uno de cuyos aspectos focales es la trayectoria educativa del pasado y del presente y las probabilidades del futuro.

Las evidencias empíricas nos comunican el mensaje de que las personas jóvenes y adultas, han realizados aprendizajes previos y también paralelos a su incorporación a las instituciones educativas y a otros espacios de aprendizaje. Han acumulado en tales espacios un conjunto de informaciones, conocimientos aunque dispersos y no estructurados, capacidades, habilidades múltiples y destrezas culturales en la vida, praxis educativas comunitarias y sociales en las diversas dimensiones del ser humano y de sus respectivos proyectos de vida, teniendo en cuenta las diferencias de situaciones y condiciones de vida de la población-objetivo y de sus correspondientes entornos territoriales.

Nuestros colegas, con humildad y modestia, reconocen los aportes que provienen de las personas o grupos de trabajo en relación con los saberes humanísticos, científicos y tecnológicos, así como de los saberes ancestrales y de los saberes modernos. También el libro se nutre de los saberes académicos, profesionales, técnicos; y de los saberes populares, comunitarios y sociales. Se nutre también de los saberes que las autoras y los autores captan en sus diálogos con diversas personas, organizaciones y movimientos, de los aprendizajes que realizan leyendo libros y revistas especializadas.

Para ello las investigadoras e investigadores han tenido que acceder no solo a las fuentes convencionales y tradicionales, sino a los libros y bibliotecas especializadas, bibliotecas digitales de las universidades, como es el caso de las bibliotecas de las dos universidades mencionadas,, en las que hay un acumulado bibliográfico con el aporte de muchos autores: de sus profesoras y profesores investigadores y de otros de la región y de otras regiones del mundo.

Las autoras y autores no solamente han captado el saber de sus pares- de las personas conocedoras de las disciplinas involucradas- sino se han esmerado por aprender de y con sus interlocutores. Es un buen comienzo para profundizar un trabajo de formación de investigadores asociados, quienes serían seleccionadas entre la organización aliada no académica y la coordinación del proyecto de investigación de las dos universidades.

Ha llegado el momento en el que este personal no siga en la condición de simples “dateros”, es decir, de personas que brindan información y, en contraparte, no reciben ninguna formación de la universidad participante. Un mensaje que he percibido en la obra es que se forme a este personal en investigación, con el enfoque metodológico de Paulo Freire y la corriente pedagógica transformadora de la educación popular comunitaria para lograr los propósitos de una genuina educación científica, tecnológica, humanística y la captación y vivencia del arte en sus diversas manifestaciones.

Esta opción implica que quienes formen a investigadoras e investigadores asociados simplifiquen las ritualidades y protocolos de la investigación acartonada, academicista, cultora de las ritualidades y de sus normas que generan los silencios no esperados y la escasa o nula participación de los sujetos educativos no académicos. La lección que tenemos que digerir con humildad en el mundo académico es que tal estilo en lugar de generar curiosidad, hambre de aprender, y de producir y compartir conocimientos, mediante indagaciones sustantivas en base a preguntas adecuadamente contextualizadas y estratégicamente seleccionadas, como nos enseña Paulo Freire, genera actitudes de rechazo que frecuentemente se expresan con los silenciosos, no siempre advertidos por algunos académicos e investigadores.

A este respecto, hace algún tiempo tuve en mi país un diálogo con un genuino innovador de la educación básica regular con niñas, niños y adolescentes. Se trata del educador peruano de base Walter Velásquez, ganador de premios internacionales y autor de la famosa construcción de una famosa robot que dio vuelta al mundo con comentarios favorables. Esta robot contiene una vasta información humanística, científica y tecnológica para usos escolares, apoyos adecuadamente programados por los docentes para el desarrollo de sus sesiones de aprendizaje, un espacio de

diálogo en el que la robot responde a las preguntas de sus interlocutores y genera, con delicadeza y sentido de oportunidad, algunas recomendaciones para profundizar los aprendizajes en los temas comentados.

Lo apasionante del caso es que estamos hablando de que esta robot está apoyando a las comunidades educativas rurales de Huancavelica, en la sierra sur del Perú, una región con múltiples déficits del desarrollo humano y del desarrollo humano sostenible. Le pregunté a Walter por qué no tenía como sede laboral un lugar desde el cual podría generar un mayor efecto movilizador.

Me respondió puntualizando que su decisión es estar lejos de las ciudades, de los centros poblados bulliciosos, porque en esos lugares tienen mucha presencia burocrática las Unidades de Gestión Educativa Local (UGEL), estas instancias atrapan a las maestras y maestros de base, los tienen atados a sus dictados administrativos, lo cual en lugar de apoyar las innovaciones, los nuevos caminos, los distraen con los informes que se ha demostrado que no sirven para nada y el rigor de someterse a las normas rígidas del currículo vigente. Así no se fomenta ni cultiva la creatividad, la imaginación, la indagación, así no se puede hacer investigación e innovación con libertad.

Las investigaciones de campo que realizan las universidades en los terrenos de operaciones de las comunidades, zonas o regiones de un país, en la parte del componente educativo, requieren de Formadores de Formadores, por ejemplo, en Investigación y Desarrollo de la EPJA, Investigación y Desarrollo de la Educación Científica en tal o cual nivel educativo, Formadores de Formadores Institucionales, Comunitarios y Sociales y otros que emergen de las praxis de desarrollo de las entidades aliadas no académicas. Las dos universidades tienen sus respectivos cuadros de formadores de formadores en algunas áreas específicas, pero sería recomendable hacer un estudio actualizado de su vigencia y quizás considerar la posibilidad de tener un proyecto revitalizado de Formadores de Formadores para los distintos propósitos que, de otro lado, se pueden compartir.

A propósito del tema de Formadores de Formadores de la EPJA hay una propuesta concreta que la Cátedra EPJA de la UNAE hizo al CREFAL para convocar conjuntamente, organizar y poner en funcionamiento la Red de Formadores de Formadores de la EPJA, en la más amplia concepción de dicha multimodalidad con visión de presente y de futuro. Si no se concreta tal posibilidad, quizás las dos universidades impulsora de este libro, pueden considerar de liderar conjuntamente esta iniciativa.

En general se puede percibir que las autoras y autores de este libro tienen una visión intergeneracional y de interaprendizaje con las personas jóvenes y adultas. Desde el

posicionamiento de una EPJA transformada y transformadora, por ejemplo, las personas jóvenes pueden compartir su cosmovisión y muchos otros temas.

Pueden compartir también la percepción de las personas jóvenes de las realidades concretas que viven, su valoración de lo que hicieron y no hicieron las personas adultas y adultas mayores, los temas significativos que desearían aprender para su vida, *para Ser Mais*, en el sentido de perfeccionarse a lo largo de toda la vida, enriquecer las dimensiones esenciales de su condición y dignidad humana, ejercer plenamente su ciudadanía global y ser componente de otros factores de sus proyectos de vida.

La obra es un testimonio interinstitucional vivo y actual acerca de la necesidad de que los países de la región estudien, analicen, reflexionen críticamente y construyan una propuesta dialogada, negociada política y culturalmente y concertada y asuman la opción que sea conveniente y viable, es decir, que tenga sustentabilidad política, financiera, técnica, pedagógica, comunicacional, infraestructural y logística. Claro que esto tiene implicancia financiera, pero es una de las mejores inversiones que pueden y deben hacer los países.

Nos referimos a la construcción o reconstrucción de una gran alianza entre los Sistema de Educación Superior Universitaria y No Universitaria y la Educación con Personas Jóvenes y Adultas (EPJA), desde una perspectiva técnica, y la construcción o reconstrucción del Subsistema de Educación de Adultos.

Este último subsistema, desde el punto de vista estructural, comprendería las modalidades de la EPJA en la parte regular del Sistema Educativo Nacional, que son las ofertas educativas que actualmente tiene dicho sistema en servicio al desarrollo educativo de las personas jóvenes y adultas; las alfabetizaciones, educaciones básicas populares, educaciones comunitarias, educaciones populares comunitarias, proyectos educativos no formales de las unidades de gestión de la EPJA en sus subsistemas del Aparato del Estado, de la sociedad civil, del sector privado y de la Academia.

A lo referido anteriormente, se agrega la Educación Continua a los participantes para el mejoramiento y perfeccionamiento de sus desempeños profesionales y ocupacionales. Este propósito de la EPJA, consensuado internacionalmente con el auspicio de la Unesco, no se cumple en la mayoría de los países de la región, En sentido figurado, los países de la región, en relación con este propósito indispensable y no negociable de la EPJA, han asumido el comportamiento de “enterrar la cabeza como el avestruz”. Afortunadamente, en esta era, las realidades de los países, de las regiones y del mundo, están develando la necesidad de establecer las políticas, estrategias,

planes de implementación incluyendo las fuentes de financiamiento para hacer realidad la Formación Continua en un sentido amplio, en las que todos los sectores poblacionales, puedan participar y ser beneficiados, superando así su discriminatoria selectividad.

En el campo educativo público la cultura burocrática ha impulsado muchos programas y proyectos, pero sus resultados son insatisfactorios. Uno de los factores que ha incidido en la mayor presencia de las personas adultas y adultas mayores como estudiantes de las universidades ha sido lograr un título de posgraduación, que redunde en beneficios financieros para los educadores y los burócratas y tecnócratas que tienen un fino olfato para aprovechar las oportunidades que los benefician con sentido de oportunidad.

Lo sustantivo es hacer una reingeniería radical para apoyar a los ministerios y secretarías de educación de la región en la concepción, diseño, plan de implementación para hacer realidad el sistema nacional de formación continua, con múltiples actores y en todos los territorios del los países. Las universidades gestoras de esta obra pueden hacer una valiosa contribución a partir de sus experiencias y praxis formativas con investigación y extensión universitaria, así como teniendo en cuenta las pertinentes interconexiones dinámicas.

Las alianzas entre los sistemas de la educación universitaria y de la educación de jóvenes y adultos para el fortalecimiento de la EPJA es absolutamente indispensable. En algunos casos nacionales han sido las universidades las que han dado el primer paso de dialogar, negociar y concertar los propósitos, los planes de implementación y los mecanismos de financiamiento, así como la transparencia mediante la vigilancia social y el Observatorio independiente de la EPJA que no dependa de los gobiernos.

Todo parece indicar que, en el tiempo político y social que se considere adecuado en nuestros países y la región, las universidades que publican este libro, contando con el compromiso y apoyo de vanguardia de sus grupos de trabajo de investigación y desarrollo de la EPJA, pueden dar un primer paso, que sin duda generará un saludable efecto movilizador. De ahí para adelante, las dos universidades podrán seguir explorando las fronteras menos exploradas de la educación continua.

Un actor que está detrás y generalmente poco visibilizado, además de las instancias editoriales propiamente dichas, es la persona o equipo editorial de determinados trabajos de investigación sobre diversos temas, teniendo como foco a la formación continua. En los casos concretos de las dos universidades que publican este libro, es justo e indispensable expresar nuestro sentido reconocimiento a la profesora-doctora Monica Lopes Folea Araújo, Coordinadora de la Cátedra Paulo Freire y al profesor-doctor Wilfredo García Felipe, Director Ejecutivo de la Cátedra Abierta

Latinoamericanas y Caribeña EPJA de la UNAE, Ecuador. Ellos son un equipo que promueve, fomenta y desarrolla trabajos de investigación que son de alta calidad profesional y académica, ejerciendo un liderazgo horizontal con sus pares de sus equipos de trabajo.

En lo personal mi agradecimiento a la colega y amiga, profesora doctora Monica Folena, por su apoyo en la revisión y acertada complementación del prefacio; a las autoras y autores de los trabajos de investigación, a las personas y organizaciones que contribuyeron con dichos trabajos mediante sus participaciones y aportes y a las dos universidades que se atrevieron a navegar en un nuevo espacio de genuina cooperación fraternal y solidaria en servicio a nuestras gentes, como acostumbro decir, de nuestras patrias chicas y de la patria grande de América Latina y el Caribe.



Monica Lopes Folena Araújo

Licenciada em Ciências Biológicas e Bacharel em Biologia Animal pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Mestre em Ensino das Ciências pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e Pós-Doutora em Educação pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Professora do Departamento de Educação, do Programa de Pós-Graduação em Ensino das Ciências (PPGEC) e da Rede Nordeste de Ensino (RENOEN) na UFRPE, onde também lidera o Grupo de Pesquisa em Formação e Prática Pedagógica de Professores de Ciências e Biologia (FORBIO) e a Cátedra Paulo Freire Educação para Sustentabilidade, da qual foi proponente. Foi Diretora do Departamento de Educação por oito anos e atualmente é Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Ensino das Ciências (PPGEC). Linhas de pesquisa: formação e prática pedagógica de professores de ciências e biologia e educação ambiental. Bolsista Produtividade em Pesquisa (PQ) - FACEPE/CNPq.



Wilfredo García Felipe.

Licenciado en Ciencias Sociales en la Especialidad de Historia y Marxismo Leninismo. Máster en Educación Avanzada. Doctor en Ciencias Pedagógicas. Profesor Titular de la Universidad Nacional de Educación (UNAE) del Ecuador. Docente investigador con publicaciones de capítulos de libros y artículos científicos relacionados esencialmente con la formación docente y la Axiología. Director del Proyecto de Vinculación con la Sociedad “La Educación de Jóvenes y Adultos. Una Propuesta Dialógica Latinoamericana y Caribeña”. Miembro del proyecto de investigación “Interinstitucionalidad desde la Vinculación Universidad - Comunidad - Territorio: Propuestas para Fortalecer las Políticas Públicas y Prácticas de la EPJA”. Director de la Cátedra Abierta Latinoamericana y Caribeña EPJA de la UNAE”. Miembro de la RED EPJA de México. Investigador da Cátedra Paulo Freire da UFRPE.

SUMÁRIO

<i>Pedagogia de Paulo Freire: Contribuições Dialógicas para a Formação de Professores e de Professoras entre Brasil e Equador</i>	25
Renata Morgado Silva Monica Lopes Folena Araújo	
<i>Revisitando os princípios freirianos na abordagem didático-pedagógica dos três momentos pedagógicos</i>	35
Andressa Rodrigues dos Santos Monica Lopes Folena Araújo	
<i>Relações Étnico-Raciais, Interdisciplinaridade e Formação de Professores: uma Proposta Híbrida de Formação com Círculos de Cultura</i>	49
Andresa de Melo Cintra Thiago Araújo da Silveira	
<i>Metodologias Ativas e os Pressupostos Freirianos: Diálogos Possíveis</i>	63
Joseane Maria do Nascimento Debora Bezerra de Santana Monica Lopes Folena Araújo	
<i>A Autonomia dos Jovens Estudantes da Educação Básica: um Processo Inovador e Emancipatório em Construção</i>	77
Maria Ana Paula Freire da Silva Gilvaneide Ferreira de Oliveira	
<i>Gestão de Resíduos Sólidos na Perspectiva Freiriana: Contribuições para uma Educação Ambiental Crítico-Humanizadora</i>	90
Glaudemir Santos Leite Monica Lopes Folena Araújo Ricardo Brauer Vigoderis	
<i>Cátedra Abierta Latinoamericana y Caribeña (EPJA) de la Universidad Nacional de Educación: actualidad y perspectivas</i>	101
Wilfredo García Felipe Christian Xavier Chamorro Pinchao Gabriela Eugenia Dávila Lara	
<i>Freire, Proaño y Cacuango: tres contextos y un camino hacia las posibilidades de la coconstrucción de una vida con sentido</i>	116
Madelin Rodríguez Rensoli Mónica Valencia Bolaños Ana Isabel Delgado Domínguez	

*Freire y la pedagogía de la pregunta en los procesos de formación docente:
¿cómo romper la cultura del silencio?* 130

María Nelsy Rodríguez Lozano
Melvis González Acosta

*Artes y pedagogías de emancipación. Los saberes pedagógicos a través de
las propuestas de Paulo Freire, Lee Shulman, bel hooks y Gloria* 145

Enma Campozano Avilés
Mario Madroñero Morillo

*Mundos paralelos, preocupaciones similares: campañas de educación
popular de Paulo Freire y Leónidas Proaño* 163

Mariana Rodrigues Lopes
Freddy Cabrera Martínez
Jorge Andrade Tapia

*Pedagogía de la esperanza e investigación educativa en la práctica docente:
bases para propuestas investigativas emancipadoras desde una perspectiva
crítica* 184

Ormary Barberi Ruiz Ormary Egleé
Maribel Sarmiento Berrezueta

Pedagogia de Paulo Freire: Contribuições Dialógicas para a Formação de Professores e de Professoras entre Brasil e Equador

Renata Morgado Silva
Doutoranda da Rede Nordeste de Ensino
(RENOEN/UFRPE, Brasil)
renata.morgado@ufrpe.br

Monica Lopes Folena Araújo
Universidade Federal Rural de Pernambuco, Brasil
monica.folena@ufrpe.br

Introdução

A disciplina Pedagogia de Paulo Freire foi proposta no ano de 2019 pela Cátedra Paulo Freire Educação para a Sustentabilidade da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) através de sua coordenadora, a Professora Monica Lopes Folena Araújo. Desde então, a mesma é ofertada de modo recorrente para os Cursos de Licenciatura em Pedagogia, Licenciatura em Ciências Biológicas, Licenciatura em Química, Licenciatura em Matemática e Licenciatura em História da UFRPE. Nesta perspectiva, a disciplina já foi ofertada de modo presencial e também de modo remoto. Esta última forma foi a opção apenas durante a pandemia de COVID-19.

Entretanto, como a Cátedra Paulo Freire assinou acordo de cooperação técnica com a Cátedra Abierta Latinoamericana y Caribeña (EPJA) da Universidad Nacional de Educación (UNAE), situada no Equador, e o plano de trabalho inclui ações de ensino, pesquisa e extensão a serem desenvolvidas de modo conjunto, as duas cátedras ofertaram a Disciplina Pedagogia de Paulo Freire, de forma remota, no período de 05 de junho a 09 de setembro de 2023.

O objetivo foi propor a abordagem do contexto de influência da formulação, das categorias e da atualidade do pensamento de Paulo Freire na prática pedagógica, para a construção de compreensão crítica acerca da Pedagogia de Paulo Freire. Nesta direção, por meio do estudo do contexto sócio-histórico da pedagogia freireana, da identificação dos fundamentos ontológicos e epistemológicos do pensamento freireano, relacionando a vida e a obra de Paulo Freire, evidencia-se o caráter praxiológico de sua produção intelectual, refletindo criticamente sobre as possibilidades e os limites de suas formulações na atualidade.

Freire (2011) explica que ensinar exige reflexão crítica sobre a prática, que, por sua vez, implica um

La pedagogía de Paulo Freire: contribuciones dialógicas para la formación de profesores entre Brasil y Ecuador

Renata Morgado Silva
Doctorando en la Rede Nordeste de Ensino
(RENOEN/UFRPE, Brasil)
renata.morgado@ufrpe.br

Monica Lopes Folena Araújo
Universidad Federal Rural de Pernambuco, Brasil
monica.folena@ufrpe.br

Introducción

El curso Pedagogía Paulo Freire fue propuesto en 2019 por la Cátedra Paulo Freire de Educación para la Sostenibilidad de la Universidad Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) a través de su coordinadora, la profesora Monica Lopes Folena Araújo. Desde entonces, se ofrece de forma recurrente a los programas de Licenciatura en Pedagogía, Licenciatura en Ciencias Biológicas, Licenciatura en Química, Licenciatura en Matemáticas y Licenciatura en Historia de la UFRPE. Desde esta perspectiva, la asignatura ya se ha ofrecido de forma presencial y también a distancia. Esta última fue la única opción durante la pandemia de COVID-19.

Sin embargo, como la Cátedra Paulo Freire firmó un convenio de cooperación técnica con la Cátedra Abierta de América Latina y el Caribe (EPJA) de la Universidad Nacional de Educación (UNAE), ubicada en Ecuador, y el plan de trabajo incluye actividades de docencia, investigación y extensión a desarrollarse en conjunto, ambas cátedras ofrecieron el curso de Pedagogía Paulo Freire a distancia del 5 de junio al 9 de septiembre de 2023.

El objetivo fue proponer una aproximación al contexto en que el pensamiento de Paulo Freire fue formulado, categorizado y actualizado en la práctica pedagógica, para construir una comprensión crítica de la pedagogía de Paulo Freire. En este sentido, al estudiar el contexto socio-histórico de la pedagogía freireana, identificando los fundamentos ontológicos y epistemológicos del pensamiento freireano, relacionando la vida y obra de Paulo Freire, se destaca el carácter praxiológico de su producción intelectual, reflexionando críticamente sobre las posibilidades y límites de sus formulaciones en la actualidad.

Freire (2011) explica que la enseñanza requiere una reflexión crítica sobre la práctica, lo que a su vez implica un proceso dinámico y dialéctico entre la acción y la reflexión sobre la acción, en el que lo esencial es permitir

processo dinâmico e dialético entre a ação e a reflexão sobre a ação, em que o essencial é permitir que, ao refletir sobre sua prática, a curiosidade ingênua se transforme gradualmente em uma atitude crítica. Assim, na medida em que identificamos novas possibilidades, tomamos decisões e assumimos novos compromissos, de modo que a tomada de consciência se torna mais evidente.

Posto isso, a disciplina de 60 horas/aula ofertada para estudantes de graduação e de pós-graduação da UFRPE e da UNAE, através das Professoras Monica Lopes Foleña Araújo e Enma Polonia Campozano Aviles, respectivamente, contemplou os seguintes conteúdos: o Brasil, o Recife e o mundo na década de 1950; primeiros diálogos intelectuais de Paulo Freire; conceitos estruturantes da formulação político-pedagógica de Paulo Freire; vida e obra de Paulo Freire; trajetória de vida: a infância, a parceria com Elza Freire, o Recife, o exílio, o retorno ao Brasil; o ensino, a pesquisa e a extensão na perspectiva Freireana; repercussão das formulações Freireanas no Brasil, na América Latina e no Mundo; centenário de Paulo Freire no Brasil e no mundo; pesquisas que trazem Paulo Freire como aporte teórico e metodológico.

Para Candau (2020, p. 681): “somente promovendo o diálogo intercultural é possível construir uma nova perspectiva mais holística e plural em que todos os sujeitos socioculturais sejam reconhecidos como atores sociais e produtores de conhecimento”. Nessa perspectiva, este artigo tem como objetivo descrever aspectos estruturantes da disciplina ofertada, por meio dos registros feitos no diário de bordo, para reflexões sobre a formação de professores e de professoras sob a ótica de Paulo Freire, além de analisar se ela contemplou aspectos interculturais importantes para a construção coletiva de paradigmas educacionais complexos.

Percurso metodológico da disciplina

Para as aulas, foram organizados momentos de leituras da obra “Cartas a Cristina”, para que todos e todas pudessem conhecer um pouco da história do autor, contada por meio de cartas a sua sobrinha, escritas por Paulo Freire. Freire diz, sobre a escrita das cartas, que:

[...] a tomada de consciência se verifica na posição espontânea que meu corpo consciente assume em face do mundo, da concretude dos objetos singulares. A tomada de consciência é, em última análise, a presentificação à minha consciência dos objetos que capto no mundo em que e com que me encontro (Freire, 2020, p.220).

que la curiosidad ingenua se transforme gradualmente en una actitud crítica al reflexionar sobre su práctica. Así, a medida que identificamos nuevas posibilidades, tomamos decisiones y asumimos nuevos compromisos, de modo que la toma de conciencia se hace más evidente.

Dicho esto, el curso de 60 horas ofrecido a estudiantes de grado y posgrado de la UFRPE y de la UNAE, a través de las profesoras Monica Lopes Foleña Araújo y Enma Polonia Campozano Aviles, respectivamente, abarcó los siguientes contenidos: Brasil, Recife y el mundo en la década de 1950; los primeros diálogos intelectuales de Paulo Freire; conceptos estructurantes de la formulación político-pedagógica de Paulo Freire; vida y obra de Paulo Freire; trayectoria vital: infancia, sociedad con Elza Freire, Recife, exilio, retorno a Brasil; enseñanza, investigación y extensión desde una perspectiva freireana; repercusiones de las formulaciones freireanas en Brasil, América Latina y el mundo; centenario de Paulo Freire en Brasil y en el mundo; investigaciones que utilizan a Paulo Freire como insumo teórico y metodológico.

Según Candau (2020, p. 681): “sólo promoviendo el diálogo intercultural es posible construir una nueva perspectiva, más holística y plural, en la que todos los sujetos socioculturales sean reconocidos como actores sociales y productores de conocimiento”. Desde esta perspectiva, el objetivo de este artículo es describir los aspectos estructurantes del curso ofrecido, a través de las anotaciones realizadas en la bitácora, para la reflexión sobre la formación docente desde la perspectiva de Paulo Freire, así como analizar si contempló aspectos interculturales importantes para la construcción colectiva de paradigmas educativos complejos.

Enfoque metodológico de la disciplina

Durante las clases, organizamos lecturas de “Cartas a Cristina” para que todos pudieran conocer un poco la historia del autor, contada a través de cartas escritas por Paulo Freire a su sobrina. Freire dice de la escritura de las cartas que:

[...] la conciencia se verifica en la posición espontánea que mi cuerpo consciente asume frente al mundo, de la concreción de los objetos singulares. La conciencia es, en última instancia, la presentación a mi conciencia de los objetos que capto en el mundo en el cual y con el cual me encuentro (Freire, 2020, p.220).

Freire deixa evidente o importante exercício de reflexão que é propiciado por meio da escrita de suas percepções sobre os fatos que aconteceram ao longo da vida.

Em outros encontros, obtivemos a participação de pesquisadores e de pesquisadoras para falarem como Paulo Freire aparece em suas pesquisas. Por fim, houve a oportunidade de organizar a apresentação do livro "Pedagogia do Oprimido", de modo que cada grupo ficou com a incumbência de explicar um capítulo do livro, sempre relacionando à atualidade da educação que vivenciamos, tanto no Brasil quanto no Equador.

A fim de refletirmos sobre as leituras e as discussões em sala de aula, as professoras responsáveis pela disciplina nos orientaram quanto à necessidade de um diário de bordo, que deveria nos acompanhar durante todas as aulas, para que pudéssemos fazer anotações acerca das apresentações e em relação às nossas percepções. O diário seria solicitado ao final da disciplina como critério para conclusão das discussões e registro. A escrita deste documento favoreceu a participação ativa nas discussões em sala de aula e a possibilidade de refletir sobre as colocações dos colegas e das pessoas convidadas a respeito da proposta de cada encontro.

Para iniciar as aulas, no dia 05 de junho de 2023, promoveu-se a apresentação do plano de aula com abertura para sugestões de ajustes e um momento para dúvidas. As professoras explanaram sobre a dinâmica das aulas envolvendo a produção do diário de bordo, a apresentação de seminários sobre o livro "Pedagogia do Oprimido" e a leitura do livro de Paulo Freire, intitulado "Cartas a Cristina". Foi possível vivenciar um momento de aula leve, descontraída, no qual me senti tranquila ao participar como cerimonialista da abertura desta disciplina que está acontecendo de forma virtual e em parceria com a universidade do Equador, além de estar bastante animada para as leituras e as discussões que vislumbro para os próximos encontros.

Como atividade para o encontro seguinte, definimos a leitura das 4 primeiras cartas do livro "Cartas a Cristina", que, no dia 12 de junho de 2023, antes mesmo de iniciar as cartas, a leitura do prefácio possibilitou uma contextualização com o fito de poder acompanhar a trajetória descrita em sua máxima plenitude os fatos.

Na aula do dia 19 de junho de 2023, conversamos sobre nossas impressões a respeito das cartas 5, 6, 7, 8 e 9 do livro "Cartas a Cristina". Durante a leitura dessas cartas, fiz – diversas vezes – o exercício de pensar como foi o meu caminho, que lembranças eu

Freire subraya el importante ejercicio de reflexión que supone escribir sus percepciones sobre los acontecimientos que han tenido lugar a lo largo de su vida.

En otras reuniones, contamos con la participación de investigadores para hablar sobre cómo Paulo Freire aparece en sus investigaciones. Finalmente, hubo la oportunidad de organizar una presentación del libro "Pedagogía del Oprimido", de modo que cada grupo se dio a la tarea de explicar un capítulo del libro, siempre relacionándolo con el estado actual de la educación que estamos viviendo, tanto en Brasil como en Ecuador.

Para reflexionar sobre las lecturas y los debates en el aula, las profesoras responsables de la asignatura nos aconsejaron que necesitábamos un diario, que debería acompañarnos durante todas las clases, para que pudiéramos tomar notas sobre las presentaciones y nuestras percepciones. El diario se solicitaría al final del curso como criterio para concluir los debates y el registro. La redacción de este documento favoreció la participación activa en las discusiones de clase y la posibilidad de reflexionar sobre los comentarios de compañeros e invitados acerca de la propuesta de cada encuentro.

Para iniciar las clases, el 5 de junio de 2023, se presentó el plan de clases con una apertura para sugerencias de ajustes y un momento para preguntas. Las profesoras explicaron la dinámica de las clases, que incluía la elaboración de un cuaderno de bitácora, la presentación de seminarios sobre el libro "Pedagogía del Oprimido" y la lectura del libro de Paulo Freire "Cartas a Cristina". Fue posible vivir un momento de clase ligero y relajado, en el que me sentí a gusto participando como cerimonialista en la apertura de este curso, que se realiza virtualmente y en colaboración con la Universidad de Ecuador, además de estar muy entusiasmada con las lecturas y discusiones que preveo para los próximos encuentros.

Como actividad para la próxima reunión, decidimos leer las cuatro primeras cartas del libro "Cartas a Cristina", que, el 12 de junio de 2023, incluso antes de empezar las cartas, la lectura del prefacio permitió una contextualización para poder seguir la trayectoria descrita en sus hechos más completos.

En la clase del 19 de junio de 2023, comentamos nuestras impresiones sobre las cartas 5, 6, 7, 8 y 9 del libro "Cartas a Cristina". Mientras leía estas cartas, hice el ejercicio - varias veces- de pensar cómo fue mi trayectoria, qué recuerdos tengo de mis experiencias en la infancia y la adolescencia, cómo contribuyeron a lo que soy hoy, así como los pensamientos y reflexiones que hice y los cambios en mi forma de ver el mundo que se han producido con el paso del tiempo.

A continuación, el 26 de junio de 2023, discutimos las cartas 10, 11, 12 y 13 después de una lectura preliminar.

trago das minhas vivências na infância e na adolescência, como elas contribuíram para o ser que sou hoje, bem como os pensamentos e as reflexões que fazia e as mudanças na forma de ver o mundo que ocorreram ao longo do tempo.

Na sequência, no dia 26 de junho de 2023, discutimos, depois de uma leitura prévia, as cartas 10, 11, 12 e 13. A carta 10 trouxe um pouco da paixão de Paulo Freire pela leitura e como contribuiu para a construção da sua experiência profissional. Na carta 11, Paulo Freire fala da sua experiência junto ao Serviço Social da Indústria (SESI) de forma detalhada. Segundo ele, foi lá que aprendeu sobre classes sociais e a existência de relações contraditórias. Seu saber foi produzido com a sua prática e na reflexão crítica que fazia, além da análise da prática dos outros. Nesta carta, Freire enfatiza a necessidade de que existam processos formativos para todos os envolvidos com a escola (professores, responsáveis, alunos, gestões, equipe de apoio).

Na carta 12, também uma carta extensa, Paulo Freire traz outras experiências profissionais e percebe a “utopia como um sonho possível” (Freire, 2020a, p.140). A carta de número 13 fecha o primeiro bloco das cartas. É uma carta de transição para as próximas que viriam.

O dia 03 de julho de 2023 foi marcado pela participação da doutora Marly Oliveira, uma importante pesquisadora na área de formação de professores e de professoras, que baseada nas reflexões de Paulo Freire, realizou uma aula bastante elucidativa sobre pesquisa qualitativa. A professora explicou de forma extremamente clara e objetiva, exemplificando todas as suas colocações, o que facilitou a visualização prática do método que desenvolveu, a Sequência Didática Interativa (SDI). Foi uma aula complementar às leituras que realizei para a construção da metodologia do meu projeto de tese.

Com a carta 14, chegamos na segunda parte, no dia 10 de julho de 2023, das cartas enviadas a Cristina. Paulo Freire organiza os envios das cartas, em que da carta um até a carta treze estão compiladas as cartas da primeira parte; e da carta quatorze a dezoito, podemos acompanhar a segunda parte. Durante o encontro, falamos das cartas quatorze e quinze. O que ficou bastante evidente, e foi reforçado por várias colegas da turma, foi a relação direta do que pensamos e como agimos, ou seja, da necessidade de termos uma conduta consistente com o que pregamos ser correto, de ter coerência.

Uma vez que percebemos o racismo, o preconceito, a intolerância religiosa, entre tantos outros crimes que vão de encontro com a democracia, tão enraizados na sociedade que vivemos, como pregar

La carta 10 nos dio una pequeña idea de la pasión de Paulo Freire por la lectura y cómo contribuyó a la construcción de su experiencia profesional. En la carta 11, Paulo Freire habla detalladamente de su experiencia en el Servicio Social Industrial (SESI). Según él, fue allí donde aprendió sobre las clases sociales y la existencia de relaciones contradictorias. Su conocimiento se produjo a través de su práctica y de la reflexión crítica que hizo, además de analizar la práctica de otros. En esta carta, Freire enfatiza la necesidad de procesos de formación para todos los involucrados en la escuela (profesores, cuidadores, alumnos, dirección, personal de apoyo).

En la carta 12, también larga, Paulo Freire trae a colación otras experiencias profesionales y realiza “la utopía como sueño posible” (Freire, 2020a, p.140). La carta 13 cierra el primer bloque de cartas. Es una carta de transición para las siguientes.

El día 3 de julio de 2023 estuvo marcado por la participación de la Dra. Marly Oliveira, importante investigadora en el campo de la formación de profesores, que, basándose en las reflexiones de Paulo Freire, impartió una conferencia muy esclarecedora sobre la investigación cualitativa. La profesora explicó de forma extremadamente clara y objetiva, ejemplificando todos sus puntos, lo que facilitó la visualización en la práctica del método que había desarrollado, la Secuencia Didáctica Interactiva (SDI). Fue una clase complementaria a la lectura que hice para construir la metodología de mi proyecto de tesis.

Con la carta catorce, llegamos a la segunda parte, el 10 de julio de 2023, de las cartas enviadas a Cristina. Paulo Freire organiza las cartas, en las que de la carta uno a la trece se recopilan las cartas de la primera parte; y de la catorce a la dieciocho, podemos seguir la segunda parte. Durante la reunión, hablamos de las cartas catorce y quince. Lo que quedó muy claro, y fue reforzado por varias compañeras, fue la relación directa entre lo que pensamos y cómo actuamos, es decir, la necesidad de tener un comportamiento coherente con lo que predicamos como correcto, de tener coherencia.

Una vez que nos damos cuenta de que el racismo, los prejuicios, la intolerancia religiosa y tantos otros delitos que van contra la democracia están tan arraigados en la sociedad en que vivimos, ¿cómo puedo predicar el respeto, la libertad y la democracia si condeno todo lo que difiere de mi forma de pensar y de vivir en el mundo? ¿Cómo puedo proponer y defender el diálogo si no estoy verdaderamente dispuesto a comprender la perspectiva que contradice la mía?

Preguntas que, al formularlas, puedo identificar en diversos campos de mi trayectoria: profesional, familiar, mediática. Veo la carta quince como un complemento, tal vez incluso una explicación de lo que Paulo Freire dice en la carta catorce, cuando comienza diciendo que, desde

o respeito, a liberdade, a democracia, se condeno tudo que diverge da minha forma de pensar e viver no mundo? Como propor e defender o diálogo se não estou verdadeiramente disponível a compreender a perspectiva que contradiz a minha?

Questionamentos que, ao proferi-los, consigo identificá-los em vários campos da minha jornada: profissional, familiar, midiática. Vejo a carta quinze como uma complementação, talvez até uma explicação do que Paulo Freire traz na catorze, quando ele inicia falando que, desde muito cedo, em sua vida, e mesmo diante de inúmeros obstáculos ao longo de sua trajetória, sempre sonhou com a justiça, a equidade, desde muito novo, sempre pautado pelo amor à vida, vendo o processo de libertação como complexo e plural, por ser uma luta dos seres humanos para serem mais. Sobre “ser mais”, frase que Paulo Freire traz e repete algumas vezes na carta quinze, entendo que a ideia de que todos precisamos ser mais está relacionada a ser mais humano, mais respeitoso, mais empático, mais bondoso e, assim, possamos ter, de fato, uma sociedade mais democrática. Paulo Freire fala, ainda, sobre a importância de diminuir a distância do que se diz e do que se faz.

A aula do dia 24 de julho de 2023 foi sobre a educação libertadora de Paulo Freire, com uma breve explicação sobre o que é a utopia para Paulo Freire. O exemplo da escola da Ponte foi colocado, por ter uma prática voltada para atender a diversidade de forma inclusiva, fazendo um paralelo às questões que permeiam aspectos da estrutura educacional brasileira. Durante a aula, assistimos um vídeo importante com a fala do professor Carlos Rodrigues Brandão sobre Paulo Freire e a importância de suas obras para a educação em todo o mundo.

No dia 31 de julho de 2023, a turma foi dividida em três pequenos grupos, com o propósito de que pudéssemos discutir sobre a roda de conversa “Paulo Freire na África”, que foi realizada por meio da Cátedra Paulo Freire da Universidade Federal Rural de Pernambuco, em 2021. Os grupos conversaram sobre os principais pontos observados na roda de conversa e um relator foi escolhido para fazer a síntese da discussão e levar para o grupo maior. Deste modo, alguns pontos destacados foram: o relato de Paulo Freire sobre a importância de ter conhecido Cabo Verde, para sua construção. A forma como Cabo Verde prioriza a educação pública com professores e professoras que têm princípios da Pedagogia de Paulo Freire como raízes de suas práticas. Esse foi um ponto emblemático da fala, assim como a valorização e a preocupação em manter vivos os ensinamentos de Paulo Freire por meio da utilização de seu nome em Escolas, Institutos, rua emblemática, além de uma

muy temprano en su vida, e incluso frente a innumerables obstáculos a lo largo de su trayectoria, siempre soñó con la justicia, con la equidad, desde muy joven, siempre guiado por el amor a la vida, viendo el proceso de liberación como complejo y plural, porque es una lucha del ser humano por ser más. Con relación a “ser más”, frase que Paulo Freire utiliza y repite algunas veces en la carta quince, entiendo que la idea de que todos necesitamos ser más está relacionada con ser más humanos, más respetuosos, más empáticos, más amables, para que podamos realmente tener una sociedad más democrática. Paulo Freire también habla de la importancia de reducir la distancia entre lo que se dice y lo que se hace.

La clase del 24 de julio de 2023 trató sobre la educación liberadora de Paulo Freire, con una breve explicación de lo que es la utopía para Paulo Freire. Se presentó el ejemplo de la escuela Ponte, que tiene una práctica orientada a la atención a la diversidad de forma inclusiva, paralela a las cuestiones que impregnan aspectos de la estructura educativa brasileña. Durante la clase, vimos un importante vídeo del profesor Carlos Rodrigues Brandão hablando sobre Paulo Freire y la importancia de sus obras para la educación en todo el mundo.

El 31 de julio de 2023, la clase se dividió en tres pequeños grupos para que pudiéramos discutir la mesa redonda “Paulo Freire en África”, que se celebró a través de la Cátedra Paulo Freire en la Universidad Federal Rural de Pernambuco en 2021. Los grupos discutieron los principales puntos observados en la mesa redonda y se eligió un relator para resumir la discusión y llevarla al grupo mayor. Algunos de los puntos destacados fueron: El relato de Paulo Freire sobre la importancia de haber conocido Cabo Verde para su construcción. La forma en que Cabo Verde prioriza la educación pública con profesores cuyas prácticas están enraizadas en la pedagogía de Paulo Freire. Este fue un punto emblemático del discurso, así como la valorización y preocupación por mantener vivas las enseñanzas de Paulo Freire a través del uso de su nombre en escuelas, institutos, una calle emblemática, así como una conferencia anual en una universidad con la educación liberadora y holística como referencia.

Una pregunta formulada por una estudiante brasileña en el chat del evento me inquietó especialmente. La estudiante preguntó: “¿Cómo puede Paulo Freire ser reconocido en el propio Brasil?” Esta pregunta suscitó una serie de preguntas y percepciones sobre las posibles respuestas a esta cuestión. Sentimos cierta incomodidad al saber que la pregunta era, de hecho, una situación recurrente en las escuelas brasileñas y entre los profesionales que trabajan en estos espacios.

El 7 de agosto de 2023, discutimos nuestras impresiones sobre la Rueda de Diálogo: la importancia de Paulo Freire

conferência anual em uma Universidade tendo como referência uma educação libertadora e holística.

Uma pergunta feita por uma aluna brasileira no chat do evento, particularmente, inquietou-me. A aluna perguntou: “Como conseguir a valorização de Paulo Freire no próprio Brasil?” Esta pergunta suscitou uma série de questionamentos e de percepções acerca de possíveis respostas a tal indagação. Sentimos certo desconforto por saber que a pergunta era de fato uma situação recorrente nas escolas brasileiras e entre os profissionais que atuam nesses espaços.

Discutimos, no dia 07 de agosto de 2023, sobre as impressões acerca da Roda de Diálogo: a importância de Paulo Freire para a América Latina, que também foi realizada por meio da Cátedra Paulo Freire da Universidade Federal Rural de Pernambuco em 2021. A fala do professor Oscar Jara trouxe a proposta de Paulo Freire de uma pedagogia libertadora, que faz a ligação entre o trabalho social e a educação de adultos em constante reflexão crítica sobre a prática, dialogando com o contexto vivido. O professor Jorge Osorio tem em sua fala – de forma bastante emblemática – a ênfase que Paulo Freire dava à importância de ser mais, que este ser mais só poderia ser alcançado por meio de uma educação libertadora.

Com algumas contribuições de Paulo Freire em alguns países onde passou, Jorge cita a importante corrente de intelectuais inspirados nele com uma perspectiva de produção de pensamento educativo alternativo, enraizado em práticas populares. Outra contribuição foi o projeto de alfabetização com vínculo dialógico com a sociedade, a cultura. O professor fala também sobre a inspiração que exerce nas universidades da América Latina, que pensam em um processo de construção de uma educação libertadora, transformadora e emancipadora, lutando permanentemente junto às diversas e plurais populações existentes, estimulando o diálogo crítico, propositivo e amoroso, para que possamos atingir uma educação pública inclusiva e de qualidade.

Para os últimos encontros, ficaram as apresentações dos grupos sobre os capítulos do livro “Pedagogia do Oprimido”, resultado de discussões entre alunos do Brasil e do Equador, que se esforçaram bastante para estabelecer diálogo mesmo com a dificuldade, com a diferença das línguas. No geral, os grupos trouxeram aspectos da história de Paulo Freire, desde onde nasceu (Pernambuco) até os cargos que assumiu durante sua trajetória profissional, passando pelo período de exílio (no ano de 1964), onde ele fez diversas reflexões. Inclusive, o livro foi escrito durante os cinco anos de exílio, resultado de vivências concretas com a classe trabalhadora.

para América Latina, que também se levou a cabo a través de la Cátedra Paulo Freire de la Universidad Federal Rural de Pernambuco en 2021. El profesor Oscar Jara habló sobre la propuesta de Paulo Freire para una pedagogía liberadora, que vincula el trabajo social y la educación de adultos en constante reflexión crítica sobre la práctica, en diálogo con el contexto vivido. El discurso del profesor Jorge Osorio, de manera emblemática, enfatizó el énfasis de Paulo Freire en la importancia de ser más, y que este ser más sólo podría lograrse a través de la educación liberadora.

Con algunas de las contribuciones de Paulo Freire en algunos de los países donde trabajó, Jorge cita la importante corriente de intelectuales inspirados por él con vistas a producir un pensamiento educativo alternativo, enraizado en las prácticas populares. Otra contribución fue el proyecto de alfabetización con un vínculo dialógico con la sociedad y la cultura. El profesor también habla de la inspiración que tiene para las universidades latinoamericanas, que están pensando en un proceso de construcción de una educación liberadora, transformadora y emancipadora, luchando permanentemente junto a las poblaciones diversas y plurales que existen, estimulando el diálogo crítico, propositivo y amoroso, para que logremos una educación pública inclusiva y de calidad.

En los últimos encuentros, hubo presentaciones en grupo sobre los capítulos del libro “Pedagogía del Oprimido”, resultado de discusiones entre estudiantes de Brasil y Ecuador, que se esforzaron por establecer un diálogo incluso con la dificultad de los diferentes idiomas. En general, los grupos trajeron a colación aspectos de la historia de Paulo Freire, desde su lugar de nacimiento (Pernambuco) hasta las posiciones que asumió a lo largo de su carrera profesional, pasando por el período de exilio (en 1964), donde realizó varias reflexiones. El libro fue escrito incluso durante sus cinco años de exilio, como resultado de sus experiencias concretas con la clase trabajadora.

Resultados e Discussão

Foi importante compartilhar a vontade de aprofundar conhecimentos relacionados às contribuições de Paulo Freire com tantas pessoas de diferentes áreas da Educação e com pesquisadoras e pesquisadores do Equador. Souza discorre que:

[...] a educação intercultural, não sendo uma disciplina, coloca-se como uma outra modalidade de pensar, propor, produzir e dialogar com as relações de aprendizagem, contrapondo-se àquela tradicionalmente polarizada, homogeneizante e universalizante. A educação intercultural ultrapassa a perspectiva multicultural, à medida que não só reconhece o valor intrínseco de cada cultura e defende o respeito recíproco entre diferentes grupos identitários, mas também propõe a construção de relações recíprocas entre esses grupos (Souza, 2003, p.73).

O primeiro encontro foi marcado pelo mútuo interesse nas obras do autor brasileiro e pela disponibilidade dos participantes que – de forma remota – encontraram-se prontos e prontas para superarem as barreiras da distância e da diferença de línguas com o objetivo de fazerem importantes reflexões.

Freire (2021) diz que a consciência crítica anseia por profundidade na análise de problemas, reconhece que a realidade é mutável; as mágicas são substituídas por causalidade, verificam-se ou testam-se as descobertas, tenta-se livrar de qualquer preconceito; repele posições quietistas, de transferência de responsabilidades e de autoridade; é indagadora e investigativa; ama e se nutre do diálogo e, diante do novo e do velho, aceita-os na medida em que são válidos.

As surpresas e os detalhes já na primeira carta fizeram pensar, quase que em todo momento, quantas pessoas estão passando por dificuldades sociais, econômicas e psicológicas semelhantes nesse exato momento e como estas questões são invisibilizadas em nossos ambientes de trabalho. Fez-nos refletir constantemente sobre nossas práticas, mais especificamente sobre a importância de olhar cada indivíduo de forma única e particular, porque muitas vezes nem imaginamos as batalhas que cada um enfrentou para chegar até ali.

Araújo (2018, p.27) percebe que “Razão, sentimentos, emoções e desejos misturam-se em nós na captação do mundo e refletem-se em nossa práxis”. As cartas – foram um misto de encantamento, por trazerem um pouco das memórias de Paulo Freire, pelo

Resultados y debate

Fue importante compartir el deseo de profundizar en las aportaciones de Paulo Freire con tantas personas de diferentes áreas de la educación y con investigadores de Ecuador. Souza argumenta que:

[...] la educación intercultural, al no ser una disciplina, se presenta como otra forma de pensar, proponer, producir y dialogar con las relaciones de aprendizaje, frente al enfoque tradicionalmente polarizado, homogeneizador y universalizador. La educación intercultural va más allá de la perspectiva multicultural, ya que no sólo reconoce el valor intrínseco de cada cultura y defiende el respeto recíproco entre los diferentes grupos identitarios, sino que también propone la construcción de relaciones recíprocas entre estos grupos (Souza, 2003, p.73).

El primer encuentro estuvo marcado por el interés mutuo en las obras del autor brasileño y por la disponibilidad de los participantes, que -a distancia- se mostraron dispuestos a superar las barreras de la distancia y las diferencias lingüísticas para realizar importantes reflexiones.

Freire (2021) dice que la conciencia crítica anhela la profundidad en el análisis de los problemas, reconoce que la realidad es cambiante; la magia es sustituida por la causalidad, los descubrimientos son verificados o probados, trata de deshacerse de cualquier prejuicio; rechaza las posiciones quietistas, la transferencia de responsabilidad y autoridad; es inquisitiva e investigativa; ama y se nutre del diálogo y, frente a lo nuevo y lo viejo, los acepta en la medida en que son válidos.

Las sorpresas y los detalles de la primera carta nos hicieron pensar, casi a cada momento, en cuántas personas están pasando por dificultades sociales, económicas y psicológicas similares en este mismo momento y cómo estas cuestiones se invisibilizan en nuestros entornos de trabajo. Nos hizo reflexionar constantemente sobre nuestras prácticas, más concretamente sobre la importancia de mirar a cada individuo de forma única y particular, porque a menudo ni siquiera podemos imaginar las batallas que cada persona ha tenido que afrontar para llegar hasta ahí.

Araújo (2018, p.27) se da cuenta de que “Razón, sentimientos, emociones y deseos se mezclan en nosotros al captar el mundo y se reflejan en nuestra praxis”. Las cartas eran una mezcla de encantamiento, trayendo un poco de los recuerdos de Paulo Freire, a través del prisma del propio Paulo Freire, con la sensación de que la sociedad que él comprendió que necesitaba “recalcular el rumbo” todavía tiene las mismas necesidades hoy.

prisma do próprio Paulo Freire, com a sensação de que a sociedade que ele percebeu que precisava “recalcular rota” segue com as mesmas necessidades até os dias de hoje.

Podemos, facilmente, recordar de diversos posicionamentos que hoje enxergamos como pura falta de conhecimento e de profundidade diante de determinado assunto ou situação. No entanto, não nos envergonhamos. Pelo contrário, agradecemos a oportunidade de perceber a imaturidade e avanço diante da vida e dos acontecimentos que nos rodeiam. Claro que é impossível não observar a consciência política e social que Paulo Freire tem desde tenra idade.

Também é inegável a boa influência (no sentido de presenciar discussões sobre a necessidade de mudanças para o país, quando Paulo Freire cita em suas cartas sobre a liberdade para expressar suas ideias sem repressão dentro de casa) que ele pode vivenciar, no seio familiar, e com as professoras e os professores que, até nas cartas, são citadas e citados como referências em suas memórias de estudos. Freire (2021) explica que o homem é um ser de relações, capaz de se relacionar, sair de si mesmo, projetar-se e transcender. Pode refletir sobre as relações, compreender sua realidade para levantar hipóteses e buscar soluções.

Durante as aulas, alguns estudantes falaram um pouco sobre os trechos que marcaram e os momentos políticos e sociais vivenciados por Paulo Freire que ainda são latentes em nossa sociedade, tanto no Brasil, como no Equador, segundo relatos daqui (Brasil) e de lá (Equador). À vista disto, Freire compreende que:

É na lógica da conexão (e/e), nesse espaço ambivalente, intersticial do entrelugar, que se abre a fronteira de um espaço novo, no qual se pode encontrar o lugar para o desenvolvimento do pensamento complexo, o pensamento que articula as diferenças, transformando a educação num processo de relações interculturais (Freire, 2003, p.83).

A questão do machismo foi o maior destaque, que, mais uma vez – fazendo um paralelo aos dias atuais – ainda sentimos (dizemos enquanto mulheres que vivenciam também) em todas as esferas da sociedade o peso dele sobre nossas ações.

As cartas e as discussões nos fizeram estabelecer um paralelo ao primeiro trabalho, da primeira autora deste trabalho, em uma escola pública municipal. Uma escola localizada na periferia da cidade que apresentava inúmeras questões sociais. Para além de aspectos pedagógicos e administrativos, sempre se

Podemos recordar facilmente varias posturas que hoy vemos como una pura falta de conocimiento y profundidad sobre un tema o una situación determinados. Sin embargo, no nos avergonzamos. Al contrario, agradecemos la oportunidad de darnos cuenta de lo inmaduros y avanzados que somos ante la vida y los acontecimientos que nos rodean. Por supuesto, es imposible no darse cuenta de la conciencia política y social de Paulo Freire desde una edad temprana.

Tampoco se puede negar la buena influencia (en el sentido de presenciar discusiones sobre la necesidad de cambios en el país, cuando Paulo Freire menciona en sus cartas la libertad de expresar sus ideas sin represión en casa) que pudo experimentar en el seno de su familia y con los profesores que, incluso en sus cartas, son citados como referencias en sus recuerdos de sus estudios. Freire (2021) explica que el hombre es un ser de relaciones, capaz de relacionarse, salir de sí mismo, proyectarse y trascender. Puede reflexionar sobre las relaciones, comprender su realidad para hipotetizar y buscar soluciones.

Durante las clases, algunos alumnos hablaron un poco sobre los pasajes que los marcaron y los momentos políticos y sociales vividos por Paulo Freire que aún están latentes en nuestra sociedad, tanto en Brasil como en Ecuador, según relatos de aquí (Brasil) y de allá (Ecuador). Ante esto, Freire se da cuenta de que:

Es en la lógica de la conexión (y/y), en este espacio ambivalente, intersticial, entre lugares, que se abre la frontera de un nuevo espacio, en el que podemos encontrar el lugar para el desarrollo del pensamiento complejo, el pensamiento que articula las diferencias, transformando la educación en un proceso de relaciones interculturales (Freire, 2003, p.83).

El tema del machismo fue el más destacado, que una vez más -haciendo un paralelismo con la actualidad- seguimos sintiendo (lo decimos como mujeres que también lo vivimos) en todos los ámbitos de la sociedad el peso que tiene sobre nuestras acciones.

Las cartas y los debates nos llevaron a establecer paralelismos con el primer trabajo de la primera autora de este trabajo en una escuela pública municipal. Era una escuela situada en las afueras de la ciudad que tenía numerosos problemas sociales. Además de los aspectos pedagógicos y administrativos, siempre veíamos al equipo gestor resolver cuestiones de conflicto familiar, económico (cuántas veces las madres de los alumnos iban a la escuela a pedir dinero para comprar comida, gas, etc.), con situaciones de lo más inesperadas.

Un hecho preocupante es que muchas profesoras tienen graves problemas psicológicos. Algunas de ellas son incapaces de ir a trabajar. Y en estos casos, suele haber

presenciava a equipe gestora resolvendo questões de conflito familiar, econômico (quantas vezes mães de alunos foram à escola pedir dinheiro para comprar comida, gás, etc.), com as mais inesperadas situações.

Um fato que causa preocupação é ver muitas professoras com problemas psicológicos sérios. Algumas delas não conseguem ir ao trabalho. E, nestes casos, muitas vezes de fato, há uma gestora que, da sua maneira, faz bem mais que suas funções enquanto funcionária pública em um cargo de confiança. Quanto a isto podemos recorrer a Freire (2020b, p.44) que nos explica que “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”; o inédito viável é a mudança mais importante que podemos fazer agora, com as condições que temos agora, propensos, aos poucos, a alcançar outras e outras mudanças.

Considerações finais

As reflexões oportunizadas na participação da disciplina Pedagogia de Paulo Freire – e registradas por meio de diário de bordo – favorecem alguns exercícios importantes, visto que podemos pensar sobre nossa prática em diferentes momentos da carreira profissional. Assim, é possível perceber diferenças em nosso fazer pedagógico, conforme o exercício da ação e da reflexão que é feito. O diário oportuniza não apenas o registro do que vivenciamos nas aulas, mas também nossas percepções, sentimentos e expectativas.

A possibilidade de dialogar sobre as cartas lidas entre estudantes do Brasil e do Equador tornou a experiência enriquecedora, pois conseguimos identificar semelhanças e oportunidades entre os participantes dos países envolvidos. A disciplina ainda oportunizou um trabalho intercultural, em que o grupo precisava ser formado por integrantes dos dois países, para que fossem feitos estudos, discussões e apresentações do livro “Pedagogia do Oprimido” de Paulo Freire.

Consideramos, ao fim da disciplina, a importância de cada instrumento escolhido e dos assuntos abordados para ampliar o conhecimento no campo educacional, outras disciplinas, outras ações e outras atividades que podem ser elaboradas partindo desta pesquisa.

Referências

Araújo, M. L. F. (2018). À sombra desta mangueira tem diálogo, alegria e esperança para uma práxis educativa transformadora. Jófili, Z. et. al. (org). *Diálogos com Paulo Freire...* é tempo de quefazer. Recife: EDUFPRPE.

una responsable que, a su manera, está haciendo mucho más de lo que le corresponde como funcionaria en un puesto de confianza. Al respecto, podemos recurrir a Freire (2020b, p.44) que explica que "no es en el silencio que los hombres se hacen, sino en la palabra, en el trabajo, en la acción-reflexión"; lo inédito que es factible es el cambio más importante que podemos hacer ahora, con las condiciones que tenemos ahora, propensos, poco a poco, a lograr otros y otros cambios.

Consideraciones finales

Las reflexiones proporcionadas por la participación en el curso de Pedagogía de Paulo Freire - y registradas en un cuaderno de bitácora - favorecen algunos ejercicios importantes, ya que podemos pensar en nuestra práctica en diferentes momentos de nuestra trayectoria profesional. Así, es posible percibir diferencias en nuestra práctica pedagógica, dependiendo de la acción y reflexión que se realice. El diario ofrece la oportunidad no sólo de registrar lo que experimentamos en clase, sino también nuestras percepciones, sentimientos y expectativas.

La posibilidad de dialogar sobre las cartas leídas entre alumnos de Brasil y Ecuador hizo que la experiencia fuera enriquecedora, ya que pudimos identificar similitudes y oportunidades entre los participantes de los países involucrados. El curso también proporcionó una oportunidad de trabajo intercultural, en la que el grupo tuvo que estar formado por miembros de ambos países, para poder estudiar, discutir y presentar el libro de Paulo Freire "Pedagogía del Oprimido".

Al final del curso, consideramos la importancia de cada instrumento elegido y de los temas tratados para ampliar los conocimientos en el campo de la educación, otros temas, otras acciones y otras actividades que pueden desarrollarse a partir de esta investigación.

Referencias

Araújo, M. L. F. (2018). À sombra desta mangueira tem diálogo, alegria e esperança para uma práxis educativa transformadora. Jófili, Z. et. al. (org). *Diálogos com Paulo Freire...* é tempo de quefazer. Recife: EDUFPRPE.

Candau, V. M. (2020). Diferenças, educação intercultural e decolonialidade: temas insurgentes. *Rev. Espaço do Currículo* (online), 13 (n. Especial), 678-686.

Freire, P. (2020a). *Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis*. Freire, A. M. A. (org.). (1. ed.). São Paulo: Paz e Terra.

Freire, P. (2020b). *Pedagogia do Oprimido*. (75. ed.). São Paulo: Paz e Terra.

Freire, P. (2021). *Educação e Mudança*. (43. ed.). São

Candau, V. M. (2020). Diferenças, educação intercultural e decolonialidade: temas insurgentes. *Rev. Espaço do Currículo* (online), 13 (n. Especial), 678-686.

Freire, P. (2020a). *Cartas a Cristina*: reflexões sobre minha vida e minha práxis. Freire, A. M. A. (org.). (1. ed.). São Paulo: Paz e Terra.

Freire, P. (2020b). *Pedagogia do Oprimido*. (75. ed.). São Paulo: Paz e Terra.

Freire, P. (2021). *Educação e Mudança*. (43. ed.). São Paulo: Paz e Terra.

Freire, P. (2011). *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra.

Freuri, R. M. (org) (2003). *Educação intercultural*: mediações necessárias. Rio de Janeiro: DP&A.

Souza, M. I. P. (2003). Entre limites e limiares de culturas: educação na perspectiva intercultural. In: Freuri, R. M. (org). *Educação intercultural*: mediações necessárias. Rio de Janeiro: DP&A.

Paulo: Paz e Terra.

Freire, P. (2011). *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra.

Freuri, R. M. (org) (2003). *Educação intercultural*: mediações necessárias. Rio de Janeiro: DP&A.

Souza, M. I. P. (2003). Entre limites e limiares de culturas: educação na perspectiva intercultural. In: Freuri, R. M. (org). *Educação intercultural*: mediações necessárias. Rio de Janeiro: DP&A.

REVISITANDO OS PRINCÍPIOS FREIRIANOS NA ABORDAGEM DIDÁTICO-PEDAGÓGICA DOS TRÊS MOMENTOS PEDAGÓGICOS

Andressa Rodrigues dos Santos

Doutoranda em Ensino das Ciências (PPGEC/UFRPE, Brasil)

andressa.biology@gmail.com

Monica Lopes Folena Araújo

Universidade Federal Rural de Pernambuco

monica.folena@ufrpe.br

INTRODUÇÃO

A Abordagem Temática (AT) desenvolvida por Paulo Freire inspirou diversas sistematizações para o seu desenvolvimento no âmbito do ensino formal (Pinto et al., 2014; Angotti, 1982; Delizoicov, 1982; 1991; Pernambuco, 1983; Silva, 2004; Saul; Giovedi, 2016; Delizoicov; Angotti, 1992), isto porque a AT não é uma fórmula exata a ser copiada e aplicada tal qual foi originalmente pensada, ela parte do princípio de que é necessário realizar adaptações para ser adequada ao contexto em que será desenvolvida. No que concerne às pesquisas em Educação em Ciências, os trabalhos inspirados em Paulo Freire passaram a serem desenvolvidas na década de 1970, sobretudo a partir do surgimento de Programas de Pós-Graduação e congressos dessa área (Delizoicov; Gehlen; Ibraim, 2021).

É nesse período, a partir da dissertação de Delizoicov (1982), que é desenvolvida a abordagem didático-pedagógica conhecida como os “Três Momentos Pedagógicos” (3MP), como meio de realizar a transposição dos princípios freirianos para a educação formal (Muenchen, Delizoicov, 2012). Os Três Momentos Pedagógicos (3MP) foram desenvolvidos a partir das etapas: Problematização Inicial; Organização do Conhecimento e Aplicação do Conhecimento, os quais possuem funções específicas e diferenciadas entre si (Delizoicov; Angotti; Pernambuco, 2021).

O uso dos 3MP em processos formativos devem ser considerados pelas professoras e pelos professores que buscam formas de construir conhecimento por meio de um processo contextualizado, ativo e humanizador. Considerar a implementação dessa abordagem didático-pedagógica nas aulas de ciências e de biologia, para Fernandes, Allain e Dias (2022), é optar por uma prática que desperta o interesse dos estudantes, além de proporcionar:

[...] mudanças significativas nas suas visões com relação

REVISITANDO LOS PRINCIPIOS FREIREANOS EN EL ENFOQUE DIDÁCTICO-PEDAGÓGICO DE LOS TRES MOMENTOS PEDAGÓGICOS

Andressa Rodrigues dos Santos

Doctorando en Enseñanza de las Ciencias (PPGEC/UFRPE, Brasil)

andressa.biology@gmail.com

Monica Lopes Folena Araújo

Universidad Federal Rural de Pernambuco

monica.folena@ufrpe.br

INTRODUCCIÓN

El Enfoque Temático (E.T.) desarrollado por Paulo Freire inspiró diversas sistematizaciones para su desarrollo en la educación formal (Pinto et al., 2014; Angotti, 1982; Delizoicov, 1982; 1991; Pernambuco, 1983; Silva, 2004; Saul; Giovedi, 2016; Delizoicov; Angotti, 1992), pues el AT no es una fórmula exacta para ser copiada y aplicada tal como fue concebida originalmente, parte del principio de que es necesario realizar adaptaciones para que sea adecuada al contexto en que se desarrollará. En lo que se refiere a la investigación en Educación Científica, los trabajos inspirados en Paulo Freire comenzaron a desarrollarse en la década de 1970, sobre todo con el surgimiento de Programas de Postgrado y congresos en esta área (Delizoicov; Gehlen; Ibraim, 2021).

Fue durante este período, basado en la disertación de Delizoicov (1982), que se desarrolló el enfoque didáctico-pedagógico conocido como los “Tres Momentos Pedagógicos” (3MP) como un medio para transponer los principios freirianos a la educación formal (Muenchen, Delizoicov, 2012). Los Tres Momentos Pedagógicos (3MP) fueron desarrollados a partir de las etapas: Problematización Inicial; Organización del Conocimiento y Aplicación del Conocimiento, que tienen funciones específicas y diferenciadas (Delizoicov; Angotti; Pernambuco, 2021).

El uso del 3MP en los procesos de formación debe ser considerado por los profesores que buscan formas de construir conocimiento a través de un proceso contextualizado, activo y humanizador. Considerar la implementación de este enfoque didáctico-pedagógico en las clases de ciencias y biología, según Fernandes, Allain y Dias (2022), es optar por una práctica que despierta el interés de los alumnos, además de proporcionar:

[...] cambios significativos en su visión de las clases. Fomenta la motivación y el diálogo entre alumnos y profesores. Promueve un cambio en el papel del profesor, que se convierte en mediador, transformando a

às aulas. Promove motivação e diálogo entre estudantes e professores. Promove mudança no papel do professor que se torna mediador, transformando os estudantes em sujeitos ativos do seu processo de aprendizagem. Além da prática sistemática do diálogo, percebe-se que a construção do conhecimento também ocorre a partir dos conhecimentos prévios que os estudantes possuem (p. 59).

Entretanto, é fundamental conhecermos e estarmos atentos e atentas à articulação dos princípios freirianos no desenvolvimento dessa abordagem didático-pedagógica para que, efetivamente, os 3MP se concretizem de maneira fiel à Teoria do Conhecimento da qual ela deriva.

Sendo assim, surge o questionamento: de que maneira os 3MP se articulam aos princípios políticos, ontológicos, axiológicos, gnosiológicos e epistemológicos freirianos? Nesse sentido, o presente capítulo foi estruturado buscando identificar de que maneira os princípios freirianos políticos, ontológicos, axiológicos, gnosiológicos e epistemológicos estão presentes na abordagem didático-pedagógica dos Três Momentos Pedagógicos.

No primeiro capítulo do presente artigo, abordaremos os princípios freirianos, no segundo, traremos as etapas dos 3MP identificando os princípios subjacentes.

Os Princípios Freirianos

Os princípios freirianos estão presentes nas diversas obras escritas por Paulo Freire, não se apresentam definidos em um único material (Romão, 2008; Cruz; Ferreira, 2022), eles podem ser identificados a partir da leitura e da interpretação dos trabalhos publicados pelo autor. Segundo Romão (2008), toda concepção de algo, em qualquer campo do conhecimento, traz implicitamente uma ontologia (teoria do ser) e uma epistemologia (teoria do conhecimento) que se relacionam: “qualquer teoria [...] referencia-se em uma visão de mundo que, por sua vez, constrói-se a partir de uma teoria a respeito de tudo que existe e de uma teoria sobre a forma de conhecer o que existe” (*Ibidem*, p. 583).

Nesse sentido, do ponto de vista **ontológico**, Paulo Freire compreende os seres humanos como históricos e inacabados (Freire, 1996; 2022), não determinados, contudo, condicionados. Romão (2018) esclarece-nos que, apesar de Freire usar os termos “inacabados”, “inconclusos” e “incompletos” como sinônimos, eles têm significados próprios: “todos os seres são incompletos, porque necessitam uns dos outros; são inconclusos, porque estão em evolução; e são inacabados, porque são imperfeitos” (*Ibidem*, p.

los alumnos en sujetos activos de su proceso de aprendizaje. Además de la práctica sistemática del diálogo, se observa que la construcción del conocimiento también tiene lugar a partir de los conocimientos previos de los alumnos (p. 59).

Sin embargo, es esencial que conozcamos y estemos atentos a la articulación de los principios freirianos en el desarrollo de este enfoque didáctico-pedagógico para que el 3MP se realice efectivamente de forma fiel a la Teoría del Conocimiento de la que deriva.

Esto plantea la pregunta: ¿cómo se articula el 3MP con los principios políticos, ontológicos, axiológicos, gnosiológicos y epistemológicos freireanos? En este sentido, este capítulo se estructuró para identificar cómo los principios políticos, ontológicos, axiológicos, gnosiológicos y epistemológicos de Freire están presentes en el enfoque didáctico-pedagógico de los Tres Momentos Pedagógicos.

En el primer capítulo de este artículo, veremos los principios freireanos, y en el segundo, recorreremos las etapas del 3MP, identificando los principios subyacentes.

Los principios freireanos

Los principios freireanos están presentes en las diversas obras escritas por Paulo Freire, no están definidos en un único material (Romão, 2008; Cruz; Ferreira, 2022), pueden ser identificados mediante la lectura e interpretación de las obras publicadas por el autor. Según Romão (2008), toda concepción de algo, en cualquier campo del conocimiento, lleva implícita una ontología (teoría del ser) y una epistemología (teoría del conocimiento) que están relacionadas: “toda teoría [...] está referenciada en una cosmovisión que, a su vez, está construida sobre una teoría acerca de todo lo que existe y una teoría acerca de cómo conocer lo que existe” (*Ibidem*, p. 583).

En este sentido, desde un punto de vista **ontológico**, Paulo Freire entiende al ser humano como histórico e inacabado (Freire, 1996; 2022), no determinado, sino condicionado. Romão (2018) explica que, aunque Freire utilice los términos “inacabado”, “inconcluso” e “incompleto” como sinónimos, tienen significados propios: “todos los seres son incompletos, porque se necesitan mutuamente; son inconclusos, porque están evolucionando; y son inacabados, porque son imperfectos” (*ibíd.*, p. 584). Dicho esto, lo que nos diferencia de los animales en términos de ontología es la capacidad de reconocernos como inacabados, de estar en y con el mundo.

De esta manera, “No fue la educación lo que hizo educables a las mujeres y a los hombres, sino la conciencia de su inconclusión lo que generó su

584). Isto posto, o que nos difere dos animais, em relação à ontologia, é a capacidade de nos reconhecermos inacabados, de estarmos no e com o mundo.

Desse modo, “Não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, todavia a consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade” (Freire, 1996, p. 30), quer dizer, não saber ou não conhecer algo gera, em cada uma e cada um, a necessidade de busca por determinado conhecimento, o não saber descortinar uma possibilidade de aprendizagem, portanto, é fundamental nos percebermos inconclusos, e, por isso, em processo de aprendizagem permanente. Por outro lado, os processos desumanizadores podem inviabilizar esta percepção de que somos inconclusos e seres vocacionados para “Ser mais”¹, “vocação negada na injustiça, na exploração, na opressão, na violência dos opressores. Mas afirmada no anseio de liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos, pela recuperação de sua humanidade roubada” (Freire, 2023, p. 46).

É a partir desse princípio ontológico, que se desdobra o princípio **epistemológico** em Freire: ao nos reconhecermos ontologicamente inacabados e em nossa busca pelo ser mais, é estabelecida uma relação com o conhecimento. Para Freire, o conhecimento é resultado da interação dos sujeitos com e no mundo, com isso, sua perspectiva educativa valoriza e respeita o conhecimento de todas e todos os envolvidos.

Partindo desse conhecimento prévio para o desenvolvimento do processo educativo, por meio do diálogo (Saul; Giovedi, 2016) e da problematização da realidade, serão selecionados e sistematizados os conhecimentos que contribuirão para superação das situações-limites². Superar as situações-limites, por sua vez, envolve o desenvolvimento da consciência crítica, o que permite estabelecer relações de causa e de efeito entre as diversas dimensões que compõem um

educabilidad” (Freire, 1996, p. 30), es decir, el no saber o no conocer algo genera en cada uno y cada una la necesidad de buscar un conocimiento cierto, el no saber devela una posibilidad de aprendizaje, por lo tanto, es fundamental percibirnos como inconclusos, y por lo tanto en un proceso de aprendizaje permanente. Por otro lado, los procesos deshumanizadores pueden hacer imposible ver que somos inconclusos y que somos seres con vocación de “Ser más”¹⁰, una “vocación negada en la injusticia, la explotación, la opresión y la violencia de los opresores. Pero afirmada en el anhelo de libertad, de justicia, de lucha de los oprimidos por recuperar su humanidad robada” (Freire, 2023, p. 46).

Es a partir de este principio ontológico que se despliega el principio epistemológico de Freire: al reconocernos como ontológicamente inacabados y en la búsqueda de ser más, se establece una relación con el conocimiento. Para Freire, el conocimiento es el resultado de la interacción de los sujetos con y en el mundo, por lo que su perspectiva educativa valora y respeta el conocimiento de todos los involucrados.

Partiendo de este conocimiento previo para el desarrollo del proceso educativo, a través del diálogo (Saul; Giovedi, 2016) y problematizando la realidad, se seleccionarán y sistematizarán conocimientos que ayuden a superar situaciones limitantes¹¹. La superación de las situaciones limitantes, a su vez, implica el desarrollo de una conciencia crítica, que permita establecer relaciones de causa y efecto entre las diversas dimensiones que componen un contexto determinado e identificar los procesos de deshumanización que imposibilitan ser más: “Esto implica el reconocimiento crítico, el “porqué” de esta situación, para que, a través de una acción transformadora que incida sobre ella, se pueda establecer otra que posibilite buscar ser más” (Freire, 2023, p. 46).

¹ “A vocação para *humanização*, segundo a proposta freiriana, é uma característica que se expressa na própria busca do *ser mais* através da qual o ser humano está em permanente procura, aventurando-se curiosamente no conhecimento de si mesmo e do mundo, além de lutar pela afirmação/conquista de sua liberdade” (Zitkoski, 2008, p. 736).

² Barreiras que não devem ser compreendidas como insuperáveis, são obstáculos para *humanização* que podem ser superadas quando compreendidas enquanto dimensões concretas e históricas de uma determinada realidade a serem superadas através de atos-limites (Freire, 2023), que são “aqueles [atos] que se dirigem à superação e à negação do dado, em lugar de implicarem na sua aceitação dócil e passiva” (Freire, 2023, p. 125).

¹⁰ “La vocación de *humanización*, según la propuesta de Freire, es una característica que se expresa en la propia búsqueda de *ser más*, a través de la cual el ser humano está en permanente búsqueda, aventurándose curiosamente en el conocimiento de sí mismo y del mundo, así como luchando por la afirmación/conquista de su libertad” (Zitkoski, 2008, p. 736).

¹¹ Barreras que no deben ser entendidas como insuperables, son obstáculos a la *humanización* que pueden ser superados cuando son entendidos como dimensiones concretas e históricas de una realidad dada a ser superadas a través de actos limitantes (Freire, 2023), que son “aquellos [actos] que se dirigen a superar y negar lo dado, en lugar de implicar su aceptación dócil y pasiva” (Freire, 2023, p. 125).

determinado contexto e identificar os processos de desumanização que inviabilizam o ser mais: “Isto implica o reconhecimento crítico, a ‘razão’ desta situação, para que, mediante uma ação transformadora que incida sobre ela, se instaure uma outra, que possibilite aquela busca do ser mais” (Freire, 2023, p. 46).

Trata-se, por conseguinte, de uma epistemologia crítica “de base interacionista ou construtivista, segundo a qual o conhecimento resulta de construções do sujeito em interação com o mundo, a sociedade ou a cultura” (Becker, 2008, p. 306). Nesse sentido, só aprende algo quem se apropria do aprendido, “conhecer é tarefa de sujeitos, não de objetos. E é como sujeito, e somente enquanto sujeito, que o homem pode realmente conhecer” (Freire, 2022, p. 29), o que direciona para uma aprendizagem ativa, não bancária, pois “o ato de conhecer, incluindo a atividade da consciência, é em si mesmo transformador; ou não é verdadeiro conhecimento” (Becker, 2008, p. 307).

O princípio **gnosiológico**, em Freire, parte da ideia de que só é possível conhecer efetivamente algo quando são recuperados o caráter histórico-cultural do homem e do mundo, ambos inacabados e em permanente construção (Boufleuer, 2008). Então, não é a partir da coisificação do outro, mediante um ensino transmissivo, que alcançará a apreensão da realidade.

Por outro lado, uma concepção de educação que se desenvolve como situação gnosiológica é “aquela em que o ato cognoscente não termina no objeto cognoscível, visto que se comunica a outros sujeitos, igualmente cognoscentes” (Freire, 2022, p. 78), ou seja, estabelece relações com contextos, com outras dimensões, outros sujeitos e, inclusive, estabelece outro tipo de relação entre professor e estudantes – que se desenvolve de maneira horizontalizada – quem ensina aprende e quem aprende também ensina. Isso posto, professoras(es) e estudantes refletem sobre suas posições, percepções e contextos: “A verdadeira cognoscibilidade é coparticipada” (Boufleuer, 2008, p. 402), sendo fundamental a presença do diálogo.

Do ponto de vista **axiológico**, Freire traz a compreensão da educação enquanto processo humanizador, produtora e desenvolvidora de valores éticos e de solidariedade, de compromisso com a coletividade, com pensamento crítico-reflexivo, com a autonomia e a dignidade:

Tenho afirmado e reafirmado o quanto realmente me alegra saber-me um ser condicionado mas capaz de ultrapassar o próprio condicionamento. A grande força sobre que alicerça-se a nova rebeldia é a ética universal do ser humano e não a do mercado, insensível a todo reclamo das gentes e apenas aberta à gulodice do lucro. É a ética da solidariedade humana

Se trata, por tanto, de una epistemología crítica “basada en el interaccionismo o constructivismo, según el cual el conocimiento resulta de construcciones del sujeto en interacción con el mundo, la sociedad o la cultura” (Becker, 2008, p. 306). En este sentido, sólo aprende quien se apropia de lo aprendido, “conocer es tarea de sujetos, no de objetos. Y es como sujeto, y sólo como sujeto, que el hombre puede verdaderamente conocer” (Freire, 2022, p. 29), lo que lleva a un aprendizaje activo, no bancario, porque “el acto de conocer, incluyendo la actividad de la conciencia, es en sí mismo transformador; de lo contrario, no es verdadero conocimiento” (Becker, 2008, p. 307).

El principio **gnosiológico** de Freire se basa en la idea de que sólo es posible conocer efectivamente algo cuando se recupera el carácter histórico-cultural del hombre y del mundo, ambos inacabados y en permanente construcción (Boufleuer, 2008). Por lo tanto, no es a partir de la objetivación del otro, a través de la enseñanza transmisiva, que se logrará la aprehensión de la realidad. Por otro lado, una concepción de educación que se desarrolla como situación gnosiológica es “aquella en que el acto cognoscente no se agota en el objeto cognoscible, pues se comunica a otros sujetos también cognoscentes” (Freire, 2022, p. 78), es decir, establece relaciones con contextos, con otras dimensiones, otros sujetos e incluso establece otro tipo de relación entre profesor y alumnos, que se desarrolla de forma horizontal: quien enseña aprende y quien aprende también enseña. Dicho esto, profesores y alumnos reflexionan sobre sus posiciones, percepciones y contextos: “La verdadera cognición es coparticipativa” (Boufleuer, 2008, p. 402), y la presencia del diálogo es fundamental.

Desde un punto de vista **axiológico**, Freire aporta una comprensión de la educación como proceso humanizador, que produce y desarrolla valores éticos y de solidaridad, compromiso con la comunidad, pensamiento crítico-reflexivo, autonomía y dignidad:

He dicho y reafirmado lo feliz que me hace saber que soy un ser condicionado capaz de superar su propio condicionamiento. La gran fuerza en que se basa la nueva rebelión es la ética universal del ser humano y no la del mercado, insensible a todas las demandas del pueblo y sólo abierta a la gula del lucro. Es la ética de la solidaridad humana (Freire, 1996, p. 66).

Es a partir de esta ética que se deben considerar los procesos y las relaciones. La educación como formación no requiere el desarrollo de la dimensión ética (S. Trombetta; L. Trombetta, 2008), en palabras de Freire (1996, p. 18): “La necesaria promoción de la ingenuidad a la criticidad no puede o no debe hacerse a distancia de una rigurosa formación ética al lado siempre de lo estético”.

Por eso, la educación exige una posición de no

(Freire, 1996, p. 66).

É a partir dessa ética que os processos e as relações devem ser pensados. A educação enquanto formação prescinde o desenvolvimento da dimensão ética (S. Trombetta; L. Trombetta, 2008), no dizer de Freire (1996, p. 18): “A necessária promoção da ingenuidade à criticidade não pode ou não deve ser feita à distância de uma rigorosa formação ética ao lado sempre da estética”.

Em razão disto, a educação exige um posicionamento de não neutralidade. O princípio **político**, na obra de Freire, manifesta-se na compreensão da educação enquanto uma forma de intervir na realidade e advoga que essa intervenção seja para transformá-la, pois acredita na educação enquanto instrumento para construção de um projeto de sociedade que seja mais humana, democrática, livre e justa (Saul; Giovedi, 2016). Para Freire, não há neutralidade na educação e é inerente a sua condição o seu caráter político, pois há uma intencionalidade em tudo o que fazemos: “É na diretividade da educação, esta vocação que ela tem, como ação especificamente humana de ‘endereço-se’ até sonhos, ideais, utopias e objetivos, que se acha o que venho chamando politicidade da educação.” (Freire, 1996, p. 56), Freire (2021, p. 59-60) pontua ainda que:

[...] tanto no caso do processo educativo quanto no do ato político, uma das questões fundamentais seja a clareza em torno de *a favor de quem e do quê*, portanto, *contra quem e contra o quê*, fazemos a educação e de *a favor de quem e do quê*, portanto *contra quem e contra o quê*, desenvolvemos a atividade política. Quanto mais ganhamos essa clareza através da prática, tanto mais percebemos a impossibilidade de separar o inseparável: a educação da política.

Assim, a educação não pode se furtar a tratar das questões de poder, favorecendo, então, o desenvolvimento de pessoas capazes de decidir intencionalmente, com responsabilidade social, para isso, a educação e a política são inseparáveis.

Os Três Momentos Pedagógicos e os princípios freireanos

Optar pelo uso da abordagem didático-pedagógica dos Três Momentos Pedagógicos é uma opção política. As escolhas que fazemos no âmbito dos processos de ensino e de aprendizagem são opções políticas a partir de nossa compreensão do papel da educação para a sociedade. Nesse sentido, qualquer ação que se desenvolva apresenta uma intencionalidade e a intencionalidade marca o aspecto político das nossas ações. Sendo assim, o princípio político sempre estará presente e, nesse caso, numa perspectiva progressista, direciona a educação como

neutralidade. El principio **político** en la obra de Freire se manifiesta en la comprensión de la educación como una forma de intervenir en la realidad y propugna que esa intervención se oriente a transformarla, pues cree en la educación como instrumento para construir una sociedad más humana, democrática, libre y justa (Saúl; Giovedi, 2016). Para Freire, no hay neutralidad en la educación y su carácter político es inherente a su condición, ya que hay una intencionalidad en todo lo que hacemos: “Es en la direccionalidad de la educación, esta vocación que ella tiene, como acción específicamente humana de “dirigirse” a sueños, ideales, utopías y objetivos, que se encuentra lo que vengo llamando la politicidad de la educación.” (Freire, 1996, p. 56), Freire (2021, p. 59-60) también señala que:

[...] tanto en el caso del proceso educativo como en el del acto político, una de las cuestiones fundamentales es la claridad en torno a *en favor de quién y para qué*, por tanto *contra quién y contra qué*, llevamos a cabo la educación, y en *favor de quién y para qué*, por tanto *contra quién y contra qué*, llevamos a cabo la actividad política. Cuanto más adquirimos esta claridad a través de la práctica, más nos damos cuenta de la imposibilidad de separar lo inseparable: la educación de la política.

Así, la educación no puede rehuir el tratamiento de las cuestiones de poder, favoreciendo el desarrollo de personas capaces de tomar decisiones intencionales con responsabilidad social, para lo cual educación y política son inseparables.

Los tres momentos pedagógicos y los principios freireanos

Optar por el enfoque didáctico-pedagógico de los Tres Momentos Pedagógicos es una opción política. Las elecciones que hacemos en los procesos de enseñanza y aprendizaje son elecciones políticas basadas en nuestra comprensión del papel de la educación en la sociedad. En este sentido, cualquier acción que emprendamos es intencional y la intencionalidad marca el aspecto político de nuestras acciones. Por lo tanto, el principio político siempre estará presente y, en este caso, desde una perspectiva progresista, orienta la educación como forma de intervenir en el mundo y construir valores humanizadores y democráticos.

Cuando optamos por este enfoque didáctico-pedagógico, debemos ser conscientes de cómo deben desarrollarse las etapas, teniendo en cuenta los principios freireanos. De lo contrario, en vista de nuestra educación mayoritariamente bancaria, podríamos recaer en una enseñanza transmisiva validada por uno u otro aspecto que dialoga con la realidad. Veamos entonces cómo se articulan los 3MP con los principios freireanos, un enfoque didáctico-pedagógico que se desarrolla en tres

forma de intervenção no mundo e de construção de valores humanizadores e democráticos.

Ao optarmos por essa abordagem didático-pedagógica, precisamos estar atentas e atentos para o modo como as etapas devem se desenvolver, levando em consideração os princípios freirianos. Caso contrário, tendo em vista a nossa formação majoritariamente bancária, podemos recair no ensino transmissivo validado por um ou outro aspecto que dialoga com a realidade. Vejamos, então, de que forma os 3MP se articulam com os princípios freirianos, abordagem didático-pedagógica que se desenvolvem em três etapas: (1) Problemática Inicial; (2) Organização do Conhecimento e; (3) Aplicação do Conhecimento.

O primeiro momento pedagógico, chamado de **Problemática Inicial (PI)**, tem por objetivo fazer emergir, por meio da apresentação de uma questão ampla ou de uma situação que faz parte do cotidiano (reais) dos estudantes, numa perspectiva problematizadora, as concepções que elas e eles têm a respeito. Há duas possibilidades para este momento: que as/os estudantes já apresentem noções sobre o tema, desenvolvidas a partir das aprendizagens realizadas em outros momentos, podendo apresentar-se de acordo ou não com as explicações científicas, ou poderá motivar as/os estudantes a buscar conhecimentos que ainda não possuem, sendo a problematização um desafio a ser superado (Delizoicov; Angotti, 1992). Logo, o ponto culminante dessa etapa é “fazer que o aluno sinta a necessidade da aquisição de outros conhecimentos que ainda não detém, ou seja, procura-se configurar a situação em discussão como um *problema* que precisa ser enfrentado” (Delizoicov; Angotti; Pernambuco, 2021, p. 156).

À vista disso, encontramos na PI os princípios ontológico e epistemológico. É a partir da compreensão de que não sei sobre algo, que sou inconcluso, que posso me mover na busca pelo conhecimento mais aprofundado de algo. Entretanto, para que isso aconteça, é preciso que a problematização seja construída a partir da relação homem-mundo, dos contextos vividos e conhecidos dos envolvidos no ato educativo. Daí que se torna fundamental a valorização do conhecimento que todas e todos trazem sobre determinado problema. As respostas desvelam a visão de mundo de cada uma e cada um, bem como as situações-limites, é por isso que essa etapa é compreendida como um estudo da realidade.

À medida que as/os estudantes trazem suas concepções, é papel da professora e do professor problematizar o conhecimento trazido por elas e eles, espera-se que existam diferentes explicações para o fenômeno, que haja explicações contraditórias através

etapas: (1) Problemática Inicial; (2) Organização del Conocimiento y; (3) Aplicación del Conocimiento.

El primer momento pedagógico, llamado **Problemática Inicial (PI)**, tiene como objetivo sacar a la luz las concepciones que tienen sobre el tema, presentando una pregunta amplia o una situación que forma parte de la vida cotidiana (real) de los alumnos, desde una perspectiva problematizadora. Hay dos posibilidades para este momento: o los alumnos ya tienen nociones sobre el tema, desarrolladas a partir del aprendizaje en otros momentos, que pueden o no estar en consonancia con las explicaciones científicas, o puede motivar a los alumnos a buscar conocimientos que aún no tienen, siendo la problematización un desafío a ser superado (Delizoicov; Angotti, 1992). Por lo tanto, la culminación de esta etapa es “hacer que el alumno sienta la necesidad de adquirir otros conocimientos que aún no posee, o sea, intentamos configurar la situación en discusión como un *problema* que necesita ser enfrentado” (Delizoicov; Angotti; Pernambuco, 2021, p. 156).

En vista de ello, encontramos en la PI los principios ontológico y epistemológico. Es a partir de la constatación de que no sé sobre algo, de que estoy inconcluso, que puedo moverme en la búsqueda de un conocimiento más profundo de algo. Sin embargo, para que eso ocurra, la problematización necesita ser construida a partir de la relación del hombre con el mundo, de los contextos vividos y conocidos de los involucrados en el acto educativo. Por eso, es fundamental valorar los conocimientos que cada uno aporta a un determinado problema. Las respuestas revelan la visión del mundo y las situaciones limitantes de cada persona, por lo que esta etapa se entiende como un estudio de la realidad.

Como los alumnos traen sus concepciones, es papel del profesor problematizar los conocimientos que traen. Se espera que haya diferentes explicaciones para el fenómeno, que haya explicaciones contradictorias a través de las cuales los profesores identifiquen limitaciones y lagunas en los conocimientos expresados (Delizoicov; Angotti; Pernambuco, 2021).

PI es, en consecuencia, un estímulo para motivar a las personas a superar su “primera cultura” sobre un tema determinado con una “cultura elaborada”, es decir, más compleja, que abarque diferentes dimensiones y las relacione entre sí, algo que se trabajará en el segundo momento pedagógico. Es también el inicio del proceso de diálogo, centrado en las cosmovisiones de los implicados. No se trata sólo de plantear una pregunta problematizadora, escuchar las respuestas y luego explicar el contenido. Si así fuera, caeríamos en la práctica bancaria de la educación: “La educación, en cambio, en lugar de ser esa transferencia de

das quais as/os professoras/res vão identificar limitações e lacunas no conhecimento expressado (Delizoicov; Angotti; Pernambuco, 2021).

A PI é, conseqüentemente, um estímulo à motivação para superação da “cultura primeira” a respeito de determinado tema, por uma “cultura elaborada”, isto é, que seja mais complexa, que abarque diferentes dimensões e as relacione entre si, algo que será trabalhado no segundo momento pedagógico. É, também, o início do processo dialógico, centrado nas visões de mundo que os envolvidos têm.

Não se trata de colocar apenas uma questão problematizadora, ouvir as respostas para, em seguida, expor o conteúdo. Se assim fosse, cairíamos numa prática bancária da educação: “A educação, pelo contrário, em lugar de ser esta transferência do saber – que o torna quase ‘morto’ –, é a situação gnosiológica em seu sentido mais amplo” (Freire, 2022, p. 89). Trata-se de manter a problematização e a dialogicidade operando ao longo de todo o processo, questionando posicionamentos, lançando mais dúvidas sobre o assunto do que trazendo respostas (Delizoicov; Angotti, 1992), no dizer de Freire (2022, p. 106-107):

[...] em qualquer ocasião em que um educando lhe faz uma pergunta, ele [o professor] re-faz, na explicação, todo o esforço cognoscitivo anteriormente realizado. Re-fazer este esforço não significa, contudo, repeti-lo tal qual, mas fazê-lo de novo, numa situação nova, em que novos ângulos, antes não aclarados, se lhe podem apresentar claramente; ou se lhe abrem caminhos novos de acesso ao objeto.

Durante esse processo, a atenção da(o) professora/professor é fundamental, porque, enquanto isso, o conhecimento expresso é “cotejado implicitamente pelo professor com o *conhecimento científico que já foi selecionado para ser elaborado*” (Delizoicov; Angotti; Pernambuco, 2021, p. 156).

A partir do exposto, compreende-se o quanto a PI é um ponto fundamental para a manutenção da problematização e da dialogicidade dos momentos seguintes, além de ser o início do processo gnosiológico, uma vez que se inicia o processo de compreensão da realidade, que será aprofundado na segunda etapa.

Nesse sentido, o planejamento, em si, parte do pensamento das/os envolvidas/os, e se distingue de outras abordagens que trazem a problematização como fundamento pelo fato de que a problematização é o próprio processo mediante o qual reconhece a necessidade de se buscar conhecimento mais aprofundado sobre determinada situação; e não um processo que se desenvolve após as/os estudantes terem tido contato com o conhecimento específico do conteúdo (Muenchen; Delizoicov, 2013).

conocimientos -lo que la hace casi 'muerta'- es la situación gnosiológica en su sentido más amplio” (Freire, 2022, p. 89). En palabras de Freire (2022, p. 106-107), se trata de mantener la problematización y el diálogo operando durante todo el proceso, cuestionando posiciones, planteando más preguntas sobre el tema que dando respuestas (Delizoicov; Angotti, 1992):

[...] cada vez que un alumno le hace una pregunta, él [el profesor] rehace, en la explicación, todo el esfuerzo cognitivo realizado anteriormente. Sin embargo, rehacer este esfuerzo no significa repetirlo tal cual, sino hacerlo de nuevo, en una situación nueva, en la que se les pueden presentar con claridad nuevos ángulos, antes poco claros, o se les abren nuevas vías de acceso al objeto.

Durante este proceso, la atención del profesor es fundamental porque, mientras tanto, el conocimiento expresado es “*implicitamente cotejado por el profesor con el conocimiento científico que ya ha sido seleccionado para ser elaborado*” (Delizoicov; Angotti; Pernambuco, 2021, p. 156).

A partir de lo anterior, podemos entender cómo PI es un punto fundamental para mantener la problematización y dialogicidad de los momentos siguientes, además de ser el inicio del proceso gnosiológico, ya que inicia el proceso de comprensión de la realidad, que será profundizado en la segunda etapa.

En este sentido, la propia planificación forma parte del pensamiento de los implicados, y se diferencia de otros enfoques que utilizan la problematización como fundamento en que la problematización es el propio proceso que reconoce la necesidad de buscar un conocimiento más profundo sobre una situación dada, y no un proceso que se desarrolla después de que los alumnos hayan tenido contacto con el conocimiento específico del contenido (Muenchen; Delizoicov, 2013).

Además, los profesores deben tener muy clara la diferencia entre preguntar y problematizar. Muenchen (2010), en su tesis, presenta un marco que distingue el acto de problematizar del de preguntar, una contribución importante para comprender la forma en que debe desarrollarse la problematización inicial (PI):

Gráfico 1 - Diferencias entre problematizar y preguntar.

PROBLEMATIZAR	PREGUNTAR
Implica diálogo.	No implica necesariamente diálogo. A menudo es un monólogo.
Hay un problema que resolver (problema o laguna).	No necesitas un problema. En general, las preguntas giran en torno a conceptos científicos.
Implica o puede implicar cambio/transformación. Perspectiva de cambio.	No implica transformación. Respuesta sí o no.
Considera el “saber de la	No le importa el “saber de la

Outrossim, é preciso que se tenha muito claro – por parte das(os) professoras(es) – a diferença entre perguntar e problematizar. Muenchen (2010), em sua tese, apresenta um quadro que distingue o ato de problematizar de perguntar, uma importante contribuição para a compressão do modo pelo qual deve ser desenvolvido a problematização inicial (PI):

Quadro 1 – Diferenças entre problematizar e perguntar.

PROBLEMATIZAR	PERGUNTAR
Implica diálogo.	Não implica necessariamente em diálogo. Muitas vezes é um monólogo.
Existe um problema a ser resolvido (problema ou lacuna).	Não necessita de um problema. Em geral, as perguntas giram em torno de conceitos científicos.
Implica ou pode implicar na mudança/transformação. Perspectiva de mudança.	Não implica em transformação. Sim ou não responde.
Considera o “saber de experiência feito” (aquilo que o educando traz para a escola), a partir dele que se alcança o conhecimento científico.	Não se preocupa com o “saber de experiência feito”.
Gera inquietação (frente ao mundo, aos problemas).	Provoca adaptação/acomodação (frente ao mundo, aos problemas).
Desafia, pois “o mundo não é, ele está sendo”.	Conforma.
Estimula a curiosidade ingênua em busca da curiosidade crítica; Provoca a curiosidade, o querer conhecer.	Não estimula a curiosidade ingênua, não provoca a curiosidade.
Propicia uma leitura crítica de mundo.	Propicia uma leitura da palavra sem relação com a leitura do mundo dos educandos.
Estimula o gosto de ouvir e o respeito à opinião do outro.	Não estimula o gosto de ouvir. O educando ouve, na maioria das vezes, apenas o professor.
Desvela/desoculta os conceitos/conteúdos.	Transmite os conceitos/conteúdos.
Dá voz, abre espaço para a expressão, faz com que o educando se sinta sujeito do processo (participação).	Não estimula a participação.
Satisfaz a educação crítico-dialógica transformadora.	Não necessariamente contribui para a educação crítico-dialógica-transformadora.

experiencia hecha" (lo que el alumno trae a la escuela), a partir del cual se alcanza el conocimiento científico.	experiencia hecha".
Genera inquietud (ante el mundo, los problemas).	Causas adaptación/acomodación (frente al mundo, de los problemas).
Desafía, porque "el mundo no es, él está siendo".	Conforma
Estimula la curiosidad ingenua en busca de la curiosidad crítica; provoca la curiosidad, el deseo de saber.	No estimula la curiosidad ingenua, no provoca curiosidad.
Ofrece una lectura crítica del mundo.	Proporciona una lectura de la palabra que no guarda relación con la lectura del mundo que hacen los alumnos.
Fomenta la escucha y el respeto por la opinión de la otra persona.	No fomenta la escucha. La mayoría de las veces, los alumnos sólo escuchan al profesor.
Desvela/desenmascara conceptos/contenidos.	Transmite conceptos/contenidos.
Da voz, abre espacio a la expresión, hace que el alumno se sienta sujeto del proceso (participación).	No fomenta la participación.
Realiza una educación crítico-dialógica transformadora.	No contribuye necesariamente a una educación crítico-dialógica-transformativa.
Fomenta la construcción colectiva del conocimiento.	No favorece la construcción colectiva del conocimiento, sino la individual.
"Leer el texto" junto con "leer el contexto" al que se refiere el texto.	"Leer el texto" sin preocuparse de leer el contexto del texto.
Relata explícitamente la realidad vivida por el alumno.	No relata explícitamente la realidad vivida por el alumno.
Se consigue mediante problemas abiertos y reales.	Conseguidos a través de problemas idealizados, desvinculados de contextos sociales/reales. Respuestas cerradas/exactas.

Fuente: Tesis doctoral de Muenchen (2010, p. 161-162).

Por lo tanto, la caracterización de la problematización implica: "destacar el diálogo, la existencia de un problema a ser resuelto, la perspectiva de cambio, la exploración de conceptos/contenidos, incentivar la construcción colectiva y relacionarse con las realidades vividas por los alumnos, incluyendo problemas reales/abiertos" (Fernandes; Allain; Dias, 2022, p. 57), por lo que no son preguntas directas, que comienzan con "qué es", por ejemplo, sino que movilizan más elementos que los meramente conceptuales, utilizando, por ejemplo, preguntas que comienzan con "cómo"; "por

Estimula a construção coletiva do conhecimento.	Não estimula a construção coletiva do conhecimento, privilegia o individual.
Realiza a “Leitura do texto” articulada à “leitura do contexto” a que o texto se refere.	Realiza a “Leitura do texto” sem preocupação alguma com a leitura do contexto do texto.
Relaciona explicitamente a realidade vivida pelo educando.	Não relaciona explicitamente a realidade vivida pelo educando.
Alcançada através de problemas abertos, reais.	Alcançada através de problemas idealizados, desvinculados de contextos sociais/reais. Resposta fechada/exata.

Fonte: Tese de doutorado de Muenchen, (2010, p. 161-162.).

Portanto, a caracterização da problematização envolve: “destacar o diálogo, a existência de um problema a ser resolvido, a perspectiva de mudança, a exploração de conceitos/conteúdos, estímulo à construção coletiva e relação com as realidades vividas pelos educandos, incluindo os problemas reais/abertos” (Fernandes; Allain; Dias, 2022, p. 57), sendo assim, não são perguntas diretas, iniciando com “o que é”, por exemplo, e sim, que mobilizem mais elementos do que o meramente conceitual, utilizando, por exemplo, questões que iniciam com o “como”; “por que”; “explique”; “argunte” (*Ibidem*).

No segundo momento pedagógico, chamado de **Organização do Conhecimento (OC)** é organizando didaticamente o conteúdo de estudo, de maneira problematizadora e dialógica. Nesse momento, os conhecimentos necessários para compreender a problematização inicial são sistematicamente estudados, tendo o professor como mediador desse processo de ensino-aprendizagem, definições, conceitos e relações que serão aprofundadas com o intuito de que todas e todos percebam que existem outras formas de explicar e compreender as situações e os fenômenos que foram apresentados no momento anterior por intermédio de diversas atividades, incluindo a resolução de problemas e de exercícios que, neste momento, pode contribuir para o processo formativo (Delizoicov; Angotti, 1992; Delizoicov; Angotti; Pernambuco, 2021). Aqui é o momento de aprofundar, inclusive, as questões éticas subjacentes ao tema, o que permite atender ao princípio axiológico freiriano.

Dessa maneira, é fundamental – nesse momento – evidenciar a historicidade envolvida nos fatos, destacando que as situações não “são”, todavia, “estão sendo” influenciadas por dimensões diversas que nos colocam na posição de condicionados, porém não determinados, o que nos possibilita mudar a

qué”; “explicar”; “argumentar” (*Ibidem*).

En el segundo momento pedagógico, denominado **Organización del Conocimiento (OC)**, los contenidos de estudio se organizan didácticamente, de forma problematizadora y dialógica. En este momento, se estudian sistemáticamente los conocimientos necesarios para comprender la problematización inicial, con la mediación del profesor en este proceso de enseñanza-aprendizaje, se profundizan definiciones, conceptos y relaciones para que todos se den cuenta de que existen otras formas de explicar y comprender las situaciones y fenómenos que se presentaron en el momento anterior a través de diversas actividades, entre ellas la resolución de problemas y ejercicios que, en este momento, pueden contribuir al proceso de formación (Delizoicov; Angotti, 1992; Delizoicov; Angotti; Pernambuco, 2021). También es el momento de profundizar en las cuestiones éticas subyacentes al tema, lo que nos permite cumplir el principio axiológico freiriano.

De este modo, es fundamental -en este punto- destacar la historicidad implicada en los hechos, enfatizando que las situaciones no “son”, sino que “están siendo” influenciadas por diferentes dimensiones que nos colocan en la posición de estar condicionados, pero no determinados, lo que nos permite cambiar la realidad. Esto implica los principios político, epistemológico, gnosiológico y axiológico. Ya que, al optar por una práctica progresista, rechazamos el determinismo; valoramos el conocimiento de la experiencia, partiendo de este conocimiento para construir otros nuevos y porque es un proceso educativo basado en la construcción de valores democráticos y de solidaridad, respeto, saber escuchar, en una relación verdaderamente horizontal entre todos los implicados.

Sin perder de vista el objetivo de construir el conocimiento específico involucrado en la PI y que contribuirá a la aprehensión de la realidad en sus diversas dimensiones - económica, social, ambiental, ética y política. En la etapa de OC, el profesor puede utilizar diversas estrategias, “para que el profesor pueda desarrollar la conceptualización identificada como fundamental para la comprensión científica de las situaciones problematizadas” (Delizoicov; Angotti; Pernambuco, 2021, p. 156), tales como “exposición, formulación de preguntas, texto para discusión, trabajo fuera de clase, revisión y destaque de aspectos fundamentales, experimentos” (Muenchen; Delizoicov, 2014, p. 624).

Sin embargo, las actividades a desarrollar en este momento pedagógico también implican el conocimiento del perfil de la clase. A partir de este conocimiento, los profesores pueden seleccionar aquellas con las que ya están familiarizados y que también están presentes en la enseñanza tradicional. Sin embargo, pueden tomar un

realidade. Aqui estão envolvidos o princípio político, epistemológico, gnosiológico e axiológico. Uma vez que, ao optarmos por uma prática progressista, recusamos o determinismo; valorizamos os saberes de experiência feita, partindo desses conhecimentos para construir novos e por ser um processo educativo pautado na construção de valores democráticos e solidários, no respeito, no saber ouvir, numa relação verdadeiramente horizontal entre todas e todos os envolvidos.

Sem perder de vista o objetivo de construir os conhecimentos específicos envolvidos na PI e que vão contribuir para a apreensão da realidade em suas várias dimensões – econômica, social, ambiental, ética, política. Na etapa de OC, as(os) professoras(es) podem utilizar diversas estratégias, “de modo que o professor possa desenvolver a conceituação identificada como fundamental para compreensão científica das situações problematizadas” (Delizoicov; Angotti; Pernambuco, 2021, p. 156), tais como “exposição, formulação de questões, texto para discussão, trabalho extraclasse, revisão e destaque dos aspectos fundamentais, experiências” (Muenchen; Delizoicov, 2014, p. 624).

Contudo, a elaboração das atividades a serem desenvolvidas nesse momento pedagógico envolvem, também, o conhecimento que se tem em relação ao perfil da turma. A partir desse conhecimento, as(os) professoras(es) podem selecionar aquelas com as quais eles já têm familiaridade e que estão, também, presentes no ensino tradicional. Todavia, podem adquirir uma outra roupagem dependendo da abordagem, bem como podem se aventurar em propor outras estratégias, desde que elas sejam coerentes com os princípios da abordagem didático-pedagógica dos 3MP, haja vista que os princípios freirianos presentes na Teoria do Conhecimento da qual os 3MP derivam.

O terceiro é último momento pedagógico é denominado **Aplicação do Conhecimento (AC)**, essa etapa, Destina-se, sobretudo, a abordar sistematicamente o conhecimento que vem sendo incorporado pelo aluno, para analisar e interpretar tanto as situações iniciais que determinaram seu estudo como outras situações que, embora não estejam diretamente ligadas ao motivo inicial, podem ser compreendidas pelo mesmo conhecimento” (Delizoicov; Angotti; Pernambuco, 2021, p. 157).

O objetivo, por conseguinte, é que, de maneira dinâmica, evoluindo dos aspectos mais simples aos mais complexos, as(os) estudantes percebam a historicidade envolvida no processo de construção do conhecimento universalmente sistematizado, a fim de perceber que ele pode ser apreendido e utilizado por todas e todos em diferentes contextos que envolvem

cariz diferente en función del enfoque, pudiendo aventurarse a proponer otras estrategias, siempre que sean coherentes con los principios del enfoque didáctico-pedagógico del 3MP, dados los principios freireanos presentes en la Teoría del Conocimiento de la que deriva el 3MP.

El tercer y último momento pedagógico se denomina etapa de **Aplicación del Conocimiento (AC)**,

Ante todo, pretende abordar sistemáticamente los conocimientos que el alumno ha incorporado, con el fin de analizar e interpretar tanto las situaciones iniciales que determinaron su estudio como otras situaciones que, aunque no estén directamente vinculadas al motivo inicial, pueden comprenderse a través de los mismos conocimientos” (Delizoicov; Angotti; Pernambuco, 2021, p. 157).

El objetivo, por lo tanto, es que, de forma dinámica, evolucionando de los aspectos más simples a los más complejos, los alumnos se den cuenta de la historicidad implicada en el proceso de construcción del conocimiento universalmente sistematizado, para comprender que puede ser aprehendido y utilizado por todos en diferentes contextos que involucran determinadas teorías y leyes (Delizoicov; Angotti, 1992): “metodológicamente, el procedimiento es el mismo que en el segundo momento” (*Ibidem*, p. 31). 31), es decir, no significa que sea un momento en el que se realicen comprobaciones específicas del aprendizaje, porque la idea es que la evaluación sea formativa y que esté presente desde momentos anteriores a la propia PI, implicando diagnósticos y conocimiento de la realidad en la que están inmersas las personas implicadas en el proceso educativo.

El AC, entonces, es un momento en el que se mantiene la misma comprensión de las etapas anteriores (problematización y dialogicidad). Lo que se busca en este momento es ampliar la comprensión, vincular los aspectos teóricos explorados en el segundo momento no sólo a la problematización inicial, sino transponerlos a otras posibilidades, establecer otras relaciones. Una vez más, en esta etapa, las estrategias para alcanzar el objetivo deben ser variadas, así como las propias situaciones de estudio, siempre con vistas a desarrollar la autonomía y la reflexión crítica.

Encontramos en Freire (2021) - al hablar de la importancia del acto de leer - que la lectura “implica siempre la percepción crítica, la interpretación y la ‘reescritura’ de lo leído” (p. 53). Es posible trazar una analogía entre los 3MP y las etapas implicadas en el acto de leer: La percepción crítica, en los 3MP, se da

determinadas teorias e leis (Delizoicov; Angotti, 1992): “metodologicamente, o procedimento é o mesmo do segundo momento” (*Ibidem*, p. 31), ou seja, não significa que esse é um momento no qual serão realizadas verificações de aprendizagem pontuais, pois a ideia é que a avaliação seja formativa e que esteja presente desde momentos anteriores à própria PI, envolvendo diagnósticos e conhecimento da realidade na qual as pessoas envolvidas no processo educativo estão imersas.

A AC, então, é um momento no qual a mesma compreensão das etapas anteriores permanece (problematização e dialogicidade), o que se deseja, nesse momento, é expandir a compreensão, vincular os aspectos teóricos aprofundados no segundo momento não só à problematização inicial, mas transpor para outras possibilidades, estabelecer relações outras. Mais uma vez, nessa etapa, as estratégias para atingir objetivo dela devem ser variadas, bem como as situações de estudo em si, sempre atentas(os) ao desenvolvimento da autonomia e da reflexão crítica.

Encontramos em Freire (2021) – ao falar da importância do ato de ler – que a leitura “implica sempre a percepção crítica, interpretação e ‘re-escrita’ do lido” (p. 53). É possível fazer uma analogia dos 3MP com as etapas que envolvem o ato de ler: A percepção crítica, nos 3MP, dá-se, inicialmente, a partir da problematização da realidade, da qual vamos identificando lacunas no conhecimento em um processo de “ad-miração” da realidade que possibilita, também, a “ad-miração” da nossa “ad-miração” anterior, uma vez que, nos dizeres de Freire (1981): “ao buscar conhecer ad-miramos não apenas o objeto, mas também, a nossa ad-miração anterior do mesmo objeto” (Freire, 1981, p. 43), ou seja, compreendemos os limites do nosso conhecimento, movendo-nos em uma abertura para o novo conhecimento que virá.

A OC, por sua vez, é o momento de interpretação que se desenvolve a partir do estudo e do aprofundamento dos conceitos que envolvem a situação problematizada. É a etapa em que se procede a “re-escrita”, aliás, amplia a leitura da realidade, adicionando novos fatores, novas relações, percebidos e destacados que antes estavam ocultos.

Por esse motivo, na OC, encontramos os princípios freireanos epistemológico, gnosiológico, político, axiológico e ontológico, por ser um momento de culminância nesse processo de leitura da realidade articuladas às diversas dimensões relacionadas a ela no sentido de perceber formas de transformação desta realidade. Mas, que não se fecham aí, novos conhecimentos descortinam novos questionamentos, novas situações que acabam por desvelar o nosso inacabamento e, assim, retoma-se o processo de aprendizagem, um processo que é permanente.

inicialmente a partir de la problematización de la realidad, a partir de la cual identificamos lagunas de conocimiento en un proceso de “ad-miración” de la realidad que posibilita también la “ad-miración” de nuestra “ad-miración” anterior, ya que, en palabras de Freire (1981): “al buscar conocer ad-miramos no sólo el objeto, sino también, nuestra ad-miración anterior del mismo objeto” (Freire, 1981, p. 43), es decir, comprendemos los límites de nuestro conocimiento, moviéndonos en una apertura al nuevo conocimiento por venir.

El OC, a su vez, es el momento de interpretación que se desarrolla a partir del estudio y profundización de los conceptos que rodean la situación problematizada. Es la etapa en la que se produce la “reescritura”, es decir, la ampliación de la lectura de la realidad, añadiendo nuevos factores, nuevas relaciones, percepciones y puntos destacados que antes estaban ocultos.

Por eso, encontramos en el OC los principios freireanos de epistemológico, gnosiológico, político, axiológico y ontológico, ya que es un momento culminante de ese proceso de lectura de la realidad en conjunción con las diversas dimensiones relacionadas con ella para realizar formas de transformación de esa realidad. Sin embargo, no se detiene ahí: nuevos conocimientos desvelan nuevos interrogantes, nuevas situaciones que acaban revelando nuestra naturaleza inacabada y, así, se reanuda el proceso de aprendizaje, un proceso que es permanente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desenvolver os Três Momentos Pedagógicos – considerando os princípios nos quais ele se apoia – requer da(o) profissional à frente do processo de ensino-aprendizagem uma clareza teórica a respeito de suas concepções em torno da educação, sua função, objetivos, abordagens que, nesse caso, vinculam-se a uma perspectiva crítica; logo, progressista. Assim sendo, para ser coerente com sua prática, professoras e professores precisam ter conhecimento sobre o referencial teórico-epistemológico que a norteia. No caso dos 3MP, é fundamental conhecer os princípios freirianos, caso contrário, poderemos estar desenvolvendo as etapas desvinculadas da abordagem problematizadora, dialógica, dinâmica, crítica e humanizadora.

Em estudos de Muenchen e Delizoicov (2013) e Abreu e Freitas (2017), podemos identificar que um dos desafios da implementação dessa abordagem envolve a forte vinculação que professoras e professores têm ao ensino bancário, tão presente na nossa formação no ensino básico, os quais também estão presentes no ensino superior, nos cursos de formação inicial de professoras e de professores. Os referidos autores sinalizam, ainda, que a formação continuada pode contribuir para superação das dificuldades encontradas por professoras e por professores na implementação dos 3MP, ao trabalhar os aspectos fundantes da abordagem didático-pedagógica.

Destarte – independentemente de se propor processos de formação continuada para o desenvolvimento dos 3MP nas escolas – trabalhar os princípios freirianos pode contribuir, de maneira geral, para que a escola efetivamente cumpra seu papel social, de formação humanizadora, libertadora e não reprodutora de contradições.

REFERÊNCIAS

ABREU, J. B., & FREITAS, N. M. da S. (2017). Proposições de Inovação Didática na Perspectiva dos Três Momentos Pedagógicos: tensões de um processo formativo. *Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências* (Belo Horizonte), 19(1), e2734, 2017. <https://www.scielo.br/j/epec/a/ybMHh75vhtdzdFzxtSbTr3s/#>.

ANGOTTI, J. A. P. (1982). *Solução alternativa para a formação de professores de ciências*. [Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo].

BECKER, F. (2008) Epistemologia. In: D. R. STRECK, E.

CONSIDERACIONES FINALES

Desarrollar los Tres Momentos Pedagógicos – considerando los principios en los que se sustenta – requiere que el profesional a cargo del proceso de enseñanza-aprendizaje tenga claridad teórica sobre sus concepciones de la educación, su función, objetivos y enfoques que, en este caso, están vinculados a una perspectiva crítica; por tanto, progresista. Por lo tanto, para ser coherente con su práctica, el docente requiere conocer el marco teórico y epistemológico que la orienta. En el caso del 3MP, es fundamental conocer los principios freireanos, de lo contrario podríamos estar desarrollando etapas que no están vinculadas al enfoque problematizador, dialógico, dinámico, crítico y humanizador.

En estudios de Muenchen y Delizoicov (2013) y Abreu y Freitas (2017), podemos identificar que uno de los desafíos de la implementación de este enfoque involucra los fuertes lazos que los profesores tienen con la educación bancaria, tan presente en nuestra educación básica, y que también está presente en la educación superior, en los cursos de formación inicial de profesores. Estos autores también señalan que la formación continua puede ayudar a superar las dificultades encontradas por los profesores en la implementación del 3MP, trabajando los aspectos fundamentales del enfoque didáctico-pedagógico.

Así que –independientemente de que se propongan procesos de educación permanente para el desarrollo de los 3MP en las escuelas– trabajar sobre los principios freireanos puede contribuir, en general, a que la escuela cumpla efectivamente su papel social de humanizar, liberar la educación y no reproducir contradicciones.

REFERENCIAS

ABREU, J. B., & FREITAS, N. M. da S. (2017). Proposições de Inovação Didática na Perspectiva dos Três Momentos Pedagógicos: tensões de um processo formativo. *Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências* (Belo Horizonte), 19(1), e2734, 2017. <https://www.scielo.br/j/epec/a/ybMHh75vhtdzdFzxtSbTr3s/#>.

ANGOTTI, J. A. P. (1982). *Solução alternativa para a formação de professores de ciências*. [Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo].

BECKER, F. (2008) Epistemologia. In: D. R. STRECK, E. REDIN & J. J. ZITKOSKI (Ed.), *Dicionário Paulo Freire* (2. pp. 583-586). Autêntica.

- REDIN & J. J. ZITKOSKI (Ed.), *Dicionário Paulo Freire* (2. pp. 583-586). Autêntica.
- BOUFLEUER, J. P. (2008). Gnosiologia (Situação). In: D. R. STRECK, E. REDIN & J. J. ZITKOSKI (Ed.), *Dicionário Paulo Freire* (2. pp. 401-403). Autêntica.
- CRUZ, L. M. & FERREIRA, L. G. (2022) Os princípios fundantes da pedagogia freireana e desenvolvimento profissional docente: enlaçando perspectivas teóricas. *Formação em Movimento*, 4(8), 68-93. <https://periodicos.ufrj.br/index.php/formov/article/view/221/440>.
- DELIZOICOV, D. (1982). *Concepção problematizadora do ensino de ciências na educação formal*. [Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo].
- DELIZOICOV, D. (1991). *Conhecimento, tensões e transições*. [Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo].
- DELIZOICOV, D. & ANGOTTI, J. A. (1992). *Física*. 2. Cortez.
- DELIZOICOV, D., ANGOTTI, J. A., PERNAMBUCO, M. M. (2021). *Ensino de Ciências: fundamentos e métodos*. 5. Cortez.
- DELIZOICOV, D., GEHLEN, S. T. G., IBRAIM, S. de S. I. (2021). Centenário Paulo Freire: Contribuições do Ideário Freireano para a Educação em Ciência. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, e36079. <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/36079>.
- FERNANDES, G. W. R., ALLAIN, L. R., DIAS, I. R. (2022). *Metodologias e Abordagens Diferenciadas em Ensino de Ciências*. Livraria da Física.
- FREIRE, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia* (25a ed.) Paz e Terra.
- FREIRE, P. (2023). *Pedagogia do Oprimido* (87a ed.) Paz e Terra.
- FREIRE, P. (2022). *Extensão ou Comunicação* (25a ed.) Paz e Terra.
- FREIRE, P. (2021). *A Importância do Ato de Ler* (52a ed.) Cortez.
- FREIRE, P. (1981). *Ação Cultural para a Liberdade* (5a
- BOUFLEUER, J. P. (2008). Gnosiologia (Situação). In: D. R. STRECK, E. REDIN & J. J. ZITKOSKI (Ed.), *Dicionário Paulo Freire* (2. pp. 401-403). Autêntica.
- CRUZ, L. M. & FERREIRA, L. G. (2022) Os princípios fundantes da pedagogia freireana e desenvolvimento profissional docente: enlaçando perspectivas teóricas. *Formação em Movimento*, 4(8), 68-93. <https://periodicos.ufrj.br/index.php/formov/article/view/221/440>.
- DELIZOICOV, D. (1982). *Concepção problematizadora do ensino de ciências na educação formal*. [Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo].
- DELIZOICOV, D. (1991). *Conhecimento, tensões e transições*. [Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo].
- DELIZOICOV, D. & ANGOTTI, J. A. (1992). *Física*. 2. Cortez.
- DELIZOICOV, D., ANGOTTI, J. A., PERNAMBUCO, M. M. (2021). *Ensino de Ciências: fundamentos e métodos*. 5. Cortez.
- DELIZOICOV, D., GEHLEN, S. T. G., IBRAIM, S. de S. I. (2021). Centenário Paulo Freire: Contribuições do Ideário Freireano para a Educação em Ciência. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, e36079. <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/36079>.
- FERNANDES, G. W. R., ALLAIN, L. R., DIAS, I. R. (2022). *Metodologias e Abordagens Diferenciadas em Ensino de Ciências*. Livraria da Física.
- FREIRE, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia* (25a ed.) Paz e Terra.
- FREIRE, P. (2023). *Pedagogia do Oprimido* (87a ed.) Paz e Terra.
- FREIRE, P. (2022). *Extensão ou Comunicação* (25a ed.) Paz e Terra.
- FREIRE, P. (2021). *A Importância do Ato de Ler* (52a ed.) Cortez.
- FREIRE, P. (1981). *Ação Cultural para a Liberdade* (5a
- MUENCHEN, C. (2010). *A disseminação dos Três Momentos Pedagógicos: um estudo sobre as práticas*

ed.) Paz e Terra.

MUENCHEN, C. (2010). *A disseminação dos Três Momentos Pedagógicos: um estudo sobre as práticas docentes na região de Santa Maria/RS*. [Tese de Doutorado, Universidade Federal de Santa Catarina].

MUENCHEN, C. & DELIZOICOV, D. (2013). Concepções sobre Problemática na Educação em Ciências. *Enseñanza de las Ciencias*, 1. <https://core.ac.uk/download/pdf/132090383.pdf>.

MUENCHEN, C. & DELIZOICOV, D. (2014). Os três momentos pedagógicos e o contexto de produção do livro "Física". *Ciência e Educação*, 20(3). <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/y3QT786pHBdGzxcRtHTb9c/abstract/?lang=pt>

PERNAMBUCO, M. M. C. A. (1983). *Projeto ensino de ciências a partir de problemas da comunidade: uma experiência no Rio Grande do Norte*, CAPES/MEC/SPEC.

PINTO, J. B., ANGEL, M. A., REYES, V. (2014). Da investigação temática à pesquisa-ação. In: L. S. DUQUEARRAZOLA & M. J. M. THIOLENT. *Metodologia, teoria do conhecimento e pesquisa-ação: textos selecionados e apresentados*. Instituto de Ciências Sociais e Aplicada da UFPA.

ROMÃO, J. E. (2008) Ontologia. In: D. R. STRECK, E. REDIN & J. J. ZITKOSKI (Ed.), *Dicionário Paulo Freire* (2. pp. 583-586). Autêntica.

SAUL, A. & GIOVEDI, V. M. (2016). A pedagogia de Paulo Freire como referência teórico-metodológica para pesquisar e desenvolver a formação docente. *Revista e-Currículo*, 14(01). <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/26570/19385>.

SILVA, A. F. G. da. (2004). *A construção do currículo na perspectiva popular crítica: das falas significativas às práticas contextualizadas*. [Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo].

TROMBETTA, S.; TROMBETTA, L. C. (2008). Vocações Ontológicas. In: D. R. STRECK, E. REDIN & J. J. ZITKOSKI (Ed.), *Dicionário Paulo Freire* (2. pp. 830-833). Autêntica.

ZITKOSKI, J. J. (2008). Ser mais. D. R. STRECK, E. REDIN & J. J. ZITKOSKI (Ed.), *Dicionário Paulo Freire* (2. pp. 736-738). Autê

docentes na região de Santa Maria/RS. [Tese de Doutorado, Universidade Federal de Santa Catarina].

MUENCHEN, C. & DELIZOICOV, D. (2013). Concepções sobre Problemática na Educação em Ciências. *Enseñanza de las Ciencias*, 1. <https://core.ac.uk/download/pdf/132090383.pdf>.

MUENCHEN, C. & DELIZOICOV, D. (2014). Os três momentos pedagógicos e o contexto de produção do livro "Física". *Ciência e Educação*, 20(3). <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/y3QT786pHBdGzxcRtHTb9c/abstract/?lang=pt>

PERNAMBUCO, M. M. C. A. (1983). *Projeto ensino de ciências a partir de problemas da comunidade: uma experiência no Rio Grande do Norte*, CAPES/MEC/SPEC.

PINTO, J. B., ANGEL, M. A., REYES, V. (2014). Da investigação temática à pesquisa-ação. In: L. S. DUQUEARRAZOLA & M. J. M. THIOLENT. *Metodologia, teoria do conhecimento e pesquisa-ação: textos selecionados e apresentados*. Instituto de Ciências Sociais e Aplicada da UFPA.

ROMÃO, J. E. (2008) Ontologia. In: D. R. STRECK, E. REDIN & J. J. ZITKOSKI (Ed.), *Dicionário Paulo Freire* (2. pp. 583-586). Autêntica.

SAUL, A. & GIOVEDI, V. M. (2016). A pedagogia de Paulo Freire como referência teórico-metodológica para pesquisar e desenvolver a formação docente. *Revista e-Currículo*, 14(01). <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/26570/19385>.

SILVA, A. F. G. da. (2004). *A construção do currículo na perspectiva popular crítica: das falas significativas às práticas contextualizadas*. [Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo].

TROMBETTA, S.; TROMBETTA, L. C. (2008). Vocações Ontológicas. In: D. R. STRECK, E. REDIN & J. J. ZITKOSKI (Ed.), *Dicionário Paulo Freire* (2. pp. 830-833). Autêntica.

ZITKOSKI, J. J. (2008). Ser mais. D. R. STRECK, E. REDIN & J. J. ZITKOSKI (Ed.), *Dicionário Paulo Freire*.

Relações Étnico-Raciais, Interdisciplinaridade e Formação de Professores: uma Proposta Híbrida de Formação com Círculos de Cultura

Andresa de Melo Cintra

Mestranda em Ensino de Ciências (PPGEC/UFRPE, Brasil)

andresa.cintra@ufrpe.br

Thiago Araújo da Silveira

Universidade Federal Rural de Pernambuco, Brasil

thiago.silveira@ufrpe.br

Introdução

A Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) configura-se como um campo pedagógico vital na promoção da igualdade e da inclusão nas escolas brasileiras (Gomes, 2005). A importância de abordar as relações étnico-raciais de maneira eficaz nas instituições de ensino é reforçada pela Lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira. No entanto, a implementação dessa lei enfrenta obstáculos significativos, incluindo a necessidade de uma formação continuada de professores que contemplem essa temática de maneira interdisciplinar e prática.

Nesse contexto, há como objetivo geral relatar uma experiência de formação de professores, em nível estadual, que buscou articular a Educação para as Relações étnico-raciais com os saberes das disciplinas da área de Ciências da Natureza. A formação adotou o formato de Círculo de Cultura híbrido, combinando momentos presenciais e virtuais; e envolveu diversos atores sociais. Essa iniciativa teve como base os princípios dos Círculos de Cultura de Paulo Freire, que promovem o diálogo e a participação ativa dos educadores e dos educandos, visando uma compreensão crítica e coletiva da realidade social (Freire, 2017).

A metodologia utilizada foi fundamental para a formação ser bem-sucedida. Os Círculos de Cultura, por sua natureza dialógica e participativa, permitiram uma interação efetiva entre teoria e prática, promovendo um espaço de construção coletiva do conhecimento. À vista disso, as Oficinas Didáticas Interdisciplinares (doravante ODI) foram exploradas como uma estratégia pedagógica que integra saberes de diferentes disciplinas, proporcionando uma abordagem mais holística e contextualizada do ensino das relações étnico-raciais. A formação buscou, assim, não apenas capacitar os professores para a aplicação da ERER em suas aulas, mas também fomentar uma educação mais inclusiva e crítica, que reconheça e valorize a diversidade étnico-racial na sociedade brasileira.

Relaciones étnico-raciales, interdisciplinariedad y formación de profesores: una propuesta de formación híbrida con círculos culturales

Andresa de Melo Cintra

Estudiante de Maestría en Enseñanza de las Ciencias (PPGEC/UFRPE, Brasil)

andresa.cintra@ufrpe.br

Thiago Araújo da Silveira

Universidad Federal Rural de Pernambuco, Brasil

thiago.silveira@ufrpe.br

Introducción

La Educación para las Relaciones Étnico-Raciales (ERER) es un campo pedagógico vital para promover la igualdad y la inclusión en las escuelas brasileñas (Gomes, 2005). La importancia de abordar eficazmente las relaciones étnico-raciales en las instituciones educativas se ve reforzada por la Ley 10.639/03, que establece la obligatoriedad de la enseñanza de la historia y la cultura africana y afrobrasileña. Sin embargo, la aplicación de esta ley se enfrenta a importantes obstáculos, entre ellos la necesidad de una formación continua del profesorado que aborde esta cuestión de forma interdisciplinar y práctica.

En este contexto, el objetivo general es dar cuenta de una experiencia de formación docente, a nivel estadual, que buscó articular la Educación para las Relaciones Étnico-Raciales con el conocimiento de las disciplinas del área de las Ciencias Naturales. La formación adoptó el formato de un Círculo de Cultura híbrido, combinando momentos presenciales y virtuales, e involucró a diversos actores sociales. Esta iniciativa se basó en los principios de los Círculos de Cultura de Paulo Freire, que promueven el diálogo y la participación activa de educadores y estudiantes, buscando una comprensión crítica y colectiva de la realidad social (Freire, 2017).

La metodología utilizada fue fundamental para el éxito de la formación. Los Círculos de Cultura, por su carácter dialógico y participativo, permitieron una efectiva interacción entre la teoría y la práctica, promoviendo un espacio para la construcción colectiva del conocimiento. En vista de ello, se exploraron los Talleres Didáticos Interdisciplinarios (en adelante ODI) como una estrategia pedagógica que integra conocimientos de diferentes disciplinas, proporcionando un enfoque más holístico y contextualizado a la enseñanza de las relaciones étnico-raciales. De este modo, la formación pretendía no sólo capacitar a los profesores para aplicar la ERER en sus clases, sino también fomentar una educación más inclusiva y crítica que reconozca y valore la diversidad étnico-racial en la sociedad brasileña.

Educação das Relações Étnico-Raciais

A ERER constitui um amplo processo pedagógico, abrangendo todos os grupos étnico-raciais e envolvendo discussões sobre essa temática no ambiente escolar, local que permite a análise e a reflexão de estratégias de igualdade e de inclusão. (Botelho, 2016; Silveira; Barbosa, 2024).

Gomes (2005) destaca o papel crucial da escola, do governo e da sociedade na luta contra o racismo, afirmando a necessidade de reeducação das famílias e da comunidade escolar, na qual é fundamental envolver toda a sociedade no processo. Não basta discutir o tema; é necessário saber como abordá-lo e, o mais importante, agir. Medidas práticas e estratégias efetivas são essenciais para superar o racismo e a desigualdade racial. Como educadores, temos um papel crucial na construção de uma sociedade mais justa e democrática, que repudie qualquer forma de discriminação.

A Lei 10.639/03 representa um avanço significativo na luta contra o racismo no Brasil, tornando obrigatório o ensino de cultura africana e afro-brasileira em todas as instituições educacionais públicas e privadas e modalidades de ensino. No entanto, sua implementação enfrenta alguns obstáculos e, na prática, poucas iniciativas foram tomadas para efetivar mudanças nos currículos das escolas brasileiras, que ainda refletem uma perspectiva eurocêntrica predominante. É crucial abordar a diversidade da África sem reproduzir conceitos estereotipados legitimados por um modelo conservador de educação (Camargo; Benite, 2019; Araújo, 2021; BRASIL, 2003).

O enfrentamento desses desafios requer o conhecimento aprofundado dos gestores e dos profissionais da educação do arcabouço jurídico da Lei 10.639/03. Para isso, ocorreu a iniciativa da Secretaria de Educação e de Esportes (SEE) do Governo de Pernambuco, que em 2024 adotou como tema para o ano letivo "Relações Étnico-Raciais: educar para o (re)conhecimento e a valorização da diversidade e da diferença." Em Pernambuco, a implementação da Lei Nº 10.639/03 é assegurada por ações que fortalecem a formação contínua dos professores e a realização de atividades pedagógicas centradas nessa temática.

Por outro lado, Coelho; Coelho (2021) e Araujo (2021) destacam a necessidade de uma formação de professores que foque não apenas no domínio dos conteúdos disciplinares, mas também na valorização e no conhecimento da história e da cultura dos povos africanos e afro-brasileiros.

A educação antirracista é um componente essencial desse processo, exigindo que os educadores reflitam criticamente sobre como o racismo se

Educación para las relaciones étnico-raciales

La ERER es un proceso pedagógico amplio, que abarca a todos los grupos étnico-raciales e implica debates sobre este tema en el entorno escolar, un lugar que permite el análisis y la reflexión de las estrategias de igualdad e inclusión (Botelho, 2016; Silveira; Barbosa, 2024).

Gomes (2005) subraya el papel crucial de la escuela, el gobierno y la sociedad en la lucha contra el racismo, afirmando la necesidad de reeducar a las familias y a la comunidad escolar, para lo cual es esencial implicar a toda la sociedad en el proceso. No basta con debatir la cuestión; hay que saber cómo abordarla y, lo que es más importante, pasar a la acción. Las medidas prácticas y las estrategias eficaces son esenciales para superar el racismo y la desigualdad racial. Como educadores, tenemos un papel crucial que desempeñar en la construcción de una sociedad más justa y democrática que rechace cualquier forma de discriminación.

La Ley 10.639/03 representa un avance significativo en la lucha contra el racismo en Brasil, al hacer obligatoria la enseñanza de la cultura africana y afrobrasileña en todas las instituciones educativas y modalidades de enseñanza públicas y privadas. Sin embargo, su aplicación se enfrenta a algunos obstáculos y, en la práctica, se han tomado pocas iniciativas para efectuar cambios en los planes de estudio de las escuelas brasileñas, que siguen reflejando una perspectiva eurocéntrica predominante. Es crucial abordar la diversidad de África sin reproducir conceptos estereotipados legitimados por un modelo conservador de educación (Camargo; Benite, 2019; Araújo, 2021; BRASIL, 2003).

Enfrentarse a estos desafíos exige que los gestores y profesionales de la educación conozcan en profundidad el marco jurídico de la Ley 10.639/03. Para ello, la Secretaría de Estado de Educación y Deportes (SEE) de Pernambuco tomó la iniciativa de adoptar "Relaciones étnico-raciales: educar para el (re)conocimiento y valorar la diversidad y la diferencia" como tema para el año escolar 2024. En Pernambuco, la aplicación de la Ley nº 10.639/03 está garantizada por acciones que refuerzan la formación permanente de los profesores y las actividades pedagógicas centradas en este tema.

Por otro lado, Coelho; Coelho (2021) y Araujo (2021) destacan la necesidad de una formación docente centrada no sólo en el dominio de los contenidos de las asignaturas, sino también en la valoración y el aprendizaje de la historia y la cultura de los pueblos africanos y afrobrasileños.

La educación antirracista es un componente esencial de este proceso, que exige que los educadores reflexionen críticamente sobre cómo se manifiesta el racismo en el ambiente escolar, su impacto en los niños y adolescentes y las estrategias pedagógicas necesarias para combatirlo

manifesta no ambiente escolar, seu impacto nas crianças e nos adolescentes; e as estratégias pedagógicas necessárias para combatê-lo efetivamente. Além da reformulação curricular, é necessário adotar abordagens didático-pedagógicas sensíveis que promovam a inclusão, questionem narrativas tradicionais e reconheçam os diversos pertencimentos étnico-raciais na sociedade brasileira.

A formação de professores deve priorizar a promoção de valores como igualdade, convivência e respeito às diferenças fundamentais para o desenvolvimento integral e a preparação cidadã dos estudantes (Coelho; Coelho, 2021).

Tudo isso desafia os educadores das áreas de Ciências no Ensino Fundamental, como Biologia, Química, Física, Matemática, entre outras, a integrar esses conteúdos de forma interdisciplinar, conforme estipulado pela Lei 10.639/2003 (Rocha, 2013). Ademais, a inclusão de conhecimentos sobre ciência e tecnologia africanas nos cursos de graduação ainda é incipiente e poderia enriquecer a formação dos futuros profissionais com uma perspectiva mais abrangente e inclusiva.

Nesse sentido, é importante pensar em estratégias que auxiliem professores e estudantes a articularem as discussões étnico-raciais e os conteúdos interdisciplinares de ciências, situação que pode ser empreendida com ODI (Silveira, Barbosa, 2024), que são estratégias de ensino que buscam vincular saberes de diferentes disciplinas numa sequência didática intencional, planejada e organizada para o compartilhamento de saberes, diálogo entre os participantes, discutir controvérsias e empreender compreensão em amplos sentidos das temáticas em questão.

Oficinas Didáticas Interdisciplinares e Formação De Professores

As ODIs buscam promover um processo de ensino e de aprendizagem mais complexo e holístico, que articula teoria e prática, que explora os saberes populares e científico-culturais e que possibilita aos participantes se aproximarem dos seus pares e dos conteúdos de forma mais motivada e flexível.

Outrossim, as ODIs são espaços pedagógicos que facilitam o ensino e a aprendizagem por meio de atividades coletivas que envolvem investigação, reflexão e criatividade, integrando teoria e prática (Ander-Egg, 1991; Silveira, 2020). Elas promovem um processo de "aprender fazendo", no qual os participantes desenvolvem habilidades ao transformar o conhecimento adquirido e modificar suas perspectivas sobre determinados conceitos (Jaimes, Murillo y Ramírez, 2011).

Nas oficinas, o aluno é o foco e é incentivado a desenvolver seu processo criativo por meio de práticas

eficazmente. Además de reformular el currículo, es necesario adoptar enfoques didáctico-pedagógicos sensibles que promuevan la inclusión, cuestionen las narrativas tradicionales y reconozcan las diversas pertenencias étnico-raciales de la sociedad brasileña.

La formación del profesorado debe priorizar la promoción de valores como la igualdad, la convivencia y el respeto a las diferencias, fundamentales para el desarrollo integral y la preparación ciudadana de los alumnos (Coelho; Coelho, 2021).

Todo esto desafía a los educadores de ciencias de la escuela primaria, como biología, química, física y matemáticas, entre otras, a integrar estos contenidos de forma interdisciplinaria, como estipula la Ley 10.639/2003 (Rocha, 2013). Además, la inclusión de conocimientos sobre ciencia y tecnología africanas en los programas de pregrado es aún incipiente y podría enriquecer la formación de los futuros profesionales con una perspectiva más integral e inclusiva.

En este sentido, es importante pensar en estrategias que ayuden a profesores y alumnos a articular discusiones étnico-raciales y contenidos científicos interdisciplinares, situación que puede ser emprendida con los ODI (Silveira, Barbosa, 2024), que son estrategias de enseñanza que buscan vincular conocimientos de diferentes disciplinas en una secuencia didáctica intencional, planeada y organizada para compartir conocimientos, dialogar entre los participantes, discutir controversias y emprender la comprensión amplia de los temas en cuestión.

Talleres didácticos interdisciplinarios y formación de profesores

Los ODI pretenden promover un proceso de enseñanza y aprendizaje más complejo y holístico, que vincule teoría y práctica, que explore el conocimiento popular y científico-cultural y que permita a los participantes acercarse a sus compañeros y al contenido de una forma más motivada y flexible.

Además, los ODI son espacios pedagógicos que facilitan la enseñanza y el aprendizaje a través de actividades colectivas que implican investigación, reflexión y creatividad, integrando teoría y práctica (Ander-Egg, 1991; Silveira, 2020). Promueven un proceso de "aprender haciendo", en el que los participantes desarrollan competencias transformando los conocimientos adquiridos y cambiando sus perspectivas sobre determinados conceptos (Jaimes, Murillo y Ramírez, 2011).

En los talleres, el alumno es el centro de atención y se le anima a desarrollar su proceso creativo a través de prácticas que estimulan el pensamiento, la acción y la experiencia (Mirabent, 1990). Los talleres superan las perspectivas tradicionales de enseñanza al involucrar a los participantes en situaciones problemáticas que exigen

que estimulam o pensamento, a ação e a experiência (Mirabent, 1990). As oficinas superam as perspectivas tradicionais de ensino ao envolver os participantes em situações-problema que demandam contribuições críticas e criativas, transformando-os em agentes ativos no processo de ensino e de aprendizagem (Betancourt, 2007). Esse método reconhece a importância das emoções e das experimentações, integrando-as à razão para formar uma estrutura de pensamento mais global e humana (Silveira, 2020).

A proposta das ODI se aproxima das concepções de Freire (1987) quando intenta fugir do pressuposto tradicional da educação em que o saber está somente na teoria, construído distante ou separado da ação/prática. Nas concepções de Freire (1987) e Silveira (2020), as ODI tornam inseparáveis a teoria e a prática, de forma que os sujeitos refletem a ação, ao mesmo tempo que são educados para a liberdade.

Quando são introduzidas no processo de formação continuada de professores, as ODI promovem uma nova tríade de elementos humanizantes no processo educacional, que possibilitam uma formação integral e holística: pensar, agir e sentir (Vieira e Volquind, 2002). Uma educação mais humana, para Freire (1987), implica ter a coragem de sentir e de agir para a transformação do mundo e dos homens. Sentir e agir são tão importantes quanto o pensar, e não trazem à Educação “acientificidade” ou “pieguice”, que alguns professores possuem bastante receio de ter. Para o autor, é necessário “aprender com o corpo todo”!

Da mesma forma, implementar a troca de experiências entre professores no planejamento de práticas interdisciplinares no período de formação continuada é essencial, evitando o risco de manter uma abordagem fragmentada e práticas pedagógicas atravessadas por desumanização e pelo silêncio (Shaw, 2018).

Outro benefício de formar os professores com as ODI é o uso de problemáticas abertas, passíveis de várias soluções e que articulem diferentes disciplinas envolvidas, promovendo diálogos geradores de inovação, de compromisso e de abertura para as pessoas e para a aquisição de novos saberes (Barbosa, 2023). O diálogo é fundamental para a construção de significados e a interiorização do conhecimento científico, promovendo maior interação e compreensão entre os participantes (Santos e Santos, 2015).

A formação continuada de professores com as ODI também promove a hermenêutica, que vai se preocupar com a formação ética da existência humana e facilitar a construção de conhecimento reflexivo e libertador, permitindo que as interações educacionais

contribuam críticas e criativas, transformando-os em agentes ativos do processo de ensino e aprendizagem (Betancourt, 2007). Este método reconhece a importância de las emociones y de la experimentación, integrándolas con la razón para formar una estructura de pensamiento más global y humana (Silveira, 2020).

La propuesta de los ODI se aproxima a las concepciones de Freire (1987) cuando intenta alejarse del supuesto tradicional de la educación en la que el conocimiento está sólo en la teoría, construida lejos o separada de la acción/práctica. En las concepciones de Freire (1987) y Silveira (2020), los ODI hacen inseparables la teoría y la práctica, de modo que los sujetos reflexionan sobre la acción, al mismo tiempo que son educados para la libertad.

Cuando los ODI son introducidos en el proceso de formación continua de profesores, promueven una nueva tríada de elementos humanizadores del proceso educativo, que posibilitan una formación integral y holística: pensar, actuar y sentir (Vieira y Volquind, 2002). Para Freire (1987), una educación más humana implica tener el coraje de sentir y actuar para transformar el mundo y las personas. Sentir y actuar son tan importantes como pensar, y no convierten la educación en “científica” o “cursi”, a lo que algunos profesores tienen mucho miedo. Para el autor, es necesario “aprender con todo el cuerpo”!

Asimismo, implementar el intercambio de experiencias entre docentes en la planificación de prácticas interdisciplinarias durante la formación continua es fundamental, evitando el riesgo de mantener un enfoque fragmentado y prácticas pedagógicas atravesadas por la deshumanización y el silencio (Shaw, 2018).

Otro beneficio de la formación de profesores con ODI es el uso de problemas abiertos que pueden ser resueltos de diversas maneras y que reúnen las diferentes disciplinas involucradas, promoviendo diálogos que generan innovación, compromiso y apertura hacia las personas y la adquisición de nuevos conocimientos (Barbosa, 2023). El diálogo es fundamental para la construcción de significados y la interiorización del conocimiento científico, promoviendo una mayor interacción y comprensión entre los participantes (Santos y Santos, 2015).

La formación continua del profesorado con ODI también promueve la hermenéutica, que se ocupa de la formación ética de la existencia humana y facilita la construcción de un conocimiento reflexivo y liberador, permitiendo que las interacciones educativas sean productivas y llenas de significados diversos y difusos (Santos y Santos, 2015). Esta formación también ocurre con la dialéctica, que aporta una visión global y profunda de la realidad a través del debate de ideas (Silveira, 2020), mientras que la complejidad implica un pensamiento flexible y abierto,

sejam produtivas e cheias de significados diversos e difusos (Santos e Santos, 2015). Essa formação também ocorre com dialética, que traz uma visão global e aprofundada da realidade por meio do debate de ideias (Silveira, 2020), enquanto a complexidade envolve um pensamento flexível e aberto, adaptável às relações socioculturais e ao ambiente (Zampietro, s/a; Morin, 1977, apud Amorim, 2003).

Assim, as ODI colaboram para uma formação continuada mais holística, superando a visão simplista e respeitando as vivências, as culturas e as histórias dos sujeitos. Isso é essencial para a implementação efetiva da Lei 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino da cultura africana e afro-brasileira nas instituições educacionais, entretanto ainda enfrenta obstáculos em sua aplicação prática. As oficinas, portanto, não apenas promovem a inclusão e a reflexão crítica sobre o racismo, mas também desafiam os educadores a integrarem conteúdos interdisciplinares de Ciências de forma sensível e inclusiva, enriquecendo a formação dos professores com uma perspectiva mais abrangente e humana.

Desenho Metodológico

Para nossa proposta, utilizamos o Círculo de Cultura, criado por Paulo Freire, que se destaca como uma estratégia essencial para o desenvolvimento profissional e a formação de professores voltada para uma educação decolonial (Tomelin; Rausch, 2021).

Fundamentado no diálogo, na participação e no respeito mútuo, o Círculo de Cultura promove um espaço de ensino e de aprendizagem em que a construção do conhecimento ocorre de forma coletiva e contínua, baseada nas experiências vividas pelos participantes. (Freire, 2017; Leal; Silva; Azevêdo, 2021).

Ao adotar o Círculo de Cultura, o professor assume o papel de coordenador de debates, facilitando um diálogo em que os educandos são participantes ativos e críticos no processo de aprendizagem. Este método não se limita à mera transmissão de conteúdos específicos, contudo desenvolve uma compreensão crítica e coletiva da realidade social dos participantes, promovendo a tomada de consciência de suas situações sociais. Assim, essa abordagem se constitui como um exercício de resistência a modelos educacionais hegemônicos, valorizando os diferentes saberes e reconhecendo a identidade cultural de cada sujeito como parte integrante do processo educativo (Tomelin; Rausch, 2021; Freire, 2016; 2017; Leal; Silva; Azevêdo, 2021).

Dessa maneira, este trabalho tem como base uma experiência de formação de professores realizada

adaptable a las relaciones socioculturales y al entorno (Zampietro, s/a; Morin, 1977, apud Amorim, 2003).

De esta forma, las ODI contribuyen a una educación permanente más holística, superando la visión simplista y respetando las experiencias, culturas e historias de los sujetos. Esto es esencial para la aplicación efectiva de la Ley 10.639/03, que estableció la obligatoriedad de la enseñanza de la cultura africana y afrobrasileña en las instituciones de enseñanza, pero aún enfrenta obstáculos en su aplicación práctica. Por lo tanto, los talleres no sólo promueven la inclusión y la reflexión crítica sobre el racismo, sino que también desafían a los educadores a integrar contenidos científicos interdisciplinarios de forma sensible e inclusiva, enriqueciendo la formación de los profesores con una perspectiva más integral y humana.

Diseño metodológico

Para nuestra propuesta, utilizamos el Círculo de Cultura, creado por Paulo Freire, que se destaca como una estrategia esencial para el desarrollo profesional y la formación docente orientada a la educación decolonial (Tomelin; Rausch, 2021).

Basado en el diálogo, la participación y el respeto mutuo, el Círculo de Cultura promueve un espacio de enseñanza y aprendizaje en el que la construcción del conocimiento tiene lugar de forma colectiva y continua, a partir de las experiencias vividas por los participantes (Freire, 2017; Leal; Silva; Azevêdo, 2021).

Al adoptar el Círculo Cultural, el profesor asume el papel de coordinador de los debates, facilitando un diálogo en el que los alumnos son participantes activos y críticos en el proceso de aprendizaje. Este método no se limita a la mera transmisión de contenidos específicos, sino que desarrolla una comprensión crítica y colectiva de la realidad social de los participantes, promoviendo la toma de conciencia de sus situaciones sociales. Así, este enfoque constituye un ejercicio de resistencia a los modelos educativos hegemónicos, valorando diferentes tipos de conocimiento y reconociendo la identidad cultural de cada sujeto como parte integrante del proceso educativo (Tomelin; Rausch, 2021; Freire, 2016; 2017; Leal; Silva; Azevêdo, 2021).

Este trabajo se basa en una experiencia de formación de profesores realizada en un formato híbrido de Círculo de Cultura para dieciséis Administraciones Regionales de Enseñanza (GRE) del Gobierno del Estado de Pernambuco en el primer semestre del año escolar 2024. Este trabajo tuvo impacto en aproximadamente 159 escuelas del estado y en sus profesores de ciencias de los últimos cursos de la enseñanza primaria, con el fin de desarrollar el tema anual de la red estatal, "Relaciones étnico-raciales: educar para el (re)conocimiento y valorar la

no formato de Círculo de Cultura híbrido para dezesseis Gerências Regionais de Ensino (GREs) do Governo de Pernambuco no primeiro semestre do ano letivo de 2024. Esse trabalho impactou aproximadamente 159 escolas do Estado e seus professores de Ciências do nível Fundamental anos finais, para o desenvolvimento da temática anual da Rede Estadual, “Relações Étnico-Raciais: educar para o (re)conhecimento e a valorização da diversidade e da diferença”.

É importante destacar que essa foi uma das várias atividades realizadas pela SEE para discussão da temática com ações e com produtos que serão disponibilizados ao longo do ano, incluindo formações de tutores e de professores de Ciências, elaboração de cartilhas, produção de audiovisual, visitas técnicas, atividades em espaços não-formais, entre outros.

A formação continuada em questão teve como tema “Oficinas Didáticas Interdisciplinares: Como estudar as relações étnico-raciais articulando teoria e prática?” e foi desenvolvida em dois momentos. O primeiro momento ocorreu em dois dias de abril de 2024, exclusivamente para os tutores, resultando em 8h de formação. Os tutores são profissionais da própria Rede estadual de ensino que ficam lotados nas GREs e atuam como supervisores de área, mobilizando formações e saberes e monitorando os resultados dos professores e dos estudantes desse segmento.

Esse primeiro momento, totalmente *on-line*, com essa equipe, foi planejado para formá-los sobre as ODI e planejar o processo de formação continuada local que ocorreriam com os professores de Ciências da Rede, posteriormente, num grande encontro que articularia momentos virtuais e presenciais de forma híbrida com os professores.

diversidad y la diferencia”.

Es importante destacar que esta fue una de las varias actividades realizadas por la SEE para discutir el tema con acciones y productos que estarán disponibles durante todo el año, incluyendo la formación de tutores y profesores de ciencias, la producción de folletos, producción audiovisual, visitas técnicas, actividades en espacios no formales, entre otros.

El tema del curso de formación continua en cuestión fue “Talleres Didáticos Interdisciplinarios: ¿Cómo estudiar las relaciones étnico-raciales articulando teoría y práctica?” y se llevó a cabo en dos etapas. La primera tuvo lugar durante dos días en abril de 2024, exclusivamente para los tutores, resultando en 8 horas de formación. Los tutores son profesionales de la red estatal de educación que actúan en los GRE y actúan como supervisores de área, movilizand o formación y conocimiento y acompañando los resultados de los profesores y alumnos de este segmento.

Este primer momento totalmente *online* con el equipo se diseñó para formarles en los ODI y planificar el proceso local de formación continua que tendría lugar con los profesores de ciencias de la red más tarde, en una gran reunión que combinaría momentos virtuales y presenciales de forma híbrida con los profesores.

Figura 1: Primeiro encontro de Formação Continuada com os tutores



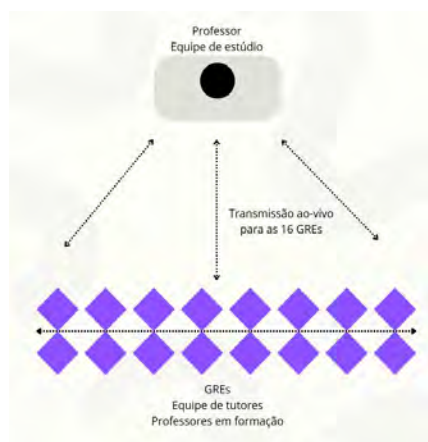
Fonte: Autoria própria

Tivemos as seguintes pautas de trabalho com os tutores nos dois dias de formação:

Dia 1	Dia 2
- Discutindo Relações Étnico-Raciais: saberes, importância e sociedade. - Discutindo a importância do trabalho prático em sala de aula de Ciências. - Conhecendo as ODI: fundamentos teóricos e metodológicos. - Exemplos de ODIs.	- Exemplos de ODI. - Apresentação do plano de ODI a ser trabalhado com os professores da rede. - Discussão da metodologia do trabalho. - Espaço para dúvidas, sugestões e questionamentos.

No segundo momento, o professor formador esteve em um estúdio de gravação, conectado às 16 GREs e conduzindo por meio de uma transmissão ao-vivo a formação sobre a elaboração das ODI voltadas para a Educação Étnico-Raciais. A figura 2 demonstra sistematicamente como foi esse momento:

Figura 2 – momento formativo



Fonte: Autoria própria

Figura 1: Primera reunión de Formación Continua con los tutores



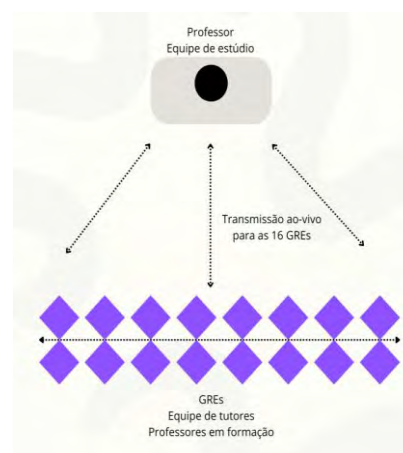
Fuente: Autor

Trabajamos las siguientes pautas con los tutores durante los dos días de formación:

Día 1	Día 2
- Discutir las relaciones étnico-raciales: conocimiento, importancia y sociedad. - Debatar la importancia del trabajo práctico en el aula de ciencias. - Conociendo los ODI: fundamentos teóricos y metodológicos. - Ejemplos de ODI.	- Ejemplos de ODI. - Presentación del plan ODI que se trabajará con los profesores de la red. - Discusión de la metodología de trabajo. - Espacio para preguntas, sugerencias y consultas.

En el segundo momento, el profesor formador se encontraba en un estudio de grabación, conectado a los 16 GRE y dirigiendo la formación sobre la preparación de los ODI centrados en la educación étnico-racial a través de una transmisión en vivo. La figura 2 muestra sistemáticamente cómo fue este momento:

Figura 2 - Momento formativo:



Fuente: Autor

O professor formador atuou no estúdio, enquanto os participantes, professores e tutores estavam nos seus respectivos polos das GREs. As setas representam as direções possíveis de comunicação entre GREs e estúdio.

Vale lembrar que para a realização desse encontro, foram mobilizadas uma série de aparatos tecnológicos que incluíam: projetores, microfones, equipamentos de som, estabilizadores de rede, entre outros, além de uma gama de profissionais de tecnologia das GREs, que ficaram de plantão para que todos estivessem conectados e participando ativamente do processo.

O quadro 2 detalha a programação que ocorreu nos períodos da manhã e da tarde:

Manhã	Tarde	Mañana	Tarde
- Discutindo Relações Étnico-Raciais: saberes, importância e sociedade. - Relatos das discussões. - Discutindo a importância do trabalho prático em sala de aula de Ciências - Relato das discussões. - Conhecendo as ODI: fundamentos teóricos e metodológicos. - Exemplos de ODIs.	- Retomada do trabalho. - Elaboração de uma ODI com os tutores presencialmente. - Relato das ODIs elaboradas. - Críticas e sugestões para as ODIs. - Considerações e relatos finais.	- Discutir las relaciones étnico-raciales: conocimiento, importancia y sociedad. - Informes de los debates. - Debatir la importancia del trabajo práctico en el aula de ciencias - Informe sobre los debates. - Conociendo los ODI: fundamentos teóricos y metodológicos. - Ejemplos de ODI.	- Reanudación del trabajo. - Elaborar una ODI con los tutores en persona. - Elaboración de un informe sobre las ODI. - Críticas y sugerencias para los ODI. - Consideraciones finales e informes.

Como o fundamento da formação continuada foi o Círculo de Cultura híbrido, buscamos introduzir sempre o diálogo, a interação entre teoria e prática e o acolhimento de ideias e de sugestões, com a participação de todos os professores das GREs, oportunizando aos participantes uma compreensão contextualizada da realidade, ao mesmo tempo que eram consideradas diferentes realidades presentes neste contexto tão diverso.

A seguir, apresentaremos alguns resultados e realizaremos algumas reflexões da formação, observando as escolhas metodológicas que realizamos e que possibilidades foram benéficas e quais limitantes para a formação dos professores de Ciências na introdução da temática racial às suas aulas.

Resultados

Iniciamos nossa discussão apresentando alguns dos resultados a partir da análise dos planos de ODI elaborados por professores participantes da formação continuada, que manifestaram interesse em dar continuidade ao trabalho aplicando essas oficinas. No total, foram analisados 16 planos de três GREs diferentes. Esses resultados serão detalhados nos tópicos a seguir.

El profesor formador trabajaba en el estudio, mientras que los participantes, profesores y tutores se encontraban en sus respectivos centros GRE. Las flechas representan las posibles direcciones de comunicación entre los GRE y el estudio.

Cabe recordar que para la celebración de esta reunión se movilizaron una serie de dispositivos tecnológicos, entre ellos: proyectores, micrófonos, equipos de sonido, estabilizadores de red, entre otros, así como una serie de profesionales de la tecnología de los GRE, que estuvieron de guardia para garantizar que todos estuvieran conectados y participando activamente en el proceso.

En el cuadro 2 se detalla el programa que tuvo lugar por la mañana y por la tarde:

Como la base de la formación continua fue el Círculo de Cultura híbrido, siempre se buscó introducir el diálogo, la interacción entre la teoría y la práctica y la aceptación de ideas y sugerencias, con la participación de todos los profesores de los GRE, dando a los participantes una comprensión contextualizada de la realidad, teniendo en cuenta al mismo tiempo las diferentes realidades presentes en este contexto diverso.

A continuación, presentaremos algunos resultados y reflexionaremos sobre la formación, examinando las opciones metodológicas que elegimos y qué posibilidades fueron beneficiosas y cuáles limitantes para la formación de profesores de ciencias en la introducción de temas raciales en sus clases.

Resultados

Comenzamos nuestro debate presentando algunos de los resultados del análisis de los planes de ODI elaborados por los profesores que participaron en la formación continua y que manifestaron su interés en continuar su trabajo aplicando estos talleres. En total, se analizaron 16 planes de tres GRE diferentes. Estos resultados se detallan en los siguientes apartados.

Temas recorrentes e Interdisciplinaridade

Observando os momentos práticos, percebe-se que, em alguns casos, essa relação entre os temas e a interdisciplinaridade ocorre positivamente. Entretanto, em outros casos, há uma separação entre as disciplinas, em que cada uma aborda o tema de maneira individual, caracterizando uma pluridisciplinaridade, que diz respeito ao estudo de um objeto de uma mesma e única disciplina por várias disciplinas ao mesmo tempo.

Assim, quando os professores elaboraram as ODI e fazem a interação entre o conteúdo de Ciências voltado para a ERER, alguns deles acabam mantendo a independência das disciplinas, na qual o objeto de estudo é trabalhado de maneira pluridisciplinar e não interdisciplinar.

Dessa forma, o conhecimento é enriquecido pela contribuição das outras disciplinas, porém não promove a integração e a interação entre elas. A interdisciplinaridade, conforme destacado por Silveira (2020) e Fazenda (2008), exige mais do que a comunicação de ideias entre disciplinas. É necessária uma interdependência, convergência e complementaridade entre as diferentes áreas do conhecimento, formando um percurso educacional coeso. Isso possibilita uma mudança significativa na prática educativa, desde a percepção e o planejamento até a execução e a avaliação das atividades pedagógicas.

A articulação e a integração entre disciplinas promovem um ambiente de ensino mais dinâmico e holístico, no qual o conhecimento é construído de maneira mais completa e contextualizada (Silveira, 2020). Essas características estavam presentes na maioria dos planos analisados, demonstrando que, quando uma proposta interdisciplinar é realizada com sucesso, ela explora as perspectivas de várias disciplinas sobre um tema específico. Isso amplia a compreensão dos estudantes e permite a transferência de conhecimento para diferentes situações, desenvolvendo tanto o saber, quanto o saber fazer (Silvera, 2020; Almeida; Bastos, 2005).

Por isso, a articulação e a integração entre os temas recorrentes e a interdisciplinaridade não apenas enriquecem o ambiente de ensino, como também contribuem para a construção de um conhecimento mais completo e contextualizado. Essas características, evidenciadas na maioria dos planos analisados, destacam a importância de uma abordagem interdisciplinar eficaz para o desenvolvimento educacional e social dos estudantes.

Temas recurrentes e interdisciplinariedad

Observando los momentos prácticos, se puede ver que en algunos casos esta relación entre temas e interdisciplinariedad se da positivamente. Sin embargo, en otros casos, existe una separación entre las disciplinas, en la que cada una aborda el tema individualmente, caracterizando la multidisciplinariedad, que se refiere al estudio de un objeto de una única disciplina por varias disciplinas al mismo tiempo.

Así, cuando los profesores elaboran los ODI y realizan la interacción entre los contenidos de ciencias y la ERER, algunos de ellos acaban manteniendo la independencia de las disciplinas, en las que el objeto de estudio se trabaja de forma multidisciplinar y no interdisciplinar.

De esta forma, el conocimiento se enriquece con la contribución de otras disciplinas, pero no promueve la integración e interacción entre ellas. La interdisciplinariedad, como destacan Silveira (2020) y Fazenda (2008), requiere algo más que la comunicación de ideas entre disciplinas. Requiere interdependencia, convergencia y complementariedad entre las diferentes áreas de conocimiento, formando un camino educativo cohesivo. Esto permite un cambio significativo en la práctica educativa, desde la percepción y la planificación hasta la ejecución y la evaluación de las actividades pedagógicas.

La articulación e integración entre disciplinas promueve un ambiente de enseñanza más dinámico y holístico, en el cual el conocimiento se construye de forma más completa y contextualizada (Silveira, 2020). Estas características estuvieron presentes en la mayoría de los planes analizados, demostrando que cuando una propuesta interdisciplinaria se lleva a cabo con éxito, explora las perspectivas de varias disciplinas sobre un tema específico. Esto amplía la comprensión de los alumnos y les permite transferir conocimientos a diferentes situaciones, desarrollando tanto el saber como el saber hacer (Silvera, 2020; Almeida; Bastos, 2005).

Por eso, la articulación e integración entre temas recurrentes y la interdisciplinariedad no sólo enriquecen el ambiente de enseñanza, sino que contribuyen a la construcción de un conocimiento más completo y contextualizado. Estas características, evidentes en la mayoría de los planes analizados, ponen de relieve la importancia de un enfoque interdisciplinario eficaz para el desarrollo educativo y social de los alumnos.

Relação cultural Vs Saberes escolares

Na maioria dos casos, os temas estavam relacionados ao contexto, cultura e saberes populares indígenas, africanos e afro-brasileiros, incluindo pinturas indígenas, plantas medicinais, diferentes grupos étnico-raciais, raça, racismo, fenótipos, continente africano, trajetória da população negra, entre outros. Quanto aos conteúdos científicos, foram utilizados conceitos como botânica, genética, etnobotânica, distribuição geográfica, caatinga, espécies, evolução humana, impactos ambientais, meio ambiente, entre outros.

Para analisar esse tópico, questionamos: "Os professores conseguiram utilizar os saberes e questões locais que envolvem as relações étnico-raciais nas aulas de Ciências?". A partir da observação dos planos, percebemos que, na maioria das vezes, essa articulação ocorre de forma bem-sucedida. No entanto, em algumas situações, apenas os saberes científicos prevalecem e são contextualizados com a realidade, sem uma aproximação com as relações étnico-raciais.

Jesus; Paixão e Prudêncio (2019) são enfáticos acerca das dificuldades enfrentadas pelos professores de Ciências para estabelecer relações entre o conteúdo científico e as questões étnico-raciais, apesar da obrigatoriedade legal, afirmando que um dos principais desafios é a falta de materiais didáticos específicos que abordem essas temáticas de maneira integrada e contextualizada.

Haja vista que muitos docentes encontram limitações para incorporar a temática étnico-racial em suas disciplinas devido à formação acadêmica predominantemente focada em conhecimentos técnicos e pedagógicos, sem a devida inserção de temáticas sociais, como a questão racial (Jesus; Paixão & Prudêncio, 2019; Santos; Prudêncio, 2023). Pinheiro e Rosa (2018) corroboram essa dificuldade ao apontarem que a formação de professores de Ciências ainda enfrenta obstáculos na inclusão de temas étnico-raciais, muitas vezes devido ao apego ao conteúdo conceitual e científico.

Diante das análises realizadas, torna-se evidente que a integração dos saberes étnico-raciais nas aulas de Ciências representa um desafio significativo para os professores, embora muitos consigam articular de maneira eficaz os temas científicos com questões culturais e raciais. Estes desafios refletem não apenas a falta de materiais didáticos apropriados e a formação acadêmica limitada, igualmente revela a necessidade urgente de estratégias educacionais – como as ODI, que são mais inclusivas e sensíveis às diversidades étnico-raciais, conforme preconizado pela Lei nº 10.639/03.

Relaciones culturales Vs conocimientos escolares

En la mayoría de los casos, los temas estaban relacionados con el contexto cultura y saber popular indígena, africano y afrobrasileño, incluyendo pinturas indígenas, plantas medicinales, diferentes grupos étnico-raciales, raza, racismo, fenotipos, continente africano, trayectoria de la población negra, entre otros. En cuanto al contenido científico, se utilizaron conceptos como botánica, genética, etnobotánica, distribución geográfica, caatinga, especies, evolución humana, impactos ambientales, medio ambiente, entre otros.

Para analizar este tema, nos preguntamos: "¿Han conseguido los profesores utilizar los conocimientos locales y las cuestiones relacionadas con las relaciones étnico-raciales en las clases de ciencias?". Al observar los planes, nos dimos cuenta de que la mayoría de las veces esta articulación se produce con éxito. Sin embargo, en algunas situaciones, sólo prevalece el conocimiento científico y se contextualiza con la realidad, sin un acercamiento a las relaciones étnico-raciales.

Jesus; Paixão y Prudêncio (2019) son enfáticos sobre las dificultades que enfrentan los profesores de ciencias para establecer relaciones entre los contenidos científicos y las cuestiones étnico-raciales, a pesar de la exigencia legal, afirmando que uno de los principales desafíos es la falta de materiales didáticos específicos que aborden estas cuestiones de forma integrada y contextualizada.

Esto se debe al hecho de que muchos profesores tienen dificultades para incorporar temas étnico-raciales en sus asignaturas debido a la formación académica que se centra predominantemente en el conocimiento técnico y pedagógico, sin la debida inclusión de temas sociales, como la cuestión racial (Jesus; Paixão & Prudêncio, 2019; Santos; Prudêncio, 2023). Pinheiro y Rosa (2018) corroboran esta dificultad al señalar que la formación de profesores de ciencias aún enfrenta obstáculos en la inclusión de temas étnico-raciales, muchas veces debido al apego a contenidos conceptuales y científicos.

A la luz de los análisis realizados, queda claro que la integración del conocimiento étnico-racial en las clases de ciencias representa un desafío significativo para los profesores, aunque muchos logran articular efectivamente los temas científicos con las cuestiones culturales y raciales. Esos desafíos reflejan no sólo la falta de materiales didáticos apropiados y la limitada formación académica, sino que también revelan la urgente necesidad de estrategias educativas - como las ODI - más inclusivas y sensibles a la diversidad étnico-racial, como preconiza la Ley 10.639/03.

Relação entre teoria e prática

Sobre a articulação entre teoria e prática, foi possível perceber que existem duas abordagens distintas nos planos elaborados pelos professores. Na primeira, os planos dos professores estabeleciam relações entre o conteúdo científico e as relações étnico-raciais, desenvolvendo atividades que buscavam o reconhecimento e pertencimento dos indivíduos. Além do mais, essas atividades proporcionaram debates e o enfrentamento de questões sociais importantes, como racismo e desigualdade social, envolvendo toda a comunidade escolar. Na outra abordagem – em alguns planos de ODI –, os professores apresentaram dificuldades em construir esses momentos práticos, focando quase que exclusivamente na teoria científica.

Todavia, durante as discussões no Círculo de Cultura, os professores conseguiram abordar mais claramente esses momentos práticos, demonstrando mais habilidades em relacionar teoria e prática. Também, verificamos que alguns dos momentos descritos nos planos eram centrados no professor, que eram centralizadas as atividades, enquanto os alunos desempenhavam um papel secundário.

Considerações Finais

A experiência de formação de professores em Pernambuco, voltada para a articulação das relações étnico-raciais com os saberes das Ciências da Natureza, demonstrou avanços possíveis para a implementação da Lei 10. 639/03. Por meio das oficinas, foi possível promover um ambiente de ensino mais inclusivo e participativo, no qual a diversidade cultural e os saberes populares foram valorizados e integrados aos conteúdos científicos. Mesmo assim, alguns desafios foram encontrados, tais como: a dificuldade de integrar plenamente os saberes étnico-raciais aos conteúdos científicos e a necessidade de maior articulação entre teoria e prática.

A inclusão de temas como racismo, diversidade cultural e história africana e afro-brasileira nas aulas de Ciências articulados a seus temas é crucial para a construção de uma educação mais justa e equitativa. Complementa-se que a formação de professores, quando bem estruturada e fundamentada em metodologias participativas, práticas, interdisciplinares e inclusivas, como o Círculo de Cultura híbrido, pode transformar a prática educativa e contribuir significativamente para a construção de uma sociedade mais democrática e igualitária. A continuidade e a ampliação dessas iniciativas são essenciais para consolidar os avanços alcançados e superar os desafios ainda presentes na implementação de aulas com temáticas raciais nas disciplinas de Ciências.

Relación entre teoría y práctica

En cuanto a la vinculación entre teoría y práctica, se pudo observar que existían dos enfoques diferenciados en los planes elaborados por los profesores. En el primero, los planes de los profesores establecían vínculos entre los contenidos científicos y las relaciones étnico-raciales, desarrollando actividades que buscaban el reconocimiento y la pertenencia de los individuos. Además, estas actividades ofrecían la oportunidad de debatir y abordar cuestiones sociales importantes como el racismo y la desigualdad social, implicando a toda la comunidad escolar. En el otro enfoque -en algunos planes ODI- los profesores tenían dificultades para construir estos momentos prácticos, centrándose casi exclusivamente en la teoría científica.

Sin embargo, durante las discusiones en el Círculo Cultural, los profesores fueron capaces de abordar estos momentos prácticos con mayor claridad, demostrando más capacidad para relacionar teoría y práctica. También observamos que algunos de los momentos descritos en los planes se centraban en el profesor, que era quien dirigía las actividades, mientras que los alumnos desempeñaban un papel secundario.

Consideraciones finales

La experiencia de formación de profesores en Pernambuco, dirigida a articular las relaciones étnico-raciales con el conocimiento de las ciencias naturales, demostró posibles avances en la aplicación de la Ley 10.639/03. A través de los talleres, fue posible promover un ambiente de enseñanza más inclusivo y participativo, en el que la diversidad cultural y el saber popular fueron valorados e integrados a los contenidos científicos. Aun así, se encontraron algunos desafíos, como la dificultad de integrar plenamente el conocimiento étnico-racial en los contenidos científicos y la necesidad de una mayor articulación entre la teoría y la práctica.

La inclusión de temas como el racismo, la diversidad cultural y la historia africana y afrobrasileña en las clases de ciencias, vinculados a sus asignaturas, es crucial para construir una educación más justa y equitativa. Además, la formación del profesorado, cuando está bien estructurada y se basa en metodologías participativas, prácticas, interdisciplinarias e inclusivas, como el Círculo de Cultura híbrido, puede transformar la práctica educativa y contribuir significativamente a la construcción de una sociedad más democrática e igualitaria. La continuación y ampliación de estas iniciativas es esencial para consolidar los progresos realizados y superar los retos que aún presenta la aplicación de lecciones de temática racial en las asignaturas de ciencias.

Referências

- Almeida M. A. V.; Bastos H. F. B. N. (2005) Oficinas pedagógicas interdisciplinares como estratégia para a introdução de um modelo de ensino interdisciplinar. *Atas do V ENPEC – Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências*, Bauru, SP.
- Ander-Egg, E. (1991). *El taller una alternativa para La renovación pedagógica*. (2ed). Buenos Aires: Magistério delRío de la Plata.
- Araujo, L. F. (2021). A Lei 10639 e sua maior idade. Há o que se comemorar?. *Revista Docência E Ciberultura*, 5(2), 279–294. <https://doi.org/10.12957/redoc.2021.57479>
- Barbosa, L. G. S. (2023). *Oficinas didáticas interdisciplinares e co-docência: um processo de coformação de professores de ciências*. Dissertação (Mestrado) –Programa de Pós Graduação no Ensino das Ciências e Matemática- PPGEC, Departamento de Educação, Universidade Federal Rural de Pernambuco-UFPE, Brasil.
- Betancourt, M. A. (2007). *El taller educativo: Qué es? Fundamentos, como organizarlo y dirigirlo, como evaluarlo*. (1ed). Bogotá: Cooperativa Editorial Magistério.
- Botelho, D. (2016). *Educar para a igualdade racial nas escolas*. In: Botelho, D. (Org.). *Educar para a igualdade racial nas escolas*. Recife: MXM Gráfica & Editora. p. 133-155.
- Brasil. *Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, 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 dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 10 jan. Brasil. *Plano Nacional de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana*. (2009). Brasília, DF: MEC.
- Camargo, M. J. R.; Benite, A. M. C. (2019). *Educação para as relações étnico-raciais na formação de professores de química: sobre a lei 10.639/2003 no ensino superior*. Química Nova, São Paulo, v. 42, n. 7, p. 691-701.

Referencias

- Almeida M. A. V.; Bastos H. F. B. N. (2005) Oficinas pedagógicas interdisciplinares como estratégia para a introdução de um modelo de ensino interdisciplinar. *Atas do V ENPEC – Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências*, Bauru, SP.
- Ander-Egg, E. (1991). *El taller una alternativa para La renovación pedagógica*. (2ed). Buenos Aires: Magistério delRío de la Plata.
- Araujo, L. F. (2021). A Lei 10639 e sua maior idade. Há o que se comemorar?. *Revista Docência E Ciberultura*, 5(2), 279–294. <https://doi.org/10.12957/redoc.2021.57479>
- Barbosa, L. G. S. (2023). *Oficinas didáticas interdisciplinares e co-docência: um processo de coformação de professores de ciências*. Dissertação (Mestrado) –Programa de Pós Graduação no Ensino das Ciências e Matemática- PPGEC, Departamento de Educação, Universidade Federal Rural de Pernambuco-UFPE, Brasil.
- Betancourt, M. A. (2007). *El taller educativo: Qué es? Fundamentos, como organizarlo y dirigirlo, como evaluarlo*. (1ed). Bogotá: Cooperativa Editorial Magistério.
- Botelho, D. (2016). *Educar para a igualdade racial nas escolas*. In: Botelho, D. (Org.). *Educar para a igualdade racial nas escolas*. Recife: MXM Gráfica & Editora. p. 133-155.
- Brasil. *Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, 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 dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 10 jan. Brasil. *Plano Nacional de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana*. (2009). Brasília, DF: MEC.
- Camargo, M. J. R.; Benite, A. M. C. (2019). *Educação para as relações étnico-raciais na formação de professores de química: sobre a lei 10.639/2003 no ensino superior*. Química Nova, São Paulo, v. 42, n. 7, p. 691-701.
- Coelho, M. C.; Coelho, W. N. B. (2021). Educação para as Relações Étnico-Raciais e a formação de professores de História nas novas diretrizes para a formação de professores! *Educar em Revista*, v. 37, p. 1-25.
- Fazenda, I.(2008). *O que é interdisciplinaridade?* (2ed). São Paulo: Cortez.

- Coelho, M. C.; Coelho, W. N. B. (2021). Educação para as Relações Étnico-Raciais e a formação de professores de História nas novas diretrizes para a formação de professores! *Educar em Revista*, v. 37, p. 1-25.
- Fazenda, I.(2008). *O que é interdisciplinaridade?* (2ed). São Paulo: Cortez.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. (72ed). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2016). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. (54ed). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2017). *Educação como prática da liberdade*. (40.ed). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gomes, N. L. (2005). Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação.
- Jaimes, R. B.; Murillo, L. N. G.; Ramírez, E. M. F. El taller como estratégia didáctica, sus fases y componentes para El desarrollo de um proceso de cualificación em el uso de tecnologías de La información y La comunicación (tic) con docentes de lenguas extranjeras. *Caracterización y retos*. Bogotá: Universidad de la Salle. 2011.
- Jesus, J. de; Paixao, M. C. S. Da e Prudencio, C. A. V. Relações étnico-raciais e o ensino de ciências: um mapeamento das pesquisas sobre o tema. *Revista da FAEBA: Educação e Contemporaneidade* [online]. 2019, v. 28, n.55, pp.221-236. Epub 14-Out-2020. ISSN 2358-0194. <https://doi.org/10.21879/faeaba2358-0194.2019.v28.n55.p221-236>.
- Leal, Y. L. V; Silva, S. B; Azevêdo, C. L. (2021). Círculo de cultura freireano: instrumento metodológico para o ensino profissional. *Rev. Ed. Popular, Uberlândia*, v. 20, n. 3, p. 326-343, set.-dez.
- Mirabent, P. G. (1990). ¡Aquí talleres pedagógicos! En *Pedagogía Cubana*. Revista trimestral Del Ministerio de Educación año II abril-junio de 1990. ISSN 0864-4152. La Habana: Empresa Osvaldo Sánchez Del Ministerio de Cultura.
- Nicolescu, B. (1999). Um novo tipo de conhecimento: transdisciplinaridade. *1º Encontro Catalisador do CETRANS, Escola do Futuro, USP*. Itatiba, São Paulo – Brasil.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. (72ed). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2016). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. (54ed). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2017). *Educação como prática da liberdade*. (40.ed). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gomes, N. L. (2005). Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação.
- Jaimes, R. B.; Murillo, L. N. G.; Ramírez, E. M. F. El taller como estrategia didáctica, sus fases y componentes para El desarrollo de um proceso de cualificación em el uso de tecnologías de La información y La comunicación (tic) con docentes de lenguas extranjeras. *Caracterización y retos*. Bogotá: Universidad de la Salle. 2011.
- Jesus, J. de; Paixao, M. C. S. Da e Prudencio, C. A. V. Relações étnico-raciais e o ensino de ciências: um mapeamento das pesquisas sobre o tema. *Revista da FAEBA: Educação e Contemporaneidade* [online]. 2019, v. 28, n.55, pp.221-236. Epub 14-Out-2020. ISSN 2358-0194. <https://doi.org/10.21879/faeaba2358-0194.2019.v28.n55.p221-236>.
- Leal, Y. L. V; Silva, S. B; Azevêdo, C. L. (2021). Círculo de cultura freireano: instrumento metodológico para o ensino profissional. *Rev. Ed. Popular, Uberlândia*, v. 20, n. 3, p. 326-343, set.-dez.
- Mirabent, P. G. (1990). ¡Aquí talleres pedagógicos! En *Pedagogía Cubana*. Revista trimestral Del Ministerio de Educación año II abril-junio de 1990. ISSN 0864-4152. La Habana: Empresa Osvaldo Sánchez Del Ministerio de Cultura.
- Nicolescu, B. (1999). Um novo tipo de conhecimento: transdisciplinaridade. *1º Encontro Catalisador do CETRANS, Escola do Futuro, USP*. Itatiba, São Paulo – Brasil.
- Rocha, S.; Silva, J. A. N. (2013). À luz da Lei 10.639/03, avanços e desafios: movimentos sociais negros, legislação educacional e experiências pedagógicas. *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as*

Pinheiro, B. C. S.; Rosa, K. D. (Org.). (2018). *Descolonizando saberes: A Lei nº 10.639/2003 no Ensino de Ciências*. São Paulo: Livraria da Física.

Rocha, S.; Silva, J. A. N. (2013). À luz da Lei 10.639/03, avanços e desafios: movimentos sociais negros, legislação educacional e experiências pedagógicas. *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)*, v. 5, n. 11, p. 55-82.

Santos, J. E. Prudêncio, C. A. V. (2023). *A educação para as relações étnico-raciais no ensino de ciências: uma revisão sistemática em teses e dissertações (2005-2021)*. ENCITEC – Santo Ângelo, vol. 13, n. 1, p. 98-123.

Silveira, T. A. (2024). *Oficinas didáticas interdisciplinares: teoria, prática e reflexão*. São Carlos: Pedro & João.

Silveira, T. A.; Barbosa, L. G. S. (2024). *Oficinas Didáticas Interdisciplinares: Como estudar as relações étnico-raciais articulando teoria e prática?*. Recife, PE: Secretaria de Educação e Esportes. (Cartilha de práticas pedagógicas: biologia, ensino médio).

Santos, K. C.; Santos, P. A.J. (2015). *Gadamer e a formação docente: Contribuições do diálogo hermenêutico na educação*. Brasil. [https://meriva.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/8778/2/As contribuicoes de Hans Georg Gadamer para a formacao de professores.pdf](https://meriva.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/8778/2/As%20contribuicoes%20de%20Hans%20Georg%20Gadamer%20para%20a%20formacao%20de%20professores.pdf)

Shaw, G. S. L. (2018). Dificuldades da interdisciplinaridade no ensino em escola pública e privada: com a palavra, os educadores. *Revista Cenas Educacionais*, Caetité – Bahia, v. 1, n. 1. <https://www.revistas.uneb.br/index.php/cenaseducacionais/article/view/5152>

T, B. N. Rausch, B. R. (2021). O legado de Paulo Freire ao desenvolvimento profissional docente para uma educação decolonial: o Círculo de Cultura como possibilidade. *Práxis Educativa*, 16, 1–17. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.16.16429.057>

Vieira, E. Volquind, L. (2002). *Oficinas de ensino? O quê? Por quê? Como?* (4 ed). Porto Alegre: EDIPUCRS.

Zampietro, L. M. O Pensamento complexo de Edgar Morin e a conjugação verbal em livros didáticos de PLE. (S/a). USP, São Paulo, Brasil. <https://www.lettras.puc-rio.br/unidades&nucleos/publicacoes/ccci/Textos%20revisados/O%20Pensamento%20Complexo%20de%20Edgar%20Morin.pdf>

(ABPN), v. 5, n. 11, p. 55-82.

Santos, J. E. Prudêncio, C. A. V. (2023). *A educação para as relações étnico-raciais no ensino de ciências: uma revisão sistemática em teses e dissertações (2005-2021)*. ENCITEC – Santo Ângelo, vol. 13, n. 1, p. 98-123.

Silveira, T. A. (2024). *Oficinas didáticas interdisciplinares: teoria, prática e reflexão*. São Carlos: Pedro & João.

Silveira, T. A.; Barbosa, L. G. S. (2024). *Oficinas Didáticas Interdisciplinares: Como estudar as relações étnico-raciais articulando teoria e prática?*. Recife, PE: Secretaria de Educação e Esportes. (Cartilha de práticas pedagógicas: biologia, ensino médio).

Santos, K. C.; Santos, P. A.J. (2015). *Gadamer e a formação docente: Contribuições do diálogo hermenêutico na educação*. Brasil. [https://meriva.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/8778/2/As contribuicoes de Hans Georg Gadamer para a formacao de professores.pdf](https://meriva.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/8778/2/As%20contribuicoes%20de%20Hans%20Georg%20Gadamer%20para%20a%20formacao%20de%20professores.pdf)

Shaw, G. S. L. (2018). Dificuldades da interdisciplinaridade no ensino em escola pública e privada: com a palavra, os educadores. *Revista Cenas Educacionais*, Caetité – Bahia, v. 1, n. 1. <https://www.revistas.uneb.br/index.php/cenaseducacionais/article/view/5152>

T, B. N. Rausch, B. R. (2021). O legado de Paulo Freire ao desenvolvimento profissional docente para uma educação decolonial: o Círculo de Cultura como possibilidade. *Práxis Educativa*, 16, 1–17. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.16.16429.057>

Vieira, E. Volquind, L. (2002). *Oficinas de ensino? O quê? Por quê? Como?* (4 ed). Porto Alegre: EDIPUCRS.

Zampietro, L. M. O Pensamento complexo de Edgar Morin e a conjugação verbal em livros didáticos de PLE. (S/a). USP, São Paulo, Brasil. <https://www.lettras.puc-rio.br/unidades&nucleos/publicacoes/ccci/Textos%20revisados/O%20Pensamento%20Complexo%20de%20Edgar%20Morin.pdf>

Metodologias Ativas e os Pressupostos Freirianos: Diálogos Possíveis

Joseane Maria do Nascimento

Doutoranda em Ensino de Ciências (PPGEC/UFRPE, Brasil)

joseanemn2001@yahoo.com.br

Debora Bezerra de Santana

Doutoranda em Ensino de Ciências (PPGEC/UFRPE, Brasil)

debysantana@gmail.com

Monica Lopes Folena Araújo

Universidade Federal Rural de Pernambuco, Brasil

monica.folena@ufrpe.br

Para Início de Conversa

Em uma sociedade marcada por contradições e por desigualdades, o desenvolvimento de estratégias de ensino e de aprendizagem que busquem contemplar as realidades locais e os contextos variados que se apresentam no cenário educacional, tornam-se cada vez mais importante para atrair e despertar o interesse dos estudantes para o ensino das ciências, principalmente, para aqueles denominados nativos digitais. Entendemos que esse ensino precisa ser crítico, personalizado às suas realidades, inclusive às suas necessidades e dialogado, a fim de que eles encontrem sentido nas aulas.

Logo, ensinar ciências aos nativos digitais tem sido um desafio, já que a imersão tecnológica que ocorre desde a primeira infância para essa geração o expõe a uma diversidade de telas, de conteúdos e de interações digitais, que, por vezes, é considerado atrativo por oferecer praticidade ao cotidiano das pessoas.

Todavia, o uso em excesso e não direcionado das telas, por exemplo, por crianças e por adultos, tem provocado problemas nas famílias e no ambiente escolar. A exposição às telas por tempo prolongado dificulta a capacidade de concentração e de participação, assim como a iniciativa para outras atividades (Rocha et al., 2022). As crianças deixam de se sentir atraídas pelas atividades mais instigantes para os neurônios, como a leitura.

A neurociência oferece insights importantes sobre os impactos das telas no desenvolvimento cognitivo e emocional durante o desenvolvimento infantil. O neurocientista francês Michel Desmurget, autor do livro "A Fábrica de Cretinos Digitais", argumenta que o uso excessivo de telas prejudica o desenvolvimento físico, psíquico e emocional das crianças. E o uso recreativo de telas, como assistir a

Metodologías activas y presupuestos freireanos: diálogos posibles

Joseane Maria do nascimento

Doctorando en Enseñanza de las Ciencias (PPGEC/UFRPE, Brasil)

joseanemn2001@yahoo.com.br

Debora Bezerra de Santana

Doctorando en Enseñanza de las Ciencias (PPGEC/UFRPE, Brasil)

debysantana@gmail.com

Monica Lopes Folena Araújo

Universidad Federal Rural de Pernambuco, Brasil

monica.folena@ufrpe.br

Para iniciar conversación

En una sociedad marcada por las contradicciones y las desigualdades, el desarrollo de estrategias de enseñanza y aprendizaje que busquen tener en cuenta las realidades locales y los variados contextos que se presentan en el escenario educativo son cada vez más importantes para atraer y despertar el interés de los estudiantes por la enseñanza de las ciencias, especialmente para aquellos que son conocidos como nativos digitales. Entendemos que esta enseñanza debe ser crítica, personalizada a sus realidades, inclusiva de sus necesidades y dialogada para que encuentren sentido a las lecciones.

Por lo tanto, enseñar ciencias a los nativos digitales ha sido todo un reto, ya que la inmersión tecnológica que ha tenido lugar desde la primera infancia para esta generación les expone a una diversidad de pantallas, contenidos e interacciones digitales, lo que a veces se considera atractivo porque ofrece practicidad a la vida cotidiana de las personas.

Sin embargo, el uso excesivo y no dirigido de las pantallas, por ejemplo por parte de niños y adultos, ha causado problemas en las familias y en el entorno escolar. La exposición a las pantallas durante periodos de tiempo prolongados dificulta la capacidad de concentración y participación, así como la iniciativa para otras actividades (Rocha et al, 2022). Los niños ya no se sienten atraídos por actividades más estimulantes para sus neuronas, como la lectura.

La neurociencia ofrece importantes insights sobre el impacto de las pantallas en el desarrollo cognitivo y emocional durante la infancia. El neurocientífico francés Michel Desmurget, autor del libro "La fábrica de cretinos digitales", sostiene que el uso excesivo de pantallas perjudica el desarrollo físico, psicológico y emocional de los niños. Y el uso recreativo de las pantallas, como ver videos de YouTube, jugar a videojuegos y pasar horas

vídeos no YouTube, jogar videogames e passar horas ininterruptas na frente da TV, pode interferir tanto na interação social como na estimulação intelectual (Desmurget, 2021).

O autor (Brasão, 2022, p. 7) considera que:

Diante das gerações mais velhas e ao contrário do que se pensava, a profusão de telas às quais se expõem as crianças está longe de otimizar aptidões; e, no tocante aos mais jovens, há a constatação de que os “nativos digitais” são os primeiros filhos a terem um Quociente de Inteligência (QI) inferior ao de seus pais.

Ademais, há estudos – realizados pela Universidade de Hong Kong – que associam o prejuízo à neuroplasticidade do cérebro – capacidade do cérebro de formar e de reorganizar redes neurais à medida que crescemos e aprendemos – com o uso crônico de telas na infância.

É essencial equilibrar o uso de telas com outras atividades, como interações sociais, leituras e brincadeiras ao ar livre, para promover o desenvolvimento saudável das crianças. Dessa forma, esse estudo tem como objetivo contribuir para a melhoria das habilidades de comunicação entre os professores, os estudantes e as ferramentas digitais, por meio de um ensino dialógico e, além disso, despertar uma reflexão sobre o uso consciente da tecnologia atentando para as vantagens e as desvantagens.

Por conseguinte, indagamos: Como tornar o ensino das ciências atrativo aos nativos digitais? Os pressupostos freirianos oferecem possibilidades estratégicas para tornar o ensino mais atrativo a esse público?

Concordamos com Moran (2017), ao afirmar que a educação precisa ser mais flexível, híbrida, digital, ativa, diversificada. Pois, os processos de aprendizagem são múltiplos, contínuos, híbridos, formais e informais.

Deste modo, este estudo trata-se de uma pesquisa bibliográfica, que tem como objetivo promover a reflexão sobre possibilidades pedagógicas que contribuam para a prática docente no ensino de ciências, mediante os avanços tecnológicos e o envolvimento cada vez maior da população com tais aparatos, com foco em evidenciar as contribuições dos pressupostos freirianos para um ensino das ciências atrativo às novas gerações.

Nossa opção teórica nos conduz em direção a um ensino dialógico que possibilite autonomia, criticidade e participação, que promovam as necessárias interações sociais. Nossos pilares teóricos, conduz-nos em direção ao reconhecimento de um

ininterruptas frente al televisor, puede interferir tanto en la interacción social como en la estimulación intelectual (Desmurget, 2021).

El autor (Brasão, 2022, p. 7) considera que:

En el caso de las generaciones mayores, y en contra de la creencia popular, la profusión de pantallas a la que están expuestos los niños está lejos de optimizar sus capacidades; y en lo que respecta a las generaciones más jóvenes, se constata que los “nativos digitales” son los primeros niños que tienen un Coeficiente Intelectual (CI) inferior al de sus padres.

Además, hay estudios -realizados por la Universidad de Hong Kong- que asocian el daño a la neuroplasticidad del cerebro -la capacidad del cerebro para formar y reorganizar redes neuronales a medida que crecemos y aprendemos- con el uso crónico de pantallas en la infancia.

Es esencial equilibrar el uso de las pantallas con otras actividades, como las interacciones sociales, la lectura y el juego al aire libre, para promover el desarrollo saludable de los niños. De este modo, este estudio pretende contribuir a mejorar las habilidades de comunicación entre profesores, alumnos y herramientas digitales, mediante una enseñanza dialógica, así como fomentar la reflexión sobre el uso consciente de la tecnología, prestando atención a las ventajas y desventajas.

Por eso nos preguntamos ¿Cómo hacer atractiva la enseñanza de las ciencias para los nativos digitales? ¿Ofrecen los supuestos freirianos posibilidades estratégicas para hacer la enseñanza más atractiva a este público?

Coincidimos con Moran (2017) en que la educación debe ser más flexible, híbrida, digital, activa y diversa. Los procesos de aprendizaje son múltiples, continuos, híbridos, formales e informales.

De esta manera, este estudio es un relevamiento bibliográfico, que tiene como objetivo promover la reflexión sobre las posibilidades pedagógicas que contribuyen a la práctica docente en la enseñanza de las ciencias, a través de los avances tecnológicos y la creciente participación de la población con dichos dispositivos, con un enfoque en destacar los aportes de los supuestos freirianos a una enseñanza de las ciencias atractiva para las nuevas generaciones.

Nuestra opción teórica nos lleva en la dirección de una enseñanza dialógica que posibilite la autonomía, la criticidad y la participación, que promueva las interacciones sociales necesarias. Nuestros pilares teóricos nos llevan en la dirección de reconocer una enseñanza que haga emerger el conocimiento a partir del intercambio de saberes y acciones utilizando el contexto de los estudiantes como punto de partida para la resolución de problemas sociales, favoreciendo una enseñanza más amena y atractiva para los estudiantes

ensino que faça emergir conhecimentos a partir da troca de saberes e de fazeres utilizando o contexto dos estudantes como ponto de partida para resolução de problemas sociais favorecendo aos estudantes um ensino mais prazeroso e atrativo (Araújo, 2018; Bacich, 2016; Diesel, 2017; Freire, 1987).

Aproximações Entre os Pressupostos Freirianos e as Metodologias Ativas

As metodologias ativas têm suas raízes em várias teorias educacionais desenvolvidas por alguns dos principais pensadores da educação. Dentre eles, destacamos John Dewey (1859-1952), filósofo e educador norte-americano, um dos pioneiros da educação progressista e da aprendizagem pela experiência. Ele acreditava que a educação deve ser baseada na experiência prática e na resolução de problemas reais. Jean Piaget (1896-1980), psicólogo suíço, é conhecido por sua teoria do desenvolvimento cognitivo, que descreve como as crianças constroem conhecimento mediante interações ativas com o ambiente. Lev Vygotsky (1896-1934), Psicólogo russo, enfatizou a importância da interação social no desenvolvimento cognitivo. Sua teoria da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) é fundamental para muitas metodologias ativas. Outro pensador que tem contribuído na fundamentação dos trabalhos com as metodologias ativas é Paulo Freire (1921-1997), Educador e filósofo brasileiro, é famoso por sua abordagem crítica da educação, que promove a autonomia e a participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem. E David Ausubel (1918-2008), psicólogo educacional norte-americano, desenvolveu a teoria da aprendizagem significativa, que destaca a importância de conectar novos conhecimentos aos conceitos já existentes na mente do aluno.

Esses autores contribuíram significativamente para o desenvolvimento das metodologias ativas, cada um trazendo perspectivas únicas sobre o processo de ensino e de aprendizagem. Nesse estudo, focaremos nas contribuições de Paulo Freire, por entender que seus pressupostos – dialogicidade, problematização, autonomia, criticidade, conscientização – são requisitos para uma educação democrática, que venha a contemplar os mais variados contextos e realidades.

No contexto atual, o acesso aos mais diversos recursos tecnológicos na educação pode ser um forte aliado no desenvolvimento da autonomia, da criatividade e de outras competências, pois, concordamos com Cerutti e Melo (2017), quando nos coloca que as tecnologias desafiam os estudantes e possibilitam a vivência de uma ciência viva, dinâmica, que vá além da repetição de conceitos já estabelecidos.

(Araújo, 2018; Bacich, 2016; Diesel, 2017; Freire, 1987).

Aproximaciones entre los presupuestos freireanos y las metodologías activas

Las metodologías activas hunden sus raíces en diversas teorías educativas desarrolladas por algunos de los principales pensadores de la educación. Entre ellos, destacamos a John Dewey (1859-1952), filósofo y educador estadounidense que fue uno de los pioneros de la educación progresista y del aprendizaje a través de la experiencia. Creía que la educación debía basarse en la experiencia práctica y en la resolución de problemas reales. Jean Piaget (1896-1980), psicólogo suizo, es conocido por su teoría del desarrollo cognitivo, que describe cómo los niños construyen el conocimiento a través de interacciones activas con el entorno. Lev Vygotsky (1896-1934), psicólogo ruso, subrayó la importancia de la interacción social en el desarrollo cognitivo. Su teoría de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) es fundamental para muchas metodologías activas. Paulo Freire (1921-1997), educador y filósofo brasileño, es famoso por su enfoque crítico de la educación, que promueve la autonomía y la participación activa de los alumnos en el proceso de aprendizaje. Y David Ausubel (1918-2008), psicólogo educativo estadounidense, desarrolló la teoría del aprendizaje significativo, que subraya la importancia de conectar los nuevos conocimientos con conceptos que ya existen en la mente del alumno.

Estos autores han contribuido significativamente al desarrollo de metodologías activas, aportando cada uno de ellos perspectivas singulares sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje. En este estudio, nos centraremos en las aportaciones de Paulo Freire, por entender que sus presupuestos - diálogo, problematización, autonomía, criticidad, concienciación - son requisitos para una educación democrática que tenga en cuenta los más variados contextos y realidades.

En el contexto actual, el acceso a los más diversos recursos tecnológicos en la educación puede ser un fuerte aliado en el desarrollo de la autonomía, la creatividad y otras competencias, porque estamos de acuerdo con Cerutti y Melo (2017) cuando dicen que las tecnologías desafían a los estudiantes y les permiten experimentar una ciencia viva y dinámica que va más allá de la repetición de conceptos establecidos.

Mattar (2017, p. 22) define las Metodologías Activas como metodologías que "invitan al alumno a abandonar su posición receptiva y participar en el proceso de aprendizaje desde nuevas y diferentes perspectivas, como decisor, creador, jugador, profesor, actor, investigador, etcétera; de alguna manera, deja de ser alumno".

Mattar (2017, p. 22) define as Metodologias Ativas como metodologias que “convidam o aluno a abandonar sua posição receptiva e a participar do processo de aprendizagem por novas e diferentes perspectivas, como decisor, criador, jogador, professor, ator, pesquisador e assim por diante; de alguma maneira, ele deixa de ser aluno”.

Em razão disto, as metodologias ativas procuram criar situações de aprendizagem, a partir das quais os aprendizes possam realizar afazeres, pensar e conceituar o que fazem; e construir conhecimentos sobre os conteúdos envolvidos nas atividades que realizam, bem como desenvolver a capacidade crítica, refletir sobre as práticas realizadas, fornecer e receber feedback, aprender a interagir com colegas e com professor, além de explorar atitudes e valores pessoais. O fato delas serem ativas está relacionado à realização de práticas pedagógicas para envolver e engajar os alunos em atividades práticas, nas quais eles sejam protagonistas da sua aprendizagem (Valente, 2018).

Para tanto, é necessário considerar alguns princípios das metodologias ativas, conforme Diesel *et al.* (2017), na figura 1, os quais se estreitam com os pressupostos freirianos e vão ao encontro do que se previa Freire em seus escritos. Nesses princípios, o estudante é visto como sujeito de seu conhecimento e não como objeto; a perspectiva é desenvolver uma maior autonomia dos educandos; o conhecimento se dá a partir da problematização da realidade e reflexão sobre o contexto; o trabalho em equipe é estimulado e valorizado; a inovação está presente como possibilidade de conexão de saberes; o professor é visto como mediador e facilitador.

Figura 1

Princípios que constituem as metodologias ativas de ensino



Fonte: Diesel et al. (2017).

Esses princípios, leva-nos a refletir sobre o papel do aluno, do professor e do conhecimento diante das demandas pessoais e sociais atuais. O uso de tecnologias para o ensino, caracterizando-o como

Debido a esto, las metodologías activas buscan crear situaciones de aprendizaje en las que los alumnos puedan realizar tareas, pensar y conceptualizar lo que hacen, y construir conocimientos sobre los contenidos implicados en las actividades que realizan, así como desarrollar habilidades de pensamiento crítico, reflexionar sobre las prácticas realizadas, proporcionar y recibir retroalimentación, aprender a interactuar con los compañeros y el profesor, y explorar actitudes y valores personales. El hecho de que sean activos está relacionado con la realización de prácticas pedagógicas para involucrar y comprometer a los estudiantes en actividades prácticas en las que ellos son los protagonistas de su aprendizaje (Valente, 2018).

Para ello, es necesario considerar algunos de los principios de las metodologías activas, según Diesel *et al.* (2017) en la figura 1, los cuales están estrechamente vinculados con los supuestos de Freire y están en consonancia con lo que Freire previó en sus escritos. En estos principios, el estudiante es visto como sujeto de su conocimiento y no como objeto; la perspectiva es desarrollar una mayor autonomía en los estudiantes; el conocimiento se basa en la problematización de la realidad y la reflexión sobre el contexto; se fomenta y valora el trabajo en equipo; la innovación está presente como posibilidad de conectar el conocimiento; el profesor es visto como mediador y facilitador.

Figura 1

Principios de las metodologías activas de enseñanza



Fuente: Diesel et al. (2017).

Estos principios nos llevan a reflexionar sobre el papel del alumno, del profesor y del conocimiento ante las actuales demandas personales y sociales. El uso de las

ensino híbrido, são recursos metodológicos que, se bem explorados como ferramenta educacional, podem contribuir para a aprendizagem de forma mais crítica, significativa e contextualizada. Nessas abordagens, os educandos são inseridos em um contexto de ensino que exige uma postura ativa na construção do seu saber. Eles têm acesso não só a uma grande variedade de informações, mas também têm a oportunidade de se posicionarem, tomarem decisões sustentadas na articulação entre conhecimento científico e comunitário (Bacich, 2016).

Na concepção freiriana, defende-se uma educação baseada no diálogo horizontal entre professores e entre estudantes, os quais aprendem e ensinam mutuamente. A categoria do diálogo na perspectiva de Paulo Freire tem apresentado forte potencial na construção e na recriação do conhecimento de ciências na sala de aula. Uma das possibilidades de vivenciar um ensino dialógico é por meio da investigação temática, para a qual investigar é também buscar identificar, conhecer, encontrar soluções para os problemas que nos deparamos. Para isso, é necessário conceber os espaços educativos como espaços de construção individual e coletiva, nos quais todos os envolvidos se transformam e são transformados.

Ao considerar o diálogo como elemento nuclear para as relações presentes na escola, concebe-se que ninguém é dono do saber e que o processo de ensino e de aprendizagem se dá mediante de uma relação horizontal, na qual todos são importantes. Na concepção freiriana, o diálogo não é como um método que podemos usar para alcançar alguns objetivos, ou como artifício para fazer dos alunos nossos admiradores, pois o diálogo seria ferramenta de manipulação. Distante disso, o diálogo é ferramenta de iluminação e precisa ser concebido como algo que faz parte da própria natureza histórica dos seres humanos (Freire, 1987).

Esse conceito é central para as metodologias ativas, que promovem a interação, a troca e a construção de conhecimentos de forma crítica e relevante. Freire também contribui fortemente na discussão sobre a “conscientização”, que é o processo de desenvolver uma consciência crítica sobre a realidade social, política e econômica.

Nessa linha, as metodologias ativas buscam não apenas compreender conhecimento, mas também contribuir na formação de pessoas questionadoras, reflexivas com potencial para transformar suas realidades. Por meio de uma educação problematizadora, em contraste com a “educação bancária”, na qual o professor deposita conhecimento nos alunos, Freire propôs uma educação da pergunta,

tecnologías para la enseñanza, caracterizado como enseñanza híbrida, son recursos metodológicos que, bien explotados como herramienta educativa, pueden contribuir a un aprendizaje más crítico, significativo y contextualizado. En estos enfoques, los estudiantes se insertan en un contexto de enseñanza que les exige una postura activa en la construcción de su conocimiento. No solo tienen acceso a una gran variedad de información, sino que también tienen la oportunidad de posicionarse y tomar decisiones a partir de la articulación entre el conocimiento científico y el de la comunidad (Bacich, 2016).

La concepción de Freire defiende una educación basada en el diálogo horizontal entre profesores y alumnos, que aprenden y se enseñan mutuamente. La categoría de diálogo desde la perspectiva de Paulo Freire ha mostrado un fuerte potencial en la construcción y recreación del conocimiento científico en el aula. Una de las posibilidades de vivenciar la enseñanza dialógica es a través de la investigación temática, para la cual investigar es también buscar identificar, conocer y encontrar soluciones a los problemas que enfrentamos. Para ello, es necesario concebir los espacios educativos como espacios de construcción individual y colectiva, en los que todos los involucrados se transforman y son transformados.

Al considerar el diálogo como un elemento central en las relaciones escolares, se entiende que nadie es dueño del conocimiento y que el proceso de enseñanza y aprendizaje tiene lugar a través de una relación horizontal en la que todos son importantes. En la concepción de Freire, el diálogo no es un método que podamos utilizar para alcanzar determinados objetivos, o como dispositivo para hacer de los alumnos nuestros admiradores, porque el diálogo sería una herramienta de manipulación. Lejos de eso, el diálogo es una herramienta de iluminación y necesita ser concebido como algo que forma parte de la propia naturaleza histórica del ser humano (Freire, 1987).

Este concepto es central en las metodologías activas, que promueven la interacción, el intercambio y la construcción del conocimiento de forma crítica y relevante. Freire también contribuye en gran medida al debate sobre la “concienciación”, que es el proceso de desarrollo de una conciencia crítica de la realidad social, política y económica.

En esta línea, las metodologías activas buscan no sólo comprender el conocimiento, sino también contribuir a la formación de personas cuestionadoras, reflexivas y con potencial para transformar sus realidades. A través de la problematización de la educación, en contraposición a la “educación bancaria”, en la que el profesor deposita conocimientos en los alumnos, Freire propuso una educación de la pregunta, en la que los alumnos son

em que os alunos são incentivados a resolver problemas reais e significativos de forma crítica e participativa.

Freire acreditava que os alunos devem ser participantes ativos no processo de aprendizagem, não apenas receptores passivos de informações. As metodologias ativas, como a sala de aula invertida e a aprendizagem baseada em projetos, refletem essa filosofia. Freire enfatizava também a importância de relacionar o conteúdo educacional com a realidade dos alunos. As metodologias ativas frequentemente utilizam contextos e problemas do mundo real para tornar o aprendizado mais relevante e significativo.

Os pressupostos de Paulo Freire ajudam a criar um ambiente educacional mais dinâmico, participativo e crítico, em que os alunos são incentivados a se envolver ativamente em seu próprio processo de aprendizagem e a buscar a autonomia que as metodologias ativas permitem.

A partir delas, os discentes são apresentados a problemas reais e desafiadores que precisam resolver em grupo e individualmente. Isso não só estimula o pensamento crítico e a colaboração, mas também permite que os alunos apliquem conceitos científicos de maneira prática, desenvolvendo habilidades de pesquisa, de planejamento e de execução, vez que promove uma compreensão mais profunda de suas realidades e dos conceitos científicos.

Em adição, a realização de experimentos e de atividades práticas é uma parte essencial do ensino de ciências. As metodologias ativas incentivam os alunos a realizar experimentos, coletar dados e tirar conclusões, promovendo uma compreensão prática e aplicada aos conceitos científicos. E o uso de tecnologias educacionais como ferramentas digitais e simulações, laboratórios virtuais, podem ser integradas ao ensino de ciências de forma problematizadora e contextualizada para proporcionar experiências de aprendizagem mais dinâmicas e interativas. Essas tecnologias permitem que os alunos explorem conceitos científicos de maneiras criativas e inovadoras.

Essas metodologias ativas em conexão com os achados de Paulo Freire transformam o ensino de ciências em uma experiência mais dinâmica e envolvente, visto que os alunos são incentivados a participar ativamente do seu próprio processo de aprendizagem, promovendo discussões e debates sobre temas sociais e científicos atuais com potencial para o desenvolvimento de habilidades de argumentação e o pensamento crítico. Isso também torna o aprendizado mais relevante e conectado ao mundo real.

estimulados a resolver problemas reais e significativos de forma crítica y participativa.

Freire creía que los estudiantes debían ser participantes activos en el proceso de aprendizaje, no meros receptores pasivos de información. Las metodologías activas, como el aula invertida y el aprendizaje basado en proyectos, reflejan esta filosofía. Freire también hacía hincapié en la importancia de relacionar los contenidos educativos con la realidad de los alumnos. Las metodologías activas suelen utilizar contextos y problemas del mundo real para que el aprendizaje sea más pertinente y significativo.

Los postulados de Paulo Freire ayudan a crear un entorno educativo más dinámico, participativo y crítico, en el que se anima a los alumnos a implicarse activamente en su propio proceso de aprendizaje y a buscar la autonomía que permiten las metodologías activas.

A partir de ahí, se presentan a los alumnos problemas reales y desafiantes que tienen que resolver en grupo e individualmente. Esto no solo fomenta el pensamiento crítico y la colaboración, sino que también permite a los estudiantes aplicar conceptos científicos de forma práctica, desarrollando habilidades de investigación, planificación y ejecución, ya que promueve una comprensión más profunda de sus realidades y conceptos científicos.

Además, la realización de experimentos y actividades prácticas es una parte esencial de la enseñanza de las ciencias. Las metodologías activas animan a los alumnos a realizar experimentos, recoger datos y sacar conclusiones, fomentando una comprensión práctica y aplicada de los conceptos científicos. Y el uso de tecnologías educativas como herramientas digitales y simulaciones, laboratorios virtuales, puede integrarse en la enseñanza de las ciencias de forma problematizadora y contextualizada para proporcionar experiencias de aprendizaje más dinámicas e interactivas. Estas tecnologías permiten a los estudiantes explorar conceptos científicos de forma creativa e innovadora.

Estas metodologías activas en conexión con los hallazgos de Paulo Freire transforman la enseñanza de las ciencias en una experiencia más dinámica y atractiva, ya que se anima a los alumnos a participar activamente en su propio proceso de aprendizaje, promoviendo discusiones y debates sobre temas sociales y científicos de actualidad con el potencial de desarrollar habilidades de argumentación y pensamiento crítico. Esto también hace que el aprendizaje sea más relevante y esté más conectado con el mundo real.

Aspectos Metodológicos

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo, nesse aspecto é importante salientar que a pesquisa bibliográfica é uma investigação científica minuciosa, pois necessita não só de tempo, mas também, um objetivo claro do que se quer encontrar: dedicação, atenção e critérios por parte do pesquisador (Pizzani, 2012).

Dessa forma, nessa pesquisa foi feito um levantamento de obras publicadas que continham a temática do estudo. Essas pesquisas direcionaram nosso caminhar científico. Nesse sentido, a pesquisa teve como foco buscar pressupostos freirianos na adoção de metodologias ativas no contexto do ensino das ciências. Procedemos a análise de artigos publicados que abordassem as temáticas.

A pesquisa foi desenvolvida em quatro etapas. A primeira foi a pesquisa na plataforma do google acadêmico, na qual selecionamos os artigos que continham as palavras chaves: "ensino de ciências", "metodologias ativas", "tecnologias" e "dialogicidade". A segunda etapa foi separar os artigos que provavelmente fariam parte do corpus da pesquisa por contemplar a referida temática em seu resumo. Na terceira etapa, foi feita a leitura dos artigos escolhidos (quadro 1) e a quarta etapa escrita do artigo ressaltando as principais contribuições. No quadro 1, trazemos os títulos dos artigos escolhidos para análise.

Quadro 1: Artigos escolhidos para análise

Identificação	Título do artigo
Art. 1	A educação ciência, tecnologia e sociedade no curso de licenciatura em ciências da UFPR litoral
Art. 2	A dialogicidade e a revolução tecnológica no ensino de ciências
Art. 3	Dialogicidade e interdisciplinaridade na prática: explorando estratégias para fomentar o planejamento coletivo entre docentes de ciências da natureza
Art. 4	A dialogicidade freiriana e o ensino de ciências: revisitando Paulo Freire
Art. 5	O conceito de dialogicidade de Paulo Freire e as questões sociocientíficas na formação de professores dos anos iniciais sobre a presença de água no

Aspectos metodológicos

Se trata de un estudio bibliográfico cualitativo, en el que es importante destacar que la investigación bibliográfica es una investigación científica exhaustiva, ya que requiere no sólo tiempo, sino también un objetivo claro de lo que se quiere encontrar: dedicación, atención y criterio por parte del investigador (Pizzani, 2012).

De este modo, sondeamos los trabajos publicados sobre el tema del estudio. Esta investigación guió nuestro recorrido científico. En este sentido, la investigación se centró en los presupuestos freireanos en la adopción de metodologías activas en el contexto de la enseñanza de las ciencias. Analizamos artículos publicados que abordaban los temas.

La investigación se llevó a cabo en cuatro etapas. La primera fue una búsqueda en la plataforma Google Académico, en la que seleccionamos artículos que contuvieran las palabras clave: "enseñanza de las ciencias", "metodologías activas", "tecnologías" y "dialogicidad". La segunda etapa consistió en separar los artículos susceptibles de formar parte del corpus de investigación porque incluían este tema en sus resúmenes. En la tercera etapa se leyeron los artículos elegidos (cuadro 1) y en la cuarta se redactó el artículo, destacando las principales aportaciones. El cuadro 1 muestra los títulos de los artículos elegidos para el análisis.

Cuadro 1: Artículos elegidos para el análisis

Identificación	Título del artículo
Art. 1	Enseñanza de la ciencia, la tecnología y la sociedad en la carrera de Ciencias del Litoral de la UFPR
Art. 2	El diálogo y la revolución tecnológica en la enseñanza de las ciencias
Art. 3	Diálogo e interdisciplinariedad en la práctica: exploración de estrategias para fomentar la planificación colectiva entre profesores de ciencias naturales
Art. 4	Diálogo freireano y enseñanza de las ciencias: una revisión de Paulo Freire
Art. 5	El concepto de diálogo de Paulo Freire y las cuestiones sociocientíficas en la formación de profesores de enseñanza primaria sobre la presencia de agua en el Sistema Solar

	Sistema Solar
Art. 6	Ambientes, objetos e dialogicidade: uma estratégia de ensino superior em heurísticas e metaheurística
Art. 7	Articulações entre o enfoque CTS e a pedagogia de Paulo Freire como base para o ensino de ciências
Art.8	Metodologias ativas e ensino de ciências na educação superior: um estudo a partir da percepção do aluno.

Fonte: Construído pelas autoras (2024)

As leituras exaustivas contribuíram na identificação das características e dos significados pertinentes ao objetivo da pesquisa, assim, com a intenção de fazer emergir informações sobre as relações estabelecidas entre os pressupostos freirianos e os princípios pertinentes às metodologias ativas nos artigos encontrados. A análise foi realizada e os achados estão apresentados no tópico a seguir.

Resultados e Discussões

Os resultados revelam a importância do ensino tecnológico para os nativos digitais é significativa, pois têm oferecido várias vantagens para os nativos digitais, como por exemplo, o acesso a uma variedade de materiais. A tecnologia na educação permite que os alunos acessem uma gama de recursos educacionais digitais – o que pode enriquecer o processo de aprendizagem.

As pesquisas mostram que é essencial a preparação dos educadores para usarem efetivamente as tecnologias digitais e que todos os alunos tenham acesso igualitário a esses recursos. Observamos também que a educação digital não se limita apenas a ter dispositivos tecnológicos, envolve também a capacidade dos professores de integrar essas ferramentas de maneira eficaz, contextualizada e crítica no ensino.

Desde já esclarecemos aos leitores deste estudo teórico que não encontramos na literatura receitas prontas, nem era esse nosso objetivo, no entanto, é possível encontrar práticas nas quais ensinar aos nativos digitais tem sido um desafio prazeroso e gratificante. Durante o estudo, encontramos alguns aspectos importantes para tornar o aprendizado mais atraente para eles:

- Integração de tecnologia ao ensino, ao utilizar ferramentas digitais que eles já conhecem e apreciam, como tablets, smartphones e computadores, os estudantes ficam mais interessados a entender e interagir na construção de

Art. 6	Entornos, objetos y diálogo: una estrategia de enseñanza superior en heurística y metaheurística
Art. 7	Vínculos entre el enfoque CTS y la pedagogía de Paulo Freire como base para la enseñanza de las ciencias
Art.8	Metodologías activas y enseñanza de las ciencias en la educación superior: un estudio basado en la percepción de los estudiantes.

Fuente: construido por las autoras (2024)

Las lecturas exhaustivas ayudaron a identificar las características y significados pertinentes al objetivo de la investigación, con la intención de sacar a la luz información sobre las relaciones establecidas entre los supuestos freirianos y los principios pertinentes a las metodologías activas en los artículos encontrados. El análisis se llevó a cabo y los resultados se presentan en la sección siguiente.

Resultados y debates

Los resultados muestran que la importancia de la enseñanza tecnológica para los nativos digitales es significativa, ya que les ha ofrecido varias ventajas, como el acceso a diversos materiales. La tecnología en la enseñanza permite a los estudiantes acceder a una serie de recursos educativos digitales, lo que puede enriquecer el proceso de aprendizaje.

La investigación demuestra que es esencial que los educadores estén preparados para utilizar las tecnologías digitales con eficacia y que todos los alumnos tengan igual acceso a estos recursos. También hemos observado que la educación digital no consiste únicamente en disponer de dispositivos tecnológicos, sino también en la capacidad de los profesores para integrar estas herramientas de manera eficaz, contextual y crítica en la enseñanza.

Ya hemos dejado claro a los lectores de este estudio teórico que no encontramos recetas prefabricadas en la literatura, ni era ese nuestro objetivo, sin embargo, es posible encontrar prácticas en las que enseñar a nativos digitales ha sido un reto placentero y gratificante. Durante el estudio, encontramos algunos aspectos importantes para hacer el aprendizaje más atractivo para ellos:

- Integración de tecnología en la enseñanza, al utilizar herramientas digitales que ya conocen y aprecian, como tabletas, teléfonos inteligentes y ordenadores, los alumnos están más interesados en comprender e interactuar en la construcción del conocimiento;
- Aprendizaje activo, porque ha animado a los alumnos a participar activamente en la construcción del conocimiento, a través de proyectos, clases prácticas e

conhecimentos;

- Aprendizagem ativa, pois tem encorajado os alunos a participarem ativamente da construção do conhecimento, por meio de projetos, de aulas práticas e interativas.

Para Moran (2015), nesse cenário, as metodologias ativas são uma alternativa que colabora com a ênfase ao protagonismo do aluno, tornando-o um ser participativo, mediante a combinação equilibrada entre atividades, desafios e informações contextualizadas com as situações atuais.

- Aprendizagem colaborativa, trabalhos em grupo e discussões em sala de aula para estimular a cooperação e o compartilhamento de ideias.

Logo, o processo de ensino e de aprendizagem é visto como um ato de troca que, conforme pontua Freire (2011), na medida em que se ensina, também se aprende e vice-versa. E neste sentido, de acordo com Freire (1987), o diálogo não se limita ao convencimento de ideias ou depósito de conhecimentos, todavia um ambiente no qual todos as pessoas têm condições e direitos de pensar, de agir e de expor seus argumentos sem medo de julgamentos. Nesse aspecto, o diálogo em Freire e as metodologias ativas são de fundamental importância, uma vez que é a partir do diálogo que ocorrem as reflexões e as ações dos sujeitos envolvidos. As metodologias ativas considerando a dialogicidade da oportunidade refletir buscando entender como cada indivíduo pensa e se vê em uma determinada realidade.

- A personalização do ensino tem contribuído para o ensino mais significativo, visto que ao adaptar o conteúdo às necessidades e os interesses individuais o ensino oferece caminhos de aprendizagem personalizados.

Para Bacich *et al.* (2015), personalizar é trazer o aluno para o centro do processo e considerar o perfil individual de cada um deles, além disso, o processo de personalização deve estar alinhado à autonomia dos alunos e em conformidade com docentes capacitados que tenham acesso à tecnologia. Corroborando com essa premissa, Diesel *et al.* (2017) apontam que há várias formas de aprender e ensinar, personalizando o ensino para maximizar o aprendizado, respeitando cada ritmo e ampliando as possibilidades de aprender.

- A inovação, a incorporação de elementos como jogos, com pontuação, competições e recompensas, tem tornado o aprendizado mais envolvente. A inclusão de novas ferramentas ao ensino desperta interesse e causa entusiasmo nos estudantes, consideramos que é um movimento em cascata, novas abordagens despertam novas perspectivas, neste sentido,

interativas.

Para Morán (2015), en este escenario, las metodologías activas son una alternativa que colabora con el énfasis en el protagonismo del estudiante, convirtiéndolo en un ser participativo, a través de una combinación equilibrada de actividades, desafíos e información contextualizada con situaciones actuales.

- Aprendizaje colaborativo, trabajo en grupo y debates en clase para fomentar la cooperación y el intercambio de ideas.

Por lo tanto, el proceso de enseñanza y aprendizaje es visto como un acto de intercambio que, como señala Freire (2011), en la medida en que uno enseña, también aprende y viceversa. Y en este sentido, según Freire (1987), el diálogo no se limita a convencer de ideas o depositar conocimientos, sino a un ambiente en el que todos tengan condiciones y derechos para pensar, actuar y exponer sus argumentos sin temor a ser juzgados. En este sentido, el diálogo y las metodologías activas de Freire son de fundamental importancia, pues es a partir del diálogo que ocurren las reflexiones y acciones de los sujetos involucrados. Las metodologías activas, considerando el diálogo, brindan la oportunidad de reflexionar, buscando comprender cómo cada individuo piensa y se ve a sí mismo en una realidad determinada.

- La personalización de la enseñanza ha contribuido a una enseñanza más significativa, ya que al adaptar los contenidos a las necesidades e intereses individuales, la enseñanza ofrece vías de aprendizaje personalizadas.

Para Bacich *et al.* (2015), personalizar significa llevar al alumno al centro del proceso y considerar el perfil individual de cada uno de ellos. Además, el proceso de personalización debe estar alineado con la autonomía del alumno y en consonancia con profesores capacitados que tengan acceso a la tecnología. Corroborando esta premisa, Diesel *et al.* (2017) señalan que existen diversas formas de aprender y enseñar, personalizando la enseñanza para maximizar el aprendizaje, respetando el ritmo de cada alumno y ampliando las posibilidades de aprender.

- La innovación y la incorporación de elementos como juegos con puntuaciones, concursos y recompensas han hecho que el aprendizaje sea más atractivo. La inclusión de nuevas herramientas en la enseñanza despierta interés y entusiasmo en los alumnos, consideramos que es un movimiento en cascada, nuevos enfoques despiertan nuevas perspectivas, en este sentido, la innovación por parte del profesor en su dinámica de enseñanza, puede despertar la creatividad y motivación de los alumnos y los resultados también pueden ser innovadores en cuanto a la retroalimentación al profesor.

- También es importante trabajar con feedback

inovação por parte do professor em suas dinâmicas de ensino, pode despertar a criatividade e a motivação dos estudantes e os resultados também podem ser inovadores quanto às devolutivas ao professor.

- É importante também trabalhar com o feedback imediato fornecendo avaliações e feedbacks rápidos para manter os alunos motivados e em um ciclo de aprendizado contínuo.

Na literatura, encontramos muitas possibilidades de metodologias ativas, reforçando o ensino reflexivo com maior autonomia dos discentes (Berbell, 2011). Contudo, a literatura alerta que as metodologias ativas não são como uma receita pronta a serem copiadas, requer adaptação e até mesmo reconstrução – levando em consideração o contexto no qual se pretende vivenciá-las. Nesse aspecto, ao se encontrar com as várias possibilidades metodológicas, cada professor constrói o melhor caminho de acordo com os objetivos que se deseja atingir.

É importante dizer que os nativos digitais cresceram em um mundo repleto de tecnologia e estão acostumados a receber informações rapidamente. Portanto, é importante manter as aulas dinâmicas e interativas para capturar e manter a atenção deles.

Em nossos estudos, percebemos que a conexão entre os pressupostos de Freire e as tecnologias por meio de metodologias ativas favorecem uma imersão científica e tecnológica de forma mais autônoma, dialógica e transformadora. Nesse sentido, a articulação dos pressupostos de Freire e as metodologias ativas apresentam forte potencial para o desenvolvimento de uma educação mais crítica e significativa.

É importante destacar que metodologias ativas ampliam as possibilidades de um ensino mais interativo não se limitando ao ensino à distância, ela pressupõe do presencial e do remoto. Nesse sentido, o professor tem o compromisso indispensável de orientar, avaliar, coordenar e acompanhar o aluno durante a construção e reconstrução do conhecimento. Nesse contexto, cabe ao estudante a ação: praticar, pesquisar e refletir de forma autônoma, mas acompanhada, sobre a realidade e sobre os conhecimentos que estão sendo integrados e construídos.

Com a intenção de entender e revelar a conexão entre os pressupostos de Freire e as metodologias ativas na busca de melhores caminhos para o processo de aprender, construímos e apresentamos a figura 2, uma articulação dos princípios das metodologias ativas com os pressupostos Freirianos para o ensino de ciências.

inmediato, proporcionando evaluaciones y feedback rápidos para mantener a los estudiantes motivados y en un ciclo de aprendizaje continuo.

En la literatura, encontramos muchas posibilidades de metodologías activas, reforzando la enseñanza reflexiva con una mayor autonomía de los estudiantes (Berbell, 2011). Sin embargo, la literatura advierte que las metodologías activas no son como una receta lista para ser copiada; requieren adaptación e incluso reconstrucción - teniendo en cuenta el contexto en el que se pretende utilizar. En este sentido, ante las diversas posibilidades metodológicas, cada docente construye el mejor camino en función de los objetivos que desea alcanzar.

Es importante decir que los nativos digitales han crecido en un mundo lleno de tecnología y están acostumbrados a recibir información rápidamente. Por lo tanto, es importante mantener tus lecciones dinámicas e interactivas para captar y mantener su atención.

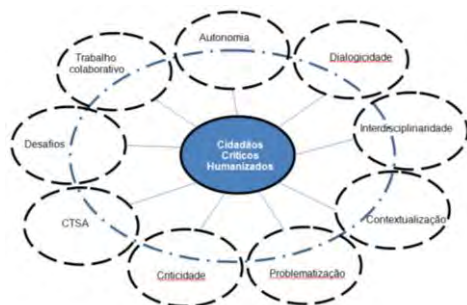
En nuestros estudios, nos dimos cuenta de que la conexión entre los presupuestos de Freire y las tecnologías a través de metodologías activas favorece la inmersión científica y tecnológica de una manera más autónoma, dialógica y transformadora. En este sentido, la articulación de los supuestos de Freire y las metodologías activas tiene un fuerte potencial para el desarrollo de una educación más crítica y significativa.

Es importante destacar que las metodologías activas amplían las posibilidades de una enseñanza más interactiva y no se limitan a la enseñanza a distancia, ella presupone el presencial y remoto. En este sentido, el profesor tiene el compromiso indispensable de orientar, evaluar, coordinar y acompañar al alumno durante la construcción y reconstrucción del conocimiento. En este contexto, corresponde al alumno pasar a la acción: practicar, investigar y reflexionar de forma autónoma, pero acompañada, sobre la realidad y sobre los conocimientos que se van integrando y construyendo.

Con la intención de comprender y revelar la conexión entre los presupuestos de Freire y las metodologías activas en la búsqueda de mejores caminos para el proceso de aprendizaje, construimos y presentamos la figura 2, una articulación de los principios de las metodologías activas con los presupuestos de Freire para la enseñanza de las ciencias.

Figura 2

Pontos de convergência entre a teoria freiriana e as metodologias ativas



Fonte: Elaborada pelas autoras (2024).

Em consonância com a literatura, os artigos analisados apontam que o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras na contemporaneidade precisa considerar a possibilidade de um ensino mais autônomo, problematizador, de forma interdisciplinar, contextualizada e dialogada. Para compreender essa forma contemporânea de vivenciar o processo educativo nas escolas, é importante pensar o fazer pedagógico, como uma prática que possibilite o envolvimento, a cooperação e a solidariedade entre alunos, professores e comunidade relacionando o conhecimento científico e as práticas diárias (Diesel. et al, 2017; Freire, 1987; Araújo, 2018).

Nesse sentido, o professor tem a oportunidade de questionar, identificar novos ângulos e promover o diálogo para além da escola. Tal situação permite pensar sobre as relações pedagógicas já estabelecidas e que têm limitado a aprendizagem dos nossos educandos que já nasceram imersos nesse mundo tecnológico.

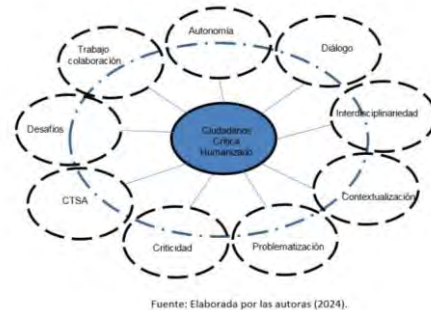
Considerações Finais

Iniciamos nossas considerações afirmando que um ensino que tem como foco, os nativos digitais, considera a conexão entre as bases teóricas de Freire e o uso controlado da tecnologia através das metodologias ativas, aposta na educação como ferramenta que transcenda o chão da escola. Essa conexão aponta as necessidades de cada indivíduo. Todavia, é necessário que haja pesquisas na área e formações adequadas que levem em consideração as limitações e as perspectivas do uso da tecnologia promovendo, desta maneira, o uso crítico e consciente.

Incorporar as metodologias ativas no ensino de ciências pode trazer muitos benefícios, mas também apresenta alguns desafios, como: a resistência à

Figura 2

Puntos de convergencia entre la teoría freireana y las metodologías activas



Fuente: Elaborada por las autoras (2024).

Fuente: Elaborada por las autoras (2024).

En consonancia con la literatura, los artículos analizados señalan que el desarrollo de prácticas pedagógicas innovadoras en la época contemporánea necesita considerar la posibilidad de una enseñanza más autónoma, problematizadora, interdisciplinaria, contextualizada y dialogada. Para comprender esta forma contemporánea de vivir el proceso educativo en la escuela, es importante pensar la práctica pedagógica como aquella que posibilita el involucramiento, la cooperación y la solidaridad entre alumnos, profesores y comunidad, relacionando el conocimiento científico y las prácticas cotidianas (Diesel. et al, 2017; Freire, 1987; Araújo, 2018).

En este sentido, el profesor tiene la oportunidad de cuestionar, identificar nuevos ángulos y promover el diálogo más allá de la escuela. Esta situación nos permite reflexionar sobre las relaciones pedagógicas que ya se han establecido y que han limitado el aprendizaje de nuestros alumnos, que han nacido inmersos en este mundo tecnológico.

Consideraciones finales

Iniciamos nuestras consideraciones afirmando que la enseñanza centrada en los nativos digitales considera la conexión entre los fundamentos teóricos de Freire y el uso controlado de la tecnología a través de metodologías activas, apostando por la educación como una herramienta que trasciende el ámbito escolar. Esta conexión apunta a las necesidades de cada individuo. Sin embargo, es necesario que haya investigación en el área y una formación adecuada que tenga en cuenta las limitaciones y perspectivas del uso de la tecnología, promoviendo así un uso crítico y consciente.

Incorporar metodologías activas a la enseñanza de las ciencias puede aportar muchos beneficios, pero también presenta algunos retos, como la resistencia al cambio.

mudança. Professores e alunos podem estar acostumados com métodos tradicionais de ensino e podem resistir à mudança para abordagens mais interativas e centradas no aluno. Nesse sentido, é necessário que os professores recebam formação adequada para aplicar metodologias ativas de forma eficaz. Isso inclui entender os princípios dessas metodologias e como integrá-las ao currículo.

Com relação aos pilares teóricos que sustentam essa pesquisa, encontramos que os pressupostos de Paulo Freire quando articulados às tecnologias contribuem para um ensino autônomo, prazeroso e dinâmico. Contudo, alertamos que a tecnologia com os pressupostos de Freire não deixa de lado as necessárias interações sociais, pelo contrário, essas interações são cada vez mais necessárias.

A literatura nos revela que a sala de aula tem sido um ambiente bastante hostil, na qual a relação entre os estudantes; e esses com os docentes é marcada pela violência verbal e física. Por outro lado, encontramos que um caminho possível para melhorar a convivência na escola é uma educação dialógica, respeitosa, prazerosa, problematizadora e significativa.

Foi possível compreender também, que o ensino efetivo depende também de nossas escolhas metodológicas. Nesse sentido, ao planejarmos as nossas práticas pedagógicas é de grande importância incluir o contexto que nossos estudantes estão inseridos visando transformação social, a começar pelo ambiente escolar. É importante salientar que as metodologias utilizadas para construir conceitos podem ser flexibilizadas e até mesmo modificadas de acordo com tipo de ensino, área do conhecimento e objetivos de aprendizagem que se quer atingir.

Dessa forma, a família, os docentes e os discentes apresentam papéis de suma importância na construção, não só do saber como também de uma sociedade mais justa e inclusiva, na qual todos transformam e são transformados. Nessa abordagem, o estudante é visto como o principal sujeito do seu conhecimento e o professor como um orientador ou mediador no processo que permeia a construção de conhecimentos (Barbosa & Moura, 2013).

Importante dizer também, que não existe a forma perfeita de ministrar aulas, entretanto, é de suma importância que o professor seja proativo e esteja disponível a aprender e a ensinar conectado às transformações e às necessidades sociais contemporâneas (Bergmann & Sams, 2016).

Agradecimentos e Apoios

O presente trabalho encontra acolhida no

Profesores y alumnos pueden estar acostumbrados a métodos de enseñanza tradicionales y resistirse a cambiar a enfoques más interactivos y centrados en el alumno. En este sentido, es necesario que los profesores reciban una formación adecuada para aplicar eficazmente las metodologías activas. Esto incluye comprender los principios de estas metodologías y cómo integrarlas al currículo.

En cuanto a los pilares teóricos que sustentan esta investigación, encontramos que los supuestos de Paulo Freire cuando se articulan con las tecnologías contribuyen a una enseñanza autónoma, amena y dinámica. Sin embargo, debemos advertir que la tecnología basada en los supuestos de Freire no deja de lado las interacciones sociales necesarias; por el contrario, estas interacciones son cada vez más necesarias.

La literatura muestra que el aula ha sido un entorno muy hostil, en el que la relación entre alumnos y profesores está marcada por la violencia verbal y física. Por otro lado, hemos comprobado que una posible forma de mejorar la convivencia en la escuela es a través de una educación dialogante, respetuosa, amena, problematizadora y significativa.

También fue posible comprender que la eficacia de la enseñanza también depende de nuestras opciones metodológicas. En este sentido, al planificar nuestras prácticas pedagógicas, es muy importante incluir el contexto en el que están insertos nuestros alumnos, con vistas a la transformación social, a partir del ambiente escolar. Es importante destacar que las metodologías utilizadas para la construcción de conceptos pueden flexibilizarse e incluso modificarse de acuerdo con el tipo de enseñanza, el área de conocimiento y los objetivos de aprendizaje que queremos alcanzar.

De esta forma, la familia, los profesores y los alumnos desempeñan papeles importantísimos en la construcción no solo del conocimiento, sino también de una sociedad más justa e inclusiva, en la que todos se transforman y son transformados. En este enfoque, el alumno es visto como el sujeto principal de su conocimiento y el profesor como un asesor o mediador en el proceso que permea la construcción del conocimiento (Barbosa & Moura, 2013). También es importante decir que no hay una manera perfecta de enseñar, sin embargo, es de suma importancia que el profesor sea proactivo y esté dispuesto a aprender y enseñar conectado con las transformaciones y necesidades sociales contemporáneas (Bergmann & Sams, 2016).

Agradecimientos y apoyos

Este trabajo está auspiciado por el Programa de

Programa de Pós-Graduação em Ensino das Ciências – PPGE, no grupo de estudo - Formação e Prática Pedagógica de Professores de Ciências e de Biologia - FORBIO/UFRPE e na Cátedra Paulo Freire Educação para a Sustentabilidade - CPF/UFRPE. Importante saber que essa pesquisa foi realizada com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) e da Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia do Estado de Pernambuco.

Referências

Araújo, M. L. F. (2018). À sombra desta mangueira tem diálogo, alegria e esperança para uma práxis educativa transformadora. In Jófili, Z.; Gomes, F. *Diálogos com Paulo Freire é tempo de querfazer*. 1. ed. Recife: EDUFRPE.

Bacich, L. (2016). Ensino híbrido: relato de formação e prática docente para a personalização e o uso integrado das tecnologias digitais na educação. *Simpósio Internacional de Educação e Comunicação-SIMEDUC*.

Bacich, L., Neto, A. T., & Trevisani, F. (2015). *Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação*. Penso editora.

Barbosa, E. F., & de Moura, D. G. (2013). Metodologias ativas de aprendizagem na educação profissional e tecnológica. *Boletim Técnico do Senac*, 39(2), 48-67.

Berbel, N. A. N. (2011). As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. *Semina: Ciências sociais e humanas*, 32(1), 25-40.

Bergmann, J., & Sams, A. (2016). *Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem*. Rio de Janeiro: LTC, 114.

Brasão, M. R. (2022). A onipresença das telas e seus perigos. *Revista Profissão Docente*, 22(47), 01-07.

Cerutti, E., & de Melo, L. F. (2017). Abordagem híbrida no ensino superior: reflexões teórico-metodológicas. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, 605-620.

Costa, L. M. (2015). Programa Nacional de Tecnologia Educacional (PROINFO) Expansão, democratização e inserção das tecnologias na Rede Pública. *Quanta-Comunicação e Cultura*, 1(1), 52-63.

Desmurget, M. (2021). *A fábrica de cretinos digitais: Os perigos das telas para nossas crianças (leia também Faça-os ler!)*. Vestígio Editora.

Postgrado en Enseñanza de las Ciencias - PPGE, el grupo de estudio - Formación y Práctica Pedagógica de Profesores de Ciencias y Biología - FORBIO/UFRPE y la Cátedra Paulo Freire de Educación para la Sostenibilidad - CPF/UFRPE. Es importante saber que esta investigación fue realizada con el apoyo de la Coordinación para el Perfeccionamiento del Personal de Enseñanza Superior - Brasil (CAPES) y de la Fundación de Amparo a la Ciencia y Tecnología del Estado de Pernambuco.

Referencias

Araújo, M. L. F. (2018). À sombra desta mangueira tem diálogo, alegria e esperança para uma práxis educativa transformadora. In Jófili, Z.; Gomes, F. *Diálogos com Paulo Freire é tempo de querfazer*. 1. ed. Recife: EDUFRPE.

Bacich, L. (2016). Ensino híbrido: relato de formação e prática docente para a personalização e o uso integrado das tecnologias digitais na educação. *Simpósio Internacional de Educação e Comunicação-SIMEDUC*.

Bacich, L., Neto, A. T., & Trevisani, F. (2015). *Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação*. Penso editora.

Barbosa, E. F., & de Moura, D. G. (2013). Metodologias ativas de aprendizagem na educação profissional e tecnológica. *Boletim Técnico do Senac*, 39(2), 48-67.

Berbel, N. A. N. (2011). As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. *Semina: Ciências sociais e humanas*, 32(1), 25-40.

Bergmann, J., & Sams, A. (2016). *Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem*. Rio de Janeiro: LTC, 114.

Brasão, M. R. (2022). A onipresença das telas e seus perigos. *Revista Profissão Docente*, 22(47), 01-07.

Cerutti, E., & de Melo, L. F. (2017). Abordagem híbrida no ensino superior: reflexões teórico-metodológicas. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, 605-620.

Costa, L. M. (2015). Programa Nacional de Tecnologia Educacional (PROINFO) Expansão, democratização e inserção das tecnologias na Rede Pública. *Quanta-Comunicação e Cultura*, 1(1), 52-63.

Desmurget, M. (2021). *A fábrica de cretinos digitais: Os perigos das telas para nossas crianças (leia também Faça-os ler!)*. Vestígio Editora.

Diesel, A., Baldez, A. L. S., & Martins, S. N. (2017). Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma

Diesel, A., Baldez, A. L. S., & Martins, S. N. (2017). Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. *Revista Thema*, 14(1), 268-288.

Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Mattar, J. (2017). Metodologias ativas para a educação presencial, blended e a distância. *São Paulo: artesanato educacional*, 28-29.

Moran, J. (2015). Educação híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje. *Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação*. Porto Alegre: Penso, 3(1).

Rocha, M. F. A., Bezerra, R. E, Gomes, L. A., Mendes, Aldac, & Lucena, A.B. (2022). Consequências do uso excessivo de telas para a saúde infantil: uma revisão integrativa da literatura. *Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento*, 11 (4), e39211427476-e39211427476.

Valente, J. A. (2018). A sala de aula invertida e a possibilidade do ensino personalizado: uma experiência com a graduação em midialogia. *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 26-44.

abordagem teórica. *Revista Thema*, 14(1), 268-288.

Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Mattar, J. (2017). Metodologias ativas para a educação presencial, blended e a distância. *São Paulo: artesanato educacional*, 28-29.

Moran, J. (2015). Educação híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje. *Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação*. Porto Alegre: Penso, 3(1).

Rocha, M. F. A., Bezerra, R. E, Gomes, L. A., Mendes, Aldac, & Lucena, A.B. (2022). Consequências do uso excessivo de telas para a saúde infantil: uma revisão integrativa da literatura. *Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento*, 11 (4), e39211427476-e39211427476.

Valente, J. A. (2018). A sala de aula invertida e a possibilidade do ensino personalizado: uma experiência com a graduação em midialogia. *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 26-44.

A Autonomia dos Jovens Estudantes da Educação Básica: um Processo Inovador e Emancipatório em Construção

Maria Ana Paula Freire da Silva
Secretaria de Educação do Recife, Brasil
anapfreiresilva@gmail.com

Gilvaneide Ferreira de Oliveira
Universidade Federal Rural de Pernambuco, Brasil
gilvaneide.oliveira@ufrpe.br

Introdução

Em um mundo marcado pelos novos avanços técnicos e científicos, numa época tomada pela busca constante da sociedade humana por se enquadrar nos atuais modelos de desenvolvimento, a educação formal também busca inovar e se adequar às novas demandas sociais, discutindo acerca de propostas que possam levá-la a novos contextos e acompanhar o ritmo acelerado vivido por homens e por mulheres no mundo.

Entretanto, é importante observar que independentemente dos avanços de toda ordem, muitas escolas permanecem ancoradas em sistemas mantenedores de estruturas arcaicas e rotineiras, no formato e nas ações, contribuindo para o modelo verticalizado de educação, representando a educação bancária, tão criticada por Paulo Freire. Somando-se a esse cenário, pode-se dizer que tais estruturas estão pautadas em processos educativos elitizados, que favorecem a permanência de ações pouco inclusivas nos contextos educativos e até mesmo, de certa forma, preconceituosa para as juventudes, uma vez que comumente são associadas à rebeldia e a situações problemáticas.

A escola parece perdida, inadaptada às circunstâncias do tempo presente, como se ainda não tivesse conseguido entrar no século XXI. É certo que há muitas promessas do passado ainda por cumprir, a começar pelo compromisso de uma escola pública de qualidade para todos. Mas a escola revela, sobretudo, uma grande incapacidade para pensar o futuro, um futuro que já faz parte da vida das nossas crianças (Nóvoa, 2022, p.58).

Diante dessa conjuntura, este estudo de natureza qualitativa e abordagem teórica tem por objetivo tecer diálogos acerca de uma educação emancipatória, pautada na construção das autonomias dos jovens estudantes da educação básica. Esse processo de educar a partir da construção de autonomias pode ser considerado um processo

La autonomía de los jóvenes estudiantes en la educación básica: un proceso innovador y emancipador en construcción

Maria Ana Paula Freire da Silva
Departamento de Educación de Recife, Brasil
anapfreiresilva@gmail.com

Gilvaneide Ferreira de Oliveira
Universidad Federal Rural de Pernambuco, Brasil
gilvaneide.oliveira@ufrpe.br

Introducción

En un mundo marcado por los nuevos avances técnicos y científicos, en un momento en que la sociedad humana busca constantemente encajar en los actuales modelos de desarrollo, la educación formal también busca innovar y adaptarse a las nuevas demandas sociales, debatiendo propuestas que puedan llevarla a nuevos contextos y seguir el ritmo acelerado que experimentan los hombres y mujeres de todo el mundo.

Sin embargo, es importante destacar que, a pesar de todos los avances, muchas escuelas siguen ancladas en sistemas que mantienen estructuras arcaicas y rutinarias, en términos de formato y acciones, contribuyendo al modelo verticalizado de educación, que representa la educación bancaria tan criticada por Paulo Freire. Sumado a este escenario, se puede decir que estas estructuras se basan en procesos educativos elitistas, que favorecen la permanencia de acciones poco inclusivas en contextos educativos e incluso, en cierto modo, perjudiciales para los jóvenes, ya que se asocian comúnmente a la rebeldía y a situaciones problemáticas.

La escuela parece perdida, inadaptada a las circunstancias del tiempo presente, como si aún no hubiera conseguido entrar en el siglo XXI. Es cierto que hay muchas promesas del pasado que aún no se han cumplido, empezando por el compromiso de una escuela pública de calidad para todos. Pero, sobre todo, la escuela revela una gran incapacidad para pensar en el futuro, un futuro que ya forma parte de la vida de nuestros hijos (Nóvoa, 2022, p.58).

Ante esta situación, este estudio cualitativo con enfoque teórico pretende crear diálogos sobre la educación emancipadora, basada en la construcción de la autonomía de los jóvenes estudiantes de educación básica. Este proceso de educar a partir de la construcción de la autonomía puede ser considerado un proceso innovador porque se refiere a una propuesta educativa centrada en la libertad de los jóvenes. La innovación casi siempre va acompañada de la palabra tecnología; sin embargo, se sabe que la palabra puede tener muchos

inovador por referenciar-se a uma proposta educativa centrada na liberdade dos jovens. A inovação é quase sempre acompanhada da palavra tecnologia, no entanto, sabe-se que a palavra pode apresentar muitos significados, que remetem a processos de mudanças, de renovação, de ineditismo, de transformações, sem necessariamente envolver processos tecnológicos, voltando-se sempre à liberdade e à criatividade dos estudantes. Sob essa ótica, Freire (2013, p.127) apresenta um ponto de vista que deveria ser considerado universalmente, a saber: "A todo avanço tecnológico haveria de corresponder o empenho real de resposta imediata a qualquer desafio que pusesse em risco a alegria de viver dos homens e das mulheres". Isso implica que a inovação, inclusive tecnológica, é bem-vinda; porém, o desenvolvimento tecnológico não deve ocorrer isoladamente, devendo ser acompanhado de esforços contínuos para garantir que esses avanços não comprometam a qualidade de vida humana.

Na educação formal, a inovação abre um leque abrangente de reflexões na intenção direta de atrelar seu significado à melhoria de tudo que já existe, ganhando novo significado e até mesmo novas abordagens. Vale ressaltar que a palavra, por si só, já resume seu significado e que a educação não pode ficar de fora das promissoras demandas por transformações que possam levar, de fato, crianças e adolescentes da educação básica à aprendizagem significativa, aliada, obviamente, ao uso das modernas e sofisticadas tecnologias, que vêm sendo cada vez mais vinculadas às práticas educacionais pelo mundo afora.

Como não se pode relacionar inovação apenas ao uso da tecnologia, é importante compreender que as metodologias ativas "constituem alternativas pedagógicas que colocam o foco do processo de ensino e de aprendizagem no aprendiz, envolvendo-o na aprendizagem por descoberta, por investigação ou por resolução de problemas", Moran (2018, p.1). Dessa forma, essas metodologias vêm fomentando práticas pedagógicas inovadoras, adentrando nas escolas e ampliando as considerações acerca do real significado do termo.

Nesse contexto contado, experienciado e reproduzido por gerações, as mudanças nas escolas caminham a passos bem lentos, quase imperceptíveis, ao passo que fervilham as ideias, as emoções, a vida. Metodologias ativas chegam às escolas e também são bem-vindas, caracterizadas pela inovação, representadas não apenas pelo universo tecnológico, mas também por ele, já que são praticamente indispensáveis na atualidade. Estamos em uma encruzilhada. Como solucionar os entraves que permeiam a educação? Como driblar os efeitos das burocracias enfadonhas e persistentes? (Silva, 2023, p.52-53).

significados, que se refieren a procesos de cambio, renovación, novedad, transformaciones, sin que necesariamente impliquen procesos tecnológicos, siempre centrados en la libertad y creatividad de los estudiantes. Desde esta perspectiva, Freire (2013, p.127) plantea un punto de vista que debe ser considerado universalmente, a saber: "A cada avance tecnológico debe corresponder un compromiso real de responder inmediatamente a cualquier desafío que ponga en peligro la alegría de vivir de los hombres y mujeres". Esto implica que la innovación, incluida la tecnológica, es bienvenida; sin embargo, el desarrollo tecnológico no debe producirse de forma aislada, sino que debe ir acompañado de esfuerzos continuos para garantizar que estos avances no pongan en peligro la calidad de la vida humana.

En la educación formal, la innovación abre un amplio abanico de reflexiones con la intención directa de vincular su significado a la mejora de todo lo que ya existe, ganando nuevos significados e incluso nuevos enfoques. Cabe destacar que la palabra en sí misma resume su significado y que la educación no puede quedar fuera de las prometedoras demandas de transformaciones que realmente puedan llevar a los niños y adolescentes de la educación básica a un aprendizaje significativo, aliado, por supuesto, al uso de tecnologías modernas y sofisticadas, que cada vez más se vinculan a las prácticas educativas en todo el mundo.

Como la innovación no puede relacionarse únicamente con el uso de la tecnología, es importante entender que las metodologías activas "son alternativas pedagógicas que ponen el foco del proceso de enseñanza y aprendizaje en el alumno, involucrándolo en el aprendizaje por descubrimiento, investigación o resolución de problemas", Moran (2018, p.1). De esta manera, estas metodologías han venido impulsando prácticas pedagógicas innovadoras, incursionando en las escuelas y ampliando las consideraciones sobre el significado real del término.

En este contexto contado, vivido y reproducido durante generaciones, los cambios en las escuelas avanzan a un ritmo muy lento, casi imperceptible, mientras que las ideas, las emociones y la vida bullen. Las metodologías activas llegan a las escuelas y también son bienvenidas, caracterizadas por la innovación, representada no sólo por el universo tecnológico, sino también por él, ya que hoy son prácticamente indispensables. Nos encontramos en una encrucijada. ¿Cómo resolvemos los obstáculos que impregnan la educación? ¿Cómo sorteamos los efectos de las tediosas y persistentes burocracias? (Silva, 2023, p.52-53).

Refletindo sobre essas questões, é mister pensar e discutir sobre a educação formal, a partir de uma visão sistêmica e integralizada – não somente pontuar dados ou situações isoladas. Moran (2015, p. 15) nos diz que: “A educação formal está num impasse diante de tantas mudanças na sociedade: como evoluir para tornar-se relevante e conseguir que todos aprendam de forma competente a conhecer, a construir seus projetos de vida e a conviver com os demais”, assim, é necessário trazer para essa discussão crianças e adolescentes, sujeitos envolvidos diretamente e que são muitas vezes negligenciados em assuntos que lhes dizem respeito, tendo suas vozes silenciadas. Freire (2013, p.114) diz que: “É preciso que quem tem o que dizer saiba, sem dúvida nenhuma, que, sem escutar o que quem escuta tem igualmente a dizer, termina por esgotar a sua capacidade de dizer por muito ter dito sem nada ou quase nada ter escutado”. Qual a realidade nas escolas de educação básica? As crianças e os jovens têm acesso a tais discussões? São ouvidos em seus propósitos e direitos ou permanecem cumprindo seus papéis de estudantes com pouca ou nenhuma autonomia?

As principais referências discutidas neste estudo relacionadas à autonomia são as contribuições do educador e filósofo brasileiro Paulo Freire (2013; 2020a; 2020b), que leva em consideração a pedagogia crítica e a prática dialógica em suas pesquisas, assim como as contribuições do sociólogo e filósofo francês, Edgar Morin (2011a; 2011b; 2013) – ambos apresentam em seus estudos concepções contrárias ao paradigma tradicional, Silva (2023). Não se pode adentrar o universo educacional sem antes considerarmos que são as pessoas que fazem a educação. Pessoas que se assumem enquanto educadores, educadoras, estudantes, gestores, contudo são seres humanos antes de qualquer adjetivo que os possa referenciar.

A atividade profissional de um professor, de uma professora, por exemplo, é um caminho que pode ser desempenhado de diversas maneiras, produzindo diferentes resultados tanto para eles(as) quanto para os(as) estudantes. Essa reflexão parte da condição acerca da observância de que, antes mesmo de nos reconhecermos enquanto profissionais, devemos nos reconhecer na essência de sermos homens e mulheres presentes no mundo “Uma vez que ‘profissional’ é atributo de homem, não posso, quando exerço um quefazer atributivo, negar o sentido profundo do quefazer substantivo e original”, Freire (2020b, p.25). Por essa razão, nesse início de conversa, é importante ressaltarmos que outras categorias tomam parte nessa breve discussão além da autonomia, questões que tocam muito de perto a formação docente, a relação docente/discente, o afeto, o inacabamento, o ‘ser mais’ em toda sua essência.

Reflexionando sobre estas cuestiones, es necesario pensar y discutir la educación formal desde un punto de vista sistémico e integrado - no sólo señalar datos o situaciones aisladas. Moran (2015, p. 15) nos dice que: "La educación formal se encuentra en un callejón sin salida frente a tantos cambios en la sociedad: cómo evolucionar para volverse relevante y lograr que todos aprendan competentemente a conocer, a construir sus proyectos de vida y a convivir con otros", por lo que es necesario traer a los niños y adolescentes a esta discusión, sujetos directamente involucrados y que muchas veces son desatendidos en los asuntos que les conciernen, teniendo sus voces silenciadas. Freire (2013, p.114) dice que: "Es necesario que los que tienen qué decir sepan, sin lugar a dudas, que sin escuchar lo que también tienen que decir los que escuchan, terminan agotando su capacidad de decir por haber dicho mucho sin haber escuchado nada o casi nada." ¿Cuál es la realidad en las escuelas primarias? ¿Tienen acceso los niños y jóvenes a estos debates? ¿Se escuchan sus propósitos y derechos o siguen cumpliendo su papel de alumnos con escasa o nula autonomía?

Las principales referencias tratadas en este estudio relacionadas con la autonomía son las contribuciones del educador y filósofo brasileño Paulo Freire (2013; 2020a; 2020b), que tiene en cuenta la pedagogía crítica y la práctica dialógica en sus investigaciones, así como las contribuciones del sociólogo y filósofo francés Edgar Morin (2011a; 2011b; 2013) - ambos presentan en sus estudios concepciones contrarias al paradigma tradicional, Silva (2023). No podemos entrar en el universo educativo sin antes considerar que son las personas las que educan. Personas que se asumen como educadoras, educadores, estudiantes, gestores, pero que son seres humanos antes de cualquier adjetivo que pueda referirse a ellos.

La actividad profesional de un profesor o profesora, por ejemplo, es un camino que puede ser recorrido de diferentes maneras, produciendo diferentes resultados tanto para ellos/ellas como para sus alumnos o alumnas. Esta reflexión se basa en la observación de que, incluso antes de reconocernos como profesionales, debemos reconocernos en la esencia de ser hombres y mujeres presentes en el mundo "Puesto que 'profesional' es un atributo del hombre, no puedo, cuando ejerzo un hacer atributivo, negar el sentido profundo del hacer substantivo y originario", Freire (2020b, p.25). Por eso, al inicio de esta conversación, es importante destacar que en esta breve discusión participan, además de la autonomía, otras categorías, cuestiones que tocan muy de cerca la formación docente, la relación maestro/discípulo, el afecto, el trabajo inconcluso, el "ser más" en toda su esencia.

A autonomia como processo respeitoso de um vir a ser

No seu livro *Pedagogia da Autonomia*, Freire (2013) comunica que a autonomia é processo e não acontece em hora marcada, vai acontecendo à medida que se vai amadurecendo. Esse desenvolvimento depende, em grande parte, das experiências vividas ao longo da vida, e destaca a importância da ação pedagógica nesse percurso. “É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade” (2013, p.105). Pensando na realidade das salas de aula, é imprescindível que o processo de luta para conquistar a compreensão de educadores e de educadoras no sentido de se reconhecerem fundamentais nesse processo, torne-se permanente. Santos (2000, p.168) diz que: “A velocidade com que cada pessoa se apropria da verdade contida na história é diferente, tanto quanto a profundidade e coerência dessa apropriação”, por isso, mesmo com avanços contínuos e significativos no campo da educação básica, a saída ainda parece distante.

Não é de hoje que se reflete sobre a qualidade das experiências vividas e o impacto destas nas vidas de crianças e de adolescentes.

Tudo depende da qualidade da experiência porque se passa. A qualidade de qualquer experiência tem dois aspectos: o imediato de ser agradável ou desagradável e o mediato de sua influência sobre experiências posteriores. O primeiro é óbvio e fácil de julgar. Mas, em relação ao efeito de uma experiência, a situação constitui um problema para o educador. Sua tarefa é a de dispor as coisas para que as experiências conquanto não repugnem ao estudante e antes mobilizem seus esforços, não sejam apenas imediatamente agradáveis, mas o enriqueçam e, sobretudo, o armen para novas experiências futuras. Assim como homem nenhum vive ou morre para si mesmo, assim nenhuma experiência vive ou morre para si mesma (Dewey 1979, p. 16).

A experiência escolar vivida por crianças e por jovens da educação básica é muitas vezes desanimadora. Hooks (2013, p.211-212) constata que “as maneiras tradicionais de pensar na sala de aula frisam o paradigma oposto – que a sala de aula é sempre a mesma até quando os alunos são diferentes”, isso se constata, não somente pela postura do(a) educador(a), porém pelo excesso de normas e de atividades prontas, que dificultam ou impedem o caminho que conduz à liberdade, consequentemente à autonomia. Toda educação deve ter em sua essência a ação transformadora, que pode levar à prática da liberdade (Freire 2020a), por essa razão, que a palavra

La autonomía como proceso respetuoso del devenir

En su libro *Pedagogía de la Autonomía*, Freire (2013) afirma que la autonomía es un proceso y no ocurre en un momento determinado, sino a medida que se madura. Este desarrollo depende en gran medida de las experiencias vividas a lo largo de la vida, y destaca la importancia de la acción pedagógica en este proceso. “Es en este sentido que una pedagogía de la autonomía debe centrarse en experiencias que estimulen la decisión y la responsabilidad, es decir, en experiencias que respeten la libertad” (2013, p.105). Pensando en la realidad de las aulas, es fundamental que el proceso de lucha por la comprensión de los educadores para reconocerse como fundamentales en este proceso se torne permanente. Santos (2000, p.168) dice que: “La velocidad con que cada uno se apropia de la verdad contenida en la historia es diferente, así como la profundidad y la coherencia de esa apropiación”, por lo que, incluso con continuos y significativos avances en el campo de la educación básica, la salida aún parece lejana.

No es nuevo pensar en la calidad de las experiencias y su impacto en la vida de niños y adolescentes.

Todo depende de la calidad de la experiencia. La calidad de cualquier experiencia tiene dos aspectos: el aspecto inmediato de si es agradable o desagradable y el aspecto mediato de su influencia en experiencias posteriores. El primero es obvio y fácil de juzgar. Pero cuando se trata del efecto de una experiencia, la situación plantea un problema al educador. Su tarea consiste en disponer las cosas de modo que las experiencias, sin repugnar al alumno sino movilizándolo sus esfuerzos, no sólo sean inmediatamente agradables, sino que le enriquezcan y, sobre todo, le armen para nuevas experiencias en el futuro. Así como ningún hombre vive o muere por sí mismo, ninguna experiencia vive o muere por sí misma (Dewey 1979, p. 16).

La experiencia escolar que viven los niños y jóvenes de educación básica suele ser desalentadora. Hooks (2013, p.211-212) señala que “las formas tradicionales de pensar en el aula enfatizan el paradigma opuesto: que el aula es siempre la misma, incluso cuando los estudiantes son diferentes”, lo que se observa no sólo en la actitud del educador, sino también en el exceso de reglas y actividades prefabricadas, que dificultan o impiden el camino que conduce a la libertad y, en consecuencia, a la autonomía. Toda educación debe tener en su centro la acción transformadora, que puede conducir a la práctica de la libertad (Freire 2020a), por lo que la palabra debe ser dicha y no negada.

Las escuelas que se cierran a la curiosidad, la creatividad y la investigación activa de los alumnos no fomentan el diálogo. El poder de la palabra es algo grande, siempre y cuando no sea un discurso vacío, sino lleno de coraje, un

seja dita e não negada.

Escolas fechadas à curiosidade, à criatividade, à pesquisa ativa dos(as) estudantes não promovem a dialogicidade. O poder da palavra é algo grandioso, desde que não se constitua em discurso vazio, no entanto carregado de coragem, um estímulo às novas e profícuas reflexões. Freire (2020a, p.112), diz que: "O homem dialógico, que é crítico, sabe que, se o poder de fazer, de criar, de transformar, é um poder dos homens, sabe também que podem eles, em situação concreta, alienados, ter esse poder prejudicado" e sendo eles e elas homens e mulheres seres dialógicos, aparecerá o amor, a fé e o respeito de uns para com os outros. "Não há, por outro lado, diálogo, se não há humildade" (2020a, p.112). As pessoas – que são a vida das escolas – precisam pensar e agir humildemente, conscientes da importância de cada um(a) enquanto educadores(as) ou enquanto estudantes, do papel ativo que cada um desempenha para complementar o papel ativo do outro. Precisam, obviamente, reconhecerem-se inacabados(as) e conscientes do seu inacabamento (Freire 2013), do contrário, as escolas permanecerão como repositório dos que falam e de outros que escutam pacientemente. Não tendo o poder de fala, permanecem inertes nas suas liberdades e inibidos para construir suas autonomias.

Quem tem o que dizer tem igualmente o direito e o dever de dizê-lo. É preciso, porém, que quem tem o que dizer saiba, sem sombra de dúvida, não ser o único ou a única a ter o que dizer. [...] É preciso que quem tem o que dizer saiba, sem dúvida nenhuma, que, sem escutar o que quem escuta tem igualmente a dizer, termina por esgotar a sua capacidade de dizer por muito ter dito sem nada ou quase nada ter escutado (Freire, 2013, p.114).

Paulo Freire reúne em um parágrafo do capítulo "Ensinar exige saber escutar" (2013, p.110), toda a sapiência de quem, pela experiência própria, descobriu o valor da humildade e os frutos que dela se pode colher. Há uma interdependência entre falar e ouvir, entretanto não de forma automática, uma constatação de que a comunicação eficaz requer tanto a expressão quanto a recepção das ideias. Educadores e educadoras progressistas devem favorecer a aptidão natural desses meninos e meninas em serem mais, começando por oportunizá-los(as) às falas, para que possam sair do anonimato histórico em que se encontram "sem saber ainda se vamos nos render a impossibilidade anunciada por Spivak (2010), quando afirma que, ao sair da condição de silêncio, o subalterno rompe sua subalternidade", Motta e Frangella (2013, p.194).

estímulo para novas y fructíferas reflexiones. Freire (2020a, p.112) dice que: "El hombre dialógico, que es crítico, sabe que si el poder de hacer, de crear, de transformar, es un poder de los hombres, también sabe que ellos pueden, en una situación concreta, alienados, tener ese poder perjudicado" y como son hombres y mujeres que son seres dialógicos, aparecerá el amor, la fe y el respeto de unos por otros. "Por otra parte, no hay diálogo si no hay humildad" (2020a, p.112). Las personas - que son el alma de las escuelas- necesitan pensar y actuar con humildad, conscientes de la importancia de cada uno como educadores o alumnos, del papel activo que cada uno desempeña para complementar el papel activo del otro. Obviamente, necesitan reconocer que están inacabadas y ser conscientes de su inacabamiento (Freire 2013), de lo contrario las escuelas seguirán siendo un depósito de los que hablan y otros que escuchan pacientemente. Sin el poder de la palabra, permanecen inertes en sus libertades e inhibidas en la construcción de su autonomía.

Los que tienen algo que decir también tienen el derecho y el deber de decirlo. Pero quien tiene algo que decir debe saber, sin lugar a dudas, que no es el único que tiene algo que decir. [...] Quien tiene algo que decir debe saber, sin sombra de duda, que sin escuchar lo que el oyente también tiene que decir, acaba agotando su capacidad de decir porque ha dicho mucho sin haber escuchado nada o casi nada (Freire, 2013, p.114).

En un párrafo del capítulo "Enseñar exige saber escuchar" (2013, p.110), Paulo Freire reúne toda la sabiduría de quien, por experiencia propia, descubrió el valor de la humildad y los frutos que de ella se pueden cosechar. Existe una interdependencia entre hablar y escuchar, pero no automáticamente, una toma de conciencia de que una comunicación eficaz requiere tanto la expresión como la recepción de ideas. Los educadores progresistas deben favorecer la aptitud natural de estos chicos y chicas para ser más, empezando por darles la oportunidad de hablar, para que puedan salir del anonimato histórico en el que se encuentran "sin saber todavía si nos rendiremos a la imposibilidad anunciada por Spivak (2010), cuando afirma que, al salir de la condición de silencio, el subalterno rompe su subalternidad", Motta y Frangella (2013, p.194).

Pensando de esta manera, es posible abrir espacios para nuevas concepciones, un nuevo movimiento dentro de las escuelas, creando vínculos entre las personas, permitiendo que los niños y jóvenes encuentren formas de fortalecerse integralmente. Freire (2020a, p.109), dice: "[...] si decir la palabra verdadera, que es trabajo, que es praxis, es transformar el mundo, decir la palabra no es privilegio de algunos hombres, sino derecho de todos los hombres", de todas las mujeres, girando hacia una educación respetuosa, emancipadora y reacia a cualquier

Pensando dessa forma, é possível abrir espaços para novas concepções, um movimento novo dentro das escolas, criando elos entre as pessoas, permitindo que crianças e jovens encontrem meios de se fortalecerem integralmente. Freire (2020a, p.109), afirma: “[...] se dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, dizer palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens”, de todas as mulheres, voltando-se para uma educação respeitosa, emancipadora e avessa a qualquer forma de preconceito ou discriminação. Ainda estamos diante de impasses que dificultam em toda ordem o desatar de nós há muito atados.

A autonomia e a liberdade dos(as) estudantes ainda estão associadas à rebeldia, à indisciplina, à arrogância e ao convencimento, adjetivos que dificultam o reconhecimento desses indivíduos como agentes de influência nas decisões a serem tomadas nas escolas, ao mesmo tempo em que inibem suas ações protagonistas e a própria autonomia (Silva, 2023, p.54).

Nessas circunstâncias, lutar é preciso. Freire (2013, p.75), chama-nos a atenção em relação à necessidade de uma educação não neutra: “Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra”, ele diz que estudar por estudar, sem conexão com o mundo, não faz nenhum sentido. Por alguma razão estudamos. Por alguma razão lutamos. Por alguma razão devemos esperar.

Autonomia em Contexto: interações e dependências

A vida é complexa e repleta de interconexões. Discutir a autonomia de crianças e de jovens na educação básica sem considerar elementos que direta ou indiretamente afetam essa autonomia seria ignorar a complexidade da vida. Compreendendo que a liberdade é a essência da construção da autonomia, munida também de outros quefazerres também necessários, como a dialogicidade, o respeito, a humildade, a fé nos homens, a ousadia, a coragem, a esperança, a consciência do inacabamento, Freire (2013). É prudente considerar que a autonomia não se constrói sozinha, mas encontra-se atrelada a outras situações, que irão, necessariamente, contribuir para essa construção. Dessa forma, Edgar Morin (2011a, 2011b, 2013) vem contribuir com suas ideias acerca da autonomia e sua rede de dependências, dizendo que O conceito de autonomia só pode ser concebido a partir de uma teoria de sistemas ao mesmo tempo aberta e fechada; um sistema que funciona precisa de uma energia nova para sobreviver [...]. Consequentemente, a autonomia se fundamenta na dependência do meio ambiente e o conceito de autonomia passa a ser um conceito complementar ao

forma de prejuízo ou discriminação. Seguimos enfrentándonos a impasses que dificultam desatar nudos que vienen de lejos.

La autonomía y la libertad de los estudiantes siguen siendo asociadas a la rebeldía, la indisciplina, la arrogancia y la persuasión, adjetivos que dificultan el reconocimiento de estos individuos como agentes de influencia en las decisiones a ser tomadas en las escuelas, al mismo tiempo que inhiben sus acciones protagónicas y su propia autonomía (Silva, 2023, p.54).

En estas circunstancias, debemos luchar. Freire (2013, p.75) nos llama la atención sobre la necesidad de una educación no neutral: "Nadie puede estar en el mundo, con el mundo y con los demás de manera neutral" Dice que estudiar por estudiar, sin conexión con el mundo, no tiene sentido. Por algo estudiamos. Por alguna razón luchamos. Por alguna razón debemos tener esperanza.

Autonomía en contexto: interacciones y dependencias

La vida es compleja y está llena de interconexiones. Discutir la autonomía de los niños y jóvenes en la educación básica sin considerar los elementos que afectan directa o indirectamente esta autonomía sería ignorar la complejidad de la vida. Freire (2013) entiende que la libertad es la esencia de la construcción de la autonomía, pero también está dotada de otras habilidades necesarias, como el diálogo, el respeto, la humildad, la fe en las personas, la audacia, el coraje, la esperanza y la conciencia de los asuntos pendientes. Es prudente considerar que la autonomía no se construye sola, sino que está vinculada a otras situaciones que necesariamente contribuirán a esa construcción. De esta manera, Edgar Morin (2011a, 2011b, 2013) aporta sus ideas sobre la autonomía y su red de dependencias, diciendo que

El concepto de autonomía sólo puede concebirse a partir de una teoría de sistemas que sea a la vez abierta y cerrada; un sistema que funciona necesita nuevas energías para sobrevivir [...]. En consecuencia, la autonomía se basa en la dependencia del entorno y el concepto de autonomía se convierte en un concepto complementario al de dependencia, aunque también es antagónico a él (Morin, 2013, p. 184).

La comprensión de estas ideas conduce a un problema de complejidad, según el autor (2013), porque un sistema abierto interactúa con el medio externo, recibiendo influencias e intercambiando energía o información. Un sistema cerrado, en cambio, no intercambia energía ni información con el medio externo y funciona de forma autónoma. Para ser autónomo, debe poder funcionar por sí solo, es decir, en un sistema cerrado. Pero, al mismo tiempo, debe interactuar con el entorno, en un sistema abierto.

da dependência, embora lhe seja também antagônico (Morin, 2013, p. 184).

A compreensão dessas ideias remete a um problema de complexidade, segundo o autor (2013), pois, em um sistema aberto interage com o ambiente externo, recebendo influências e trocas de energia ou de informação. Um sistema fechado, por outro lado, não troca energia ou informação com o ambiente externo, funcionando de forma independente. Para que haja autonomia, ele precisa ser capaz de operar por si mesmo, ou seja, em um sistema fechado. Mas, ao mesmo tempo, deve interagir com o ambiente, em sistema aberto.

É preciso transcender e ir além dos conceitos simples e findados em si mesmos, por essa razão, essa discussão requer uma compreensão globalizada dos elementos que a permeiam, a fim de perceber que práticas tradicionais “bancárias” Freire (2020a), tratam os estudantes de forma estática e inflexível, no mínimo desconsideram suas histórias e seus contextos de vida, tampouco serão capazes de contribuir com a construção da autonomia de sujeitos que precisam ser vistos na sua integralidade. Morin (2011b) destaca a importância de uma mudança fundamental na forma como pensamos e aprendemos, acrescentando que “A tradição do pensamento que forma o ideário das escolas elementares ordena que se reduza o complexo ao simples, [...] com uma visão determinista, mecanicista, quantitativa, formalista, que ignora, oculta e dissolve tudo o que é subjetivo, afetivo, livre e criador” (2007, p.18). Complementando as ideias desse autor, Moraes (2015) enfatiza a necessária reforma educacional, que inclua também uma transformação na maneira de pensar. Dessa maneira, Isso significa que a pretendida reforma exige um quadro epistemológico e metodológico mais amplo e profundo, devidamente ancorado em novos fundamentos da ciência, em novas bases ontológicas, epistemológicas e metodológicas que nos ajudem a problematizar o real, a ciência, a educação e a vida (Moraes, 2015, p. 35).

Dizemos que a liberdade e a autonomia estão intimamente ligadas. Por outro lado, reconhecemos que a construção dessa autonomia é influenciada pelo ambiente e por outras condições externas, que de uma forma ou de outra, afetam nossas decisões, nossa liberdade e fazem parte do nosso dia a dia, Silva (2023). Existe uma relação de mão dupla: influenciamos o ambiente ao nosso redor ao mesmo tempo que somos influenciados por ele. Estamos constantemente interagindo com os diferentes contextos sociais que nos moldam. As experiências escolares são cruciais e não devem estar desconectadas do que acontece fora da escola. A escola deve ser um lugar onde as crianças e os jovens se sintam parte da comunidade, valorizados

Es necesario trascender e ir más allá de simples conceptos acabados en sí mismos, por lo que esta discusión requiere una comprensión globalizada de los elementos que la permean, para darnos cuenta de que las prácticas tradicionales “bancarias” (Freire, 2020a), que tratan a los estudiantes de manera estática e inflexible, cuando menos desprecian sus historias y sus contextos de vida, no podrán contribuir a la construcción de la autonomía de sujetos que necesitan ser vistos en su totalidad. Morin (2011b) enfatiza la importancia de un cambio fundamental en la forma de pensar y aprender, agregando que “La tradición de pensamiento que conforma la ideología de la escuela elemental nos ordena reducir lo complejo a lo simple, [...] con una visión determinista, mecanicista, cuantitativa, formalista que ignora, oculta y disuelve todo lo subjetivo, afectivo, libre y creativo” (2007, p.18). Complementando las ideas de este autor, Moraes (2015) enfatiza la necesidad de una reforma educativa, que también incluye una transformación en la forma de pensar. Así, Esto significa que la reforma pretendida requiere un marco epistemológico y metodológico más amplio y profundo, debidamente anclado en nuevos fundamentos de la ciencia, en nuevas bases ontológicas, epistemológicas y metodológicas que nos ayuden a problematizar la realidad, la ciencia, la educación y la vida (Moraes, 2015, p. 35).

Decimos que la libertad y la autonomía están estrechamente vinculadas. Por otra parte, reconocemos que la construcción de esta autonomía está influida por el entorno y otras condiciones externas, que de un modo u otro afectan a nuestras decisiones, a nuestra libertad y forman parte de nuestra vida cotidiana, Silva (2023). Existe una relación bidireccional: influimos en el ambiente que nos rodea al mismo tiempo que somos influidos por él. Interactuamos constantemente con los diferentes contextos sociales que nos moldean. Las experiencias escolares son cruciales y no deben desconectarse de lo que ocurre fuera de la escuela. La escuela debe ser un lugar donde los niños y los jóvenes se sientan parte de la comunidad, valorados como individuos y como parte de un grupo.

De este modo, podemos pensar que la razón de ser de la educación no es sólo el acto de formar instrumentalmente a los productores humanos mediante la transferencia de conocimientos establecidos y en nombre de habilidades utilizables. Más bien, y mucho más allá, es el gesto de formar a las personas en la totalidad de su ser y de su vocación para crear ellas mismas y compartir con los demás la construcción libre y responsable de su propio mundo social de la vida cotidiana (Brandão, 2003, p. 21).

tanto como indivíduos quanto como parte de um grupo.

Assim, podemos pensar que a razão de ser da educação não é apenas o ato de capacitar instrumentalmente produtores humanos, por meio da transferência de conhecimentos consagrados e em nome de habilidades aproveitáveis. Antes disso, e muito além disso, ela é o gesto de formar pessoas na inteireza de seu ser e de sua vocação de criarem-se a si mesmas e partilharem com os outros a construção livre e responsável de seu próprio mundo social da vida cotidiana (Brandão, 2003, p. 21).

Ao viver em comunidade, enfrentamos situações que não são controladas apenas por nossas vontades e ações. Essas situações fazem parte de histórias maiores, às quais estamos conectados, direta ou indiretamente: "Somos uma mistura de autonomia, de liberdade, de heteronomia e, eu diria mesmo, de possessão por forças ocultas que não são simplesmente as do inconsciente trazidas à luz pela psicanálise. Eis uma das complexidades propriamente humanas", Morin (2011a, p. 67-68). O autor traz o desafio da complexidade como necessário para a compreensão da autonomia, pois não existem receitas prontas ou conceitos acabados, contudo um convite à reflexão.

[...] isso significa também que o conceito de autonomia não é substancial, mas relativo e relacional. Nós mesmos construímos nossa autonomia psicológica, individual, pessoal, por meio das dependências que suportamos, que são as da família, a dura dependência na escola, as dependências na universidade. [...] Não digo que quanto mais dependente mais autônomo; não há reciprocidade entre esses termos. Digo que não se pode conceber autonomia sem dependência (Morin, 2013, p. 282).

Não é que mais dependência resulte em mais autonomia, ao contrário, sim que a autonomia só pode ser entendida e desenvolvida em relação às experiências de dependência. Que todas essas experiências vividas nas escolas básicas possam servir como bases que promovam mudanças, novos modos de pensar e condições que permitam que meninos e meninas se desenvolvam plenamente.

A formação de professores chega às escolas: uma discussão necessária

Há uma questão que necessita ser tratada nesse estudo, principalmente quando o diálogo trata da categoria da autonomia, implícita e explicitamente presente na obra de Paulo Freire e aqui discutida também a partir das ideias de Edgar Morin, a importância dos(as) educadores e educadoras e seus contextos formativos. Uma só obra do educador Paulo Freire, "Pedagogia da autonomia" publicada em 1996, traduz de maneira crítica, humanística e libertadora, a essência do que é fundamental à prática educativa, denotando a relação direta entre docência e discência.

Cuando vivimos en comunidad, nos enfrentamos a situaciones que no están controladas únicamente por nuestras voluntades y acciones. Estas situaciones forman parte de historias más amplias a las que estamos conectados, directa o indirectamente: "Somos una mezcla de autonomía, libertad, heteronomía e, incluso diría, posesión por fuerzas ocultas que no son simplemente las del inconsciente sacadas a la luz por el psicoanálisis. Esta es una de las complejidades propiamente humanas", Morin (2011a, p. 67-68). El autor presenta el reto de la complejidad como necesario para comprender la autonomía, porque no hay recetas hechas ni conceptos acabados, sino una invitación a la reflexión.

[...] esto significa también que el concepto de autonomía no es sustancial, sino relativo y relacional. Nosotros mismos construimos nuestra autonomía psicológica, individual, personal, a través de las dependencias que soportamos, que son las de la familia, la dura dependencia en la escuela, las dependencias en la universidad. [...] No estoy diciendo que cuanto más dependiente eres, más autónomo eres; no hay reciprocidad entre estos términos. Digo que no se puede concebir la autonomía sin la dependencia (Morin, 2013, p. 282).

No es que a más dependencia más autonomía; al contrario, es que la autonomía sólo puede entenderse y desarrollarse en relación con experiencias de dependencia. Que todas estas experiencias en las escuelas primarias sirvan como cimientos que promuevan el cambio, nuevas formas de pensar y condiciones que permitan a los niños y niñas desarrollarse plenamente.

La formación del profesorado llega a las escuelas: un debate necesario

Hay una cuestión que necesita ser abordada en este estudio, especialmente cuando el diálogo trata de la categoría de autonomía, implícita y explícitamente presente en la obra de Paulo Freire y también discutida aquí a partir de las ideas de Edgar Morin, la importancia de los educadores y sus contextos de formación. Una única obra del educador Paulo Freire, "Pedagogía de la Autonomía", publicada en 1996, traduce de forma crítica, humanista y liberadora la esencia de lo fundamental de la práctica educativa, denotando la relación directa entre enseñanza y aprendizaje. "No hay enseñanza sin aprendizaje, ambos se explican mutuamente y sus sujetos, a pesar de las diferencias que los caracterizan, no se reducen a la condición de ser el objeto del otro", Freire (2013, p.25), y a partir de ahí cada capítulo es un camino concreto de trabajo más que necesario y urgente. Hablar de autonomía del alumno es hablar de la necesidad de que ésta se alinee con la autonomía del docente, porque

“Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro”, Freire (2013, p.25), daí por diante cada capítulo é um caminho concreto de quefazeres mais que necessários e urgentes. Falar da autonomia dos(as) estudantes, é falar da necessidade do alinhamento entre esta e a autonomia docente, pois o diálogo a ser estabelecido entre esses sujeitos começa ainda no planejamento das aulas.

Daí que, para esta concepção como prática da liberdade, a sua dialogicidade comece, não quando o educador-educando se encontra com os educando-educadores em uma situação pedagógica, mas antes, quando aquele se pergunta em torno do que vai dialogar com estes. [...] A educação autêntica, repetimos, não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B, mediatizados pelo mundo (Freire, 2020a, p.115-116).

À medida que educadores e educadoras se permitem sair de suas zonas de conforto enquanto eternos(as) pesquisadores(as), em um processo permanente de Ação-reflexão-ação, as certezas serão criticamente questionadas e darão lugar às incertezas de que não são “apenas objeto da história, mas seu sujeito igualmente. No mundo da história, da cultura, da política, constato não para me adaptar, mas para mudar”, Freire (2013, p.75). Por essa e outras razões, é fundamental que o papel da educação seja continuamente revisitado e reinventado, garantindo que o processo educativo permaneça dinâmico e responsivo às necessidades e aos desafios contemporâneos, permitindo a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

acreditar nas potencialidades do paradigma de formação do professor reflexivo [...]. A noção de professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reproduzidor de ideias e práticas que lhe são exteriores (Alarcão, 2011, p.44).

Como podemos contribuir para a construção da autonomia de crianças e de jovens estudantes se o amadurecimento do ser professor(a) não se realiza na prática? É pensando sobre essas questões que reconhecemos a necessidade do empenho e de transformação das formações, quer inicial quer continuada, para caminhos de fortalecimento coletivo voltados à compreensão das necessidades das escolas e das pessoas que vivem nelas, no cotidiano mais banal. Todo pensamento que imagina saber algo e que enuncia e diz o que alguém pensa, de algum modo, a outras pessoas, a outros pensadores-interlocutores, fala sempre desde e para um lugar social. Então, assim

el diálogo que debe establecerse entre estos sujetos comienza cuando se planifican las clases.

De ahí que, para esta concepción como práctica de libertad, su dialogicidad comienza no cuando el educador-educando se encuentra con los educandos en situación pedagógica, sino cuando se pregunta sobre qué va a dialogar con ellos. [...] La auténtica educación, repetimos, no ocurre de A para B o de A sobre B, sino de A con B, mediada por el mundo (Freire, 2020a, p.115-116).

En la medida en que los educadores se permitan salir de sus zonas de confort como eternos investigadores, en un proceso permanente de acción-reflexión-acción, sus certezas serán cuestionadas críticamente y darán paso a las incertidumbres de que son "no sólo objeto de la historia, sino también su sujeto. En el mundo de la historia, de la cultura y de la política, observo no para adaptarme, sino para cambiar", Freire (2013, p.75). Por esta y otras razones, es esencial que el papel de la educación sea continuamente revisado y reinventado, garantizando que el proceso educativo siga siendo dinámico y responda a las necesidades y desafíos contemporáneos, permitiendo la construcción de una sociedad más justa y equitativa.

creen en el potencial del paradigma de la formación docente reflexiva [...]. La noción de profesor reflexivo se basa en la conciencia de la capacidad de pensamiento y reflexión que caracteriza al ser humano como creativo y no como mero reproductor de ideas y prácticas externas a él (Alarcão, 2011, p.44).

¿Cómo contribuir a la construcción de la autonomía de los niños y jóvenes estudiantes si la madurez de ser profesor no se realiza en la práctica? Con estas preguntas en mente, reconocemos la necesidad de un compromiso y una transformación de la formación, tanto inicial como continua, hacia vías de capacitación colectiva dirigidas a comprender las necesidades de las escuelas y de las personas que viven en ellas, en lo más mundano de la vida cotidiana.

Todo pensamiento que imagina saber algo y que enuncia y dice lo que alguien piensa, de alguna manera, a otras personas, a otros pensadores-interlocutores, habla siempre desde y para un lugar social. Así pues, al igual que otras prácticas sociales, la ciencia y la educación que soñamos practicar, y a través de las cuales aspiramos a descubrir y ampliar ad infinitum temas y campos sociales de un diálogo creativo y emancipador, deben hablar de comunidades humanas concretas y cotidianas. Y deben dirigirse a comunidades humanas de personas y grupos que crean la vida cotidiana y la historia que esa vida múltiple teje y escribe (Brandão; Borges, 2007, p. 59).

como outras práticas sociais, a ciência e a educação que sonhamos praticar, e, através das quais aspiramos descobrir e ampliar ad infinitum sujeitos e campos sociais de um diálogo criador e emancipatório, devem falar de comunidades humanas concretas e cotidianas. E elas devem se dirigir a comunidades humanas de pessoas e grupos criadores da vida de todos os dias e da história que esta vida múltipla entretece e escreve (Brandão; Borges, 2007, p. 59)

Não vamos pensar em escolas que deem resultados apenas para um grupo de estudantes de mesmo nível e realidades de vida semelhantes. Vamos pensar em escolas voltadas para a vida, com pessoas que precisam ser vistas e respeitadas nos seus direitos, nas suas diferenças, buscando expandir e criar diálogos que promovam a emancipação e o crescimento dos indivíduos e dos grupos sociais. Essa liberdade autêntica, mesmo com dependências, gera autonomia. Freire (2013) é enfático ao pontuar a necessária postura ética por parte dos professores e das professoras no desempenho e no testemunho de suas atividades educacionais.

A educação – enquanto prática formativa – não pode dissociar-se da ética. Homens e mulheres devem refletir sobre seu papel no mundo e se comprometerem com suas ações nele, “como não há homem sem mundo, nem mundo sem homem, não pode haver reflexão e ação fora da relação homem-realidade”, Freire (2020b, p.20). As realidades são muitas e desafiadoras, portanto, “Os homens que a criam são os mesmos que podem prosseguir transformando-a” (2020b, 21). O profissional precisa abandonar uma visão ingênua e adotar uma perspectiva crítica da realidade, caso contrário, não conseguirá estabelecer um compromisso verdadeiro consigo mesmo e nem com os(as) estudantes. É sempre um “movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”, Freire (2013, p.39).

Quantas vezes, em favor de uma soma de conteúdos programáticos que precisam ser ministrados, não se deixa de ouvir as crianças e os adolescentes nas escolas? Quantas vezes em nome da autoridade do professor, da professora, não se transformam as salas de aula em gaiolas que mais aprisionam as liberdades do que instigam a criatividade, a ousadia, a leveza que são próprias dos meninos e das meninas? A mudança é necessária. Não a mudança pura e simplesmente, que se faz em nome da necessidade de arranjos diferentes para continuar tudo muito igual, contudo um processo de ação-reflexão-ação contínuos, “os currículos de formação de profissionais deveriam propiciar o desenvolvimento da capacidade de refletir”, Pimenta (2012, p.24), ou seja, os programas de formação profissional não devem apenas transmitir conhecimentos técnicos, mas também devem incentivar os alunos e as alunas a desenvolverem habilidades de reflexão crítica, essenciais para uma prática profissional eficaz e ética, além de estimulá-los à pesquisa da sua prática.

No pensemos em escolas que só dan resultados para un grupo de alumnos del mismo nivel y realidades de vida semejantes. Pensemos en escuelas orientadas hacia la vida, con personas que necesitan ser vistas y respetadas en sus derechos, en sus diferencias, buscando ampliar y crear diálogos que promuevan la emancipación y el crecimiento de los individuos y de los grupos sociales. Esta auténtica libertad, aún con dependencias, genera autonomía. Freire (2013) es enfático al destacar la necesidad de que los profesores adopten una postura ética al realizar y testimoniar sus actividades educativas.

La educación -como práctica formativa- no puede disociarse de la ética. Hombres y mujeres deben reflexionar sobre su papel en el mundo y comprometerse con su actuación en él, "puesto que no hay hombre sin mundo, ni mundo sin hombre, no puede haber reflexión y acción fuera de la relación hombre-realidad", Freire (2020b, p.20). Las realidades son muchas y desafiantes, por lo que "Los hombres que la crean son los mismos que pueden seguir transformándola" (2020b, 21). Los profesionales deben abandonar una visión ingenua y adoptar una perspectiva crítica de la realidad, de lo contrario no podrán establecer un verdadero compromiso consigo mismos ni con sus alumnos. Se trata siempre de un "movimiento dinámico y dialéctico entre el hacer y el pensar sobre el hacer", Freire (2013, p.39).

¿Cuántas veces se deja de escuchar a los niños y adolescentes en las escuelas en favor de la suma de contenidos curriculares que hay que enseñar? ¿Cuántas veces, en nombre de la autoridad del profesor, las aulas se convierten en jaulas que aprisionan las libertades en lugar de instigar la creatividad, la audacia y la ligereza propias de los niños y las niñas? El cambio es necesario. No el cambio puro y simple, que se hace en nombre de la necesidad de arreglos diferentes para que todo siga más o menos igual, sino un proceso de acción-reflexión-acción continua, "los currículos de formación profesional deben fomentar el desarrollo de la capacidad de reflexión", Pimenta (2012, p.24), es decir, los programas de formación profesional no sólo deben transmitir conocimientos técnicos, sino que también deben alentar a los estudiantes a desarrollar la capacidad de reflexión crítica, esencial para una práctica profesional eficaz y ética, así como alentarlos a investigar su práctica.

Considerações finais

Ao tecermos um diálogo sobre a autonomia dos estudantes, estejam eles ou elas em qualquer etapa ou modalidade de ensino, especificamente na educação básica, consideramos em primeiro ponto que estamos falando de gente. Pessoas que têm sonhos, desejos, vontades, que vivem realidades distintas, porém que guardam algo em comum: são estudantes, que muitas vezes perdem a própria identidade ao transpor os portões da escola. “Numa era cada vez mais tecnológica como a nossa, será menos instrumental uma educação que despreze a preparação técnica do homem, como a que, dominada pela ansiedade de especialização, esqueça-se de sua humanização”, Freire (2020b, p.83). Quem somos nós, educadores(as), estudantes?

Algumas escolas criam oportunidades para apreciar e valorizar a beleza, a individualidade e a subjetividade desses/as jovens, enquanto outras impedem qualquer chance de que ela floresça. Alves (2015, p.98) diz que “precisamos dos dois: do conhecimento e da beleza. Mas a beleza não é científica” e nem sempre podem adentrar as salas de aula. Algumas escolas, professores e professoras reconhecem a importância do afeto e das relações baseadas no respeito e na amorosidade no contexto educativo, sejam crianças, sejam jovens, sejam adultos.

Eles e elas entendem que um ambiente com essas qualidades é crucial para incentivar e respeitar as capacidades individuais e coletivas, valorizando cada pessoa e permitindo que todos e todas possam expressar suas opiniões e discutir diversos assuntos. Freire (2013, p.111) diz que “A liberdade de mover-nos, de arriscar-nos vem sendo submetida a uma certa padronização de fórmulas, de maneiras de ser, em relação às quais somos avaliados” e nos conchama a sair do imobilismo e vivermos a história como possibilidade e referências.

A verdadeira dialogicidade – na qual os participantes aprendem e crescem por meio das diferenças e no respeito a essas diferenças – é essencial. Reconhecer que todos somos inacabados(as) e estamos em constante desenvolvimento é fundamental para nos tornarmos eticamente responsáveis, saindo da condição de ingenuidade para a criticidade, que é libertadora e nos ajuda a sermos mais, Freire (2013; 2020a).

A autonomia dos(as) estudantes será construída mediante um processo maior, que envolve esses sujeitos, os educadores, as educadoras e toda a sociedade. Não serão momentos pontuais de inovação ou novos projetos que irão celebrar as mudanças tão necessárias para despertar nos estudantes, nas crianças e nos adolescentes suas autonomias, contudo uma reforma do pensamento, daí a importância da educação para essa compreensão, Morin (2011a). Na vida e na educação, é mister não desanimar diante dos

Consideraciones finales

Cuando entablamos un diálogo sobre la autonomía de los estudiantes, sea en cualquier etapa o modalidad de la educación, específicamente en la educación básica, primero consideramos que estamos hablando de personas. Personas que tienen sueños, anhelos, deseos, que viven realidades distintas, pero que tienen algo en común: son estudiantes, que muchas veces pierden su identidad cuando cruzan las puertas de la escuela. “En una época cada vez más tecnológica como la nuestra, una educación que prescindiera de la preparación técnica del hombre será menos instrumental que aquella que, dominada por la ansiedad de la especialización, olvide su humanización”, Freire (2020b, p.83). ¿Quiénes somos nosotros, educadores, estudiantes?

Algunas escuelas crean oportunidades para apreciar y valorar la belleza, la individualidad y la subjetividad de estos jóvenes, mientras que otras impiden cualquier posibilidad de que florezca. Alves (2015, p.98) dice que “necesitamos ambas cosas: conocimiento y belleza. Pero la belleza no es científica” y no siempre puede entrar en el aula. Algunas escuelas y profesores reconocen la importancia del afecto y de las relaciones basadas en el respeto y el amor en el contexto educativo, ya sea para niños, jóvenes o adultos.

Entienden que un ambiente con estas cualidades es crucial para incentivar y respetar las capacidades individuales y colectivas, valorando a cada persona y permitiendo que todos expresen sus opiniones y discutan diversas cuestiones. Freire (2013, p.111) dice que “La libertad de moverse, de arriesgarse, ha sido sometida a una cierta estandarización de fórmulas, de maneras de ser, en relación a las cuales somos evaluados” y nos insta a salir de nuestra inmovilidad y vivir la historia como posibilidad y referencia.

El verdadero diálogo -en el que los participantes aprenden y crecen a través de las diferencias y el respeto por esas diferencias- es esencial. Reconocer que todos estamos inacabados y en constante desarrollo es fundamental para llegar a ser éticamente responsables, pasando de la ingenuidad a la criticidad, que es liberadora y nos ayuda a ser más, Freire (2013; 2020a).

La autonomía de los alumnos se construirá a través de un proceso más amplio que implique a estos individuos, a los educadores y a la sociedad en su conjunto. No serán momentos puntuales de innovación o nuevos proyectos los que provoquen los cambios tan necesarios para despertar la autonomía en los alumnos, niños y adolescentes, sino una reforma del pensamiento, de ahí la importancia de la educación para esta comprensión, Morin (2011a). En la vida y en la educación, no debemos

obstáculos ou sucumbir diante de fracassos.

Pensar que a esperança sozinha transforma o mundo e atuar movido por tal ingenuidade é um modo excelente de tombar na desesperança, no pessimismo, no fatalismo. [...] enquanto necessidade ontológica, precisa de ancorar-se na prática. Enquanto necessidade ontológica, a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica. É por isso que não há esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que se espera na espera pura, que vira, assim, espera vã (Freire, 2016, p.15).

É preciso persistir e até ultrapassar limites e encarar desafios para construir uma sociedade melhor e uma escola mais humana e acolhedora, que respeite as diferenças e valorize as singularidades. Um lugar onde crianças e jovens possam desenvolver todo o seu potencial em vez de se sentirem limitados, cujo diálogo permita superar obstáculos causados pelo isolamento e pelo silenciamento de muitos; e o fortalecimento individual surja mediante o fortalecimento comunitário, resultando na humanização e na libertação individual e coletiva dos grupos minoritários.

Referências

Alarcão, Isabel (2011). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

Alves, Rubem (2015). *Entre a ciência e a sapiência: O dilema da educação*. 23. ed. São Paulo: Edições Loyola.

Bacich, Lilian; Moran, José (2018). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso.

Brandão, Carlos Rodrigues (2003). *1040 - A pergunta a várias mãos: a experiência da partilha através da pesquisa na educação*. São Paulo: Cortez.

Brandão, Carlos Rodrigues; BORGES, Maristela Correa (2007). A pesquisa participante: um momento da educação popular. *Revista de Educação Popular*, 6, 1. <https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/19988/>.

Dewey, John (1979). *Experiência e educação*. 15. ed. São Paulo: Editora Nacional.

Freire, Paulo (2020a). *Pedagogia do oprimido*. 74. ed. São Paulo: Paz e Terra.

Freire, Paulo (2020b). *Educação e Mudança*. 41. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra.

Freire, Paulo (2013). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 45. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

desanimarnos ante los obstáculos ni sucumbir al fracaso.

Pensar que sólo la esperanza transforma el mundo y actuar desde esa ingenuidad es una excelente forma de caer en la desesperanza, el pesimismo y el fatalismo. [...] como necesidad ontológica, necesita anclarse en la práctica. Como necesidad ontológica, la esperanza necesita de la práctica para concretarse históricamente. Por eso no hay esperanza en la pura esperanza, ni lo que se espera se alcanza en la pura esperanza, que se convierte así en vana esperanza (Freire, 2016, p.15).

Necesitamos persistir e incluso superar límites y afrontar retos para construir una sociedad mejor y una escuela más humana y acogedora, que respete las diferencias y valore las singularidades. Un lugar donde los niños y los jóvenes puedan desarrollar todo su potencial en lugar de sentirse limitados, donde el diálogo pueda superar los obstáculos causados por el aislamiento y el silenciamiento de muchos; y donde el fortalecimiento individual pueda producirse a través del fortalecimiento comunitario, dando lugar a la humanización y la liberación individual y colectiva de los grupos minoritarios.

Referencias

Alarcão, Isabel (2011). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

Alves, Rubem (2015). *Entre a ciência e a sapiência: O dilema da educação*. 23. ed. São Paulo: Edições Loyola.

Bacich, Lilian; Moran, José (2018). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso.

Brandão, Carlos Rodrigues (2003). *1040 - A pergunta a várias mãos: a experiência da partilha através da pesquisa na educação*. São Paulo: Cortez.

Brandão, Carlos Rodrigues; BORGES, Maristela Correa (2007). A pesquisa participante: um momento da educação popular. *Revista de Educação Popular*, 6, 1. <https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/19988/>.

Dewey, John (1979). *Experiência e educação*. 15. ed. São Paulo: Editora Nacional.

Freire, Paulo (2020a). *Pedagogia do oprimido*. 74. ed. São Paulo: Paz e Terra.

Freire, Paulo (2020b). *Educação e Mudança*. 41. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra.

Freire, Paulo (2013). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 45. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, Paulo (2016). *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 23. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, Paulo (2016). *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 23. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Hooks, Bell (2013). *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: Editora WMF: Martins Fontes.

Moraes, Maria Cândida (2015). *Transdisciplinaridade, criatividade e educação: Fundamentos ontológicos e epistemológicos*. Campinas/SP: Papirus.

Morán, J. (2015). *Mudando a educação com metodologias ativas*. Coleção mídias contemporâneas. Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens, 2, 1, 15-33. https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4941832/mod_resource/content/1/Artigo-Moran.pdf

Morin, Edgar (2013). *Ciência com consciência*. 15. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

Morin, Edgar (2007). *Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios*. 4. ed. São Paulo: Cortez: .

Morin, Edgar (2011a). *Introdução ao pensamento complexo*. 4. ed. Porto Alegre: Sulina.

Morin, Edgar (2011b). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, [DF]: UNESCO.

Motta, F. M. N., & Frangella, R. D. C. P. (2013). Descolonizando a pesquisa com a criança: uma leitura pós-colonial de pesquisa. *Revista da FAAEBA: Educação e Contemporaneidade*, 187-197.

http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0104-70432013000200017&script=sci_abstract&tlng=em.
Nóvoa, António (2022). *Escolas e professores proteger, transformar, valorizar*. Salvador: SEC/IAT.

Pimenta, Selma Garrido, Ghedin, Evandro (Orgs.) (2012). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 7. ed. - São Paulo: Cortez.

Santos, Milton (2000). *Por uma outra Globalização: do pensamento único à consciência universal*. 4. ed. Rio de Janeiro: Record.

Silva, Maria Ana Paula Freire da (2023). *Pedagogia de projetos de iniciação científica na educação básica: construindo autonomia de jovens dos anos finais do ensino fundamental*.

<http://ww2.ppgeci.ufrpe.br/?q=pt-br/dissertacoes/pedagogia-de-projetos-de-iniciacao-cientifica-na-educacao-basica-construindo-autonomia> .

Hooks, Bell (2013). *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: Editora WMF: Martins Fontes.

Moraes, Maria Cândida (2015). *Transdisciplinaridade, criatividade e educação: Fundamentos ontológicos e epistemológicos*. Campinas/SP: Papirus.

Morán, J. (2015). *Mudando a educação com metodologias ativas*. Coleção mídias contemporâneas. Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens, 2, 1, 15-33.

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4941832/mod_resource/content/1/Artigo-Moran.pdf

Morin, Edgar (2013). *Ciência com consciência*. 15. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

Morin, Edgar (2007). *Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios*. 4. ed. São Paulo: Cortez: .

Morin, Edgar (2011a). *Introdução ao pensamento complexo*. 4. ed. Porto Alegre: Sulina.

Morin, Edgar (2011b). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, [DF]: UNESCO.

Motta, F. M. N., & Frangella, R. D. C. P. (2013). Descolonizando a pesquisa com a criança: uma leitura pós-colonial de pesquisa. *Revista da FAAEBA: Educação e Contemporaneidade*, 187-197.

http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0104-70432013000200017&script=sci_abstract&tlng=em.
Nóvoa, António (2022). *Escolas e professores proteger, transformar, valorizar*. Salvador: SEC/IAT.

Pimenta, Selma Garrido, Ghedin, Evandro (Orgs.) (2012). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 7. ed. - São Paulo: Cortez.

Santos, Milton (2000). *Por uma outra Globalização: do pensamento único à consciência universal*. 4. ed. Rio de Janeiro: Record.

Silva, Maria Ana Paula Freire da (2023). *Pedagogia de projetos de iniciação científica na educação básica: construindo autonomia de jovens dos anos finais do ensino fundamental*. <http://ww2.ppgeci.ufrpe.br/?q=pt-br/dissertacoes/pedagogia-de-projetos-de-iniciacao-cientifica-na-educacao-basica-construindo-autonomia> .

Gestão de Resíduos Sólidos na Perspectiva Freiriana: Contribuições para uma Educação Ambiental Crítico-Humanizadora

Glaudemir Santos Leite

Doutorando em Ensino de Ciências (PPGEC/UFRPE)
glaudemirsantos88@gmail.com

Monica Lopes Folena Araújo

Universidade Federal Rural de Pernambuco
monica.folena@ufrpe.br

Ricardo Brauer Vigoderis

Universidade Federal do Agreste de Pernambuco
ricardo.vigoderis@ufape.edu.br

Introdução

Em um período marcado por mudanças climáticas, poluição e perda de biodiversidade – que ameaçam o equilíbrio do planeta – a educação ambiental se destaca como uma ferramenta essencial. Ela capacita a sociedade com os conhecimentos e os valores necessários para enfrentar esses desafios globais prementes. Diante das consequências de práticas insustentáveis, a integração de uma Educação Ambiental (EA) abrangente tornou-se um passo fundamental na formação de cidadãos ambientalmente conscientes, capazes de moldar um futuro mais sustentável.

Dessa maneira, a Educação Ambiental (EA) desempenha um papel crucial na definição do futuro do nosso planeta. Ao promover a consciência, a compreensão e a valorização do meio ambiente, ela capacita os indivíduos com conhecimentos e com habilidades para tomar decisões mais acertadas, incentivando práticas sustentáveis e comportamentos responsáveis. Segundo Araújo (2022, p. 7): “a relação educação-sociedade é percebida como fio condutor indispensável para a formação de sujeitos críticos, humanizados e transformadores. A educação interfere e influencia na sociedade e a recíproca também ocorre.”

Ao integrar a pedagogia de Paulo Freire à EA, os educadores podem criar experiências de aprendizagens transformadoras que inspiram os indivíduos a se tornarem ambientalmente conscientes e socialmente responsáveis. A ênfase de Freire no diálogo, na consciência crítica e no empoderamento alinha-se perfeitamente aos objetivos da educação ambiental crítico-humanizadora, uma abordagem pedagógica que reconhece que as questões ambientais estão intrinsecamente ligadas a contextos sociais, econômicos e políticos mais amplos. Isso ajuda a

La gestión de residuos sólidos desde una perspectiva freireana: aportes a la educación ambiental crítica-humanizadora

Glaudemir Santos Leite

Estudiante de Doctorado en Enseñanzas de las Ciencias (PPGEC/UFRPE) glaudemirsantos88@gmail.com

Monica Lopes Folena Araújo

Univeridad Federal Rural de Pernambuco
monica.folena@ufrpe.br

Ricardo Brauer Vigoderis

Univeridad Federal Rural de Pernambuco
ricardo.vigoderis@ufape.edu.br

Introducción

En un período marcado por el cambio climático, la contaminación y la pérdida de biodiversidad – que amenazan el equilibrio del planeta – la educación ambiental se perfila como una herramienta esencial. Dota a la sociedad de los conocimientos y valores necesarios para abordar estos apremiantes retos globales. Dadas las consecuencias de las prácticas insostenibles, la integración de una Educación Ambiental (EA) integral se ha convertido en un paso fundamental en la formación de ciudadanos ambientalmente conscientes, capaces de configurar un futuro más sostenible.

De esta manera, la Educación Ambiental (EA) hace un papel crucial en la definición del futuro de nuestro planeta. Al brindar la conciencia, la comprensión y la apreciación del medio ambiente, empodera a las personas con conocimientos y habilidades para tomar mejores decisiones, fomentando prácticas sostenibles y comportamientos responsables. Según Araújo (2022, p. 7): “la relación educación-sociedad se percibe como un hilo conductor indispensable para la formación de sujetos críticos, humanizados y transformadores. La educación interfiere e influye en la sociedad y también ocurre lo recíproco”

Al integrar la pedagogía de Paulo Freire en EA, los educadores pueden crear experiencias de aprendizaje transformadoras que inspiren a las personas a ser conscientes del medio ambiente y socialmente responsables. El énfasis de Freire en el diálogo, la conciencia crítica y el empoderamiento se alinea perfectamente con los objetivos de la educación ambiental crítica-humanizante, un enfoque pedagógico que reconoce que las cuestiones ambientales están intrinsecamente vinculadas a contextos sociales, económicos y políticos más amplios. Esto ayuda a fomentar una generación que no sólo comprende las

promover uma geração que não apenas compreende as complexidades das questões ambientais, todavia participa ativamente na busca de soluções inovadoras e sustentáveis.

Neste contexto, a pedagogia freiriana oferece uma abordagem transformadora para a educação ambiental crítico-humanizadora, especialmente no campo da gestão de resíduos sólidos. Ao adotar uma postura de diálogo e de problematização, os educadores podem capacitar os alunos a compreenderem não apenas os aspectos técnicos dos resíduos sólidos, contudo as raízes socioeconômicas e as políticas da crise ambiental. Por meio de atividades práticas e reflexivas, os estudantes são incentivados a questionar as normas sociais e a explorar alternativas sustentáveis, contribuindo para uma gestão mais consciente e participativa dos resíduos. Essa abordagem não apenas promove a conscientização ambiental, mas também fortalece o senso de responsabilidade coletiva e o empoderamento individual dos alunos.

Portanto, o objetivo deste capítulo foi refletir sobre a possibilidade de a teoria do conhecimento freiriano, com o tema gerador de resíduos sólidos (RS), contribuir para uma educação ambiental crítico-humanizadora. Para isso, utilizou-se o método de pesquisa bibliográfica, que, segundo Gil (2022), é elaborado a partir de material já publicado, composto principalmente por livros, por artigos de periódicos e por material disponibilizado na Internet, considerando o período de 2002 a 2024. Conforme Prodanov (2011), na pesquisa bibliográfica, é fundamental que o pesquisador verifique a veracidade dos dados obtidos, observando possíveis incoerências ou contradições nas obras analisadas.

Perspetivas da educação ambiental

O pensamento e a ação da EA advêm desde os tempos primitivos, quando o homem – para sobreviver – dependia de conhecimentos sobre os fenômenos da natureza, tais como habilidades para transformar o espaço ao seu redor, facilitando suas ações no meio em que vivia, na medida em que interagia com ele de forma mais proveitosa. Entretanto, o aproveitamento irresponsável dessa interação fez surgir as problemáticas ambientais, reais e urgentes, que hoje, assumem proporções alarmantes (da Silva e Araújo, 2022).

Marcatto (2002, p. 12) afirma que

[...] os problemas ambientais se manifestam desde nível local, a níveis macro. Em muitos casos, os residentes de um determinado local são, ao mesmo tempo, causadores e vítimas de parte dos problemas ambientais. São também essas pessoas quem mais têm condições de diagnosticar a situação. Convivem diariamente

complexidades de los problemas ambientales, sino que participa activamente en la búsqueda de soluciones innovadoras y sostenibles.

En este contexto, la pedagogía freireana ofrece un enfoque transformador de la educación ambiental crítica-humanizadora, especialmente en el campo de la gestión de residuos sólidos. Al adoptar una actitud de diálogo y problematización, los educadores pueden permitir que los estudiantes comprendan no sólo los aspectos técnicos de los residuos sólidos, sino también las raíces socioeconómicas y las políticas de la crisis ambiental. A través de actividades prácticas y reflexivas, se anima a los estudiantes a cuestionar las normas sociales y explorar alternativas sostenibles, contribuyendo a una gestión de residuos más consciente y participativa. Este enfoque no sólo promueve la conciencia ambiental, sino que también fortalece el sentido de responsabilidad colectiva y empoderamiento individual de los estudiantes.

Por lo tanto, el objetivo de este capítulo fue reflexionar sobre la posibilidad de que la teoría del conocimiento de Freire, con el tema de los residuos sólidos (RS), contribuya a la educación ambiental crítica-humanizante. Para ello se utilizó el método de investigación bibliográfica que, según Gil (2022), se elabora a partir de material ya publicado, compuesto principalmente por libros, artículos periódicos y material disponible en Internet, considerando el período de 2002 a 2024. Según Prodanov (2011), en la investigación bibliográfica, es fundamental que el investigador compruebe la veracidad de los datos obtenidos, observando posibles inconsistencias o contradicciones en los trabajos analizados.

Perspectivas de la educación ambiental

El pensamiento y la acción de EA provienen de tiempos primitivos, cuando el hombre - para sobrevivir - dependía del conocimiento sobre los fenómenos naturales, como de habilidades para transformar el espacio que lo rodeaba, facilitando sus acciones en el entorno en el que vivía, en su interacción con él, de una manera más fructífera. Sin embargo, el uso irresponsable de esta interacción generó problemas ambientales reales y urgentes, que hoy adquieren proporciones alarmantes (da Silva y Araújo, 2022).

Marcatto (2002, p. 12) afirma que

[...] Los problemas ambientales se manifiestan desde el nivel local al macro. En muchos casos, los habitantes de un determinado lugar son, al mismo tiempo, causas y víctimas de problemas ambientales. Estas son también las personas que mejor pueden diagnosticar la situación. Viven con el problema todos los días y probablemente sean los más interesados en

com o problema e são, provavelmente, os maiores interessados em resolvê-los. Os grupos locais podem ser muito mais eficientes que o Estado na “fiscalização” do cumprimento de um determinado acordo e no controle do uso de bens públicos ou dos recursos naturais. Além disso, uma parte importante dos problemas ambientais somente serão efetivamente resolvidos se a população local assim desejar.

A EA representa mais do que uma transferência unidireccional de informações: em vez disso, esse conjunto de ferramentas oportuniza e aprimora atitudes, valores e conhecimentos ambientais, visto que desenvolve habilidades que preparam indivíduos e comunidades para empreenderem ações ambientais positivas de forma colaborativa. Esse campo também facilita conexões entre descobertas de pesquisas acionáveis e de práticas locais, criando espaços sinérgicos, em que as partes interessadas colaboram para abordar questões ambientais dinâmicas ao longo do tempo. Devido a esse compromisso com a aplicação e a interação, a EA pode resultar em benefícios diretos ao meio ambiente e abordar questões de conservação de forma concreta (Ardoín et al, 2020).

Constitui-se de um campo crucial e multifacetado que visa sensibilizar, promover a compreensão e promover ações responsáveis para a conservação e a sustentabilidade ambiental. Ele equipa os indivíduos com o conhecimento, as habilidades e os valores necessários para enfrentar os desafios ambientais prementes e criar um futuro mais sustentável para o planeta. Com os crescentes problemas ambientais que vão desde o desmatamento até as mudanças climáticas, a EA tornou-se fundamental para sensibilizar os cidadãos para a redução dos impactos da destruição ambiental, passando por vários esforços de conservação da natureza, do nível micro ao macro (Allam, 2022).

Por conseguinte, o artigo 225 da Constituição Federal de 1988, em seu § 1º, VI, incumbe o Poder Público, nas suas diversas esferas, de promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente (Brasil, 1988).

Paulo Freire e a educação ambiental crítico-humanizadora

A concepção de educação bancária criticada por Paulo Freire em seus escritos é considerada pelo autor como uma ferramenta de opressão que viabiliza a manutenção dos sistemas desiguais de classes sociais e não permite que o conhecimento seja construído com os sujeitos a partir dos elementos de sua

solucionarlo. Los grupos locales pueden ser mucho más eficientes que el Estado a la hora de “supervisar” el cumplimiento de un acuerdo determinado y controlar el uso de bienes públicos o recursos naturales. Además, una parte importante de los problemas ambientales sólo se resolverán eficazmente si la población local así lo desea.

La EA representa más que una transferencia unidireccional de información: en cambio, este conjunto de herramientas potencia y mejora las actitudes, valores y conocimientos ambientales, ya que desarrolla habilidades que preparan a individuos y comunidades para emprender acciones ambientales positivas de manera colaborativa. Este campo también facilita las conexiones entre los resultados de la investigación procesable y las prácticas locales, creando espacios sinérgicos donde las partes interesadas colaboran para abordar cuestiones ambientales dinámicas a lo largo del tiempo. Debido a este compromiso con la aplicación y la interacción, la EA puede generar beneficios directos para el medio ambiente y abordar cuestiones de conservación de manera concreta (Ardoín et al, 2020).

Constituye un campo crucial y multifacético que tiene como objetivo sensibilizar, brindar la comprensión y brindar acciones responsables para la conservación y la sostenibilidad ambiental. Dota a las personas de los conocimientos, habilidades y valores necesarios para abordar los retos ambientales apremiantes y crear un futuro más sostenible para el planeta. Con crecientes problemas ambientales que van desde la deforestación hasta el cambio climático, la EA se ha vuelto esencial para crear conciencia entre los ciudadanos para reducir los impactos de la destrucción ambiental, a través de diversos esfuerzos de conservación de la naturaleza, desde el nivel micro hasta el macro (Allam, 2022).

En consecuencia, el artículo 225 de la Constitución Federal de 1988, en su § 1, VI, encomienda al Poder Público, en sus diversas esferas, promover la educación ambiental en todos los niveles de la educación y la sensibilización pública para la preservación del medio ambiente (Brasil, 1988).

Paulo Freire y la educación ambiental crítico-humanizadora

El concepto de educación bancaria criticado por Paulo Freire en sus escritos es considerado por el autor como una herramienta de opresión que posibilita el mantenimiento de sistemas desiguales de clases sociales y no permite construir conocimientos con los sujetos a partir de los elementos de su realidad. De esta manera, no produce una práctica pedagógica que fomente el pensamiento crítico y la emancipación intelectual, basada

realidade. Dessa maneira, não produz uma prática pedagógica que fomente o pensamento crítico e a emancipação intelectual, baseada na aceitação dos conhecimentos recebidos, desprovida de questionamentos e de problematizações para a manutenção da hegemonia dominante (Oliveira e Assis, 2022).

Os autores também afirmam que a escolha dos conteúdos é privilégio do professor, que figura como autoridade frente aos alunos dos quais se espera passiva recepção, semelhante ao que ocorre em uma transferência bancária. Esses conhecimentos são apresentados sem conexão com a realidade vivida pelos estudantes que aprendem de forma mecânica e memorizada, muitas vezes decorando informações sem conhecer exatamente o seu significado. São conteúdos domesticadores:

Conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação. A palavra, nestas dissertações, se esvazia da dimensão concreta que devia ter ou se transforma em palavra oca, em verbosidade alienada e alienante. Daí que seja mais som que significação e, assim, melhor seria não dizê-la. Por isto mesmo é que uma das características desta educação dissertadora é a “sonoridade” da palavra e não sua força transformadora. Quatro vezes quatro, dezesseis; Pará, capital Belém, que o educando fixa, memoriza, repete, sem perceber o que realmente significa quatro vezes quatro. O que verdadeiramente significa capital, na afirmação, Pará, capital Belém. Belém para o Pará e Pará para o Brasil. (Freire, 2017, p.37)

Porém, segundo Freitas e Freitas (2021), na pedagogia de Paulo Freire, pela relação dialógica, a subjetividade se converte em subjetividade humana, no momento em que denota a importância ao ser humano e o diálogo não se constitui fundamentado na razão pura, no entanto, na possibilidade de ouvir o outro. O mesmo autor reflete sobre a criação de espaços para o exercício da ação de aproximar e de conhecer os sujeitos, proporcionando uma atmosfera de intimidade entre esses, tal que nessa relação todo o ser humano se constitui com o outro, com identidade, e não como desconhecido. Freire, em seus ensinamentos, afirma que a pedagogia libertadora entende que a Educação tem como função primordial a transformação da sociedade, ou seja, é uma ferramenta de igualdade social que objetiva libertar o homem da sua opressão, com a função de torná-lo autônomo (Oliveira e Assis, 2022).

A EA crítica é intrinsecamente libertadora e,

em la aceptación del conocimiento recibido, desprovista de cuestionamientos y problematizaciones para el mantenimiento de la hegemonía dominante (Oliveira y Assis, 2022)

Los autores también afirman que la elección del contenido es privilegio del docente, quien aparece como una autoridad en relación con los estudiantes de quienes se espera una recepción pasiva, similar a lo que ocurre en una transferencia bancaria. Este conocimiento se presenta sin conexión con la realidad vivida por los estudiantes que aprenden de forma mecánica y memorizada, muchas veces memorizando información sin saber exactamente su significado. Estos son contenidos domesticadores:

Contenidos que son retazos de la realidad desconectados de la totalidad en la que se crean y en cuya visión cobran significado. La palabra, en estas disertaciones, se vacía de la dimensión concreta que debería tener o se convierte en una palabra hueca, en una verbosidad alienada y alienante. De ahí que sea más sonido que significado y, por tanto, sería mejor no decirlo. Por eso una de las características de esta tesis doctoral es el “sonido” de la palabra y no su poder transformador. Cuatro por cuatro, dieciséis; Pará, capital Belém, que el estudiante fija, memoriza, repite, sin darse cuenta de lo que realmente significa cuatro por cuatro. Lo que realmente significa capital, en el enunciado, Pará, capital Belém para Pará y Pará para Brasil. (Freire, 2017, p.37)

Sin embargo, según Freitas y Freitas (2021), en la pedagogía de Paulo Freire, a través de la relación dialógica, la subjetividad se convierte en subjetividad humana, al momento denota la importancia para el ser humano y el diálogo no se constituye en base a la razón pura, sin embargo, en la posibilidad de escuchar al otro. El mismo autor reflexiona sobre la creación de espacios para el ejercicio de la acción de acercarse y conocer a los sujetos, proporcionando un ambiente de intimidad entre ellos, de modo que en esa relación cada ser humano se constituye con el otro, con identidad, y no como desconocido. Freire, en sus enseñanzas, afirma que la pedagogía liberadora entiende que la Educación tiene como función primordial la transformación de la sociedad, es decir, es una herramienta de igualdad social que tiene como objetivo liberar al hombre de su opresión, con la función de hacerlo autónomo. (Oliveira y Assis, 2022).

La EA crítica es intrínsecamente liberadora y, como tal, propone presentar prácticas pedagógicas

por assim ser, propõe apresentar práticas pedagógicas significativas para a formação de sujeitos atuantes e capacitados a pensarem em soluções de enfrentamento para a crise socioambiental contemporânea (Dutra, Camargo e de Souza, 2021).

Ainda por Torres e Brito (2022), a pedagogia freiriana traz em seu bojo uma concepção de educação libertadora com potencialidade de fundamentar concepções de sujeito, de ambiente, de conhecimento, de ciência e de currículo em uma perspectiva crítico-transformadora, ou seja, humanizadora e emancipatória. Daí que a dinâmica freiriana de investigação e de redução temática para a obtenção de temas geradores (Freire, 2017) carrega ontologicamente a potencialidade de efetivar práticas curriculares e didático-pedagógicas crítico-transformadoras, na sociedade contemporânea, que urge por processos de mudança cultural, social e material, na direção da humanização e da emancipação dos sujeitos.

Dickman e Carneiro (2012) afirmam que há uma identidade entre a concepção de ser humano freiriana com os princípios constitutivos da EA, uma vez que tal concepção só é inteligível se for integrada ao mundo onde vivem os humanos. Isso reafirma o princípio da indissociabilidade entre sociedade e natureza. Essa é uma das grandes contribuições freirianas, a pertença do ser humano ao mundo-natureza como unidade interdependente, superando uma visão dicotômica. Tal concepção possibilita uma educação voltada para a construção de um sentimento de pertencimento ao mundo e uma compreensão de mundo sistêmico-dinâmica, na qual está implicado o desenvolvimento de uma consciência ecológica, que não só identifica problemas, mas reflete sobre ações não-predatórias, ou seja, alternativas sustentáveis para o ambiente de vida como um todo.

Outra contribuição de Freire está relacionada à concepção de ser humano inacabado e, nesse sentido, enfoca a busca de ser mais humano, via uma educação permanente; já que, por meio dela, ele tem condições de tomar consciência do mundo, o qual também é inacabado e – sob essa ótica – posicionar-se diante do mesmo para transformá-lo num lugar mais humano, a partir de uma responsabilidade ética (Dickman e Carneiro, 2012).

Posto isso, a pedagogia freiriana contribui para uma Educação Ambiental crítico-humanizadora ao fomentar a conscientização crítica sobre as interconexões entre questões ambientais e sociais, promovendo o diálogo participativo e a contextualização do aprendizado, incentivando a problematização de temas ambientais reais e a práxis transformadora, e capacitando os alunos a atuarem como agentes de mudança comprometidos com a sustentabilidade e a justiça social.

Ademais, a pedagogia freiriana oferece uma

significativas para la formación de sujetos activos capaces de pensar soluciones para enfrentar la crisis socioambiental contemporánea (Dutra, Camargo y de Souza, 2021).

También según Torres y Brito (2022), la pedagogía freiriana trae consigo una concepción de educación liberadora con el potencial de sustentar concepciones de sujeto, entorno, conocimiento, ciencia y currículo en una perspectiva crítico-transformadora, es decir, humanizadora y emancipadora. De ahí la dinámica freireana de investigación y reducción temática para obtener temas generadores (Freire, 2017) conlleva ontológicamente el potencial de implementar prácticas curriculares y didáctico-pedagógicas crítico-transformadoras, en la sociedad contemporánea, que urge a procesos de cambio cultural, social y material, en la dirección de la humanización y emancipación de los sujetos.

Dickman y Carneiro (2012) afirman que existe una identidad entre la concepción freireana del ser humano y los principios constitutivos de la EA, ya que tal concepción sólo es inteligible si se integra al mundo donde viven los humanos. Esto reafirma el principio de inseparabilidad entre sociedad y naturaleza. Éste es uno de los mayores aportes de Freire, la pertenencia del ser humano al mundo-naturaleza como una unidad interdependiente, superando una visión dicotómica. Esta concepción posibilita una educación encaminada a construir un sentimiento de pertenencia al mundo y una comprensión del mundo sistémico-dinámico, lo que implica el desarrollo de una conciencia ecológica, que no sólo identifica problemas, sino que reflexiona sobre acciones no depredadoras, es decir, alternativas sostenibles para el entorno de vida en su conjunto.

Otro aporte de Freire está relacionado con la concepción de un ser humano inacabado y, en este sentido, se centra en la búsqueda de ser más humanos, a través de la educación permanente; ya que, a través de él, es capaz de tomar conciencia del mundo, que también está inacabado y, desde esta perspectiva, posicionarse ante él para transformarlo en un lugar más humano, basado en la responsabilidad ética (Dickman y Carneiro, 2012).

Dicho esto, la pedagogía freireana contribuye a una educación ambiental crítico-humanizadora al fomentar la conciencia crítica sobre las interconexiones entre las cuestiones ambientales y sociales, brindando el diálogo participativo y la contextualización del aprendizaje, fomentando la problematización de temas ambientales reales y la praxis transformadora, y empoderando a los estudiantes para actuar como agentes de cambio comprometidos con la sostenibilidad y la justicia social.

Además, la pedagogía freireana ofrece un enfoque que fomenta la conciencia crítica sobre las interconexiones entre las cuestiones ambientales y sociales, promoviendo

abordagem que fomenta a conscientização crítica sobre as interconexões entre questões ambientais e sociais, promovendo o diálogo participativo e a contextualização do aprendizado, o que contribui para uma educação ambiental crítico-humanizadora, pois segundo Araújo (2012, p. 78):

[...] a EA crítico-humanizadora é uma prática educativa que se posiciona no campo da concepção transformadora e que gera diferentes orientações pedagógicas ou, dito de outro modo, influi na formação de novo quefazer docente. Ademais ela traz consigo valores, como a solidariedade, a igualdade e o respeito à vida. Ela integra conhecimentos específicos e pedagógicos, valores, atitudes e ações com base na consciência ética, na consciência também local e planetária que possibilita o tratamento das questões socioambientais, suas causas e inter-relações em perspectiva complexa. Ainda segundo a mesma autora, a EA crítico-humanizadora ajuda a considerar a sustentabilidade como processo de transformação ambiental, social, político, econômico e educacional no sentido de manter a vida em todas as suas formas.

Educação ambiental crítico-humanizadora e resíduos sólidos

Segundo a ABNT NBR 10.004:2004, resíduos sólidos são aqueles que resultam de atividades de origem industrial, doméstica, hospitalar, comercial, agrícola, de serviços e de varrição. Ficam incluídos nesta definição os lodos provenientes de sistemas de tratamento de água, aqueles gerados em equipamentos e instalações de controle de poluição, bem como determinados líquidos cuja particularidades tornem inviável o seu lançamento na rede pública de esgotos ou corpos de água, ou exijam para isso soluções, técnica e economicamente, inviáveis em face à melhor tecnologia disponível (ABRELPE, 2022, p. 1).

A gestão sustentável de resíduos atualmente é uma das questões mais desafiadoras enfrentadas principalmente por países em desenvolvimento, devido ao aumento dos resíduos sólidos urbanos (RSU) gerados. Este aumento foi desencadeado nos últimos anos pelo crescimento populacional e urbano, bem como por mudanças nos padrões de consumo (Galavote et al., 2023). Com uma geração de RSU em torno de 81,8 milhões de toneladas, no ano de 2022, no Brasil, o que se chega a uma geração estimada por dia de 224 mil toneladas, constata-se que cada habitante gerou em torno de 1,043 kg de RS diário (Abrelpe, 2022). E esses dados apontam para uma previsão de piorar. Estima-se que até o ano de 2050, os povos mais desenvolvidos cheguem a uma alta de 19% na geração desses RS, enquanto os países de menor

el diálogo participativo y la contextualización de los aprendizajes, lo que contribuye a la educación ambiental crítica-humanizante, como señala Araújo (2012, p.78):

[...] La EA crítico-humanizante es una práctica educativa que se posiciona en el campo de la concepción transformadora y que genera diferentes orientaciones pedagógicas o, en otras palabras, influye en la formación de nuevas tareas docentes. Además, trae consigo valores como la solidaridad, la igualdad y el respeto a la vida. Integra conocimientos, valores, actitudes y acciones específicas y pedagógicas basadas en la conciencia ética, la conciencia local y planetaria que posibilita el tratamiento de las cuestiones socioambientales, sus causas e interrelaciones en una perspectiva compleja. También según el mismo autor, la EA crítica-humanizante ayuda a considerar la sostenibilidad como un proceso de transformación ambiental, social, política, económica y educativa en el sentido de mantener la vida en todas sus formas.

Educación ambiental crítica-humanizadora y residuos sólidos

Según la ABNT NBR 10.004:2004, los residuos sólidos son aquellos que resulten de actividades de origen industrial, doméstico, hospitalario, comercial, agrícola, de servicios y de barrido. Esta definición incluye los lodos procedentes de sistemas de tratamiento de aguas, los generados en equipos e instalaciones de control de la contaminación, así como determinados líquidos cuyas particularidades hacen inviable, técnica y económicamente, su vertido al alcantarillado público o a masas de agua, que son inviables frente a la mejor tecnología disponible (ABRELPE, 2022, p. 1).

La gestión sostenible de residuos es actualmente uno de los problemas más desafiantes que enfrentan principalmente los países en desarrollo, debido al aumento de los residuos sólidos municipales (RSU) generados. Este aumento fue desencadenado en los últimos años por el crecimiento poblacional y urbano, así como por cambios en los patrones de consumo (Galavote et al., 2023). Con una generación de RSU de alrededor de 81,8 millones de toneladas, en el año 2022, en Brasil, lo que equivale a una generación estimada por día de 224 mil toneladas, parece que cada habitante generó alrededor de 1.043 kg de RS diarios (Abrelpe, 2022). Y estos datos apuntan a una previsión de empeoramiento. Se estima que para el año 2050, las sociedades más desarrolladas alcanzarán un aumento del 19% en la generación de estos residuos, mientras que los países de menores ingresos podrán alcanzar un aumento del 40% en la producción de estos residuos (Massuga, 2023).

renda, poderão chegar a um aumento de 40% na produção desses resíduos (Massuga, 2023).

A gestão de RS é uma questão ambiental premente que se cruza com vários fatores sociais e econômicos. A pedagogia Freiriana, com ênfase no diálogo e na colaboração, torna-se essencial para enfrentar este desafio. Ao incorporar os princípios freirianos em programas de EA centrados nos resíduos sólidos, as comunidades podem desenvolver uma compreensão crítica das questões sistêmicas que contribuem para a geração e a eliminação de resíduos. Segundo Layrargues e Torres (2022), a visão sistêmica dos resíduos sólidos é nada menos que o terceiro princípio da Política Nacional de Resíduos Sólidos³ (Brasil 2010), descrita no seu artigo 6º. Portanto, é coerente que nas ações de EA – um dos Instrumentos da Política Nacional de Resíduos Sólidos – independentemente da temática específica escolhida, seja adotada uma visão sistêmica capaz de abranger a totalidade do seu universo temático. A Política Nacional de Educação Ambiental (Brasil, 1981), por sua vez, explicita que o ‘desenvolvimento de uma compreensão integrada do meio ambiente em suas múltiplas e complexas relações, envolvendo aspectos ecológicos, psicológicos, legais, políticos, sociais, econômicos, científicos, culturais e éticos’, é o primeiro objetivo fundamental da Educação Ambiental.

Nesta esteira, a EA crítico-humanizadora desempenha um papel vital na abordagem da questão premente da gestão de resíduos sólidos. A formação de seres humanos conscientes, cidadãos do mundo, que respeitem e amem o meio ambiente, devem ser resultado da formação de indivíduos que vivenciem a EA em sua vida estudantil (Lynette, 2022). Ao promover uma compreensão profunda das consequências ambientais da geração e da eliminação de resíduos, a educação ambiental crítico-humanizadora incentiva os indivíduos a analisarem criticamente o impacto dos seus padrões de consumo no ambiente. Capacita as pessoas a questionarem as práticas existentes de gestão de resíduos, promovendo a conscientização sobre a importância de reduzir, reutilizar e reciclar. Por meio da educação ambiental crítica, as comunidades podem explorar soluções inovadoras para os desafios dos resíduos sólidos, tais como compostagem, tecnologias de transformação de resíduos em energia e modelos de economia circular.

Com relação à economia circular, Cosenza, Andrade e Assunção (2020, p.3) esclarecem que

La gestión de RS es un tema ambiental apremiante que se cruza con varios factores sociales y económicos. La pedagogía freiriana, con énfasis en el diálogo y la colaboración, se vuelve esencial para afrontar este desafío. Al incorporar los principios freireanos en los programas de EA centrados en los desechos sólidos, las comunidades pueden desarrollar una comprensión crítica de los problemas sistémicos que contribuyen a la generación y eliminación de desechos. Según Layrargues y Torres (2022), la visión sistémica de los residuos sólidos es nada menos que el tercer principio de la Política Nacional de Residuos Sólidos (Brasil 2010), descrito en su artículo 6. Por lo tanto, es coherente que en las acciones de EA – uno de los Instrumentos de la Política Nacional de Residuos Sólidos – independentemente del tema específico elegido, se adopte una visión sistémica capaz de abarcar todo el universo temático. La Política Nacional de Educación Ambiental (Brasil, 1981), a su vez, explica que el “desarrollo de una comprensión integrada del medio ambiente en sus múltiples y complejas relaciones, que involucran aspectos ecológicos, psicológicos, legales, políticos, sociales, económicos, científicos, culturales y éticos”, es el primer objetivo fundamental de la Educación Ambiental.

En este sentido, la EA crítica y humanizadora desempeña un papel vital a la hora de abordar la cuestión apremiante de la gestión de residuos sólidos. La formación de seres humanos conscientes, ciudadanos del mundo, que respeten y amen el medio ambiente, debe ser resultado de la formación de individuos que experimenten la EA en su vida estudiantil (Lynette, 2022). Al brindar una comprensión profunda de las consecuencias ambientales de la generación y eliminación de residuos, la educación ambiental humanizadora crítica alienta a las personas a analizar críticamente el impacto de sus patrones de consumo en el medio ambiente. Permite a las personas cuestionar las prácticas existentes de gestión de residuos, promoviendo la conciencia sobre la importancia de reducir, reutilizar y reciclar. A través de la educación ambiental crítica, las comunidades pueden explorar soluciones innovadoras a los desafíos de los residuos sólidos, como el compostaje, las tecnologías de conversión de residuos en energía y los modelos de economía circular.

Respecto a la economía circular, Cosenza, Andrade y Assunção (2020, p.3) aclaran que [...] consiste en cambiar la forma en que se diseñan y

³ A Política Nacional de Resíduos Sólidos (PNRS), instituída pela [Lei nº 12.305, de 2 de agosto de 2010](#), tem como objetivo principal o gerenciamento dos resíduos sólidos no Brasil. Os princípios desta lei visam o desenvolvimento sustentável, a responsabilidade compartilhada e o reconhecimento do resíduo sólido como bem econômico gerador de trabalho e renda. Seus objetivos norteiam a proteção da saúde e do meio ambiente e a redução do volume de resíduos sólidos, incentivando a reutilização, a reciclagem e o tratamento de resíduos.

[...] consiste na mudança na forma de design e consumo dos produtos, no processo de exploração de matérias primas e resíduos e na ação conflituosa entre a sustentabilidade ambiental e o crescimento econômico. Trata-se, portanto, de uma solução que, pelo menos teoricamente, une o modelo sustentável com o ritmo tecnológico e comercial do mundo moderno, minimizando o impacto humano no meio ambiente.

Outrossim, incute um sentido de responsabilidade e de gestão ambiental, incentivando os indivíduos a defenderem políticas e práticas sustentáveis que minimizem a produção de resíduos e promovam um planeta mais saudável para as gerações futuras.

Deste modo, uma estratégia metodológica do pensamento de Paulo Freire que se coaduna às questões socioambientais, carregadas de alto teor de complexidade, é o uso dos temas geradores, uma ferramenta que por si só é colaborativa no processo de conscientização da realidade, tendo que ser retirados da vida dos participantes e só são geradores de ação-reflexão-ação se forem carregados de conteúdos sociopolíticos significativos (Dutra, Camargo e Souza, 2021). Nessa perspectiva, resíduos sólidos é um tema gerador amplo e pertinente em processos de formação continuada de professores com foco na EA crítico-humanizadora. Desta forma, a EA crítico-humanizadora ganha protagonismo, vez que pode permitir que

[...] o olhar para as questões socioambientais ocorra de forma diferenciada, por meio do pensamento complexo. Este é capaz de nos ajudar a repensar a multidimensionalidade dos seres humanos, pois somos, ao mesmo tempo, individuais e coletivos, biológicos, sociais, culturais e espirituais. Assim, quando tratamos questões socioambientais sob a ótica da EA crítico-humanizadora, percebemos a complementaridade entre ser humano, sociedade e natureza; bem como a capacidade de renovação destes e das relações estabelecidas entre eles (Araújo, 2012, p 81).

Conclusão

A teoria do conhecimento freiriano – com foco na conscientização – no diálogo e na ação transformadora, pode contribuir significativamente para uma Educação Ambiental (EA) crítico-humanizadora quando aplicada ao tema dos resíduos sólidos. A abordagem freiriana permite uma compreensão mais profunda dos problemas ambientais relacionados aos resíduos sólidos, promovendo uma reflexão crítica sobre suas causas e seus impactos, além de explorar alternativas sustentáveis para lidar com

consumen los productos, el proceso de exploración de materias primas y residuos y la acción conflictiva entre sostenibilidad ambiental y crecimiento económico. Se trata, por tanto, de una solución que, al menos teóricamente, combina el modelo sostenible con el ritmo tecnológico y comercial del mundo moderno, minimizando el impacto humano sobre el medio ambiente.

Además, inculca un sentido de responsabilidad y gestión ambiental, alentando a las personas a defender políticas y prácticas sostenibles que minimicen la producción de residuos y promuevan un planeta más saludable para las generaciones futuras.

De esta manera, una estrategia metodológica del pensamiento de Paulo Freire acorde con las problemáticas socioambientales, cargadas de un alto nivel de complejidad, es el uso de temas generadores, herramienta que en sí misma es colaborativa en el proceso de sensibilización sobre realidad, debiendo ser tomados de la vida de los participantes y solo son generadores de acción-reflexión-acción si están cargados de contenido sociopolítico significativo (Dutra, Camargo y Souza, 2021). Desde esta perspectiva, los residuos sólidos constituyen un tema generador amplio y pertinente en los procesos de formación continua de profesor con enfoque de EA crítico-humanizante. De esta manera, la EA crítica-humanizadora gana protagonismo, ya que puede permitir que:

[...] mirar las cuestiones socioambientales se produce de otra manera, a través del pensamiento complejo. Esto es capaz de ayudarnos a repensar la multidimensionalidad de los seres humanos, como somos, al mismo tiempo, individuales y colectivos, biológicos, sociales, culturales y espirituales. Así, cuando tratamos las cuestiones socioambientales desde la perspectiva de la EA crítica-humanizante, percibimos la complementariedad entre ser humano, sociedad y naturaleza; así como su capacidad de renovación y las relaciones que se establecen entre ellos (Araújo, 2012, p. 81).

Conclusión

La teoría del conocimiento de Freire - con enfoque en la sensibilización - el diálogo y la acción transformadora, puede contribuir significativamente a la Educación Ambiental (EA) crítico-humanizadora cuando se aplica al tema de los residuos sólidos. El enfoque freireano permite profundizar en la comprensión de los problemas ambientales relacionados con los residuos sólidos, brindando una reflexión crítica sobre sus causas e impactos, además de explorar alternativas sustentables

essa questão. Ao envolver os educandos de forma ativa e participativa, essa abordagem não apenas promove a conscientização ambiental, mas também os capacita a se tornarem agentes de mudança em suas comunidades, promovendo uma relação mais equilibrada e humanizada com o meio ambiente.

AGRADECIMENTOS E APOIOS

O presente trabalho encontra acolhida no Programa de Pós-Graduação em Ensino das Ciências – PPGE, no grupo de estudo - Formação e Prática Pedagógica de Professores de Ciências e de Biologia - FORBIO/UFRPE e na Cátedra Paulo Freire Educação para a Sustentabilidade - CPF/UFRPE.

Apoio: Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia do Estado de Pernambuco.

Referências

Araújo, M. L. F. (2012). *O que fazer da Educação Ambiental crítico-humanizadora na formação inicial de professores de Biologia na universidade*. [Tese de Doutorado]. Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco.

Araújo, M. L. F. (2022). Fundamentos da práxis freiriana que garantem caráter crítico-humanizador-transformador à Educação Ambiental. *Revista Sergipana de Educação Ambiental*, 9(1), 1-15.

Associação Brasileira de Empresas de Limpeza Pública e Resíduos Especiais. (2023, 11 de outubro). Panorama dos Resíduos Sólidos no Brasil [Webpage]. Disponível em: <https://abrelpe.org.br/download-panorama-2022>.

Alam, M. (2023). Environmental education and non-governmental organizations. In *The Palgrave Encyclopedia of Urban and Regional Futures* (pp. 495-502). Cham: Springer International Publishing.

Ardoín, N. M., Bowers, A. W., & Gaillard, E. (2020). Environmental education outcomes for conservation: A systematic review. *Biological conservation*, 241, 108-224.

Brasil. (2023, 11 de outubro). Lei Nº 6.938, de 31 de agosto de 1981. Dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, seus fins e mecanismos de formulação e aplicação, e dá outras providências. [Webpage] Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6938.htm.

Brasil. (2024, 29 de maio). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República. [Webpage] Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/topicos/10645661/artigo-225-da-constituicao-federal-de-1988/definicoes>.

para abordar este tema. Al involucrar a los estudiantes de manera activa y participativa, este enfoque no sólo promueve la conciencia ambiental, sino que también los empodera para convertirse en agentes de cambio en sus comunidades, brindando una relación más equilibrada y humanizada con el medio ambiente.

Referencias

Araújo, M. L. F. (2012). *Qué hacer con la Educación Ambiental crítica-humanizadora en la formación inicial de profesores de Biología en las universidades*. [Tesis Doctoral]. Programa de Posgrado en Educación, Universidad Federal de Pernambuco.

Araújo, M. L. F. (2022). Fundamentos de la praxis de Freire que garantizan un carácter crítico-humanizador-transformador a la Educación Ambiental. *Revista Sergipana de Educação Ambiental*, 9(1), 1-15.

Asociación Brasileña de Empresas de Aseo Público y Resíduos Especiales. (2023, 11 de Octubre). Panorama general de los residuos sólidos en Brasil [Webpage]. Disponible en: <https://abrelpe.org.br/download-panorama-2022>.

Alam, M. (2023). Environmental education and non-governmental organizations. In *The Palgrave Encyclopedia of Urban and Regional Futures* (pp. 495-502). Cham: Springer International Publishing.

Ardoín, N. M., Bowers, A. W., & Gaillard, E. (2020). Environmental education outcomes for conservation: A systematic review. *Biological conservation*, 241, 108-224. Brasil. (2023, 11 de octubre). Ley Nº 6.938, de 31 de agosto de 1981. Establece la Política Nacional Ambiental, sus fines y mecanismos de formulación y aplicación, y dispone otras medidas. [Webpage] Disponible en: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6938.htm.

Brasil. (2024, 29 de mayo). Constitución de la República Federativa del Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidencia de la República. [Webpage] Disponible en: <https://www.jusbrasil.com.br/topicos/10645661/artigo-225-da-constituicao-federal-de-1988/definicoes>.

Brasil. (2024, 29 de mayo). Ley 12.305 de 2 de agosto de 2010. Establece la Política Nacional de Resíduos Sólidos. 2010a. [Webpage] Disponible en: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12305.htm.

Cosenza, J. P., de Andrade, E. M., & de Assunção, G. M. (2020). La economía circular como alternativa para el crecimiento sostenible brasileño: análisis de la Política Nacional de Resíduos Sólidos. *Revista Gestión Ambiental*

Brasil. (2024, 29 de maio). Lei 12.305 de 02 de agosto de 2010. Institui a Política Nacional de Resíduos Sólidos. 2010a. [Webpage] Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2010/lei/l12305.htm.

Cosenza, J. P., de Andrade, E. M., & de Assunção, G. M. (2020). Economia circular como alternativa para o crescimento sustentável brasileiro: análise da Política Nacional de Resíduos Sólidos. *Revista de Gestão Ambiental e Sustentabilidade*, 9(1), 1-30.

Da Silva, A. A.; Araújo, M. L. F. (2022). *Análise das Concepções Vinculadas à Educação Ambiental nas Cátedras, Centro e Instituto Paulo Freire no Brasil*. Editora Realize.

Dickmann, I., & Carneiro, S. M. M. (2012). Paulo Freire e Educação ambiental: contribuições a partir da obra Pedagogia da Autonomia. *R. Educ. Públ*, 87-102.

Dutra, T., de Camargo, T. S., & de Souza, D. O. G. (2021). As relações teórico-metodológicas entre o pensamento de Paulo Freire e a educação ambiental crítica e transformadora: um olhar a partir dos temas geradores. *Ambiente & Educação: Revista de Educação Ambiental*, 26(1), 603-632.

Freire, P. (2017). *Pedagogia do oprimido*. 64. Editora Paz e Terra.

Freitas, A. L. C. D., & Freitas, L. A. D. A. (2021). Educação ambiental crítica: revisitando os pressupostos de Paulo Freire e Enrique Dussel. *Ensino em Re-Vista*, 28, 1-20.

Galavote, T., Sena, L. G., Calixto, L. M., Dutra, R. M. D. S., Coimbra, T. C., Chaves, G. D. L. D., & Siman, R. R. (2023). Avaliação do efeito do fortalecimento da coleta seletiva nos custos de gerenciamento de resíduos sólidos urbanos. *urbe. Revista Brasileira de Gestão Urbana*, 15, 1-18.

Gil, A. C. (2022). *Como elaborar projetos de pesquisa*. 7º ed. Editora Atlas.

Layrargues, P. P., & Torres, A. B. F. (2022). Por uma educação menos seletiva: reciclando conceitos em Educação Ambiental e resíduos sólidos. *Revista Brasileira de Educação Ambiental (RevBEA)*, 17(5), 33-53.

Lynette, S. (2022). A educação ambiental como instrumento na promoção da economia circular. *Desenvolvimento sustentável, implantação de boas práticas, mitigação e adaptação às mudanças*

y Sostenibilidad, 9(1), 1-30.

Da Silva, A. A.; Araújo, M. L. F. (2022). *Análisis de concepciones vinculadas a la educación ambiental en las Cátedras, Centro e Instituto Paulo Freire en Brasil*. Editora Realize.

Dickmann, I., & Carneiro, S. M. M. (2012). Paulo Freire y la educación ambiental: aportes desde la obra Pedagogía de la Autonomía. *R. Educ. Públ*, 87-102.

Dutra, T., de Camargo, T. S., & de Souza, D. O. G. (2021). Las relaciones teórico-metodológicas entre el pensamiento de Paulo Freire y la educación ambiental crítica y transformadora: una mirada desde los temas generadores. *Ambiente y Educación: Revista de Educación Ambiental*, 26(1), 603-632.

Freire, P. (2017). *Pedagogía de los oprimidos*. 64. Editorial Paz y Tierra.

Freitas, A. L. C. D., & Freitas, L. A. D. A. (2021). Educación ambiental crítica: revisando los supuestos de Paulo Freire y Enrique Dussel. *Ensenanza em Re-Vista*, 28, 1-20.

Galavote, T., Sena, L. G., Calixto, L. M., Dutra, R. M. D. S., Coimbra, T. C., Chaves, G. D. L. D., & Siman, R. R. (2023). Evaluación del efecto del fortalecimiento de la recogida selectiva sobre los costes de gestión de residuos sólidos urbanos. *urbe. Revista Brasileña de Gestión Urbana*, 15, 1-18.

Gil, A. C. (2022). *Cómo desarrollar proyectos de investigación*. 7º ed. Editorial Atlas.

Layrargues, P. P., & Torres, A. B. F. (2022). Por una educación menos selectiva: conceptos de reciclaje en Educación Ambiental y residuos sólidos. *Revista Brasileña de Educación Ambiental (RevBEA)*, 17(5), 33-53.

Lynette, S. (2022). *La educación ambiental como instrumento para impulsar la economía circular. Desarrollo sostenible, implementación de buenas prácticas, mitigación y adaptación al cambio climático. Responsabilidad social, gobernanza y ética*, 2022.

<https://jornaldaadvocacia.oabsp.org.br/wp-content/uploads/2022/09/OAB-SP-comissao-meio-ambiente-ebook-direito-todos-3.pdf#page=156>

Marcatto, C. (2002). *Educación ambiental: conceptos y principios*. Editorial FEAM.

Massuga, F., Doliveira, S. L. D., Soares, S., & Parlow, M. S. (2023). Gestión municipal de residuos sólidos urbanos en

climáticas. *Responsabilidade social, governança e ética*. 2022.

<https://jornaldaadvocacia.oabsp.org.br/wp-content/uploads/2022/09/OAB-SP-comissao-meio-ambiente-ebook-direito-todos-3.pdf#page=156>

Marcatto, C. (2002). *Educação ambiental: conceitos e princípios*. Editora FEAM.

Massuga, F., Doliveira, S. L. D., Soares, S., & Parlow, M. S. (2023). A gestão municipal dos resíduos sólidos urbanos em um município da região sudeste do estado do Paraná: implicações para a sustentabilidade. *REUNIR Revista de Administração Contabilidade e Sustentabilidade*, 13(1), 149-170.

Oliveira, C. B., & de Assis, L. L. (2022). Contribuições freireanas à Educação Ambiental crítica. *Brazilian Journal of Development*, 8(1), 3925-3936.

Prodanov, C. C. (2013). *Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico*. 2. Editora Feevale.

Torres, J. R., & Britto, N. S. Q. (2022). A presença de Paulo Freire em trabalhos de Educação Ambiental Crítica que se articulam à Educação do Campo. *Revista Brasileira de Educação Ambiental (RevBEA)*, 17(3), 392-415.

un municipio de la región sureste del estado de Paraná: implicaciones para la sostenibilidad. *REUNIR Revista Administración Contabilidad y Sostenibilidad*, 13(1), 149-170.

Oliveira, C. B., & de Assis, L. L. (2022). Aportes freireanos a la Educación Ambiental crítica. *Brazilian Journal of Development*, 8(1), 3925-3936.

Prodanov, C. C. (2013). *Metodología del trabajo científico: métodos y técnicas de investigación y trabajo académico*. 2. Editorial Feevale.

Torres, J. R., & Britto, N. S. Q. (2022). Presencia de Paulo Freire en obras de Educación Ambiental Crítica vinculadas a la Educación Rural. *Revista Brasileña de Educación Ambiental (RevBEA)*, 17(3), 392-415.

Cátedra Abierta Latinoamericana y Caribeña (EPJA) de la Universidad Nacional de Educación: actualidad y perspectivas

Wilfredo García Felipe
Universidad Nacional de Educación, Ecuador
wilfredo.garcia@unae.edu.ec

Christian Xavier Chamorro Pinchao
Ministerio de Educación, Ecuador
xavier.chamorro@educacion.gob.ec

Gabriela Eugenia Dávila Lara
Universidad Nacional de Educación, Ecuador
gabriela.davila@unae.edu.ec

Introducción

La Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) en la región de América Latina y el Caribe mantiene una deuda histórica con la población necesitada de ella. Esto debido, entre otras cosas, al bajo presupuesto que se asigna a este campo para su desarrollo. Por este motivo, se requiere —en primer lugar— replantear las políticas públicas generadas desde los ministerios de educación y convocar a todos los actores sociales pertinentes, desde la academia y en territorios, para aunar esfuerzos estratégicos que faciliten la continuidad de estudios y oportunidades de especializaciones para ocupar actividades laborales dignas y la disminución sensible de la injusticia social (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco], 2022a; Hernández *et al.*, 2022; Chamorro, 2023).

Consciente de esa realidad, se concibió la creación de la Cátedra Abierta Latinoamericana y Caribeña EPJA con un propósito esencial inicial: contribuir a la formación de estudiantes de la Maestría de la Educación de Jóvenes y Adultos de la Universidad Nacional de Educación (UNAE) y facilitar la socialización de experiencias significativas desde diversos países de la región; todo ello en beneficio de la EPJA (Picón *et al.*, 2022). Más adelante se detalla esta realidad.

Ha sido significativo el progreso logrado en las audiciones abiertas de la Cátedra Abierta Latinoamericana y Caribeña EPJA en la formación de los estudiantes de la maestría EPJA de la UNAE y la socialización de experiencias significativas desde varios países de la

Cátedra Aberta Latino-Americana e Caribenha (EPJA) da Universidade Nacional de Educação: atualidade e perspectivas

Wilfredo García Felipe
Universidade Nacional de Educação, Equador
wilfredo.garcia@unae.edu.ec

Christian Xavier Chamorro Pinchao
Ministério de Educação, Equador
xavier.chamorro@educacion.gob.ec

Gabriela Eugenia Dávila Lara
Universidade Nacional de Educação, Equador
gabriela.davila@unae.edu.ec

Introdução

A Educação de Pessoas Jovens e Adultas (EPJA) na região da América Latina e do Caribe mantém uma dívida histórica com a população que dela necessita. Isso se deve, entre outras coisas, ao baixo orçamento que é destinado a esse campo para o seu desenvolvimento. Por esse motivo, é necessário — em primeiro lugar — repensar as políticas públicas geradas pelos ministérios da educação e convocar todos os atores sociais pertinentes, tanto da academia quanto dos territórios, para unir esforços estratégicos que facilitem a continuidade dos estudos e as oportunidades de especialização para ocupar atividades laborais dignas e reduzir significativamente a injustiça social (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura [Unesco], 2022a; Hernández *et al.*, 2022; Chamorro, 2023).

Consciente dessa realidade, foi concebida a criação da Cátedra Aberta Latino-Americana e Caribenha EPJA com um propósito essencial inicial: contribuir para a formação dos estudantes do Mestrado em Educação de Jovens e Adultos da Universidade Nacional de Educação (UNAE) e facilitar a socialização de experiências significativas de diversos países da região; tudo isso em benefício da EPJA (Picón *et al.*, 2022). Mais adiante, essa realidade é detalhada.

Tem sido significativo o progresso alcançado nas audições abertas da Cátedra Aberta Latino-Americana e Caribenha EPJA na formação dos estudantes do mestrado EPJA da UNAE e na socialização de experiências significativas de vários países da região, considerando a relevância do número de visualizações de cada uma das

región por lo relevante de la cantidad de visualizaciones de cada una de las sesiones (Chamorro-Pinchao y García, 2024).

Además, se podrá analizar cómo las sesiones abiertas han asumido otro reto desafiante: la creación de las reuniones Café con Paulo Freire, con las cuales se promueve el pensamiento freireano a través de las obras estudiadas. En este sentido, se trabaja por alcanzar niveles de aplicabilidad de las experiencias significativas que se socializan y del propio pensamiento freireano.

Todos los procesos que se mencionan en esta introducción están en pleno desarrollo. Los interesados —en la lectura del capítulo— podrán encontrar en esta propuesta, finalmente, un acercamiento a lo que se ha denominado el horizonte del Marco de Acción de Marrakech y la Conferencia Internacional de Educación de Adultos (Confintea) en lógica freireana y el nacimiento y desarrollo de las redes sociales de la Cátedra Abierta Latinoamericana y Caribeña.

Actualidad y perspectivas de la Cátedra RED

La Cátedra Abierta Latinoamericana y Caribeña de la Educación de Jóvenes y Adultos (EPJA) de la UNAE del Ecuador tuvo su primera audición abierta el 26 de febrero de 2021 como parte del proceso de formación de la Maestría de Educación de Jóvenes y Adultos de la UNAE. Enseguida se expandió —de manera progresiva— a la región de América Latina y el Caribe. Asimismo, se redimensionó en la socialización de experiencias significativas desde diferentes países al dar voz a las personas jóvenes y adultas que merecen ser escuchadas. En la actualidad, se ha mantenido el proceso de formación en el posgrado de la maestría de Jóvenes y Adultos de la UNAE, la cual está en pleno desarrollo.

Desde la concepción fundacional de la cátedra, la misma se convierte en un punto focal de encuentro dialógico, intercambio de informaciones, conocimientos, experiencias y propuestas orientadas a visibilizar, impulsar y fortalecer el movimiento nacional, latinoamericano y caribeño en la educación de los jóvenes y adultos, con crecientes audiencias en el área académica y no académica. Para Picón (2023):

De la misma forma, la memoria histórica de la Cátedra Abierta Latinoamericana y Caribeña EPJA de la Universidad Nacional de Educación (UNAE) ha permitido conocer, también, si se están inventando o reinventando nuevas instituciones en los países, nuevas formas organizativas para impulsar los programas, centros, núcleos de aprendizaje, comunidades de aprendizaje u otras formas organizativas, para impulsar las

sessões (Chamorro-Pinchao e García, 2024).

Além disso, será possível analisar como as sessões abertas assumiram outro desafio importante: a criação dos encontros "Café com Paulo Freire", com os quais se promove o pensamento freireano por meio das obras estudadas. Nesse sentido, busca-se alcançar níveis de aplicabilidade tanto das experiências significativas que são socializadas quanto do próprio pensamento freireano.

Todos os processos mencionados nesta introdução estão em pleno desenvolvimento. Os interessados — ao lerem o capítulo — poderão encontrar nesta proposta, por fim, uma aproximação ao que se tem denominado como o horizonte do Marco de Ação de Marrakech e da Conferência Internacional de Educação de Adultos (Confintea) sob a lógica freireana, além do surgimento e desenvolvimento das redes sociais da Cátedra Aberta Latino-Americana e Caribenha.

Atualidade e Perspectivas da Cátedra RED

A Cátedra Aberta Latino-Americana e Caribenha de Educação de Jovens e Adultos (EPJA) da UNAE, no Equador, realizou sua primeira audição aberta em 26 de fevereiro de 2021, como parte do processo de formação do Mestrado em Educação de Jovens e Adultos da UNAE. Em seguida, expandiu-se — de maneira progressiva — para a região da América Latina e do Caribe. Além disso, foi redimensionada na socialização de experiências significativas de diferentes países, dando voz a jovens e adultos que merecem ser ouvidos. Atualmente, o processo de formação no programa de pós-graduação da UNAE continua em pleno desenvolvimento.

Desde sua concepção fundacional, a cátedra se tornou um ponto focal de encontro dialógico, intercâmbio de informações, conhecimentos, experiências e propostas voltadas para visibilizar, impulsionar e fortalecer o movimento nacional, latino-americano e caribenho na educação de jovens e adultos, com audiências crescentes tanto na área acadêmica quanto na não acadêmica. Para Picón (2023):

Da mesma forma, a memória histórica da Cátedra Aberta Latino-Americana e Caribenha EPJA da Universidade Nacional de Educação (UNAE) permitiu conhecer se estão sendo inventadas ou reinventadas novas instituições nos países, novas formas organizativas para impulsionar os programas, centros, núcleos de aprendizagem, comunidades de aprendizagem ou outras formas organizativas, com o objetivo de

educaciones y aprendizajes en todos los espacios o ámbitos en los que las personas jóvenes y adultas se forman con base en sus necesidades, intereses, proyectos y ciclos de vida, los cuales deben estar en sintonía con los derechos humanos. (p. 179)

De manera similar, la memoria histórica de la Cátedra Abierta Latinoamericana y Caribeña EPJA de la UNAE ha permitido el reconocimiento y visibilización de la invención y reinención de nuevas instituciones en los países de la región y todo lo mencionado por Picón (2023) en la cita anterior.

La propia evolución de la Cátedra, como Cátedra RED, ha implicado el desarrollo de convenios y acercamientos a otras redes sociales. Puede destacarse, entre ellos, el convenio con la Universidad Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) de Brasil y la integración de la RED EPJA de México. La repercusión de estas relaciones se ha materializado en intercambios científicos, académicos e investigativos; así como en la publicación de artículos científicos y capítulos de libro en coedición —este último en fase de publicación— con la UFRPE. Los procesos de formación con la RED EPJA de México, de igual forma, abren nuevos espacios dialógicos en beneficio de la educación de jóvenes y personas adultas y adultas mayores.

La Cátedra Abierta viaja por Latinoamérica y el Caribe, acercándose cada vez más a los territorios y, en este sentido, avanza significativamente en el Ecuador. En este trabajo en territorio —además del apoyo decisivo de la DVV International con sede en Quito, Ecuador— la integración de dos proyectos de la UNAE asociados a la investigación y Vinculación con la Sociedad de la EPJA ha permitido potenciar esta significativa labor territorial. Gracias a estas relaciones, la Cátedra Abierta Latinoamericana y Caribeña se ha convertido en un espacio aglutinador y expresivo de funciones sustantivas integradas: algo innovador.

Por otra parte, un aspecto de suma importancia en el fortalecimiento del intercambio con la UFRPE ha sido el surgimiento y puesta en práctica del Café con Paulo Freire, encuentro regional que promueve el estudio de obras del destacado político, pedagogo y educador Paulo Freire a un público abierto. En este

promover as educações e aprendizagens em todos os espaços ou âmbitos nos quais jovens e adultos se formam, com base em suas necessidades, interesses, projetos e ciclos de vida, que devem estar em sintonia com os direitos humanos. (p. 179)

De maneira similar, a memória histórica da Cátedra Aberta Latino-Americana e Caribenha EPJA da UNAE permitiu o reconhecimento e a visibilização da invenção e reinvenção de novas instituições nos países da região, conforme mencionado por Picón (2023) na citação anterior.

A própria evolução da Cátedra, como Cátedra RED, implicou o desenvolvimento de convênios e aproximações com outras redes sociais. Destacam-se, entre eles, o convênio com a Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) do Brasil e a integração da RED EPJA do México. A repercussão dessas relações se concretizou em intercâmbios científicos, acadêmicos e investigativos, assim como na publicação de artigos científicos e capítulos de livro em coedição — este último em fase de publicação — com a UFRPE. Os processos de formação com a RED EPJA do México, igualmente, abrem novos espaços dialógicos em benefício da educação de jovens, adultos e idosos.

A Cátedra Aberta viaja pela América Latina e o Caribe, aproximando-se cada vez mais dos territórios e, nesse sentido, avança significativamente no Equador. Nesse trabalho em território — além do apoio decisivo da DVV International com sede em Quito, Equador — a integração de dois projetos da UNAE associados à pesquisa e à Vinculação com a Sociedade da EPJA tem potencializado essa significativa atuação territorial. Graças a essas relações, a Cátedra Aberta Latino-Americana e Caribenha tornou-se um espaço aglutinador e expressivo de funções substanciais integradas, algo inovador.

Por outro lado, um aspecto de suma importância no fortalecimento do intercâmbio com a UFRPE tem sido o surgimento e a implementação do "Café com Paulo Freire", um encontro regional que promove o estudo das obras do destacado político, pedagogo e educador Paulo

espacio, estudiantes de grado, académicos, miembros de diversas organizaciones sociales y público son parte activa de los análisis y discusiones propuestas.

El estudio y reflexión de obras freireanas, desde la Cátedra Abierta Latinoamericana y Caribeña EPJA de la UNAE, en su Café con Paulo Freire, se realiza en períodos trimestrales a través de horarios flexibles, permitiendo a cada participante una interacción pensada desde su planificación personal, a través de un aula virtual creada para tal fin.

Por último, en la tarea de resaltar otras extensiones efectivas en cuanto a relaciones en redes, debe destacarse el intercambio con la Dirección del Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (Crefal) desde finales del año 2023 hasta la actualidad. La cooperación entre ambas instancias genera, sin duda alguna, un impacto a través de la firma de convenios que faciliten una mayor presencia de la EPJA a nivel regional. Ello, direccionado a crear una red de formación de formadores que implique, en consecuencia, el fortalecimiento del trabajo de la cátedra en las comunidades en la región.

Crear una red de formación de formadores en América Latina y el Caribe tendrá, entre sus principales impactos, el fortalecimiento de la educación popular en territorio. Constituiría, además, un aporte relevante a la integración de los pueblos al enfatizar —en primer lugar— en los procesos de acompañamiento en sectores más vulnerables como prioridad.

¿Cuánta población joven y adulta en situación de la pandemia del COVID-19 vivió la agudización de una crisis que los apartó de una continuidad de estudio o de una especialización para un trabajo digno? Se estaría saldando una deuda histórica con el pensamiento freireano.

La región de América Latina y el Caribe está ávida de ese accionar. Por esa razón, el convenio con el Crefal significará la creación de una red de formación de formadores para América Latina y el Caribe y “una pedagogía que es de la esperanza porque está empapada en la posibilidad del diálogo, en la utopía y en la liberación de los hombres y de las mujeres” (Freire, 1996, p. 269).

Freire para um público aberto. Nesse espaço, estudantes de graduação, acadêmicos, membros de diversas organizações sociais e o público em geral são partes ativas das análises e discussões propostas.

O estudo e a reflexão sobre as obras freireanas, promovidos pela Cátedra Aberta Latino-Americana e Caribenha EPJA da UNAE em seu "Café com Paulo Freire", são realizados trimestralmente em horários flexíveis. Isso permite a cada participante uma interação planejada de acordo com sua agenda pessoal, através de uma sala de aula virtual criada para esse fim.

Por fim, na tarefa de destacar outras extensões efetivas em relação às redes de cooperação, deve-se ressaltar o intercâmbio com a Direção do Centro de Cooperação Regional para a Educação de Adultos na América Latina e no Caribe (Crefal) desde o final de 2023 até o presente momento. A cooperação entre ambas as instâncias gera, sem dúvida, um impacto significativo por meio da assinatura de convênios que facilitam uma maior presença da EPJA a nível regional. Isso visa criar uma rede de formação de formadores que, por conseguinte, fortalecerá o trabalho da cátedra nas comunidades da região.

Criar uma rede de formação de formadores na América Latina e no Caribe terá, entre seus principais impactos, o fortalecimento da educação popular nos territórios. Além disso, representaria uma contribuição relevante para a integração dos povos, ao enfatizar — em primeiro lugar — os processos de acompanhamento nos setores mais vulneráveis como prioridade.

Quantos jovens e adultos em situação durante a pandemia de COVID-19 enfrentaram a intensificação de uma crise que os afastou da continuidade dos estudos ou da especialização para um trabalho digno? Estaria-se, assim, quitando uma dívida histórica com o pensamento freireano.

A região da América Latina e do Caribe está ansiosa por essa ação. Por essa razão, o convênio com o Crefal significará a criação de uma rede de formação de formadores para a América Latina e o Caribe e "uma pedagogia que é de esperança porque está impregnada na possibilidade do diálogo, na utopia e na libertação dos homens e das mulheres" (Freire, 1996, p. 269).

Horizonte del Marco de Acción de Marrakech y las Confintea en lógica freireana

Las Confintea, convocadas por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) como máxima instancia y principal foro de debate, han desempeñado un papel crucial en la evolución de las estrategias y políticas educativas de la EPJA a nivel global.

Al analizar la relación entre el sentido de las Confintea y el pensamiento de Paulo Freire se revela una conexión profunda entre los postulados teóricos, metodológicos y prácticos del autor y el trabajo realizado en estos espacios a lo largo de aproximadamente ochenta años; todo ello en torno al abordaje y análisis de la situación que experimenta la EPJA en los diversos contextos (Ireland y Spezia, 2014).

Desde sus primeras ediciones, las Confintea han abogado por el desarrollo de un enfoque inclusivo y democrático en la EPJA, coincidiendo con el posicionamiento de Freire sobre la importancia de fortalecer la participación activa y la conciencia crítica de las y los estudiantes en su proceso de enseñanza-aprendizaje y en la toma de decisiones para la transformación de su realidad.

En este sentido, las Confintea han reflejado la necesidad de superar las barreras estructurales y proporcionar oportunidades significativas de aprendizaje para las y los jóvenes y adultos, desde la contextualización del proceso formativo a los problemas que enfrentan en su vida cotidiana (Freire, 1970; Freire, 1974; Freire, 1996; Rivas y Fernández, 2009).

En la reciente Confintea VII —llevada a cabo entre el 15 y el 17 de junio de 2022 en Marrakech, Marruecos— se congregaron representantes de 142 países con la finalidad de realizar un balance sobre los desafíos, avances y oportunidades de la EPJA desde la VI edición de 2009.

A partir de esta congregación internacional surge el Marco de Acción de Marrakech (MAM), el cual funge como una hoja de ruta y marco referencial al cual apuntará la EPJA durante los próximos doce años, hasta que se desarrolle la Confintea VIII (Unesco, 2022b).

Horizonte do Marco de Ação de Marrakech e das Confintea sob a Lógica Freireana

As Confintea, convocadas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) como a principal instância e fórum de debate, desempenharam um papel crucial na evolução das estratégias e políticas educacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EPJA) a nível global.

Ao analisar a relação entre o propósito das Confintea e o pensamento de Paulo Freire, revela-se uma conexão profunda entre os postulados teóricos, metodológicos e práticos do autor e o trabalho realizado nesses espaços ao longo de aproximadamente oitenta anos. Tudo isso está centrado na abordagem e análise da situação vivida pela Educação de Jovens e Adultos (EPJA) em diversos contextos (Ireland e Spezia, 2014).

Desde suas primeiras edições, as Confintea têm defendido o desenvolvimento de uma abordagem inclusiva e democrática na Educação de Jovens e Adultos (EPJA), alinhando-se com a posição de Freire sobre a importância de fortalecer a participação ativa e a consciência crítica dos estudantes em seu processo de ensino-aprendizagem e na tomada de decisões para a transformação de sua realidade.

Nesse sentido, as Confintea têm refletido a necessidade de superar as barreiras estruturais e fornecer oportunidades significativas de aprendizagem para jovens e adultos, desde a contextualização do processo formativo até os problemas que enfrentam em sua vida cotidiana (Freire, 1970; Freire, 1974; Freire, 1996; Rivas e Fernández, 2009).

Na recente Confintea VII — realizada entre 15 e 17 de junho de 2022 em Marrakech, Marrocos — reuniram-se representantes de 142 países com o objetivo de avaliar os desafios, avanços e oportunidades da Educação de Jovens e Adultos (EPJA) desde a VI edição em 2009.

A partir dessa congregação internacional, surge o Marco de Ação de Marrakech (MAM), que serve como uma folha de ruta e referência para a Educação de Jovens e Adultos (EPJA) durante os próximos doze anos, até o desenvolvimento da Confintea VIII (Unesco, 2022b).

Hacia el Marco de Acción de Marrakech bajo los postulados freireanos

Entre los aspectos más destacados que contempla el MAM se encuentra los siguientes principios y áreas prioritarias que la EPJA deberá atender en los próximos años: promover la EPJA desde una perspectiva de aprendizaje a lo largo de toda la vida; construir un nuevo contrato social; promover la igualdad de acceso de todos los educandos, incluyendo a los adultos mayores, al aprendizaje en entornos digitales; preparar a los adultos para el futuro del trabajo y crear una cultura de aprendizaje a lo largo de toda la vida (Unesco, 2022b).

En esta perspectiva, a continuación, se analizará cómo la Cátedra Abierta Latinoamericana y Caribeña EPJA de la UNAE apunta hacia el cumplimiento de los principios y áreas prioritarias del MAM, sobre la base de los postulados de Paulo Freire.

Promover la EPJA desde una perspectiva de aprendizaje a lo largo de toda la vida

La Cátedra Abierta Latinoamericana y Caribeña EPJA concibe a la educación para jóvenes y adultos como un derecho humano fundamental, sustentado en el paradigma del aprendizaje a lo largo de la vida (ALV), mediante el cual todas las personas, sin excepción, pueden acceder a procesos educativos permanentes y situados en su contexto próximo, en distintas etapas de su vida y en los múltiples escenarios posibles.

Así también, la cátedra concibe a la EPJA como un eje para el fortalecimiento de la dignidad humana, la conciencia histórica y como el elemento prioritario en la agenda estatal, el cual debe trascender el simple mapeo de las necesidades para abordar —de manera contextualizada— la formulación de políticas públicas que garanticen procesos de justicia social.

En esta sintonía, la cátedra concibe a la EPJA desde una dimensión dual. Por una parte, como un derecho de efecto relacional orientado a la paz social y, por otra, como una necesidad ineludible para las sociedades latinoamericanas y caribeñas en su esfuerzo por abordar los fenómenos socioeducativos actuales.

Rumo ao Marco de Ação de Marrakech sob os Postulados Freireanos

Entre os aspectos mais destacados contemplados no MAM estão os seguintes princípios e áreas prioritárias que a EPJA deverá atender nos próximos anos: promover a EPJA a partir de uma perspectiva de aprendizagem ao longo da vida; construir um novo contrato social; promover a igualdade de acesso de todos os educandos, incluindo os idosos, à aprendizagem em ambientes digitais; preparar os adultos para o futuro do trabalho e criar uma cultura de aprendizagem contínua (Unesco, 2022b).

Nessa perspectiva, a seguir será analisado como a Cátedra Aberta Latino-Americana e Caribenha EPJA da UNAE se orienta para o cumprimento dos princípios e áreas prioritárias do MAM, com base nos postulados de Paulo Freire.

Promover a EPJA a partir de uma perspectiva de aprendizagem ao longo da vida

A Cátedra Aberta Latino-Americana e Caribenha EPJA concebe a educação para jovens e adultos como um direito humano fundamental, sustentado no paradigma da aprendizagem ao longo da vida (ALV). Por meio desse paradigma, todas as pessoas, sem exceção, podem acessar processos educativos permanentes e situados em seu contexto próximo, em diferentes etapas de sua vida e nos múltiplos cenários possíveis.

Da mesma forma, a cátedra vê a EPJA como um eixo para o fortalecimento da dignidade humana, da consciência histórica e como um elemento prioritário na agenda estatal, o qual deve transcender o simples mapeamento das necessidades para abordar — de maneira contextualizada — a formulação de políticas públicas que garantam processos de justiça social.

Nessa sintonia, a cátedra concebe a EPJA a partir de uma dimensão dual. Por um lado, como um direito com efeito relacional voltado para a paz social e, por outro, como uma necessidade inevitável para as sociedades latino-americanas e caribenhas em seu esforço para enfrentar os fenômenos socioeducacionais atuais.

Construir un nuevo contrato social

El sentido de la cátedra, desde su concepción en el año 2020 y materialización en el año 2021 hasta la actualidad, constituye un fascinante viaje hacia la consolidación de pedagogías emancipadoras arraigadas en el pensamiento de Paulo Freire. Es decir, para la cátedra, el pensamiento de Paulo Freire emerge como una brújula esencial en la sociedad actual, marcada por la complejidad, la diversidad y la globalización, y brinda luces hacia el logro de una educación transformadora.

Con base en los aportes de Freire, la cátedra intenta romper con las concepciones tradicionales de la enseñanza aprendizaje y apunta hacia un enfoque liberador que empodere el rol protagónico de los distintos actores educativos mediante el fortalecimiento del diálogo, de la conciencia crítica y de la contextualización del sentido de la educación.

Este compromiso no se limita a un ámbito local, sino que adquiere una dimensión regional, proyectando la influencia de la cátedra más allá de las fronteras nacionales. La visión de una transformación social auténtica y la reivindicación de las luchas sociales — especialmente en favor de grupos discriminados y excluidos— se convierten en los pilares fundamentales de esta iniciativa.

En este sentido, la cátedra no solo se presenta como un espacio académico, sino como un agente de cambio que busca desafiar las estructuras de poder y promover una educación que sirva como herramienta de liberación. En su trayectoria, la cátedra ha cultivado un ambiente de aprendizaje y también ha sembrado las semillas para una revolución educativa que busca, ante todo, la justicia y la equidad en nuestras sociedades.

Promover la igualdad de acceso de todos los educandos, incluyendo a los adultos mayores, al aprendizaje en entornos digitales

El MAM, en su preámbulo, señala que uno de los aspectos principales que enmarcaron el debate llevado a cabo en la Confintea VII —así como en la elaboración del informe final— fue el reconocimiento del impacto estructural provocado por la pandemia de la COVID-19.

En esta línea, la cátedra, creada en el contexto de la pandemia por la COVID-19, ha buscado convertirse

Construir um novo contrato social

O sentido da cátedra, desde sua concepção em 2020 e materialização em 2021 até o presente, constitui uma fascinante jornada rumo à consolidação de pedagogias emancipadoras enraizadas no pensamento de Paulo Freire. Em outras palavras, para a cátedra, o pensamento de Paulo Freire surge como uma bússola essencial na sociedade atual, marcada pela complexidade, diversidade e globalização, e oferece direções para a conquista de uma educação transformadora.

Com base nas contribuições de Freire, a cátedra busca romper com as concepções tradicionais de ensino-aprendizagem e se direciona para uma abordagem libertadora que empodere o papel protagônico dos diferentes atores educativos, por meio do fortalecimento do diálogo, da consciência crítica e da contextualização do sentido da educação.

Esse compromisso não se limita a um âmbito local, mas adquire uma dimensão regional, projetando a influência da cátedra além das fronteiras nacionais. A visão de uma transformação social autêntica e a reivindicação das lutas sociais — especialmente em favor de grupos discriminados e excluídos — tornam-se os pilares fundamentais dessa iniciativa.

Nesse sentido, a cátedra não se apresenta apenas como um espaço acadêmico, mas como um agente de mudança que busca desafiar as estruturas de poder e promover uma educação que funcione como uma ferramenta de libertação. Em sua trajetória, a cátedra tem cultivado um ambiente de aprendizagem e também semeado as bases para uma revolução educacional que busca, acima de tudo, a justiça e a equidade em nossas sociedades.

Promover a igualdade de acesso de todos os educandos, incluindo os idosos, à aprendizagem em ambientes digitais

O MAM, em seu preâmbulo, aponta que um dos aspectos principais que moldaram o debate realizado na Confintea VII — assim como na elaboração do relatório final — foi o reconhecimento do impacto estrutural causado pela pandemia de COVID-19.

Nessa linha, a cátedra, criada no contexto da pandemia de COVID-19, tem buscado se tornar um

en un espacio vibrante y colaborativo que trasciende las fronteras académicas y geográficas, mediante el aprovechamiento del desarrollo tecnológico y el fortalecimiento del trabajo en red con la finalidad de satisfacer las necesidades de la sociedad actual, la cual se caracteriza por su transición digital. Por tanto, desde esta iniciativa se promueve la igualdad de acceso, no solo de las y los estudiantes, sino de múltiples actores de la EPJA en el desarrollo de procesos formativos en entornos digitales.

La consolidación de este espacio de análisis y reflexión demuestra el compromiso con la mejora continua de la EPJA en la región, debido a que —a partir de la red inclusiva de colaboradores, compuesta por actores de distintos contextos y latitudes— se plantea un enfoque democrático en la construcción del conocimiento. La periodicidad de los encuentros virtuales que desarrolla la cátedra evidencia un compromiso sostenido con la sistematización e intercambio de buenas prácticas, lo que sirve como cimiento para diálogos futuros y discusiones enriquecedoras.

En suma, al establecer este tejido colaborativo en red, la cátedra se convierte en un faro de innovación y cooperación que busca superar los márgenes impuestos por las brechas socioeducativas y tecnológicas.

Preparar a las personas adultas para el futuro del trabajo

A pesar de los grandes esfuerzos llevados a cabo para consolidar una dinámica propositiva que permita responder —de manera conjunta— a las distintas problemáticas que experimenta la EPJA en cada uno de los contextos, es preciso mencionar que, dentro de la diversidad temática contemplada en la cátedra, la relación educación-trabajo no ha sido abordada con la profundidad y relevancia necesaria; esto en consideración de su pertinencia en la sociedad actual.

Sin embargo, a partir de este diagnóstico, se plantea la importancia de analizar y reflexionar en torno a esta relación conceptual desde la perspectiva de la formación de docentes y estudiantes, al tenor de los desafíos que enfrenta la EPJA.

Es así como el horizonte del abordaje de esta temática requiere, en primera instancia, una

espaço vibrante e colaborativo que transcende as fronteiras acadêmicas e geográficas, aproveitando o desenvolvimento tecnológico e o fortalecimento do trabalho em rede para atender às necessidades da sociedade atual, que é caracterizada por sua transição digital. Portanto, essa iniciativa promove a igualdade de acesso, não apenas para os estudantes, mas também para múltiplos atores da EPJA no desenvolvimento de processos formativos em ambientes digitais.

A consolidação deste espaço de análise e reflexão demonstra o compromisso com a melhoria contínua da EPJA na região, uma vez que —a partir da rede inclusiva de colaboradores, composta por atores de diferentes contextos e latitudes— é proposto um enfoque democrático na construção do conhecimento. A periodicidade dos encontros virtuais realizados pela cátedra evidencia um compromisso sustentado com a sistematização e o intercâmbio de boas práticas, servindo como base para futuros diálogos e discussões enriquecedoras.

Em suma, ao estabelecer essa rede colaborativa, a cátedra se torna um farol de inovação e cooperação que busca superar os limites impostos pelas lacunas socioeducativas e tecnológicas.

Preparar as pessoas adultas para o futuro do trabalho

Apesar dos grandes esforços realizados para consolidar uma dinâmica propositiva que permita responder —de maneira conjunta— às diferentes problemáticas que a EPJA enfrenta em cada um dos contextos, é necessário mencionar que, dentro da diversidade temática contemplada pela cátedra, a relação educação-trabalho não foi abordada com a profundidade e relevância necessárias, considerando sua pertinência na sociedade atual.

No entanto, a partir desse diagnóstico, surge a importância de analisar e refletir sobre essa relação conceitual sob a perspectiva da formação de docentes e estudantes, à luz dos desafios que a EPJA enfrenta.

Assim, o horizonte do tratamento dessa temática requer, em primeiro lugar, uma ressignificação das noções de emprego, empregabilidade e trabalho, com a firme intenção de promover uma consciência crítica e propositiva nos estudantes da EPJA; o que, ao mesmo

resignificación de las nociones *empleo*, *empleabilidad* y *trabajo* con la firme intención de promover una conciencia crítica y propositiva en las y los estudiantes de la EPJA; la cual —al mismo tiempo— les permita ser protagonistas de sus propios procesos, desde alternativas tecnológicas, culturales y comunitarias que trasciendan las imposiciones del sistema capitalista de mercado. Por otra parte, requiere del posicionamiento de una perspectiva pedagógica que coloque de relieve a las y los docentes como acompañantes y promotores de procesos analíticos, críticos y reflexivos sobre el contexto cambiante del mercado laboral, así como sobre sus desafíos y oportunidades, desde un posicionamiento emancipador y liberador.

Crear una cultura de aprendizaje a lo largo de toda la vida

A lo largo de más de tres años de actividad continua, la cátedra ha forjado espacios de análisis, reflexión e intercambios de propuestas y buenas prácticas que trascienden las fronteras. Esto ha consolidado un movimiento nacional y regional de la EPJA. El énfasis en la construcción de una cultura de aprendizaje a lo largo de toda la vida resalta la importancia de abordar los desafíos persistentes que enfrenta este tipo de educación en nuestras sociedades. Bajo un enfoque democrático e inclusivo, la cátedra ha tejido una red de colaboradores integrada por diversos actores protagónicos de distintos países de la región, quienes han participado en la socialización de las sistematizaciones del trabajo en la EPJA y han aportado desde diversas realidades.

La diversidad de perspectivas presentes en los distintos espacios de la cátedra se convierte en un activo valioso, ya que contribuye al reconocimiento de la EPJA como un derecho humano fundamental, un bien público y una responsabilidad ineludible de los Estados y las sociedades. Esto se justifica con la premisa subyacente de cristalizar la transformación social y educativa tan anhelada. En definitiva, la cátedra no solo representa un espacio de encuentro académico, sino un motor activo para impulsar la EPJA como un componente vital en la construcción de sociedades equitativas y transformadoras.

tempo, lhes permita ser protagonistas de seus próprios processos, por meio de alternativas tecnológicas, culturais e comunitárias que transcendam as imposições do sistema capitalista de mercado. Por outro lado, requer a adoção de uma perspectiva pedagógica que destaque os docentes como acompanhantes e promotores de processos analíticos, críticos e reflexivos sobre o contexto em mudança do mercado de trabalho, assim como sobre seus desafios e oportunidades, a partir de uma posição emancipadora e libertadora.

Criar uma cultura de aprendizagem ao longo de toda a vida

Ao longo de mais de três anos de atividade contínua, a cátedra tem criado espaços de análise, reflexão e intercâmbio de propostas e boas práticas que transcendem as fronteiras. Isso consolidou um movimento nacional e regional da EPJA. O foco na construção de uma cultura de aprendizagem ao longo da vida destaca a importância de enfrentar os desafios persistentes que essa forma de educação enfrenta em nossas sociedades. Sob uma abordagem democrática e inclusiva, a cátedra teceu uma rede de colaboradores composta por diversos atores protagonistas de diferentes países da região, que participaram da socialização das sistematizações do trabalho na EPJA e contribuíram a partir de diversas realidades.

A diversidade de perspectivas presentes nos diferentes espaços da cátedra se torna um ativo valioso, pois contribui para o reconhecimento da EPJA como um direito humano fundamental, um bem público e uma responsabilidade inadiável dos Estados e das sociedades. Isso se justifica pela premissa subjacente de concretizar a transformação social e educativa tão desejada. Em última análise, a cátedra não representa apenas um espaço de encontro acadêmico, mas sim um motor ativo para promover a EPJA como um componente vital na construção de sociedades equitativas e transformadoras.

As redes sociais e a cátedra EPJA

A informação que surge, é recolhida, refletida e aplicada — assim como nossas futuras perspectivas dentro da Cátedra — merece ser divulgada e

Las redes sociales de la cátedra EPJA

La información que nace, se recaba, se reflexiona y se acciona —así como nuestras futuras perspectivas dentro de la Cátedra— merece ser difundida y retroalimentada con el corazón y la mente por las y los actores de la educación popular y público en general; proceso que debe ser transversalizado por la dialogicidad freireana.

Con la finalidad de lograr el propósito de difusión y retroalimentación, a finales del 2023 se crearon las redes sociales de la Cátedra Latinoamericana y Caribeña EPJA (con el apoyo logístico de la Dirección de Comunicación de la UNAE). Se han abierto, hasta la fecha, perfiles de la cátedra en Facebook, Instagram y TikTok; redes donde se divulga el desarrollo de actividades y se incluye información general. Sin embargo, la proyección en nuestras redes es más profunda y compleja. Manifestaremos, a continuación, en qué y dónde se sustenta nuestra reflexión y accionar con lo que respecta a nuestras interacciones en línea.

En primer lugar, es necesario recurrir a la base: la comunicación humana. Hablar, decir, dar un mensaje, ser escuchado y ser respondido son acciones humanas diarias y tan interiorizadas que lo hacemos de una forma mecánica. Es común escuchar que el habla o la comunicación nos vuelve diferentes a los otros animales —siempre vale preguntarse, a propósito, si es que esa diferencia con las otras especies de animales es determinante—. No obstante, biólogos, lingüistas y antropólogos han complejizado esta visión.

Entre las tantas diferencias que enumeran, Hogenboom (2015) denota el impulso que tuvo el lenguaje humano en las relaciones sociales. Sin la complejidad de estas no habría sido posible dar sentidos e interpretaciones al mundo. Es por ello que, para entender a la comunicación, debemos asimilar nuestra historia evolutiva y el gran sentido social que ella carga.

Entonces, es primordial decir que nos comunicamos mediante un sistema llamado lengua. Esta, para Martínez (2022), “es un producto social” (p. 14). El significado de esta corta y certera frase deviene del lingüista Saussure (1982, como se cita en Martínez, 2022) quien expresa que en lo social “se establecerá una media: todos reproducirán —no exactamente sin duda,

retroalimentada com o coração e a mente pelos atores da educação popular e pelo público em geral; um processo que deve ser transversalizado pela dialogicidade freireana.

Com o objetivo de alcançar a difusão e a retroalimentação, no final de 2023 foram criadas as redes sociais da Cátedra Latinoamericana e Caribeña EPJA (com o apoio logístico da Direção de Comunicação da UNAE). Até o momento, foram criados perfis da cátedra no Facebook, Instagram e TikTok; redes nas quais são divulgadas as atividades em desenvolvimento e incluídas informações gerais. No entanto, a projeção em nossas redes é mais profunda e complexa. A seguir, apresentaremos em que e onde se baseia nossa reflexão e ações em relação às nossas interações online.

Em primeiro lugar, é necessário recorrer à base: a comunicação humana. Falar, dizer, transmitir uma mensagem, ser ouvido e ser respondido são ações humanas diárias e tão interiorizadas que as realizamos de forma quase mecânica. É comum ouvir que a fala ou a comunicação nos torna diferentes dos outros animais — embora sempre valha a pena perguntar se essa diferença com outras espécies animais é realmente determinante. No entanto, biólogos, linguistas e antropólogos têm complexificado essa visão.

Entre as tantas diferenças que enumeram, Hogenboom (2015) destaca o impulso que a linguagem humana teve nas relações sociais. Sem a complexidade dessas relações, não teria sido possível atribuir sentidos e interpretações ao mundo. É por isso que, para entender a comunicação, devemos assimilar nossa história evolutiva e o grande sentido social que ela carrega.

Assim, é primordial dizer que nos comunicamos por meio de um sistema chamado língua. Esta, para Martínez (2022), “é um produto social” (p. 14). O significado dessa frase curta e precisa vem do linguista Saussure (1982, conforme citado em Martínez, 2022), que expressa que no social “se estabelecerá uma média: todos reproduzirão —não exatamente sem dúvida, mas aproximadamente— os mesmos signos associados aos mesmos conceitos” (p. 14).

A língua, por ser um produto social, nomeia o mundo em que vivemos, atribui significados ao cotidiano e ao incomum. Com ela, formam-se mensagens e

pero sí aproximadamente— los mismos signos unidos a los mismos conceptos” (p. 14).

La lengua, al ser un producto social, nombra al mundo en el que vivimos, le otorga los significados a lo cotidiano y a lo inusual. Con ella se forman mensajes e información; los cuales están contextualizados de manera histórica, social y culturalmente a través de un lenguaje. La vía que los seres humanos usamos para compartir estos mensajes se llama comunicación.

En segundo lugar, posicionamos el acto de comunicar como histórico e importantísimo para el desarrollo de la humanidad. En palabras de Chiavenato (2006, como se cita en Cortés, 2014) es “el intercambio de información entre personas. Significa volver común un mensaje o una información” (p. 142). Dentro de esta concepción sobre la comunicación, la humanidad ha encontrado las maneras de masificar ese mensaje común: allí radican los medios de comunicación tradicionales.

Desde las teorías de la comunicación y la historia de los medios, son algunas las críticas que podemos hacer sobre la concepción, el objetivo y el uso de los medios de comunicación hegemónicos. No obstante, en este escrito nos referiremos a las realizadas por Jesús Martín Barbero (1978) a través de la dicotomía obreros y burguesía (o, en categorías freireanas, *oprimidos* y *opresores*): “Si la burguesía ha llegado a imponer su lenguaje como el lenguaje de los medios no ha sido por arte de magia sino por otro ‘arte’, el del control de la propiedad, el del monopolio económico de los medios” (p. 84).

Según la teoría progresista sobre los medios de comunicación (Martín Barbero, 1991; Chomsky 2022; Ramonet, 2003), quienes tienen el poder y la hegemonía de los medios sociales serán quienes impongan la agenda y controlarán la opinión pública. Por esta razón, las disidencias no hegemónicas organizadas buscan alternativas para hacer frente a los discursos impuestos por medios. Además, así se pretende contar las otras historias diferentes a las oficiales: difundir las otras voces que han hecho historia.

En búsqueda de este objetivo, las redes sociales han sido la herramienta fundamental para democratizar la comunicación masiva. Varios medios comunitarios

informações; as quais estão contextualizadas de maneira histórica, social e cultural por meio de uma linguagem. O caminho que os seres humanos usam para compartilhar essas mensagens é chamado comunicação.

Em segundo lugar, posicionamos o ato de comunicar como histórico e de extrema importância para o desenvolvimento da humanidade. Nas palavras de Chiavenato (2006, conforme citado em Cortés, 2014), é “a troca de informações entre pessoas. Significa tornar comum uma mensagem ou uma informação” (p. 142). Dentro dessa concepção sobre a comunicação, a humanidade encontrou maneiras de massificar essa mensagem comum: é aí que residem os meios de comunicação tradicionais.

Desde as teorias da comunicação e a história dos meios de comunicação, é possível fazer algumas críticas sobre a concepção, o objetivo e o uso dos meios de comunicação hegemônicos. No entanto, neste texto, referimo-nos às críticas feitas por Jesús Martín Barbero (1978) através da dicotomia entre trabalhadores e burguesia (ou, nas categorias freireanas, *oprimidos* e *opressores*): “Se a burguesia conseguiu impor sua linguagem como a linguagem dos meios não foi por arte de mágica, mas por outro ‘arte’, o do controle da propriedade, o do monopólio econômico dos meios” (p. 84).

Segundo a teoria progressista sobre os meios de comunicação (Martín Barbero, 1991; Chomsky, 2022; Ramonet, 2003), aqueles que detêm o poder e a hegemonia dos meios sociais serão os que imporão a agenda e controlarão a opinião pública. Por essa razão, as dissidências não hegemônicas organizadas buscam alternativas para enfrentar os discursos impostos pelos meios. Além disso, pretende-se contar outras histórias diferentes das oficiais: divulgar as outras vozes que fizeram história.

Buscando esse objetivo, as redes sociais têm sido a ferramenta fundamental para democratizar a comunicação em massa. Vários meios comunitários encontram nelas um espaço para promover um tipo de comunicação diferente da hegemônica. Da mesma forma, a Cátedra EPJA deseja encontrar nelas um espaço não apenas para divulgar suas atividades, mas para —desde a dialogicidade freireana— estabelecer um espaço de

encuentran en ellas el espacio para promover otro tipo de comunicación diferente a la hegemónica. Asimismo, la Cátedra EPJA desea encontrar en ellas un espacio no solo para difundir sus actividades, sino que —desde la dialogicidad freireana— se establezca un espacio de encuentro de reflexión y acción críticas.

Por último, consideramos que nuestras redes, además de encontrarse alejadas de las lógicas hegemónicas de los medios de comunicación tradicionales, deben encontrarse transversalizadas por la dialogicidad freireana. Freire es considerado por Barranquero (2006) como uno de los máximos pensadores críticos de la comunicación. Barranquero reconoce que las mayores contribuciones de Freire se encuentran en el campo educativo; sin embargo, tan abarcadores fueron sus estudios, aportes y accionar que su teoría pedagógica se apoya en categorías comunicacionales como el diálogo.

En su ponencia, Barranquero (2006) manifiesta que Freire propone una educación horizontal, contextualizada, crítica y liberadora, permitiéndonos salir de la cultura del silencio, expresar nuestra realidad personal y, a través del poder transformador del lenguaje, construir la liberación de los oprimidos.

Es allí donde radica la construcción, manejo, accionar y retroalimentación de los perfiles en las redes sociales de la Cátedra Abierta Latinoamericana y Caribeña EPJA en “la dialéctica del diálogo: la libertad y la creatividad del espíritu humano, útil para la construcción de lo social, la discusión de las normas o el progreso de la ciencia” (Barranquero, 2006, p. 9).

La dialogicidad que transversaliza nuestras redes sociales no excluye a las antípodas. Al contrario, pretende integrar, reflexionar y accionar nuevas respuestas y estadios a las problemáticas sociales que hacen progresar de manera ilimitada los saberes y las acciones dentro de nuestros contextos.

Esta capacidad transformadora y dinámica del diálogo es crucial para aprender, pensar y actuar en una sociedad cambiante, cada vez más compleja y diversa. Las redes sociales de la cátedra no pretenden imponer lo que se considera correcto, sino aprender en comunidad, enseñar en comunidad y, decir una palabra verdadera para transformar el futuro (Freire, 1970).

encontro para reflexão e ação críticas.

Por fim, consideramos que nossas redes, além de estarem afastadas das lógicas hegemônicas dos meios de comunicação tradicionais, devem estar transversalizadas pela dialogicidade freireana. Freire é considerado por Barranquero (2006) como um dos maiores pensadores críticos da comunicação. Barranquero reconhece que as maiores contribuições de Freire estão no campo educativo; no entanto, tão abrangentes foram seus estudos, aportes e ações que sua teoria pedagógica se apoia em categorias comunicacionais como o diálogo.

Em sua palestra, Barranquero (2006) afirma que Freire propõe uma educação horizontal, contextualizada, crítica e libertadora, permitindo-nos sair da cultura do silêncio, expressar nossa realidade pessoal e, através do poder transformador da linguagem, construir a libertação dos oprimidos.

É ali que reside a construção, manejo, ação e retroalimentação dos perfis nas redes sociais da Cátedra Abierta Latinoamericana e Caribeña EPJA na “dialética do diálogo: a liberdade e a criatividade do espírito humano, úteis para a construção do social, a discussão das normas ou o progresso da ciência” (Barranquero, 2006, p. 9).

A dialogicidade que transversaliza nossas redes sociais não exclui as antípodas. Ao contrário, pretende integrar, refletir e agir com novas respostas e estágios para as problemáticas sociais que fazem avançar ilimitadamente os saberes e ações dentro de nossos contextos.

Essa capacidade transformadora e dinâmica do diálogo é crucial para aprender, pensar e agir em uma sociedade em mudança, cada vez mais complexa e diversa. As redes sociais da cátedra não pretendem impor o que se considera correto, mas aprender em comunidade, ensinar em comunidade e, dizer uma palavra verdadeira para transformar o futuro (Freire, 1970).

Conclusões

Conclusiones

La Cátedra Abierta Latinoamericana y caribeña EPJA de la UNAE ha asumido el desafío, en la región, de tender puentes dialógicos en el fortalecimiento de la educación de jóvenes y personas adultas. No ha excluido a ningún sector social.

Desde un punto de vista estratégico, la cátedra ha evolucionado para aglutinar influencias educativas desde la academia y el fortalecimiento de educación popular, permitiendo que se sumen —en esta significativa labor— instituciones universitarias, organizaciones y movimientos populares de diversas ideologías, tanto como el público en general. Todos en espacios abiertos de reflexión y debates, sin pensamiento único.

Conscientes de que el pensamiento de Paulo Freire tiene mucho que decir aún, para una educación sin injusticias sociales, constituye su eje transversal Político —con mayúscula, pues no responde a ningún partido político, sino a una concepción liberadora del pensar y el hacer—, pedagógico y educativo.

Referencias bibliográficas

- Barbero, J. (1978). *Comunicación masiva: discurso y poder*. Editorial Época.
- Barranquero, A. (17 de noviembre de 2006). Dialogicidad y conocimiento para la transformación social. Paulo Freire y la teoría crítica de la comunicación [Ponencia]. *I Congreso Nacional de ULEPICC*, Sevilla, España. <http://hdl.handle.net/11441/58566>
- Chamorro-Pinchao, C. (2023). Aprendizaje y educación de adultos en Ecuador y Perú: una necesidad fundamental en el contexto de movilidad humana, durante el período 2017-2019. *Praxis Educativa*, 27(2), 1-19. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2023-270217>
- Chamorro-Pinchao, C. y García, W. (2024). Problematicación de la EPJA en la sociedad actual: una aproximación desde la experiencia de la Cátedra Abierta Latinoamericana y Caribeña EPJA de la UNAE. En R. Castellanos, J. Cárdenas y M. Martínez (Coords.), *Retos, avances y reflexiones transdisciplinarias desde contextos educativos diverso* (pp. 132-145). Editorial UNAE

A Cátedra Abierta Latinoamericana e Caribenha EPJA da UNAE assumiu o desafio, na região, de estabelecer pontes dialógicas para o fortalecimento da educação de jovens e adultos. Não excluiu nenhum setor social.

Do ponto de vista estratégico, a cátedra evoluiu para aglutinar influências educativas desde a academia e o fortalecimento da educação popular, permitindo que se unam —nesta labor significativa— instituições universitárias, organizações e movimentos populares de diversas ideologias, bem como o público em geral. Todos participam em espaços abertos de reflexão e debates, sem pensamento único.

Conscientes de que o pensamento de Paulo Freire ainda tem muito a contribuir para uma educação sem injustiças sociais, constitui seu eixo transversal Político —com maiúscula, pois não responde a nenhum partido político, mas a uma concepção liberadora do pensar e do agir—, pedagógico e educativo.

Referências bibliográficas

- Barbero, J. (1978). *Comunicación masiva: discurso y poder*. Editorial Época.
- Barranquero, A. (17 de noviembre de 2006). Dialogicidad y conocimiento para la transformación social. Paulo Freire y la teoría crítica de la comunicación [Ponencia]. *I Congreso Nacional de ULEPICC*, Sevilla, España. <http://hdl.handle.net/11441/58566>
- Chamorro-Pinchao, C. (2023). Aprendizaje y educación de adultos en Ecuador y Perú: una necesidad fundamental en el contexto de movilidad humana, durante el período 2017-2019. *Praxis Educativa*, 27(2), 1-19. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2023-270217>
- Chamorro-Pinchao, C. y García, W. (2024). Problematicación de la EPJA en la sociedad actual: una aproximación desde la experiencia de la Cátedra Abierta Latinoamericana y Caribeña EPJA de la UNAE. En R. Castellanos, J. Cárdenas y M. Martínez (Coords.), *Retos, avances y reflexiones transdisciplinarias desde contextos educativos diverso* (pp. 132-145). Editorial UNAE y Editorial Abya-Yala. <https://congresos.unae.edu.ec/index.php/vcongresoeducacion/article/view/910/564>
- Cortés, L. (2014). Conocimiento, poder, comunicación y su relación con el ordenamiento territorial. *Revista Científica Ciencias Humanas*, 10(28), 134-148.

- y Editorial Abya-Yala.
<https://congresos.unae.edu.ec/index.php/vcongresoeducacion/article/view/910/564>
- Cortés, L. (2014). Conocimiento, poder, comunicación y su relación con el ordenamiento territorial. *Revista Científica Ciencias Humanas*, 10(28), 134-148.
<https://www.redalyc.org/pdf/709/70930408008.pdf>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1974). *Educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1996). *Pedagogía de la esperanza*. Siglo XXI Editores.
- Herman, E. S. y Chomsky, N. (2022). Fabricando consentimiento: la economía política de los medios de comunicación de masas. Austral Editorial.
- Hernández, G., Sánchez, S. y Letelier, M. (2021). *La situación de la EPJA en América Latina y el Caribe en contexto de pandemia: panorama descriptivo analítico*. Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación.
https://redclade.org/wp-content/uploads/epja_completo_FINAL_baixa.pdf
- Hogenboom, M. (09 de julio de 2015). ¿Qué hace que los humanos seamos únicos y diferentes de los animales? *BBC News Mundo*.
https://www.bbc.com/mundo/noticias/2015/07/150708_vert_earth_humanos_especie_unica_lp
- Ireland, T. y Spezia, C. (2014). *La Educación de adultos en retrospectiva: 60 años de Confintea*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227636>
- Martín Barbero, J. (1978). Comunicación masiva: discurso y poder. Editorial Época.
- Martín Barbero, J. (1991). De los medios a las mediaciones: comunicación, cultura y hegemonía. Editorial Gustavo Gili, SA. 2da Edición.
https://perio.unlp.edu.ar/catedras/comunicacionyrecepcion/wp-content/uploads/sites/135/2020/05/de_los_medios_a_las_mediaciones.pdf
- Martín Barbero, J. (1978). Comunicación masiva: discurso y poder. Editorial Época.
- Martín Barbero, J. (1991). De los medios a las mediaciones: comunicación, cultura y hegemonía. Editorial Gustavo Gili, SA. 2da Edición.
https://perio.unlp.edu.ar/catedras/comunicacionyrecepcion/wp-content/uploads/sites/135/2020/05/de_los_medios_a_las_mediaciones.pdf
- <https://www.redalyc.org/pdf/709/70930408008.pdf>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1974). *Educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1996). *Pedagogía de la esperanza*. Siglo XXI Editores.
- Herman, E. S. y Chomsky, N. (2022). Fabricando consentimiento: la economía política de los medios de comunicación de masas. Austral Editorial.
- Hernández, G., Sánchez, S. y Letelier, M. (2021). *La situación de la EPJA en América Latina y el Caribe en contexto de pandemia: panorama descriptivo analítico*. Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación.
https://redclade.org/wp-content/uploads/epja_completo_FINAL_baixa.pdf
- Hogenboom, M. (09 de julio de 2015). ¿Qué hace que los humanos seamos únicos y diferentes de los animales? *BBC News Mundo*.
https://www.bbc.com/mundo/noticias/2015/07/150708_vert_earth_humanos_especie_unica_lp
- Ireland, T. y Spezia, C. (2014). *La Educación de adultos en retrospectiva: 60 años de Confintea*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227636>
- Martín Barbero, J. (1978). Comunicación masiva: discurso y poder. Editorial Época.
- Martín Barbero, J. (1991). De los medios a las mediaciones: comunicación, cultura y hegemonía. Editorial Gustavo Gili, SA. 2da Edición.
https://perio.unlp.edu.ar/catedras/comunicacionyrecepcion/wp-content/uploads/sites/135/2020/05/de_los_medios_a_las_mediaciones.pdf
- Martínez, S. (2022). *La reflexión metalingüística a través del meme en internet en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lengua española en la Educación Media Superior* [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio Institucional Xplora.
<http://rixplora.upn.mx/jspui/bitstream/RIUPN/141482/2/2006%20-%20UPN092MDEMASE2022.pdf>
- Picón, C. (2023). *Aprendizajes vinculados con la nueva institucionalidad de la EPJA. Investigación y desarrollo de la Educación con Personas Jóvenes y Adultas*. Editorial UNAE.
- Picón, C., García, W. y Chamorro, C. (2022). Horizonte de sentidos de la Cátedra Abierta Latinoamericana y Caribeña EPJA. En Editorial UNAE (Comp.), *Universidad, aprendizajes y retos de los objetivos del desarrollo*

- Martínez, S. (2022). *La reflexión metalingüística a través del meme en internet en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lengua española en la Educación Media Superior* [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio Institucional Xplora. <http://rixplora.upn.mx/jspui/bitstream/RIUPN/141482/2/2006%20-%20UPN092MDEMASE2022.pdf>
- Picón, C. (2023). *Aprendizajes vinculados con la nueva institucionalidad de la EPJA. Investigación y desarrollo de la Educación con Personas Jóvenes y Adultas*. Editorial UNAE.
- Picón, C., García, W. y Chamorro, C. (2022). Horizonte de sentidos de la Cátedra Abierta Latinoamericana y Caribeña EPJA. En Editorial UNAE (Comp.), *Universidad, aprendizajes y retos de los objetivos del desarrollo sostenible* (pp. 325-332), Editorial UNAE. <https://congresos.unae.edu.ec/index.php/ivcongresointernacional/article/view/483>
- Ramonet, I. (2003). La tiranía de la comunicación. Editorial Debate.
- Rivas, J. y Fernández, C. (2009). Contribuciones pedagógicas a la VI CONFITEA: 38 voces latinoamericanas. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 31(2), 103-183. <https://www.redalyc.org/pdf/4575/457545097005.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco]. (2022a). *Educación para personas jóvenes y adultas migrantes y refugiadas en América Latina: Contexto, experiencias y situación en el marco de la pandemia*. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe-Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380560>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco]. (2022b). *Confintea VII: Marco de Acción de Marrakech: aprovechar el poder transformador del aprendizaje y la educación de adultos*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382306_spa
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco]. (2022a). *Educación para personas jóvenes y adultas migrantes y refugiadas en América Latina: Contexto, experiencias y situación en el marco de la pandemia*. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe-Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380560>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco]. (2022b). *Confintea VII: Marco de Acción de Marrakech: aprovechar el poder transformador del aprendizaje y la educación de adultos*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382306_spa

**Freire, Proaño y Cacuango: tres contextos y un camino
hacia las posibilidades de la coconstrucción de una vida
con sentido**

Madelin Rodríguez Rensoli
Universidad Nacional de Educación, Ecuador
Madelin.rodriguez@unae.edu.ec

Mónica Valencia Bolaños
Universidad Nacional de Educación, Ecuador
monica.valencia@unae.edu.ec

Ana Isabel Delgado Domínguez
Instituto de Cooperación Internacional de la Asociación
Alemana para la Educación de Adultos, Ecuador
delgado@dvv-international.org.ec

Introducción

Escuchar los testimonios de los actores de la educación de jóvenes y adultos en la educación formal y no formal para sistematizar experiencias significativas de sus prácticas pedagógicas, consintió reflexionar sobre aquellas ideas que van aflorando en este transitar a partir de los resultados análogos que se iban obteniendo desde contextos y culturas diversas.

Sin embargo, los autores de este resultado percibían un sustento común centrado en una educación para la emancipación o la liberación en un marco que promueve la igualdad de derechos, de realización plena y sustentado en el respeto, los afectos, la conciencia y sensibilidad hacia el otro.

A partir de ahí se emprendió un proceso de reflexión que evidenciara —a pesar de esta diversidad concreta en el Ecuador— un solo camino en proceso de coconstrucción de una vida con sentido que caracteriza la educación de jóvenes y adultos.

Fue unánime identificar que la unidad se centra en una perspectiva humanista que incita a la liberación de cada individuo, a la conscientización de sus derechos y a la necesidad de una educación que desarrolle al ser humano. A la par, que trascienda su propia mismidad y se enmarque en lo colectivo y en la búsqueda de la solución a los problemas de los pueblos; todo ello desde una educación crítica y transformadora de la realidad,

**Freire, Proaño e Cacuango: três contextos e um
caminho para as possibilidades de coconstrução de
uma vida com sentido**

Madelin Rodríguez Rensoli
Universidade Nacional de Educação, Equador
Madelin.rodriguez@unae.edu.ec

Mónica Valencia Bolaños
Universidade Nacional de Educação, Equador
monica.valencia@unae.edu.ec

Ana Isabel Delgado Domínguez
Instituto de Cooperação Internacional da Associação
Alemã para a Educação de Adultos, Equador
delgado@dvv-international.org.ec

Introdução

Ouvir os testemunhos dos atores da educação de jovens e adultos na educação formal e não formal para sistematizar experiências significativas de suas práticas pedagógicas, permitiu refletir sobre as ideias que emergem ao longo desse processo, com base nos resultados análogos obtidos a partir de contextos e culturas diversas.

No entanto, os autores desses resultados percebiam uma base comum centrada em uma educação para a emancipação ou a libertação, dentro de um marco que promove a igualdade de direitos, a realização plena e é sustentado no respeito, afetos, consciência e sensibilidade para com o outro.

A partir disso, iniciou-se um processo de reflexão para evidenciar —apesar dessa diversidade concreta no Equador— um único caminho em processo de coconstrução de uma vida com sentido que caracteriza a educação de jovens e adultos.

Foi unânime identificar que a unidade se centra em uma perspectiva humanista que incita à libertação de cada indivíduo, à conscientização de seus direitos e à necessidade de uma educação que desenvolva o ser humano. Simultaneamente, que transcenda sua própria individualidade e se enquadre no coletivo e na busca pela solução dos problemas dos povos; tudo isso a partir de uma educação crítica e transformadora da realidade,

defendiendo a ultranza la diversidad cultural: la identidad que caracteriza al Ecuador y a la región.

Indiscutiblemente, eran tres personalidades que mostraron una estrecha similitud desde la necesidad de una educación más humanista, equitativa y justa: Paulo Freire (brasileño, 1921-1997), Leonidas Proaño (ecuatoriano, 1910-1988) y Dolores Cacuango (ecuatoriana, 1881-1971), esta última, mujer indígena.

Tres personalidades sustentadas en el humanismo, la colaboración, participación, el reconocimiento de las necesidades del otro, la solidaridad, empatía y el diálogo permanente. Líderes que inspiran a adoptar una visión crítica, a fomentar la justicia social y a luchar por la liberación de los oprimidos.

En este escrito se explora cómo integrar sus legados en nuestra búsqueda de una vida auténtica y con propósito. La existencia del ser humano adquiere un verdadero significado cuando son capaces de coconstruir una vida plena, enraizada en los principios transformadores de estos grandes pensadores.

Reflexionar sobre Latinoamérica —donde el tiempo transcurre y grandes personalidades de diversos contextos y tiempos dan sentido a lo humano, a los afectos y emociones desde lo histórico— conlleva a la necesidad de recorrer el camino de la vida de Paulo Freire, el cual nos remite —en paralelo— también a Leonidas Proaño y Dolores Cacuango. Desde ese camino tortuoso y lleno de incertidumbre, nos regalan una forma de esperanza, un camino de posibilidades para la coconstrucción de una vida con sentido.

Pensar en Latinoamérica, además, circunscribe a la región en desigualdades sociales, pobreza, marginalidad, violencia, sufrimiento y desesperanza; todo ello centrado, incluso, en “(...) negar nuestros orígenes, asumiendo una posición de inferioridad, de memorias ocultas, de pueblos sin historias, de desigualdades eternas” (Gómez, 2017, p. 5). Lo que ha creado condiciones de vida precarias en un alto porcentaje de la población.

Más de 700 millones de personas en el mundo sobreviven con menos de 2,15 dólares (Banco Mundial, 2023); esto se aplica, sobre todo para las zonas rurales, pueblos y nacionalidades, las cuales históricamente no

defendendo com vigor a diversidade cultural: a identidade que caracteriza o Equador e a região.

Indiscutivelmente, eram três personalidades que mostraram uma estreita semelhança na necessidade de uma educação mais humanista, equitativa e justa: Paulo Freire (brasileiro, 1921-1997), Leonidas Proaño (equatoriano, 1910-1988) e Dolores Cacuango (equatoriana, 1881-1971), esta última, mulher indígena.

Três personalidades baseadas no humanismo, na colaboração, participação, no reconhecimento das necessidades do outro, na solidariedade, empatia e diálogo permanente. Líderes que inspiram a adotar uma visão crítica, a fomentar a justiça social e a lutar pela libertação dos oprimidos.

Neste texto, explora-se como integrar seus legados na nossa busca por uma vida autêntica e com propósito. A existência humana adquire um verdadeiro significado quando somos capazes de coconstruir uma vida plena, enraizada nos princípios transformadores desses grandes pensadores.

Refletir sobre a América Latina — onde o tempo passa e grandes personalidades de diversos contextos e épocas dão sentido ao humano, aos afetos e emoções a partir do histórico — leva à necessidade de percorrer o caminho de vida de Paulo Freire, que nos remete — em paralelo — também a Leonidas Proaño e Dolores Cacuango. A partir desse caminho tortuoso e cheio de incertezas, eles nos oferecem uma forma de esperança, um caminho de possibilidades para a coconstrução de uma vida com sentido.

Pensar na América Latina também circunscribe a região em desigualdades sociais, pobreza, marginalidade, violência, sofrimento e desesperança; tudo isso centrado, inclusive, em “(...) negar nossas origens, assumindo uma posição de inferioridade, memórias ocultas, povos sem histórias, desigualdades eternas” (Gómez, 2017, p. 5). Isso criou condições de vida precárias para um alto percentual da população.

Mais de 700 milhões de pessoas no mundo sobrevivem com menos de 2,15 dólares (Banco Mundial, 2023); isso se aplica, especialmente, às zonas rurais, povos e nacionalidades, que historicamente não tiveram oportunidades e estão despojados de seus direitos mais elementares.

han tenido oportunidades y se encuentran despojadas de sus derechos más elementales.

En este marco, no obstante, aparecen esperanzas para un mundo que se encuentra desvanecido, en la que se develan modos de vida que superan estos problemas y van al encuentro de nuevas posibilidades que movilizan la vida y la sociedad. Según los postulados de Gómez (2017):

Nuestra América debe ser imaginada desde una unidad diferenciada, en el que se implican puntos de vistas como el geoeconómico, social, político y cultural [...]. América Latina, como una realidad multiforme, social y cultural, hay que sentirla y pensarla, ya que constituye una singularidad más allá de la colonialidad del saber y del poder. (pp. 3-4)

De ahí la necesidad de abrir un horizonte de análisis de lo más auténtico del pensamiento latinoamericano, el que ha contribuido a configurar un pensamiento dialógico, reflexivo, crítico, desde su propia realidad histórica y cultural: el humanismo. Por ende, se hace necesario emprender el camino para la búsqueda y comprensión de las ideas de representantes humanistas latinoamericanos. En este caso: desde Freire (Pernambuco, Brasil), Proaño (Riobamba, Ecuador) hasta Cacuango (Quito, Ecuador).

Este andar no se construye desde una visión lógica de los tiempos. Más bien, está influenciada por un resurgir autorreflexivo de las obras de Freire, las cuales han revelado —en las autoras— una mirada diferente del humanismo latinoamericano.

Caminos zigzagueantes para la coconstrucción de una vida con sentido desde Freire, Proaño y Cacuango

Desde las experiencias de los protagonistas de la educación de jóvenes y adultos, hasta los postulados de grandes personalidades del humanismo, las autoras de este trabajo transitan por un movimiento de zigzag que refleja el estudio de la vida y obra de Paulo Freire — emblemático educador brasileño — en el que se afirma que la educación no es un mero ejercicio de transmisión de conocimientos, sino una poderosa herramienta de transformación social.

Neste contexto, no entanto, surgem esperanças para um mundo que se encontra em desvanecimento, revelando modos de vida que superam esses problemas e vão ao encontro de novas possibilidades que mobilizam a vida e a sociedade. Segundo os postulados de Gómez (2017):

Nossa América deve ser imaginada a partir de uma unidade diferenciada, que inclui pontos de vista como o geoeconômico, social, político e cultural [...]. A América Latina, como uma realidade multiforme, social e cultural, deve ser sentida e pensada, pois constitui uma singularidade que vai além da colonialidade do saber e do poder. (pp. 3-4)

Daí a necessidade de abrir um horizonte de análise do mais autêntico do pensamento latino-americano, aquele que contribuiu para configurar um pensamento dialógico, reflexivo, crítico, a partir de sua própria realidade histórica e cultural: o humanismo. Portanto, é necessário empreender o caminho para a busca e compreensão das ideias de representantes humanistas latino-americanos. Neste caso: de Freire (Pernambuco, Brasil), Proaño (Riobamba, Equador) até Cacuango (Quito, Equador).

Esse percurso não se constrói a partir de uma visão lógica dos tempos. Ao contrário, é influenciado por um resurgir autorreflexivo das obras de Freire, que revelaram — nas autoras — uma perspectiva diferente do humanismo latino-americano.

Caminhos sinuosos para a coconstrução de uma vida com sentido a partir de Freire, Proaño e Cacuango

Das experiências dos protagonistas da educação de jovens e adultos até os postulados das grandes personalidades do humanismo, as autoras deste trabalho transitam por um movimento sinuoso que reflete o estudo da vida e obra de Paulo Freire — emblemático educador brasileiro — no qual se afirma que a educação não é um mero exercício de transmissão de conhecimentos, mas uma poderosa ferramenta de transformação social.

Sua obra, *Pedagogia do Oprimido* (1997), destaca a importância de uma educação que desafia o status quo,

Su obra, *Pedagogía del oprimido* (1997) destaca la importancia de una educación que desafía el *statu quo*, que empodera a los marginados y les permite ser agentes activos de su propio desarrollo. Freire aboga por una pedagogía dialógica, donde educadores y estudiantes se reconocen mutuamente como seres inacabados, en constante proceso de aprendizaje y de construcción de una sociedad más justa e igualitaria.

Mediante este análisis se va abriendo, a la par, un horizonte reflexivo sobre el incansable defensor de los derechos de los pueblos indígenas en Ecuador: Leonidas Proaño, conocido como el obispo de los indios. Inspirado por la teología de la liberación, dedicó su vida a denunciar la opresión y la injusticia que sufrían estas comunidades y a impulsar su emancipación socioeconómica y cultural.

Su legado se manifiesta en el fortalecimiento de las organizaciones indígenas, en la promoción de la educación bilingüe y en la reivindicación de la cosmovisión ancestral como ejes fundamentales para alcanzar una sociedad más equitativa e inclusiva. En 2008, el pensamiento y obra de Proaño se declararon Patrimonio Cultural Inmaterial del Ecuador. Además, se lo instituyó como una figura histórica con liderazgo y visión transformadora de la evangelización y la educación (Asociación Latinoamericana de Educación y Comunicación Popular, 2023).

La respuesta más cercana a estas luchas se enmarca desde las penurias sociales y, en general, desde los escenarios de mayor desigualdad, de exclusión, del silencio de la palabra, la ausencia de derechos y la impotencia. Todo ello es abrazado por el pensamiento de rebeldía y lucha de Dolores Cacuango, lideresa indígena y pionera del movimiento campesino en Ecuador. Ella encarnó la lucha incansable por los derechos de los pueblos originarios.

Desde su comunidad, Cacuango se erigió como una voz potente, denunciando el despojo de las tierras, la explotación laboral y la negación de su identidad cultural. Su legado se plasma en la creación de las

que empodera os marginalizados e lhes permite ser agentes ativos de seu próprio desenvolvimento. Freire defende uma pedagogia dialógica, onde educadores e estudantes se reconhecem mutuamente como seres inacabados, em constante processo de aprendizado e construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

A partir desta análise, abre-se também um horizonte reflexivo sobre o incansável defensor dos direitos dos povos indígenas no Equador: Leonidas Proaño, conhecido como o bispo dos índios. Inspirado pela teologia da libertação, dedicou sua vida a denunciar a opressão e a injustiça que essas comunidades sofriam e a promover sua emancipação socioeconômica e cultural.

Seu legado se manifesta no fortalecimento das organizações indígenas, na promoção da educação bilíngue e na reivindicação da cosmovisão ancestral como eixos fundamentais para alcançar uma sociedade mais equitativa e inclusiva. Em 2008, o pensamento e a obra de Proaño foram declarados Patrimônio Cultural Imaterial do Equador. Além disso, ele foi instituído como uma figura histórica com liderança e visão transformadora da evangelização e da educação (Associação Latino-Americana de Educação e Comunicação Popular, 2023).

A resposta mais próxima a essas lutas é encontrada nas penúrias sociais e, em geral, nos cenários de maior desigualdade, exclusão, silêncio da palavra, ausência de direitos e impotência. Tudo isso é abraçado pelo pensamento de rebeldia e luta de Dolores Cacuango, líder indígena e pioneira do movimento campesino no Equador. Ela encarnou a luta incansável pelos direitos dos povos originários.

A partir de sua comunidade, Cacuango se destacou como uma voz potente, denunciando a desapropriação das terras, a exploração laboral e a negação de sua identidade cultural. Seu legado se reflete na criação das primeiras escolas bilíngues em kichwa e espanhol, bem como na formação de sindicatos e organizações que consolidaram o movimento indígena no Equador.

A herança de Dolores Cacuango continua

primeras escuelas bilingües en *kichwa* y español, así como en la formación de sindicatos y organizaciones que han consolidado el movimiento indígena a nivel del Ecuador.

La herencia de Dolores Cacuango sigue inspirando a generaciones de activistas que buscan construir una sociedad más justa y equitativa (BBC News Mundo, 2020). Desde esta lógica histórica, es interesante preguntarse: ¿qué promovió la coconstrucción de una vida con sentido desde el estudio de estas tres figuras históricas?

Esto implica, precisamente, un análisis que parte desde los propios cuestionamientos del ser humano ante la vida, que se orienta hacia finalidades o metas.

La coconstrucción de una vida con sentido implica integrar los principios fundamentales de Paulo Freire, Leonidas Proaño y Dolores Cacuango. De Freire se aprende a adoptar una perspectiva crítica y liberadora, donde la educación se convierte en un vehículo para la transformación social, en la que el educando es un sujeto transformador de sí mismo, de su entorno y el mundo.

De Proaño recogemos su profundo compromiso con la justicia y la defensa de los derechos de los pueblos oprimidos.

Por último, de Cacuango incorporamos la lucha incansable por preservar la identidad y la autonomía de las comunidades indígenas. De ahí que coconstruir una vida con sentido está condicionado socialmente y tiene un carácter histórico.

En otras palabras, lo social e histórico proyectan un futuro desde el medio social en el que este se desarrolla, una perspectiva ético-moral y el encuentro consigo mismo: “Estar en el mundo implica necesariamente estar con el mundo y con los otros” (Freire, 1997, p. 22).

Es por ello que reconocer un camino hacia la posibilidad de coconstrucción de una vida con sentido implica, por una parte, explorar las condiciones sociohistóricas circundantes y las que permiten una realización como ser humano. Por otra, la autonomía de encontrarse a sí mismo, de luchar por alcanzar su realización personal; es decir: de ser feliz y tributar al

inspirando gerações de ativistas que buscam construir uma sociedade mais justa e equitativa (BBC News Mundo, 2020). A partir desta lógica histórica, é interessante questionar: o que promoveu a coconstrução de uma vida com sentido a partir do estudo dessas três figuras históricas?

Isso implica, precisamente, uma análise que parte dos próprios questionamentos do ser humano diante da vida, orientando-se para finalidades ou metas. A coconstrução de uma vida com sentido envolve integrar os princípios fundamentais de Paulo Freire, Leonidas Proaño e Dolores Cacuango. De Freire, aprende-se a adotar uma perspectiva crítica e libertadora, onde a educação se torna um veículo para a transformação social, em que o educando é um sujeito transformador de si mesmo, do seu entorno e do mundo.

De Proaño, absorvemos seu profundo compromisso com a justiça e a defesa dos direitos dos povos oprimidos. Por último, de Cacuango incorporamos a luta incansável para preservar a identidade e a autonomia das comunidades indígenas. Assim, coconstruir uma vida com sentido é condicionado socialmente e possui um caráter histórico.

Em outras palavras, o social e o histórico projetam um futuro a partir do meio social em que ele se desenvolve, uma perspectiva ético-moral e o encontro consigo mesmo: “Estar no mundo implica necessariamente estar com o mundo e com os outros” (Freire, 1997, p. 22).

Reconhecer um caminho para a possibilidade de coconstrução de uma vida com sentido implica, por um lado, explorar as condições sociohistóricas circundantes e aquelas que permitem a realização como ser humano. Por outro, a autonomia de se encontrar, lutar para alcançar a realização pessoal; ou seja: ser feliz e contribuir para o desenvolvimento dos outros (Sánchez, 2005). Neste sentido, Freire (1997) explica: “sem companhia percebo a substância de estar com. [...] Estar sozinho foi ao longo da minha vida uma forma de estar com. [...] Tenho necessidade do mundo da mesma forma que o mundo precisa de mim” (p. 17).

Como indivíduos sociais, precisamos ter uma ideia de quem somos e quem queremos ser. A partir dessa relação, alcança-se a verdadeira autorrealização,

desarrollo de los demás (Sánchez, 2005). En este sentido, Freire (1997) explica: “sin compañía percibo la substantividad de estar con. [...] Estar solo ha sido a lo largo de mi vida una forma de estar con. [...] Tengo necesidad del mundo de la misma forma que el mundo precisa de mí” (p. 17).

Como individuos sociales, necesitamos tener la idea de quiénes somos y quiénes queremos ser. Desde esa relación, se logra la verdadera autorrealización, que no parte solo del conocimiento, sino también de los afectos y las emociones que conllevan a conseguir sus propias metas.

Solo desde esta libertad de compartir, hacer crecer y amar se logra esa capacidad de transformación y de esperanza. Es sentirse un “ser en el mundo, con el mundo y con los otros; un ser que hace cosas, sabe e ignora, habla, teme y se aventura, sueña y ama, se indigna y se encanta” (Freire, 1997, p. 24).

Es, en definitiva, reconocer el aprendizaje de la propia vida del ser humano desde su infancia, desde la interacción con el otro, del reconocimiento de sus potencialidades, de su sentido del aporte al desarrollo social que no se centra en una educación escolarizada que, por muchos años, excluía a la población más pobre y marginada, y constituía, más bien, un proceso elitista al cual no todos no tenían el derecho a acceder.

Por ello, cada contexto en el que se vive constituye un espacio propicio para plantear la construcción de un modo de vida basado en el respeto a la naturaleza, al ser humano y a la diversidad; el cual permita, a su vez, observar un mundo más humano desde el aporte de los conocimientos colectivos. Todo ello para constituir una fuente importante en los análisis de los sistemas educativos en contextos diversos y considerar valores, principios y cuestionamientos críticos y reflexivos.

La Tierra de la gente es su geografía, su ecología, su topografía y biología. Ella es tal como organizamos su producción, hacemos su historia, su educación, su cultura, su comida y su gusto al cual nos acostumbramos. La tierra de las personas implica lucha por sueños diferentes, a veces antagónicos, como los de sus clases sociales. Mi tierra no es, finalmente, una

que não parte apenas do conhecimento, mas também dos afetos e emoções que levam à conquista de suas próprias metas.

Somente a partir dessa liberdade de compartilhar, fazer crescer e amar é que se consegue a capacidade de transformação e esperança. É sentir-se um “ser no mundo, com o mundo e com os outros; um ser que faz coisas, sabe e ignora, fala, teme e se aventura, sonha e ama, se indigna e se encanta” (Freire, 1997, p. 24).

É, em definitiva, reconhecer o aprendizado da própria vida do ser humano desde a infância, desde a interação com o outro, do reconhecimento de suas potencialidades, de seu sentido de contribuição para o desenvolvimento social que não se centra em uma educação escolarizada que, por muitos anos, excluía a população mais pobre e marginalizada, e constituía, mais bem, um processo elitista ao qual nem todos tinham o direito de acesso.

Por isso, cada contexto em que se vive constitui um espaço propício para propor a construção de um modo de vida baseado no respeito à natureza, ao ser humano e à diversidade; o que, por sua vez, permite observar um mundo mais humano a partir da contribuição dos conhecimentos coletivos. Tudo isso para constituir uma fonte importante nos análises dos sistemas educativos em contextos diversos e considerar valores, princípios e questionamentos críticos e reflexivos.

A Terra das pessoas é sua geografia, sua ecologia, sua topografia e biologia. Ela é como organizamos sua produção, fazemos sua história, sua educação, sua cultura, sua comida e seu gosto ao qual nos acostumamos. A terra das pessoas implica luta por sonhos diferentes, às vezes antagônicos, como os de suas classes sociais. Minha terra não é, finalmente, uma abstração. (Freire, 1997, p. 32)

Daí a necessidade de assumir como ponto de partida a realidade e sua leitura crítica para reconhecer — no ser humano — sua identidade individual e coletiva desde seu devir histórico, sua participação social, sua contribuição à tomada de decisões, a qual se constitui em um espaço onde convergem diversos âmbitos:

abstracción. (Freire, 1997, p. 32)

De ahí la necesidad de asumir como punto de partida la realidad y su lectura crítica para reconocer — en el ser humano— su identidad individual y colectiva desde su devenir histórico, su participación social, su contribución a la toma de decisiones, la cual se constituye en un espacio donde convergen diversos ámbitos: económicos, políticos, sociales y culturales.

Estos se encuentran inmersos en la vida cotidiana del ser humano, y del que se generan reflexiones críticas vinculadas al reconocimiento de sus derechos. Entonces, ¿cómo no leer el contexto desde el análisis de estos tres momentos históricos que nos aportan Freire, Proaño y Cacungo?

Freire (2017) sostiene: “Cuando pienso en mi tierra, me acuerdo tanto de la soberbia del rico, de su indignación con los pobres, como de la falta de esperanza de estos, forjada en la larga vivencia de la explotación o en la esperanza” (p. 33).

Por su lado, Proaño (1954) indica:

El problema del indio es complejo y formidable [...]. Es para llorar. [...] El acento de su voz parece un lamento. [...] Viven... Señor, ¡cómo viven! En chozas del tamaño de una carpa o como topes dentro de huecos cavados en la tierra. Explotados sin misericordia [...]. Cuando los veo, siento oprimido el corazón y adivino lo formidable que es el problema de su redención. [...] Yo quisiera dar al indio: conciencia de su personalidad humana, tierras, libertad, cultura, religión. (p. 2)

Cacungo (citada por Rodas, 2007), por su parte, explica: “Queremos que [las] indias sepan de quién paren para que nunca más sean violadas por tanto diablo patrón, para que nunca más nazcan *guaguas* sin padre y sean hijos despreciados” (p. 43).

Precisamente, son esos contextos históricos los que unen a la región. Es más, son un encuentro de esperanza reflexiva y crítica; lo que posibilitó que — desde escenarios tan diversos— estas personalidades empuñen sus armas concebidas desde la palabra y la voz para conducir las prácticas sociales transformadoras y

econômicos, políticos, sociais e culturais.

Esses estão imersos na vida cotidiana do ser humano, e a partir deles geram-se reflexões críticas vinculadas ao reconhecimento de seus direitos. Então, como não ler o contexto a partir da análise desses três momentos históricos que nos aportam Freire, Proaño e Cacungo?

Freire (2017) afirma: “Quando penso na minha terra, lembro tanto da soberba do rico, de sua indignação com os pobres, quanto da falta de esperança destes, forjada na longa vivência da exploração ou na esperança” (p. 33).

Por sua vez, Proaño (1954) indica:

O problema do índio é complexo e formidável [...]. É de chorar. [...] O acento de sua voz parece um lamento. [...] Vivem... Senhor, como vivem! Em casas do tamanho de uma barraca ou como topeiras dentro de buracos cavados na terra. Explorados sem misericórdia [...]. Quando os vejo, sinto o coração oprimido e adivinho o formidável que é o problema de sua redenção. [...] Eu gostaria de dar ao índio: consciência de sua personalidade humana, terras, liberdade, cultura, religião. (p. 2)

Cacungo (citada por Rodas, 2007), por sua vez, explica: “Queremos que [as] índias saibam de quem pariram para que nunca mais sejam violadas por tanto diabo patrão, para que nunca mais nasçam crianças sem pai e sejam filhos desprezados” (p. 43).

Precisamente, são esses contextos históricos que unem a região. Mais ainda, são um encontro de esperança reflexiva e crítica; o que possibilitou que —a partir de cenários tão diversos— essas personalidades empunhassem suas armas concebidas na palavra e na voz para conduzir práticas sociais transformadoras e reflexivas com maior consciência e compromisso diante dos fatos descritos.

Foram eles e ela, que —de maneira incansável— buscaram respostas a essas necessidades para dar sentido ao ser humano, para dar esperança a partir do

reflexivas con una mayor conciencia y compromiso ante los hechos descritos.

Fueron ellos y ella, quienes —de manera incansable— buscaron respuestas a estas necesidades para dar sentido al ser humano, para dar esperanza desde el humanismo. Ellos conocieron que “existe la esperanza, que los sueños existen, que no han muerto las utopías, por las que paradójicamente tantos han tenido que morir” (Freire, 2017, p. 19).

Y son esas dos categorías que dan unidad a la región; esa visión del individuo que se traduce en la confianza en sí mismo, en seguridad, proyección ante la vida y de conocimiento de su contexto. Es un despertar de la “esperanza, almas que antes tenían simplemente prohibido hablar ahora gritan y cantan, cuerpos que tenían prohibido pensar discursen y rompen las ataduras que los aprisionaban” (Freire, 2017, p. 211).

A propósito, Proaño (1989) escribe:

En los último veinticinco años, el pueblo indígena ha empezado a tomar conciencia de sí mismo, ha empezado a pensar con su propia cabeza, ha empezado a tomar decisiones sin necesidad del visto bueno de sus dominadores, ha empezado a gritar su propia palabra, está caminando a la organización nacional y actuando sin patrocínios esclavizantes. (pp. 25-26)

A esto se suma la demanda de Cacuango (en Arriola y López, 2017): “Y recuerden: nunca agachar cabeza. Nunca. Nunca corazón de cuy. ¡Párense duro, compañeros, compañeras! ¡No hay que dejar, hay que seguir luchando!” (p. 59).

Desafíos y oportunidades en la coconstrucción de una vida con sentido desde la perspectiva de los tres pensadores

Cada uno de estos legados de sabiduría en convivencia, reciprocidad y empatía social se podrían resumir en tres perspectivas que son:

1. Perspectiva crítica: desarrollar una mirada reflexiva y desafiante ante las estructuras de poder que perpetúan la injusticia y la

humanismo. Eles sabiam que “existe esperança, que os sonhos existem, que as utopias não morreram, pelas quais paradoxalmente tantos tiveram que morrer” (Freire, 2017, p. 19).

E são essas duas categorias que dão unidade à região; essa visão do indivíduo que se traduz na confiança em si mesmo, na segurança, na projeção diante da vida e no conhecimento de seu contexto. É um despertar da “esperança, almas que antes tinham simplesmente proibido falar agora gritam e cantam, corpos que tinham proibido pensar discursam e rompem as amarras que os aprisionavam” (Freire, 2017, p. 211).

A propósito, Proaño (1989) escreve:

Nos últimos vinte e cinco anos, o povo indígena começou a tomar consciência de si mesmo, começou a pensar com sua própria cabeça, começou a tomar decisões sem precisar da aprovação de seus dominadores, começou a gritar sua própria palavra, está caminhando para a organização nacional e agindo sem patrocínios escravizantes. (pp. 25-26)

A isso se soma a demanda de Cacuango (em Arriola e López, 2017): “E lembrem-se: nunca baixar a cabeça. Nunca. Nunca coração de cuí. Levantem-se firmes, companheiros, companheiras! Não se deve desistir, deve-se continuar lutando!” (p. 59).

Desafios e oportunidades na construção de uma vida com sentido desde a perspectiva dos três pensadores

Cada um desses legados de sabedoria em convivência, reciprocidade e empatia social pode ser resumido em três perspectivas que são:

1. Perspectiva crítica: Desenvolver uma visão reflexiva e desafiadora diante das estruturas de poder que perpetuam a injustiça e a desigualdade. O valor central para definir uma desigualdade como injusta é a justiça, de modo que a injustiça é uma desigualdade considerada injusta. Em última análise, a justiça é uma virtude

desigualdad. El valor central para definir una desigualdad como inequidad es la justicia, de manera que la inequidad es una desigualdad considerada injusta. En definitiva, la justicia es una virtud del ojo y del corazón tranquilo.

2. Perspectiva de la educación liberadora: promover una educación que empodere a los marginados y les permita ser agentes de su propio desarrollo. Una educación que provea los recursos, contextos, escenarios, oportunidades para crecer como individuo y como colectivo:

...jamás acepté que la práctica educativa debería limitarse solo a la lectura de la palabra, a la lectura del texto, sino que debería incluir la lectura del contexto, la lectura del mundo. Mi diferencia está sobre todo en el optimismo crítico y nada ingenuo, en la esperanza que me alienta y que no existe para los fatalistas. (Freire, 1997, p. 35)

3. Perspectiva de los derechos humanos: abogar por los derechos de los pueblos oprimidos, especialmente de las comunidades indígenas. Para las comunidades del conocimiento y tecnología avanzada, sin duda, es un desafío el mantener, desarrollar y fortalecer su identidad, sentido de pertenencia, tradiciones ancestrales y formas de organización social. Es imperioso que nunca más sean objeto de racismo y de ninguna forma de discriminación fundada en su origen, identidad étnica o cultural.

Integrar las perspectivas de estos tres pensadores —en la vida cotidiana— permite coconstruir una existencia con sentido y propósito. Esto se traduce en acciones concretas como:

- **Educación crítica.** Fomentar en nuestros hijos y en nuestras comunidades una educación que cuestione el *statu quo*, que permita desarrollar un pensamiento autónomo e inspire a luchar por un mundo más justo. En coherencia con la educación concientizadora de Freire, es importante que se critiquen los conocimientos que se nos imponen desde la situación de poder del educador, en la que los conocimientos constituyen una imposición ideológica.

do olhar e do coração tranquilo.

2. Perspectiva da educação libertadora: Promover uma educação que capacite os marginalizados e os permita ser agentes do seu próprio desenvolvimento. Uma educação que ofereça os recursos, contextos, cenários e oportunidades para crescer como indivíduo e como coletivo.

...nunca aceitei que a prática educativa deveria se limitar apenas à leitura da palavra, à leitura do texto, mas que deveria incluir a leitura do contexto, a leitura do mundo. Minha diferença está, sobretudo, no otimismo crítico e nada ingênuo, na esperança que me anima e que não existe para os fatalistas. (Freire, 1997, p. 35)

3. Perspectiva dos direitos humanos: advogar pelos direitos dos povos oprimidos, especialmente das comunidades indígenas. Para as comunidades de conhecimento e tecnologia avançada, sem dúvida, é um desafio manter, desenvolver e fortalecer sua identidade, senso de pertencimento, tradições ancestrais e formas de organização social. É imperativo que nunca mais sejam objeto de racismo e de qualquer forma de discriminação baseada em sua origem, identidade étnica ou cultural.

Integrar as perspectivas desses três pensadores — na vida cotidiana — permite coconstruir uma existência com sentido e propósito. Isso se traduz em ações concretas como:

- **Educação crítica.** Fomentar em nossos filhos e em nossas comunidades uma educação que questione o *statu quo*, que permita desenvolver um pensamento autônomo e inspire a lutar por um mundo mais justo. Em coerência com a educação concientizadora de Freire, é importante que se critiquem os conhecimentos que nos são impostos a partir da situação de poder do educador, na qual os conhecimentos constituem uma imposição ideológica.
- **Co-construir em conjunto.** Como declara Becerril (2018), “criar uma postura crítica é um processo que envolve o outro” (p. 113). Inclusive, nos convida a

- **Coconstruir en conjunto.** Tal como declara Becerril (2018), “crear una postura crítica es un proceso que involucra al otro” (p. 113). Incluso, nos invite a formularnos porqués.
- **Solidaridad con los oprimidos.** Involucrarnos en iniciativas y movimientos que defiendan los derechos de los grupos marginados, ya sean indígenas, afrodescendientes, mujeres o personas en situación de pobreza.
- **Preservación de la identidad.** Respetar, valorar y promover las cosmovisiones, tradiciones y conocimientos ancestrales de los pueblos originarios como parte fundamental de la construcción de una sociedad intercultural y equitativa.

Si bien la integración de los principios de Freire, Proaño y Cacuango representa un camino transformador, también implica enfrentar importantes desafíos. Esto incluye la resistencia de los grupos de poder que se niegan a ceder privilegios, hasta la necesidad de superar nuestros propios sesgos y limitaciones. Esto también supone convertir la práctica en escenarios de sistematización que sirvan de insumo para el intercambio y reflexión de los educandos.

Significa, en líneas generales, hacer bien, hacer consciente y críticamente el hecho educativo con sustentos metodológicos y bajo la premisa de que la educación popular debe divulgarse, con cimientos sólidos, como un ejemplo y buena práctica a las otras formas de educación.

El reto mayor está en darle visibilidad a las desigualdades que existen en este ámbito educativo con el objetivo de generar ruido, molestia en los opresores, en las clases dominantes e incidir en un cambio equitativo y justo para todos y todas. En este sentido, es necesaria una educación de personas jóvenes y adultas que considere a los sujetos y sus contextos, que sea inclusiva, que promueva el aprendizaje crítico e invite a desaprender viejos principios y creencias para empoderar al educando como un líder.

Es decir, se debe estructurar un proceso que abarque todos los aprendizajes del individuo en cada uno de los escenarios sociales en los que se desarrolla —la familia, la comunidad, las instituciones educativas, el trabajo, entre otros—; en definitiva: desde el aprendizaje a lo largo de toda la vida. Sin embargo, estas mismas dificultades se convierten en oportunidades para fortalecer nuestra determinación y nuestra capacidad de

formularnos porqués.

- **Solidariedade com os oprimidos.** Envolver-se em iniciativas e movimentos que defendam os direitos dos grupos marginalizados, sejam eles indígenas, afrodescendentes, mulheres ou pessoas em situação de pobreza.
- **Preservação da identidade.** Respeitar, valorizar e promover as cosmovisões, tradições e conhecimentos ancestrais dos povos originários como parte fundamental da construção de uma sociedade intercultural e equitativa.

Embora a integração dos princípios de Freire, Proaño e Cacuango represente um caminho transformador, também implica enfrentar desafios significativos. Isso inclui a resistência dos grupos de poder que se recusam a ceder privilégios, assim como a necessidade de superar nossos próprios preconceitos e limitações. Também é necessário transformar a prática em cenários de sistematização que sirvam como insumos para a troca e reflexão dos educandos.

Em linhas gerais, isso significa fazer bem, conscientizar e criticar o fato educativo com bases metodológicas sólidas e sob a premissa de que a educação popular deve ser divulgada como um exemplo e uma boa prática para outras formas de educação.

O maior desafio é dar visibilidade às desigualdades que existem neste campo educacional com o objetivo de gerar impacto, perturbar os opressores e as classes dominantes e promover uma mudança equitativa e justa para todos. Nesse sentido, é necessária uma educação para jovens e adultos que considere os sujeitos e seus contextos, que seja inclusiva, que promova o aprendizado crítico e que convide a desaprender princípios e crenças antigas para empoderar o educando como um líder.

Ou seja, deve-se estruturar um processo que abranja todos os aprendizados do indivíduo em cada um dos cenários sociais em que se desenvolve — família, comunidade, instituições educacionais, trabalho, entre outros —; em resumo, a educação ao longo de toda a vida. No entanto, essas mesmas dificuldades também se tornam oportunidades para fortalecer nossa determinação e nossa capacidade de gestão:

gestión:

1. Superación de los obstáculos al enfrentar con valentía y perseverancia los desafíos que surgen en el camino hacia una sociedad más justa e inclusiva.
2. Influencia y reciprocidad de los sujetos y sus contextos al comprender que estamos rodeados de experiencias propias y ajenas que complejizan y nutren el crecimiento uni-bi-multilateral.
3. Empoderamiento colectivo al cultivar la solidaridad y la acción colectiva para lograr transformaciones profundas y duraderas.
4. Aprendizaje continuo al mantener una actitud de apertura y humildad, dispuestos a aprender de nuestros errores y a reinventarnos constantemente.

Figura 1. El desarrollo del individuo desde el reconocimiento del aprendizaje a lo largo de toda la vida



Nota. La figura muestra la relación que se da entre los factores que intervienen en el aprendizaje a lo largo de la vida.

Fuente: elaboración propia

De ahí que el concepto de ALV —mencionado por primera vez en 1972 en el *Reporte faure* de la Unesco (1972)— toma los pensamientos de Freire, Illich y otros sobre la universalidad de la educación, de todos y para todos, y en todos los colectivos en los que hacemos vida. “Tiene que ver con qué clase de sociedad necesitamos para un futuro mejor” (Unesco, 2020, p. 15).

Es así como el ALV es un paradigma que describe el proceso de aprendizaje y enseñanza diario y continuo a lo largo y ancho de la vida misma, desde todas las formas educativas (formal, no-formal e informal). No ocurre de manera unidireccional —estudiante-profesor—, sino es un hecho complejo de actores y vivencias pasadas y

1. Superação dos obstáculos ao enfrentar com coragem e perseverança os desafios que surgem no caminho para uma sociedade mais justa e inclusiva.
2. Influência e reciprocidade dos sujeitos e seus contextos ao compreender que estamos rodeados de experiências próprias e alheias que complexificam e nutrem o crescimento uni-bi-multilateral.
3. Empoderamento coletivo ao cultivar a solidariedade e a ação coletiva para alcançar transformações profundas e duradouras.
4. Aprendizado contínuo ao manter uma atitude de abertura e humildade, dispostos a aprender com nossos erros e a nos reinventar constantemente.

Figura 1. El desarrollo del individuo desde el reconocimiento del aprendizaje a lo largo de toda la vida



Nota. O desenvolvimento do indivíduo desde o reconhecimento da aprendizagem ao longo de toda a vida

Fuente: Elaboração própria

Daí vem o conceito de ALV — mencionado pela primeira vez em 1972 no Relatório Faure da Unesco (1972) — que retoma os pensamentos de Freire, Illich e outros sobre a universalidade da educação, para todos e em todos os coletivos nos quais vivemos. “Tem a ver com que tipo de sociedade precisamos para um futuro melhor” (Unesco, 2020, p. 15).

Assim, o ALV é um paradigma que descreve o processo de aprendizagem e ensino diário e contínuo ao longo da vida, abrangendo todas as formas educativas (formal, não-formal e informal). Não ocorre de forma unidireccional — estudante-professor —, mas é um fato complexo de atores e vivências passadas e presentes,

presentes en el que se aprende de la vida y para la vida.

El secretario general de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) declara que “debemos entender la formación en todas las etapas de la vida como una oportunidad para reducir las desigualdades, promover la inclusión y apostar por el desarrollo pleno de las y los iberoamericanos” (Jabonero, 2023, párr. 5).

Aunque Freire no menciona expresamente el concepto de ALV, lo incorpora en su obra *La naturaleza política de la educación* (1990) al manifestar las diversas etapas —no secuenciales— del proceso de alfabetización y postalfabetización en donde el educando nunca dejar de aprender ni deja de lado su experiencia, sino que la incorpora en un camino constante de la vida para luego ser crítico de ello.

En consecuencia, la coconstrucción requiere de un espacio constante de aprendizaje en el que el individuo comprenda que nunca deja de aprender individual y colectivamente a lo largo y ancho de la vida.

Conclusiones

Al integrar los fundamentos de Paulo Freire, Leonidas Proaño y Dolores Cacuango nos embarcamos en un viaje de coconstrucción de una vida con sentido. Este camino nos desafía a adoptar una mirada crítica, a fomentar la educación liberadora y a defender los derechos de los pueblos oprimidos.

La coconstrucción implica, asimismo, comprender que la vida cobra un significado si se hace en colectivo, incorporando y respetando vivencias ajenas como propias. “Siendo empático y crítico al mismo tiempo, con la mirada puesta en trascender como ser humano. Porque el hombre es un ser en y con el mundo” (Sánchez, 2007, p. 19).

El aprendizaje inicia con la aceptación de que no es lineal, sino diverso y caótico al mismo tiempo. Entendiendo, en paralelo, que el aprendizaje ocurre en múltiples ejes de nuestra vida, a lo largo y ancho de esta. Durante este transitar tendremos la oportunidad de aprender y desaprender de diversos sujetos y sus contextos, así como nosotros jugaremos un rol protagónico en la vida de otros.

Será clave, entonces, contar con un sólido tejido social que sirva de protección ante las injusticias y

onde se aprende com a vida e para a vida.

O secretário geral da Organização de Estados Ibero-americanos (OEI) declara que “devemos entender a formação em todas as etapas da vida como uma oportunidade para reduzir as desigualdades, promover a inclusão e apostar no desenvolvimento pleno dos ibero-americanos” (Jabonero, 2023, párr. 5).

Embora Freire não mencione expressamente o conceito de ALV, ele o incorpora em sua obra *A natureza política da educação* (1990) ao manifestar as diversas etapas — não sequenciais — do processo de alfabetização e pós-alfabetização, nas quais o educando nunca para de aprender nem abandona sua experiência, mas a incorpora em um caminho constante ao longo da vida para depois ser crítico disso.

Consequentemente, a coconstrução requer um espaço constante de aprendizagem no qual o indivíduo compreenda que nunca para de aprender individual e coletivamente ao longo da vida.

Conclusões

Ao integrar os fundamentos de Paulo Freire, Leonidas Proaño e Dolores Cacuango, nos embarcamos em uma jornada de coconstrução de uma vida com sentido. Este caminho nos desafia a adotar uma visão crítica, a fomentar a educação libertadora e a defender os direitos dos povos oprimidos.

A coconstrução implica, também, compreender que a vida ganha significado quando vivida em coletivo, incorporando e respeitando as experiências alheias como próprias. “Sendo empático e crítico ao mesmo tempo, com a visão voltada para transcender como ser humano. Porque o homem é um ser no e com o mundo” (Sánchez, 2007, p. 19).

A aprendizagem começa com a aceitação de que não é linear, mas diversa e caótica ao mesmo tempo. Entendendo, paralelamente, que a aprendizagem ocorre em múltiplos eixos de nossa vida, ao longo e ao largo dela. Durante essa jornada, teremos a oportunidade de aprender e desaprender com diversos sujeitos e seus contextos, assim como desempenharemos um papel protagonista na vida de outros.

Será crucial, então, contar com uma sólida rede

desigualdades a las que nos enfrentamos. No obstante, sin educación —como una herramienta transformadora— no podremos cambiar este futuro desalentador.

Líderes como Freire, Proaño y Cacuango marcaron un camino de lucha que no puede ser borrado; su legado nos ha dado pautas de cómo encarar las injusticias a través de la lucha clara y sostenida. La educación de jóvenes y adultos es un testimonio de que las brechas educativas siguen ampliándose y no parecen tener un final próximo. Su limitada visibilidad en los presupuestos y su importancia relegada a un segundo plano, dan cuenta de los retos venideros que afrontamos.

A través de una educación de jóvenes y adultos transformadora, inclusiva y visionaria podremos tener sociedades más democráticas y participativas, donde padres y madres estarán empoderados de sus conocimientos y saberes, por lo que la familia y comunidad contribuirán al desarrollo sostenible de las naciones.

Paulo Freire, Leonidas Proaño y Dolores Cacuango, aunque nacieron en diferentes épocas y zonas geográficas, comparten una visión de lucha, en la que sus motivaciones y bases son las mismas: la necesidad de cambiar el mundo con el mundo.

A modo de conclusión vale decir que juntos podemos construir una sociedad más justa, equitativa e inclusiva, donde los seres humanos puedan florecer y desarrollar su pleno potencial. Este es el legado que honramos y que nos inspira a seguir transformando nuestras realidades: una acción a la vez.

Referencias bibliográficas

Arriola, T. y López, J. (2017). *Dolores Cacuango. La Pachamama habló por su voz*. Fundación Rosa Luxemburgo.
https://www.rosalux.org.ec/pdfs/Libreto_Dolores_Cacuango.pdf

Asociación Latinoamericana de Educación y Comunicación Popular [ALER]. (31 de agosto de 2023). *Monseñor Leonidas Proaño, legado en la educación y comunicación popular*. ALER.
https://aler.org/nota_informativa/monsenor-leonidas-proaño-legado-en-la-educacion-y-comunicacion-popular/

Banco Mundial. (2023). *Pobreza: panorama general*. Banco

Mundial. social que sirva de proteção contra as injustiças e desigualdades que enfrentamos. No entanto, sem a educação — como uma ferramenta transformadora — não poderemos mudar esse futuro desalentador.

Líderes como Freire, Proaño e Cacuango traçaram um caminho de luta que não pode ser apagado; seu legado nos forneceu diretrizes sobre como enfrentar as injustiças por meio de uma luta clara e sustentada. A educação de jovens e adultos é um testemunho de que as lacunas educacionais continuam se expandindo e não parecem ter um fim próximo. Sua visibilidade limitada nos orçamentos e sua importância relegada a um segundo plano refletem os desafios futuros que enfrentamos.

Através de uma educação de jovens e adultos transformadora, inclusiva e visionária, poderemos alcançar sociedades mais democráticas e participativas, onde pais e mães estarão empoderados de seus conhecimentos e saberes, contribuindo para o desenvolvimento sustentável das nações.

Paulo Freire, Leonidas Proaño e Dolores Cacuango, embora tenham nascido em épocas e regiões geográficas diferentes, compartilham uma visão de luta, cujas motivações e bases são as mesmas: a necessidade de mudar o mundo com o mundo.

Em conclusão, vale dizer que juntos podemos construir uma sociedade mais justa, equitativa e inclusiva, onde os seres humanos possam florescer e desenvolver seu pleno potencial. Este é o legado que honramos e que nos inspira a continuar transformando nossas realidades: uma ação de cada vez.

Referências bibliográficas

Arriola, T. y López, J. (2017). *Dolores Cacuango. La Pachamama habló por su voz*. Fundación Rosa Luxemburgo.
https://www.rosalux.org.ec/pdfs/Libreto_Dolores_Cacuango.pdf

Asociación Latinoamericana de Educación y Comunicación Popular [ALER]. (31 de agosto de 2023). *Monseñor Leonidas Proaño, legado en la educación y comunicación popular*. ALER.
https://aler.org/nota_informativa/monsenor-leonidas-proaño-legado-en-la-educacion-y-comunicacion-popular/

Banco Mundial. (2023). *Pobreza: panorama general*. Banco Mundial.

- Banco Mundial.
<https://www.bancomundial.org/es/topic/poverty/overview>
- BBC News Mundo. (26 de octubre de 2020). Quién es Dolores Cacuango, la líder ecuatoriana a la que Google le dedica su doodle. *BBC News Mundo*.
<https://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-54693049>
- Becerrill, B. (2018). Crítica y propuesta de educación en Paulo Freire. *La Colmena*, (97), 109-118.
- Freire, P. (1987). *Pedagogía del oprimido*. Editorial Siglo XXI.
- Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación*. Paidós Ibérica.
- Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. El Roure Editorial.
- Freire, P. (2017). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Editorial Siglo XXI.
- Gómez, G. (2017). *Pensar Latinoamérica: ¿Qué son los estudios latinoamericanos?* Centro Interuniversitario de Estudios Latinoamericanos y Caribeños.
<http://biblioteca.clacso.edu.ar/Nicaragua/cielac-upoli/20170822070408/Pensar-Latinoamerica.pdf>
- Jabonero, M. (23 de enero de 2023). *Educación a lo largo de la vida*. Organización de Estados Iberoamericanos.
<https://oei.int/oficinas/secretaria-general/noticias/la-oei-se-suma-a-la-conmemoracion-del-dia-de-la-educacion-con-un-llamado-a-invertir-mas-en-la-educacion-a-lo-largo-de-la-vida>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco]. (2020). *El enfoque de aprendizaje a lo largo de toda la vida*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373632_spa
- Proaño, L. (1954). *Carta a al profesor Roberto Morales Almeyda*. El blog de Fermín Sandoval.
<https://ferminsandoval.blog/carta-de-mons-proano-al-prof-roberto-morales/>
- Proaño, L. (1989). *Palabra viva. 500 años de marginación indígena*. Edición CECCA, CEDECO, FEPP y Fundación Pueblo Indio.
- Rodas, R. (2007). *Dolores Cacuango. Pionera en la lucha por los derechos indígenas*. Comisión Nacional Permanente de Conmemoraciones Cívicas.
https://www.academia.edu/27892543/Dolores_Cacuango_por_RAQUEL_RODAS
- Sánchez, A. (2005). El Sentido de la vida. *Humanidades Médicas*, 5(1), 1-31.
<http://scielo.sld.cu/pdf/hmc/v5n1/hmc060105.pdf>
- Sánchez, S. (2007). *Paulo Freire: una pedagogía para el adulto*. Espacio Editorial. <https://elibro-net.proxy.unae.edu.ec/es/lc/bibliounae/titulos/66860>
- <https://www.bancomundial.org/es/topic/poverty/overview>
- BBC News Mundo. (26 de octubre de 2020). Quién es Dolores Cacuango, la líder ecuatoriana a la que Google le dedica su doodle. *BBC News Mundo*.
<https://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-54693049>
- Becerrill, B. (2018). Crítica y propuesta de educación en Paulo Freire. *La Colmena*, (97), 109-118.
- Freire, P. (1987). *Pedagogía del oprimido*. Editorial Siglo XXI.
- Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación*. Paidós Ibérica.
- Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. El Roure Editorial.
- Freire, P. (2017). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Editorial Siglo XXI.
- Gómez, G. (2017). *Pensar Latinoamérica: ¿Qué son los estudios latinoamericanos?* Centro Interuniversitario de Estudios Latinoamericanos y Caribeños.
<http://biblioteca.clacso.edu.ar/Nicaragua/cielac-upoli/20170822070408/Pensar-Latinoamerica.pdf>
- Jabonero, M. (23 de enero de 2023). *Educación a lo largo de la vida*. Organización de Estados Iberoamericanos.
<https://oei.int/oficinas/secretaria-general/noticias/la-oei-se-suma-a-la-conmemoracion-del-dia-de-la-educacion-con-un-llamado-a-invertir-mas-en-la-educacion-a-lo-largo-de-la-vida>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco]. (2020). *El enfoque de aprendizaje a lo largo de toda la vida*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373632_spa
- Proaño, L. (1954). *Carta a al profesor Roberto Morales Almeyda*. El blog de Fermín Sandoval.
<https://ferminsandoval.blog/carta-de-mons-proano-al-prof-roberto-morales/>
- Proaño, L. (1989). *Palabra viva. 500 años de marginación indígena*. Edición CECCA, CEDECO, FEPP y Fundación Pueblo Indio.
- Rodas, R. (2007). *Dolores Cacuango. Pionera en la lucha por los derechos indígenas*. Comisión Nacional Permanente de Conmemoraciones Cívicas.
https://www.academia.edu/27892543/Dolores_Cacuango_por_RAQUEL_RODAS
- Sánchez, A. (2005). El Sentido de la vida. *Humanidades Médicas*, 5(1), 1-31.
<http://scielo.sld.cu/pdf/hmc/v5n1/hmc060105.pdf>
- Sánchez, S. (2007). *Paulo Freire: una pedagogía para el adulto*. Espacio Editorial. <https://elibro-net.proxy.unae.edu.ec/es/lc/bibliounae/titulos/66860>

Freire y la pedagogía de la pregunta en los procesos de formación docente: ¿cómo romper la cultura del silencio?

María Nelsy Rodríguez Lozano
Universidad Nacional de Educación, Ecuador
mnrodriguezlozano@gmail.com

Melvis González Acosta
Universidad Nacional de Educación, Ecuador
melvis.gonzalez@unae.edu.ec

Introducción

En el presente capítulo se abordan tres unidades temáticas: la pregunta freireana, el pensamiento crítico y la práctica dialógica. Cada una de estas, para Freire (2005 y 2019a), están imbricadas en los procesos de formación docente. Aquí, las interpelamos desde lo conceptual y desde el sentido y el significado que los docentes en formación les dan desde su quehacer formativo.

Metodológicamente, el acercamiento se realizó desde un enfoque interpretativo; por ello nos posicionamos en el presupuesto de que la práctica educativa —como práctica reflexiva— se construye a partir de los significados y simbologías que los sujetos educativos le confieren a partir de sus vivencias y experiencias (Sáez, 1988; Ricoeur, 2009).

En relación con el pensamiento crítico, el enfoque se centró en analizar la participación de los docentes en formación, investigando qué factores motivan o desmotivan su involucramiento en la clase. En lo que respecta a la dialogicidad, se indaga la percepción que tienen del debate y el diálogo, especialmente en cuanto al grado de complejidad que asignan a su participación en estas instancias; se busca comprender qué facilita o dificulta su participación. En el ámbito de la pedagogía de la pregunta, nuestro interés radica en explorar sus reacciones al ser cuestionados por un docente, indagando acerca de sus sentimientos en ese contexto y cómo perciben ellos que sus compañeros y

Freire e a pedagogia da questão nos processos de formação docente: como quebrar a cultura do silêncio?

María Nelsy Rodríguez Lozano
Universidade Nacional de Educação, Equador
mnrodriguezlozano@gmail.com

Melvis González Acosta
Universidade Nacional de Educação, Equador
melvis.gonzalez@unae.edu.ec

Introdução

Neste capítulo são abordadas três unidades temáticas: a questão freireana, o pensamento crítico e a prática dialógica. Cada uma delas, para Freire (2005 e 2019a), está inserida nos processos de formação de professores. Aqui, questionamo-los do ponto de vista conceitual e do sentido e significado que os professores em formação lhes dão do seu trabalho formativo.

Metodologicamente, a abordagem foi realizada a partir de uma abordagem interpretativa; por isso, posicionamos no pressuposto de que a prática educativa — enquanto prática reflexiva — é construída a partir dos significados e simbologias que os sujeitos educativos lhe conferem a partir das suas experiências (Sáez, 1988; Ricoeur, 2009).

Em relação ao pensamento crítico, o foco foi analisar a participação dos professores na formação, investigando quais fatores motivam ou desmotivam seu envolvimento nas aulas. No que diz respeito à dialogicidade, investiga-se a percepção que eles têm do debate e do diálogo, especialmente no que diz respeito ao grau de complexidade que atribuem à sua participação nessas instâncias; o objetivo é entender o que facilita ou dificulta sua participação. No campo da pedagogia das perguntas, o nosso interesse reside em explorar as suas reações quando são questionados por um professor, indagando sobre os seus sentimentos nesse contexto e como percebem que os seus colegas e professores reagem à sua participação.

Para coletar as informações, em um primeiro momento, cinco estudantes foram convidados a elaborar

docentes reaccionan a su participación.

Para la recolección de la información, en primera instancia, se solicitó a cinco estudiantes que, de manera voluntaria, elaboraran un relato escrito sobre su vivencia durante el proceso formativo, a partir de preguntas detonantes sobre las tres unidades temáticas del estudio. Enseguida, se invitó a seis estudiantes a participar del grupo focal, también de manera voluntaria, con el mismo propósito de acercamiento a sus percepciones en relación con las unidades temáticas del estudio ya mencionadas.

Estos datos nos permitieron adentrarnos en sus experiencias y vivencias en el entorno académico para explorar las narrativas que forman parte de sus decisiones, ya sea optando por permanecer en la cultura del silencio o romper con ella: tema central de este capítulo.

El análisis de la información se llevó a cabo utilizando el *software* MAXQDA y se aplicaron técnicas de codificación y categorización para profundizar en cada unidad temática del estudio y derivar las conclusiones correspondientes.

La interpretación —por último— se desarrolló a través de la técnica de descripción endógena con el objetivo de destacar las voces y relatos de los estudiantes participantes.

Desarrollo

Pedagogía de la pregunta

La pedagogía de la pregunta freireana tiene un impacto significativo en la educación y en la formación de los sujetos educativos desde un enfoque más democrático y participativo (Freire, 2005; Freire, 2019a). Desde la mayéutica socrática, la pregunta ha sido esencial en los procesos de aprendizaje, inicialmente como camino de búsqueda de la verdad. Hoy se la concibe como un proceso activo, donde el estudiante emerge como protagonista de su propio conocimiento (Vargas y Quintero, 2023).

Paulo Freire desarrolló pedagógicamente la pregunta en sus obras *La educación como práctica de la libertad* (2019b) y *Pedagogía del oprimido* (2005). En estas, la pregunta emerge como un aspecto fundamental para una educación emancipadora. En el primero, Freire

voluntariamente una história escrita sobre sua experiência durante o processo de formação, a partir de questões disparadoras sobre as três unidades temáticas do estudo. A seguir, seis estudantes foram convidados a participar do grupo focal, também de forma voluntária, com o mesmo propósito de aproximar suas percepções em relação às unidades temáticas do estudo já mencionadas.

Esses dados nos permitiram aprofundar suas experiências no ambiente acadêmico para explorar as narrativas que fazem parte de suas decisões, seja escolhendo permanecer na cultura do silêncio ou romper com ela: o tema central deste capítulo.

A análise da informação foi realizada através do *software* MAXQDA e foram aplicadas técnicas de codificação e categorização para aprofundar cada unidade temática do estudo e tirar as correspondentes conclusões.

A interpretação - por fim - foi desenvolvida por meio da técnica de descrição endógena com o objetivo de destacar as vozes e histórias dos estudantes participantes.

Desenvolvimento

Pedagogia da pergunta

A pedagogia da questão freireana tem impacto significativo na educação e na formação dos sujeitos educativos a partir de uma abordagem mais democrática e participativa (Freire, 2005; Freire, 2019a). Desde a maiêutica socrática, a questão tem sido essencial nos processos de aprendizagem, inicialmente como caminho para a busca da verdade. Hoje é concebido como um processo ativo, onde o estudante surge como protagonista do seu próprio conhecimento (Vargas e Quintero, 2023).

Paulo Freire desenvolveu a pedagogia da pergunta em suas obras *Educação como prática de liberdade* (2019b) e *Pedagogia do oprimido* (2005). Nestes, a pergunta surge como aspecto fundamental para uma educação emancipatória. Na primeira, Freire reforça a ideia de que a educação deve ser um processo de libertação e a pergunta é apresentada como elemento essencial da aprendizagem. A capacidade de fazer perguntas e questionar a realidade é um componente vital para um processo educativo mais participativo e transformador (Freire, 2019b). Na segunda, o autor propõe um modelo em que tanto educadores como

refuerza la idea de que la educación debe ser un proceso de liberación y la pregunta se presenta como un elemento esencial del aprendizaje. La capacidad de formular preguntas y cuestionar la realidad es un componente vital para un proceso educativo más participativo y transformador (Freire, 2019b). En la segunda, el autor propone un modelo en el que tanto educadores como educandos deben poseer la capacidad de cuestionar críticamente la realidad que les rodea (Freire, 2005).

No obstante, como docentes nos encontramos con prolongados momentos de silencio en el aula, con interrogantes que se plantean y parecen ser evitadas por la audiencia o, simplemente, se sumen en el mutismo.

Entonces, ¿qué motiva a los educandos a participar? La mayor coocurrencia está en lo siguiente: a) en el nivel de confianza o de seguridad que tienen sobre el tema de la clase, b) en la actitud del docente y c) en el interés de los otros frente a sus opiniones.

Estos tres elementos están relacionados entre sí. Aunque los docentes los motiven a participar, ellos no se atreven por el miedo a equivocarse: “Busco no equivocarme en lo posible” (RE-P1) y “A veces me cohibo y respondo en voz baja, soy tímido y me cuesta levantar la mano” (RE-P2).

La relación pedagógica —que se establece entre maestro y educando a través de la pregunta— es dialógica, donde el preguntarme y preguntarnos es un recurso pedagógico importante en los procesos formativos de reflexión crítica, dado que posibilita el tránsito de la “curiosidad ingenua” a la “curiosidad epistemológica” (Freire, 2009, p. 31).

De ahí, la importancia de la actitud docente para promover en la clase la mediación dialógica: “También [los docentes] son muy comprensibles y sobre todo cuando algo está bien lo aceptan y no dan la contra, porque para ellos es bonito también escuchar a sus alumnos y de alguna forma también aprender de nosotros” (RE-P2).

Además, valoran positivamente la actitud docente frente a la escucha, al igual que la aceptación del docente frente a lo que ellos opinan. Eso los hace sentir incluidos, les da confianza y minimiza su temor a expresarse: “Los docentes valoran positivamente nuestra

estudiantes devem possuir a capacidade de questionar criticamente a realidade que os rodeia (Freire, 2005).

Porém, como professores deparamo-nos com prolongados momentos de silêncio na sala de aula, com questões que surgem e parecem ser evitadas pelo público ou simplesmente cair no silêncio.

Então, o que motiva os estudantes a participar? A maior concorrência está em: a) no nível de confiança ou segurança que têm sobre o tema da aula, b) na atitude do professor e c) no interesse dos outros frente às suas opiniões.

Esses três elementos estão relacionados entre si. Embora os professores os motivem a participar, eles não ousam por medo de errar: “Procuro não errar o máximo possível” (RE-P1) e “Às vezes fico sem graça e respondo em voz baixa, eu sou tímido e tenho dificuldade em levantar a voz.” (RE-P2).

A relação pedagógica – que se estabelece entre professor e estudante através da problematização – é dialógica, onde perguntar e perguntar-se é um recurso pedagógico importante nos processos formativos de reflexão crítica, pois possibilita a passagem da “curiosidade ingênua” para a “curiosidade epistemológica”. (Freire, 2009, p. 31).

Daí a importância da atitude docente para promover a mediação dialógica na aula: “Eles [professores] também são muito compreensivos e principalmente quando algo é bom eles aceitam e não fazem objeção, porque para eles também é bom ouvir os seus estudantes e de alguma forma também aprendem conosco” (RE-P2).

Além disso, valorizam positivamente a atitude do professor em relação à escuta, bem como a aceitação por parte do professor do que pensam. Isto faz com que se sintam incluídos, dá-lhes confiança e minimiza o medo de se expressarem: “Os professores valorizam positivamente a nossa participação e acho que deveriam sentir-se bem com a participação já que todos entendemos o tema da aula” (RE-P4), “A ligação com o professor e os colegas, sendo ouvido de uma certa forma” (GF-P2) e “A vontade que tenho de fazer ouvir a minha voz” (GF-P1).

Freire (2005) defende que a educação deve ser um processo libertador, que permita aos estudantes questionar ativamente a realidade e construir o seu próprio conhecimento. A pedagogia da pergunta é

participación y creo que ellos deben sentirse bien con la participación ya que todos entendimos el tema de la clase” (RE-P4), “La conexión con el profesor y los compañeros, el ser escuchada de cierta manera” (GF-P2) y “El deseo que tengo por hacer escuchar mi voz” (GF-P1).

Freire (2005) sostiene que la educación debe ser un proceso liberador, el cual permita a los estudiantes cuestionar activamente la realidad y construir su propio conocimiento. La pedagogía de la pregunta es fundamental para el desarrollo de una conciencia crítica y la construcción de un conocimiento significativo y transformador (Freire, 2019b).

Freire (2005), en general, aboga por un modelo educativo que empodere a los estudiantes, fomente el diálogo, la reflexión crítica y la capacidad de cuestionar su entorno. No obstante, también existen obstáculos que limitan o impiden a los educandos participar en la clase. Por ejemplo: a) la burla, b) no sentirse escuchados y c) la ausencia de reconocimiento por parte del docente. Sienten miedo a las reacciones de los otros: “Los compañeros tomen la burla esa, bueno, en el momento que yo me equivoco” (GF-P4) y “[Lo que] me impide [...] participar es que mi respuesta este mal y mis compañeros se burlen” (RE-P4).

La pregunta como recurso dialógico implica, de igual manera, la escucha atenta, porque escuchando es como aprendemos a hablar con nuestros educandos: “Solo quien escucha paciente y críticamente al otro, habla con él” (Freire, 2009, p. 109).

Esto no siempre es una realidad en el aula: “No me hicieron sentir escuchado o mi participación pasó como si no hubiera dicho nada y no fue tomada en cuenta, lo que hizo que dejara de intentarlo y me limitara a solo ser un oyente” (RE-P1). Incluso, a pesar de sus esfuerzos, no necesariamente existe un reconocimiento: “Hay personas que, si se esfuerzan un poco más cada día, pero es como que el docente no nota, entonces siempre es la participación de una misma persona y no le dan esa preferencia a los demás también” (GF-P2).

Vincularnos con nuestros educandos desde una relación dialógica y no impositiva requiere de una ética de la escucha; es decir: la escucha para que sea legítima debe ser una práctica democrática, de amor, respeto,

fundamental para o desenvolvimento da consciência crítica e a construção de conhecimentos significativos e transformadores (Freire, 2019b).

Freire (2005), de maneira geral, defende um modelo educacional que capacite os estudantes, estimule o diálogo, a reflexão crítica e a capacidade de questionar o seu ambiente. No entanto, também existem obstáculos que limitam ou impedem os estudantes de participar nas aulas. Por exemplo: a) zombaria, b) não se sentir ouvido e c) falta de reconhecimento do professor. Eles têm medo das reações dos outros: “Meus colegas aceitam aquela zombaria, bom, na hora que eu erro” (GF-P4) e “[O que] me impede [...] de participar é que minha resposta está errada” e meus colegas tiram sarro” (RE-P4).

A pergunta como recurso dialógico implica, da mesma forma, uma escuta atenta, pois ouvindo é como aprendemos a falar com nossos estudantes: “Só fala com eles quem escuta paciente e criticamente os outros” (Freire, 2009, p. 109).

Isso nem sempre é uma realidade na sala de aula: “Não me fizeram sentir ouvido ou a minha participação passou como se eu não tivesse dito nada e não fosse levada em conta, o que me fez deixar de tentar e limitar-me a ser apenas ouvinte” (RE-P1). Mesmo apesar do esforço, não há necessariamente reconhecimento: “Tem gente que, se se esforça um pouco mais a cada dia, mas é como se o professor não percebesse, então é sempre a participação da mesma pessoa e eles não percebem dar essa preferência aos outros também” (GF-P2).

Vincular-nos aos nossos estudantes a partir de uma relação dialógica e não impositiva requer uma ética de escuta; ou seja: para ser legítima, a escuta deve ser uma prática democrática, de amor, respeito, tolerância e humildade, mas também de alegria, abertura e disponibilidade, porque só na aceitação e no respeito à diferença ocorre a escuta legítima (Freire, 2009).

Portanto, os professores devem tomar a nossa própria prática como abertura ao outro e como objeto de reflexão crítica e de reconhecimento da diferença e da diversidade da alteridade: “Normalmente [os professores] tentam fazer-nos vê-los como iguais, o que me tem permitido não temer ou olhar para eles como uma figura autoritária, o que tem me dado mais confiança com eles”

tolerancia y humildad, pero también de alegría, de apertura y disponibilidad, porque solo en la aceptación y respecto por la diferencia se da una escucha legítima (Freire, 2009).

Por lo tanto, los docentes debemos tomar nuestra propia práctica como apertura al otro y como objeto de reflexión crítica y de reconocimiento a la diferencia y a la diversidad de la otredad: “Usualmente tratan [los docentes] de que los veamos como iguales, lo que me ha permitido no temer ni mirarlos como una figura autoritaria, lo que me ha dado más confianza con ellos” (RE-1) y “Docentes que también motivan a que haya más compañerismo en el curso” (GF-P3).

Ahora bien, ese preguntarme o preguntarnos está conectado con la apertura de nuevos caminos, de viajar por el pensamiento sin un destino fijo y de darme o darnos tiempo, porque lo importante es preguntarnos de manera consciente y sin artilugios (Kohan, 2019b). Esto dado que la pregunta genuina está conectada con nuestras experiencias y con las colectivas. Por eso a los educandos les motiva que los docentes sean empáticos y que compartan con ellos sus experiencias y vivencias: “Me gusta mucho que [los docentes] hablen desde su experiencia con anécdotas o historias, es interesante escuchar al docente” (RE-P3).

El preguntarme o preguntarnos también tiene una fuerte conexión con la lectura y la escritura, porque como lo afirma Freire (1990): “el conocimiento del mundo está articulado a la palabra escrita” (p. 105). Entonces la pregunta es, en sí mismo, un proceso de búsqueda y de investigación en el que el lenguaje y la experiencia personal y colectiva están en profunda cohesión. Los educandos, en este sentido, reconocen la importancia que tiene para su desarrollo profesional el entablar un tema y debatirlo: “Hablar ante los demás nos favorece mucho en muchos aspectos de nuestras vidas y sobre todo en este que es el ámbito profesional como futuros docentes” (RE-P2) y “Ampliar mi capacidad de expresarme, ya que voy a ser docente y es una oportunidad buena cada vez que tengo este reto de hablar en público” (GF-P1).

La lectura y la escritura es otro recurso pedagógico importante en los procesos formativos de reflexión crítica y de diversidad cultural, porque el acto de leer “implica siempre percepción crítica, interpretación y ‘reescritura’ de lo leído” (Freire, 1990, p. 107). La lectura y la escritura son recursos políticos de transformación personal y colectiva; son, en palabras de Freire, prácticas de libertad.

(RE-1) e “Professores que também incentivam mais companheirismo no curso” (GF-P3).

Ora, esse perguntar-me ou perguntar-se está ligado à abertura de novos caminhos, viajando pelo pensamento sem destino fixo e dando tempo a si mesmo, porque o importante é perguntar-se de forma consciente e sem dispositivo (Kohan, 2019b). Isto porque a questão genuína está ligada às nossas experiências e às experiências coletivas. É por isso que os estudantes são motivados pelos professores serem empáticos e compartilharem suas experiências e vivências com eles: “Gosto muito que [os professores] falem da experiência deles com anedotas ou histórias, é interessante ouvir o professor” (RE-P3)

Perguntar-me ou perguntar-se também tem forte ligação com a leitura e a escrita, pois como afirma Freire (1990): “o conhecimento do mundo está articulado à palavra escrita” (p. 105). Portanto, a questão é, em si, um processo de busca e investigação em que a linguagem e a experiência pessoal e coletiva estão em profunda coesão. Os estudantes, neste sentido, reconhecem a importância que o envolvimento num tema e o debate têm para o seu desenvolvimento profissional: “Falar na frente dos outros beneficia-nos muito em muitos aspectos da nossa vida e especialmente neste que é o campo profissional como futuro professores” (RE-P2) e “Ampliar minha capacidade de expressar-me, pois vou ser professora e é uma boa oportunidade toda vez que tenho esse desafio de falar em público” (GF-P1).

A leitura e a escrita constituem outro recurso pedagógico importante nos processos de formação da reflexão crítica e da diversidade cultural, pois o ato de ler “implica sempre percepção crítica, interpretação e ‘reescrita’ do que se lê” (Freire, 1990, p. 107).. A leitura e a escrita são recursos políticos para a transformação pessoal e coletiva; são, nas palavras de Freire, práticas de liberdade.

Prática dialógica

La práctica dialógica, en la obra de Paulo Freire, se configura como una modalidad educativa que se fundamenta en el diálogo como herramienta primordial para la construcción colectiva del conocimiento y la transformación social (Cruz, 2020). Un principio central subyacente es el reconocimiento del otro como un sujeto portador de saberes y experiencias válidas (Bambozzi, 1993).

A diferencia de los paradigmas de la educación convencional, donde el educador ostenta el monopolio del conocimiento, en la práctica dialógica todos los participantes se erigen como contribuyentes valiosos. Esto instaura una dinámica de relación horizontal y democrática. Entonces, ¿qué facilita o posibilita a los educandos debatir un tema en clase? Las coocurrencias más significativas son a) la relación con sus compañeros, b) el ambiente de la clase y c) la confianza docente-estudiante.

La comunión con los demás surge en el diálogo auténtico (Cristi y García, 2018) y es un aspecto cardinal. Este va más allá de ser un simple intercambio de ideas; representa un compromiso conjunto por aprender y transformar la realidad compartida (Bambozzi, 1993). Esta dinámica implica solidaridad y empatía. De ahí que se comprenda la necesidad manifiesta de los educandos frente a la buena relación con sus compañeros:

Dentro del aula siempre existen grupos de trabajo y de amigos, la relación con mis compañeros es buena, entonces cuando participo en clases se nota el apoyo que saben dar, como lo hiciste muy bien o te faltó aquello, claro, siempre fomentado el respeto y la crítica. (RE-P3)

“He sabido dar mi opinión, mi punto de vista sobre cualquier tema o situación, siempre me han apoyado [los compañeros] y cuando he tenido dudas de algo también he sabido reconocerlo y pedir que me zafen de cualquier duda” (RE-P2) y “He sabido escuchar y aceptar su opinión, recibirla porque siempre en equipo las cosas salen mejor” (RE-P4).

Prática dialógica

A prática dialógica, na obra de Paulo Freire, configura-se como uma modalidade educativa que se baseia no diálogo como ferramenta primária para a construção coletiva do conhecimento e a transformação social (Cruz, 2020). Um princípio central subjacente é o reconhecimento do outro como sujeito com conhecimentos e experiências válidas (Bambozzi, 1993).

Ao contrário dos paradigmas educacionais convencionais, onde o educador detém o monopólio do conhecimento, na prática dialógica todos os participantes emergem como contribuidores valiosos. Isto estabelece uma dinâmica de relacionamento horizontal e democrático. Então, o que torna mais fácil ou possível para os estudantes discutirem um tópico em sala de aula? As ocorrências mais significativas são a) o relacionamento com os pares, b) o ambiente de aula e c) a confiança professor-estudante.

A comunhão com os outros surge no diálogo autêntico (Cristi e García, 2018) e é um aspecto cardinal. Isto vai além de uma simples troca de ideias; representa um compromisso conjunto para aprender e transformar a realidade partilhada (Bambozzi, 1993). Esta dinâmica implica solidariedade e empatia. Assim, entende-se a necessidade manifesta dos estudantes de um bom relacionamento com os colegas:

Dentro da sala de aula sempre tem grupos de trabalho e amigos, o relacionamento com meus colegas é bom, então quando eu participo das aulas você pode ver o apoio que eles sabem dar, como você fez muito bem ou o que faltou, claro, sempre fomentando o respeito e a crítica. (RE-P3)

“Soube dar a minha opinião, o meu ponto de vista sobre qualquer tema ou situação, [os meus colegas] sempre me apoiaram e quando tive dúvidas sobre algo também soube reconhecer e pedir para ser esclarecido qualquer dúvida” (RE-P2) e “Soube ouvir e aceitar a sua opinião, receba porque as coisas sempre correm melhor em equipe” (RE-P4).

La esperanza también tiene una importancia fundamental, ya que el diálogo se fundamenta en una búsqueda colectiva que no puede llevarse a cabo de manera aislada (Cristi y García, 2018). Es imperativo poseer la convicción de que es factible superar las condiciones de opresión mediante la acción y reflexión conjunta. En adición, el diálogo persigue la confirmación del ser humano a través de sus semejantes (Streck *et al.*, 2015).

En este contexto se valida la humanidad de cada individuo. De ahí la importancia de promover el debate y la reflexión conjunta en la clase. Los educandos consideran que se promueve poco el debate en clase y los desmotiva que cuando se interviene es directamente con el docente, porque los compañeros no participan:

Quando participo en clase de manera correcta nadie dice nada casi no hay debate y mayormente el debate es con el profesor. Me gustaría un ambiente en el que haya más debate, porque normalmente se habla de temas poco controversiales así que no hay opiniones que dar. (RE-P5)

Desde una perspectiva metodológica, la práctica dialógica demanda una escucha activa y profunda del otro, otorgándole el espacio necesario para expresarse (Lorenzatti y Tosolini 2020). El diálogo propuesto por Freire no se restringe a lo meramente discursivo, más bien trasciende hacia una dimensión política y transformadora (Iovanovich, 2003; Cristi y García, 2018). De este modo, la práctica dialógica se revela como una herramienta crucial para realizar una reflexión crítica acerca de las estructuras opresoras con el fin último de facilitar su transformación.

Los educandos consideran que lo ideal es llegar a un ambiente de clase de apoyo mutuo entre docente-estudiantes:

Pienso que todos tenemos que llegar a ese ambiente de apoyo, a un ambiente educativo mejorable, que se pueda llevar a cabo a un interés superior, todos, como docentes, como estudiantes, y así mismo, el apoyo mutuo del docente al estudiante. (GF-P2)

A esperança também é de fundamental importância, pois o diálogo se baseia numa busca coletiva que não pode ser realizada isoladamente (Cristi e García, 2018). É imperativo ter a convicção de que é viável superar as condições de opressão através da ação e reflexão conjuntas. Além disso, o diálogo busca a confirmação do ser humano através dos seus pares (Streck *et al.*, 2015).

Neste contexto, a humanidade de cada indivíduo é validada. Daí a importância de promover o debate e a reflexão conjunta na aula. Os estudantes consideram que o debate é pouco promovido nas aulas e desanimam pelo fato de quando intervêm ser diretamente com o professor, porque os seus colegas não participam:

Quando participo corretamente da aula ninguém fala nada, quase não há debate e principalmente o debate é com o professor. Eu gostaria de um ambiente em que houvesse mais debate, porque normalmente falamos de temas menos polêmicos então não há opiniões para dar. (RE-P5)

Do ponto de vista metodológico, a prática dialógica exige uma escuta ativa e profunda do outro, dando-lhe o espaço necessário para se expressar (Lorenzatti e Tosolini 2020). O diálogo proposto por Freire não se restringe ao meramente discursivo, mas transcende para uma dimensão política e transformadora (Iovanovich, 2003; Cristi e García, 2018). Desta forma, a prática dialógica revela-se como uma ferramenta crucial para realizar uma reflexão crítica sobre as estruturas opressivas com o objetivo final de facilitar a sua transformação.

Os estudantes consideram que o ideal é conseguir um ambiente de sala de aula de apoio mútuo entre professor e estudantes:

Penso que todos temos de alcançar esse ambiente de apoio, um ambiente educativo melhorável, que possa ser realizado no melhor interesse de todos, como professores, como alunos, e da mesma forma, o apoio mútuo do professor ao aluno. (GF-P2)

También sostienen que “en algunas clases es fácil participar, porque a veces también ya se percibe la confianza que hay entre el docente y el estudiante” (GF-P4). En ocasiones los docentes les limitan “Sí hay algunas docentes que sí nos limita mucho2 (GF-3).

Pensamiento crítico

Estudios confirman una relación directa entre la posición epistemológica que tiene el docente sobre la educación y su práctica con la capacidad para generar pensamiento crítico en sus estudiantes (Mejía *et al.*, 2015). Es decir que la capacidad crítica del docente tiene una influencia directa en las prácticas docentes, pues a mayor capacidad, mejores cambios se registran en los procesos formativos de los estudiantes (Tenreiro-Viera, 2004).

El pensamiento crítico es un componente esencial para la emancipación y constituye el núcleo de una educación liberadora. En este contexto, resaltamos el compromiso docente para promover tanto el pensamiento crítico como la acción transformadora. Para lograrlo es imperativo que seamos conscientes de los obstáculos que enfrentan nuestros educandos como la vergüenza para hablar: “Antes no podía como [*sic*] hablar públicamente, me daba mucha vergüenza entonces” (GF-P5).

Freire define el pensamiento crítico como la habilidad de analizar —con rigurosidad— la realidad, cuestionar suposiciones arraigadas y forjar conclusiones autónomas (Rivas-Urrego *et al.*, 2020). Pero esto no significa una negación del error o la equivocación; pensar críticamente no es enjuiciar o cuestionar: “Los profesores a veces están cuestionando muchísimo sobre lo que tú decías y si te equivocabas” (GF-P4) y “Hay profesores, que te preguntan algo y si no respondes de la manera correcta, entonces como que te achacan con más y más preguntas, en vez de aclararte algo más de conjunto” (GF-P6).

Pensar críticamente implica que el docente agudice su mirada pedagógica hacia la capacidad de posibilitar, a sus educandos, examinar el mundo con un enfoque renovado, superando percepciones ingenuas y actuando proactivamente y generando cambios significativos tanto personales como colectivos.

Afirmam ainda que “em algumas aulas é fácil participar, porque às vezes já se percebe a confiança entre o professor e o estudante” (GF-P4). Às vezes os professores limitam “Sim, tem alguns professores que nos limitam bastante (GF-3).

Pensamento crítico

Estudos confirmam uma relação direta entre a posição epistemológica que o professor tem sobre a educação e a sua prática com a capacidade de gerar pensamento crítico nos seus estudantes (Mejía *et al.*, 2015). Ou seja, a capacidade crítica do professor influencia diretamente as práticas docentes, pois quanto maior a capacidade, melhores mudanças são registradas nos processos de formação dos estudantes (Tenreiro-Viera, 2004).

O pensamento crítico é um componente essencial para a emancipação e constitui o núcleo de uma educação libertadora. Neste contexto, destacamos o compromisso docente em promover tanto o pensamento crítico quanto a ação transformadora. Para isso, é imprescindível que tenhamos consciência dos obstáculos que nossos estudantes enfrentam, como o constrangimento ao falar: “Antes eu não conseguia gostar [*sic*] de falar publicamente, eu ficava com muita vergonha então” (GF-P5).

Freire define o pensamento crítico como a capacidade de analisar - rigorosamente - a realidade, questionar suposições profundamente enraizadas e forjar conclusões autônomas (Rivas-Urrego *et al.*, 2020). Mas isto não significa uma negação do erro ou engano; pensar criticamente não é julgar ou questionar: “Os professores às vezes ficam questionando muito o que você estava falando e se você errou” (GF-P4) e “Tem professor que te pergunta uma coisa e se você não responde na hora do jeito correto, aí tipo eles te culpam com cada vez mais perguntas, ao invés de esclarecer algo mais geral” (GF-P6).

Pensar criticamente implica que o professor aguace seu olhar pedagógico para a capacidade de capacitar seus estudantes a examinarem o mundo com um foco renovado, superando percepções ingênuas e agindo de forma proativa e gerando mudanças pessoais e coletivas significativas.

En este marco, el pensamiento crítico se considera fundamental en la educación liberadora, en términos de posibilitar que los educandos cuestionen, reflexionen y analicen la realidad que les rodea y que puedan incidir también en ella. El formar a otros debe ser entendido como un proceso dialéctico donde educadores y educandos se transforman mutuamente a través del diálogo y la reflexión crítica (Masi, 2008).

Ejemplos prácticos

La implementación de estrategias pedagógicas basadas en el pensamiento crítico y la pedagogía de la pregunta, inspiradas en Paulo Freire, es fundamental para transformar la educación tradicional en un proceso dinámico y participativo. Estas fomentan un aprendizaje significativo y empoderan a los estudiantes a ser agentes activos en su educación capaces de cuestionar, analizar y reflexionar sobre el mundo que los rodea.

A continuación, se presenta un ejemplo de actividades prácticas relacionadas con cada una de las categorías freireanas para integrar estos enfoques en el aula. Estas actividades buscan desarrollar competencias clave en los estudiantes como la formulación de preguntas críticas, la capacidad de sostener debates dialógicos respetuosos y la aplicación del pensamiento crítico a situaciones del mundo real. Con ellas, los docentes facilitan el aprendizaje y contribuyen a la formación de ciudadanos comprometidos y reflexivos capaces de enfrentar los desafíos de la sociedad contemporánea.

Preguntas freireanas en clase

Para esta actividad, se organiza una sesión de clase enfocada en la exploración de un tema específico utilizando la pedagogía de la pregunta: un enfoque clave en el pensamiento freireano. Se inicia la sesión introduciendo el tema de forma general y luego se invita a los estudiantes a formular preguntas en lugar de responderlas. Estas deben ir más allá de lo superficial, buscando explorar las causas, consecuencias, implicaciones y posibles soluciones relacionadas con el tema.

El rol del docente es guiar a los estudiantes para que sus preguntas sean cada vez más profundas y

Neste quadro, o pensamento crítico é considerado fundamental na educação libertadora, no sentido de permitir aos estudantes questionar, refletir e analisar a realidade que os rodeia e também influenciá-la. A formação de outros deve ser entendida como um processo dialético onde educadores e estudantes se transformam através do diálogo e da reflexão crítica (Masi, 2008).

Exemplos práticos

A implementação de estratégias pedagógicas baseadas no pensamento crítico e na pedagogia da pergunta, inspirada em Paulo Freire, é essencial para transformar a educação tradicional num processo dinâmico e participativo. Estes incentivam a aprendizagem significativa e capacitam os estudantes a serem agentes ativos na sua educação, capazes de questionar, analisar e refletir sobre o mundo que os rodeia.

A continuação, se apresenta em um exemplo de atividades práticas relacionadas a cada uma das categorias freireanas para integrar essas abordagens em sala de aula. Estas atividades procuram desenvolver competências chave nos estudantes, como fazer perguntas críticas, a capacidade de sustentar debates dialógicos respeitosos e aplicar o pensamento crítico a situações do mundo real. Com eles, os professores facilitam a aprendizagem e contribuem para a formação de cidadãos comprometidos e reflexivos, capazes de enfrentar os desafios da sociedade contemporânea.

Perguntas freireanas em aula

Para esta atividade é organizada uma aula focada na exploração de um tema específico utilizando a pedagogia da pergunta: uma abordagem chave no pensamento freireano. A sessão começa com a introdução do tema de uma forma geral e depois os estudantes são convidados a fazer perguntas em vez de respondê-las. Estas devem ir além do superficial, buscando explorar as causas, consequências, implicações e possíveis soluções relacionadas ao problema.

O papel do professor é orientar os estudantes para que suas questões se tornem cada vez mais profundas e reflexivas. Os estudantes podem ser agrupados para trabalhar em grupos ou fazer chuva de ideias em sala de aula, onde cada um contribui com uma

reflexivas. Se puede agrupar a los estudiantes para que trabajen en grupos o bien realizar una lluvia de ideas en clase donde cada uno aporte con una interrogante.

Al cambiar el enfoque de responder preguntas a formularlas, los estudiantes se ven impulsados a pensar de manera más profunda sobre el tema y desarrollar una comprensión más matizada.

Se puede evaluar la calidad de las preguntas formuladas considerando factores como:

- La profundidad de la reflexión que muestran.
- Cómo las preguntas conectan diferentes aspectos del tema.
- El potencial de las preguntas para generar discusiones significativas en clase.

Además, se puede evaluar cómo las preguntas formuladas impulsan la discusión, observando si fomentan un diálogo reflexivo entre los estudiantes.

Prática dialógica

El debate dialógico es una oportunidad para que los estudiantes practiquen el arte del diálogo freireano; el cual consiste en la escucha activa, el respeto a la perspectiva del otro y la búsqueda de un entendimiento mutuo. Se propone un debate en clase sobre un tema controversial relacionado con el contenido del curso.

El docente actúa como moderador, asegurándose de que las interacciones sigan un tono respetuoso y que se centren en el intercambio constructivo de ideas. Se anima a los estudiantes a sustentar sus argumentos con datos, ejemplos o teorías relevantes.

El objetivo es desarrollar habilidades de comunicación dialógica y promover el entendimiento mutuo. Los estudiantes deben aprender a defender su postura y a comprender la de los demás; además, reconocer la complejidad de los temas controversiales.

La evaluación puede basarse en varios criterios que incluyen:

- La claridad y coherencia de los argumentos presentados.
- La capacidad de los estudiantes para escuchar activamente y responder de manera reflexiva.
- El respeto demostrado hacia las opiniones

pergunta.

Ao mudar o foco de responder perguntas para fazê-las, os estudantes são levados a pensar mais profundamente sobre o tópico e a desenvolver uma compreensão mais matizada.

A qualidade das perguntas feitas pode ser avaliada considerando fatores como:

- A profundidade da reflexão que eles mostram.
- Como as perguntas conectam diferentes aspectos do tópico.
- O potencial das perguntas para gerar discussões significativas em classe.

Além disso, você pode avaliar como as perguntas feitas orientam a discussão, observando se elas estimulam o diálogo reflexivo entre os estudantes.

Prática dialógica

O debate dialógico é uma oportunidade para os estudantes praticarem a arte do diálogo freireano; que consiste na escuta ativa, no respeito pela perspectiva do outro e na busca pela compreensão mútua. É proposto um debate em aula sobre um tema polêmico relacionado ao conteúdo do curso.

O professor atua como moderador, garantindo que as interações sigam um tom respeitoso e foquem na troca construtiva de ideias. Os estudantes são incentivados a apoiar seus argumentos com dados, exemplos ou teorias relevantes.

O objetivo é desenvolver habilidades de comunicação dialógica e promover o entendimento mútuo. Os estudantes devem aprender a defender a sua posição e compreender a dos outros; além disso, reconheça a complexidade das questões controversas.

A avaliação pode basear-se em vários critérios, incluindo:

- A clareza e coerência dos argumentos apresentados.
- Capacidade dos estudantes de ouvir ativamente e responder reflexivamente.
- Respeito demonstrado por opiniões divergentes e capacidade de encontrar pontos em comum.

divergentes y la capacidad para encontrar puntos en común.

El docente también puede evaluar la participación individual al prestar atención a cómo cada estudiante contribuye al diálogo general.

Pensamiento crítico

Esta actividad requiere que los estudiantes analicen un evento actual desde una perspectiva freireana, considerando factores como la opresión, la libertad y la consciencia crítica. Se les pide escribir una reflexión crítica sobre un evento o tema reciente para conectarlo con los conceptos de pensamiento crítico y pedagogía de la pregunta.

Esta actividad tiene como fin potenciar la capacidad de los estudiantes para aplicar el pensamiento crítico en situaciones reales. Al conectar la teoría con la práctica, desarrollan una comprensión más profunda de cómo los conceptos aprendidos en clase pueden aplicarse en el mundo real. En este sentido, se revisa la profundidad del análisis con base en:

- La habilidad para conectar conceptos teóricos con situaciones prácticas.
- La originalidad y creatividad en la interpretación del tema.
- La claridad y coherencia del argumento presentado.

También es importante evaluar cómo los estudiantes integran las ideas freireanas en su análisis, mostrando un entendimiento crítico del tema abordado.

Conclusiones

En el corpus teórico de Paulo Freire sobresalen tres categorías fundamentales: la práctica dialógica, el pensamiento crítico y la pedagogía de la pregunta. Estas entrelazan su visión de una educación liberadora, cuyo propósito es fomentar el pensamiento crítico y la acción transformadora para edificar una sociedad más justa y equitativa. Freire desafía el paradigma educativo convencional al proponer un enfoque activo donde el educador asume el papel de facilitador y guía a los estudiantes en la construcción de su conocimiento al

O professor também pode avaliar a participação individual prestando atenção à forma como cada estudante contribui para o diálogo geral.

Pensamento crítico

Esta atividade exige que os estudantes analisem um evento atual a partir de uma perspectiva freireana, considerando fatores como opressão, liberdade e consciência crítica. Eles são solicitados a escrever uma reflexão crítica sobre um evento ou tópico recente para conectá-lo ao pensamento crítico e aos conceitos pedagógicos da questão.

Esta atividade visa melhorar a capacidade dos estudantes de aplicar o pensamento crítico em situações reais. Ao conectar a teoria à prática, eles desenvolvem uma compreensão mais profunda de como os conceitos aprendidos em sala de aula podem ser aplicados no mundo real. Nesse sentido, a profundidade da análise é revista com base em:

- A capacidade de conectar conceitos teóricos com situações práticas.
- Originalidade e criatividade na interpretação do tema.
- A clareza e coerência do argumento apresentado.

Também é importante avaliar como os estudantes integram as ideias freireanas em suas análises, demonstrando uma compreensão crítica do tema abordado.

Conclusões

No corpus teórico de Paulo Freire se destacam três categorias fundamentais: a prática dialógica, o pensamento crítico e a pedagogia da pergunta. Estes entrelaçam a sua visão de uma educação libertadora, cujo propósito é incentivar o pensamento crítico e a ação transformadora para construir uma sociedade mais justa e equitativa. Freire desafia o paradigma educacional convencional ao propor uma abordagem ativa onde o educador assume o papel de facilitador e orienta os estudantes na construção do seu conhecimento estimulando o desenvolvimento do pensamento crítico.

estimular el desarrollo del pensamiento crítico.

Tanto el proceso educativo como el pedagógico se configuran como sistemas sociales, dialógicos e interaccionales que se orientan hacia una intención de acción-reflexión centrada en el sujeto a formar. A través de estas dinámicas, se entrelazan aspectos que posibilitan visualizar a dicho sujeto en su orden natural y armónico. Los elementos constitutivos de estos procesos se fundamentan en la capacidad de pensamiento crítico, la habilidad de comunicación dialógica y la destreza para formular preguntas tanto como para cuestionarse a sí mismo.

El pensamiento crítico se manifiesta a través de la habilidad del individuo para interpretar y comprender su contexto, el espacio y el universo en el que se desenvuelve. En cuanto a la capacidad de comunicación dialógica, se trata de una acción orientada al entendimiento, en la cual las acciones de otros individuos no se perciben como confrontaciones racionales, sino como interlocutores en una actitud cooperativa que guía sus acciones hacia la búsqueda de un consenso. La capacidad de conciencia social se refleja en la acción política, libre y solidaria del individuo con la orientación hacia la transformación de su entorno social; lo que la configura como una responsabilidad histórica del docente. Por último, la capacidad de creatividad estética se erige como la condición que posibilita la resistencia y resiliencia de los agentes educativos, dado que les permite encontrar enfoques educativos innovadores para abordar sus problemáticas y necesidades.

En este contexto, es imperativo reconocer que la labor del educador no puede limitarse a la mera transmisión tradicional de conocimientos preestablecidos, ya que esta aproximación convertiría el proceso pedagógico en una actividad monótona e infructífera. A nivel mundial, es evidente que muchos jóvenes experimentan una marcada aversión hacia la escuela. En este sentido, resulta crucial que el docente logre establecer una conexión entre la práctica educativa y la realidad del mundo, así como con la realidad tal como es experimentada y percibida por el estudiante; todo ello, sin menoscabar ni violentar su identidad.

La apreensão da realidade se ve

Tanto os processos educativos como os pedagógicos configuram-se como sistemas sociais, dialógicos e interacionais que se orientam para uma intenção de ação-reflexão centrada no sujeito a formar. Por meio dessas dinâmicas, entrelaçam-se aspectos que permitem visualizar o referido assunto em sua ordem natural e harmoniosa. Os elementos constitutivos destes processos baseiam-se na capacidade de pensamento crítico, na habilidade de comunicação dialógica e na capacidade de formular perguntas, bem como de questionar-se.

O pensamento crítico manifesta-se através da capacidade do indivíduo de interpretar e compreender o seu contexto, o espaço e o universo em que atua. Quanto à capacidade de comunicação dialógica, trata-se de uma ação orientada para a compreensão, em que as ações dos outros indivíduos não são percebidas como confrontos racionais, mas como interlocutores numa atitude cooperativa que orienta suas ações na busca de um consenso. A capacidade de consciência social reflete-se na ação política, livre e solidária do indivíduo com a orientação para a transformação do seu meio social; o que a configura como uma responsabilidade histórica do professor. Por último, a capacidade de criatividade estética constitui a condição que possibilita a resistência e a resiliência dos agentes educativos, dado que lhes permite encontrar abordagens educativas inovadoras para responder aos seus problemas e necessidades.

Neste contexto, é imperativo reconhecer que o trabalho do educador não pode limitar-se à mera transmissão tradicional de conhecimentos pré-estabelecidos, uma vez que esta abordagem tornaria o processo pedagógico uma atividade monótona e infrutífera. Em todo o mundo, é evidente que muitos jovens sentem uma acentuada aversão à escola. Neste sentido, é fundamental que o professor consiga estabelecer uma ligação entre a prática educativa e a realidade do mundo, bem como com a realidade tal como é vivenciada e percebida pelo aluno; tudo isso, sem prejudicar ou violar sua identidade.

A apreensão da realidade é inevitavelmente influenciada pelo diálogo, que surge como epicentro do processo formativo. Além disso, este constitui o veículo através do qual ocorrem inevitavelmente todas as interações com o conhecimento; assim, o processo pedagógico deve adotar um caráter dialógico, participativo e democrático, visando promover o

ineludiblemente influida por el diálogo, que emerge como el epicentro del proceso formativo. Este, además, se erige como el vehículo a través del cual transcurren — de manera inevitable— todas las interacciones con el conocimiento; de ahí que el proceso pedagógico deba adoptar una naturaleza dialógica, participativa y democrática, orientada a propiciar el desarrollo cultural del educando. En este contexto, priorizar la dialogicidad en los procesos de formación de los sujetos educativos, basándose en sus vivencias, narrativas e historias que actúan como determinantes de sentido para su acción, se convierte en un imperativo categórico para la formación inicial del docente.

En el contexto actual —posterior a la pandemia— es indispensable replantear el proceso de formación inicial del docente con base en las condiciones propicias para un diálogo crítico, creativo, inclusivo e intercultural. Asimismo, se hace necesario adoptar una pedagogía transformadora que contribuya al desarrollo de una sociedad democrática y pluralista.

Es fundamental, incluso, redefinir el papel del docente y reconocerlo como una figura clave del conocimiento y como un actor con una profunda responsabilidad social y política, comprometido con el impacto transformador que la educación debe tener en la sociedad. Este compromiso implica que el educador — al ser un pensador crítico y un facilitador del diálogo— debe esforzarse por superar los métodos tradicionales mediante una constante reflexión, siempre con el objetivo de fomentar el pensamiento emancipador en sus estudiantes.

Referencias bibliográficas

Bambozzi, E. (1993). *Teoría y praxis en Paulo Freire* [Tesis de maestría, Universidad Católica de Córdoba]. Repositorio de la Universidad Católica de Córdoba. <https://core.ac.uk/download/pdf/300421823.pdf>

Cristi, M. y García, X. (2018). Reflexiones sobre el Método Paulo Freire. Más allá de una metodología, una praxis política. *Educación e Filosofía*, 32(66), 1273-1306. <https://doi.org/10.14393/revedfil.issn.0102-6801.v32n66a2018-13>

Cruz, E. (2020). La educación transformadora en el pensamiento de Paulo Freire. *Educere*, 24(78), 197-206. <https://www.redalyc.org/journal/356/35663284002/html>

desenvolvimento cultural do estudante. Nesse contexto, priorizar a dialogicidade nos processos de formação dos sujeitos educativos, a partir de suas experiências, narrativas e histórias que atuam como determinantes de sentido para sua ação, torna-se um imperativo categórico para a formação inicial de professores.

No contexto atual – pós-pandemia – é fundamental repensar o processo de formação inicial de professores com base nas condições propícias ao diálogo crítico, criativo, inclusivo e intercultural. Da mesma forma, é necessária a adoção de uma pedagogia transformadora que contribua para o desenvolvimento de uma sociedade democrática e pluralista

É mesmo essencial redefinir o papel do professor e reconhecê-lo como uma figura chave do conhecimento e como um ator com profunda responsabilidade social e política, comprometido com o impacto transformador que a educação deve ter na sociedade. Este compromisso implica que o educador – sendo um pensador crítico e um facilitador do diálogo – deve esforçar-se por superar os métodos tradicionais através da reflexão constante, sempre com o objetivo de promover o pensamento emancipatório nos seus estudantes.

Referências bibliográficas

Bambozzi, E. (1993). *Teoria e prática em Paulo Freire* [Dissertação de mestrado, Universidade Católica de Córdoba]. Repositorio de la Universidad Católica de Córdoba. <https://core.ac.uk/download/pdf/300421823.pdf>

Cristi, M. e García, X. (2018). Reflexões sobre o Método Paulo Freire. Além de uma metodologia, uma prática política. *Educación e Filosofía*, 32(66), 1273-1306. <https://doi.org/10.14393/revedfil.issn.0102-6801.v32n66a2018-13>

Cruz, E. (2020). Educação transformadora no pensamento de Paulo Freire. *Educere*, 24(78), 197-206. <https://www.redalyc.org/journal/356/35663284002/html>

Freire, P. (1990). *A importância da leitura e o processo de libertação*. Siglo XXI.

Freire, P. (2005). *Pedagogia do oprimido*. Siglo XXI.

Freire, P. (2009). *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários para a prática educativa*. Siglo XXI.

Freire, P. (2019a). *Pedagogia da esperança*. Siglo XXI.

1/

Freire, P. (1990). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Siglo XXI.

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.

Freire, P. (2009). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI.

Freire, P. (2019a). *Pedagogía de la esperanza*. Siglo XXI.

Freire, P. (2019b). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.

Freire, P. y Faundez, A. (2013). *Por una pedagogía de la pregunta*. Siglo XXI.

Iovanovich, M. (2003). El pensamiento de Paulo Freire: sus contribuciones para la educación. En M. Iovanovich, *Lecciones de Paulo Freire, cruzando fronteras: experiencias que se completan* (pp. 259-324). Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/formacion-virtual/20100720092748/19iovanovich.pdf>

Kohan, W. (2019). Sobre las preguntas y cómo nos relacionamos con ellas y con la infancia al practicar la filosofía. En D. Sumiacher (Comp.), *Prácticas filosóficas comparadas. Filosofía con/para niños. Consultoría filosófica. Talleres filosóficos* (pp. 31-41). Ediciones Novedades Educativas.

Lorenzatti, M. y Tosolini, M. (2020). Los aportes de Freire para repensar las prácticas de enseñanza con jóvenes y adultos. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, 48, 43-55. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9111310&orden=0&info=link>

Masi, A. (2008). *El concepto de praxis en Paolo Freire*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/formacion-virtual/20100720022755/6Masi.pdf>

Mejía, M., López M. y Valenzuela, J. (2015). Pensamiento crítico en profesores de educación secundaria: caracterización de la competencia en instituciones antioqueñas (Colombia). *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 45(3), 139-178. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27041543006>

Ricoeur, P. (2000). Narratividad, fenomenología y hermenéutica. *Anàlisi: quaderns de comunicació i cultura*, 25, 189-207. <https://raco.cat/index.php/Analisi/article/view/15057>

Rivas-Urrego, G., Urrego, A. y Araque J. (2020). Paulo Freire y el pensamiento crítico: Palabra y acción en la pedagogía universitaria. *Revista Educare*, 24(2), 1-10. <https://revistas.investigacion->

Freire, P. (2019b). *A educação como prática de liberdade*. Siglo XXI.

Freire, P. y Faundez, A. (2013). *Por uma pedagogia da pergunta*. Siglo XXI.

Iovanovich, M. (2003). O pensamento de Paulo Freire: suas contribuições para a educação. En M. Iovanovich, *Lições de Paulo Freire, cruzando fronteiras: experiências que se completam* (pp. 259-324). Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/formacion-virtual/20100720092748/19iovanovich.pdf>

Kohan, W. (2019). Sobre questões e como nos relacionamos com elas e com a infância ao praticar filosofia. En D. Sumiacher (Comp.), *Práticas filosóficas comparativas. Filosofia com/para crianças. Consultoria filosófica. Oficinas filosóficas* (pp. 31-41). Ediciones Novedades Educativas.

Lorenzatti, M. y Tosolini, M. (2020). As contribuições de Freire para repensar as práticas docentes com jovens e adultos. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, 48, 43-55. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9111310&orden=0&info=link>

Masi, A. (2008). *O conceito de práxis em Paulo Freire*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/formacion-virtual/20100720022755/6Masi.pdf>

Mejía, M., López M. y Valenzuela, J. (2015). Pensamiento crítico em professores do ensino secundário: caracterização da competência nas instituições de Antioquia (Colômbia). *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 45(3), 139-178. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27041543006>

Ricoeur, P. (2000). Narratividade, fenomenologia e hermenêutica. *Anàlisi: quaderns de comunicació i cultura*, 25, 189-207. <https://raco.cat/index.php/Analisi/article/view/15057>

Rivas-Urrego, G., Urrego, A. e Araque J. (2020). Paulo Freire e o pensamento crítico: palavra e ação na pedagogia universitária. *Revista Educare*, 24(2), 1-10. <https://revistas.investigacion-upelipb.com/index.php/educare/article/view/1331/1319>

Rodríguez, M., Bermeo, I. e Quintero, G. (2018). Práticas dialógicas geradoras de pensamento crítico na formação inicial de professores. [Ponencias grupales]. *8ª Conferencia Latinoamericana y Caribeña de Ciencias Sociales: "Las luchas por la igualdad, la justicia social y la democracia en un mundo turbulento" / Primer Foro Mundial del Pensamiento Crítico*, Buenos Aires, Argentina. <https://www.comecso.com/convocatorias/8-conferencia->

upelipb.com/index.php/educare/article/view/1331/1319

Rodríguez, M., Bermeo, I. y Quintero, G. (2018). Prácticas dialógicas generadoras de pensamiento crítico en la formación inicial docente. [Ponencias grupales]. 8ª Conferencia Latinoamericana y Caribeña de Ciencias Sociales: "Las luchas por la igualdad, la justicia social y la democracia en un mundo turbulento" / Primer Foro Mundial del Pensamiento Crítico, Buenos Aires, Argentina. <https://www.comecso.com/convocatorias/8-conferencia-ciencias-sociales>

Sáez, J. (1988). El debate teoría-praxis en Ciencias de la Educación y su repercusión en pedagogía social. *Pedagogía Social: revista interuniversitaria*, (3), 9-48. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2576916>

Tenreiro-Viera, C. (2004). Formação em pensamento crítico de profesores de ciencias: impacto nas praticas de sala de aula e no nível de pensamento crítico dos alunos. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 3(3), 228-256. http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen03/REEC_3_3_1.PDF

Streck, D., Rendín, E. y Zitkoski, J. (2015). *Diccionario Paulo Freire*. Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe. <https://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/libros/libros-000055.pdf>

Vargas, C. y Quintero, D. (2023). Aportes de la mayéutica socrática a la educación dialógica. *Sophia*, 35, 73-96. <https://sophia.ups.edu.ec/index.php/sophia/article/view/6826>

[ciencias-sociales](#)

Sáez, J. (1988). EO debate teoria-práxis nas Ciências da Educação e o seu impacto na pedagogia social. *Pedagogía Social: revista interuniversitaria*, (3), 9-48. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2576916>

Tenreiro-Viera, C. (2004). Formação em pensamento crítico de professores de ciências: impacto nas práticas de sala de aula e no nível de pensamento crítico dos alunos. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 3(3), 228-256. http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen03/REEC_3_3_1.PDF

Streck, D., Rendín, E. e Zitkoski, J. (2015). *Dicionário Paulo Freire*. Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe. <https://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/libros/libros-000055.pdf>

Vargas, C. y Quintero, D. (2023). Contribuições da maiêutica socrática para a educação dialógica. *Sophia*, 35, 73-96. <https://sophia.ups.edu.ec/index.php/sophia/article/view/6826>

Artes y pedagogías de emancipación. Los saberes pedagógicos a través de las propuestas de Paulo Freire, Lee Shulman, bel hooks y Gloria Ladson Billings

Enma Campozano Avilés
Universidad Nacional de Educación, Ecuador
enma.campozano@unae.edu.ec

Mario Madroñero Morillo
Universidad de las Artes, Ecuador
mario.madronero@uartes.edu.ec

Introducción

La episteme de la praxis docente desde Freire (1997a, 1997b, 2008, 2013, 2014) ofrece indicios de una gnoseología crítica entre el conocimiento y la práctica, pues no los distingue según las categorías de una epistemología definitiva, ya que se trata de saberes vivos que se resisten a contenerse en categorías.

La emergencia que los singulariza tiene lugar por el tiempo prospectivo que provocan por su relación con la esperanza como momento crítico y de apertura gnoseológica y creativa en la educación. Las praxis docentes implican saberes y conocimientos en apertura continua que sustentan la experiencia educativa de lo que Lee Shulman (1986, 2005) propone como la “sabiduría de la práctica” que acontece entre el devenir del “conocimiento pedagógico del contenido” (Shulman, 2005, p. 11) al considerarse inacabado y como un método abierto para la comprensión e interpretación de saberes y contenidos que no se cierran en la “especialización”.

Motivo que provoca la relación dialógica de las perspectivas pedagógicas de Freire y Shulman con las poéticas y pedagogías de la creatividad y la emancipación de bel hooks (2003, 2021), donde se afirma y expone la dimensión política de los saberes pedagógicos de la educación popular, los cuales tiene correspondencia crítica con la concepción de Gloria Ladson-Billings (1995, 2006, 2009) sobre la “pedagogía culturalmente relevante” (Ladson-Billings, 1995, p. 469), debido a la dimensión cultural y social de la praxis educativa del docente que se percibe como una profanación que, al hacer públicos los saberes, permite la experiencia de las artes y pedagogías de la emancipación.

Artes e pedagogias da emancipação. Conhecimento pedagógico através das propostas de Paulo Freire, Lee Shulman, bel hooks e Gloria Ladson Billings

Enma Campozano Avilés
Universidade Nacional de Educação, Equador
enma.campozano@unae.edu.ec

Mario Madroñero Morillo
Universidade Nacional de Educação, Equador
mario.madronero@uartes.edu.ec

Introdução

A episteme da práxis docente desde Freire (1997a, 1997b, 2008, 2013, 2014) oferece indícios de uma epistemologia crítica entre conhecimento e prática, pois não os distingue segundo as categorias de uma epistemologia definitiva, pois se trata de saber viver coisas que se recusam a ser contidas em categorias.

A emergência que os singulariza se dá pelo tempo prospectivo que provocam pela sua relação com a esperança como momento crítico e de abertura epistemológica e criativa na educação. A práxis docente implica conhecimentos e saberes em abertura contínua que sustentam a experiência educacional daquilo que Lee Shulman (1986, 2005) propõe como a “sabedoria da prática” que ocorre entre a evolução do “conhecimento pedagógico do conteúdo” (Shulman, 2005, p. 11) por ser considerado inacabado e como método aberto de compreensão e interpretação de conhecimentos e conteúdos que não se encerra na “especialização”.

Motivo que provoca a relação dialógica das perspectivas pedagógicas de Freire e Shulman com as poéticas e pedagogia da criatividade e emancipação de bel hooks (2003, 2021), onde se afirma e expõe a dimensão política do conhecimento pedagógico da educação popular, tem correspondência crítica com a concepção de Gloria Ladson-Billings (1995, 2006, 2009) de “pedagogia culturalmente relevante” (Ladson-Billings, 1995, p. 469), devido à dimensão cultural e social da práxis da formação de professores que é percebida como uma profanação que, ao tornar público o conhecimento, permite a vivência das artes e das pedagogias da emancipação.

En esta perspectiva, la episteme inacabada de los saberes pedagógicos, el empoderamiento y la mirada relevante de sus saberes y la carencia de sentido de la profesión se proponen como momentos de la emergencia de las artes y las pedagogías de la emancipación en la educación.

La episteme inacabada de los saberes pedagógicos

Las perspectivas críticas del pensamiento de Paulo Freire sobre la educación generan procesos de cuestionamiento y apertura de sus prácticas y la forma en la que se sustenta a través de una epistemología de la educación; la cual oscila entre la reafirmación de paradigmas de reproducción de conocimientos y su interpelación.

En el caso de Freire, esta no se limita al análisis e interpretación del acontecimiento educativo, sino que lo libera a través de la creatividad, y hace posible la emergencia de una episteme de los saberes pedagógicos que se sustenta en una poética, hermenéutica y heurística del acontecimiento político de la relación pedagógica en la educación, pues —como recuerda Freire (2014) en los inicios de su praxis— no solo se trataba de “negar las reglas” (p. 42), sino de comprender “cómo la creatividad en la pedagogía está relacionada con la creatividad en la política” (p. 42), debido a que el autoritarismo tanto en educación como en política “no permite la libertad necesaria para la creatividad, y la creatividad se requiere para aprender” (p. 42).

La concepción sobre la creatividad se relaciona con un posicionamiento político frente a un contexto cerrado u oprimido por el autoritarismo que se confronta a través de una concepción poética de la pedagogía en la que se intersecan la episteme y la estética para generar un aprendizaje en/por y para el disenso; todo ello en perspectiva de provocar una ruptura en la estructura dialéctica de la opresión, la autoridad atribuida a su logos y la reproducción continua de sus principios.

En este sentido, cuando Freire (2014) menciona que no solo se trataba de “negar las reglas” (p. 42) no se limita a promover una contradicción dialéctica que podría resolverse en una síntesis o un consenso para reafirmar el principio o la regla que se critica, sino de rebasarla o —en cuanto a su dimensión política— de desnaturalizar la norma a partir de la proposición de una

Nessa perspectiva, a episteme inacabada do conhecimento pedagógico, o empoderamento e a visão relevante do seu conhecimento e a falta de sentido da profissão são propostos como momentos de emergência das artes e das pedagogias de emancipação na educação.

A episteme inacabada do conhecimento pedagógico

As perspectivas críticas do pensamento de Paulo Freire sobre a educação geram processos de questionamento e abertura de suas práticas e da forma como ela se sustenta por meio de uma epistemologia da educação; que oscila entre a reafirmação de paradigmas de reprodução do conhecimento e o seu questionamento.

No caso de Freire, isso não se limita à análise e interpretação do acontecimento educativo, mas antes o liberta através da criatividade, e possibilita a emergência de uma episteme de conhecimento pedagógico que se baseia na poética, na hermenêutica e na heurística do acontecimento político da relação pedagógica na educação, pois – como lembra Freire (2014) no início de sua práxis – não se tratava apenas de “negar as regras” (p. 42), mas de compreender “como a criatividade na pedagogia está relacionada à criatividade na política” (p. 42), porque o autoritarismo tanto na educação como na política “não permite a liberdade necessária para a criatividade, e a criatividade é necessária para a aprendizagem” (p. 42).

A concepção de criatividade está relacionada com um posicionamento político face a um contexto fechado ou oprimido devido ao autoritarismo que é confrontado através de uma concepção poética de pedagogia em que a episteme e a estética se cruzam para gerar aprendizagem em/através e para a dissidência; tudo isso na perspectiva de provocar uma ruptura na estrutura dialéctica da opressão, na autoridade atribuída ao seu logos e na reprodução contínua dos seus princípios.

Nesse sentido, quando Freire (2014) menciona que não se tratava apenas de “negar as regras” (p. 42), ele não se limita a promover uma contradição dialética que poderia ser resolvida numa síntese ou consenso para reafirmar o princípio ou regra que é criticada, mas de ir além dela ou - em termos de sua dimensão política - de desnaturalizar a norma a partir da proposição de uma

deontología, axiología y estética diferentes para interpretar la ley o —si fuera el caso— recrearla o crearla.

La dimensión deontológica, axiológica y estética de la creatividad en pedagogía genera una apertura del logos de la educación que correspondería a promover una concepción sobre la ética, el deseo y la subjetividad, el valor cultural, económico y ecológico y las sensaciones, significados y sentidos de la profesión desde un pensar caracterizado por una fe crítica; la cual tendría lugar en la esperanza y, por ende, provocaría la emergencia del inacabamiento e inconclusión del ser y el “movilizarse en la búsqueda” pues, de acuerdo con Freire (1997a): “Al hacerlo, la esperanza se hace crítica y ya no me puede faltar. La asunción crítica de mi inacabamiento me inserta necesariamente en la búsqueda permanente” (p. 118).

La esperanza, como propone Hirozuki Miyazaki (2004), conlleva un saber que se caracteriza por el “momento prospectivo” que genera, pues abre una temporalidad de acontecimiento o de ruptura en la secuencia cronológica de la estructura pasado-presente-futuro y, de esta manera, en la concepción de una realidad definida en términos de la relación causa-efecto.

La razón de la fe, en este sentido, manifiesta el devenir crítico de la educación como esperanza, pues no se trata de una fundamentación epistemológica de la creencia, sino del cuestionamiento de la estructura de la razón que, al reducir la creencia a una forma “menor” de la razón, niega el “momento prospectivo” del “proceso gnoseológico” que moviliza. Razón por la cual Freire (1997a) pregunta:

¿Qué podrá hacer la educación con vistas a la esperanza? [...] Cualquiera que sea la dimensión por la cual consideremos la auténtica práctica educativa —gnoseológica, estética, ética, política— su proceso implica la esperanza. Los educadores sin esperanza contradicen su práctica. Son hombres y mujeres sin rumbo. Perdidos en la Historia [sic]. (p. 119)

El momento prospectivo de la esperanza —al cuestionar la estructura cronológica de la historia— hace posible la interrupción e interpelación de su discurso y la

deontologia, axiologia e estética diferentes para interpretar a lei ou - se for o caso - recriá-la ou criá-la.

A dimensão deontológica, axiológica e estética da criatividade na pedagogia gera uma abertura do logos da educação que corresponderia a promover uma concepção de ética, desejo e subjetividade, valor cultural, econômico e ecológico e sensações, significados e sentidos da profissão, um pensamento caracterizado por uma fé crítica; que se daria na esperança e, portanto, provocaria a emergência da incompletude e da inconclusão do ser e da “mobilização na busca” porque, segundo Freire (1997a): “Ao fazer isso, a esperança torna-se crítica e já posso não perca. A assunção crítica da minha incompletude necessariamente me insere na busca permanente” (p. 118).

A esperança, como propõe Hirozuki Miyazaki (2004), acarreta um conhecimento que se caracteriza pelo “momento prospectivo” que gera, pois abre uma temporalidade de acontecimento ou ruptura na sequência cronológica da estrutura passado-presente-futuro e, dessa forma, na concepção de uma realidade definida em termos da relação causa-efeito.

A razão da fé, nesse sentido, manifesta a evolução crítica da educação como esperança, pois não se trata de um fundamento epistemológico da crença, mas de questionar a estrutura da razão que, ao reduzir a crença a uma forma “menor” de razão, nega o “momento prospectivo” do “processo gnoseológico” que mobiliza. Razão pela qual Freire (1997a) pergunta:

O que pode a educação fazer em prol da esperança? [...] Seja qual for a dimensão pela qual consideramos a prática educativa autêntica – gnoseológica, estética, ética, política – o seu processo implica esperança. Educadores desesperados contradizem a sua prática. São homens e mulheres sem rumo. Perdido na História [sic]. (pág. 119)

O momento prospectivo da esperança – ao questionar a estrutura cronológica da história – torna possível a interrupção e a interpelação do seu discurso e a forma como fundamenta a crença na sua validade

forma en la que fundamenta la creencia en su validez incuestionable. En el contexto educativo, la cualidad gnoseológica de su episteme provoca una relación con el “objeto cognoscible o el contenido a ser enseñado” (Freire, 1997a, p. 119) desde una interpretación re/flexiva creativa entre sujetos y, por tanto, de subjetividades diferentes.

Lo que no se limita a producir el reconocimiento o la identificación de referentes, pues simultáneamente provoca un extrañamiento en común por el “inacabamiento” que implica “movilizarse en la búsqueda” tanto de los sentidos del contenido como de los posibles rumbos que sus saberes abren en perspectiva de la praxis de la “fé-deflagrante de amorosa rebeldía” (Freire, 1997a, 114) que representan.

La fé-deflagrante —como cualidad de la razón de la fé— conlleva una acción, una decisión e intención por encender el fuego de las pasiones de la esperanza a través de las que es posible situar(se), enfocar/se (en) una realidad y en un contexto en/sobre y a través de una atención que se amplía y extiende más allá de la delimitación de un “objeto cognoscible”. En este sentido, es en el que —de acuerdo con Freire (2014)— toma lugar el “educador liberador” que se ocupa de indagar sobre “¿cómo es posible provocar la atención crítica al hablar? ¿cómo desarrollar cierto dinamismo en el interior de su discurso? ¿cómo generar, dentro del discurso, el instrumento para desenmascarar la realidad, para dejar de convertirla en oscura?” (Freire, 2014, p. 70).

Los saberes pedagógicos de la esperanza hacen posible establecer una relación con los contenidos a través de la crítica que implica el momento prospectivo de su exposición; al problematizarlos, revelan el inacabamiento de su episteme y generan respuestas divergentes sobre la finalidad con la que se han constituido.

La apertura en relación con las dimensiones deontológica, axiológica y estética de la concepción de la profesión genera una responsabilidad que no se delimita a la obediencia y cumplimiento de la norma, pues representa el posicionamiento autónomo frente a los saberes al problematizarlos. La responsabilidad sería — en el contexto de la propuesta de Freire— una praxis de la “pedagogía de la pregunta” que deviene de la atención

inquestionável. No contexto educacional, a qualidade gnoseológica de sua episteme provoca uma relação com o “objeto cognoscível ou com o conteúdo a ser ensinado” (Freire, 1997a, p. 119) a partir de uma interpretação reflexiva criativa entre sujeitos e, portanto, de diferentes subjetividades.

O que não se limita a produzir o reconhecimento ou a identificação de referentes, mas simultaneamente provoca um estranhamento comum pela “incompletude” que a “mobilização na busca” implica tanto para os sentidos do conteúdo como para os possíveis rumos que o seu conhecimento abre na perspectiva da práxis da “fé-deflagrante de rebeldia amorosa” (Freire, 1997a, 114) que representam.

A fé-deflagrante – como qualidade da razão da fé – implica uma ação, uma decisão e uma intenção de acender o fogo das paixões da esperança através das quais é possível situar-se (situar-se), centrar-se (numa) realidade e num contexto dentro/sobre e através de uma atenção que se expande e se estende além da delimitação de um “objeto cognoscível”. Nesse sentido, é onde – segundo Freire (2014) – acontece o “educador libertador”, a quem cabe investigar “como é possível provocar atenção crítica ao falar?” Como desenvolver um certo dinamismo no seu discurso? “Como podemos gerar, dentro do discurso, o instrumento para desmascarar a realidade, para parar de obscurecer?” (Freire, 2014, p. 70).

O conhecimento pedagógico da esperança permite estabelecer uma relação com os conteúdos através da crítica que implica o momento prospectivo da sua apresentação; ao problematizá-los, revelam a incompletude de seu episteme e geram respostas divergentes sobre a finalidade para a qual foram constituídos.

A abertura em relação às dimensões ontológicas, axiológicas e estéticas da concepção da profissão gera uma responsabilidade que não se limita à obediência e ao cumprimento da norma, pois representa o posicionamento autónomo em relação ao conhecimento, problematizando-o. A responsabilidade seria – no contexto da proposta freireana – uma práxis da “pedagogia da questão” que parte da atenção do fé-deflagrante, típica do modo de ser e de existir do

de la fe-deflagrante, propia del modo de ser y existir del “educador liberador”.

La dimensión crítica de la esperanza provoca una desconstrucción de la metafísica de la salvación producida por la reducción de la creencia a la obediencia de las normas y abre una perspectiva que promueve una poética de la transgresión del valor del tiempo de la creación y concepción de la historia al cuestionar sus representaciones y finalidades; tal y como se refleja en las praxis pedagógicas de Freire (2008), en el proceso educativo del Brasil, y su influencia desde la década del sesenta a través del Plan Nacional de Alfabetización y la generación de la educación popular en el contexto de Latinoamérica.

Así, como no se trata solo de “negar las reglas”. Tampoco se trata de negar los contenidos, sino de transvalorarlos al considerar sus dimensiones poéticas en relación con la exposición de la forma en que se han concebido. Por un lado, epistémicas en cuanto al cuestionamiento de sus valores como verdad y, por otro, estéticas en referencia a la forma en la que proponen significados, sentidos, sensaciones, sobre las relaciones entre saberes, conocimientos y prácticas a través de las que se configuran y representan las relaciones consigo mismo, con los otros, la naturaleza y el mundo como componentes de una realidad que puede transformarse.

El empoderamiento y la mirada relevante de los saberes pedagógicos

La oposición a los contenidos y a la clase expositiva no tendría lugar en un contexto educativo emancipado, si se considera la episteme inacabada de los saberes, la “movilidad de la búsqueda” que provocan y la problematización que dinamiza la clase; todo ello como características de la relación responsable del sujeto educador con los contenidos.

La concepción que Lee Shullman (2005) propone sobre la praxis educativa —sustentada en la visión de las fuentes base para el “conocimiento pedagógico y didáctico del contenido” (p. 11)— corresponde a la responsabilidad crítica del sujeto educador que propone Freire (2014), pues “permite distinguir entre la comprensión del especialista en un área del saber y la comprensión del pedagogo” (p. 11). En este sentido, la

“educador libertador”.

A dimensão crítica da esperança provoca uma desconstrução da metafísica da salvação produzida pela redução da crença à obediência às normas e abre uma perspectiva que promove uma poética da transgressão do valor do tempo da criação e concepção da história através do questionamento suas representações e finalidades; conforme refletido na práxis pedagógica de Freire (2008), no processo educacional no Brasil, e sua influência desde a década de sessenta através do Plano Nacional de Alfabetização e da geração da educação popular no contexto da América Latina.

Assim, pois não se trata apenas de “negar as regras”. Também não se trata de negar os conteúdos, mas de transvalorizá-los considerando suas dimensões poéticas em relação à apresentação da forma como foram concebidos. Por um lado, epistêmicos no sentido de questionar seus valores como verdade e, por outro, estéticos no que se refere à forma como propõem significados, sentidos, sensações, sobre as relações entre conhecimentos, saberes e práticas através das quais eles se configuram e representam as relações consigo mesmo, com os outros, com a natureza e com o mundo como componentes de uma realidade que pode ser transformada.

Empoderamento e a visão relevante do conhecimento pedagógico

A oposição aos conteúdos e à aula expositiva não se daria num contexto educacional emancipado, se considerarmos a episteme inacabada do conhecimento, a “mobilidade de busca” que provocam e a problematização que dinamiza a aula; tudo isso como características da relação responsável do sujeito educador com os conteúdos.

A concepção que Lee Shullman (2005) propõe sobre a práxis educativa —baseada na visão das fontes básicas para o “conhecimento pedagógico e didático do conteúdo” (p. 11) — corresponde à responsabilidade crítica do sujeito educador que Freire propõe (2014), pois “permite distinguir entre a compreensão do especialista em uma área do conhecimento e a compreensão do pedagogo” (p. 11). Nesse sentido, a “atitude e o entusiasmo” manifestam a dimensão ética da relação com os conteúdos, pois, ao contrário com a fé-deflagrante,

“actitud y el entusiasmo” manifiestan la dimensión ética de la relación con los contenidos, pues en equivocidad con la fe-deflagrante representan el “fervor interior”, el furor y el arrobamiento que motiva la responsabilidad, comprendida como la apertura a y de la capacidad de prometer respuestas y de responder a las promesas de la educación como esperanza de emancipación o —como propone bel hooks (2021)— de transgresión.

Los contenidos inacabados de la pedagogía de la esperanza permiten concebir la paradoja de una educación pre/paradigmática que transgrede los fines que determinan las normas de la educación, a través de la interpretación crítica de las políticas y los fundamentos jurídicos que la sustentan, como derecho, en perspectiva de promover la emergencia de la justicia.

En este contexto, como expresa hooks (2003):

los educadores que se han atrevido a estudiar y aprender nuevas formas de pensar y enseñar, para que el trabajo que hacemos no refuerce los sistemas de dominación, del imperialismo, el racismo, el sexismo o el elitismo de clase, han creado una pedagogía de la esperanza [...]. Mi esperanza surge de los lugares de lucha en donde he atestiguado individuos que han transformado positivamente sus vidas y el mundo que los rodea [...]. Hablar abierta y honestamente sobre las formas en que trabajamos para el cambio y cómo somos cambiados permite iluminar el espacio de lo posible, en donde podemos trabajar para sostener nuestra esperanza y crear comunidad con la justicia como núcleo de base. (pp. XIV-XVI)

La justicia como praxis refleja la apertura del núcleo de la educación, se disemina en un contexto a través de la conversación, el habla y las diferentes praxis discursivas de los docentes que se proponen fuera del *logos* de la “arcana jerga academicista” (hooks, 2003, p. XII). La cual, sin embargo, insistirá en la conservación de los paradigmas y modelos, por lo que se hace necesaria una política de la esperanza. Es decir: de la ruptura y desenmascaramiento de la forma en la que se concibe y representa una realidad.

representam o “fervor interior”, a fúria e o êxtase que motiva a responsabilidade, entendida como o abertura e capacidade de prometer respostas e de responder às promessas da educação como esperança de emancipação ou – como propõe bel hooks (2021) – de transgressão.

Os conteúdos inacabados da pedagogia da esperança permitem-nos conceber o paradoxo de uma educação pré/paradigmática que transgrede as finalidades que determinam as normas da educação, através da interpretação crítica das políticas e dos fundamentos legais que a sustentam, como um direito com vista a promover o surgimento da justiça.

Neste contexto, como expressa hooks (2003):

Educadores que ousaram estudar e aprender novas formas de pensar e ensinar, para que o trabalho que realizamos não reforce sistemas de dominação, imperialismo, racismo, sexismo ou elitismo de classe, criaram uma pedagogia de esperança [...]. Minha esperança surge dos locais de luta onde testemunhei indivíduos que transformaram positivamente suas vidas e o mundo ao seu redor [...]. Falar aberta e honestamente sobre a forma como trabalhamos para a mudança e como somos mudados ilumina o espaço do possível, onde podemos trabalhar para sustentar a nossa esperança e criar uma comunidade com a justiça no seu núcleo. (pp. XIV-XVI)

A justiça como práxis reflete a abertura do núcleo da educação, é disseminada num contexto através da conversa, do discurso e das diferentes práticas discursivas dos professores que são propostas fora dos logotipos do “arcano jargão acadêmico” (hooks, 2003, p. XII). O que, no entanto, insistirá na conservação de paradigmas e modelos, razão pela qual é necessária uma política de esperança. Ou seja: a ruptura e o desenmascaramento da forma como uma realidade é concebida e representada.

Todo ello se refleja en la conversación entre hooks y Ron Scapp sobre la enseñanza en las comunidades y el cuidado y cultivo de la esperanza (hooks, 2003) que ofrece, al mismo tiempo, un indicio de lo que implica la educación en contextos urbanos críticos, racializados y precarizados en Norteamérica en donde se genera la perspectiva de una educación urbana multicultural.

Las dimensiones poéticas y epistémicas de la educación como movimientos críticos de una hermenéutica pedagógica para la interpretación de la deontología y la axiología devienen en una estética de la justicia a través de la que se replantea, recrea o crea el significado, sentido y sensación de su experiencia.

La experiencia de la justicia en educación no se limita al reconocimiento de los derechos, de la educación como derecho, sino que provoca su praxis, debido a que se trata de una poética y de una política de los saberes que se expresa a través de la acción; esto supone el empoderamiento del sujeto-educador y el sujeto-educando.

En esta vivencia, empoderar/se no se remite a la reproducción de la dialéctica “siervo-esclavo”, pues el momento prospectivo de la esperanza provoca la ruptura de su representación a través de las iluminaciones profanas que expone la puesta en común de los saberes; lo que reafirma además —como conciben Jan Masschelein y Marteen Simons (2014)— la “defensa de la escuela” como “una cuestión pública”, pues provoca relaciones en una dimensión que se caracteriza por ser:

Un lugar y un tiempo profanos [...]. Por la profanación, el conocimiento, por ejemplo, pero también las destrezas que cumplen una función particular en la sociedad, se liberan y se ponen a disposición de todos para su uso público [...]. Por esta razón, la escuela siempre significa una relación con el conocimiento por el conocimiento mismo, y a esto lo llamamos estudio. (p. 14).

La profanación sería, de esta manera, la moción de una estética deflagrante, pues la dislocación del significado y el sentido de la educación, de la escuela y las relaciones que entreteje expropian los saberes, no

Tudo isso se reflete na conversa entre hooks e Ron Scapp sobre o ensino em comunidades e o cuidado e cultivo da esperança (hooks, 2003), que ao mesmo tempo oferece uma indicação do que implica a educação em contextos urbanos críticos, racializados e precária na América do Norte, onde é gerada a perspectiva de uma educação urbana multicultural.

As dimensões poéticas e epistêmicas da educação como movimentos críticos de uma hermenêutica pedagógica para a interpretação da deontologia e da axiologia tornam-se uma estética da justiça por meio da qual se expressa o sentido, o significado e a sensação de sua experiência.

A experiência da justiça na educação não se limita ao reconhecimento dos direitos, da educação como direito, mas antes provoca a sua práxis, porque é uma poética e uma política do conhecimento que se expressa através da ação; isso envolve o empoderamento do sujeito-educador e do sujeito-educado.

Nesta experiência, empoderar-se não se refere à reprodução da dialética “servo-escravo”, uma vez que o momento prospectivo da esperança provoca a ruptura de sua representação através das iluminações profanas que o compartilhamento de saberes expõe; o que também reafirma – como concebem Jan Masschelein e Marteen Simons (2014) – a “defesa da escola” como “uma questão pública”, uma vez que provoca relações numa dimensão que se caracteriza por ser:

Um lugar e um tempo profanos [...]. Através da profanação, o conhecimento, por exemplo, mas também as competências que cumprem uma função específica na sociedade, são divulgados e disponibilizados a todos para uso público [...]. Por isso, escola significa sempre uma relação com o conhecimento por si só, e chamamos isso de estudo. (p. 14).

A profanação seria, dessa forma, o movimento de uma estética explosiva, pois o deslocamento do sentido e do sentido da educação, da escola e das relações que ela entrelaça expropria o conhecimento, não apenas do domínio institucional, mas sobretudo do

solo del dominio institucional, sino sobre todo de los paradigmas epistemológicos y metodológicos que los administran y regulan a través de la imposición del “tiempo productivo”.

Las concepciones de Masschelein y Simons (2014) han dado lugar al proyecto *Future School Studies* que se propone, en perspectiva, pensar una escuela diferente —en disenso, al menos, con el contexto europeo— para quienes no tienen lugar o han decidido no tenerlo. Esta es una particularidad porque se trata de imaginar una escuela que materialice ese tiempo libre que representa.

La relación entre la justicia y la profanación tiene lugar en la exposición pública de los saberes, a través de la que la problematización de los contenidos no solo se genera a partir de la mirada del especialista, sino a través de una relación dialógica con el contexto como lugar multidimensional en el que ocurre el acontecimiento educativo. La cualidad multidimensional del contexto se caracteriza por el disenso que se trama por las relaciones inter y transculturales entre saberes, conocimientos y prácticas diferentes; las que se problematizan de acuerdo con sus realidades a través de las que se confronta, a la vez, la interpretación monoculturalista que se sustenta en un paradigma y modelo universalista de formación.

La propuesta de Freire (2014) sobre la educación popular, la perspectiva sobre el “conocimiento pedagógico y didáctico del contenido” de Shulman (2005, p. 11) y la educación como práctica de la libertad de bel hooks (2003) fuera de ofrecer elementos comunes para resolver el disenso, lo enfatizan en perspectiva de considerar la relevancia de la pedagogía y la concepción de la profesión en un contexto educativo y cultural inconcluso e inacabado.

En este sentido, a través de una reflexión sobre la educación y la cultura, Gloria Ladson-Billings (1995, 2009) atenta a las diferencias estéticas y epistémicas que implican, propone la concepción de una “pedagogía culturalmente relevante” que “se concibe y diseña para problematizar la enseñanza y motivar a los docentes a preguntar sobre la naturaleza de las relaciones entre el estudiante y el docente, el currículo, la escolaridad y la sociedad” (Ladson-Billings, 1995, pp. 474-483). Además, en este contexto:

domínio epistemológico. e paradigmas metodológicos que os gerenciam e regulam através da imposição do “tempo produtivo”.

As concepções de Masschelein e Simons (2014) deram origem ao projeto *Future School Studies* que propõe, em perspectiva, pensar uma escola diferente – em desacordo, pelo menos, com o contexto europeu – para aqueles que não têm lugar ou decidiu não ter um. Esta é uma particularidade porque se trata de imaginar uma escola que materialize o tempo livre que representa.

A relação entre justiça e profanação se dá na exposição pública do conhecimento, por meio da qual a problematização do conteúdo não é gerada apenas na perspectiva do especialista, mas por meio de uma relação dialógica com o contexto como lugar multidimensional em que ocorre o acontecimento educativo. A qualidade multidimensional do contexto é caracterizada pelo dissenso que é tecido pelas relações inter e transculturais entre conhecimentos, saberes e práticas diferentes; aquelas que são problematizadas de acordo com as suas realidades através das quais, ao mesmo tempo, se confronta a interpretação monoculturalista que se baseia num paradigma e modelo de formação universalista.

A proposta de Freire (2014) sobre a educação popular, a perspectiva sobre o “conhecimento pedagógico e didático do conteúdo” de Shulman (2005, p. 11) e a educação como uma prática de liberdade de bel hooks (2003) além de oferecer elementos comuns para resolver dissidências, eles enfatizam na perspectiva de considerar a relevância da pedagogia e da concepção de profissão num contexto educacional e cultural inacabado e inacabado.

Nesse sentido, através de uma reflexão sobre educação e cultura, Gloria Ladson-Billings (1995, 2009), atenta às diferenças estéticas e epistêmicas que elas implicam, propõe a concepção de uma “pedagogia culturalmente relevante” que “é concebida e “desenhada para problematizar o ensino e motivar os professores a perguntar sobre a natureza das relações entre estudante e professor, currículo, escolaridade e sociedade” (Ladson-Billings, 1995, pp. 474-483). Além disso, neste contexto:

La noción de “relevancia cultural” va más allá del lenguaje para incluir otros aspectos de la vida del estudiante y la cultura escolar. Por lo tanto, la enseñanza culturalmente relevante utiliza la cultura del estudiante en perspectiva de mantenerla y, a la vez, para trascender los efectos negativos de la cultura dominante. Los efectos negativos se producen, por ejemplo, cuando no ve representada en los libros de texto o en el currículo, su propia historia, su cultura o el trasfondo de su legado y contextos o, porque si se presentan, es desde una perspectiva que los distorsiona. (p. 19)

La relevancia corresponde a una acción reflexiva que implica un movimiento a través del que es posible volver hacia atrás para mirar de nuevo, describe una retrospectiva que provoca la remembranza de acontecimientos generadores de significados, sentidos y sensaciones que promueven la interpretación crítica de los saberes de una cultura y la forma en la que se organizan y distribuyen en contenidos en el presente.

La mirada relevante confronta la representación distorsionada de la historia de una cultura al transvalorarla. En el contexto de la praxis docente permite “concebir su pedagogía como un arte impredecible, en devenir, siempre en proceso de transformación” (Ladson-Billings, 1995, p. 478), pues conlleva “una pedagogía que empodera a los estudiantes intelectual, social, emocional y políticamente, principalmente utilizando referentes culturales para impartir conocimientos, habilidades y actitudes” (Ladson-Billings, 2009, p. 20).

Lo anterior ha dado lugar a experiencias como las referidas en las experiencias vivenciales de los cuidadores de sueños o *dream keepers* de las comunidades de África y México y los ambientes escolares de Pinewood en Florida; zonas caracterizadas por la inestabilidad de procesos educativos debido a la economía del sector y las políticas educativas de corto plazo.

En este contexto, las dimensiones intelectuales de una pedagogía culturalmente relevante expresan la interpretación y comprensión crítica de contenidos. Por un lado, se tiene a las sociales como la forma en la que

A noção de “relevância cultural” vai além da língua para incluir outros aspectos da vida estudantil e da cultura escolar. Portanto, o ensino culturalmente relevante utiliza a cultura do estudante para mantê-la e, ao mesmo tempo, transcender os efeitos negativos da cultura dominante. Os efeitos negativos ocorrem, por exemplo, quando não vemos representados nos livros escolares ou no currículo, a nossa própria história, a nossa cultura ou o pano de fundo do seu legado e contextos ou, porque se apresentam, a partir de uma perspectiva que os distorce. (p. 19)

A relevância corresponde a uma ação reflexiva que envolve um movimento através do qual é possível voltar a olhar novamente, descreve uma retrospectiva que provoca a lembrança de acontecimentos que geram significados, sentidos e sensações que promovem a interpretação crítica do conhecimento de uma cultura e a forma como o conteúdo é organizado e distribuído no presente.

A perspectiva relevante confronta a representação distorcida da história de uma cultura, transvalorando-a. No contexto da práxis docente permite “conceber a sua pedagogia como uma arte imprevisível, em devir, sempre em processo de transformação” (Ladson-Billings, 1995, p. 478), pois implica “uma pedagogia que capacita os estudantes intelectual, social, emocional e politicamente, utilizando principalmente referências culturais para transmitir conhecimentos, habilidades e atitudes” (Ladson-Billings, 2009, p. 20)

O que foi dito acima deu origem a experiências como as referidas nas experiências vivenciais dos guardiões dos sonhos ou *dream keepers* das comunidades da África e do México e dos ambientes escolares de Pinewood, na Flórida; áreas caracterizadas pela instabilidade dos processos educativos devido à economia do setor e às políticas educativas de curto prazo.

Neste contexto, as dimensões intelectuais de uma pedagogia culturalmente relevante expressam a interpretação e a compreensão crítica do conteúdo. Por

promueven u obstaculizan relaciones entre seres y contextos diferentes y, por el otro, a las emocionales y políticas entendidas como la concepción y perspectiva sobre la pluralidad de la subjetividad y el disenso que conlleva la relación entre autonomías y modos de existencia diferentes.

El empoderamiento, entonces, es una acción que expone el inacabamiento del poder al comprenderlo como apertura, remite al momento prospectivo de su acontecimiento, motivo por el que se refiere a la capacidad como la forma en la que se transvalora, transforma y corporeiza como experiencia y exposición de la autonomía. Esto, como propone Freire (1997b): “una pedagogía de la autonomía tiene que estar centrada en experiencias estimuladoras de la decisión y de la responsabilidad, valga decir, en experiencias respetuosas de la libertad” (p. 103).

La concepción sobre la maduración se establece en diálogo con la noción de “mayoría de edad” que propone Kant (1986) en relación con la Ilustración. Sin embargo, al considerarla como un proceso en el sentido del inacabamiento, no la concibe repentina ni previsible, pues enfatiza en la resistencia a la definición y designación de una época o una edad específica para su realización.

La madurez se caracterizaría, en este sentido, por un movimiento intempestivo debido a su relación con el momento prospectivo que hace posible la mirada relevante —su experiencia— a través de la que toma lugar la decisión de/por responder.

La intempestividade da maturidade teria al menos relação com as seguintes dimensões do estar sendo inacabado do ser. A primeira, a subjetiva em termos do momento epistemológico que se abre não só para o autoconhecimento, mas também para a crítica que permite questionar esse conhecimento —por lo que tendría similitud con la “reflexión trascendental” de Kant (2009)—. La segunda, en cuanto al conocimiento de una realidad familiar, comunitaria, social, local, continental, mundial, más no universalista (que deferiría del cosmopolitismo ilustrado referido a Europa). Lo anterior implicaría una tercera dimensión relacionada con el territorio como *locus* abierto a la relación entre temporalidades diferentes, atenta a las formas de

um lado, os sociais são a forma como promovem ou dificultam as relações entre diferentes seres e contextos e, por outro, os emocionais e políticos são entendidos como a concepção e perspectiva sobre a pluralidade da subjetividade e da dissidência que implica a relação entre autonomias e diferentes modos de existência.

O empoderamento, então, é uma ação que expõe a incompletude do poder ao compreendê-lo como abertura, referindo-se ao momento prospectivo de seu acontecimento, por isso se refere à capacidade como o modo como ele é transvalorizado, transformado e corporificado como experiência e exibição de autonomia. Isto, como propõe Freire (1997b): “uma pedagogia da autonomia tem que estar focada em experiências que estimulem a decisão e a responsabilidade, ou seja, em experiências que respeitem a liberdade” (p. 103).

A concepção de maturação se estabelece em diálogo com a noção de “maioridade” proposta por Kant (1986) em relação ao Iluminismo. Porém, ao considerá-lo como um processo no sentido de incompletude, não é concebido como repentino ou previsível, pois enfatiza a resistência à definição e designação de um período ou época específica para sua realização.

A maturidade seria caracterizada, nesse sentido, por um movimento inoportuno devido à sua relação com o momento prospectivo que possibilita o olhar relevante — sua experiência — por meio do qual se dá a decisão de/por responder.

A intempestividade da maturidade estaria pelo menos relacionada às seguintes dimensões de ser inacabado. A primeira, a subjetiva em termos do momento epistemológico que se abre não só para o autoconhecimento, mas também para a crítica que permite questionar esse conhecimento — razão pela qual teria semelhança com a “reflexão transcendental” de Kant (2009) — . A segunda, em termos de conhecimento de uma realidade familiar, comunitária, social, local, continental, global, mas não universalista (que diferiria do cosmopolitismo esclarecido referido à Europa). O que foi dito implicaria uma terceira dimensão relativa ao território como *locus* aberto à relação entre diferentes temporalidades, atento às formas locais de conhecimento; na perspectiva de uma quarta dimensão correspondente às corporalidades em termos de erótico,

conocimiento locales; en perspectiva de una cuarta dimensión correspondiente a las corporalidades en cuanto a las eróticas, poéticas, epistemes, estéticas, políticas del estar-siendo en el tiempo presente a través de la decisión de existencia que provoca el acontecimiento de buscar el sentido de la propia vida en relación a la de otros.

La educación podría considerarse la quinta dimensión en tanto espacio-tiempo para la crítica del proceso de donde derivaría una sexta dimensión correspondiente a la pedagogía como lugar que hace posible la relación entre autonomías y libertades en disenso; motivo por el que la cultura como dimensión de lo inconcluso —en la que tiene lugar la intempestividad de un saber— sería la séptima dimensión de la locomoción de la madurez como devenir del estar-siendo en relación con los saberes en libertad; lo que correspondería, a la vez, a la octava dimensión o el espacio abierto de/por/para/a través de las autonomías. Esto expondría a la emancipación como la novena dimensión de la madurez, cuyo nodo de relación sería la esperanza.

En este sentido, frente a “la pereza y la cobardía” que sustentan para Kant (1986) la reproducción y conservación de la “minoría de edad”, Freire (2014) propone el “optimismo y la osadía” de una educación que no se proyecta como finalidad reproducir el “modelo mimético dominante” (Rancière, 2010) de la Ilustración, pues lo profana por la fe-deflagrante en las artes y pedagogías de una iluminación que se enciende intempestivamente entre el devenir de la promesa de la emancipación.

La carencia de sentido de la profesión

Los debates actuales sobre el saber del docente y sus relaciones en perspectiva de la concepción y comprensión sobre una formación docente que responda a la crisis de representación de la educación y la profesión se proponen en torno a la reafirmación o el cuestionamiento de la “arcana jerga academicista” (hooks, 2003, p. XII); motivo por el que sigue presente, sea a través de la reproducción de las diferencias entre saberes epistemológicos o estéticos, artísticos o científicos, teóricos o prácticos para la concepción y

poético, epistemes, estético, político do ser-sendo no tempo presente através da decisão de existência que provoca o acontecimento da busca pelo sentido da própria vida em relação ao dos outros.

A educação poderia ser considerada a quinta dimensão em termos de espaço-tempo para a crítica do processo do qual derivaria uma sexta dimensão correspondente à pedagogia como lugar que possibilita a relação entre autonomias e liberdades em dissidência; por isso a cultura como dimensão do inacabado – em que se dá a intempestividade do conhecimento – seria a sétima dimensão da locomoção da maturidade como devir do ser-ser em relação ao conhecimento em liberdade; o que corresponderia, ao mesmo tempo, à oitava dimensão ou ao espaço aberto das/pelas/para/atraves das autonomias. Isso exporia a emancipação como a nona dimensão da maturidade, cujo nó de relacionamento seria a esperança.

Nesse sentido, diante “da preguiça e da covardia” que sustentam para Kant (1986) a reprodução e conservação da “minoria”, Freire (2014) propõe o “otimismo e a ousadia” de uma educação que não é sua finalidade. é reproduzir o “modelo mimético dominante” (Rancière, 2010) do Iluminismo, pois o profana através da fé-deflagrante nas artes e pedagogias de uma iluminação que se acende inesperadamente entre o futuro da promessa de emancipação.

A falta de sentido da profissão

Os debates atuais sobre o conhecimento docente e suas relações na perspectiva da concepção e compreensão da formação docente que responde à crise de representação da educação e da profissão são propostos em torno da reafirmação ou questionamento do “jargão arcano acadêmico” (hooks, 2003, p. XII); razão pela qual ainda está presente, seja através da reprodução das diferenças entre conhecimentos epistemológicos ou estéticos, artísticos ou científicos, teóricos ou práticos para a concepção e desenho de currículos.

Isso neutraliza o debate ao neutralizá-lo como um problema insolúvel, pois como aponta Michael Fullam (2002): “A formação de professores continua a ter a honra de ser ao mesmo tempo o pior problema e a melhor solução na educação. [...] O problema é grave. Não temos uma profissão de aprendizagem” (pp. 122-125).

diseño de currículos.

Aquello neutraliza el debate al naturalizarlo como un problema irresoluble, pues como señala Michael Fullan (2002): “La educación del profesorado sigue teniendo el honor de ser al mismo tiempo el peor problema y la mejor solución de la educación. [...] El problema es grave. No tenemos una profesión que aprende” (pp. 122-125).

Las insuficiencias referidas a la falta de profundización en el conocimiento de contenidos para compartir, la falta de concepciones y prácticas pedagógicas y didácticas para ofrecer sin restricción, el poco interés por la comprensión e interpretación para problematizar situaciones y las condiciones del contexto educativo escolar y comunitario reflejan la pérdida de la crítica que abre la dimensión gnoseológica de la esperanza y evidencia la negación del empoderamiento que incita, pues describe “educadores sin esperanza [que] contradicen su práctica. Son hombres y mujeres sin rumbo. Perdidos en la Historia [sic]” (Freire, 1997a, p. 119).

La carencia de rumbo implicaría no solo la pérdida de caminos o métodos a seguir, sino la inercia que produce el dejarse llevar por la reproducción irreflexiva de la “arcana jerga academicista” (hooks, 2003, p. XII) —que suspende, paraliza hasta la catatonia o convierte al profesor en un zombi— y el peso del valor atribuido a su historia. La inercia, además, contradice la práctica, debido a que la reduce a una noción de técnica que solo se delimita a la reproducción de procesos regulados por la economía del resultado como forma de la finalidad; razón por la que niega la posibilidad al docente de “concebir su pedagogía como un arte impredecible, en devenir, siempre en proceso de transformación” (Ladson-Billings, 1995, p. 478).

De acuerdo con Gassan Hage (2003), la pérdida de esperanza que se administra en los regímenes neoliberales produce el olvido de la “capacidad creativa de las sociedades para establecer relaciones afectivas (de preocupación y cuidado) entre sus ciudadanos” (p. 3). En el contexto educativo, el docente experimenta la carencia de esperanza como imposibilidad de pensarse e imaginarse así mismo de otra manera o por la pérdida o suspensión de relaciones afectivas a nivel personal y profesional.

As insuficiências referiam-se à falta de aprofundamento no conhecimento dos conteúdos compartilhados, à falta de concepções e práticas pedagógicas e didáticas para oferecer sem restrições, ao pouco interesse na compreensão e interpretação para problematizar as situações e as condições do contexto educativo escolar e comunitário, refletem a perda da crítica que abre a dimensão epistemológica da esperança e mostra a negação do empoderamento que incita, pois descreve “educadores sem esperança [que] contradizem a sua prática”. São homens e mulheres sem rumo. Perdidos na História [sic]” (Freire, 1997a, p. 119).

A falta de rumo implicaria não apenas a perda de caminhos ou métodos a seguir, mas a inércia produzida ao deixar-se levar pela reprodução impensada do “arcano jargão acadêmico” (hooks, 2003, p. XII) - que suspende, paraliza até catatonia ou vira o professor transformado em zumbi – e o peso do valor atribuído à sua história. A inércia, além disso, contradiz a prática, porque a reduz a uma noção de técnica que se limita apenas à reprodução de processos regulados pela economia do resultado como forma da finalidade; por isso nega ao professor a possibilidade de “conceber a sua pedagogia como uma arte imprevisível, em desenvolvimento, sempre em processo de transformação” (Ladson-Billings, 1995, p. 478).

Segundo Gassan Hage (2003), a perda de esperança que se administra nos regimes neoliberais produz o esquecimento da “capacidade criativa das sociedades para estabelecer relações afetivas (de preocupação e cuidado) entre os seus cidadãos” (p. 3). No contexto educativo, o professor vivencia a falta de esperança como a impossibilidade de pensar e imaginar-se de outra forma ou pela perda ou suspensão de relações afetivas a nível pessoal e profissional.

A situação reflete-se também na falta de tempo para realizar as tarefas de ensino, docência, pesquisa, extensão, gestão, apesar da “intensificação” de tempo que é implementada a nível institucional para o seu desenvolvimento, porque como expressa Andy Hargreaves (2005): “A intensificação leva à redução do tempo de descanso durante a jornada de trabalho, a ponto de não deixar nem espaço para comer. Isso leva à falta de tempo para reformar as próprias competências e

La situación se refleja además en la falta de tiempo para el cumplimiento de las labores de docencia, investigación, vinculación, gestión, a pesar de la “intensificación” del tiempo que se implementa a nivel institucional para su desarrollo, pues como expresa Andy Hargreaves (2005): “La intensificación lleva a reducir el tiempo de descanso durante la jornada laboral, hasta no dejar, incluso, espacio para comer. Conduce a carecer de tiempo para reformar las propias destrezas y para mantenerse al día en el campo propio” (p. 144).

La intensificación del tiempo genera la ilusión del cumplimiento de los compromisos de acuerdo con la exigencia de las normas que no dan lugar al cuestionamiento, la interpretación y menos a la negación de lo que requieren, pues —al naturalizarse como condiciones ontológicas, éticas, epistémicas, económicas y políticas— afectan la vida del docente al punto de perder el sentido de la profesión y la capacidad de crearlo otra vez o, al menos, de resignificarlo o recrearlo.

El empoderamiento confronta la producción de la carencia de sentido que provoca la pérdida de la esperanza debido a que ahonda en la comprensión e interpretación de la estructura de la retórica y la política de la vacuidad del sentido de la educación en perspectiva de su desmantelamiento continuo. Por ello es posible presentir el acontecimiento de unas artes y pedagogías de la emancipación capaces de invertir la economía del valor que sustenta la carencia a través de las praxis pedagógicas emergentes, inacabadas e inconclusas, pues corresponden al tiempo de vida reapropiado de las experiencias de creación de sentidos sobre la vida y los saberes (de comunidades, sociedades, naturalezas y mundos) de los docentes y estudiantes que han decidido tomarse, darse el tiempo de pensarse a sí mismos como otros; motivo que, como proponen Fernando Bárcena y Joan Charles Mélich (2000), expresa el tiempo del aprendizaje en la medida en la que: “el tiempo del aprender es siempre una narración del tiempo de la formación (los años del aprendizaje)” (pp. 153-154).

La narración de las experiencias de creación se sitúa en los sentidos que tienen lugar en las diferentes dimensiones de formación que se intersecan en el devenir de la vida de docentes y estudiantes. Tratan las praxis discursivas en las que se reafirma y pluraliza el *locus* de enunciación a través de textos que se sustentan en lo que Shulman (1995) propone como la “sabiduría que otorga la práctica” (p. 12), en referencia a la vivencia de la relación con conocimientos, contenidos y métodos de una episteme pedagógica en devenir en la que confluyen críticamente la:

para se manter atualizado na sua área” (p. 144).

A intensificação do tempo gera a ilusão do cumprimento de compromissos de acordo com as exigências das normas que não suscitam questionamentos, interpretações e menos ainda à negação do que exigem, pois - quando naturalizadas como ontológicas, éticas, epistêmicas condições, econômicas e políticas – afetam a vida do professor a ponto de perder o sentido da profissão e a capacidade de recriá-la ou, pelo menos, de redefini-la ou recriá-la.

O empoderamento confronta a produção da falta de sentido que provoca a perda de esperança porque se aprofunda na compreensão e interpretação da estrutura da retórica e da política do vazio de sentido da educação na perspectiva da sua contínua destruição. Por isso, é possível perceber o acontecimento das artes e das pedagogias de emancipação capazes de reverter a economia de valor que sustenta a falta por meio de praxis pedagógicas emergentes, inacabadas e inacabadas, pois correspondem ao tempo de vida reapropriado de experiências de criação de sentidos. Sobre a vida e o conhecimento (de comunidades, sociedades, naturezas e mundos) de professores e estudantes que decidiram cursar, dar-se tempo para pensar em si mesmos como outros; razão que, como propõem Fernando Bárcena e Joan Charles Mélich (2000), expressa o tempo de aprendizagem na medida em que: “o tempo de aprendizagem é sempre uma narração do tempo de formação (os anos de aprendizagem)” (pp. 153-154).

A narração das experiências criativas que acontecem nas diferentes dimensões da formação que se cruzam no futuro da vida de professores e estudantes traçam a práxis discursiva em que o *locus* de enunciação é reafirmado e pluralizado por meio de textos que se baseiam no que Shulman (1995) propõe como a “sabedoria que a prática concede” (p. 12), em referência à experiência da relação com conhecimentos, conteúdos e métodos de uma episteme pedagógica em desenvolvimento na qual convergem criticamente:

formación académica en la disciplina a enseñar; los materiales y el contexto del proceso educativo institucionalizado [...]; la investigación sobre la escolarización; las organizaciones sociales; el aprendizaje humano, la enseñanza y el desarrollo, y los demás fenómenos socioculturales que influyen en el quehacer de los profesores". (p. 12)

La narrativa educacional, en este sentido, es multidimensional, pues la atención al devenir del tiempo del aprendizaje acontece a través de una hermenéutica y una heurística de la remembranza de la "sabiduría práctica" que, como refiere Adriano Nogueira (2008) al hablar del trabajo de Freire sobre la memoria, implica comprender que:

"recordar" [...] quiere decir: fijar el espíritu sobre una idea, fijarlo como arte-creación. El vocablo que dio nombre a las hijas de la Memoria (musa) está relacionado, por lo tanto, con el verbo manthánein, que significa aprender, aprender mediante el ejercicio del espíritu poético. (p. 11)

La inversión de la economía de la vacuidad del sentido de la educación se produce a partir de la remembranza crítica sobre lo que no sabemos. No se trata, en ese contexto, de figurar o desfigurar los hechos, sino de reconocerlos a la distancia a través de la mirada relevante que permite la praxis reflexiva sobre el presente. Como recalca Freire (2008):

Cuando hoy, tomando distancia, recuerdo los momentos que viví ayer, debo ser, al describir la trama, lo más fiel que pueda a lo sucedido, pero por el otro lado debo ser fiel al momento en que reconozco y describo el momento vivido. Los "ojos" con los que "reviso" ya no son los "ojos" con los que "vi". Nadie habla de lo que ya pasó a no ser desde y en la perspectiva de lo que está pasando. (pp.18-19)

La concepción sobre el tiempo del aprendizaje al relacionarse con la praxis artística del "espíritu poético" expone la vivencia del momento prospectivo del aprender que asume la vacuidad del sentido como una "ausencia de conocimiento superable" (Freire, 2008, p.

formação acadêmica na disciplina a ser ministrada; os materiais e o contexto do processo educativo institucionalizado [...]; pesquisas sobre escolaridade; organizações sociais; aprendizagem humana, ensino e desenvolvimento, e outros fenômenos socioculturais que influenciam o trabalho dos professores." (p. 12)

A narrativa educativa, nesse sentido, é multidimensional, pois a atenção à evolução do tempo de aprendizagem ocorre por meio de uma hermenêutica e de uma heurística da lembrança da "sabedoria prática" que, como refere Adriano Nogueira (2008) ao falar da obra de Freire sobre a memória implica entender que:

"lembrar" [...] significa: fixar o espírito numa ideia, fixá-lo como arte-criação. A palavra que deu nome às filhas da Memória (musa) está relacionada, portanto, ao verbo manthánein, que significa aprender, aprender pelo exercício do espírito poético. (p. 11)

A inversão da economia do vazio do sentido da educação ocorre a partir da lembrança crítica daquilo que não sabemos. Neste contexto, não se trata de representar ou desfigurar os fatos, mas sim de reconhecê-los à distância através da perspectiva relevante que permite uma práxis reflexiva sobre o presente. Como enfatiza Freire (2008):

Quando hoje, distanciando-me, lembro dos momentos que vivi ontem, devo ser, ao descrever a trama, o mais fiel possível ao que aconteceu, mas por outro lado devo ser fiel ao momento em que reconheço e descrevo o momento vivido. Os "olhos" com os quais "reviso" não são mais os "olhos" com os quais "vi". Ninguém fala sobre o que já aconteceu, exceto a partir e na perspectiva do que está acontecendo. (pp.18-19)

A concepção de tempo de aprendizagem quando relacionada à práxis artística do "espírito poético" expõe a experiência do momento prospectivo de aprendizagem

18) por la perspectiva de la episteme y estética de la mirada relevante, en la que la fe deflagrante, el entusiasmo y la memoria confluyen como elementos de la hermenéutica y heurística de una pedagogía crítica de la remembranza que supera esa ausencia, su distorsión o negación.

Las dimensiones hermenéutica y heurística del “espíritu poiyético” expresan la fisión de la episteme y la estética que provoca la pedagogía crítica de la remembranza, concebida como un acontecimiento de emancipación del olvido y la vacuidad del sentido a través del que se liberan memorias emergentes, impredecibles por el devenir que generan.

En el contexto de los procesos de formación del profesorado, la pedagogía crítica de la remembranza se propone en diálogo con la pedagogía de la pregunta (Freire y Faundez, 2013) con la intención de provocar reflexiones críticas sobre las concepciones y contextos que motivan la decisión de ser docente al preguntar, por ejemplo: ¿cuándo consideras o crees que estableciste una relación personal con los saberes y los conocimientos?, ¿cómo afectó tu relación personal con los saberes tu decisión por el estudio de una carrera en educación?, ¿cuándo consideras o crees que estableciste una relación personal con el lenguaje? o ¿cómo afecta tu relación personal con el lenguaje tu práctica de lectura, escritura y comunicación?

La intención es incentivar una reflexión que establezca una relación con la subjetividad y la concepción del tiempo del aprendizaje en perspectiva de situar al estudiante en el presente con el propósito de problematizarlo. Apelar a la subjetividad permite la exposición de diversas perspectivas, pues las repuestas presentan las experiencias que motivan la decisión por la profesión y ofrecen indicios del sentido que han construido de forma autónoma sobre los saberes, los conocimientos y sus prácticas o, por el contrario, evidencian la ausencia y carencia de sentido sobre los mismos.

De igual manera, es posible observar si se ha naturalizado la pérdida de esperanza como una causa que no permite cuestionar el concepto de tiempo o el valor de la historia o si se justifica como efecto de una concepción cerrada sobre el ser y la vida

que assume o vazio de sentido como uma “ausência de conhecimento superável” (Freire, 2008, p. 18).) pela perspectiva do episteme e da estética do olhar relevante, em que fé flagrante, entusiasmo e memória se unem como elementos da hermenêutica e heurística de uma pedagogia crítica da lembrança que supera essa ausência, sua distorção ou negação.

As dimensões hermenêutica e heurística do “espírito poiético” expressam a fissão da episteme e da estética que provoca a pedagogia crítica da lembrança, concebida como um evento de emancipação do esquecimento e do vazio de sentido através do qual são liberadas memórias emergentes, imprevisíveis devido à o futuro que geram.

No contexto dos processos de formação de professores, a pedagogia crítica da memória é proposta em diálogo com a pedagogia da questão (Freire e Faundez, 2013) com a intenção de provocar reflexões críticas sobre as concepções e contextos que motivam a decisão de ser professor. perguntando, por exemplo: quando você considera ou acredita que estabeleceu uma relação pessoal com os saberes e o conhecimento? Como sua relação pessoal com o conhecimento afetou sua decisão de seguir uma carreira na área de educação? Quando você considera ou acredita ter estabelecido uma relação pessoal com a linguagem? Ou como é que a sua relação pessoal com a linguagem afeta a sua prática de leitura, escrita e comunicação?

A intenção é estimular uma reflexão que estabeleça uma relação com a subjetividade e a concepção de tempo de aprendizagem na perspectiva de colocar o estudante no presente com o propósito de problematizá-lo. O recurso à subjetividade permite a apresentação de perspectivas diversas, uma vez que as respostas apresentam as experiências que motivam a decisão pela profissão e oferecem indícios do significado que construíram autonomamente sobre os saberes, os conhecimentos e as suas práticas ou, pelo contrário, mostram a ausência e a falta de significado sobre eles.

Da mesma forma, é possível observar se a perda da esperança se naturalizou como uma causa que não permite questionar o conceito de tempo ou o valor da história ou se se justifica como efeito de uma concepção fechada de ser e vida.

Conclusiones. Las artes y las pedagogías de la emancipación

El diálogo entre las perspectivas de las concepciones de Freire, Shulman, hooks y Ladson-Billings se propone con la intención de considerar las posibilidades de unas artes y pedagogías de la emancipación que incentiven la visibilización y desnaturalización de la pérdida y carencia del sentido de la profesión, al menos en relación con las siguientes dimensiones:

- Ontológica: en perspectiva de una pedagogía de la remembranza crítica sobre la concepción que se propone en los procesos de formación sobre la identidad del docente y el estudiante.
- Ética: en relación con los modos de ser y existir diferentes a los que define el paradigma antropocéntrico sobre lo humano.
- Espiritual: en correspondencia a la diversidad de concepciones sobre lo sagrado y las perspectivas teológicas, mitológicas y rituales de sus prácticas.
- Psicológica: en cuanto a la pluralidad de concepciones sobre la subjetividad, la pulsión, el deseo y la intencionalidad.
- Epistemológica: en referencia a la diversidad epistémica de los saberes pedagógicos de diferentes regiones y contextos para la concepción de teorías, conceptos y métodos situados que permitan problematizar los paradigmas sobre la ciencia y la tecnología y generar investigaciones que no se delimiten a la reproducción de la relación investigación-innovación-desarrollo.
- Económica: en perspectiva de la transvaloración de los valores axiológicos y culturales del valor de la profesión para la generación de procesos de formación que no se limiten a la reproducción de perfiles profesionales de acuerdo con la matriz productiva de una región.
- Política: atenta a las diferentes concepciones sobre el poder, el saber y la autonomía, las concepciones y prácticas alternas de participación, tanto en comunidades docentes como educativas.
- Jurídica: en relación con la necesidad de crear procesos de formación en perspectiva de la comprensión, interpretación y práctica de los derechos para generar justicia social y cognitiva.
- Social: en referencia a las formas comunales de

Conclusões. As artes e pedagogias da emancipação

O diálogo entre as perspectivas das concepções de Freire, Shulman, hooks e Ladson-Billings se propõem com a intenção de considerar as possibilidades de artes e pedagogias de emancipação que incentivem a visibilidade e a desnaturalização da perda e da falta de sentido da profissão, pelo menos em relação às seguintes dimensões:

- Ontológica: na perspectiva de uma pedagogia de memória crítica sobre a concepção que se propõe nos processos formativos sobre a identidade do professor e do estudante.
- Ética: em relação a modos de ser e existir diferentes daqueles definidos pelo paradigma antropocêntrico sobre o ser humano.
- Espiritual: em correspondência com a diversidade de concepções sobre o sagrado e as perspectivas teológicas, mitológicas e rituais de suas práticas.
- Psicológica: no que diz respeito à pluralidade de concepções sobre subjetividade, pulsão, desejo e intencionalidade.
- Epistemológica: em referência à diversidade epistêmica do conhecimento pedagógico de diferentes regiões e contextos para a concepção de teorias, conceitos e métodos situados que permitam problematizar os paradigmas da ciência e da tecnologia e gerar pesquisas que não se limitam à reprodução da relação de pesquisa-inovação-desenvolvimento.
- Econômica: na perspectiva da transvalorização dos valores axiológicos e culturais do valor da profissão para a geração de processos formativos que não se limitem à reprodução de perfis profissionais de acordo com a matriz produtiva de uma região.
- Política: atento às diferentes concepções de poder, conhecimento e autonomia, concepções alternativas e práticas de participação, tanto nas comunidades docentes como educativas.
- Jurídica: em relação à necessidade de criar processos formativos na perspectiva da compreensão, interpretação e prática dos direitos para gerar justiça social e cognitiva.
- Social: em referência a formas comuns de relacionamento que não se limitam à reprodução do contrato social para conceber a cidadania.

relación que no se limitan a la reproducción del contrato social para concebir la ciudadanía.

En definitiva, las nueve dimensiones se conciben como un nodo de relaciones en red a través del que es posible comprender, interpretar y criticar lo que implica la educación en el presentimiento de la promesa de unas artes y pedagogías de la emancipación por venir.

Referencias bibliográficas

Bárcena, F. y Mélich, J. (2000). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Paidós.

Freire, P. (2008). *Cartas a Cristina. Reflexiones sobre mi vida y mi trabajo*. Siglo XXI.

Freire, P. (1997a). *A la sombra de este árbol*. El Rore Editorial.

Freire, P. (1997b). *Pedagogía de la autonomía*. Siglo XXI.

Freire, P. e I, Shor. (2014). *Miedo y osadía. La cotidianidad del docente que se atreve a practicar una pedagogía transformadora*. Siglo XXI.

Freire, P. y Faundez, A. (2013). *Por una pedagogía de la pregunta: crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Siglo XXI.

Fullam, M. (2002). *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Akal.

Hage, G. (2003). *Against paranoid nationalism. Search for hope in a shrinking society*. Merlin Press y Pluto Press.

Hargreaves, A. (2005). *Profesorado, cultura y posmodernidad. (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Ediciones Morata.

hooks, b. (2021). *Enseñar a transgredir. La educación como práctica de la libertad*. Capitán Swing.

hooks, b. (2003). *Teaching community. A pedagogy of hope*. Routledge.

Kant, I. (1994). Respuesta a la pregunta: ¿qué es la Ilustración? *Revista Colombiana de Psicología*, 3, 7-10. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/psicologia/article/view/15803>

Kant, I. (2009). *Crítica de la razón pura*. Fondo de Cultura Económica.

Ladson-Billings, G. y Tate, W. (2006). *Education research in the public interest. Social justice, action, and policy*. Teachers College Press.

Ladson-Billings, G. (2009). *The dreamkeepers. Successful teachers of African American children*. Jossey-Bass.

Em suma, as nove dimensões são concebidas como uma rede de relações em rede através do qual é possível compreender, interpretar e criticar o que a educação implica no pressentimento da promessa das artes e das pedagogias de emancipação por vir.

Referências bibliográficas

Bárcena, F. y Mélich, J. (2000). *A educação como evento ético. Nascimento, contação de histórias e hospitalidade*. Paidós.

Freire, P. (2008). *Cartas a Cristina. Reflexões sobre minha vida e meu trabalho*. Siglo XXI.

Freire, P. (1997a). *Na sombra desta árvore*. El Rore Editorial.

Freire, P. (1997b). *Pedagogia da autonomia*. Siglo XXI.

Freire, P. e I, Shor. (2014). *Medo e ousadia. O cotidiano do professor que ousa praticar uma pedagogia transformadora*. Siglo XXI.

Freire, P. e Faundez, A. (2013). *Por uma pedagogia da questão: crítica a uma educação baseada em respostas a questões inexistentes*. Siglo XXI.

Fullam, M. (2002). *As forças da mudança. Explorando as profundezas da reforma educacional*. Akal.

Hage, G. (2003). *Against paranoid nationalism. Search for hope in a shrinking society*. Merlin Press y Pluto Press.

Hargreaves, A. (2005). *Professores, cultura e pós-modernidade. (Os tempos mudam, os professores mudam)*. Ediciones Morata.

hooks, b. (2021). *Ensine a transgredir. A educação como prática de liberdade*. Capitán Swing.

hooks, b. (2003). *Teaching community. A pedagogy of hope*. Routledge.

Kant, I. (1994). Resposta à pergunta: o que é Iluminismo? *Revista Colombiana de Psicología*, 3, 7-10. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/psicologia/article/view/15803>

Kant, I. (2009). *Crítica da razão pura*. Fondo de Cultura Económica.

Ladson-Billings, G. e Tate, W. (2006). *Education research in the public interest. Social justice, action, and policy*. Teachers College Press.

Ladson-Billings, G. (2009). *The dreamkeepers. Successful teachers of African American children*. Jossey-Bass.

Ladson-Billings, G. (1995). *Toward a Theory of Culturally*

- Ladson-Billings, G. (1995). Toward a Theory of Culturally Relevant Pedagogy. *American Educational Research Journal*, 32(3), 465-491. <https://lmcreadinglist.pbworks.com/f/Ladson-Billings%20%281995%29.pdf>
- Miyazaki, H. (2004). *The method of hope. Anthropology, philosophy, and Fijian Knowledge*. Stanford University Press.
- Nogueira, A. (2008). Prefacio. En P. Freire, *Cartas a Cristina. Reflexiones sobre mi vida y mi trabajo* (pp. 11-17). Siglo XXI.
- Rancière, J. (2010). *El espectador emancipado*. Manantial.
- Shulman, L. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 9(2), 1-30. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/issue/view/2366>
- Shulman, L. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14. <https://www.wcu.edu/WebFiles/PDFs/Shulman.pdf>
- Relevant Pedagogy. *American Educational Research Journal*, 32(3), 465-491. <https://lmcreadinglist.pbworks.com/f/Ladson-Billings%20%281995%29.pdf>
- Miyazaki, H. (2004). *The method of hope. Anthropology, philosophy, and Fijian Knowledge*. Stanford University Press.
- Nogueira, A. (2008). Prefacio. En P. Freire, *Cartas a Cristina. Reflexões sobre minha vida e meu trabalho* (pp. 11-17). Siglo XXI.
- Rancière, J. (2010). *O espectador emancipado*. Manantial.
- Shulman, L. (2005). Conhecimento e ensino: fundamentos da nova reforma. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 9(2), 1-30. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/issue/view/2366>
- Shulman, L. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14. <https://www.wcu.edu/WebFiles/PDFs/Shulman.pdf>

Mundos paralelos, preocupaciones similares: campanhas de educação popular de Paulo Freire y Leónidas Proaño

Mariana Rodrigues Lopes

Universidad Nacional de Educación, Ecuador

Mariana.rodriques@unae.edu.ec

Freddy Cabrera Martínez

Universidad Nacional de Educación, Ecuador

freddy.cabrera2@unae.edu.ec

Jorge Andrade Tapia

Universidad Nacional de Educación, Ecuador

jorge.andrade@unae.edu.ec

Introducción

Brasil y Ecuador, tanto como otras partes de América Latina, desde un punto de vista histórico, comparten muchas características comunes. Aunque Brasil haya sido colonizado por Portugal, mientras los demás países de la región lo fueron por España, las relaciones de poder establecidas en el período colonial se mantienen en muchos contextos. Sin embargo, la complejidad de estas relaciones, en Ecuador, parecen aún más acentuadas.

Ecuador y Brasil son países muy diferentes y, al mismo tiempo, parecidos. Mientras Brasil, en la actualidad, se ubica entre las ocho mayores economías del mundo, Ecuador es uno de los países más pobres de Sudamérica. Geográficamente, Brasil tiene una superficie de más de ocho millones de kilómetros cuadrados, en tanto que Ecuador ocupa apenas un poco más de 250 mil. En Brasil se habla el portugués y en Ecuador el idioma dominante es el español.

Sin embargo, cuando tocamos el tema de las desigualdades sociales encontramos muchos puntos de convergencia. En este sentido, es importante analizar las relaciones de raza y clase que son fundamentales en la construcción de los dos países. Mientras Brasil fue el último país en liberar a los esclavos (1888) —lo que ha marcado profundamente la sociedad brasileña—, Ecuador declaró la abolición de la esclavitud en 1851, o sea: treinta y siete años antes.

Mundos paralelos, preocupações semelhantes: campanhas de educação popular de Paulo Freire e Leónidas Proaño

Mariana Rodrigues Lopes

Universidade Nacional de Educação, Equador

Mariana.rodriques@unae.edu.ec

Freddy Cabrera Martínez

Universidade Nacional de Educação, Equador

freddy.cabrera2@unae.edu.ec

Jorge Andrade Tapia

Universidade Nacional de Educação, Equador

jorge.andrade@unae.edu.ec

Introdução

O Brasil e o Equador, assim como outras partes da América Latina, do ponto de vista histórico, compartilham muitas características comuns. Embora o Brasil tenha sido colonizado por Portugal, enquanto os demais países da região foram colonizados pela Espanha, as relações de poder estabelecidas no período colonial são mantidas em muitos contextos. Contudo, a complexidade destas relações, no Equador, parece ainda mais acentuada.

Equador e Brasil são países muito diferentes e, ao mesmo tempo, semelhantes. Embora o Brasil esteja atualmente entre as oito maiores economias do mundo, o Equador é um dos países mais pobres da América do Sul. Geograficamente, o Brasil possui uma área de mais de oito milhões de quilômetros quadrados, enquanto o Equador ocupa pouco mais de 250 mil. No Brasil fala-se o português e no Equador a língua dominante é o espanhol.

Porém, quando falamos na questão das desigualdades sociais encontramos muitos pontos de convergência. Nesse sentido, é importante analisar as relações raciais e de classe que são fundamentais na construção dos dois países. Enquanto o Brasil foi o último país a libertar escravos (1888) —o que marcou profundamente a sociedade brasileira— o Equador declarou a abolição da escravidão em 1851, ou seja, trinta e sete anos antes.

Podríamos pensar que, como Ecuador firmó la ley de abolición con mucha anterioridad en relación con Brasil, los problemas raciales son distintos. No obstante, lo que observamos es que Ecuador es un país extremadamente racista, aunque —al contrario de Brasil, donde el racismo es muy visible en todos los contextos— su manifestación está socialmente encubierta, pero profundamente enraizada. Es decir: hay una tendencia en la población ecuatoriana a creer que no hay racismo.

En este contexto, en Brasil y Ecuador, las poblaciones negras, indígenas y campesinas son las que históricamente han sido relegadas del desarrollo económico, social y educativo. Por eso, no sorprende que en estos países hayan surgido dos grandes educadores, Paulo Freire y Leonidas Proaño, quienes vieron la necesidad no solo de alfabetizar a estas poblaciones, sino también de desarrollar una conciencia política de su papel en la descentralización del poder político, económico y social.

Tanto Paulo Freire como Leonidas Proaño compartían un profundo compromiso con los marginados y oprimidos de la sociedad. Desde Ecuador, Proaño se dedicó a defender los derechos de los pueblos indígenas, mientras que Freire centró su trabajo en las clases marginadas de Brasil. Los dos creían en la importancia de escuchar y empoderar las voces silenciadas por el sistema opresor.

En ambos casos, además, su desarrollo político y social está influenciado por el catolicismo. La pedagogía liberadora de Paulo Freire y la teología de la liberación nace en este contexto. Proaño fue un sacerdote católico, activista y educador, representante de la teología de liberación que llegó a ser nombrado monseñor en 1954. El pensamiento de Freire es mundialmente reconocido, mientras el de Proaño ha sido valorado en Ecuador, pero no ha tenido suficiente divulgación a nivel internacional.

Poderíamos pensar que, como o Equador assinou a lei abolicionista muito antes do Brasil, os problemas raciais são diferentes. Contudo, o que observamos é que o Equador é um país extremamente racista, embora – ao contrário do Brasil, onde o racismo é muito visível em todos os contextos – a sua manifestação seja socialmente escondida, mas profundamente enraizada. Quer dizer: há uma tendência na população equatoriana de acreditar que não existe racismo.

Neste contexto, no Brasil e no Equador, as populações negra, indígena e camponesa são aquelas que historicamente foram relegadas ao desenvolvimento econômico, social e educacional. Portanto, não é surpreendente que tenham surgido nestes países dois grandes educadores, Paulo Freire e Leônidas Proaño, que viram a necessidade não só de alfabetizar estas populações, mas também de desenvolver uma consciência política do seu papel na descentralização do poder político e social.

Tanto Paulo Freire quanto Leônidas Proaño compartilhavam um profundo compromisso com os marginalizados e oprimidos da sociedade. Do Equador, Proaño dedicou-se à defesa dos direitos dos povos indígenas, enquanto Freire concentrou seu trabalho nas classes marginalizadas do Brasil. Ambos acreditavam na importância de ouvir e capacitar as vozes silenciadas pelo sistema opressivo.

Em ambos os casos, o seu desenvolvimento político e social é influenciado pelo catolicismo. A pedagogia libertadora e a teologia da libertação de Paulo Freire nasceram neste contexto. Proaño foi um padre católico, ativista e educador, representante da teologia da libertação, nomeado reverendo em 1954. O pensamento de Freire é reconhecido mundialmente, enquanto o de Proaño foi valorizado no Equador, mas não foi suficientemente divulgado em nível internacional.

Alfabetizar más allá de la decodificación de las palabras

*Quiero ser recordado como alguien que amó la vida, que
amó a los hombres,
a las mujeres, a las plantas, a los animales, a la Tierra*
Paulo Freire

Para entender la educación brasileña, particularmente la educación de jóvenes y adultos (EJA), es necesario hacer una reflexión acerca de la historia; sobre todo cómo la sociedad ha sido estructurada desde la colonia y, de manera particular, cómo la desigualdad ha marcado profundamente su desarrollo a lo largo de cinco siglos.

Brasil fue construido a partir de la violencia colonial, marcada por la esclavitud, al igual que los demás países de América Latina. Sin embargo, es importante señalar que es el país de la región que más “recibió” negros de África, el último en liberarlos y, actualmente, es el segundo país con más población negra después de Nigeria en África.

La esclavitud en Brasil se divide en dos etapas: en un primer momento, se da la esclavitud de la población indígena y, en un segundo momento, se esclaviza a la población negra traída a la fuerza desde África.

Estas poblaciones han desarrollado un papel fundamental en la construcción del país a lo largo de los siglos. No obstante, los pueblos indígenas, negros esclavizados y sus descendientes nunca fueron reconocidos como parte del proyecto de nación. Por el contrario, mantenerlos al margen de la sociedad ha sido un proyecto llevado a cabo desde hace 500 años. La creación de políticas públicas de inclusión de estas poblaciones —desde 2003 hasta 2016— ha intentado paliar situaciones de desigualdad. Aunque durante el gobierno de Jair Bolsonaro hubo un fuerte intento por deshacerlas y muchas de ellas fueron realmente destruidas gracias a las políticas claramente identificables como racistas.

Como en otras partes de América Latina, en Brasil, la educación fue introducida por los sacerdotes en el período colonial —sobre todo de los jesuitas— con el propósito de catequizar a los indígenas. Creemos que no

Alfabetização além da decodificação de palavras

*Quero ser lembrado como alguém que
amou a vida, que amou os homens, às mulheres,
às plantas, aos animais, à Terra*
Paulo Freire

Para compreender a educação brasileira, particularmente a educação de jovens e adultos (EJA), é necessário refletir sobre a história; acima de tudo, como a sociedade foi estruturada desde os tempos coloniais e, em particular, como a desigualdade marcou profundamente o seu desenvolvimento ao longo de cinco séculos.

O Brasil foi construído a partir da violência colonial, marcada pela escravidão, como os demais países da América Latina. Contudo, é importante notar que é o país da região que mais “recebeu” negros de África, o último a libertá-los e, atualmente, é o segundo país com maior população negra depois da Nigéria em África.

A escravidão no Brasil é dividida em duas etapas: primeiro, a população indígena é escravizada e, segundo, a população negra trazida à força da África é escravizada.

Estas populações desempenharam um papel fundamental na construção do país ao longo dos séculos. Contudo, os povos indígenas, os negros escravizados e seus descendentes nunca foram reconhecidos como parte do projeto de nação. Pelo contrário, mantê-los à margem da sociedade é um projeto realizado há 500 anos. A criação de políticas públicas para a inclusão destas populações – de 2003 a 2016 – tentou amenizar situações de desigualdade. Embora durante o governo de Jair Bolsonaro tenha havido uma forte tentativa de desfazê-los e muitos deles foram destruídos graças a políticas claramente identificáveis como racistas.

Como em outras partes da América Latina, no Brasil a educação foi introduzida pelos padres no período colonial – especialmente os jesuítas – com o objetivo de catequizar os povos indígenas. Acreditamos que não deveríamos chamar a isto um “processo de educação” tal como o entendemos hoje, porque este tipo de instrução tinha um objetivo claro de dominação colonial. Além disso, não se tratava de um ensino que se preocupava com a construção do conhecimento desta população,

debemos llamar este un “proceso de educación” tal como la entendemos hoy, porque este tipo de instrucción tenía un objetivo claro de dominación colonial. Además, no era una enseñanza que se preocupara con la construcción del conocimiento de esta población, sino, más bien, en servir a los intereses de la Corona portuguesa.

Los jesuitas empiezan este proceso en 1549, pero en 1759 son expulsados del territorio brasileño por el Marqués de Pombal, quien defendía la separación entre la Iglesia y el Estado. Con la expulsión de este grupo religioso no hubo proyectos educativos significativos hasta 1808, cuando la familia real portuguesa se muda a Brasil tras la invasión napoleónica a Portugal.

Con la llegada de la familia real, la educación tomaría un impulso distinto, aunque estaba claramente dirigida a la Corte portuguesa y a los sectores privilegiados del país. No había ningún interés en educar a las clases oprimidas. Por el contrario, mantener a los indígenas y a los negros bajo el sistema de opresión era parte de la política portuguesa en Brasil. Además de haber sido el país de América Latina que más recibió negros a través del tráfico de esclavos, fue el último país en abolir esta práctica en 1888. En Brasil, la esclavitud de los negros duró 388 años.

De igual manera, podemos mencionar la creación del Colegio Pedro II en 1837, que tuvo y sigue teniendo un papel importante en la historia de la educación en Brasil, pero fue creado para la clase privilegiada, ya que los indígenas, los negros y la clase pobre en general no podían estudiar en dicha institución.

La prueba de que estas políticas educativas eran excluyentes es el número de analfabetos un siglo después de la llegada de la Corte Portuguesa a Brasil. En este sentido, afirma Lilia Schwarcz (2019):

Algumas estruturas autoritárias do país continuavam, no entanto, basicamente intocadas. A escola primária e profissional era destinada ao povo, enquanto a secundária e a superiores perduravam com privilégios bem guardados da elite. Acrescenta-se, ainda, que a porcentagem de analfabetos no ano de 1900 chegava a 75% da população, segundo o Anuário Estatístico do Brasil editado pela Diretoria Geral de Estatística do Ministério de Agricultura, Indústria e Comércio. (p. 137)

mas, antes, em servir os interesses da Coroa portuguesa.

Os jesuítas iniciaram esse processo em 1549, mas em 1759 foram expulsos do território brasileiro pelo Marquês de Pombal, que defendia a separação entre Igreja e Estado. Com a expulsão deste grupo religioso não houve projetos educacionais significativos até 1808, quando a família real portuguesa se mudou para o Brasil após a invasão napoleônica de Portugal.

Com a chegada da família real, a educação assumiria um impulso diferente, embora estivesse claramente dirigida à Corte portuguesa e aos setores privilegiados do país. Não havia interesse em educar as classes oprimidas. Pelo contrário, manter os indígenas e os negros sob o sistema de opressão fazia parte da política portuguesa no Brasil. Além de ter sido o país da América Latina que mais recebeu negros através do tráfico negreiro, foi o último país a abolir essa prática, em 1888. No Brasil, a escravidão de negros durou 388 anos.

Da mesma forma, podemos citar a criação do Colégio Pedro II em 1837, que teve e continua tendo um papel importante na história da educação no Brasil, mas foi criado para a classe privilegiada, já que os indígenas, os negros e a classe pobre as pessoas em geral não podiam estudar naquela instituição.

A prova de que essas políticas educacionais eram excludentes é o número de analfabetos um século após a chegada da Corte Portuguesa ao Brasil. Nesse sentido, Lilia Schwarcz (2019) afirma:

Algumas estruturas autoritárias no país permanecem, no entanto, basicamente intocadas. Uma escola primária e profissional destinava-se aos pobres, enquanto as escolas fundamentais e superiores suportavam os privilégios desprotegidos da elite. É crescente, ainda, que o percentual de analfabetos no ano de 1900 chegava a 75% da população, segundo o segundo Anuário Estatístico do Brasil publicado pela Diretoria Geral de Estatística do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. (p. 137)

Más de cincuenta años después —o sea, en los años sesenta del siglo XX— los niveles de analfabetismo en el país seguían siendo alarmantes; niveles directamente emparentados con el racismo y la exclusión. Aún, de acuerdo con Schwarcz (2019):

A educação nunca foi um direito de todos neste país de proporções continentais, passado escravocrata e estruturada de concentração de renda. Enquanto existiu, o sistema escravista construiu um país de realidades apartadas também nesse quesito. Embora não constasse sob a forma de lei que os escravizados e escravizadas não poderiam ser alfabetizados, a historiografia vem mostrando como, até por motivos de segurança e com intuito de evitar rebeliões, não permitiam nem a eles nem elas o acesso à leitura e a escrita. Chegavam, assim, com vastos conhecimentos trazidos de seu continente de origem, mas poucos puderam participar, de maneira regular, de uma escola ou receber uma educação formal. (p. 133)

Como se ha mencionado, las políticas educativas brasileñas, durante siglos, fueron basadas en el racismo, la exclusión —principalmente de la población negra e indígena— y en la manutención del privilegio de las clases dominantes. Esto hizo que algunas regiones del país llegaran a los años sesenta del siglo XX con aproximadamente el 50 % de su población analfabeta.

En este contexto, surge la figura de Paulo Freire con su método de alfabetización de jóvenes y adultos que se propone a revolucionar no solo este nivel educativo, sino la educación en general. Este método va más allá de enseñar a leer y a escribir como se había hecho en el país hasta entonces.

Freire empieza a desarrollar su método en el noreste de Brasil, una de las regiones más afectada por el analfabetismo en aquel entonces. En dicha región, al ser el espacio en el cual la Corona portuguesa fue instaurada, las relaciones de poder siempre han sido marcadas por la desigualdad y la exclusión de manera muy acentuada. Por eso mismo, también ha sido una zona muy progresista comparada con el sur y el sureste del país que siguen siendo muy conservadoras y que se consideran superiores a otras regiones por su supuesto

Mais de cinquenta anos depois – isto é, na década de sessenta do século XX – os níveis de analfabetismo no país ainda eram alarmantes; níveis diretamente relacionados com o racismo e a exclusão. Ainda assim, segundo Schwarcz (2019):

A educação nunca foi um direito de todos neste país de proporções continentais, passado escravocrata e estruturada de concentração de renda. Enquanto existiu, o sistema escravista construiu um país de realidades apartadas também nesse quesito. Embora não constasse sob a forma de lei que os escravizados e escravizadas não poderiam ser alfabetizados, a historiografia vem mostrando como, até por motivos de segurança e com intuito de evitar rebeliões, não permitiam nem a eles nem elas o acesso à leitura e a escrita. Chegavam, assim, com vastos conhecimentos trazidos de seu continente de origem, mas poucos puderam participar, de maneira regular, de uma escola ou receber uma educação formal. (p. 133)

Como mencionado, as políticas educacionais brasileiras, durante séculos, foram baseadas no racismo, na exclusão – principalmente da população negra e indígena – e na manutenção do privilégio das classes dominantes. Isto fez com que algumas regiões do país chegassem à década de sessenta do século XX com aproximadamente 50% da sua população analfabeta.

Neste contexto surge a figura de Paulo Freire com o seu método de alfabetização de jovens e adultos que pretende revolucionar não só este nível educativo, mas a educação em geral. Esse método vai além do ensino da leitura e da escrita como era feito no país até então.

Freire começou a desenvolver seu método no Nordeste do Brasil, uma das regiões mais afetadas pelo analfabetismo da época. Nesta região, sendo o espaço em que a Coroa portuguesa se estabeleceu, as relações de poder sempre foram marcadas pela desigualdade e pela exclusão de forma muito acentuada. Por isso, tem sido também uma zona muito progressista em relação ao sul e sudeste do país, que continuam muito conservadores e são considerados superiores a outras regiões devido à sua

origem europeu.

Según Moacir Gadotti (2006), el método de alfabetización de Freire está dividido en tres etapas: investigación temática, tematización y problematización:

*a) La investigación temática, por medio de la cual el alumno y el profesor buscan, en el “universo vocabular” del primero y de la sociedad en la que vive, las palabras y los temas centrales de su biografía. Esta es la etapa del descubrimiento del universo vocabular, en la que son construidas palabras y temas generadores relacionados con la vida cotidiana de los alfabetizandos y con el grupo social al que pertenecen [...]. b) La **tematización**, por la cual el profesor y el alumno codifican y decodifican esos temas. En dicho momento, ambos buscan su significado social, tomando así conciencia del mundo vivido. Así se descubren nuevos temas generadores relacionados con los que fueron inicialmente contruidos. En tal fase es en la que se elaboran las fichas para la descomposición de las familias fonéticas, suministrando ayudas para la lectura y la escritura. Más tarde Paulo Freire diría que la “silabación” no sería la única técnica que se usaría en esta fase, y que podría ser sustituida por otros descubrimientos más recientes de la teoría del currículo. c) La **problematización**, en la cual ellos buscan superar una primera visión mágica por una visión crítica, yendo hacia la transformación del contexto vivido. En esta ida y venida de lo concreto a lo abstracto y de lo abstracto a lo concreto, se regresa a lo concreto problematizándolo. Así se descubren límites y posibilidades existenciales concretas captadas en la primera etapa. Se evidencia la necesidad de una acción concreta, cultural, política y social, dirigida a la superación de situaciones-límite, esto es, de obstáculos al proceso de hominización. La realidad opresiva se experimenta como un proceso posible de superación. La educación para la liberación debe desembocar en la praxis transformadora. El objetivo final del método es la **concienciación**. (p. 5)*

suposta origem europeia.

Segundo Moacir Gadotti (2006), o método de alfabetização freireano é dividido em três etapas: pesquisa temática, tematização e problematização:

a) Pesquisa temática, por meio da qual o aluno e o professor buscam, no “universo vocabular” do primeiro e da sociedade em que vivem, as palavras e os temas centrais de sua biografia. Esta é a etapa de descoberta do universo vocabular, em que se constroem palavras e temas geradores relacionados ao cotidiano dos alfabetizados e do grupo social ao qual pertencem [...]. b) Tematização, pela qual o professor e o aluno codificam e decodificam esses temas. Neste momento, ambos buscam seu significado social, tomando consciência do mundo vivido. Desse modo, descobrem-se novos temas geradores relacionados aos inicialmente contruidos. É nesta fase que são preparadas as fichas para a decomposição das famílias fonéticas, fornecendo auxílios para leitura e escrita. Mais tarde Paulo Freire diria que a “silabação” não seria a única técnica que seria utilizada nesta fase, e que poderia ser substituída por outras descobertas mais recentes na teoria curricular. c) Problematização, em que procuram superar uma primeira visão mágica com uma visão crítica, caminhando para a transformação do contexto vivido. Nesse ir e vir do concreto ao abstrato e do abstrato ao concreto, voltamos ao concreto, problematizando-o. Desse modo, descobrem-se limites e possibilidades existenciais concretas captadas na primeira etapa. É evidente a necessidade de uma ação concreta, cultural, política e social, voltada para a superação de situações-límite, ou seja, obstáculos ao processo de hominização. A realidade opressiva é vivenciada como um possível processo de superação. A educação para a libertação deve levar a uma práxis transformadora. O objetivo final do método é a conscientização. (p.5)

Para Freire (2005), la educación es un acto político o un acto de conocimiento; por lo tanto, un acto creador. En estos mismos términos concibe a la EJA como un proceso transformador de realidad del sujeto que se alfabetiza:

Para mí sería imposible engancharme en un trabajo de memorización mecánica de ba-be-bi-bo-bu, de la-le-li-lo-lu. De allí también que no se puede reducir la alfabetización a la enseñanza meramente de las palabras, de las sílabas o de las letras. Enseñanza en cuyo proceso el alfabetizador fuera “llenando” con sus palabras las cabezas supuestamente “vacías” de quienes alfabetiza. Por el contrario, en cuanto al acto de conocimiento y al acto creador, el proceso de la alfabetización tiene, en quien se alfabetiza, su sujeto. El acto de necesitar de la ayuda del educador, como ocurre en cualquier relación pedagógica, no significa que esta ayuda del educador dé pie para anular su creatividad y su responsabilidad en la construcción de su lenguaje escrito y en la lectura de este lenguaje. En verdad, tanto el alfabetizador como el que se alfabetiza, al tomar, por ejemplo, un objeto, como el lazo que tengo entre los dedos, sienten el objeto, perciben el objeto sentido y son capaces de expresar verbalmente el objeto sentido y percibido. Como yo, el analfabeto es capaz de sentir el lapicero, de percibir el lapicero y decir lapicero. Yo, por tanto, soy capaz de apenas sentir el lapicero, de percibir el lapicero, de decir lapicero, pero también de escribir lapicero e igualmente de leer lapicero. La alfabetización es la creación o el montaje de la expresión escrita de la expresión oral. Este montaje no puede ser hecho por el educador para o sobre quien se alfabetiza. Allí tiene un momento de su tarea creadora (Freire, 2017, p. 21)

Freire (2017) sostiene que “la lectura del mundo precede a la lectura de la palabra, de allí que la posterior lectura de esta no pueda prescindir de la continuidad de la lectura de aquél” (p. 11). Leer el mundo tiene muchos significados, especialmente porque el autor nunca pensó en la educación aislada de la política. En este sentido, la alfabetización de jóvenes y adultos debe partir de la transformación de “una conciencia ingenua a una conciencia crítica” (p. 11). Esta última, de acuerdo con

Para Freire (2005), a educação é um ato político ou um ato de conhecimento; portanto, um ato criativo. Nesses mesmos termos, ele concebe a EJA como um processo transformador da realidade do sujeito que se alfabetiza:

Para mim seria impossível envolver-me numa tarefa de memorização mecânica de *ba-be-bi-bo-bu*, de *la-le-li-lo-lu*. Daí também que a alfabetização não possa ser reduzida ao ensino apenas de palavras, sílabas ou letras. Ensinar em cujo processo o alfabetizador estava “preenchendo” com suas palavras as cabeças supostamente “vazias” daqueles a quem alfabetiza. Pelo contrário, no que diz respeito ao ato de conhecer e ao ato criativo, o processo de alfabetização tem, na pessoa que se alfabetiza, o seu sujeito. O ato de necessitar da ajuda do educador, como ocorre em qualquer relação pedagógica, não significa que essa ajuda do educador dê lugar à anulação da sua criatividade e da sua responsabilidade na construção da sua linguagem escrita e na leitura desta linguagem. Na verdade, tanto o professor alfabetizador quanto o alfabetizado, ao pegar, por exemplo, um objeto, como o arco que tenho entre os dedos, sentem o objeto, percebem o objeto sentido e conseguem expressar verbalmente o objeto sentido e percebido. Assim como eu, o analfabeto é capaz de sentir a caneta, de perceber a caneta e dizer a caneta. Eu, portanto, sou capaz de apenas sentir a caneta, de perceber a caneta, de dizer caneta, mas também de escrever caneta e igualmente de ler caneta. Alfabetização é a criação ou montagem da expressão escrita da expressão oral. Esta montagem não pode ser feita pelo educador para ou sobre a pessoa que está aprendendo a ler e escrever. Ali ele tem um momento de sua tarefa criativa (Freire, 2017, p. 21)

Freire (2017) sustenta que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, portanto a leitura posterior desta não pode prescindir da continuidade da leitura da primeira” (p. 11). Ler o mundo tem muitos significados, até porque o autor nunca pensou a educação isolada da política. Neste sentido, a alfabetização de jovens e adultos deve partir da transformação de “uma consciência ingênua em uma consciência crítica” (p. 11). Esta última,

Freire (2009), es “la representación de las cosas y de los hechos como se desarrollan en la existencia empírica, en sus correlaciones casuales y circunstanciales” (p. 101).

Freire veía el analfabetismo como un producto social del país, fabricado por la sociedad brasileña, y para eliminarlo proponía, en su método, la alfabetización a partir de la lectura del mundo para, a través de ella, desarrollar la lectura y la escritura de la palabra. Para eso, una de las tareas que propone son los círculos de cultura, que deberían partir de la cultura popular y del conocimiento de mundo de los educandos.

El método empezó en la Universidade de Recife, actualmente Universidade Federal de Pernambuco, desde 1963. En 1964, Freire fue invitado por João Goulart (conocido como Jango), presidente de Brasil en aquel momento, para coordinar el Plan Nacional de Alfabetización del Ministerio de Educación porque creía que el método de Freire podría ser muy significativo para la alfabetización en el país.

No obstante, en 1964, en un golpe de Estado, João Goulart fue derrocado y Paulo Freire tuvo que exiliarse. Freire fue perseguido por el gobierno militar que veía a su método de alfabetización como una amenaza, particularmente porque la población alfabetizada podría elegir sus representantes políticos de forma consciente. Es importante señalar que, en la época, solo las personas alfabetizadas podrían votar y, en este sentido, el método de Paulo Freire era un peligro para las élites brasileñas muy interesadas en defender el sistema de opresión que les permitía mantener su *statu quo*.

El método de Freire va más allá de enseñar a leer y escribir; algo que se hacía en el modelo que clasificó como “educación bancaria” (Freire, 2005, p. 79). Por el contrario, su método tenía como eje el desarrollo de la conciencia de los alumnos por medio de la educación. Eso representaba una transformación muy significativa en sus vidas, especialmente porque una educación liberadora los sacaría de la opresión en la que vivían. Eso disgustaba a la élite brasileña acostumbrada a un sistema de explotación; un sistema que persiste y que, pese a los cambios de últimos veinte años, sigue vigente en muchos contextos.

segundo Freire (2009), é “a representação das coisas e dos fatos tal como se desenvolvem na existência empírica, em suas correlações casuais e circunstanciais” (p. 101).

Freire via o analfabetismo como um produto social do país, fabricado pela sociedade brasileira, e para eliminá-lo propôs, em seu método, a alfabetização baseada na leitura do mundo para, por meio dela, desenvolver a leitura e a escrita da palavra. Para isso, uma das tarefas propostas são os círculos de cultura, que devem ser baseados na cultura popular e no conhecimento de mundo dos estudantes.

O método teve início na Universidade de Recife, atual Universidade Federal de Pernambuco, desde 1963. Em 1964, Freire foi convidado por João Goulart (conhecido como Jango), então presidente do Brasil, para coordenar o Plano Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação, porque acreditava que o método freireano poderia ser muito significativo para a alfabetização do país.

Porém, em 1964, num golpe de estado, João Goulart foi deposto e Paulo Freire teve que se exilar. Freire foi perseguido pelo governo militar que via o seu método de alfabetização como uma ameaça, particularmente porque a população alfabetizada podia escolher conscientemente os seus representantes políticos. É importante notar que, na época, apenas pessoas alfabetizadas podiam votar e, nesse sentido, o método de Paulo Freire era um perigo para as elites brasileiras que estavam muito interessadas em defender o sistema de opressão que lhes permitia manter o seu *status quo*.

O método de Freire vai além do ensino da leitura e da escrita; algo que foi feito no modelo que ele classificou como “educação bancária” (Freire, 2005, p. 79). Pelo contrário, o seu método tinha como eixo o desenvolvimento da consciência dos alunos através da educação. Isso representou uma transformação muito significativa em suas vidas, principalmente porque uma educação libertadora os tiraria da opressão em que viviam. Isto desagradou a elite brasileira acostumada a um sistema de exploração; um sistema que persiste e que, apesar das mudanças dos últimos vinte anos, continua em vigor em muitos contextos.

Em 2 de abril de 1964, o Plano Nacional de

El 2 de abril de 1964, el Plan Nacional de Alfabetización fue eliminado por la dictadura. Paulo Freire fue encarcelado por el régimen. Aunque fue liberado, tuvo que dejar el país y vivir dieciséis años exiliado. Este fue un largo peregrinaje. En un primer momento estuvo en Bolivia, Chile y Estados Unidos y, posteriormente, en Suiza, país en el cual permaneció hasta cuando pudo regresar a Brasil. Sin embargo, su método de alfabetización de jóvenes y adultos siguió creciendo y expandiéndose por todo el país y fuera de él, aunque de forma clandestina. En general, creemos que este método fue fundamental para el desarrollo del pensamiento de Freire en los años posteriores, lo que lo ha convertido en uno de los pensadores más influyentes, no solo en América Latina, sino en el mundo entero.

Durante los veinte años de dictadura no hubo avances significativos en la educación brasileña en todos los niveles; sobre todo en la EJA. Por el contrario, hubo una pérdida enorme de pensadores en el país, debido a la persecución y el asesinato de estudiantes, profesores, activistas, sacerdotes, representantes sindicales, políticos y otros grupos que luchaban por una sociedad justa, libre y democrática.

Solo con la redemocratización del país, después de la dictadura, principalmente a partir de la Constitución de 1988 (vigente hasta el momento), hubo cambios significativos en la sociedad en general. En lo que respecta a la educación, observamos algunos programas importantes que pasan a ser desarrollados por todo el país, entre los cuales destacamos proyectos como el Programa Nacional de Alfabetización e Cidadania (PNAC, 1990), la Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996), el Fundo de Manutenção do Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magisterio (FUNDEF, 1998), el Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB, 2007), el Programa Brasil Alfabetizado (2003) y el Movimiento de Alfabetización de Jóvenes y Adultos de la ciudad de São Paulo (MOVA-SP) creado por Paulo Freire en el municipio de São Paulo cuando fue secretario de educación.

De igual manera, podemos mencionar el proyecto Programa de Integração da Educação

Alfabetização foi eliminado pela ditadura. Paulo Freire foi preso pelo regime. Embora tenha sido libertado, teve que deixar o país e viver no exílio durante dezesseis anos. Esta foi uma longa peregrinação. A princípio esteve na Bolívia, no Chile e nos Estados Unidos e, depois, na Suíça, país onde permaneceu até poder retornar ao Brasil. No entanto, o seu método de alfabetização de jovens e adultos continuou a crescer e a expandir-se por todo o país e não só, embora de forma clandestina. De modo geral, acreditamos que este método foi fundamental para o desenvolvimento do pensamento de Freire nos anos posteriores, o que o tornou um dos pensadores mais influentes, não só na América Latina, mas em todo o mundo.

Durante os vinte anos de ditadura não houve avanços significativos na educação brasileira em todos os níveis; especialmente na EJA. Pelo contrário, houve uma enorme perda de pensadores no país, devido à perseguição e assassinato de estudantes, professores, ativistas, padres, representantes sindicais, políticos e outros grupos que lutaram por uma sociedade justa, livre e democrática.

Somente com a redemocratização do país, após a ditadura, principalmente a partir da Constituição de 1988 (em vigor até agora), houve mudanças significativas na sociedade em geral. No que diz respeito à educação, observamos alguns programas importantes que estão sendo desenvolvidos em todo o país, entre os quais destacamos projetos como o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC, 1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996), o Fundo de Manutenção do Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF, 1998), o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB, 2007), o Programa Brasil Alfabetizado (2003) e o Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos da cidade de São Paulo (MOVA-SP) criado por Paulo Freire no município de São Paulo quando era secretário de educação.

Da mesma forma, podemos citar o projeto Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos (Proeja), que foi criado pelo decreto nº 5.478, de

Profissional ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos (Proeja) que fue creado por medio del decreto N.º 5.478 del 24 de junio de 2005. Este programa se estructuró tomando como base de acción a la red Federal de Educação Profissional e Tecnológica, fundada a través del decreto N.º 5.840, firmado el 13 de julio de 2006. Su objetivo central es la formación humana y profesional que le permita a esta población su inclusión social y, consecuentemente, al mercado de trabajo.

Cabe recalcar que no se puede resumir la ciudadanía al mercado de trabajo, sino asumir la formación ciudadana como algo que constituye al educando como sujeto consciente de su lugar en el mundo; lo que presupone, a la par, ser incluido en todos los sentidos en la realidad política y social del país.

Como podemos apreciar, el legado de Paulo Freire para la EJA, y para la educación en general, ha ido más allá del pueblito de Angicos, espacio en el cual Freire con un grupo de compañeros, en cuarenta horas, cambiaron la vida de 300 campesinos al implementar un método de alfabetización revolucionario que, a pesar de la persecución sufrida, sigue inspirando a docentes, estudiantes, activistas y pensadores alrededor del mundo.

24 de junho de 2005. Esse programa foi estruturado tomando como base a ação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, fundada através do decreto nº 5.840, assinado em 13 de julho de 2006. Tem como objetivo central a formação humana e profissional que permita a esta população a sua inclusão social e, consequentemente, ao mercado de trabalho.

Ressalta-se que a cidadania não pode se resumir ao mercado de trabalho, mas sim assumir a formação para a cidadania como algo que constitui o estudante como sujeito consciente do seu lugar no mundo; o que pressupõe, ao mesmo tempo, estar incluído em todos os sentidos na realidade política e social do país.

Como podemos perceber, o legado de Paulo Freire para a EJA, e para a educação em geral, foi além da pequena cidade de Angicos, espaço em que Freire com um grupo de companheiros, em quarenta horas, mudou a vida de 300 agricultores, ao implementar um método revolucionário de alfabetização que, apesar das perseguições sofridas, continua a inspirar professores, estudantes, ativistas e pensadores em todo o mundo.

Proaño y la realidad de los pueblos indígenas en el Ecuador

*Es un hombre acomplexado, que ha perdido
la seguridad en sí mismo,
tiene necesidad de que otros piensen por
él y decidan por él,
espera recibir órdenes para realizar las acciones más
insignificantes*
Agustín Bravo

A partir del siglo XVIII, la ruralidad de la provincia de Chimborazo⁴ estuvo dominada por el sistema de hacienda, orientada a la producción comercial de alimentos basada en una relación de servidumbre (*huasipungo*)⁵. Este sistema comenzó a resquebrajarse entre los años cuarenta y cincuenta del siglo XX, debido a la movilización política de los huasipungueros con el apoyo de la Federación Ecuatoriana de Indios (FEI) y el Partido Comunista en 1944 (Simbaña, 1918).

En los años cincuenta, la ciudad de Riobamba⁶ disponía de una población en su mayoría indígena y, por ende, marginada de la acción del Estado. En este sentido, Wasserstrom (2013) sostiene que, en esta década, la mayor parte de la población se dedicaba a la agricultura, actividad en la que la desigualdad en la tenencia de la tierra era un signo de la época. Existían latifundios⁷, plantaciones y haciendas que fluctuaban entre 500 y más de 2500 hectáreas. El 45 % de la tierra cultivable estaba en manos del 0.4 % de terratenientes⁸ y el 90 % de la población rural sobrevivía en pequeños terrenos.

Proaño e a realidade dos povos indígenas no Equador

*Ele é um homem autoconsciente, que perdeu
a autoconfiança, Ele precisa que outros pensem por
ele e decidam por ele, espera receber ordens para
realizar as ações mais
insignificantes*
Agustín Bravo

A partir do século XVIII, a ruralidade da província de Chimborazo¹² foi dominada pelo sistema de fazenda, orientado para a produção comercial de alimentos baseada numa relação de servidão (*huasipungo*)¹³. Este sistema começou a ruir entre os anos quarenta e cinquenta do século XX, devido à mobilização política dos huasipungueros com o apoio da Federação Indígena Equatoriana (FEI) e do Partido Comunista em 1944 (Simbaña, 1918).

Nos anos cinquenta, a cidade de Riobamba¹⁴ tinha uma população majoritariamente indígena e, portanto, marginalizada da ação do Estado. Nesse sentido, Wasserstrom (2013) sustenta que, nesta década, a maioria da população se dedicava à agricultura, atividade em que a desigualdade na propriedade da terra era um sinal dos tempos. Havia grandes latifúndios¹⁵, plantações e fazendas que oscilavam entre 500 e mais de 2.500 hectares. Os 45% das terras cultiváveis estavam nas mãos de 0,4% dos proprietários¹⁶ e 90% da população rural sobrevivia em pequenas parcelas de terra.

⁴ La provincia de Chimborazo es una de las veinticuatro que conforman la República del Ecuador. Está situada al centro sur del país, en la zona geográfica conocida como Región Interandina o Sierra, principalmente sobre la hoya de Chambo en el noreste y las hoyas de Chimbo y Chanchán en el suroccidente.

⁵ *Huasipungo* es un vocablo de origen quechua, cuya traducción se aproximaría a “lote de terreno” (*huasi* = casa y *pungo* = patio). Ciertamente, su existencia como tierra parcelada implicaba una relación premeditada de dependencia con su propietario, quien proporcionaba (según la costumbre de la época) de provisiones a sus huasipungueros en canje por su trabajo sin paga.

⁶ Riobamba: capital de la provincia de Chimborazo.

⁷ Latifundio es una finca o hacienda rústica de extensión superior al centenar de hectáreas, que pertenece a un único dueño.

⁸ Terrateniente: dueño de tierras o fincas rurales extensas.

¹² A província de Chimborazo é uma das vinte e quatro que compõem a República do Equador. Está localizada no centro-sul do país, na área geográfica conhecida como Região Interandina ou Serra, principalmente na bacia de Chambo, no nordeste, e nas bacias de Chimbo e Chanchán, no sudoeste.

¹³ *Huasipungo* é uma palavra de origem quíchua, cuja tradução seria próxima de “lote de terreno” (*huasi* = casa e *pungo* = pátio). Certamente, a sua existência como loteamento implicava uma relação de dependência premeditada com o seu

Según Carrillo (2016), una reforma agraria era urgente y necesaria. De esta manera, en 1964, se la aplica como alternativa para eliminar las prácticas precarias de producción agrícola, impulsar la industrialización y solucionar los problemas económicos y políticos. No obstante, inicia también una lucha por el poder entre el Estado y los grandes propietarios de la tierra, sin una activa participación campesina, puesto que estos se encontraban inmersos en un contexto de opresión que los mantenía al margen de la sociedad.

Frente a lo expuesto —de acuerdo con Maldonado (1980)—, los terratenientes calificaron a la reforma como una manifestación de las ideologías foráneas y la agitación subversiva del comunismo internacional.

Años antes, el episcopado ecuatoriano, en 1963, manifestó que la reforma agraria podría ser una alternativa para solucionar la pobreza: “así se logró entregar más de 8000 hectáreas a unas 2900 familias de la sierra” (Carrillo, 2016, p. 123). Aunque esta perspectiva no fue contemplada por el Estado y los hacendados en la disputa de la tierra.

La pobreza y la desigualdad en la que vivía la población indígena era evidente en diferentes regiones del país; sobre todo en la provincia de Chimborazo, región marcada por la explotación colonial. Eso explica el hecho de que, en los años sesenta del siglo XX, la expectativa de vida en el país era de cincuenta y siete años, siendo el menor promedio del hemisferio como subraya Wasserstrom (2013).

En este sentido, Carrillo (2016) afirma que, en 1963, la disponibilidad alimentaria por habitante era de 1826 calorías, inferior a las 2200 o 2500 aconsejadas por los nutricionistas. Siguiendo el mismo razonamiento, Bravo (2018) señala que el 34 % de la población en Chimborazo tenía bocio endémico, la mayoría de ellos

Segundo Carrillo (2016), uma reforma agrária era urgente e necessária. Desta forma, em 1964, foi aplicado como alternativa para eliminar práticas precárias de produção agrícola, promover a industrialização e resolver problemas econômicos e políticos. Contudo, também iniciou uma luta pelo poder entre o Estado e os grandes proprietários de terras, sem participação camponesa ativa, uma vez que estavam imersos num contexto de opressão que os mantinha à margem da sociedade.

Diante do exposto – segundo Maldonado (1980) – os latifundiários descreveram a reforma como uma manifestação de ideologias estrangeiras e da agitação subversiva do comunismo internacional.

Anos antes, o episcopado equatoriano, em 1963, afirmou que a reforma agrária poderia ser uma alternativa para solucionar a pobreza: “assim foi possível entregar mais de 8.000 hectares a cerca de 2.900 famílias nas montanhas” (Carrillo, 2016, p. 123) . Embora esta perspectiva não tenha sido contemplada pelo Estado e pelos proprietários na disputa de terra.

A pobreza e a desigualdade em que vivia a população indígena eram evidentes em diferentes regiões do país; especialmente na província de Chimborazo, região marcada pela exploração colonial. Isso explica o fato de que, nos anos sessenta do século XX, a expectativa de vida no país era de cinquenta e sete anos, sendo a média mais baixa do hemisfério, como destaca Wasserstrom (2013).

Nesse sentido, Carrillo (2016) afirma que, em 1963, a disponibilidade alimentar por habitante era de 1.826 calorias, inferior às 2.200 ou 2.500 recomendadas pelos nutricionistas. Seguindo o mesmo raciocínio, Bravo (2018) aponta que 34% da população de Chimborazo apresentava bócio endêmico, a maioria com retardo mental, cretinismo e atrofia. Além disso, cultivavam em terras erosivas e a alimentação era pobre, o que gerava

proprietário, que fornecia (de acordo com o costume da época) provisões aos seus huasipungueros em troca do seu trabalho não remunerado

¹⁴ Riobamba: capital o estado de Chimborazo.

¹⁵ Latifúndio é uma fazenda ou fazenda rústica com mais de cem hectares, pertencente a um único proprietário.

¹⁶ Proprietário: proprietário de terras ou extensas propriedades rurais.

con retraso mental, cretinismo y atrofia. Además, cultivaban en tierras erosionadas y la alimentación era pésima, lo que generaba enfermedades como la tuberculosis.

Como una alternativa a esta situación, en 1973, se aplicó una segunda reforma agraria, la que fue calificada por los poderes locales como ineficiente e improductiva, atentatoria al derecho de la propiedad privada y freno de las inversiones (Wasserstrom, 2013).

Aun en lo que respecta a la reforma agraria mencionada, Maldonado (1980) recalca que esta trató de incorporar métodos modernos y científicos en la producción y consolidarla con una comercialización justa. Sin embargo, los grupos dominantes veían con temor la posibilidad de que el Estado, con el apoyo del pueblo campesino, pudiera liquidar sus privilegios.

En este contexto, Carrillo (2016) subraya que, entre los años 1970 y 1975, el sector manufacturero industrial creció a un ritmo del 14 %, mientras que el agrícola no sobrepasó el 2.8 %, dado que se mantenía el modelo primario exportador. El Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INEC), en 1979, revelaba que el 47 % de la población económicamente activa (PEA) recibía menos del salario mínimo vital de ochenta dólares (Maldonado, 1980). Esta situación de pobreza generaba desnutrición, analfabetismo y altas tasas de mortalidad infantil, principalmente en la población rural.

Para finales de la década del setenta, el petróleo representaba más de la mitad de los ingresos fiscales. El 80 % de los mismos se destinó a la expansión del empleo público y al aumento de los salarios, mejorando así el nivel de vida de la clase media urbana (Wasserstrom, 2013). Aunque la población campesina, sobre todo indígena, continuaba en situación de pobreza y extrema pobreza.

En este contexto, surge la figura de Leonidas Proaño, quien se radica en la provincia de Chimborazo y conoce de cerca la marginación en la cual vivía la población campesina e indígena. Cabe recalcar que el Ecuador de monseñor Proaño estaba constituido por una población mayoritariamente indígena, concentrada en el campo, en condiciones de vida deplorables, hacinados en haciendas, trabajando como huasipungueros y enriqueciendo a los terratenientes que explotaban al

doenças como a tuberculose.

Como alternativa a esta situação, em 1973, foi aplicada uma segunda reforma agrária, que foi descrita pelos poderes locais como ineficiente e improdutiva, um ataque ao direito de propriedade privada e uma trava aos investimentos (Wasserstrom, 2013).

Ainda no que diz respeito à referida reforma agrária, Maldonado (1980) destaca que esta procurou incorporar métodos modernos e científicos na produção e consolidá-la com uma comercialização justa. No entanto, os grupos dominantes viam com receio a possibilidade de o Estado, com o apoio do povo camponês, liquidar os seus privilégios.

Neste contexto, Carrillo (2016) destaca que, entre os anos de 1970 e 1975, o setor manufatureiro industrial cresceu a uma taxa de 14%, enquanto o setor agrícola não ultrapassou 2,8%, dado que o modelo primário de exportação foi mantido. O Instituto Nacional de Estatística e Censos (INEC), em 1979, revelou que 47% da população economicamente ativa (PEA) recebia menos que o salário mínimo vital de oitenta dólares (Maldonado, 1980). Esta situação de pobreza gerou desnutrição, analfabetismo e altas taxas de mortalidade infantil, principalmente na população rural.

No final da década de setenta, o petróleo representava mais de metade das receitas fiscais. Os 80% deles foram destinados à expansão do emprego público e ao aumento dos salários, melhorando assim o padrão de vida da classe média urbana (Wasserstrom, 2013). Embora a população camponesa, especialmente indígena, continuasse em situação de pobreza e extrema pobreza.

Neste contexto surge a figura de Leônidas Proaño, que vive na província de Chimborazo e conhece em primeira mão a marginalização em que vivia a população camponesa e indígena. Deve-se notar que o Equador do Reverendo Proaño era constituído por uma população majoritariamente indígena, concentrada no campo, em condições de vida deploráveis, amontoadas em fazendas, trabalhando como huasipungueros e enriquecendo os proprietários de terras que exploravam o índio (Bravo, 2018). O próprio Proaño (1974) destaca que “um alto percentual é analfabeto, vive na pobreza e na miséria; do ponto de vista psicológico é tímido, desconfiado, supersticioso, constrangido, com qualidades

indio (Bravo, 2018). El mismo Proaño (1974) señala que “en un alto porcentaje son analfabetos, vive en pobreza y miseria; desde el punto de vista psicológico es tímido, desconfiado, supersticioso, acomplejado, con cualidades físicas importantes. Sin voz para expresar sus sueños y necesidades” (p. 130).

Como en Brasil y otras partes de América Latina, la educación en Ecuador había estado reservada a una élite. El conocimiento estaba destinado solamente para un grupo de personas privilegiada: una minoría que administraba el Estado y ejercía todo el dominio sobre la sociedad. “Para unas clases la riqueza y el saber y para otras el trabajo y la ignorancia” (Oviedo, 2019, p. 18).

Vida y contexto de Leonidas Proaño

Proaño se formó en una familia pobre, de obreros ligados a la tierra y a la confección de sombreros. Su formación en la teología de la liberación la realizó desde la práctica, en contacto con la gente pobre y sencilla. Confrontó el Evangelio con la realidad llena de injusticia, miseria, pobreza, explotación y marginación para así llegar a la práctica o acción política y generar el cambio (Mena, 2007).

El 18 de marzo de 1954, Proaño es nombrado obispo de Riobamba. Según Bellini (2009), desde el inicio de su vida sacerdotal se relacionó con la educación. Fue profesor del Seminario Menor San Diego, se dedicó al periodismo de denuncia, además de ser un activo formador de jóvenes con los cuales creó la Juventud Obrera Católica. Frente a la realidad de pobreza en Chimborazo, en 1954, creó escuelas artesanales, talleres y comunidades de trabajo.

Así se conformó la Casa Hogar Nuestra Señora de Guadalupe, en 1958, y la Granja Escuela Tepeyac. En esta última se preparaba a promotores para el desarrollo rural con el objetivo de formar cooperativas y sindicatos agrícolas para educar a líderes. Para Proaño la educación era la base del proceso liberador.

Escuelas Radiofónicas Populares del Ecuador. Antecedentes de la radio

Entre los diferentes proyectos educativos llevados a cabo por Leonidas Proaño, las Escuelas Radiofónica Populares del Ecuador (ERPE) tuvieron un

físicas importantes. Sem voz para expressar seus sonhos e necessidades” (p. 130).

Tal como no Brasil e outras partes da América Latina, a educação no Equador estava reservada a uma elite. O conhecimento destinava-se apenas a um grupo privilegiado de pessoas: uma minoria que administrava o Estado e exercia controle total sobre a sociedade. “Para algumas classes, riqueza e conhecimento e para outras, trabalho e ignorância” (Oviedo, 2019, p. 18).

Vida e contexto de Leônidas Proaño

Proaño cresceu em uma família pobre, de trabalhadores ligados à terra e à confecção de chapéus. Sua formação em teologia da libertação foi realizada de forma prática, em contato com pessoas pobres e simples. Ele confrontou o Evangelho com a realidade cheia de injustiça, miséria, pobreza, exploração e marginalização para alcançar a prática ou ação política e gerar mudança (Mena, 2007).

Em 18 de março de 1954, Proaño foi nomeado bispo de Riobamba. Segundo Bellini (2009), desde o início de sua vida sacerdotal esteve relacionado com a educação. Foi professor do Seminário Menor de San Diego, dedicou-se ao jornalismo de denúncia, além de ser um ativo formador de jovens com quem criou a Juventude Operária Católica. Diante da realidade da pobreza em Chimborazo, em 1954, criou escolas de artesanato, oficinas e comunidades de trabalho.

Foi assim que foi formada em 1958 a Casa Hogar Nuestra Señora de Guadalupe e a Escola Agrícola Tepeyac. Neste último, foram preparados promotores do desenvolvimento rural com o objetivo de formar cooperativas e sindicatos agrícolas para formar lideranças. Para Proaño, a educação foi a base do processo libertador.

Escolas de Rádio Populares do Equador. Formação da rádio

Entre os diversos projetos educativos realizados por Leônidas Proaño, as Rádios Escolas Populares do Equador (ERPE) desempenharam um papel fundamental na educação da população camponesa de Chimborazo. Nesta perspectiva, a partir de 1954, Proaño dedicou grande parte do seu tempo a conhecer a realidade do referido estado e tomou consciência da dura realidade em que vivia esta população. Ele ficou chocado com o alto

papel fundamental en la educación de la población campesina de Chimborazo. En esta perspectiva, a partir de 1954, Proaño destina gran parte de su tiempo a conocer la realidad de dicha provincia y toma conciencia de la dura realidad en la cual vivía esta población. Le impactó el alto índice de analfabetismo en el mundo indígena, ante lo cual diseña un programa radial como herramienta para solucionar el problema (Uvidia, 2011).

Tomando como base este antecedente, el 19 de marzo de 1962, funda el proyecto de las ERPE con base en dos fuentes inspiradoras: la teología de la liberación y la educación liberadora. Con este gesto estructura un proceso religioso, educativo y comunicacional para afrontar el problema del analfabetismo que estaba inscrito en el Plan Pastoral del año 1955 (Villa y Ortega, 2017).

Los objetivos principales de la radio fueron la alfabetización de adultos, la organización de los indígenas para reivindicar sus derechos y el rescate de los valores culturales (Uvidia, 2011, p. 47).

Se inician las actividades con apenas diez radorreceptores que luego pasaron a ser 350 escuelas radiofónicas (Bravo, 2011). Su campo de acción se concentra en tres áreas: la evangelización, la alfabetización de adultos y la organización de los indígenas para reclamar sus derechos sin olvidar el rescate de sus valores.

Cada grupo de alfabetización disponía de un receptor de sintonía fija, un pizarrón, lápices, cuadernos, una lámpara y un reloj. Los centros comunitarios estaban conformados por doce alumnos. Se realizaban reuniones semanales dirigidas por el coordinador y, periódicamente, por el supervisor, quienes hacían visitas promocionales de aclaración.

Se aceptaba el ingreso de niños y adolescentes que no participaban en las escuelas públicas, lo que hizo que las ERPE se convirtieran en una escuela comunitaria. Los horarios de trabajo eran de lunes a viernes de 5h30 a 7h00 y de 17h30 a 19h00.

Los domingos se dictaban clases sobre cultivos,

índice de analfabetismo no mundo indígena, por isso idealizou um programa de rádio como ferramenta para resolver o problema (Uvidia, 2011).

Com base nessa formação, em 19 de março de 1962, fundou o projeto ERPE a partir de duas fontes inspiradoras: a teologia da libertação e a educação libertadora. Com este gesto, estrutura um processo religioso, educativo e comunicativo para enfrentar o problema do analfabetismo que estava inscrito no Plano Pastoral de 1955 (Villa e Ortega, 2017).

Os principais objetivos do rádio eram a alfabetização de adultos, a organização dos indígenas para a reivindicação de seus direitos e o resgate dos valores culturais (Uvidia, 2011, p. 47).

As atividades começaram com apenas dez rádios receptoras, que mais tarde se transformaram em 350 escolas radiofônicas (Bravo, 2011). Seu campo de atuação concentra-se em três áreas: evangelização, alfabetização de adultos e organização dos povos indígenas para reivindicarem seus direitos sem esquecer o resgate de seus valores.

Cada turma de alfabetização possuía um receptor de sintonia fixa, quadro negro, lápis, caderno, luminária e relógio. Os centros comunitários eram formados por doze estudantes. Foram realizadas reuniões semanais lideradas pelo coordenador e, periodicamente, pelo supervisor, que realizou visitas promocionais de esclarecimento.

Foi aceita a admissão de crianças e adolescentes que não frequentavam escolas públicas, o que fez com que a ERPE se tornasse uma escola comunitária. O horário de trabalho era de segunda a sexta-feira, das 5h30 às 7h00 e das 17h30 às 19h00.

Aos domingos, eram ministradas aulas sobre plantações, cuidados com os animais e reformas residenciais. No final do ano, foi realizado o festival de leitura em que foi demonstrado o que foi aprendido. Houve participação ativa de líderes comunitários para desenvolver temas como identidade e organização (Pupiales, 2013).

cuidado de animales y mejoramiento del hogar. Al finalizar el año se realizaba la fiesta de la lectura en la cual se demostraba lo aprendido. Existió una participación activa de los líderes comunitarios para desarrollar los temas como identidad y organización (Pupiales, 2013).

Proaño logró acuerdos con la radio Sutatenza⁹ de Colombia para enviar a religiosas de la diócesis a conocer la experiencia, observar los métodos de dictar clase a los campesinos a través de la radio, así como para la formación de auxiliares. Estos diálogos se desarrollaron a partir de julio de 1959 (Bravo, 2018).

En el proceso de alfabetización apoyaron otras instituciones como el Centro de Estudios y Acción Social (CEAS) que disponía de una granja-escuela para la generación de líderes campesinos y los equipos de educación básica. Además, se buscó la colaboración del Ministerio de Educación, Ministerio de Previsión Social, Ministerio de Fomento, la Misión Andina, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco), la Organización Mundial de la Salud (OMS) y la Obra Episcopal de la Iglesia Católica Alemana para la Cooperación al Desarrollo (Misereor). Se aspiraba a cubrir 500 receptores en la provincia de Chimborazo en cinco años hasta 1967 (Bravo, 2018).

Las ERPE desarrollaron varias etapas de acción (Uvidia, 2011): de 1962 a 1974 actividades de alfabetización por radio; de 1972 a 1977 evaluación de la alfabetización, generando un programa de posalfabetización que se denominó teleeducación y desde 1987, en adelante, la radio se constituyó como un medio de participación para el pueblo y denuncia de injusticias contra los indígenas, además de la creación de reporteros populares.

Las vertientes que influyeron en la radio popular fueron la teología de la liberación y la pedagogía liberadora de Paulo Freire —principalmente por señalar

Proaño conseguiu acordos com a rádio Sutatenza¹⁷, na Colômbia, para enviar as freiras da diocese para conhecer a experiência, observar os métodos de ministrar aulas aos agricultores através da rádio, bem como para formar auxiliares. Esses diálogos ocorreram a partir de julho de 1959 (Bravo, 2018).

No processo de alfabetização, apoiaram outras instituições como o Centro de Estudos e Ação Social (CEAS), que contava com uma escola-fazenda para geração de lideranças camponesas e equipes de educação básica. Além disso, conta-se com a colaboração do Ministério da Educação, do Ministério da Assistência Social, do Ministério do Desenvolvimento, da Missão Andina, da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), a Organização Mundial da Saúde (OMS) e a Obra Episcopal da Igreja Católica Alemã para a Cooperação para o Desenvolvimento (Misereor). O objetivo era cobrir 500 beneficiários na província de Chimborazo em cinco anos até 1967 (Bravo, 2018).

A ERPE desenvolveu várias etapas de ação (Uvidia, 2011): de 1962 a 1974 atividades de alfabetização por rádio; de 1972 a 1977, a avaliação da alfabetização, gerando um programa de pós-alfabetização que foi chamado de teleeducação e a partir de 1987, o rádio se consolidou como meio de participação do povo e denúncia de injustiças contra os povos indígenas, além da criação de repórteres populares.

Os aspectos que influenciaram a rádio popular foram a teologia da libertação e a pedagogia libertadora de Paulo Freire —principalmente por apontar que a educação gera consciência coletiva nos setores sociais sobre a sua realidade — e o sindicalismo de origem boliviana com as rádios mineiras que respondem aos princípios de paz e justiça, através da organização, sensibilização e mobilização (Pupiales, 2013).

O objetivo da ERPE não era apenas a

⁹ Radio Sutatenza fue una cadena radial colombiana que emitió programas educativos y culturales entre 1947 y 1989. Desde mediados de la década de 1950 fue reconocida por la Unesco como una estrategia de comunicación y educación efectiva a la hora de combatir el analfabetismo entre los sectores campesinos.

¹⁷ A Rádio Sutatenza foi uma estação de rádio colombiana que transmitiu programas educacionais e culturais entre 1947 e 1989. Desde meados da década de 1950 foi reconhecida pela UNESCO como uma estratégia eficaz de comunicação e educação no combate ao analfabetismo entre os setores camponeses.

que la educación genera conciencia colectiva en los sectores sociales sobre su realidad— y el sindicalismo de origen boliviano con las radios mineras que responden a los principios de paz y justicia, mediante la organización, concientización y movilización (Pupiales, 2013).

El objetivo de las ERPE no fue solo alfabetizar; por el contrario, buscaban propiciar profundos cambios de pensamiento, desarrollando en los pueblos indígenas la conciencia crítica que les permitiera sentir orgullo de sus raíces, cosmovisión y filosofía. Es decir: “buscar la libertad que les ha sido arrebatada” (Peralta, 2018, p. 9). Para Proaño, “la alfabetización es aprender a leer en los acontecimientos” (Peralta, 2018, p. 11).

Proaño comprende la vivencia como una relación entre iguales, eliminando dimensiones de verticalidad. El indígena al ser considerado como nada, no tenía acceso a la educación. Las ERPE surgen, entonces, como alternativas a todo tipo de racismo, prejuicios, estereotipos y cacicazgos en un momento en que se fragua la teología de la liberación (Peralta, 2018).

La *Pedagogía del oprimido* (1968) de Freire fue la guía de Proaño hacia la práctica de una educación liberadora a favor de los desposeídos; dado que, de inicio, hizo que se reconocieran como seres humanos, que no estaban solos y que convivían con otras personas y que, finalmente, la palabra de Dios abría el camino de la verdad, justicia, esperanza y amor (Bravo, 2018).

En 1960, Proaño funda el CEAS. Sus miembros estaban distribuidos en tres equipos: uno para el desarrollo de cooperativas agrícolas, un segundo para el funcionamiento de la cooperativa de crédito y un tercero para propagar la doctrina y práctica del cooperativismo.

En 1963 se creó la granja-escuela Tepeyac que proponía la formación de promotores para el desarrollo rural campesino, generación de cooperativas agrarias y la educación de líderes para las comunidades. Además, presentó opciones para formar mujeres jóvenes con la finalidad de que no fueran explotadas como empleadas domésticas mal remuneradas y ultrajadas. Es decir: se constituye como un instituto de formación de líderes campesinos para hombres y mujeres.

Uno de los resultados de este trabajo fue desencadenar la toma de conciencia, al punto de que se formaron y consolidaron organizaciones como la Confederación de Pueblos de la Nacionalidad Kichwa del Ecuador (Ecuadorunari) y la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (Conaie), las cuales

alfabetização, pelo contrário, procuraram promover mudanças profundas no pensamento, desenvolvendo nos povos indígenas a consciência crítica que lhes permitiria sentir orgulho das suas raízes, visão de mundo e filosofia. É dizer: “procurar a liberdade que lhes foi tirada” (Peralta, 2018, p. 9). Para Proaño, “alfabetizar é aprender a ler os acontecimentos” (Peralta, 2018, p. 11).

Proaño entende a experiência como uma relação entre iguais, eliminando dimensões de verticalidade. Os indígenas, sendo considerados nada, não tinham acesso à educação. As ERPE surgem, então, como alternativas a todos os tipos de racismo, preconceitos, estereótipos e chefias num momento em que a teologia da libertação se forja (Peralta, 2018).

A *Pedagogia do Oprimido* de Freire (1968) foi o guia de Proaño para a prática da educação libertadora em favor dos despossuídos; visto que, no início, fez com que se reconhecessem como seres humanos, que não estavam sozinhos e que viviam com outras pessoas e que, finalmente, a palavra de Deus abriu o caminho da verdade, da justiça, da esperança e do amor (Bravo, 2018).

Em 1960, Proaño fundou o CEAS. Seus membros estavam distribuídos em três equipes: uma para o desenvolvimento das cooperativas agrícolas, uma segunda para o funcionamento da cooperativa de crédito e uma terceira para a propagar a doutrina e prática do cooperativismo.

Em 1963 foi criada a Fazenda-Escola Tepeyac, que propunha a formação de promotores do desenvolvimento agrícola rural, a geração de cooperativas agrárias e a formação de lideranças para as comunidades. Além disso, apresentou opções para formar mulheres jovens para que não fossem exploradas como empregadas domésticas mal remuneradas e abusadas. Isto é: estabelece-se como um instituto de formação de líderes camponeses para homens e mulheres.

Um dos resultados deste trabalho foi a sensibilização, a ponto de se formarem e consolidarem organizações como a Confederação dos Povos da Nacionalidade Kichwa do Equador (Ecuadorunari) e a Confederação das Nacionalidades Indígenas do Equador (Conaie), os quais representam os setores indígenas do país e nasceram da igreja libertadora, cuja luta pela

representaron a los sectores indígenas del país y que nacieron desde la iglesia liberadora, cuya lucha por una educación propia fue parte de sus planteamientos (Mena, 2007).

Propuesta pedagógica de Leonidas Proaño

La acción educativa debe suscitar, en el alma e inteligencia, el apasionamiento por la conquista y posesión de la verdad; el educador debe enseñar al joven a ser libre en la verdad con la plena conciencia de su responsabilidad personal ante sus actos.

Agustín Bravo

La propuesta pedagógica de Proaño se constituyó como la promotora de relaciones interculturales, planteó a la filosofía andina como liberadora y se la puede entender como parte de las epistemologías del sur (Peralta, 2018).

Proaño utilizó los aportes de Paulo Freire en sus obras, los aplicó y sistematizó en el mundo indígena. Utilizaba de manera adecuada la pregunta para que el pueblo desarrollara su pensamiento: “si el pueblo no contesta no es porque es ignorante, más bien la pregunta está mal planteada indicaba” (Mena, 2007, p. 36).

Enseñar aprendiendo era una nueva visión pedagógica en la cual no había superioridad. Nunca generó distancia entre el que sabe y los indígenas —los que no saben—. Las relaciones son de igualdad en las que se valora al ser humano por el hecho de serlo y de existir.

La visión pedagógica de Proaño abogaba por la capacidad de escuchar al otro, al pobre con infinita paciencia, valorando lo que decía, escuchando a los grupos, comunidades y organizaciones; escuchando la voz de los sin voz. Igualmente, promulgaba el reconocimiento de la alteridad de todo ser humano y el descubrimiento de su valor para desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje, el respeto por el ritmo de las personas y el de las organizaciones. No interfería en los procesos de las personas y de las organizaciones, no juzgaba ni enjuiciaba a nadie. Su paciencia jugó un rol decisivo (Arrobo, 2008).

Bellini (2009) expresa que “Proaño buscó soñadores para que ayuden a construir la sociedad

própria educação fazia parte de suas abordagens (Mena, 2007).

Proposta pedagógica de Leonidas Proaño

A ação educativa deve despertar na alma e na inteligência a paixão pela conquista e posse da verdade; O educador deve ensinar o jovem a ser livre na verdade, com plena consciência da sua responsabilidade pessoal pelas suas ações.

Agustín Bravo

A proposta pedagógica de Proaño se consolidou como promotora de relações interculturais, apresentou a filosofia andina como libertadora e pode ser entendida como parte das epistemologias do sul (Peralta, 2018).

Proaño utilizou as contribuições de Paulo Freire em suas obras, aplicou-as e sistematizou-as no mundo indígena. Ele utilizava de maneira adequada a pergunta para que as pessoas desenvolvessem o seu pensamento: “se as pessoas não respondem, não é porque são ignorantes, mas a questão está mal colocada”, indicou (Mena, 2007, p. 36).

Ensinar aprendendo era uma nova visão pedagógica na qual não havia superioridade. Ele nunca criou distância entre aqueles que sabem e os povos indígenas — aqueles que não sabem. As relações são aquelas de igualdade em que o ser humano é valorizado pelo fato de ser humano e existir.

A visão pedagógica de Proaño defendia a capacidade de ouvir os outros, os pobres, com paciência infinita, valorizando o que diziam, ouvindo grupos, comunidades e organizações; ouvindo a voz dos que não tinham voz. Da mesma forma, promulgou o reconhecimento da alteridade de cada ser humano e a descoberta do seu valor para desenvolver o processo de ensino-aprendizagem, o respeito ao ritmo das pessoas e das organizações. Ele não interferiu nos processos das pessoas e das organizações, não julgou nem processou ninguém. A sua paciência teve um papel decisivo (Arrobo, 2008).

Bellini (2009) afirma que “Proaño procurou sonhadores para ajudar a construir uma nova sociedade” (p. 9). Isto representa uma proposta baseada em uma

nueva” (p. 9). Esto supone una propuesta con base en una educación liberadora que forme educandos con pensamiento crítico, capaces de comprender las relaciones de poder impuestas por el colonizador y entender su lugar de enunciación en el mundo desde una mirada decolonial.

Para Leonidas Proaño, el profesor o maestro es el que guía, el que conduce, el que forma el alma del niño y el que debe tener valores como la prudencia, justicia, fortaleza y templanza. Compara al educador con un pintor y hace una diferenciación entre el fin del maestro católico y del profesor laico (Bravo, 2018).

Conclusiones

En contextos diferentes, pero no tan distintos, es innegable el acercamiento entre el pensamiento de Leonidas Proaño y Paulo Freire, sobre todo su mirada desde la realidad de los marginados, los oprimidos, “los derrapados” o “los condenados de la tierra”. En este sentido, los dos defendían la participación de las personas en su proceso de liberación y transformación.

Freire y Proaño estuvieron más allá del tiempo que les tocó vivir; tiempo en el que la opresión de los indígenas, negros y campesinos era el *modus operandi*. La marginación de estas poblaciones, tanto en Ecuador como en Brasil y en otros países de América Latina, fue el gran laboratorio para el desarrollo de sus proyectos de educación popular. Fue un momento histórico de extrema pobreza, pero, también, de mucho activismo y lucha social en toda la región.

Proaño y Freire no solo desarrollaron una propuesta de educación popular para la liberación de los oprimidos, sino que conocieron de cerca la pobreza y la opresión. Los dos estuvieron profundamente comprometidos con una educación liberadora y emancipadora que transformara la vida de los oprimidos. Desde su pedagogía crítica, Paulo Freire buscaba empoderar a las clases marginadas a través de la educación. Por su parte, Leonidas Proaño desde su formación religiosa y su compromiso con la teología de la liberación dedicó su vida a defender los derechos de los indígenas y de las comunidades marginadas, abogando por la justicia e igualdad para todos.

educação libertadora que forma estudantes com pensamento crítico, capazes de compreender as relações de poder impostas pelo colonizador e compreender o seu lugar de enunciação no mundo a partir de uma perspectiva decolonial.

Para Leônidas Proaño, o professor ou professora é quem orienta, quem conduz, quem forma a alma da criança e quem deve ter valores como prudência, justiça, força e temperança. Ele compara o educador a um pintor e faz uma diferenciação entre a finalidade do professor católico e a do professor leigo (Bravo, 2018).

Conclusiones

Em contextos diferentes, mas não tão diferentes, é inegável a aproximação entre o pensamento de Leônidas Proaño e Paulo Freire, especialmente a sua visão a partir da realidade dos marginalizados, dos oprimidos, dos “perdidos” ou dos “miseráveis da terra”. Neste sentido, ambos defenderam a participação das pessoas no seu processo de libertação e transformação.

Freire e Proaño estavam além do tempo que tinham de vida; época em que a opressão dos indígenas, negros e camponeses era o *modus operandi*. A marginalização destas populações, tanto no Equador como no Brasil e em outros países latino-americanos, foi o grande laboratório para o desenvolvimento dos seus projetos de educação popular. Foi um momento histórico de extrema pobreza, mas também de muito ativismo e luta social em toda a região.

Proaño e Freire não apenas desenvolveram uma proposta de educação popular para a libertação dos oprimidos, mas também conheceram de perto a pobreza e a opressão. Ambos estavam profundamente comprometidos com uma educação libertadora e emancipadora que transformaria a vida dos oprimidos. A partir de sua pedagogia crítica, Paulo Freire buscou empoderar as classes marginalizadas por meio da educação. Por sua vez, Leônidas Proaño, desde a sua formação religiosa e compromisso com a teologia da libertação, dedicou a sua vida à defesa dos direitos dos povos indígenas e das comunidades marginalizadas, defendendo a justiça e a igualdade para todos.

Referencias bibliográficas

- Altmann, P. (2017). Una breve historia de las organizaciones del Movimiento Indígena del Ecuador. *Antropología. Cuadernos De Investigación*, (12), 105-121. <https://doi.org/10.26807/ant.v0i12.76>
- Arrobo, N. y Arrobo, N. (2008). *Quedan los árboles que sembraste. Testimonios sobre monseñor Leonidas Proaño*. La Tierra.
- Banco Mundial. (2004). *Ecuador: evaluación de la pobreza*. Alfaomega.
- Bellini, L. (2009). *Palabras de liberación. Discursos y homilías de monseñor Leonidas Proaño*. Abya-Yala.
- Botero, L. (2010). El conflicto como drama y ritual. Reflexiones sobre las luchas agrarias en Chimborazo, Ecuador. *Gazeta de Antropología*, 1(26), 1-9. DOI: 10.30827/Digibug.6794
- Bravo, J., Galindo, F. y Ruales, R. (2018). La comunicación y periodismo ejercidos por Leonidas Proaño para el cambio social. *Killkana Sociales*, 2(3), 209-218. https://killkana.ucacue.edu.ec/index.php/killkana_social/article/view/331
- Carrillo, G. (2016). Sobre la reforma agraria en Ecuador, 1948-1973. *Ecuador Debate*, 99, 119-140. <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/handle/10469/12231>
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Gadotti, M. (2006). *La pedagogía de Paulo Freire y el proceso de democratización en el Brasil. Algunos aspectos de su teoría, de su método y su práctica. Educación, ciudadanía y democracia*. Octaedro.
- Gallegos, E. (1990). *Monseñor Leonidas Proaño. El Profeta Del Pueblo*. Fundación Pueblo Indio del Ecuador.
- Maldonado, G. (1980). La reforma agraria en el Ecuador. *Cahiers du monde hispanique et luso-brésilien*, (34), 33-56. doi:<https://doi.org/10.3406/carav.1980.1501>
- Mena, M., Chalco, S., Idrovo, M. y Artieda J. (2007). *Aportes al debate sobre el socialismo del siglo XXI*. Centro de Investigaciones CIUDAD.
- Oviedo, A. (2019). Educación para la emancipación: La educación liberadora de Leonidas Proaño. *Revista Andina de Educación*, 2(1), 18-24. <https://revistas.uasb.edu.ec/index.php/ree/article/view/650>
- Pineda, C. (2013). *Mujeres y teología de la liberación en Riobamba y Quito: los decenios de 1970 y 1980* [Tesis de maestría no publicada]. Universidad Andina Simón

Referências bibliográficas

- Altmann, P. (2017). Uma breve história das organizações do Movimento Indígena do Equador. *Antropologia. Cadernos de Pesquisa*, (12), 105-121. <https://doi.org/10.26807/ant.v0i12.76>
- Arrobo, N. y Arrobo, N. (2008). *As árvores que você plantou permanecem. Testemunhos sobre Monsenhor Leônidas Proaño*. A Terra.
- Banco Mundial. (2004). *Equador: avaliação da pobreza*. Alfaomega.
- Bellini, L. (2009). *Palavras de libertação. Discursos e homilias de Monsenhor Leônidas Proaño*. Abya-Yala.
- Botero, L. (2010). Conflito como drama e ritual. Reflexões sobre as lutas agrárias em Chimborazo, Equador. *Gazeta de Antropologia*, 1(26), 1-9. DOI: 10.30827/Digibug.6794
- Bravo, J., Galindo, F. e Ruales, R. (2018). A comunicação e o jornalismo exercidos por Leônidas Proaño para a mudança social. *Killkana Sociales*, 2(3), 209-218. https://killkana.ucacue.edu.ec/index.php/killkana_social/article/view/331
- Carrillo, G. (2016). Sobre a reforma agrária no Equador, 1948-1973. *Equador Debate*, 99, 119-140. <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/handle/10469/12231>
- Freire, P. (2005). *Pedagogia do oprimido*. Siglo XXI.
- Gadotti, M. (2006). *A pedagogia de Paulo Freire e o processo de democratização no Brasil. Alguns aspectos de sua teoria, seu método e sua prática. Educação, Cidadania e Democracia*. Octaedro.
- Gallegos, E. (1990). *Monseñor Leonidas Proaño. O Profeta do Povo*. Fundação do Povo Indiano Equador.
- Maldonado, G. (1980). Reforma agrária no Equador. *Cahiers du monde hispanique et luso-brésilien*, (34), 33-56. doi:<https://doi.org/10.3406/carav.1980.1501>
- Mena, M., Chalco, S., Idrovo, M. y Artieda J. (2007). *Contribuições para o debate sobre o socialismo do século XXI*. Centro de Investigaciones CIUDAD.
- Oviedo, A. (2019). Educação para a emancipação: A educação libertadora de Leônidas Proaño. *Revista Andina de Educação*, 2(1), 18-24. <https://revistas.uasb.edu.ec/index.php/ree/article/view/650>
- Pineda, C. (2013). *Mulheres e teologia da libertação em Riobamba e Quito: décadas de 1970 e 1980* [Tesis de maestría no publicada]. Universidad Andina Simón

Bolívar.

Proaño, L. (1974). *Concientización, evangelización y política*. Colección Pedal.

Pupiales, D. (2013). *Aporte de la Radio Comunitaria al desarrollo de la comunidad. Estudio de caso fundación Escuelas Radiofónicas Populares del Ecuador (ERPE). Parroquias rurales del cantón Riobamba donde se ubican los telecentros "Llaktanet"* [Tesis de licenciatura no publicada]. Universidad Central del Ecuador.

Salguero, J. y Peralta, M. (2019). *El pensamiento de Leonidas Proaño desde la liberación educativa* [Tesis de maestría no publicada]. Universidad Nacional de Chimborazo.

Schwarcz, L. (2019). *Sobre o autoritarismo brasileiro*. Companhia Das Letras.

Simbaña, F. (2018). El barrio y la calle, otro espacio de exclusión social. Caso indígenas urbanos en la ciudad de Quito. En *La cuestión indígena en las ciudades de las Américas: Procesos, políticas e identidades* (pp. 231-253). Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

Uvidia, M. (2011). *Análisis de la construcción histórica de la radio popular en el Ecuador y en Chimborazo, antes y después de Monseñor Leonidas Proaño* [Tesis de licenciatura no publicada]. Universidad Politécnica Salesiana.

Villa, P. y Ortega, D. (2017). *Escuelas radiofónicas populares del Ecuador (ERPE) como medio de difusión del pensamiento de monseñor Leonidas Proaño y su incidencia en la opinión pública de los habitantes indígenas del cantón Colta en la provincia de Chimborazo, entre la edad comprendida de 50 a 70 años, en el período enero-junio 2016* [Tesis de licenciatura no publicada]. Universidad Nacional de Chimborazo.

Wasserstrom, R. y Southgate, D. (2013). Deforestación, reforma agraria y desarrollo petrolero en Ecuador, 1964-1994. *Natural Resources*, (4), 34-44. <https://www.juiciocrudo.com/documentos/Deforestacion-reforma-agraria-y-desarrollo-petrolero-en-Ecuador-1964-1994.pdf>

Bolívar.

Proaño, L. (1974). *Conscientização, evangelização e política*. Colección Pedal.

Pupiales, D. (2013). *Contribuição da Rádio Comunitária para o desenvolvimento da comunidade. Estudo de caso da fundação Escolas de Rádio Populares do Equador (ERPE). Freguesias rurais do cantão de Riobamba onde estão localizados os telecentros "Llaktanet"* [Tesis de licenciatura no publicada]. Universidad Central del Ecuador.

Salguero, J. e Peralta, M. (2019). *O pensamento de Leônidas Proaño desde a libertação educacional* [Tesis de maestría no publicada]. Universidad Nacional de Chimborazo.

Schwarcz, L. (2019). *Sobre o autoritarismo brasileiro*. Companhia Das Letras.

Simbaña, F. (2018). O bairro e a rua, outro espaço de exclusão social. Caso indígena urbano na cidade de Quito. *A questão indígena nas cidades das Américas: Processos, políticas e identidades* (pp. 231-253). Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

Uvidia, M. (2011). *Análise da construção histórica da rádio popular no Equador e em Chimborazo, antes e depois de Monsenhor Leônidas Proaño* [Tesis de licenciatura no publicada]. Universidad Politécnica Salesiana.

Villa, P. y Ortega, D. (2017). *Escolas Radiofônicas Populares do Equador (ERPE) como meio de divulgação do pensamento de Monsenhor Leônidas Proaño e seu impacto na opinião pública dos habitantes indígenas do cantão de Colta, na província de Chimborazo, entre 50 e 70 anos, no Período de janeiro a junho de 2016* [Tesis de licenciatura no publicada]. Universidad Nacional de Chimborazo.

Wasserstrom, R. y Southgate, D. (2013). Desmatamento, reforma agrária e desenvolvimento petrolífero no Equador, 1964-1994. *Natural Resources*, (4), 34-44. <https://www.juiciocrudo.com/documentos/Deforestacion-reforma-agraria-y-desarrollo-petrolero-en-Ecuador-1964-1994.pdf>

Pedagogía de la esperanza e investigación educativa en la práctica docente: bases para propuestas investigativas emancipadoras desde una perspectiva crítica

Ormary Barberi Ruiz Ormary Egleé
Universidad Nacional de Educación, Ecuador
ormary.barberi@unae.edu.ec

Maribel Sarmiento Berrezueta
Universidad Nacional de Educación, Ecuador
Marbel.sarmiento@unae.edu.ec

Introducción

La pedagogía de la esperanza puede considerarse como un marco filosófico, epistemológico, político, social y educativo en la construcción de la investigación educativa crítica, debido a que respalda la construcción social mediante procesos de diálogo, reflexión y responsabilidad ética, que —al mismo tiempo— son componentes clave de esta investigación en sí misma. Los preceptos de la pedagogía de la esperanza como marco de concepción, construcción y actuación de los investigadores para promover la justicia social y desafiar las estructuras de poderes dominantes en la educación en sus campos de actuación, constituyen un llamado al cambio en el marco del contexto sociocultural de cada persona. Este tipo de investigación es de significativa relevancia puesto que permite a los docentes mejorar continuamente sus prácticas y contribuir a la construcción de un sistema educativo más justo y equitativo.

La investigación desde y para la práctica docente se basa en la reflexión crítica del profesor sobre su propio desempeño, buscando transformar la realidad educativa y promover la emancipación de los estudiantes. Esto significa que los docentes participan en una práctica reflexiva, la que implica analizar sus propios métodos de enseñanza y su impacto en el aprendizaje de los estudiantes. La investigación realizada por los profesores tiene como objetivo mejorar su desempeño, así como contribuir al campo más amplio de la educación.

Pedagogia da esperança e pesquisa educacional na prática docente: bases para propostas de pesquisa emancipatória numa perspectiva crítica

Ormary Barberi Ruiz Ormary Egleé
Universidade Nacional de Educação, Equador
ormary.barberi@unae.edu.ec

Maribel Sarmiento Berrezueta
Universidade Nacional de Educação, Equador
Marbel.sarmiento@unae.edu.ec

Introdução

A pedagogia da esperança pode ser considerada como um quadro filosófico, epistemológico, político, social e educativo na construção da pesquisa educacional crítica, porque apoia a construção social através de processos de diálogo, reflexão e responsabilidade ética, que - ao mesmo tempo - são componentes chave desta pesquisa de si mesma. Os preceitos da pedagogia da esperança como quadro de concepção, construção e ação dos pesquisadores para promover a justiça social e desafiar as estruturas de poder dominantes na educação nos seus campos de ação, constituem um apelo à mudança no quadro do contexto sociocultural de cada pessoa. Este tipo de pesquisa é de significativa relevância, pois permite aos professores melhorar continuamente suas práticas e contribuir para a construção de um sistema educacional mais justo e equitativo.

A pesquisa da e para a prática docente baseia-se na reflexão crítica do professor sobre sua própria atuação, buscando transformar a realidade educacional e promover a emancipação dos estudantes. Isto significa que os professores se envolvem numa prática reflexiva, que envolve a análise dos seus próprios métodos de ensino e do seu impacto na aprendizagem dos estudantes. As pesquisas realizadas pelos professores visam melhorar seu desempenho, bem como contribuir para o campo mais amplo da educação.

No quadro dos preceitos do pensamento freireano, foi possível identificar algumas propostas de pesquisas emancipatórias numa perspectiva crítica baseada no diálogo, nos processos reflexivos, na aplicação do pensamento crítico e na construção colectiva.

En el marco de los preceptos del pensamiento freireano, ha sido posible identificar algunas propuestas investigativas emancipadoras desde una perspectiva crítica fundamentada en el diálogo, procesos reflexivos, aplicación del pensamiento crítico y la construcción colectiva. A esto se asocian las bases de las necesidades socioeducativas donde se llevaron a cabo para validar el equilibrio de las relaciones de dominación, relaciones de poder y democratización de la participación e información.

Desarrollo

Pedagogía de la esperanza y la investigación educativa desde y para la práctica docente

La pedagogía de la esperanza propuesta por Freire (1992), destaca la importancia de la esperanza, la confianza y la liberación en la práctica docente y la investigación educativa. En ese aspecto, se enfatiza en la educación como un proceso emancipador y liberador que permita, tanto a los profesores como a los estudiantes, participar activamente con el fin de superar el paradigma de la educación como un proceso pasivo de transmisión de conocimientos.

Según Freire (1992), la educación no debe ser un proceso unidireccional, donde el profesor deposita el conocimiento en la mente del estudiante, sino —más bien— un proceso colaborativo en el que tanto el profesor como el estudiante aprenden unos de otros (Ortiz y Salcedo, 2020). Este enfoque requiere confianza y respeto mutuo entre el profesor y el estudiante; por esta razón, la práctica docente mediada por la pedagogía de la esperanza necesita la creación de un ambiente de colaboración en la producción del conocimiento. De acuerdo con Freire (1992), a través del diálogo “los sujetos se encuentran, para la transformación del mundo en colaboración” (p. 218).

Indudablemente, cuando el proceso de enseñanza-aprendizaje es interactivo los profesores y los estudiantes están en constante proceso de aprendizaje y en la construcción de nuevos conocimientos; lo que posibilita que se complementen mutuamente a través del diálogo.

En evidencia, la pedagogía de la esperanza — como teoría educativa— se desvincula de la educación

Associadas a isto estão as bases das necessidades socioeducativas onde foram realizadas para validar o equilíbrio das relações de dominação, relações de poder e democratização da participação e da informação.

Desenvolvimento

Pedagogia da esperança e pesquisa educacional a partir e para a prática docente

A pedagogia da esperança proposta por Freire (1992) destaca a importância da esperança, da confiança e da libertação na prática docente e na pesquisa educacional. Nesse aspecto, enfatiza-se a educação como um processo emancipatório e libertador que permite a participação ativa tanto de professores quanto de estudantes, a fim de superar o paradigma da educação como processo passivo de transmissão de conhecimentos.

Segundo Freire (1992), a educação não deve ser um processo unidirecional, onde o professor deposita o conhecimento na mente do aluno, mas - sim - um processo colaborativo em que tanto o professor quanto o estudante aprendem um com o outro (Ortiz e Salcedo, 2020). Esta abordagem exige confiança e respeito mútuo entre professor e estudante; por esta razão, a prática docente mediada pela pedagogia da esperança necessita da criação de um ambiente de colaboração na produção de conhecimento. Segundo Freire (1992), por meio do diálogo “os sujeitos se encontram, para a transformação do mundo em colaboração” (p. 218).

Sem dúvida, quando o processo de ensino-aprendizagem é interativo, professores e estudantes estão em constante processo de aprendizagem e na construção de novos conhecimentos; o que permite que eles se complementem através do diálogo.

Em evidência, a pedagogia da esperança — enquanto teoria educacional — está separada da educação tradicional baseada na reprodução do conhecimento individualmente e centra-se num processo dialógico entre professores e estudantes para desenvolver o pensamento crítico e libertador. Aliás, Freire propõe um diálogo horizontal entre professores e estudantes a fim de promover a reflexão, a crítica e a ação para gerar a construção do conhecimento emancipatório. O diálogo — como estratégia — ajuda os atores educativos a realizar processos de análise crítica da realidade; por isso,

tradicional basada en la reproducción de conocimientos de manera individual y se centra en un proceso dialógico entre profesores y estudiantes para desarrollar un pensamiento crítico y liberador. A propósito, Freire propone un diálogo horizontal entre profesores y estudiantes con el fin de propiciar la reflexión, la crítica y la acción para generar así la construcción de conocimientos emancipadores. El diálogo —como estrategia— ayuda a los actores educativos a realizar procesos de análisis crítico de la realidad; por ende, realizan procesos investigativos en ambientes colaborativos para comprender las problemáticas y alternativas de soluciones.

Asimismo, la pedagogía de la esperanza propone a la educación como proceso de liberación y capacitación a los estudiantes para que piensen críticamente, desafíen el *statu quo* y reflexionen sobre sus experiencias (Lucio y Cortez, 2018). Por ello, la educación emancipadora contribuye a través de esta pedagogía en el desarrollo del pensamiento crítico para promover en los estudiantes la capacidad de análisis, reflexión y diálogo en el proceso de aprendizaje.

Dentro del marco de la educación como proceso de liberación, basada en la pedagogía de la esperanza, es necesario crear un ambiente de seguridad que produzca confianza en los estudiantes para que se sientan seguros para hablar sobre sus opiniones, debatir y cuestionar lo establecido e indagar en nuevas formas de pensamiento. En efecto, el pensamiento crítico permite a los estudiantes cuestionar y no aceptar las situaciones tal como están preestablecidas; es decir: desarrollar la capacidad de afrontar las reglas, pautas y/o normas establecidas y proponer nuevas formas de pensar, sentir, actuar y convivir.

En las prácticas docentes —con el fin de avanzar hacia una educación como proceso de liberación, basada en la pedagogía de la esperanza de Freire— se pueden plantear investigaciones con el propósito de cuestionar el *statu quo* en la educación. Todo ello a partir de un análisis crítico y reflexivo sobre las relaciones de poder y de denominación entre los actores educativos, en especial entre profesores y estudiantes.

En ese análisis se puede abordar ¿por qué los profesores establecen ciertas pautas, reglas y/o normas y

realizam processos investigativos em ambientes colaborativos para compreender os problemas e soluções alternativas.

Da mesma forma, a pedagogia da esperança propõe a educação como um processo de libertação e de formação dos estudantes para pensar criticamente, desafiar o *status quo* e refletir sobre as suas experiências (Lucio e Cortez, 2018). Portanto, a educação emancipatória contribui através desta pedagogia para o desenvolvimento do pensamento crítico para promover nos estudantes a capacidade de análise, reflexão e diálogo no processo de aprendizagem.

No quadro da educação como processo de libertação, baseado na pedagogia da esperança, é necessário criar um ambiente de segurança que produza confiança nos estudantes para que se sintam seguros para falar das suas opiniões, debater e questionar o que está estabelecido e pesquisar novas formas de pensar. Na verdade, o pensamento crítico permite aos estudantes questionar e não aceitar situações como elas são pré-estabelecidas; ou seja: desenvolver a capacidade de confrontar regras, diretrizes e/ou normas estabelecidas e propor novas formas de pensar, sentir, agir e conviver.

Nas práticas docentes – para caminhar em direção à educação como processo de libertação, a partir da pedagogia da esperança freireana – podem ser propostas pesquisas com o propósito de questionar o *status quo* na educação. Tudo isso a partir de uma análise crítica e reflexiva sobre as relações de poder e de nomenclatura entre os atores educacionais, especialmente entre professores e estudantes.

Nesta análise, podemos abordar por que os professores estabelecem determinadas diretrizes, regras e/ou normas e quem realmente se beneficia delas? E como os professores e estudantes podem trabalhar para transformar esta situação e criar benefícios coletivos?

Da mesma forma, é possível pesquisar e questionar teorias, conceitos, concepções, abordagens e pesquisas com metodologias positivistas para propor novos conhecimentos, perspectivas, abordagens e propostas de pesquisa emancipatórias. Ao refletir sobre as suas experiências de aprendizagem, os estudantes têm a oportunidade de identificar as situações que facilitaram a aprendizagem significativa, ao mesmo tempo que

quiénes realmente se benefician de ellas? y ¿cómo los profesores y estudiantes podemos trabajar para transformar esta situación y crear beneficios colectivos?

De igual manera, es posible investigar y cuestionar las teorías, conceptos, concepciones, enfoques e investigaciones con metodologías positivistas para proponer nuevos conocimientos, perspectivas, enfoques y propuestas investigativas emancipadoras. Al reflexionar sobre sus experiencias de aprendizaje, los estudiantes tienen la oportunidad de identificar aquellas situaciones que han facilitado el aprendizaje significativo a la vez que consideran los obstáculos o situaciones menos favorables.

La pedagogía de la esperanza enfatiza en la importancia de la responsabilidad ética en la educación. Esto implica reconocer y desafiar las estructuras de poder que perpetúan la desigualdad. Al promover la esperanza, la confianza y la liberación en la práctica docente y en la investigación educativa, la pedagogía de la esperanza puede ayudar a crear una sociedad más justa y equitativa (Betancourt Cadavid y Yepes Villa, 2021).

En la práctica docente para promover la responsabilidad ética a través de la pedagogía de la esperanza es insoslayable la responsabilidad de los profesores en la promoción de la esperanza en sus estudiantes con el objetivo de favorecer a la formación de ciudadanos éticos y comprometidos con su comunidad y con la sociedad en general. Al mismo tiempo, los profesores deben tener ética y estar comprometidos con la educación; por lo tanto, deben crear un ambiente de aprendizaje que promueva la esperanza y la confianza en el futuro, a través del aprendizaje de valores éticos y morales, con el fin de desarrollar en los estudiantes el pensamiento crítico reflexivo sobre situaciones sociales y éticas.

Desde la responsabilidad ética, los profesores promueven la esperanza, la confianza y la liberación en la práctica docente y en la investigación educativa, con el objetivo de formar a los ciudadanos de las futuras generaciones, a partir de valores de solidaridad, complementariedad, igualdad y respeto por las demás personas. Esto demanda compromiso con la construcción de una sociedad donde impere la justicia social y la

consideram obstáculos ou situações menos favoráveis.

A pedagogia da esperança enfatiza a importância da responsabilidade ética na educação. Isto significa reconhecer e desafiar as estruturas de poder que perpetuam a desigualdade. Ao promover a esperança, a confiança e a libertação na prática docente e na investigação educacional, a pedagogia da esperança pode ajudar a criar uma sociedade mais justa e equitativa (Betancourt Cadavid e Yepes Villa, 2021).

Na prática docente, para promover a responsabilidade ética através da pedagogia da esperança, é inevitável a responsabilidade dos professores em promover a esperança nos seus estudantes com o objetivo de promover a formação de cidadãos éticos e comprometidos com a sua comunidade e com a sociedade em geral. Ao mesmo tempo, os professores devem ser éticos e comprometidos com a educação; portanto, devem criar um ambiente de aprendizagem que promova a esperança e a confiança no futuro, através da aprendizagem de valores éticos e morais, de forma a desenvolver nos estudantes o pensamento crítico reflexivo sobre as situações sociais e éticas.

A partir da responsabilidade ética, os professores promovem a esperança, a confiança e a libertação na prática docente e na pesquisa educacional, com o objetivo de formar cidadãos das gerações futuras, assentes em valores de solidariedade, complementariedade, igualdade e respeito pelas outras pessoas. Isto exige compromisso com a construção de uma sociedade onde prevaleçam a justiça social e a equidade.

É importante destacar o papel dos professores da pedagogia da esperança. Segundo Cruz (2020), “é um papel que exige compromisso ético e antropológico, coerência entre discurso e prática, não podemos continuar utilizando práticas domesticadoras onde o ensino resulta na mera transferência de conhecimentos e valores” (p. 199). Nessa premissa, entende-se que os professores pautados na pedagogia da esperança devem demonstrar compromisso ético e antropológico. Isto implica considerar as dimensões éticas e humanas, bem como a influência sobre os estudantes, a família e a sociedade. Ao mesmo tempo, a coerência entre as

equidad.

Es importante resaltar el papel de los profesores de la pedagogía de la esperanza. De acuerdo con Cruz (2020), “es un papel que requiere de compromiso ético y antropológico, de coherencia entre el discurso y la práctica, no puede seguirse haciendo uso de prácticas domesticadoras donde enseñar resulta la mera transferencia de conocimientos y valores” (p. 199). En esta premisa, se entiende que los profesores a partir de la pedagogía de la esperanza deben demostrar compromiso ético y antropológico. Esto conlleva considerar las dimensiones éticas y humanas, así como la influencia en los estudiantes, en la familia y en la sociedad. Al mismo tiempo, la coherencia entre las palabras y las acciones de los profesores generan confianza y seguridad en los estudiantes y esto favorece la formación de ciudadanos solidarios, críticos y con conciencia social y comprometidos con la transformación de la realidad.

La pedagogía de la esperanza puede utilizarse como marco para la investigación educativa crítica, debido a que enfatiza en la escala del diálogo, la reflexión y la responsabilidad ética en la educación; los cuales también son componentes clave de la investigación educativa crítica (Betancourt Cadavid y Yepes Villa, 2021).

Al utilizar la pedagogía de la esperanza como marco, los investigadores pueden promover la justicia social y cuestionar las estructuras de poder y las relaciones hegemónicas en la educación. Es importante este tipo de investigación, porque permite a los profesores mejorar continuamente sus prácticas docentes y crear un sistema educativo más justo y equitativo.

La investigación educativa, al asumir la pedagogía de la esperanza como componente clave, ayuda a los profesores y estudiantes en la identificación de las necesidades y/o problemas socioeducativos y en la propuesta de soluciones enfocadas en la transformación de la realidad educativa. En ese marco, esta pedagogía se caracteriza por generar procesos centrados en la reflexión crítica, el pensamiento crítico y el deber social en la búsqueda de alternativas para superar las contradicciones y desigualdades sociales con el propósito

palavras e ações dos professores gera confiança e segurança nos estudantes e isso favorece a formação de cidadãos solidários, críticos e socialmente conscientes e comprometidos com a transformação da realidade.

A pedagogia da esperança pode ser utilizada como quadro para a pesquisa educacional crítica, porque enfatiza a escala do diálogo, da reflexão e da responsabilidade ética na educação; que também são componentes chave da pesquisa educacional crítica (Betancourt Cadavid e Yepes Villa, 2021).

Ao utilizar a pedagogia da esperança como enquadramento, os pesquisadores podem promover a justiça social e desafiar as estruturas de poder e as relações hegemônicas na educação. Este tipo de investigação é importante porque permite aos professores melhorar continuamente as suas práticas de ensino e criar um sistema educativo mais justo e equitativo.

A investigação educacional, ao assumir a pedagogia da esperança como componente fundamental, ajuda professores e estudantes na identificação de necessidades e/ou problemas socioeducativos e na proposição de soluções centradas na transformação da realidade educativa. Neste quadro, esta pedagogia caracteriza-se por gerar processos centrados na reflexão crítica, no pensamento crítico e no dever social na busca de alternativas para superar as contradições e desigualdades sociais com o propósito de promover a educação na perspectiva da justiça social.

No contexto da prática docente, a pesquisa educacional crítica – na perspectiva proposta – implica uma abordagem transformadora com o objetivo de questionar as contradições na educação e nas práticas educativas tradicionais. Por isso, promove a participação ativa dos atores socioeducativos na construção do conhecimento coletivo para propor soluções com relevância social. Evidentemente, baseadas na reflexão crítica e na busca de alternativas inovadoras, propostas de pesquisa emancipatórias podem contribuir para a transformação da educação tradicional em uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade

A pesquisa da e para a prática docente baseia-se na reflexão crítica do professor sobre a sua própria prática, procurando transformar a realidade educativa e

de promover una educación desde la perspectiva de la justicia social.

En el contexto de la práctica docente, la investigación educativa crítica —desde la perspectiva planteada— implica un enfoque transformador con el objetivo de cuestionar las contradicciones en la educación y las prácticas educativas tradicionales. Por esta razón, promueve la participación activa de los actores socioeducativos en la construcción de conocimientos colectivos para proponer soluciones con pertinencia social. En evidencia, a partir de la reflexión crítica y la búsqueda de alternativas innovadoras, las propuestas investigativas emancipadoras pueden contribuir a la transformación de la educación tradicional en una educación inclusiva, equitativa y de calidad.

La investigación desde y para la práctica docente se basa en la reflexión crítica del profesor sobre su propia práctica, buscando transformar la realidad educativa y promover la emancipación de los estudiantes. Esto significa que los docentes participan en una práctica reflexiva que implica analizar sus propios métodos de enseñanza con el objetivo de determinar su impacto en el aprendizaje de los estudiantes. La investigación realizada por los profesores tiene como objetivo mejorar su propia práctica, así como contribuir al campo más amplio de la educación (Feixas y Zellweger, 2018).

La reflexión crítica del profesor sobre su propia práctica le ayuda a identificar los aspectos positivos y negativos de estrategias de enseñanza. Así mismo, permite que reconozca sus fortalezas para que las emplee de manera efectiva en la práctica docente; además, identifique sus debilidades para tomar previsiones y superarlas. Al analizar su propia práctica docente, los profesores pueden reconocer saberes pedagógicos, actitudes, valores y creencias subyacentes. Esto favorece la adaptación y modificación de métodos de enseñanza enfocados en necesidades individuales y colectivas de los estudiantes.

De acuerdo con esta visión sobre la investigación educativa, los profesores y estudiantes deben mantener la participación activa en todos los procesos educativos. Es decir, los actores educativos deben resumir la reflexión crítica como una estrategia

promover a emancipação dos estudantes. Isto significa que os professores se envolvem numa prática reflexiva que envolve a análise dos seus próprios métodos de ensino com o objetivo de determinar o seu impacto na aprendizagem dos estudantes. A pesquisa realizada pelos professores visa melhorar a sua própria prática, bem como contribuir para o campo mais amplo da educação (Feixas e Zellweger, 2018).

A reflexão crítica do professor sobre a sua própria prática ajuda-o a identificar os aspectos positivos e negativos das estratégias de ensino. Da mesma forma, permite reconhecer seus pontos fortes para que possa utilizá-los de forma eficaz na prática docente. Da mesma forma, permite reconhecer seus pontos fortes para que possa utilizá-los de forma eficaz na prática docente. Além disso, identifique seus pontos fracos para tomar providões e superá-los. Ao analisar a sua própria prática docente, os professores podem reconhecer conhecimentos, atitudes, valores e crenças pedagógicos subjacentes. Isso favorece a adaptação e modificação de métodos de ensino voltados às necessidades individuais e coletivas dos estudantes.

De acordo com esta visão da investigação educacional, professores e estudantes devem manter uma participação ativa em todos os processos educativos. Ou seja, os atores educativos devem sintetizar a reflexão crítica como estratégia para revelar tanto avanços como dificuldades na melhoria da prática docente; o que nos permite responder ao compromisso social da educação. Desta forma, a investigação educacional torna-se uma estratégia que contribui para o desenvolvimento local, regional e nacional.

Cabe ressaltar que a pesquisa educacional – numa perspectiva crítica – gera questionamentos sobre a própria prática docente, contribuindo para resultados positivos, pois favorece a formação continuada de professores ao oferecer oportunidades de aprendizagem a partir de experiências próprias e de terceiros. Certamente, a troca de ideias sobre as práticas docentes com outros profissionais da educação gera novos conhecimentos e perspectivas que ajudam a melhorar essa prática.

Da mesma forma, a reflexão sobre a prática docente envolve questionar pressupostos, examinar as

para develar tanto los avances como las dificultades en la mejora de la práctica docente; lo que permite dar respuesta al compromiso social de la educación. De este modo, la investigación educativa se convierte en una estrategia que contribuye al desarrollo local, regional y nacional.

Cabe destacar que la investigación educativa — desde una perspectiva crítica— genera cuestionamiento sobre la propia práctica docente, coadyuvando con saldos positivos, porque favorece la formación continua de los profesores al ofrecer oportunidades de aprendizaje desde sus propias experiencias y la de los demás. Ciertamente, el intercambio de ideas sobre las prácticas docentes con otros profesionales de la educación genera nuevos conocimientos y perspectivas que ayudan a mejorar dicha práctica.

Asimismo, la reflexión sobre la práctica docente implica cuestionar las suposiciones, examinar las relaciones de poder y buscar crear entornos de aprendizaje más participativos y democráticos (López, 2019). A través de este proceso, los profesores pueden identificar áreas de mejora en su práctica y desarrollar estrategias para promover en los estudiantes experiencias de aprendizaje más significativas y transformadoras; en consecuencia, la pedagogía de la esperanza y la investigación educativa se complementan y retroalimentan mutuamente en el proceso de reflexión docente, facilitando la creación de ambientes de aprendizaje que promueven el intercambio de ideas y de pensamientos emancipadores; todo ello con el fin de estimular el aprendizaje significativo y contribuir al desarrollo integral de la comunidad educativa.

Por otro lado, la investigación educativa juega un papel clave en la construcción de entornos de aprendizaje participativos y democráticos. A través de la investigación, los profesores pueden identificar las necesidades y los intereses de sus estudiantes, adaptando sus prácticas pedagógicas para responder de manera más efectiva a sus demandas. Simultáneamente, la investigación educativa permite evaluar el impacto de las estrategias pedagógicas implementadas, identificar buenas prácticas y promover la innovación en el ámbito educativo.

relações de poder e procurar criar ambientes de aprendizagem mais participativos e democráticos (López, 2019). Através deste processo, os professores podem identificar áreas de melhoria na sua prática e desenvolver estratégias para promover experiências de aprendizagem mais significativas e transformadoras nos estudantes; em consequência, a pedagogia da esperança e a pesquisa educacional complementam-se e alimentam-se no processo de reflexão docente, facilitando a criação de ambientes de aprendizagem que promovam a troca de ideias e pensamentos emancipatórios; tudo isso com o objetivo de estimular a aprendizagem significativa e contribuir para o desenvolvimento integral da comunidade educacional.

Por outro lado, a pesquisa educacional desempenha um papel fundamental na construção de ambientes de aprendizagem participativos e democráticos. Através da pesquisa, os professores podem identificar as necessidades e interesses dos seus estudantes, adaptando as suas práticas pedagógicas para responder de forma mais eficaz às suas exigências. Simultaneamente, a pesquisa educacional permite avaliar o impacto das estratégias pedagógicas implementadas, identificar boas práticas e promover a inovação no campo educativo.

A pedagogia da esperança e a pesquisa educacional crítica – como abordagens à transformação educativa – têm o potencial de promover a justiça social e a igualdade na educação; contudo, também podem enfrentar desafios e tensões quando aplicados na prática docente. Alguns desses desafios e tensões incluem:

- Resistência à mudança: Cónica (2020) refere que “a resistência à mudança por parte dos professores é um problema transversal a culturas e países que permanece sem solução após décadas de pesquisas” (p. 268). Isto pode dever-se a uma variedade de fatores, tais como o medo do desconhecido, o apego aos métodos tradicionais de ensino e a falta de apoio ou recursos. Professores, estudantes e outras partes interessadas podem resistir às mudanças provocadas pela pedagogia da esperança. Essa situação, por outro lado, tende a ser gerada pelas demandas dessa teoria educacional e, geralmente, exige o desenvolvimento de diversos processos na prática

La pedagogía de la esperanza y la investigación educativa crítica —como enfoques para la transformación educativa— tienen el potencial de promover la justicia social y la igualdad en la educación; sin embargo, también pueden enfrentar desafíos y tensiones cuando se aplican en la práctica docente.

Algunos de estos desafíos y tensiones incluyen:

- Resistencia al cambio: Córlica (2020) menciona que “la resistencia al cambio por parte de los docentes es un problema transversal a culturas y países que continúa irresuelto luego de décadas de investigación” (p. 268). Esto puede deberse a una variedad de factores como el miedo a lo desconocido, el apego a los métodos de enseñanza tradicionales y la falta de apoyo o recursos. Los profesores, los estudiantes y otras partes interesadas pueden resistirse a los cambios causados a partir de la pedagogía de la esperanza. Esta situación, por otro lado, tiende a generarse por la exigencia de esta teoría educativa y, generalmente, demanda el desarrollo de diversos procesos en la práctica docente, tales como la reflexión crítica, el pensamiento crítico y el deber social; por ello, los actores educativos, al enfrentar estos desafíos o retos aportados por esta pedagogía, requieren asumir una postura crítica desde su carácter integrador y transformador.

Frente a los desafíos de la pedagogía de la esperanza, generalmente, los profesores se sienten inseguros porque dejan de aplicar las prácticas pedagógicas tradicionales, las cuales —por el uso prolongado— son desarrolladas de forma segura y con facilidad; por lo tanto, se convierten en una rutina diaria. También el cambio generado por esta pedagogía influye en los valores anclados en el proceso de enseñanza de algunos profesores; en consecuencia, se enfrentan a valores contrarios a sus creencias.

- Dinámica del poder: la pedagogía de la esperanza y la investigación educativa crítica buscan desafiar las dinámicas de poder en la educación y promover la emancipación de los estudiantes. Sin embargo, esto puede resultar difícil de lograr en la práctica, ya que las dinámicas de poder están arraigadas en los sistemas y estructuras educativas (Freire, 2017). Las ventajas derivadas de las dinámicas de poder

docente, como a reflexão crítica, o pensamento crítico e o dever social, portanto, os atores educacionais, ao enfrentarem esses desafios proporcionados por esta pedagogia, precisam assumir uma postura crítica a partir do seu caráter integrador e transformador.

Diante dos desafios da pedagogia da esperança, os professores geralmente se sentem inseguros porque deixam de aplicar práticas pedagógicas tradicionais, que – devido ao uso prolongado – são desenvolvidas com segurança e facilidade; portanto, eles se tornam uma rotina diária. A mudança gerada por esta pedagogia também influencia os valores ancorados no processo de ensino de alguns professores; em consequência, enfrentam valores contrários às suas crenças.

- Dinâmica de Poder: Pedagogia da Esperança e pesquisa educacional crítica buscam desafiar a dinâmica de poder na educação e promover a emancipação dos estudantes. No entanto, isto pode ser difícil de alcançar na prática, uma vez que as dinâmicas de poder estão incorporadas nos sistemas e estruturas educacionais (Freire, 2017). As vantagens derivadas da dinâmica do poder beneficiam aqueles que as exercem; consequentemente, as autoridades opõem-se às práticas emancipatórias da pedagogia da esperança e da pesquisa educacional crítica. Portanto, dificultam a reflexão crítica sobre estas dinâmicas, porque os professores – como membros de estruturas de poder opressivas – correm o risco de serem questionados pelos estudantes.

A pedagogia da esperança e a pesquisa educacional crítica confrontam as estruturas de poder enraizadas nas pedagogias tradicionais, pois, nessas estratégias, os professores democratizam sua atuação/gestão e evitam a dosagem de poder para oferecer oportunidades para alcançar a participação e autonomia dos estudantes. Por isso, abrir mão de parte do poder gera rejeição entre os professores, visto que tradicionalmente eles têm controle, domínio e autoridade no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, questionar a dinâmica do poder na educação leva à crítica e à destruição das estruturas institucionais hegemônicas e dos

benefician a quienes las ejercen; por consiguiente, las autoridades se oponen a las prácticas emancipadoras de la pedagogía de la esperanza y la investigación educativa crítica. Por ende, obstaculizan la reflexión crítica sobre estas dinámicas, porque los profesores —como integrantes de las estructuras de poder opresoras— corren el riesgo de ser cuestionados por los estudiantes.

La pedagogía de la esperanza y la investigación educativa crítica se enfrentan a las estructuras de poder arraigadas en las pedagogías tradicionales, porque, en estas estrategias, los profesores democratizan su actuación/gestión y evitan la dosificación del poder con el fin de ofrecer oportunidades para lograr la participación y la autonomía de los estudiantes. Por esta razón, al ceder parte del poder, se genera rechazo en los profesores, dado que tradicionalmente han tenido el control, el dominio y la autoridad en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, cuestionar las dinámicas de poder en la educación conlleva a criticar y desmontar las estructuras institucionales hegemónicas y los currículos tradicionales. Esto implica desmontar las barreras impuestas por quienes ejercen el poder en las instituciones educativas.

- Limitaciones de tiempo: los profesores pueden enfrentarse a limitaciones de tiempo que restringen su capacidad para participar en la reflexión crítica, la pedagogía de la esperanza y la investigación educativa crítica. Esto puede deberse a una variedad de factores como las cargas de trabajo pesadas, las exigencias administrativas y los recursos limitados (Freire, 2017). Estas limitaciones algunas veces son causadas por la falta de planificación de las actividades docentes, dificultades en la delegación de responsabilidades y la poca disposición de tiempo para involucrarse en las acciones organizadas desde la pedagogía de la esperanza y la investigación educativa crítica.

De la misma forma, los profesores pueden tener limitaciones de tiempo en la formación profesional, lo cual puede producir desafíos y tensiones al asumir la pedagogía de la esperanza y la investigación educativa crítica en la práctica docente. Estas

currículos tradicionais. Isto envolve desmontar as barreiras impostas por quem exerce o poder nas instituições de ensino.

- Restrições de tempo: Os professores podem enfrentar restrições de tempo que restringem a sua capacidade de se envolverem na reflexão crítica, na pedagogia da esperança e na pesquisa educacional crítica. Isto pode dever-se a uma variedade de factores, tais como cargas de trabalho pesadas, exigências administrativas e recursos limitados (Freire, 2017). Essas limitações são causadas, por vezes, pela falta de planejamento das atividades docentes, dificuldades em delegar responsabilidades e falta de tempo para se envolver em ações organizadas a partir da pedagogia da esperança e da pesquisa educacional crítica.

Da mesma forma, os professores podem ter limitações de tempo no desenvolvimento profissional, o que pode produzir desafios e tensões na adoção da pedagogia da esperança e da investigação educacional crítica na prática docente. Essas limitações podem desmotivar e frustrar os professores, pois esses desafios e tensões aumentam quando não há tempo para ler, pesquisar, analisar, refletir e planejar atividades que permitam a participação nesse processo de formação.

- Falta de apoio: Os professores podem não ter o apoio necessário para se envolverem na reflexão crítica, na pedagogia da esperança e na pesquisa educacional crítica. Isto pode dever-se a uma variedade de fatores, incluindo a falta de oportunidades de desenvolvimento profissional, financiamento e apoio institucional (Freire, 2017). Na verdade, a falta de oportunidades de desenvolvimento profissional produz desafios e tensões para os professores quando trabalham com estas estratégias na prática docente; por não terem formação suficiente, necessitam de conhecimentos fundamentais sobre a educação emancipatória. Da mesma forma, a falta de recursos destinados ao desenvolvimento de atividades voltadas à reflexão crítica, à pedagogia da esperança e à pesquisa educacional crítica limita a participação dos professores em ações voltadas à troca de conhecimentos e sabedorias com pares

limitaciones pueden desmotivar y frustrar a los profesores, porque estos desafíos y tensiones aumentan cuando no se dispone de tiempo para leer, investigar, analizar, reflexionar y planificar actividades que permitan la participación en dicho proceso de formación.

- Falta de apoyo: los profesores pueden carecer del apoyo que necesitan para participar en la reflexión crítica, la pedagogía de la esperanza y la investigación educativa crítica. Esto puede deberse a una variedad de factores, incluida la falta de oportunidades de desarrollo profesional, de fondos y de apoyo institucional (Freire, 2017). En efecto, la falta de oportunidades de desarrollo profesional produce desafíos y tensiones en los profesores al trabajar con estas estrategias en la práctica docente; al no tener suficiente formación carecen de los conocimientos fundamentales sobre la educación emancipadora. Del mismo modo, la falta de fondos destinados al desarrollo de actividades centradas en la reflexión crítica, la pedagogía de la esperanza y la investigación educativa crítica delimitan la participación de los profesores en acciones centradas en el intercambio de conocimientos y saberes con pares académicos. Esto, a la vez, perjudica la construcción colectiva de nuevos conocimientos.

Además, la falta de apoyo institucional perjudica a todos los actores educativos, porque disminuye las oportunidades para lograr la transformación de la realidad de la práctica docente educativa, a partir del tránsito de pedagogías y modos de investigar tradicionales a pedagogías y procesos investigativos emancipadores desde la perspectiva crítica.

- Consideraciones éticas: la pedagogía de la esperanza y la investigación educativa crítica plantean consideraciones éticas relacionadas con cuestiones como el consentimiento informado, la confidencialidad y las diferencias de poder. Los maestros deben ser conscientes de estas especificidades y tomar medidas para garantizar que su práctica docente sea ética y respetuosa de los derechos y la dignidad de los estudiantes (Freire, 2017). Los desafíos y tensiones producidas por las consideraciones éticas preocupan a los profesores, porque la omisión de la ética, en estas estrategias, puede generar la vulneración de los derechos humanos, lo que generaría graves consecuencias en algunos aspectos del marco jurídico de la educación.

acadêmicos. Isto, por sua vez, prejudica a construção coletiva de novos conhecimentos.

Além disso, a falta de apoio institucional prejudica todos os atores educacionais, porque reduz as oportunidades de alcançar a transformação da realidade da prática docente educacional, da transição das pedagogias e formas de pesquisa tradicionais para pedagógicas e processos de pesquisa emancipatórios na perspectiva crítica.

- Considerações Éticas: A pedagogia da esperança e a pesquisa educacional crítica levantam considerações éticas relacionadas a questões como consentimento informado, confidencialidade e diferenciais de poder. Os professores devem estar atentos a estas especificidades e tomar medidas para garantir que a sua prática docente seja ética e respeitadora dos direitos e da dignidade dos estudantes (Freire, 2017). Os desafios e tensões produzidos pelas considerações éticas preocupam os professores, pois a omissão da ética, nessas estratégias, pode gerar a violação dos direitos humanos, o que geraria graves consequências em alguns aspectos do arcabouço jurídico da educação.

Propuestas investigativas emancipadoras en el contexto desde una perspectiva crítica

Las propuestas investigadoras emancipadoras se centran en la descolonización de la investigación tradicional, la cual ha sido influenciada —a veces— por el desequilibrio de algunas miradas epistemológicas al momento de construir el conocimiento, pues ha primado la individualización y la competencia en detrimento de la solidaridad y los intereses de la comunidad. Estas propuestas buscan recuperar el sujeto y la subjetividad, valorar el conocimiento situado y considerar la investigación como una forma de resistencia política y emancipación que se realiza de manera horizontal y reflexiva en comunidad.

Sarmiento (2019) plantea un cuestionamiento: ¿la universidad es el proyecto de la sociedad o la sociedad es el proyecto de la universidad? Aspecto que debe profundizarse, no en el sentido de buscar una respuesta, sino de generar debate y cuyos resultados sean planteados para incidir en la política pública; todo ello en aras de impactar en la transformación del sistema educativo de la educación superior.

Es por ello que estas propuestas fomentan la autonomía y la libertad de los actores de la comunidad educativa al involucrarlos activamente en los procesos educacomunitarios de enseñanza y aprendizaje y otros procesos socioeducativos, promoviendo su capacidad para pensar críticamente, analizar información y tomar decisiones informadas. Además, permite a los aprendices desarrollar habilidades de resolución de problemas, pensamiento creativo y habilidades sociales desde una perspectiva comunitaria. Estas propuestas también pueden mejorar la motivación y el compromiso de los aprendices con la transformación del contexto.

En referencia con lo mencionado por Prieto (2013), “no se trata solo de rescatar saberes, sino de establecer una ruptura epistemológica que permita desaprender, liberarse de saberes que limitan y condicionan para deconstruir visiones del mundo binarias y trabajar las multiplicidades” (p. 158). Entre la pedagogía y las prácticas emancipadoras se proponen experiencias desde la investigación acción, los intercambios de saberes, las acciones colectivas, los

Propostas de pesquisa emancipatórias no contexto numa perspectiva crítica

As propostas de investigação emancipatórias centram-se na descolonização da pesquisa tradicional, que tem sido influenciada - às vezes - pelo desequilíbrio de algumas perspectivas epistemológicas na construção do conhecimento, uma vez que a individualização e a competição têm prevalecido em detrimento da solidariedade e dos interesses da comunidade. Estas propostas procuram recuperar o sujeito e a subjetividade, valorizar o conhecimento situado e considerar a pesquisa como uma forma de resistência e emancipação política que se realiza de forma horizontal e reflexiva em comunidade.

Sarmiento (2019) levanta uma questão: a universidade é o projeto da sociedade ou a sociedade é o projeto da universidade? Um aspecto que deve ser aprofundado, não no sentido de buscar uma resposta, mas de gerar debate e cujos resultados são apresentados para influenciar as políticas públicas; tudo isso para impactar a transformação do sistema educacional de ensino superior.

É por isso que estas propostas promovem a autonomia e a liberdade dos atores da comunidade educativa, envolvendo-os ativamente nos processos educativo-comunitários de ensino e aprendizagem e outros processos socioeducativos, promovendo a sua capacidade de pensar criticamente, de analisar a informação e de tomar decisões informadas. Além disso, permite que os estudantes desenvolvam habilidades de resolução de problemas, pensamento criativo e habilidades sociais a partir de uma perspectiva comunitária. Estas propostas também podem melhorar a motivação e o compromisso dos estudantes com a transformação do contexto.

Em referência ao que foi mencionado por Prieto (2013), “não se trata apenas de resgatar o conhecimento, mas de estabelecer uma ruptura epistemológica que permita desaprender, libertar-se de saberes que limitam e condicionam para desconstruir visões de mundo binárias e trabalhar as multiplicidades” (p. 158). Entre a pedagogia e as práticas emancipatórias, são propostas experiências a partir de pesquisas-ação, trocas de saberes, ações

eventos académicos comunitarios, entre otros.

La experiencia que comparte Montero (2011) es sobre el fortalecimiento de la participación comunitaria para la prevención de la violencia de género en un barrio urbano marginado. En el mismo se mostraban altos índices de violencia de género. Por esta razón, se propuso llevar a cabo un proyecto de investigación-acción participativa para fortalecer la intervención comunitaria y prevenir la violencia de género.

En la fase del diagnóstico, se realizaron reuniones con líderes comunitarios, organizaciones locales y residentes para identificar las principales problemáticas relacionadas con la violencia de género en el barrio. Se recopilaron testimonios, se analizaron datos locales y se identificaron factores de riesgo y protección. En la fase del diseño colaborativo de estrategias, en conjunto con la comunidad, se diseñaron estrategias de prevención de la violencia de género enfocadas en la sensibilización, la educación, el empoderamiento de las mujeres y la promoción de relaciones igualitarias.

Se establecieron comités de acción comunitaria para ejecutar dos estrategias: 1) un proceso de implementación y seguimiento, para lo cual se llevaron a cabo talleres, charlas y actividades educativas en el barrio y se crearon espacios de reflexión y diálogo sobre la violencia de género; y 2) evaluación y sistematización, para tal fin se recopilaron datos, se analizaron resultados y se elaboró un informe final que incluyó reflexiones sobre el proceso, lecciones aprendidas, logros y desafíos.

Garibay (2013) aborda el intento por hacer de la capacitación una forma de pedagogía emancipadora. El trabajo fue desarrollado en México con campesinos e indígenas en un intento de acompañarlos en la transformación de su vida desde los medios de subsistencia, pasando por la humanización y la participación social y política. La herramienta fundamental para este proceso es la investigación acción y las formas alternativas de producir economía solidaria en un mundo neoliberal globalizado. El trabajo colectivo y la demostración de su posibilidad son el hilo conductor de estas experiencias.

La investigación emancipadora en la educación se puede aplicar de diversas formas para fomentar la conciencia crítica, la participación igualitaria y la

coletivas, eventos académicos comunitários, entre outros.

A experiência que Montero (2011) compartilha é sobre o fortalecimento da participação comunitária para a prevenção da violência de gênero num bairro urbano marginalizado. Mostrou altas taxas de violência de gênero. Por esta razão, foi proposta a realização de um projecto de investigação-ação participativa para fortalecer a intervenção comunitária e prevenir a violência de gênero.

Na fase de diagnóstico foram realizadas reuniões com lideranças comunitárias, organizações locais e moradores para identificar os principais problemas relacionados à violência de gênero no bairro. Foram coletados depoimentos, analisados dados locais e identificados fatores de risco e proteção. Na fase de desenho da estratégia colaborativa, em conjunto com a comunidade, foram desenhadas estratégias de prevenção da violência de gênero focadas na sensibilização, na educação, no empoderamento das mulheres e na promoção de relações de igualdade.

Foram criados comitês de ação comunitária para executar duas estratégias: 1) um processo de implementação e monitoramento, para o qual foram realizadas oficinas, palestras e atividades educativas no bairro e criados espaços de reflexão e diálogo sobre a violência de gênero; e 2) avaliação e sistematização, para isso foram coletados dados, analisados os resultados e elaborado um relatório final que incluiu reflexões sobre o processo, lições aprendidas, conquistas e desafios.

Garibay (2013) aborda a tentativa de fazer da formação uma forma de pedagogia emancipatória. O trabalho foi desenvolvido no México com camponeses e indígenas na tentativa de acompanhá-los na transformação de suas vidas desde os meios de subsistência, através da humanização e da participação social e política. A ferramenta fundamental para este processo é a investigação-ação e formas alternativas de produzir economia solidária num mundo neoliberal globalizado. O trabalho coletivo e a demonstração da sua possibilidade são o fio condutor destas experiências.

A pesquisa emancipatória em educação pode ser aplicada de várias maneiras para promover a consciência crítica, a participação igualitária e a libertação das pessoas nas esferas econômica, política, cultural e social.

liberación de las personas en los ámbitos económico, político, cultural y social. Sarmiento (2016) implementó el proyecto académico intercultural Mishki Shimi — palabras *kichwa* que significan “conversa dulce”—, propuesta que surge desde la investigación acción participativa y grupos focales en la provincia de Sucumbíos en la Amazonia ecuatoriana.

Para ejecutar ese proyecto, como antecedente, se tiene que la educación hispana ha permanecido divorciada durante toda la historia de la educación bilingüe. Por lo que el objetivo de este importante proyecto es que, mediante un diálogo de saberes, se discutan problemáticas que aquejan a las dos educaciones. Además, desde las bases teóricas y prácticas se lleguen a conclusiones y compromisos muy significativos que aporten al fortalecimiento de las dos educaciones.

Es un proyecto académico trimestral. Sus actores principales fueron docentes en funciones en igual número, tanto hispanos como bilingües. Los organizadores nombran un conductor y un relator que están al pendiente para llevar la actividad al cumplimiento de su objetivo. Desde la relatoría, al fin del evento se leen las conclusiones y los compromisos. Los mismos deben ser cumplidos y monitoreados durante los tres meses siguientes. La lectura de los resultados de este proceso se convierte en la actividad de inicio del próximo evento de Mishki Shimi.

Los intercambios de saberes y las acciones colectivas son otra forma de fortalecer la participación comunitaria. En este sentido, García (2019) propone la construcción comunitaria del sendero pedagógico. El mismo se constituye en una secuencia de ambientes de aprendizaje, contruidos con una base teórico-práctica y reflexiones comunitarias en respuesta a las necesidades socioeducativas de la comunidad.

Esta experiencia se implementó en el Centro de Apoyo de la Universidad Nacional de Educación en Manabí. El sendero estuvo conformado por diez ambientes de aprendizaje. Entre las principales metodologías utilizadas estuvieron la investigación acción participante y aprendizaje basado en la experiencia. La participación de la comunidad fue fundamental para lograr un aprendizaje dialogante con

Sarmiento (2016) implementou o projeto acadêmico intercultural Mishki Shimi — palavras *Kichwa* que significam “conversa doce” — uma proposta que surge de pesquisas-ação participativas e grupos focais no Estado de Sucumbíos, na Amazônia equatoriana.

Para executar este projeto, como pano de fundo, a educação hispânica permaneceu divorciada ao longo da história da educação bilingue. Portanto, o objetivo deste importante projeto é que, por meio de um diálogo de saberes, sejam discutidos problemas que afetam ambas as educações. Além disso, a partir das bases teóricas e práticas, chegam-se a conclusões e compromissos muito significativos que contribuem para o fortalecimento de ambas as educações.

É um projeto acadêmico trimestral. Seus principais atores eram professores atuantes em igual número, tanto hispânicos quanto bilingües. Os organizadores nomeiam um motorista e um apresentador que estão à disposição para levar a atividade ao cumprimento do seu objetivo. Do relatório, ao final do evento são lidas as conclusões e compromissos. Devem ser cumpridas e monitorizadas durante os três meses seguintes. A leitura dos resultados deste processo torna-se a atividade inicial do próximo evento Mishki Shimi.

A troca de conhecimentos e as ações coletivas são outra forma de fortalecer a participação comunitária. Nesse sentido, García (2019) propõe a construção comunitária do percurso pedagógico. Constitui-se numa sequência de ambientes de aprendizagem, contruidos com base teórico-prática e reflexões comunitárias em resposta às necessidades socioeducativas da comunidade.

Esta experiência foi implementada no Centro de Apoio da Universidade Nacional de Educação de Manabí. O caminho foi composto por dez ambientes de aprendizagem. Entre as principais metodologias utilizadas estavam a pesquisa-ação participante e a aprendizagem experiencial. A participação comunitária foi essencial para alcançar uma aprendizagem dialógica baseada na inter, multi e transdisciplinaridade.

A experiência serviu de motivação para a proposta de um curso de formação continuada, impactando 487 instituições de ensino da Zona Educacional 1 do Equador. As transformações comunitárias foram apoiadas por conexões diretas com o

base en la inter, multi y transdisciplinariedad.

La experiencia se convirtió en la motivación para el planteamiento de un curso de educación continua, impactando en 487 instituciones educativas de la Zona 1 de Educación en Ecuador. Las transformaciones comunitarias fueron sustentadas desde las conexiones directas con los saberes ancestrales, la interculturalidad y la contextualización de la experiencia.

Al realizar un análisis crítico de los ejemplos de prácticas de investigación emancipadoras en educación, se puede mencionar que existen varias formas de aplicar. A continuación se mencionan las siguientes:

- Promoción de la conciencia crítica: fomentar en los actores la reflexión y el análisis profundo de su propia realidad social, educativa, económica y política para generar sentido de empoderamiento y cuestionar las estructuras de poder, limitaciones, retos y desafíos para la comunidad.
- Participación activa: involucra a la comunidad en la toma de decisiones y en la búsqueda constante para solucionar los problemas reales de sus contextos; lo que les permite ser agentes de cambio y transformación permanente.
- Valoración del conocimiento situado: es un acto de reconocer los saberes locales, la diversidad cultural y las experiencias de vida de los actores de la comunidad como elementos fundamentales en el proceso de reflexión y acción.
- Enfoque horizontal y reflexivo: fomentar la colaboración, el diálogo y la reflexión colectiva en la investigación y el aprendizaje, evitando jerarquías y promoviendo la horizontalidad en las relaciones, tanto como el sentido de pertenencia a los procesos de investigación.
- Desarrollo de espacios de coconstrucción comunitaria: fortalecer la convivencia democrática, el respeto a la diversidad y la construcción de la ciudadanía activa a través de prácticas educativas que promuevan la solidaridad y la inclusión.

Las estrategias mencionadas buscan no solo generar conocimiento crítico y emancipador, sino también transformar las estructuras educativas y sociales

conhecimento ancestral, a interculturalidade e a contextualização da experiência.

Ao realizar uma análise crítica de exemplos de práticas de pesquisa emancipatória em educação, pode-se mencionar que existem diversas formas de aplicação. Os seguintes são mencionados abaixo:

- Promoção da consciência crítica: incentivar os atores a refletir e analisar profundamente a sua própria realidade social, educacional, econômica e política para gerar um sentimento de empoderamento e questionar estruturas de poder, limitações, desafios e problemas para a comunidade.
- Participação ativa: envolve a comunidade na tomada de decisões e na busca constante de resolução dos problemas reais dos seus contextos; o que lhes permite ser agentes de mudança e transformação permanente.
- Valorização do conhecimento situado: é um ato de reconhecimento do conhecimento local, da diversidade cultural e das experiências de vida dos atores comunitários como elementos fundamentais no processo de reflexão e ação.
- Abordagem horizontal e reflexiva: promover a colaboração, o diálogo e a reflexão coletiva na pesquisa e na aprendizagem, evitando hierarquias e promovendo a horizontalidade nas relações, bem como o sentimento de pertença aos processos de pesquisa.
- Desenvolvimento de espaços comunitários de co construção: fortalecimento da convivência democrática, do respeito à diversidade e da construção de uma cidadania ativa por meio de práticas educativas que promovam a solidariedade e a inclusão.

As estratégias mencionadas buscam não apenas gerar conhecimento crítico e emancipatório, mas também transformar as estruturas educacionais e sociais para construir uma sociedade mais justa, equitativa e participativa.

É relevante destacar que, na implementação de propostas emancipatórias, podem surgir desafios relacionados à resistência à mudança, à falta de recursos ou apoio institucional e à necessidade de formação

para construir uma sociedade mais justa, equitativa y participativa.

Es relevante destacar que, al implementar propuestas emancipadoras, pueden surgir desafíos relacionados con la resistencia al cambio, la falta de recursos o apoyo institucional y la necesidad de formación docente específica. También es importante considerar que no todas las propuestas funcionarán igualmente bien en todos los contextos educativos y con todos los grupos de aprendices. Por lo tanto, es necesario adaptar las propuestas a las necesidades y realidades particulares de los estudiantes y las comunidades.

Es fundamental considerar —al mismo tiempo— las características del entorno sociocultural y político en el que se implementan las propuestas emancipadoras. Esto implica adaptar las estrategias, los recursos y las actividades a las realidades comunitarias, los intereses de los aprendices y las necesidades socioeducativas. Además, se debe promover la sensibilidad cultural y la inclusión en el diseño e implementación de las propuestas, reconociendo la diversidad de los estudiantes y valorando sus conocimientos y experiencias previas.

Las propuestas investigativas emancipadoras en el contexto —desde una perspectiva crítica— buscan promover la igualdad social, el pensamiento crítico, la reflexión y la transformación de las realidades educativas y sociales; todo ello para asumir una actitud crítica frente al paradigma neoliberal y a la producción de subjetividades. Además, para trabajar en pos de una resignificación pedagógica.

En resumen, la pedagogía emancipadora puede ser implementada en el aula y otros contextos sociocomunitarios mediante la concienciación del ser humano a través de una educación basada en valores, la pedagogía, las prácticas emancipadoras y el enfoque de Paulo Freire. Estos enfoques buscan formar aprendices con una visión más clara y crítica del mundo, promover el bienestar de todos los ciudadanos y fomentar la participación ciudadana y la democracia.

Conclusiones

La pedagogía de la esperanza —propuesta por Paulo Freire como corriente educativa— busca la transformación de la sociedad mediante la educación. A partir de una perspectiva crítica y emancipadora, promueve la igualdad, la justicia y la inclusión social. En

específica de profesores. É também importante considerar que nem todas as propostas funcionarão igualmente bem em todos os contextos educativos e com todos os grupos de estudantes. Portanto, é necessário adaptar as propostas às necessidades e realidades particulares dos estudantes e das comunidades.

É essencial considerar – ao mesmo tempo – as características do ambiente sociocultural e político em que as propostas emancipatórias são implementadas. Isto implica adaptar estratégias, recursos e atividades às realidades comunitárias, aos interesses dos estudantes e às necessidades socioeducativas. Além disso, a sensibilidade e a inclusão cultural devem ser promovidas na concepção e implementação das propostas, reconhecendo a diversidade dos estudantes e valorizando os seus conhecimentos e experiências anteriores.

As propostas de pesquisas emancipatórias no contexto – numa perspectiva crítica – procuram promover a igualdade social, o pensamento crítico, a reflexão e a transformação das realidades educativas e sociais; tudo isso para assumir uma atitude crítica ao paradigma neoliberal e à produção de subjetividades. Além disso, trabalhar em prol de uma resignificação pedagógica

Em resumo, a pedagogia emancipatória pode ser implementada na sala de aula e outros contextos sócio-comunitários através da consciência humana através da educação baseada em valores, da pedagogia, das práticas emancipatórias e da abordagem de Paulo Freire. Estas abordagens procuram formar os estudantes com uma visão mais clara e crítica do mundo, promover o bem-estar de todos os cidadãos e incentivar a participação cidadã e a democracia

Conclusões

A pedagogia da esperança – proposta por Paulo Freire como corrente educativa – busca a transformação da sociedade por meio da educação. Numa perspectiva crítica e emancipatória, promove a igualdade, a justiça e a inclusão social. Nesse sentido, Freire apresenta a educação como um processo libertador que ajuda os estudantes a desenvolverem a consciência crítica e a capacidade de transformar a realidade social. Portanto, a educação não deve ser um processo unidirecional de transferência de conhecimento; pelo contrário, deve ser

este sentido, Freire plantea la educación como un proceso liberador que ayude a los estudiantes el desarrollo de la conciencia crítica y la capacidad para transformar la realidad social. Por lo tanto, la educación no debe ser un proceso unidireccional de transferencia del conocimiento; al contrario, debe ser un proceso dialógico entre el profesor y el estudiante, el que permita la participación de ambos actores educativos en la construcción del conocimiento.

En cuanto a la investigación educativa desde una perspectiva crítica en el contexto de la práctica docente, se constituye en una estrategia fundamental que ayuda a comprender las injusticias sociales, visibiliza las desigualdades y permite proponer alternativas de solución a las necesidades y problemas del contexto educativo. Efectivamente, la pedagogía de la esperanza y la investigación educativa se convierten en una herramienta para la construcción de una sociedad más justa y equitativa, desde y para la práctica docente, donde la educación se constituye en el eje dinamizador de la transformación social.

Referencias bibliográficas

Betancourt Cadavid, J. y Yepes Villa, S. (2021). Relación entre antagonistas. Construcción de la esperanza para hoy, desde el pensamiento filosófico-pedagógico freireano. *Revista Boletín Redipe*, 11(07), 132-147. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/1861>

Córica, J. (2020). Resistencia docente al cambio: Caracterización y estrategias para un problema no resuelto. *RIED: Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23(2), 255-272. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7445254>

Cruz Aguilar, E. (2020). La educación transformadora en el pensamiento de Paulo Freire. *Educere*, 24(78), 197-206. <https://www.redalyc.org/journal/356/35663284002/html/>

Díaz Parra, M. (2022). Desarrollo de habilidades en pensamiento crítico a partir de la propuesta de lectura minuciosa y escritura sustantiva en las clases de ciencias sociales. *Lenguaje*, 50(2), 458-484. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v50i2S.11889>

Feixas, M. y Zellweger, F. (2018). Formación e innovación docente universitaria para una educación transformadora: la investigación e indagación reflexiva como requisito. *El Guiniguada. Revista de investigaciones*

um processo dialógico entre professor e estudante, que permita a participação de ambos os atores educativos na construção do conhecimento.

Enquanto a pesquisa educacional desde uma perspectiva crítica no contexto da prática docente constitui uma estratégia fundamental que ajuda a compreender as injustiças sociais, torna visíveis as desigualdades e permite propor soluções alternativas às necessidades e problemas do contexto educativo. Efectivamente, a pedagogia da esperança e a pesquisa educacional tornam-se uma ferramenta para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa, a partir e para a prática docente, onde a educação se torna o eixo motor da transformação social.

Referências bibliográficas

Betancourt Cadavid, J. e Yepes Villa, S. (2021). Relação entre antagonistas. Construção da esperança para o hoje, a partir do pensamento filosófico-pedagógico freireano. *Revista Boletín Redipe*, 11(07), 132-147. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/1861>

Córica, J. (2020). Resistência docente à mudança: Caracterização e estratégias para um problema não resolvido. *RIED: Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23(2), 255-272. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7445254>

Cruz Aguilar, E. (2020). Educação transformadora no pensamento de Paulo Freire. *Educere*, 24(78), 197-206. <https://www.redalyc.org/journal/356/35663284002/html/>

Díaz Parra, M. (2022). Desenvolvimento de habilidades de pensamento crítico a partir da proposta de leitura atenta e escrita substantiva nas aulas de ciências sociais. *Lenguaje*, 50(2), 458-484. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v50i2S.11889>

Feixas, M. y Zellweger, F. (2018). Formação docente universitária e inovação para uma educação transformadora: pesquisa e investigação reflexiva como exigência. *El Guiniguada. Revista de investigaciones y experiencias en Ciencias de la Educación*, (28), 42-58. <https://ojsdpdc.ulpgc.es/ojs/index.php/ElGuiniguada/article/view/1049>

Freire, P. (2017). *Pedagogia da esperança. Um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Siglo XXI.

Freire, P. (1992). *Pedagogia do oprimido*. Siglo XXI.

Garibay, F. e Seguíer, M. (20212). Pedagogias e práticas emancipatórias. Atualidades de Paulo Freire. *Innovación*

- y experiencias en Ciencias de la Educación, (28), 42-58.
<https://ojsppdc.ulpgc.es/ojs/index.php/ElGuiniguada/artic/view/1049>
- Freire, P. (2017). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1992). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Garibay, F. y Seguíer, M. (2012). Pedagogías y prácticas emancipadoras. Actualidades de Paulo Freire. *Innovación educativa*, 13(63), 155-160.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732013000300010
- López, M. (2019). La pedagogía crítica como propuesta innovadora para el aprendizaje. *ReHuSo*, 4(6), 87-98.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7047149>
- Lucio Gil, R. y Cortez Morales, A. (2018). Formación docente transformadora para liberar la educación. Paulo Freire y la Pedagogía del oprimido. En *Formación docente y pensamiento crítico en Paulo Freire* (pp. 17-46). Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
<https://www.jstor.org/stable/j.ctvnp0jhs.4>
- Ortiz Ocaña, A. y Salcedo Barragán, M. (2020). La didáctica como proceso de enseñar y evaluar el aprendizaje. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 15(2), 193-231.
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/ensayospedagogicos/article/view/14722>
- Prieto Hernández, A. (2013). Pedagogía y prácticas emancipadoras: actualidades de Paulo Freire. *Innovación educativa*, 13(63), 155-160.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732013000300010&lng=es&tlng=es
- García, K. (2019). Sendero pedagógico: inspirando aprendizajes vivenciales. En M. Sarmiento (Coord.), *Enclave de saberes* (pp. 95-110). Editorial UNAE.
- Sarmiento, M. (2019). *Enclave de saberes*. Editorial UNAE.
- Universidad Nacional de Educación [UNAE]. (2016). *Sacha Yachay. La Universidad Nacional de Educación en la Amazonía*. Editorial UNAE.
- educativa*, 13(63), 155-160.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732013000300010
- López, M. (2019). Pedagogia crítica como proposta inovadora de aprendizagem. *ReHuSo*, 4(6), 87-98.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7047149>
- Lucio Gil, R. e Cortez Morales, A. (2018). Formação transformadora de professores para libertar a educação. Paulo Freire e a Pedagogia do Oprimido. In *Formação docente e pensamento crítico em Paulo Freire* (pp. 17-46). Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
<https://www.jstor.org/stable/j.ctvnp0jhs.4>
- Ortiz Ocaña, A. e Salcedo Barragán, M. (2020). A didática como processo de ensino e avaliação da aprendizagem. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 15(2), 193-231.
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/ensayospedagogicos/article/view/14722>
- Prieto Hernández, A. (2013). Pedagogias e práticas emancipatórias. Atualidades de Paulo Freire. *Innovación educativa*, 13(63), 155-160.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732013000300010&lng=es&tlng=es
- García, K. (2019). Caminho pedagógico: aprendizagem experiencial inspiradora En M. Sarmiento (Coord.), *Enclave de saberes* (pp. 95-110). Editorial UNAE.
- Sarmiento, M. (2019). *Enclave de saberes*. Editorial UNAE.
- Universidad Nacional de Educación [UNAE]. (2016). *Sacha Yachay. La Universidad Nacional de Educación en la Amazonía*. Editorial UNAE.





AUTORES:

Ana Isabel Delgado Domínguez
Andresa de Melo Cíntra
Andressa Rodrigues dos Santos
Christian Xavier Chamorro Pinchao
Debora Bezerra de Santana
Enma Camposano Avilés
Freddy Cabrera Martínez
Gabriela Eugenia Dávila Lara
Gilvaneide Ferreira de Oliveira
Glaudemir Santos Leite
Jorge Andrade Tapia
Joseane Maria do Nascimento
Madelin Rodríguez Rensoli
Maria Ana Paula Freire da Silva
Maria Nelsy Rodríguez Lozano
Mariana Rodrigues Lopes
Maribel Sarmiento Berrezueta
Mario Madroñero Morillo
Melvis González Acosta
Monica Lopes Folea Araújo
Mónica Valencia Bolaños
Ormary Barberí Ruiz Ormary Egleé
Renata Morgado Silva
Ricardo Brauer Vigoderis
Thiago Araújo da Silveira
Wilfredo García Felipe