



## **O DESVELAMENTO DA PRÁXIS FREIREANA A PARTIR DE RETALHOS: UMA ANÁLISE DOCUMENTAL**

Maria Rosinira Bezerra Cavalcante; Marcos Antonio Pinto Ribeiro

Esta pesquisa qualitativa, de caráter documental, sistematiza a proposta de Educação contextualizada para a Convivência com o Semiárido (ECCSA) em Tamboril, Ceará, utilizando a análise de conteúdo. Para tanto, objetiva compreender se há elementos da práxis freireana, de uma educação emancipatória, ou seja, se esse processo educativo propõe ações pedagógicas com currículo imbricado nas vivências, saberes e cultura locais. Assim, parte da seguinte questão: há evidências de práxis, cujo currículo se insere nas vivências e saberes locais, direcionadas para uma educação emancipatória e freireana? Por meio do confronto com a literatura, surgiu a categoria: paradoxos entre os interesses, a práxis libertadora se consolida. Os resultados revelaram paradoxos de interesses no processo, isto é, de um lado, o técnico, evidenciado pela Secretaria de Educação, do outro, os coletivos populares, consubstanciando uma educação em mutirão, pautada no currículo local, dialogante e, portanto, emancipatória e freireana.

**Palavras-chave:** Práxis freireana. Educação emancipatória. Educação contextualizada.

### **UNVEILING FREIREAN PRAXIS THROUGH SCRAPS: A DOCUMENTARY ANALYSIS**

#### **ABSTRACT**

This qualitative documentary research is based on the following question: Are there evidences of praxis whose curriculum is integrated into local experiences, knowledge, directed towards an emancipatory and Freirean education? Therefore, the objective was to understand if there are elements of Freirean praxis, of an emancipatory education, that is, if this educational process proposes pedagogical actions with a curriculum intertwined with local experiences, knowledge, and culture. The study focused on documents that systematize Contextualized Education for Coexistence with the Semiarid (ECCSA) in Tamboril, Ceará. The content analysis technique was used for this purpose. Through the confrontation with the literature, the category emerged: paradoxes between interests, the liberating praxis

**Revista Temas em Educação, João Pessoa, Brasil, v. 34, n. 1, p. 1-23, e-rte331202507, 2025.**



consolidates itself. The results revealed paradoxes of interests in the process. On one side, the technical, evidenced by the Department of Education, on the other, popular collectives embodying a collaborative education, based on local, dialogical, and therefore, emancipatory and Freirean curriculum.

**Keywords:** Freirean praxis. Emancipatory education. Contextualized education.

## **EI DESCUBRIMIENTO DE LA PRAXIS FREIREANA A PARTIR DE RETAZOS: UN ANÁLISIS DOCUMENTAL**

### **RESUMEN**

Esta investigación cualitativa de carácter documental parte de la siguiente pregunta: ¿hay evidencias de praxis cuyo currículo se inserta en las vivencias, saberes locales, dirigidas hacia una educación emancipadora y freiriana? Con este fin, el objetivo trazado es comprender si hay elementos de la praxis freiriana, de una educación emancipadora, es decir, si este proceso educativo propone acciones pedagógicas con un currículo imbricado en las vivencias, saberes y cultura locales. Se utilizó como objeto de estudio los documentos que sistematizan la Educación contextualizada para la Convivencia con el Semiárido (ECCSA) en Tamboril, Ceará. Para ello, se utilizó la técnica de análisis de contenido. A través del enfrentamiento con la literatura, surgió la categoría: paradojas entre los intereses, la praxis liberadora se consolida. Los resultados revelaron paradojas de intereses en el proceso. Por un lado, lo técnico, evidenciado por la Secretaría de Educación, por otro, los colectivos populares consolidando una educación en mutirón, basada en el currículo local, dialogante y, por lo tanto, emancipatoria y freiriana.

**Palabras clave:** Praxis freiriana. Educación emancipadora. Educación contextualizada.

## **INTRODUÇÃO**

**Revista Temas em Educação, João Pessoa, Brasil, v. 34, n. 1, p. 1-23, e-rte331202507, 2025.**



Este estudo origina-se de uma pesquisa de mestrado, fazendo recorte na análise documental e dá ênfase na investigação qualitativa (Bogdan; Biklen, 1994) dos seguintes arquivos: Retalhos de uma educação contextualizada para a convivência com o semiárido nordestino (Castro, 2010); Retalhos de uma educação contextualizada para a convivência com o semiárido no sertão do Ceará (Castro, 2015). Tais documentos sistematizam a experiência de educação contextualizada em Tamboril. Portanto, nosso objeto de análise.

A palavra central, **Retalhos**, tem sua origem na forma como tais documentos foram elaborados, a partir de rodas de conversa realizadas com a comunidade escolar e, mormente, nas comunidades. Cada uma (um), com seu texto e contexto, apresentava seu recorte de retalho, resultando numa grande colcha de experiências ditas freireanas. E isso inspirou-nos ao título (Retalhos). Para objetivo buscamos, portanto, compreender se há elementos da práxis freireana, de uma educação emancipatória, ou seja, se esse processo educativo propõe ações pedagógicas com currículo imbricado nas vivências, saberes e cultura locais. Para tanto, buscamos responder à questão: Há evidências de práxis cujo currículo se insere nas vivências e saberes locais, direcionados para uma educação emancipatória e freireana?

Partindo dessas premissas, em 2006, gestada a partir do Plano de Desenvolvimento Local Sustentável (PDLS) das comunidades, articulada pela Cáritas Diocesana de Crateús, nasce a Mesa de Negociação (Mesa de Solidariedade). E desta, surge a demanda da Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido (ECCSA) no município de Tamboril-Ceará; tal processo já vivenciado no território de Crateús como projeto piloto. Portanto, já havia uma demanda em expansão por uma educação mais pautada no contexto local. Assim, em 2007 inicia-se o Projeto de Educação Contextualizada, no referido município, contemplando seis comunidades, sete escolas, 50 educadoras (es) e mais de 600 estudantes do ensino fundamental, conforme Castro (2010).

A proposta cresceu, estendendo-se a todas as escolas da rede municipal. Tal expansão faz desse processo uma luta por tornar-se política pública. Logo, em 2014 transforma-se em



política pública universal, com a **Lei Municipal 041/2014**<sup>1</sup>. Com isso, assegurando-se a obrigatoriedade de permanência da educação contextualizada no referido município.

Nesse viés, apresenta-se um processo de implantação e construção de um novo jeito de trilhar a educação, cujo conhecimento não estava mais centrado no/a professor (a); mas numa realidade agora vista por outras perspectivas, em que os/as estudantes se tornariam sujeitos do processo, construtores/as do conhecimento/saber, capazes de transformar a realidade. Tais questões não foram simples, pois os saberes, oriundos também das comunidades, dos/as estudantes e de suas famílias, apresentavam particularidades que comporiam as tramas curriculares; todavia ainda visto em separado, com dualidade, como duas coisas distintas. Nesse contexto, “O currículo é tratado como se fosse possível a separação entre experiência e conhecimento. A produção do conhecimento é pensada como um processo de distanciamento da experiência, do real vivido” (Arroyo 2011, p. 116).

Nas formações em educação contextualizada, enfatizavam-se sobre a distância entre experiências sociais e o saber escolar e sobre a necessária desconstrução de saberes prontos, do livro didático como fonte exclusiva de conhecimento. Assim, consideradas de inspiração e/ou concepção freireana, buscamos compreender se esta perspectiva se imprime em tal processo educativo.

A seguir, trazemos as abordagens que são nossa base para fundamentar esta pesquisa. Portanto, utilizamos, como principais teóricos neste estudo, o patrono da educação brasileira, **Paulo Freire** e o filósofo e sociólogo **Jürgen Habermas**, ambos com similitudes na defesa da dialogicidade como processo de emancipação humana.

## **DESTRINCHANDO “RETALHOS” A PARTIR DO OLHAR FREIREANO E HABERMASIANO NA PERSPECTIVA DIALÓGICA E EMANCIPATÓRIA**

<sup>1</sup> Lei Municipal 041/2014 – documento sobre a política de educação contextualizada no município de Tamboril, Ceará. Arquivo da Secretaria da Educação Municipal.

**Revista Temas em Educação, João Pessoa, Brasil, v. 34, n. 1, p. 1-23, e-rte331202507, 2025.**



Vivemos em uma sociedade permeada de contradições e interesses. Conforme Habermas, a humanidade é movida por interesses. Os interesses humanos básicos se apresentam para a humanidade por meio dos interesses: técnico, prático e emancipatório. Estes relacionam-se com a ciência que organiza o saber na sociedade, sendo, respectivamente: empírico-analítica, histórico-hermenêutica e a crítica (Grundy, 1987).

Partindo de tais compreensões, nossa abordagem acerca do currículo atravessado pelas racionalidades referidas por Habermas, fazemos uma releitura da obra “Productos o práxis del Currículum”, de Shirley Grundy (1987). Assim, enfatizamos os interesses técnicos e emancipatórios, uma vez que estes se relacionam a projetos de sociedades diferentes. O técnico estabelece estreita relação com o capitalismo emergente e o emancipatório problematiza tal intencionalidade. As mesmas proposições refletem nos processos educacionais.

Neste sentido, escolas cujas bases são mobilizadas pelo e para o interesse técnico têm suas atividades caracterizadas como “padrões de excelência” (Grundy, 1987, p. 66), focando nos resultados, ou seja, nos produtos. Desta maneira, se o professor desenvolve seu trabalho curricular com base no interesse técnico, “esse interesse constituirá o elemento construtivo do conhecimento gerado pelo professor no projeto, como um *saber-fazer*<sup>2</sup>[...]” (Grundy, 1987, p. 67).

Em contraposição, o interesse emancipatório, mais amplo e complexo, também é estimulado pela razão e não pelo desejo, haja vista Habermas (1972) considerar a humanidade potencialmente racional. Para o filósofo, o interesse fundamental é o interesse pela emancipação, conforme aponta Grundy (1987). Logo, Habermas define emancipação como “independência de tudo o que está fora do indivíduo<sup>3</sup>.” (Habermas, 1972, p. 205, apud Grundy,

---

<sup>2</sup>**Na íntegra:** “ese interes constituirá el elemento constructivo del saber generado por el profesor en el proyecto, en calidad de «saber-como»” (GRUNDY, 1987, p. 67)

<sup>3</sup> independencia de todo lo que está fuera del individuo

**Revista Temas em Educação, João Pessoa, Brasil, v. 34, n. 1, p. 1-23, e-rte331202507, 2025.**



1987, p. 35, tradução nossa). Ademais, ele relaciona emancipação com a autonomia e a responsabilidade.

Para haver emancipação, necessita-se de autorreflexão como um processo individual, contudo, nunca pode ocorrer separado da realidade coletiva, haja vista que a natureza das sociedades humanas se assenta nas interações sociais, isto é, emancipação como uma necessidade intrínseca da humanidade. Dentre os interesses humanos básicos, o emancipatório propõe “condições intelectuais e materiais dentro das quais se podem estabelecer comunicações e interações não alienadas” (Ribeiro, 2015, p. 155).

Nesse sentido, trazemos uma questão simples, todavia, pertinente: quais interesses nos orientam e conduzem nossa práxis de vida, direcionando ao nosso fazer pedagógico? Alinhamo-nos a uma sociedade orientada para os interesses técnicos ou emancipatórios?

Assim, faz-se necessário pensar outras formas de elaborar nossos modos de ser, de estar e pensar nossa sociedade, pois há décadas filósofos e estudiosos como Habermas (1972), Freire (1989), Morin (2000) constataram o quão obsoleto e ultrajado tem sido o modo como a sociedade vem sendo construída, configurando-se como um elaborado sistema em que a eficiência da técnica e de uma ciência tecnocrática pudessem trazer todas as respostas. Essa forma de pensar o mundo e a sociedade foi estruturada e respaldada por várias áreas, inclusive pela ciência. Uma ciência imersa numa crise que instigou a muitos estudiosos e pesquisadores para que se aprofundassem em seus interesses e pesquisas. Tal intensificação ocorre a partir das crises econômicas na Europa, após a Segunda Guerra Mundial.

A Europa do pós-guerra suscita muitos questionamentos sobre o poder do conhecimento, da ciência, a produção da morte, da fome e da miséria como sequelas das disputas irracionais da humanidade, em nome de discursos racionais. Nesse sentido, sob inspiração da obra de 1936, denominada: “A crise das ciências europeias e a fenomenologia transcendental”, de Edmund Husserl, em que Habermas direciona suas reflexões, a partir dos anos 60, resultando no texto denominado: “Conhecimento e Interesse”. Esse pontapé inicial o



consolida nas reflexões e críticas pelas quais passava a ciência naquele contexto sócio-histórico. Além disso, o estudioso esteve inserido na escola de Frankfurt, sob influências de críticos contrários à ciência de caráter positivista, como os filósofos: Max Horkheimer, Theodor Adorno, e do sociólogo Herbert Marcuse.

Enovelados por uma sociedade industrial, cujo positivismo, em suas diversas facetas, aponta e instaura as direções que repercutem no modelo educacional. Assim, deparamo-nos com modelos tecnocráticos, cuja eficiência, o resultado e o produto são o que se persegue na educação; marcas do positivismo moderno, já que a eficiência se orienta para o interesse técnico em detrimento do emancipatório, defendido por Habermas (Coutinho, 2002). Isso nos remete ao que Freire (1987) considera educação bancária, em contraposição à educação libertadora.

Diante de tal cenário, a educação se inscreve numa constante luta, uma dualidade: de um lado os que a constituem e fazem dela um espaço de permanências, fixas, imóveis, enciclopédica, depósito de informações, ou seja, educação bancária; do outro, uma perspectiva que preconiza a consciência de que os seres humanos são históricos e, por isso, inacabados, inconclusos, dinâmicos, coletivos; fazendo dos movimentos educacionais também inacabados, em construção, uma educação problematizadora e/ou libertadora.

Para Freire (1987) a educação libertadora se contrapõe à educação bancária. Neste sentido, contrapondo-se à mera transferência de conhecimento e/ou informação, a concepção libertadora traz como pano de fundo a problematização. Assim, “a educação problematizadora coloca, desde logo, a exigência da superação da contradição educador-educandos. Sem esta, não é possível a relação dialógica [...]” (Freire, 1987, p. 44). O diálogo como ferramenta de superação das formas de opressão. Esta perspectiva de educação contribui para que as pessoas “se sintam sujeitos de seu pensar, discutindo o seu pensar, sua própria visão do mundo, manifestada implícita ou explicitamente, nas suas sugestões e nas de seus companheiros. (Freire, 1987, p. 75-76). Portanto, questionando, problematizando, debatendo as visões de mundo dos sujeitos, inseridos em um contexto sócio-histórico, estes historicizam-se, se refazem



e reconstroem o mundo, numa práxis libertadora. Esta tem, portanto, na humanidade um alçar da caminhada, numa intrínseca relação com o mundo. Todavia, “como não há homens sem mundo, sem realidade, o movimento parte das relações homens-mundo[...]”<sup>4</sup> (Freire, 1987, p. 49).

A perspectiva fatalista, própria da prática bancária tão discutida por Freire (1987), cuja percepção ingênua da realidade contribui para compreensão de que os processos estão dados, acabados, finitos e nada se pode fazer para alterar a situação. Perspectiva em que tudo se estabelece como verdade absoluta, inquestionável, fazendo as peças movimentarem-se em harmonia, para os processos funcionarem conforme a intencionalidade de quem tudo pensa e a todos/as controla.

Desta forma, a realidade é histórica, bem como também a educação. Assim, a humanidade se historiciza, consciente do inacabamento, constrói processos educativos, de um lado, a bancária, que existe para a manutenção da ordem vigente, do *status quo*; de outro, a que problematiza, educação libertadora, que busca a emancipação humana, ou seja, a libertação. Esses modelos de educação coexistem e se inscrevem numa mesma realidade; a primeira, para manter a ordem, o controle; a segunda, para transformar tal realidade, por meio da tomada de consciência, ou seja, saindo da consciência ingênua, fatalista. Assim, Freire (1987) considera uma violência (como já referido) quando pessoas (oprimidas), seres históricos, imersos no movimento de busca com outras pessoas, não são protagonistas de suas histórias.

Contudo, o paradoxo vivido na sociedade moderna/contemporânea, nutrida pelo capitalismo, com práticas de dominação nos processos educacionais, que remontam práticas bancárias, como imposição de instrumentos de controle, levando a práticas de antidiálogo. Para Freire (1987), o antidiálogo possui inúmeras formas de conquistar o seu oponente, das mais

---

<sup>4</sup> A expressão homem, por Freire, se refere à humanidade (mulheres e homens). Esse termo (homem) ainda bastante usado, atualmente, reforçando que a dominação ocorre pela linguagem também. Freire modifica sua linguagem em *Pedagogia da Esperança* (1992), após receber inúmeras cartas enfatizando o tom machista na linguagem.



sutis às mais violentas formas de repressão. Sem dúvida, são formas de dominação cujas relações tornam-se desumanizadoras, o que também ocorre com a **racionalidade comunicativa** (Habermas, 1981). Nesse processo, ambos os teóricos trazem o diálogo como forma de superar a opressão. Para Freire (1987, p. 100), “o diálogo, como encontro dos homens para a “pronúncia” do mundo, é uma condição fundamental para a sua real humanização”. Em Habermas (Coutinho 2002), na Teoria do Agir Comunicativo, o consenso ocorre por intermédio do diálogo autêntico.

A manipulação das massas oprimidas caracteriza a “teoria da ação antidialógica” (Freire, 1987, p. 109). Esta, própria de sistemas autoritários e de práticas educativas orientadas para a racionalidade técnica que dialoga com a educação bancária, ainda presente em nossas vivências pedagógicas, com formas de gerir e organizar o sistema educacional do país, haja vista as sociedades modernas serem financiadas pelo capitalismo.

A educação, nessa perspectiva, torna-se “um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante” (Freire, 1987, p. 38). Uma educação livresca, que, quanto mais se arquiva, se memoriza informações e se obedece, mais se cumpre a função de educando-objeto.

Na perspectiva libertadora, o (a) educando (a) deixa de ser objeto, produto, pois em Freire (1987), a intencionalidade investigativa não são as pessoas, suas anatomias, como são trazidas nos livros didáticos e nas propostas curriculares, “mas o seu pensamento-linguagem referindo-se à realidade, aos níveis de percepção desta, visão do mundo, em que se encontram envolvidos os ‘temas geradores’” (Freire, 1987, p. 67). Portanto, a realidade deve ser mediadora das abordagens de ensino-aprendizagem, de forma crítica, intervindo na realidade, em vista da emancipação.

Portanto, as temáticas devem ser consideradas em sua totalidade, com criticidade, ou seja, entendendo as dimensões críticas da realidade. Essa realidade não deve ser entendida como algo externo, à parte, mas pertencente. “As dimensões significativas que, por sua vez, estão



constituídas de partes em interação, ao serem analisadas, devem ser percebidas pelos indivíduos como dimensões da totalidade” (Freire, 1987, p. 71).

Como parte também pertinente que solidifica a pesquisa como um todo, os nossos passos metodológicos, a seguir.

## **PERCURSO METODOLÓGICO**

Esta pesquisa, cuja investigação se deu por meio da pesquisa qualitativa, “ênfatisa mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes” (Ludke e André, 1994, p. 13). Além disso, possui um caráter documental, pois investiga dois livros (Castro, 2010; 2015), construídos sobre a caminhada da educação contextualizada para a convivência com o semiárido, acerca do município de Tamboril. Assim, tal investigação será traçada a partir dos objetivos delineados. Dessa forma, para Gil (2002, p. 87), tais processos compreendem os seguintes caminhos/fases: a) determinação dos objetivos; b) elaboração do plano de trabalho; c) identificação das fontes; d) localização das fontes e obtenção do material; e) tratamento dos dados; f) confecção das fichas e redação do trabalho; g) construção lógica e redação do trabalho.

Portanto, nosso objetivo centra-se em: Compreender se há elementos da práxis freireana, de uma educação emancipatória, ou seja, se esse processo educativo propõe ações pedagógicas com um currículo imbricado nas vivências, saberes e cultura locais.

À luz do objetivo investigativo, trouxemos Bardin (1977), acerca da unidade de contexto, em que perscrutamos a relação do acervo documental, sua ligação com as evidências da práxis freireana e a literatura que deu origem às categorias de análises. Portanto, a análise de conteúdo desenvolveu-se nas fases a seguir: pré-análise; exploração do material; tratamento dos dados, inferência e interpretação (Bardin, 1977, p. 95). Para a pré-análise, realizamos a escolha



dos documentos, que reflete o nosso primeiro olhar, em que buscamos responder à questão já mencionada anteriormente.

A exploração dos documentos envolveu processos de codificação, como a escolha das unidades de contexto, tratamento dos dados, inferências e interpretação, conforme Bardin (1977). A análise documental fora realizada a partir dos livros de sistematização da caminhada da ECCSA em Tamboril.

O primeiro livro, intitulado: Retalhos de uma educação contextualizada para a convivência com o semiárido nordestino (2010); o segundo: Retalhos de uma educação contextualizada para a convivência com o semiárido no sertão do Ceará (2015), ambos sistematizam a ECCSA. Esses são produzidos através de oficinas e rodas de conversa com consultas à comunidade escolar. O primeiro traz mais elementos a partir da ótica dos (as) educadores (as), com muitos depoimentos destes (as). O segundo descreve, de forma mais intensificada, vários processos, incluindo outros municípios, porém concentra os relatos às figuras dos (as) formadores (as), assessores (as), da política.

Em nossa análise, a dimensão em que chegamos: “Paradoxos entre os interesses, a práxis libertadora se consolida”, fora emergida a partir de falas referidas nos documentos em estudo, promovendo boas reflexões alicerçadas pelo referencial e pelos dados, suscitados nos resultados e discussões, conforme trazemos em seguida.

## **DISCUSSÕES E RESULTADOS**

Nesta categoria: **paradoxos entre os interesses, a práxis libertadora se consolida**, lançamos nosso olhar a trechos, que remontam conflitos de interesses, a partir da ótica dos anseios humanos básicos, mergulhando em espaços, em busca de elementos sinalizadores de



interesses que orientam a ECCSA, entendendo o espaço ocupado pelo poder hegemônico, cuja relação se orienta para o técnico.

Dentro da Secretaria Municipal de Educação (SME), havia uma pessoa liberada para resolver problemas de ordem técnica da ECCSA. Todavia, dois educadores (as) do quadro constituíam a equipe formativa. Estes/as eram educadores (as) da Escola Família Agrícola (EFA) e trabalhavam em processos formativos na dimensão da convivência com o semiárido e emancipação, enquanto que as demais pessoas da secretaria atendiam às demais políticas e/ou programas, ou seja, equipes com agendas de planejamento incompatíveis em datas e processos pedagógicos, contrariando ao que diz Castro (2015) quando afirma:

Os planejamentos da educação contextualizada primam pela qualidade, considerando a multidimensionalidade dos temas trabalhados nas formações e de contextualização dos materiais didáticos e paradidáticos, cruzando com os programas educacionais existentes (PAIC, PNAIC, MAIS EDUCAÇÃO) em vista de um processo de ensino/aprendizagem que se aproxime ao máximo da realidade (Castro, 2015, p. 27).

A contradição consiste quando a autora afirma que os programas se cruzam e, na página seguinte, cita a dificuldade de interação com membros da SME. Assim, pergunta-se: Em que consiste este cruzamento referido pela autora? Outro paradoxo evidenciado, sugere a necessidade da ECCSA se adequar ao que já está estabelecido como algo supremo e dado. Dessa maneira, ao tratar o planejamento da ECCSA, consideram a contextualização do material didático, de modo a buscar manter consonância com as políticas como PAIC; sendo que, na contraposição, traz que o material didático e o currículo seguem descontextualizados. Nesse sentido, indagamo-nos: Será que desmontar toda essa estrutura verticalizada e hierarquizada, problematizando-a, não seria um caminho para uma contextualização emancipadora, evidenciando os conflitos, jogos de interesses e a demarcação de territórios educativos?

Estaria a ECCSA se adequando para se integrar aos demais processos da Secretaria ou estaria a forjar-se na contracorrente do sistema? Consideramos importantes as políticas educacionais, todavia, que estas não suplantem questões de ordem social, cultural, econômica



e política dos coletivos e de suas comunidades. Tal polarização constitui, para Arroyo (2011), uma disputa política. Dessa forma, para ele

A diversidade de projetos e didáticas que trazem as experiências sociais para o cotidiano escolar são rejeitados pelo núcleo duro disciplinar dos currículos e das avaliações porque quebram, ao menos disputam a exclusividade hegemônica das habilidades e das competências mensuráveis. Uma disputa política (Arroyo, 2011, p. 127-128).

Os projetos e as vidas dos coletivos não se podem mensurar, como se faz no interesse técnico. Coutinho (2002) nos traz Habermas, que considera que a sociedade atual, inserida no progresso científico, ressoa, ainda, uma ciência positivista, com riscos à humanidade. Essa estrutura dominante define as intencionalidades curriculares, mas estas se efetivam na prática pelo (a) professor (a), que executa ou não as recomendações e/ou imposições. Como o desenho do currículo é feito pelos (as) educadores (as), estes (as) são persuadidos a se adaptarem às orientações técnicas (Grundy, 1987), no sentido do tecnicismo positivista.

Quando Castro (2015) afirma que programas se cruzam, de fato, há um ponto de interseção, mas, numa posição antidialógica, com disparidades na forma como são concebidas e praticadas, pois suas bases de projetos de sociedades também não dialogam.

Nesse sentido, constatamos ações diversificadas que podem criar tal cisão discutida acima. Logo, uma educação orientada para um processo emancipatório, irrompe-se com a força das bases em que se assentam os coletivos e suas lutas sociais. O processo da ECCSA é gerido e vivido por esses coletivos, suas demandas e de sua ancestralidade, na luta por uma educação em que estes (as) tornam-se protagonistas. A pedagoga responsável pelo acompanhamento pedagógico naquele dado momento nos traz:

No município de Tamboril há vários programas educacionais. E nenhum deles tem o acompanhamento como o da educação [contextualizada] oferece: o processo de formação, o acompanhamento, o planejamento, o grupo de estudo, a visita à sala de



aula, o intercâmbio, a culminância...Muito embora a estrutura dos outros projetos também requeira isso – mas o que de fato não acontece (Castro, 2010, p. 64).

Conforme acima, confirmam-se ações pedagógicas bastante diversificadas e intensificadas, na efetivação do processo como movimento de reflexão e construção da práxis, a partir das formações que ocorriam sobre as temáticas, ou temas geradores, como referido por Freire (1987), predominando as seguintes:

**Figura 1** - Principais temáticas trabalhadas pela ECCSA, estando a abordagem sobre currículo nos estudos de todas as temáticas

1. Conhecendo o semiárido;
2. A busca da água no sertão;
3. Agricultura familiar;
4. Gênero, raça e etnia;
5. Agroecologia;
6. Sustentabilidade e bem viver
7. Soberania, segurança alimentar e nutricional;
8. Educação ambiental.

Os temas giravam em torno de reflexões sobre o currículo, embora as sugestões das temáticas tenham partido dos processos e da equipe formadora, possuíam um caráter relacionado ao semiárido e às questões ambientais. Assim, não eram imposições, mas um convite a se pensar a partir da realidade vivida, partindo do saber local ao global (Morin, 2000).

O currículo como centralidade das reflexões e processos, constituindo o planejamento e replanejamento das oficinas, cirandas, rodas de conversa, culminâncias, como possibilidade de



se pensar o fazer educacional em um refazer-se constante, em um movimento de desconstrução, sobretudo, de visões deturpadas e preconceituosas, vividas no cotidiano escolar.

Acerca da diversificação metodológica, temos:

As pesquisas de campo, que se tornaram uma metodologia eficaz e presente, de aproximação da realidade, compreensão e aprofundamento acerca desta, enriquecida no processo ensino/aprendizagem[...] socializado em sala de aula, buscando a consciência crítica dos educandos/as, cumprindo assim com o itinerário pedagógico que consiste na observação, reflexão e ação, a partir de questões sociais (Castro, 2015, p. 27).

As atividades da ECCSA, realizadas em parceria com entidades diversas, como a EFA, lideranças comunitárias e sociais, habitantes locais, como também produtores (as) de conhecimento, que se inserem nesta ciranda da produção do saber para o processo educacional, rompendo os muros escolares. A escola faz um movimento contrário àquele sempre exigido: ela vai para dentro do seio familiar e vice-versa; e não somente a comunidade se insere na escola. Assim, “Buscar em coletivos a pluralidade de significados dessas experiências passa a ser assumido como um exercício de conhecimento porque se parte da postura epistemológica de que toda experiência carrega conhecimentos” (Arroyo, 2011, p. 131).

Nas adversidades, um movimento vai se consolidando e, na ciranda dos resultados, os depoimentos apresentados por (Castro, 2010), em que educadores (as) trazem impressões que marcam a trajetória da ECCSA, em Tamboril, adentrando o contexto em que estão inseridos (as), seja morando e lecionando ou apenas para lecionar. Conforme vemos: “Apropriação da realidade local por parte dos educadores e educadoras” (Castro, 2010, p. 85). Esse movimento de maior apropriação da realidade ocorre também em virtude da “inserção dos/as educadores/as na vida da comunidade” (Castro, 2010, p. 85). Ademais, estes (as) “participam da associação, dos quintais produtivos – mesmo que não morem na comunidade, há uma vinculação muito maior com ela” (Castro, 2010, p. 85).

Esse processo, permeado pelo diálogo, configura-se numa práxis emancipadora, pois os (as) educadores (as), nessa perspectiva, atuam “como seres transformadores e criadores”

**Revista Temas em Educação, João Pessoa, Brasil, v. 34, n. 1, p. 1-23, e-rte331202507, 2025.**



(Freire, 1987, p. 56). Numa práxis de “permanentes relações com a realidade” (idem, ibidem), produzindo, além das materialidades, as subjetividades, como também as instituições sociais (Freire, 1987), protagonizando suas narrativas, enquanto seres situados no mundo, conscientes da sua atuação enquanto educadores (as). Neste mesmo sentido, contribuem para consubstanciar a práxis presente no contexto da vida escolar e comunitária, em que todos são protagonistas do processo.

Nesse contexto de trocas, novas relações se constroem, porque novos diálogos são estabelecidos, em que as famílias e seus (as) filhos (as) (estudantes) ressignificam e são ressignificados (as) como protagonistas, isto é, pessoas que constroem os saberes coletivamente.

A seguir, perceberemos um movimento dialógico, incomum na dinâmica da educação, pois, geralmente, há uma exigência por parte da escola pela participação das famílias na instituição. Contudo, geralmente, a escola não vai à família. Dessa forma, analisamos como própria da metodologia da ECCSA a inserção da família na escola, para além de visitas somente para reclamações e recebimento de notas, em uma fala: “Participação das famílias na escola – antes a participação era para receber boletim ou só no dia das mães e/ou pais” (Castro, 2010, p. 85). Ratificando a dialogicidade, nesse processo, com a necessária e pertinente presença da família na escola e comunidade, como um tripé que dá sustentação a toda a dinâmica escolar, encerrando um ciclo com a apresentação da caminhada escolar à comunidade, através da culminância. De modo que “A culminância é feita na comunidade, envolvendo-a” (Castro, 2010, p. 85).

Tais processos e interações são formas diversas de diálogos. Assim, entende-se que é pelo diálogo que a humanidade historiciza-se e protagoniza suas lutas, sempre numa busca coletiva. Sendo assim, “O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu” (Freire, 1987, p. 54). Desse modo, mulheres, homens, educadoras, educadores, mães, pais, estudantes, e demais agentes da



comunidade e seu contexto, em permanentes diálogos e interações, contribuem para que a dinâmica escolar possa emancipar-se.

Outro aspecto que corrobora para afirmar que a ECCSA se assenta em bases emancipatórias freireanas e habermaseanas é quando articulam-se os saberes construídos nos vários processos da ECCSA, numa proposição contra-hegemônica, forjando caminhos outros. Nesse contexto, segue-se um depoimento de uma professora sobre suas aulas:

[...] relacionei os conteúdos da seguinte forma para estudarmos o ecossistema, abordamos o significado do tema, qual o conjunto de seres apresentados pelo livro; depois os educandos destacaram o que eles/as consideram que existe na comunidade como ecossistema. Além disso, aprofundamos as agressões do ser humano ao ambiente, as consequências dessas atitudes e o que fazemos para amenizá-las. Também realizamos aula de campo nas áreas das famílias que plantam hortas e plantas frutíferas, onde os educandos e educandas questionam o funcionamento da plantação. Ao retornarmos em sala de aula, nós refletimos sobre as atitudes apresentadas, sempre realizando uma análise crítica sobre se está prejudicando ou não o meio ambiente, além deles/as desenharem e escreverem o que aprenderam da experiência vivenciada [...]E na culminância eles/as partilham com os pais/mães e comunidade as aprendizagens adquiridas. [...] Os animais e as plantas que estão em extinção estudamos não somente o que está no livro didático, mas os animais da própria comunidade, quais ações levaram à extinção e o que podemos fazer para amenizar os impactos. Em relação às árvores, os educandos e educandas realizaram a coleta de algumas sementes que estavam em extinção na comunidade para serem [...] (Castro, 2015, p. 111-112).

Acima, consideramos um processo fundante de ressignificar a vida, as comunidades, seus ecossistemas de vida e diversidade, os saberes locais e ancestrais, dialogando com o conhecimento científico. Ainda neste âmbito, a autora nos traz que a ECCSA possibilitou como resultado: “Maior cuidado com a vida: eliminação de formas predatórias de agricultura como as queimadas e o uso de agrotóxicos, e melhor conservação dos recursos naturais, como a água” (Castro, 2010, p. 86).

A seguir, o plano de formação modular, do início do processo, trazemos, a título de exemplificação a temática (Conhecendo o semiárido), para que se possa analisar evidências freireanas, cujas marcas apontam para uma perspectiva da práxis sóciopolítica.



### Quadro 1 - Formação modular: conhecendo o semiárido

Marco de discussão	Finalidades	Abordagem técnico-pedagógica	Abordagem político-pedagógica
A história da educação e do desenvolvimento do Nordeste e do semiárido e a luta histórica em torno da terra no sertão.	Possibilitar novos conhecimentos sobre a história do lugar onde se vive, a partir de um novo olhar sobre a região semiárida, repensando a escola como um espaço de problematização e intervenção na realidade, bem como de produção de conhecimentos e tecnologias sociais, que possibilitem uma melhor convivência com a região.	A pré-história do semiárido, a história do semiárido, o clima do semiárido, o Nordeste e o semiárido, as relações socioeconômicas de povoamento da região semiárida e a formação de uma sociedade de classe.	O processo de escolarização, desde a invasão portuguesa, o nascimento das escolas públicas, a função social da escola e o papel dos professores/as, ao longo da história; tendências pedagógicas; competências docentes a pedagogia de projetos e a alternância como princípios norteadores e itinerários para a elaboração de projetos.

**Fonte: Elaborado pelos autores (2024).**

Pensar aulas a partir do contexto do semiárido, como apresentado acima, mais do que tratar de forma simplória a flora e fauna da região semiárida, é abordar seus aspectos socioambientais, políticos e culturais; uma proposição de ruptura de velhos estereótipos acerca dessa região tão rica, complexa e diversa. Como a “Desconstrução de preconceitos com relação ao semiárido e valorização das culturas locais” (Castro, 2010, p. 85).

Tratar da realidade com objetividade racional, não como um fim, produto, mas como meio para a emancipação fazem parte das formações propostas neste processo (ECCSA), que são uma contraposição aos pacotes enviados prontos para serem executados, visando a um fim. Sobre as formações:

Essa formação veio nos mostrar a importância de conhecer o local que vivemos. Só assim podemos interferir no meio. Através do estudo fomos sensibilizados a perceber o potencial humano existente nas nossas comunidades, valorizando a sabedoria local, a cultura do povo e os meios de produção (Castro, 2010, p. 62 – fala de uma professora sobre o módulo: conhecendo o semiárido).



A formação modular “mantém o propósito de disseminar metodologias pedagógicas apropriadas à região semiárida e trabalha com temáticas que envolvem o conhecimento sobre o semiárido brasileiro, suas potencialidades e os desafios ambientais, sociais, culturais, políticos e econômicos (Castro, 2015, p. 62).

Na concepção de educação libertadora de Freire, o “conteúdo programático já não involucra finalidades a serem impostas ao povo, mas, pelo contrário, porque parte e nasce dele, em diálogo com os educadores, reflete seus anseios e esperanças” (Freire, 1987, p. 74). Portanto, as temáticas e os processos metodológicos estabelecem uma relação dialógica com a comunidade escolar, visando à produção do saber, em processos democráticos e dialógicos, a partir das experiências sociais dos coletivos populares.

Para Arroyo importa “reconhecer que todo conhecimento é uma produção social, produzidos em experiências sociais e que toda experiência social produz conhecimento pode nos levar a estratégias de reconhecimento” (Arroyo, 2011, p. 117). De acordo com o autor, não se deve considerar uma hierarquia de experiências humanas, mas uma rica diversidade de saberes, modos de pensar a realidade e de nos pensar como humanidade (Arroyo, 2011), que constatamos nesse processo rico, diverso, com metodologias e intencionalidades que fogem às barreiras do sistema, construindo novos olhares sobre os potenciais humanos, em vista da construção do conhecimento elaborado a partir da ótica dos coletivos oprimidos. Nesse aspecto, podemos afirmar que a ECCSA se propõe a uma educação libertadora.

A educação contextualizada em Tamboril efetiva-se como um jeito de ser, de fazer educação, que tem sua metodologia baseada na filosofia de Paulo Freire, que tem contribuído para a mudança de postura dos/as educadores/as, educandos/as, confirmada por meio da teoria e prática, quebrando paradigmas de uma educação conservadora, anunciando uma educação libertadora, que considera os saberes dos sujeitos com suas especificidades (Castro, 2015, p. 26).

#### **Sobre o acompanhamento pedagógico em diálogo com a comunidade:**

Os acompanhamentos pedagógicos têm possibilitado o desenvolvimento dessa filosofia (Paulo Freire), desde o contato com educandos/as e educadores/as até a família e comunidade, que acontece através do diálogo, troca de experiências,



práticas. Isso é fundamental para a compreensão da realidade, definindo intervenções na perspectiva da consolidação da teoria trabalhada (Castro, 2015, p.27).

Pelo diálogo, toda a comunidade escolar, quer estudantes, educadores/as, famílias podem alcançar, como refere Freire (1967), maior ingerência, responsabilidade social e política. “Participando. Ganhando cada vez maior ingerência nos destinos da escola do seu filho” (Freire, 1967, p. 92). Tal ingerência, referida por Freire, desmonta a educação bancária e anuncia novo projeto de sociedade e de escola.

A ECCSA confirma o caráter freireano, em seu fazer dialógico, com novas metodologias e saberes, além da relação com a vida dos coletivos, a partir do semiárido, renunciado ao caráter tecnicista, bancário, numa posição contra-hegemônica, problematizadora e reflexiva e isso “implica num constante ato de desvelamento da realidade” (Freire, 1987, p. 47). Para Freire, a educação bancária busca a imersão, enquanto a libertadora “a emersão das consciências, de que resulte sua inserção crítica na realidade. Quanto mais se problematizam os educandos (as), como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados” (idem, ibidem). Assim, podem enfrentar os desafios deparados na sociedade.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A ECCSA surge e se constitui, em Tamboril, como uma proposta freireana, conforme dados apresentados nos dois livros de sistematização da proposta, feita por Castro (2010; 2015), cujas ações denotam uma práxis, orientando-se, assim, a partir dos seguintes interesses: prático e emancipatório, pois estes dialogam entre si, conforme Grundy (1987), prevalecendo, contudo, o emancipatório.

Concernente aos paradoxos entre os interesses, a práxis libertadora se consolida, verificando-se um empenho, relativamente significativo, por todos os agentes sociais, embora uma dificuldade de compreensão da proposta por parte da SME, com divisão de equipes, em que a do PAIC possui estruturação e a ECCSA com equipe pequena, contudo, apresenta um

**Revista Temas em Educação, João Pessoa, Brasil, v. 34, n. 1, p. 1-23, e-rte331202507, 2025.**



trabalho de acompanhamento pedagógico bastante consolidado, atendendo às demandas e chegando a todas as comunidades. A autora da sistematização, ao apresentar desafios, além de sinalizar o desencontro entre as equipes ECCSA e PAIC, traz também aspectos de uma educação bancária, de nuances positivistas, constatando-se como interesses contrários ao emancipatório. Isso demonstra a intencionalidade do desenho curricular defendido pela Secretaria da Educação, no sentido contrário à práxis da ECCSA com práxis freireana.

Assim, constatamos em tal dualidade de interesses que a SME se orienta para o interesse técnico e a ECCSA para o emancipatório. Concluindo-se que, pela força da mobilização dos agentes e coletivos sociais prevalece o interesse emancipatório, pois este ocorre por meio de diálogos interdisciplinares, cujo currículo se faz também no chão da escola, numa ciranda de produção do saber elaborado, insubordinado e dialógico e se estendendo à SME.

Dessa forma, inferimos, conforme dados documentais, maior engajamento da escola dentro da vida social e comunitária, em que está inserida. Isso ocorre por meio de oficinas, debates, aula de campo, rodas de conversa, culminância das atividades pedagógicas, maior participação das famílias na escola, bem como inserção dos (as) educadores (as) no contexto comunitário em que a escola se situa. Além de estudantes, suas famílias e demais coletivos, construindo os desenhos curriculares, sistematização e transformação do conhecimento, em um processo de desconstrução, reconstrução e ressignificação dos saberes para se alcançar a práxis.

Sendo assim, apesar do paradoxo jogo de interesses mercadológicos, há relevância da práxis orientada para o interesse emancipatório, haja vista a força dos coletivos sociais e comunitários, educadores (as), estudantes, suas famílias e contextos; dos processos pedagógicos, desenhando currículos dialogantes com as concepções freireanas.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Currículo, território em disputa**. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

**Revista Temas em Educação, João Pessoa, Brasil, v. 34, n. 1, p. 1-23, e-rte331202507, 2025.**



DOI: 10.22478/ufpb.2359-7003.2025v34n1.69667

Maria Rosinira Bezerra Cavalcante; Marcos Antonio  
Pinto Ribeiro

**O desvelamento da práxis freireana a partir de  
retalhos: uma análise documental**

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70 Lda, s/d. ISBN: 972-44-0898-1, 1977.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto – Portugal. Porto Editora, 1994.

CASTRO, Gigi. **Retalhos de uma educação contextualizada para a convivência com o semiárido nordestino: textos, cores, sonhos alumiados pela experiência vivida em Tamboril-Ceará-Brasil**. Fortaleza: Expressão Gráfica, 2010.

CASTRO, Gigi. **Retalhos de uma educação contextualizada para a convivência com o semiárido no sertão do Ceará: da mesa de negociação à política pública nos municípios de Tamboril**. Quiterianópolis, Nova Russas, Ipaporanga e Independência. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2015.

COUTINHO, Maria de Sousa Pereira. **Racionalidade Comunicativa e Desenvolvimento Humano em Jurgen Habermas: Bases de um pensamento educacional**. Lisboa: Edições Colibri, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

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

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

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GRUNDY, Shirley. **Curriculum: product or praxis?** Lewes: Falmer Press, 1987.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.

SOBRE A AUTORIA:

**Revista Temas em Educação, João Pessoa, Brasil, v. 34, n. 1, p. 1-23, e-rte331202507, 2025.**



DOI: 10.22478/ufpb.2359-7003.2025v34n1.69667

Maria Rosinira Bezerra Cavalcante; Marcos Antonio  
Pinto Ribeiro

**O desvelamento da práxis freireana a partir de  
retalhos: uma análise documental**

[\*] Mestrado em Educação Científica e Formação de Professores pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Professora efetiva da Rede municipal de Tamboril/CE, na área de Ciências do Ensino Fundamental II. ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-7843-1571>. E-mail: [nilapoetizante@gmail.com](mailto:nilapoetizante@gmail.com).

[\*\*] Doutorado em Educação pela Universidade de Lisboa. Professor Titular da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0968-2103>. E-mail: [marcos.ribeiro@uesb.edu.br](mailto:marcos.ribeiro@uesb.edu.br).

---

Submetido em: junho de 2024.

Aprovado em: setembro de 2024.

Publicado em: janeiro de 2024.