Revista MEB
de Educação Popular

meb
Movimento de
Educação de Base

ISSN 2965-6176

Volume 6 (outubro / 2026)



Paz, Educação Popular e Bem Viver

Revista MEB
de Educação Popular

meb
Movimento de
Educação de Base

ISSN 2965-6176

Dialogando sobre o *Saber, viver e lutar.*

NOTA SOBRE A ILUSTRAÇÃO DA CAPA

A arte aborda a paz, a educação popular e o Bem Viver por meio da circularidade e das conexões. A mulher é vista de cima em movimento de ciranda: uma mão recebe e a outra dá. O sorriso sinaliza esperança, resistência, vida digna. O rosto, a roupa e o cabelo ecoam as raízes africanas, de onde os fios tecem redes e conexões. Os motivos indígenas entrelaçam cores, culturas e conexões entre o ambiente, a terra, as pessoas, o Bem Viver. Vermelho e azul remetem à iconografia cristã, integrando humano/carne e divino/celestial. Tudo está conectado e impulsiona ao movimento, à dança, à harmonia com a criação.

MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE – MEB
SCS Quadra 3 Bloco A Nº 79 Brasília-DF CEP: 70303-000

Revista MEB de Educação Popular
Telefone: (61) 3225-2999
E-mail: revista@meb.org.br
Website: www.meb.org.br/revistameb

Periodicidade
Anual

Idioma
Português

Corpo Editorial

Ir. Delci Maria Franzen (MEB)	Editora-chefe
Ir. Cláudia Chesini (MEB)	Editora-executiva
Carlos Lopes (UnB)	Conselho Editorial
Elizabeth Carlos do Valle (UEPA)	Conselho Editorial
Maria de Lourdes Almeida Silva (GE-MEB)	Conselho Editorial
Joaquim Alberto Andrade Silva (UBEC)	Conselho Editorial
Leonardo Cavalcanti (UnB)	Conselho Editorial
Ir. Jorge de Paula (UNISINOS)	Conselho Editorial
Pe. Gabriele Cipriani (MEB)	Conselho Editorial

Revisão ortográfica
Renato Thiel

Projeto gráfico e diagramação
Lavínia Design

Ilustração da Capa
Eder D'Artagnan (colorização e tratamento digital com apoio de IA generativa)

Nota editorial: As opiniões expressas nos artigos são de responsabilidade de seus respectivos autores e não expressam necessariamente o ponto de vista do conselho editorial da Revista MEB de Educação Popular. Correções ortográficas e gramaticais são de responsabilidade dos autores.

ISSN 2965-6176

SUMÁRIO

EDITORIAL

Um território pulsante para esperançar a paz e o Bem Viver 6

ARTIGOS

O Diálogo no contexto de um processo pedagógico (Dr. Luiz Síveres) 8

Conflitos sociais e a construção da paz: desafios e possibilidades para lideranças comunitárias (Gidalti Guedes da Silva) 12

Ler o mundo de novo: alfabetização, juventudes, decolonialidade e fronteiras pastorais na educação popular contemporânea (Betânia Hoss Lunelli e José Antonio Boareto) 20

Fé e luta: educação popular na tradição da Teologia da Libertação (Guilherme Felipe Santos Rocha) 25

A educação comunitária ribeirinha na Amazônia: reflexões sobre Bem Viver e perspectivas solidárias de futuros (Arlete Gomes dos Santos e Humberto Herrera Contreras) 32

ENTREVISTA

Humanização nas ruas: um diálogo com o Padre Júlio Lancellotti 41

SISTEMATIZAÇÃO DE EXPERIÊNCIA

Quando a palavra volta a caminhar – Crônica da 1ª Turma de Educadores Populares em Presidente Vargas – Maranhão (Hilton César Neves da Silva) 44

O Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas: o potencial da mobilização e da participação social 53

MEB 65 ANOS

Celebrando a jornada de educação popular, formação cristã e transformação social do MEB 55

Pronunciamento do presidente por ocasião dos 65 anos do MEB 56

SUMÁRIO

POR DENTRO DO MEB

MEB: promovendo cidadania e valorizando a cultura quilombola 59

GE-MEB: saberes, experiências e práticas que fortalecem a educação popular 61

Mulheres em Ciranda promove oficinas e fortalece mulheres em diferentes territórios do Distrito Federal 62

Aprender, crescer e lutar juntos: a força do Capacita em Rede no território 63

Mais que letras e telas: o Projeto LER escrevendo novas histórias de cidadania .. 64

Depoimentos que inspiram 65

RESENHA

Magnifica Humanitas: Carta Encíclica sobre a salvaguarda da pessoa humana na era da inteligência artificial (LEÃO XIV) (Gabriele Cipriani) 66

CULTURA POPULAR

Poema – Educação é revolução 70

Poema – Sementes do Saber Popular 71

SUGESTÕES DE LEITURA

Indicações de leitura que dialogam com o tema dessa edição 72

AGRADECIMENTO

Querida Irmã Delci Maria Franzen 73

BOAS-VINDAS

Bem-vindo ao MEB, Prof. Álvaro Loureiro 75

Um território pulsante para esperançar a paz e o Bem Viver

A Revista MEB de Educação Popular alcança seu sexto ano de publicação, consolidando-se como um espaço aberto, um território vivo no campo da educação. Em geral, quando pensamos em espaço público, associamos a ideia ao concreto, aos bancos de uma praça ou ao vazio de uma calçada. Contudo, o lugar que trago hoje, com nossa Revista, desafia essa lógica. Trata-se de um território vivo, um espaço público aberto que foi abraçado, ressignificado e continuamente fortalecido por pessoas do Movimento de Educação de Base. O MEB celebra 65 anos de resiliência e dedicação à educação popular, reafirmando seu compromisso com o esperançar humano e com a construção de condições para uma paz fundada na justiça.

Esta não é apenas uma Revista para ser lida, mas para ser habitada. Um espaço onde você escreve, se apresenta, denuncia e canta a sua própria vida. Cada página revela o pulsar de uma comunidade que escolheu narrar sua própria história — sem intermediários. Este não é um lugar de passagem; é um lugar de permanência. É onde a teoria da justiça social ganha corpo, rosto e voz. É o chão de quem, no meio do povo, constrói a paz no cotidiano.

A primeira série de artigos nasce da academia, daqueles que entram nesse espaço por meio de seus escritos. Com esses parceiros buscamos sempre dialogar e aprender, para não permanecermos isolados em nossos pensamentos e projetos. No entanto, o registro da memória e das urgências do povo muitas vezes escapa às normas rígidas da academia: são poesias marginais, manifestos coletivos, palavras de ordem e relatos de sonhos que insistem em não se calar. Esses escritos cumprem dois propósitos essenciais: denunciar as ausências e as violências sofridas e, sobretudo, anunciar que outra sociedade é possível — uma sociedade que pode ser organizada mesmo diante dos novos desafios que irrompem na vida de todos nós nesta era dos algoritmos e da Inteligência Artificial.

Ao avançar por este território do MEB, encontramos fotos e vídeos produzidos por quem vive e constrói o espaço social. Nas fotografias: vemos sorrisos nos mutirões, mãos entrelaçadas na cozinha comunitária, gente do povo marchando nas ruas, assembleias que resistem. Nos vídeos: ouvimos o som do território, o entusiasmo, os cantos, o debate acalorado, o choro partilhado, o abraço que acolhe. Não são registros meramente artísticos, são documentos históricos da nossa existência e do nosso afeto.

E no coração deste espaço estão as autoapresentações. Em pequenos vídeos, áudios ou fichas escritas à mão, cada militante, morador, trabalhadora e trabalhador se apresenta. Essas vozes quebram estereótipos. Mostram que os construtores da paz não são heróis de livros, mas pessoas que no cotidiano da vida decidiram não se curvar diante da desigualdade e da injustiça.

Dar voz a quem, no meio do povo, constrói justiça e paz é o que dá sentido a este espaço digital. A Revista nos lembra que a paz verdadeira não é ausência de conflitos, mas presença de direitos, de arte, de escuta e de comunidade.

Manter este território pulsante, democrático e ocupado é um dever coletivo. Fica o convite para que cada pessoa que nos lê não seja apenas espectadora desta história, mas se permita ser tocada por ela — ocupando também os espaços públicos de sua própria realidade com arte, diálogo e esperançando a PAZ.

Gratidão a todos(as) os(as) colaboradores(as) da Revista MEB de Educação Popular. Muito obrigada!

Ir. Delci Maria Franzen
Secretaria Executiva
do Movimento de Educação
de Base – MEB

ARTIGO

O Diálogo no contexto de um processo pedagógico

Dr. Luiz Síveres [1]

RESUMO: O presente artigo reflete sobre o diálogo como um processo pedagógico transversal no contexto da educação popular, tendo como referência as contribuições da Pedagogia Alpha. Parte-se da compreensão de que, embora a sociedade contemporânea disponha de amplos recursos de comunicação e circulação de informações, ainda enfrenta dificuldades para estabelecer relações fundamentadas na escuta, na reciprocidade e na construção compartilhada de sentidos. Diante desse cenário, o estudo busca compreender o significado do diálogo a partir de diferentes perspectivas filosóficas e pedagógicas. A reflexão evidencia que o diálogo não deve ser compreendido apenas como uma metodologia de ensino, mas como um princípio organizador da ação educativa, capaz de integrar formação humana, construção do conhecimento e compromisso social. Nesse horizonte, a Pedagogia Alpha apresenta o diálogo como uma dinâmica formativa que articula as dimensões antropológica, epistemológica e pedagógica, favorecendo processos educativos pautados no encontro, na participação e na transformação da realidade. Conclui-se que o diálogo, compreendido como processo permanente de abertura ao ser humano, ao conhecimento e ao mundo, constitui um elemento essencial para uma educação popular comprometida com a formação integral da pessoa e com a construção de uma sociedade mais justa e solidária.

Palavras-chave: Diálogo; Processo pedagógico; Educação popular; Pedagogia Alpha; Formação integral.

Introdução

O diálogo, compreendido como um processo transversal, orienta esta reflexão conceitual e pedagógica voltada aos interlocutores do Movimento de Educação de Base (MEB), comprometidos com a promoção humana integral por meio da educação popular. Parte-se do entendimento de que o diálogo não é apenas uma forma de comunicação, mas uma dimensão constitutiva da formação humana e um princípio capaz de orientar o processo educativo.

Com esse propósito, o artigo inicia contextualizando o diálogo na realidade contemporânea, retoma sua compreensão a partir da contribuição de alguns autores e, por fim, propõe que ele seja assumido como um processo pedagógico transversal, tendo a Pedagogia Alpha como principal referência.

1 Contextualizando o diálogo

Compreender o diálogo no contexto da educação popular exige, antes de tudo, olhar para a realidade contemporânea. Vivemos em um mundo cada vez mais globalizado, impulsionado pelos blocos econômicos, pelos sistemas políticos e pelo avanço das tecnologias de informação. Ao mesmo tempo, convivemos com processos crescentes de fragmentação, expressos no individualismo, na polarização social e no aumento das desigualdades. Soma-se a isso uma tendência ao conformismo, alimentada pelo vazio existencial, pelas diferentes formas de violência e pela degradação ambiental. Embora esses fenômenos possam parecer distintos, eles estão profundamente interligados e influenciam-se mutuamente.

Essa realidade manifesta-se tanto na vida das pessoas quanto nas relações sociais e representa um desafio para a educação popular. Nesse cenário, dialogam entre si as reflexões de Martin Buber (2001), ao afirmar que o ser humano fortalece o antidiálogo; de Hans-Georg Gadamer (2009), ao advertir sobre a crescente incapacidade de dialogar; e de Paulo Freire (1987), ao denunciar relações sociais marcadas mais pelo monólogo do que pelo diálogo. Embora desenvolvidas em contextos distintos, essas perspectivas convergem ao indicar que o enfraquecimento do diálogo compromete a convivência humana e limita as possibilidades de transformação social.

Essa constatação torna-se ainda mais evidente no atual modelo de sociedade. Apesar da ampla circulação de informações e da expansão dos recursos tecnológicos de comunicação, permanecem grandes

1. Instituto Pedagogia Alpha.

dificuldades para construir um diálogo significativo entre pessoas, grupos e instituições. A facilidade de comunicar-se nem sempre corresponde à capacidade de escutar, compreender e construir sentidos em conjunto. Como consequência, os vínculos humanos tornam-se mais frágeis, justamente quando o diálogo poderia fortalecer relações mais solidárias, favorecer o desenvolvimento pessoal e ampliar o compromisso com o bem comum.

Essa realidade também alcança os processos educativos. Em muitos espaços de formação ainda predominam relações marcadas pela transmissão unilateral do conhecimento, pela separação entre teoria e prática e pela dificuldade de atribuir sentido às experiências de aprendizagem. Quando isso acontece, educadores e educandos correm o risco de reduzir a educação à simples reprodução de conteúdo, enfraquecendo sua dimensão humana, crítica e transformadora.

Diante desse cenário, ganha força a hipótese que orienta esta reflexão: compreender o diálogo como um processo pedagógico transversal, podendo contribuir para a construção de práticas educativas mais relacionais, favorecer aprendizagens dotadas de maior significado e fortalecer uma educação comprometida com a formação integral da pessoa e com a transformação da realidade.

2 Compreendendo o diálogo

Compreender o diálogo exige, inicialmente, voltar à origem da própria palavra. Derivada do grego diá-logos (διάλογος), ela reúne dois elementos que ajudam a compreender seu significado. O prefixo *diá* remete à ideia de "por meio de", "através de" ou "de forma transversal", indicando um movimento que atravessa pessoas, palavras e experiências. Já o *logos*, segundo Lacroix (2009), possui um significado amplo, que envolve razão de ser, discurso e cálculo. Desde sua origem, portanto, o diálogo ultrapassa a simples troca de palavras e remete a uma forma de compreender, interpretar e construir a realidade.

Ao longo da história, esse conceito foi adquirindo novos significados. Na tradição filosófica, o logos passou a representar a palavra refletida, capaz de mediar a construção do conhecimento. Na tradição teológica, foi identificado com o "Verbo que se fez carne", expressando a presença da divindade na história humana. Em uma perspectiva pedagógica, o diálogo pode ser compreendido, atualmente, como uma prática relacional que favorece a busca de sentido, a construção compartilhada do conhecimento e o desenvolvimento de projetos sociais. Nessa perspectiva, ele pode ser entendido, ao mesmo tempo, como fundamento da existência, caminho para o conhecimento e projeto de convivência.

Essa compreensão convida a repensar a própria ação educativa. Como observa Balbinot (2006), trata-se de superar modelos pedagógicos marcados pela verticalidade das relações para fortalecer uma práxis dialógica, orientada pela possibilidade de "ser mais" e de "agir melhor". Assim, o diálogo deixa de ser apenas um recurso metodológico e passa a constituir uma forma de viver o processo educativo, integrando reflexão e ação na promoção de uma formação humana integral.

Para aprofundar essa compreensão, é importante recorrer às contribuições da filosofia da educação. Embora o diálogo esteja presente nas diferentes culturas desde a Antiguidade, foi com a sistematização da filosofia, a partir do século V a.C., que ele se consolidou como uma forma privilegiada de investigar a realidade, produzir conhecimento e exercer a própria atividade filosófica.

Nesse horizonte, Murphy (1988) compreende a filosofia da educação como um processo essencialmente relacional. Na mesma direção, Guilherme e Morgan (2018) destacam que diversos pensadores contribuíram para aproximar o diálogo da reflexão educativa. Entre eles, Martin Buber compreende o diálogo como encontro autêntico entre pessoas; Mikhail Bakhtin enfatiza a linguagem, a interação e a imaginação como dimensões constitutivas da experiência humana; e Hannah Arendt ressalta a importância do diálogo na vida pública e na construção de uma sociedade democrática.

Embora partam de perspectivas distintas, esses autores convergem ao reconhecer que o diálogo articula a reflexão filosófica e a prática educativa. Portanto, mais do que um método de comunicação, ele constitui uma forma de relação que envolve a pessoa em sua integralidade, integra diferentes modos de expressão e amplia as possibilidades de compreender a realidade e atribuir sentido à existência.

Essa compreensão reforça a necessidade de recolocar o diálogo no centro dos processos educativos. Isso significa compreendê-lo como uma prática pedagógica capaz de promover relações mais justas, fortalecer a construção compartilhada do conhecimento e cultivar uma atitude permanente de abertura, escuta, reflexão e participação. Assim, a dialogicidade deixa de repre-

sentar apenas uma técnica de ensino para afirmar-se como um princípio que orienta a formação humana e sustenta a intencionalidade do processo educativo.

3 Propondo o diálogo como um processo pedagógico

Compreendido como elemento constitutivo da condição humana, caminho para a construção do conhecimento e princípio orientador da ação educativa, o diálogo torna-se um elemento dinamizador do processo pedagógico. Nesse horizonte, a Pedagogia Alpha, conforme Síveres (2019), apresenta-se como um percurso formativo que não considera o diálogo apenas uma metodologia de ensino, mas um princípio organizador de toda a experiência educativa.

A Pedagogia Alpha parte da compreensão de que educar significa promover processos de transformação pessoal e social. Por essa razão, o diálogo não se limita à comunicação entre educadores e educandos, mas constitui um espaço de encontro, escuta, discernimento e construção compartilhada de sentidos. Nesse processo, cada pessoa é reconhecida em sua singularidade e, ao mesmo tempo, é convidada a participar de uma comunidade de aprendizagem comprometida com o desenvolvimento humano.

Nessa perspectiva, o diálogo configura-se como um movimento permanente de abertura. Inicialmente, abertura para si mesmo, possibilitando o autoconhecimento e a tomada de consciência sobre a própria realidade. Em seguida, abertura ao outro, reconhecendo a alteridade como condição fundamental para a formação humana. Finalmente, abertura ao mundo, compreendendo que o conhecimento somente adquire significado quando se relaciona com as experiências concretas da vida e com o compromisso de transformação da realidade.

Segundo Síveres (2019), essa compreensão aproxima a Pedagogia Alpha de importantes contribuições filosóficas e pedagógicas. De Martin Buber, incorpora a compreensão da educação como encontro entre sujeitos; de Paulo Freire, assume a ideia de que o conhecimento se constrói por meio da dialogicidade e da problematização da realidade; e de Emmanuel Levinas, acolhe a perspectiva de que a responsabilidade ética nasce da relação com o outro. A singularidade da Pedagogia Alpha, entretanto, está em integrar essas contribuições em uma proposta que articula formação humana, construção do conhecimento e compromisso social.

Nesse contexto, o diálogo deixa de ser apenas uma estratégia didática e passa a constituir uma atitude pedagógica permanente. Cada momento educativo torna-se uma oportunidade para perguntar, escutar, interpretar, refletir, decidir e agir. Assim, ensinar e aprender deixam de ser processos separados e passam a formar um único percurso, no qual educadores e educandos assumem responsabilidades compartilhadas na construção do conhecimento e na formação humana.

Essa perspectiva possibilita superar algumas dicotomias presentes na educação contemporânea. A separação entre teoria e prática dá lugar à práxis reflexiva; a fragmentação entre razão e experiência é integrada por uma compreensão mais ampla e significativa do conhecimento; e a distância entre aprendizagem e compromisso ético transforma-se em uma proposta educativa comprometida com a formação integral da pessoa.

A transversalidade do diálogo manifesta-se, conforme Síveres (2019), nas diferentes dimensões da Pedagogia Alpha. Na dimensão antropológica, contribui para a constituição da identidade por meio do encontro e da reciprocidade. Na dimensão epistemológica, compreende o conhecimento como resultado da interação entre sujeitos, saberes e contextos diversos. Na dimensão pedagógica, orienta metodologias participativas, colaborativas e investigativas, nas quais a aprendizagem emerge da experiência compartilhada e da reflexão crítica.

A partir dessa compreensão, o percurso educativo proposto pela Pedagogia Alpha pode ser entendido como um movimento contínuo de acolhida, reflexão e ação. O conhecimento deixa de ser visto como um fim em si mesmo e passa a ser compreendido como um instrumento para ampliar a consciência, fortalecer relações humanas e promover práticas transformadoras. Por isso, o diálogo constitui o eixo articulador que integra o ser, o saber e o agir, permitindo que a educação ultrapasse a transmissão de conteúdos e se transforme em uma experiência de formação integral.

Dessa forma, a Pedagogia Alpha reafirma que educar significa criar condições para que cada pessoa encontre sentido em sua existência, desenvolva capacidade crítica diante da realidade e assuma, de maneira responsável, seu protagonismo na construção de uma sociedade mais justa e solidária. Nesse caminho, o diálogo deixa de ser apenas um recurso metodológico e passa a expressar a própria identidade

de uma pedagogia comprometida em formar sujeitos capazes de aprender, conviver e transformar o mundo.

Assim, considerando que a educação envolve diferentes sujeitos, processos e finalidades, esta reflexão compreende o diálogo como um processo pedagógico transversal que integra três dimensões fundamentais: uma dimensão antropológica, relacionada à constituição do ser humano; uma dimensão epistemológica, vinculada à construção do saber; e uma dimensão ética e pedagógica, expressa no agir comprometido com um projeto humanizador.

Essa compreensão tridimensional reforça a necessidade de articular ser, saber e agir como elementos inseparáveis do percurso educativo. Desse modo, o diálogo pode ser compreendido como uma dinâmica transversal capaz de fundamentar uma educação popular voltada à formação integral, ao conhecimento significativo e à transformação da realidade.

Considerações finais

A prática do diálogo, relacionada à formação humana, à construção do conhecimento e à transformação social, constitui uma dimensão fundamental dos processos educativos e, por isso, deveria estar presente em diferentes projetos pedagógicos. Uma educação fundamentada no diálogo amplia a consciência, fortalece a reflexão crítica e favorece percursos de ensino e aprendizagem orientados por uma pedagogia dialógica.

Compreender o diálogo como processo pedagógico significa reconhecê-lo como uma dinâmica própria da condição humana, especialmente em contextos marcados por rupturas pessoais, sociais e ambientais. Significa também compreendê-lo como um caminho capaz de promover a construção de conhecimentos abertos à diversidade de perspectivas e como uma possibilidade de integrar diferentes pedagogias e metodologias educativas.

Nesse sentido, o diálogo, assumido como uma dinâmica transversal do projeto educativo, precisa ser continuamente questionado, contextualizado e ressignificado. Essa atitude contribui para uma educação mais coerente com os desafios contemporâneos, capaz de valorizar a diversidade das relações humanas, reconhecer diferentes formas de aprendizagem e fortalecer processos comprometidos com a transformação social.

Assim, o diálogo, compreendido como processo pedagógico, reafirma-se como um elemento essencial para uma educação popular comprometida com a formação integral da pessoa. Mais do que uma metodologia de ensino, ele constitui uma forma de compreender o ser humano, construir conhecimento e promover práticas educativas fundamentadas na participação, na reciprocidade e na responsabilidade coletiva.

E, nessa perspectiva, o diálogo pode ser entendido como um caminho permanente de abertura: um sinal a ser interpretado na realidade, um sentido a ser construído nas relações e uma prática a ser assumida pelos educadores populares. Ao articular ser, saber e agir, ele possibilita uma educação voltada aos direitos humanos, à convivência solidária e ao compromisso com a ecologia integral.

REFERÊNCIAS

BALBINOT, R. **Ação pedagógica**: entre verticalismo pedagógico e práxis dialógica. São Paulo: Paulinas, 2006.

BUBER, M. **Eu e Tu**. 8. ed. São Paulo: Centauro, 2001.

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

GADAMER, H-G. **Verdade e método II**. Complementos e índice. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

GUILHERME, A.; MORGAN, W. J. **Philosphy, dialogue, and education**. Nine modern European Philosophers. London and New York: Routledge, 2018.

LACROIX, A. **A razão**. Análise da noção, estudo de textos: Platão, Aristóteles, Kant, Heidegger. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MURPHY, D. **Martin Buber´s philosophy of education**. Great Britain: Billing & Sons, 1988.

SÍVERES, L. **Pedagogia Alpha**. Presença, proximidade e partida. Curitiba, Publishing, 2019.

ARTIGO

Conflitos sociais e a construção da paz: desafios e possibilidades para lideranças comunitárias

Gidalti Guedes da Silva [1]

RESUMO: Este artigo tem como objetivo refletir sobre como lideranças sociais podem atuar na construção da paz em meio aos conflitos sociais na sociedade contemporâneos. Primeiramente, analisa as dinâmicas estruturais e psicossociais que originam e intensificam os conflitos sociais. Em seguida, discute a concepção de paz não somente como ausência da guerra ou violência, mas como engajamento ativo na busca da justiça, dos Direitos Humanos e da convivência em um mundo plural. Por fim, propõe o diálogo como caminho pedagógico fundamental para o desenvolvimento das capacidades humanas necessárias à construção da paz.

Palavras-chave: Conflitos sociais. Construção da paz. Cultura de paz. Diálogo. Lideranças comunitárias.

Introdução

Na obra "Amor líquido", Zygmunt Bauman (2004) constatou a crise de sociabilidade presente na sociedade contemporânea. Esta crise não pode ser confundida com um estado momentâneo de coisas. Bauman demonstrou que o processo atual de socialização dos indivíduos está comprometido, pois contribui para que os vínculos entre as pessoas sejam cada vez mais líquidos, mais frágeis. Essa ruptura do tecido social foi percebida desde os primeiros estudos de sociologia urbana realizados por Georg Simmel (1973), no início do século XX. Segundo o autor, o estilo de vida urbano moderno tende à individuação e à fragmentação social. É possível deduzir que, atualmente, as inovações tecnológicas no campo da comunicação e a difusão da cultura neoliberal potencializaram o avanço deste quadro de adoecimento social.

A fragilidade dos laços humanos seria motivo suficiente para colocar em alerta pesquisadores sociais. Mas, além da superficialidade e da indiferença, a sociedade contemporânea tem sido marcada pelo aumento dos fundamentalismos, dos conflitos sociais, dos atos de violência e das guerras. Pesquisadores do Programa de Dados sobre Conflitos de Uppsala registraram 65 conflitos armados ativos, com participação de governos, sendo que 13 deles atingiram o nível de guerra. Mais alarmante tem sido o ressurgimento de combates bilaterais entre Estados, chegando atualmente a oito combates. Somente no ano de 2025 foram mortas 245.681 pessoas, consequência de combates armados. Esse é o maior número de conflitos simultâneos registrados desde a Segunda Guerra Mundial (Uppsala Universitet, 2026). Paralelamente, o Comitê Internacional da Cruz Vermelha registrou mais de 130 conflitos armados no mundo e, dentre eles, 20 conflitos duram mais de duas décadas. Nesse contexto, os limites éticos que deveriam proteger os civis não estão sendo respeitados, provocando a morte de milhares de pessoas e colapsando as condições básicas de subsistência de outras milhares (ICRC/CICV, 2026).

No Brasil, com a expansão do agronegócio e a financeirização das terras, os conflitos agrários e territoriais perduram, incorrendo na violência no campo. A precarização das condições de trabalho e o endividamento alimentam tensões latentes nas periferias urbanas. Também este quadro de tensão se faz presente no cotidiano das pessoas comuns, nas famílias, vizinhanças e comunidades, com o aumento dos conflitos em torno de pautas políticas e religiosas (Santana, 2024).

Frente a este quadro estão lideranças, educadores e religiosos, especificamente, aqueles que realmente se dedicam ao bem-estar social de suas comunidades. De que modo tais lideranças poderão atuar para construir a paz em suas comunidades? Esta questão

1 Doutor e Mestre em Educação. Graduado em Sociologia, Pedagogia e Teologia. Professor do Núcleo de Formação Geral e Humanística (NFGH) da Universidade Católica de Brasília (UCB); Coordenador do MBA em Liderança e Gestão Inovadora de Instituições Educacionais; Coordenador do Curso de Teologia e Secretário Executivo da Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade. Lattes: http://lattes.cnpq.br/0196801353162416; e-mail: gidalti.gs@gmail.com.

norteia o presente artigo. Para respondê-la, faremos um percurso reflexivo inspirado na pedagogia da libertação de Paulo Freire (1997), conforme a síntese apresentada por Gadotti (2006). Daremos início por meio da leitura do mundo, visando analisar as dinâmicas psicossociais e os fatores estruturais que originam e acirram os conflitos sociais na sociedade contemporânea. O segundo momento é dedicado à crítica do mundo lido, por meio de um exercício de discernimento do conceito e do projeto de paz que deve orientar nossa ação em um mundo. Por fim, o terceiro momento apresentará pistas para a reconstrução do mundo lido, considerando o nosso quefazer enquanto educadores sociais e lideranças comunitárias.

1 Conflitos sociais na sociedade contemporânea

Os conflitos sociais têm sido objeto de estudo de variados autores do campo da sociologia. Durkheim (2004) considerava que a saúde da sociedade dependia da coesão dos grupos e coletividades. Sendo assim, caberia às instituições sociais estabelecer a ordem, sem a qual não haveria o progresso da sociedade. Para ele, os conflitos são algo eminentemente negativo, uma patologia social. De fato, uma sociedade pautada pelos conflitos tende ao fracasso, sobretudo dos menos favorecidos. Entretanto, a presença permanente das variadas formas de conflito nas sociedades humanas ao longo da história leva a admitir que, para além de mera crise ou patologia social momentânea, o conflito ocupa um lugar de maior importância para a própria formação da sociedade.

Marx e Engels (2005) evidenciaram a presença de um tipo de conflito que está presente a todo momento na sociedade, mesmo quando estamos vivendo aparentemente em paz. Trata-se do conflito de classes, oriundo das contradições do campo econômico que constituem a vida em sociedade. Por sua vez, Weber (1999) concorda que o conflito é algo que está sempre presente, estruturando a sociedade, embora não restrinja o conflito à luta de classes (por motivações econômicas). A perspectiva weberiana amplia o conceito de conflito social para as disputas multifacetadas pelo poder e pela dominação, que ocorre em múltiplas esferas (política, econômica, religiosa e cultural). Neste artigo, assumimos o pressuposto dialético presente no pensamento de Marx e Weber, pois reconhecemos que as sociedades humanas se constituem a partir de suas contradições internas, do movimento permanente, fruto das tensões e desejos de mudança que são próprios do ser humano.

Contudo, Norbert Elias (1994) e Theodor Adorno (2008) apresentam perspectivas complementares relevantes. Ambos defendem a ideia de que a relação entre cada indivíduo e a sociedade é sempre dialética, não havendo objetos de estudo social que possam ser compreendidos isolando os indivíduos. De igual modo, os estudos que ignoram os indivíduos, tratando-os como mero reflexo direto da coletividade, tendem ao engano. Para melhor compreendermos os conflitos sociais, portanto, não podemos tratá-los apenas pelo estudo dos indivíduos, desprezando razões estruturais da sociedade que motivam os confrontos. Por outro lado, o estudo analítico dos conflitos existentes depende de um olhar aproximado, que leva em consideração cada circunstância e as motivações de cada conflito social.

Feitas estas considerações, vejamos o que afirma Hammes (2021, p. 71) sobre o conflito:

> Compreendido também como disputa ou discórdia, o conflito instaura-se no encontro de pessoas que tem pensamentos e posicionamentos diferentes. É resultado da convivência social, tendo por motivos contendas por brinquedos, amores, bens, fama etc. Dessa forma, o conflito é compreendido como algo normal e a sua resolução pode indicar caminhos de paz ou de violência, dependendo da sua forma de resolução.

O autor reconhece que nas sociedades humanas a convivência social pode resultar em conflitos entre pessoas ou grupos que possuem posicionamentos, necessidades e interesses distintos. Essa abordagem não confere juízo de valor *a priori*, se o conflito representará algo positivo ou negativo. Tudo dependerá do desenrolar da trama, da maneira como as pessoas, grupos, organizações, classes e governos se portam frente a seus desacordos: se optarão por formas violentas ou se buscarão caminhos de paz.

Mas surge uma questão crucial para os atores sociais que visam lidar com os conflitos: qual a origem dos conflitos e como eles se intensificam? A psicologia social oferece respostas fundamentais neste ponto. David Myers (2014) identificou uma série de ingredientes que estão presentes em conflitos sociais de natureza interpessoal, intergrupal ou internacional. E, para Elliot Aronson (2023), os conflitos humanos possuem origens cognitivas e sociais, podendo se estabelecer em contextos específicos ou como dinâmica própria da cultura. Vejamos abaixo um quadro síntese do pensamento destes dois autores acerca dos conflitos sociais:

Quadro 1 – Origens dos conflitos sociais segundo a Psicologia Social

Origem do conflito	Descrição
Armadilhas ou Dilemas Sociais	Situações em que as partes em conflito buscam seus próprios interesses de forma racional, resultando em um comportamento mutuamente destrutivo.
Competição por recursos escassos	Competição direta por recursos escassos (recursos naturais, alimentos, moradia, vagas de emprego, status, território, poder econômico e político).
Competição Simbólica	Quando o conflito se estabelece motivado ou legitimado por disputas relacionadas à religião, memórias históricas, valores morais ou identidade nacional.
Pensamento de Grupo (*Groupthink*):	A necessidade de pertencimento e a busca de conformidade podem levar as pessoas a agirem contra seus próprios princípios, na busca de aceitação. O desejo de harmonia e coesão do grupo pode suprimir o pensamento crítico e levar a decisões extremas ou à desumanização.
Pensamento "Nós vs. Eles" e Preconceito	Herdado do comportamento tribal, induz à distinção quase automática entre o grupo interno (nós) e o grupo externo (eles). Raiz primária do preconceito e da discriminação, favorece o próprio grupo e gera uma percepção negativa e estereotipada dos de fora, dificultando a comunicação e alimentando a desconfiança os conflitos intergrupais.
Injustiça Percebida	Ocorre quando as pessoas acreditam que a distribuição de recompensas é injusta, gerando um sentimento de privação relativa, que motiva a reivindicação e outras formas de exteriorização do descontentamento da pessoa, grupo ou classe.
Agressividade	A agressão tem causas situacionais fortes, como a frustração e a exposição a modelos agressivos. Pode eclodir durante o conflito, como fruto de impulsividade ou intencionalidade, gerando violência contra o grupo tido como causador do problema.
Dissonância Cognitiva e Autojustificação	Quando age de forma contrária às próprias crenças, a pessoa se sente desconfortável. Para reduzir essa tensão interna, ela justifica as ações, muitas vezes desumanizando a vítima ou crendo que ela "mereceu" o que sofreu. Esse mecanismo de autojustificação pode escalar o conflito, pois cria uma espiral em que atos agressivos são racionalizados e perpetuados.

Fonte: Elaboração do autor, com síntese de Myers (2014) e Eronson (2023).

As lideranças sociais que estão diante de situações de conflito precisam observar de que modo os fenômenos sociais acima destacados estão presentes. A análise de situações concretas de conflito deve levar em conta as necessidades e as possíveis causas do comportamento assumido pelas pessoas envolvidas. A Psicologia Social tem comprovado que existem comportamentos assumidos pelos indivíduos de forma consciente, com lúcida intencionalidade. Contudo, existem diversos comportamentos de grupo, assumidos pelos indivíduos com menor grau de consciência.

Outro aspecto relevante está relacionado à escalabilidade das tensões, que ocorre quando as origens dos conflitos se sobrepõem, intensificando as rea-

ções de oposição entre indivíduos e grupos. Este é o caso dos grupos religiosos e políticos que assumem uma postura fundamentalista, com comportamentos extremados, alimentados pelo preconceito, pela percepção desumanizada do grupo diferente, tratado como ameaça. Um ciclo vicioso se forma, pois os ataques sofridos ou infringidos reforçam o preconceito, o ódio e a desumanização.

Não podemos deixar de mencionar o papel desempenhado pelas redes sociais no acirramento dos conflitos. Pesquisas tem demonstrado como os mecanismos de seleção de dados e informação utilizados pelas plataformas digitais estimulam a intolerância e o radicalismo. Além da estrutura algorítmica, ocorre uma espécie de validação social do ódio, quando pessoas aprovam as falas e posicionamentos extremistas umas das outras (Quadrado; Ferreira, 2020). Pela análise desta pesquisa, é possível inferir que a criação das bolhas informacionais e a validação social induzem ainda mais as pessoas ao "Pensamento de Grupo", ao "Pensamento Nós vs. Eles" e à conduta violenta.

Se assumirmos a crítica de Adorno (2015) à racionalidade técnica, as redes sociais na atualidade ampliam as possibilidades de que os elementos externos (coercitivos) e as pulsões internas do indivíduo (vieses cognitivos pró-conflito) sejam coadunados, à serviço da reprodução da cultura contemporânea, marcada por uma racionalidade repleta de superficialidade, indiferença, desumanização, ódio e violência. Estas são as bases socioculturais que contribuem para o fortalecimento do espírito da barbárie, contra o qual, na condição de educadores, devemos nos posicionar (Adorno, 2000).

2 A paz que desejamos construir

A paz pode ser definida como a ausência, cessação, solução ou superação de um conflito ou da guerra (Houaiss, 2011). Aqui nos deteremos à reflexão sobre a paz externa, que designa a ausência de um conflito externo, que ocorre entre indivíduos ou grupos diferentes. No primeiro olhar, este conceito seria suficiente, pois a possibilidade de vivermos em uma sociedade sem conflitos se apresenta como muito tentadora.

Entretanto, quando buscamos um segundo olhar, que não se satisfaz com definições superficiais, percebemos dois pontos que merecem crítica. O primeiro é que uma das premissas estabelecidas no tópico anterior deste artigo foi que os conflitos são elementos estruturantes ou constituintes das sociedades humanas. Não há como vivermos na ausência plena de conflitos, pelo simples fato de que os indivíduos e grupos humanos são formados por uma diversidade cultural, religiosa, étnica e manifestam interesses divergentes no campo econômico, político e ideológico.

Sendo assim, a compreensão da paz como ausência de conflitos pode induzir ao erro de buscarmos silenciar as vozes e os interesses que destoam do senso comum (ou da vontade geral). Projetos de paz estabelecidos nos valores das sociedades democráticas não buscam eliminar os divergentes, nem se baseiam na busca apressada de sínteses entre os opostos, pois valorizam a diversidade humana e a pluralidade de razões e sentidos. Também, tais projetos não se valem do significado de paz como pacificar um povo, forçando-o a respeitar uma ordem estabelecida, tal como a *Pax* imposta por Roma aos povos subjugados (Bobbio, 2003).

Nestes termos, *a paz que desejamos construir não pressupõe a ausência dos conflitos*. Os conflitos violentos ocorrem na história quando os seres humanos são influenciados de tal modo, que suas efetivas realizações estão abaixo das suas realizações potenciais. Mas a paz que desejamos se estabelece quando os seres humanos alcançam a estatura ética de mediar as discordâncias entre indivíduos, grupos, classes, instituições, grupos étnicos e Estados sem o uso da violência, sem o sacrifício de vidas humanas.

O segundo ponto a ser questionado é o conceito de paz, que não deve ser tomado apenas no seu sentido negativo, de não ocorrência de conflito ou guerra. Isso somente equivale ao princípio da não prática do mal, negligenciando o sentido positivo de zelosamente praticar o bem. Vale destacar que esta concepção negativa de paz não "[...] leva em consideração as novas formas de fazer guerra hoje, como a guerra de baixa intensidade, como aquela que se nota nos conflitos dos indígenas no México e nos conflitos agrários no Brasil" (Guimarães, 2021, p. 278).

Ao enfatizar apenas a ausência da guerra, acaba-se encobrindo outras dimensões concretas de conflito, como a violação dos direitos humanos, a pobreza e a miséria. Ressalta o professor Célio da Cunha (2021, p. 222):

> A questão da pobreza, da justiça distributiva e das múltiplas desigualdades [...] sobressai hoje como um dos problemas recorrentes, perturbadores e impeditivos da paz humana. Vários estudiosos têm procurado relacionar os esforços para a construção de uma cultura de paz com os impasses de um mundo desigual, em que se faz presente a agressividade humana.

Estas demandas socioeconômicas estão relacionadas diretamente à "competição por recursos escassos" e à "injustiça percebida". Podemos deduzir que elas emergem de conflitos estruturais da sociedade, que se consolidam quando as desigualdades são legitimadas política e ideologicamente. Fica evidente que a simples ausência da guerra ou de conflitos armados em maior escala não contempla a busca de resolução destes dilemas estruturais. Sendo assim, 'a paz que desejamos construir evidencia-se tanto no sentido negativo (ausência da guerra e da violência), quanto no sentido positivo', por uma postura ativa que se materializa em ações concretas, no engajamento de indivíduos, grupos e lideranças em prol da paz.

Chegamos em um terceiro ponto fundamental para desse estudo: a construção da paz exige dos atores sociais envolvidos o comprometimento com a busca da justiça.

> Alguns pensadores esforçam-se para pensar uma noção de paz associada à justiça, como a educadora americana Betty Reardon, que oferece uma noção de paz como uma ordem social ou um conjunto de relações humanas, nas quais se pode obter justiça sem violência. A deposição das armas não será feita sem uma vida digna para todos. Outros autores pensam que justiça é ainda mais ampla e insistem em uma associação da paz com os Direitos Humanos. Para eles, a paz, sem os Direitos Humanos, não é nada (Guimarães, 2021, p. 276).

Nota-se que a concepção de paz se expande, alcança novas dimensões da vida em sociedade, ao passo que reconhece aspectos estruturantes dos conflitos sociais e assume uma postura propositiva e recriadora do mundo, na busca da justiça.

Aqui recordamos o conceito de justiça que está presente no pensamento dos profetas do Antigo Testamento. Os termos em hebraico utilizados para justiça são: primeiro, *tzedakah* (צְדָקָה), que significa retidão, integridade nas relações e justiça social; segundo, *mishpat* (מִשְׁפָּט), denotando justiça retributiva, julgamento e equidade. Somente por meio da justiça a dignidade do oprimido é restaurada e a paz é estabelecida. Esta paz, *shalom* (שָׁלוֹם), se firma na ideia de completude, integridade, saúde, segurança, harmonia relacional, restauração e prosperidade, que não são privilégio de alguns, mas direito de todos (McKenzie, 1984).

Tal como defende John Rawls (2003), somente haverá justiça quando a sociedade possuir mecanismos de correção das desigualdades concretas, quando o princípio da equidade for estabelecido. Portanto, para fins de critério de juízo e discernimento das situações enfrentadas no cotidiano de lideranças comunitárias, educadoras e educadores, 'a paz que desejamos construir está de mãos dadas com a justiça'.

3 O diálogo como caminho pedagógico para a paz

Que agir educativo cabe em meio aos conflitos enfrentados por grupos, comunidades e pela sociedade como um todo? Antes de pensar propriamente em uma proposta pedagógica, importa voltar mais uma vez a atenção para a psicologia social. Para responder à questão "como a paz pode ser alcançada?", Myers (2014) propôs que é possível alcançar a paz entre grupos inimigos por meio de quatro pilares, conforme descrito no quadro abaixo:

Quadro 2 – Os pilares para alcançar a paz conforme David Myers (Os 4 Cs)

Pilar	Descrição
Contato	Desde que ocorra em pé de igualdade, a aproximação física ajuda a desarmar preconceitos. Interações prolongadas, pessoais e com status equivalente entre os participantes reduzem estereótipos e humanizam o outro, substituindo a barreira do "nós contra eles" pela empatia mútua.
Comunicação	A comunicação pode reconstruir pontes através de três níveis: a negociação direta entre as partes; a mediação, onde um facilitador neutro ajuda a identificar interesses comuns por trás de exigências rígidas; e a arbitragem, onde um terceiro toma a decisão final quando o acordo mútuo é inviável.

Conciliação	Em conflitos altamente polarizados, quando a aproximação direta é rejeitada, pequenos gestos unilaterais de boa-vontade, sem exigir nada em troca, podem estabelecer uma concessão inicial. Um grupo sinaliza o desejo de desarmar a tensão, abrindo caminho para que o outro retribua, quebrando a espiral de desconfiança.
Cooperação	A competição por recursos escassos pode ser substituída pela cooperação, com estabelecimento de objetivos de interesse comum que nenhum dos lados consegue alcançar sozinho. A necessidade de união diante de um desafio compartilhado força a interdependência e transforma antigos rivais em parceiros de colaboração.

Fonte: Criado pelo autor, a partir de David Myers (2014).

Os pilares propostos pelo autor se baseiam em pesquisas empíricas, apresentando técnicas valiosas a serem aplicadas nas situações de conflito. Consideramos que estes pilares são contemplados no diálogo, aqui reconhecido como um caminho pedagógico, isto é, como um procedimento estratégico capaz de construir a cultura de paz. Como fundamento deste caminho, acolhemos o pensamento de Martin Buber, traduzido nas palavras de Síveres (2021, p. 321):

> [...] a reflexão e a prática de Buber estão ancoradas numa antropologia filosófica, a qual compreende o ser humano como um ser de relação, que, por meio do diálogo, estabelece um encontro intersubjetivo, cujos procedimentos estão orientados para consigo mesmo, para com os outros e para com o transcendente. [...] Nessa reflexão, o diálogo é compreendido como uma relação dialógica capaz de incorporar a perspectiva antropológica, porque estaria manifestando a experiência relacional de todo o ser humano. Nesse sentido, conforme Buber, a partir de um encontro estabelece-se uma relação essencial, que é recíproca entre dois seres, caracterizando um diálogo intersubjetivo.

Lições importantíssimas podem ser extraídas destas palavras. Cada encontro entre pessoas ou grupos rivais representa uma oportunidade para a (re) construção de pontes relacionais. Assim como no pilar do "contato", o diálogo alcança seu máximo potencial quanto orientado com uma intencionalidade específica, que garante que aquele encontro ocorrerá em campo neutro, em que as partes rivalizadas podem baixar as armas, baixar a guarda, em abertura de espírito para a partilha de sentimentos e crenças.

Dito isto, propomos que o diálogo seja pensado como um educativo que visa o desenvolvimento de competências ou de capacidades específicas. Tendo em perspectiva a construção da paz, estas competências podem ser organizadas em três dimensões: a epistemológica (relacionada ao conhecimento de si e do outro), a ontológica (relacionada aos valores e às habilidades socioemocionais) e a política (relacionada às ações concretas em comunidade). Esta forma triádica de organizar as capacidades humanas pode ser aplicada para quaisquer intencionalidades educativas (Silva, 2025).

O diálogo pode promover o conhecimento do outro e de si próprio. Aqui o pilar da "comunicação" se estabelece, de modo que as percepções distorcidas são contornadas pelo descortinar dos olhos. Surge a oportunidade para a superação dos preconceitos e para a percepção do outro para além do "Pensamento Nós vs. Eles". Por isso, a relevância dos encontros que possibilitem o estudo sobre as diversas expressões culturais, ritos religiosos e tradições. Também, a importância de que o conhecimento do outro não seja mediado por vieses preconceituosos, mas que o outro fale de si próprio.

O diálogo possibilita o reconhecimento do outro. Para além da experiência cognitiva do conhecer, o reconhecimento é uma experiência existencial, que envolve afetos, valores e alteridade. A construção da paz demanda movimentos interiores de permanente conversão ao outro, como forma de resistir as forças socializadoras e às pulsões individuais que nos induzem à coisificação do humano (Síveres, 2021). Somente o reconhecimento existencial é capaz de produzir em cada ser humano a reeducação de sua sensi-

bilidade e a abertura de espírito (disposição interior), por meio dos quais poderemos nos reconciliar com a humanidade que temos em nós mesmos e no próximo (Sung, 2002). Neste ponto, o pilar da "conciliação" é contemplado.

Por fim, e não menos importante, o diálogo possibilita a reconfiguração do *modus operandi* político, das práticas comunitárias e das formas de relacionamento, sem as quais a construção da paz não passará de boas intenções. Neste ponto, tanto o pilar da "conciliação" quanto o da "cooperação" devem ser aplicados. Tal como propõe Leonardo Boff (2000) em "Ethos Mundial", estas capacidades políticas devem ser orientadas, permanentemente, pela busca do estabelecimento de consensos mínimos entre os seres humanos. Para tanto, os polos da unidade e da diversidade precisam ser unidos, de modo consciente, para que os grupos humanos sejam capazes de garantir os vínculos essenciais de unidade, mantendo o respeito à pluralidade e à diversidade humana.

Considerações finais

Ficou evidente que a persistência dos conflitos sociais contemporâneos, alimentados por dinâmicas psicossociais e estruturais complexas, evidencia a fragilidade dos vínculos humanos na sociedade atual. Refletimos sobre a forma como este cenário de tensões e violências está profundamente enraizado em disputas por recursos escassos, desigualdades sociais, preconceitos e polarizações que se manifestam tanto em contextos locais quanto globais. Reconhecer essas múltiplas camadas é fundamental para que lideranças comunitárias e educadores possam agir de modo eficaz.

A paz, neste contexto, não deve ser entendida como simples ausência de conflito ou violência, mas como um projeto de convivência ativa e justa, que valorize a diversidade e o reconhecimento mútuo. A paz que desejamos implica a mediação ética dos desacordos, considerando tanto a dimensão negativa, de cessação da violência, quanto a positiva, de promoção do bem-estar coletivo, dos Direitos Humanos e da justiça social. Sem essa postura, os conflitos estruturais permanecerão latentes, alimentando ciclos de exclusão e desigualdade.

Frente a este contexto, o diálogo emerge como caminho pedagógico estratégico para a construção da paz, promovendo o conhecimento recíproco, a desmistificação de preconceitos e a conciliação dos interesses conflitantes. Por meio do contato, comunicação e cooperação, é possível romper com o pensamento dualista do "Nós vs. Eles" e construir pontes baseadas na empatia e no respeito à alteridade. Essa prática dialogal é imprescindível para transformar a pulsão social por conflitos em cultura de paz.

As reflexões realizadas neste artigo tiveram um público em vista, as lideranças comunitárias e educadores comprometidos com a construção da paz. Concluímos o estudo convictos de que o comprometimento com a justiça social e a promoção de processos educativos baseados no diálogo representam pilares para a reconstrução do tecido social fragilizado pela violência e a exclusão. Lideranças comunitárias, educadores, bem como outras lideranças sociais possuem o papel essencial de fomentar espaços de encontro, reflexão e ação conjunta, fortalecendo os vínculos humanos e promovendo a paz como direito e responsabilidade de todos.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. São Paulo: UNESP, 2000.

ADORNO, Theodor W. **Introdução à sociologia**. São Paulo: UNESP, 2008.

ADORNO, Theodor W. **Ensaios sobre psicologia social e psicanálise**. São Paulo: UNESP, 2015.

BAUMAN, Zygmunt. **Amor líquido**: sobre a fragilidade dos laços humanos. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

BOBBIO, Norberto. **O problema da guerra e as vias de paz**. São Paulo: UNESP, 2003.

BOFF, Leonardo. **Ethos mundial**: um consenso mínimo entre os humanos. Brasília: Letra Viva, 2000.

CUNHA, Célio da. Cultura de paz. In: SÍVERES, L.; NODARI, P. **Dicionário de cultura de paz** – v. 1. Curitiba: CRV, 2021. p. 219-225.

DURKHEIM, Émile. **As regras do método sociológico**. 9. ed. Barcarena: Editorial Presença, 2004.

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

ERONSON, Elliot. **O animal social**. São Paulo: Goya, 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

GADOTTI, Moacir. **Coleção grandes educadores**: Paulo Frere. YouTube, 2006. 1 vídeo (58'). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=gt_W8m8ltp0. Acesso em: 10 jun. 2026.

GUIMARÃES, Irineu R. Cultura de paz. *In*: SÍVERES, L.; NODARI, P. **Dicionário de cultura de paz** – v. 2. Curitiba: CRV, 2021. p. 275-280.

HAMMES, Lúcio J. Conflito. In: SÍVERES, L.; NODARI, P.. **Dicionário de cultura de paz** – v. 1. Curitiba: CRV, 2021. p. 187-192.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss conciso**. Rio de Janeiro: Moderna, 2011.

ICRC- CICV - Comitê Internacional da Cruz Vermelha. **Perspectiva humanitária 2026**: um mundo sucumbindo à guerra. 2026. Disponível em: https://ir.icrc.org/en/2026/01/humanitarian-outlook-2026-a-world-succumbing-to-war/. Acesso em 15 jul. 2026.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto comunista**. São Paulo: Boitempo, 2005.

McKENZIE, John. **Dicionário bíblico**. 6. ed. São Paulo: Paulus, 1984.

MYERS, David G. **Psicologia social**. 10. ed. Porto Alegre: AMGH, 2014.

QUADRADO, Jaqueline C.; FERREIRA, Everton. da S. Ódio e intolerância nas redes sociais digitais. **Revista Katálysis**, v. 23, n. 3, p. 419-428, set. 2020. https://doi.org/10.1590/1982-02592020v23n3p419.

RAWLS, John. **Justiça como equidade**: uma reformulação. Organizado por Erin Kelly. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

SANTANA, Jenifer. Quando a política afeta a religião: como o posicionamento ideológico-partidário se relaciona com o comportamento religioso dos brasileiros. **Religião & Sociedade**, v. 44, n. 1, p. e440110, 2024. DOI: https://doi.org/10.1590/0100-85872024e440110. Acesso em: 15 jul. 2026.

SILVA, Gidalti G. **Por uma outra docência na educação superior**: Teoria Crítica, estética e competências docentes. Campinas: Saber Criativo, 2025.

SILVA, Gidalti G.; SANTOS, Maria do C. Religião, fundamentalismo e dinâmicas socioculturais na história: subsídios para a educação religiosa. **Revista Labirinto** (UNIR), v.14, p. 22-33, 2010.

SIMMEL, Georg. A metrópole e a vida mental. In: VELHO, O. G. (Org.). **O fenômeno urbano**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SÍVERES, Luiz. Diálogo. In: SÍVERES, L.; NODARI, P. **Dicionário de cultura de paz** – v. 1. Curitiba: CRV, 2021. p. 319-223.

SUNG, Jung M. **Conhecimento e solidariedade**. São Paulo: Salesiana, 2002.

UPPSALA UNIVERSITET. Departamento de Pesquisa sobre Paz e Conflitos. **Programa de dados sobre conflitos de uppsala**. 2026. Disponível em: https://ucdp.uu.se/encyclopedia. Acesso em: 14 jul. 2026.

WEBER, Max. **Economia e sociedade**: fundamentos da sociologia compreensiva. 4. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.

ARTIGO

Ler o mundo de novo: alfabetização, juventudes, decolonialidade e fronteiras pastorais na educação popular contemporânea

Betânia Hoss Lunelli [1]
José Antonio Boareto [2]

RESUMO: Este artigo investiga como a educação popular se reinventa diante dos contextos contemporâneos, tomando o legado de Paulo Freire não como cânone a ser repetido, mas como matriz metodológica sujeita a tensionamento crítico. Distinguindo na pedagogia freireana o que é método e o que é produto de um tempo e lugar específicos, o texto percorre três eixos de reinvenção: o deslocamento da alfabetização para os multiletramentos contemporâneos, marcados pela cultura digital e pela desinformação; a pluralização da categoria de juventude, que reconhece as juventudes como sujeitos produtores de saber e não como público-alvo; e a crítica decolonial, que situa Freire como uma entre várias matrizes possíveis de pensamento pedagógico e o coloca em diálogo com epistemologias subalternizadas. Argumenta-se que a vitalidade da educação popular não reside na fidelidade a um cânone, mas na disposição permanente para reinventá-lo por meio do confronto entre tradições epistemológicas distintas.

Palavras-chave: Educação popular. Juventudes. Multiletramento.

Introdução

A educação popular ocupa, no campo educacional brasileiro e latino-americano, um lugar paradoxal. De um lado, é frequentemente invocada como tradição consolidada, associada de forma quase automática ao nome de Paulo Freire e aos círculos de cultura dos anos 1960. De outro, ressurge continuamente em contextos que pouco se assemelham àquele cenário original: nas periferias urbanas, nas lutas por letramento digital, nos movimentos juvenis autônomos, nas pedagogias indígenas e quilombolas que reivindicam epistemologias próprias. Essa tensão entre permanência e transformação é o ponto de partida deste artigo.

A pergunta que orienta a reflexão é direta: como a educação popular se reinventa diante dos contextos contemporâneos? Não se trata de perguntar se Freire ainda é atual, pergunta que tende a gerar respostas apologéticas ou reducionistas, mas de investigar o que, em seu legado, permanece como estrutura metodológica viva, e o que, sendo produto de um tempo e lugar específicos, precisa ser tensionado, ampliado ou mesmo confrontado por novas gramáticas teóricas e políticas.

Para isso, o artigo percorre cinco eixos articulados. Primeiro, recupera-se o núcleo conceitual da pedagogia freireana, distinguindo o que nela é método do que nela é contexto histórico. Em seguida, discute-se como a noção de alfabetização se desloca do texto escrito para os multiletramentos contemporâneos. No terceiro momento, a categoria de juventude é problematizada como campo plural e não homogêneo. Por fim, e como eixo central do argumento, de que maneira a perspectiva decolonial, juntamente com fronteiras pastorais, é mobilizada para tensionar criticamente os próprios fundamentos do pensamento freireano, apontando para pedagogias insurgentes que o ultrapassam. A tese defendida é que a vitalidade da educação popular não reside na repetição de um cânone, mas em sua capacidade de reinvenção permanente.

1 O legado freireano: o que é estrutural, o que é situado

O pensamento de Paulo Freire se organiza em torno de um conjunto de conceitos que continuam a operar como matriz para práticas educativas populares: a dialogicidade como forma de relação pedagógica; a

1. Programa de Pós-Graduação em Sistemas de Infraestrutura Urbana, Escola Politécnica, Pontifícia Universidade Católica de Campinas.
2 Observatório da PUC-Campinas, Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

conscientização como processo de tomada de consciência crítica da realidade; a distinção entre educação bancária (Freire, 1974), na qual o educando é depósito passivo de conteúdos, e educação problematizadora, centrada na produção coletiva de saber; e a ideia, sintetizada na fórmula da "leitura de mundo" que precede a "leitura da palavra", de que todo processo de alfabetização é também um processo político de leitura da realidade (Freire, 1989).

Esses conceitos não devem ser tomados como um sistema fechado, mas como um método: uma forma de conceber a relação entre educador e educando como horizontal, dialógica e situada na experiência concreta dos sujeitos envolvidos. É esse caráter metodológico, mais do que qualquer conteúdo específico, que permite à educação popular freireana ser retomada em contextos muito distintos daquele em que foi originalmente formulada. Ao mesmo tempo, é necessário reconhecer o que, nesse legado, é produto de um tempo e lugar específicos. A obra freireana emerge no Brasil das décadas de 1950 e 1960, em um contexto de alfabetização de adultos rurais e urbanos, fortemente marcado por um humanismo cristão de inspiração personalista e por categorias como "povo" e "oprimido" que, embora politicamente potentes, tendem a operar de forma relativamente homogênea, pouco atentas a diferenças internas de raça, gênero, geração e território. Reconhecer essa historicidade não diminui o valor do legado; ao contrário, é precisamente essa distinção entre método e contexto que abre espaço teórico para pensar as reinvenções contemporâneas discutidas nas seções seguintes, sem que isso implique abandono do projeto freireano, mas sim seu deslocamento crítico.

2 Alfabetização e multiletramentos contemporâneos

Se, para Freire, a alfabetização era compreendida como ato político de leitura do mundo, o problema contemporâneo é: o que significa "ler o mundo" em um ambiente saturado por telas, algoritmos, imagens e fluxos de informação constantes? A resposta a essa pergunta desloca a discussão da alfabetização, centrada historicamente no código escrito, para o campo dos multiletramentos, entendidos como a multiplicidade de linguagens, mídias e culturas que hoje compõem as práticas sociais de leitura e escrita. A pedagogia dos multiletramentos, tal como formulada a partir dos trabalhos do New London Group (1996) e desenvolvida no Brasil por autoras como Rojo (2012), parte da constatação de que a contemporaneidade exige competências que vão além da decodificação alfabética: leitura crítica de imagens, navegação em ambientes digitais, discernimento diante de conteúdos multimodais e híbridos. Esse deslocamento dialoga diretamente com a matriz freireana, na medida em que mantém o compromisso com a leitura crítica como ato político, mas amplia radicalmente o que conta como "texto" a ser lido. Esse deslocamento ganha urgência particular no contexto da desinformação e da polarização política mediada por redes sociais. Se a alfabetização freireana buscava desnaturalizar a realidade social para os sujeitos oprimidos, o desafio contemporâneo é desnaturalizar também os próprios circuitos de produção e circulação da informação, reconhecer como algoritmos, bolhas informacionais e economia da atenção moldam aquilo que se toma por "realidade". Nesse sentido, a educação popular contemporânea se reinventa ao incorporar o letramento midiático e crítico como extensão necessária, e não substituição do projeto freireano original de leitura de mundo.

3 Juventudes como sujeitos plurais

Uma segunda linha de reinvenção da educação popular diz respeito à categoria do sujeito educando. Se Freire falava, em termos amplos, do "povo" e do "oprimido", a produção contemporânea em sociologia da juventude, com autores como Juarez Dayrell e Paulo Carrano (2014), insiste na necessidade de pensar juventudes no plural: sujeitos marcados por diferenças de classe, raça, gênero, sexualidade, território e geração, que não podem ser tratados como categoria homogênea nem como mero "público-alvo" de políticas educativas. Essa pluralização tem consequências diretas para a prática da educação popular. Juventudes periféricas, negras, indígenas, LGBTQIA+ e rurais não são receptoras passivas de um método pedagógico formulado alhures; são, elas próprias, produtoras de saber, cultura e política. Coletivos culturais de periferia, movimentos estudantis autônomos, ocupações escolares e experiências de educação popular vinculadas a movimentos sociais evidenciam um deslocamento importante: o protagonismo juvenil não é apenas objetivo pedagógico a ser alcançado, mas ponto de partida metodológico a ser reconhecido. Esse reconhecimento dialoga com o próprio núcleo do pensamento freireano, a ideia do educando como sujeito, não objeto, do processo educativo, mas o radicaliza. Trata-se de levar a sério a horizontalidade dialógica proposta por Freire

não apenas como princípio ético, mas como reconhecimento efetivo de que as juventudes contemporâneas produzem formas próprias de leitura de mundo, muitas vezes à margem – ou mesmo em tensão, com os espaços escolares e institucionais formais.

4 Decolonialidade: tensionando Freire

É no diálogo com a perspectiva decolonial que a discussão sobre reinvenção da educação popular ganha seu contorno mais desafiador, e mais produtivo. O pensamento decolonial latino-americano, articulado por autores como Aníbal Quijano (2005), em torno do conceito de colonialidade do poder, e desenvolvido por Catherine Walsh (2019) e Nelson Maldonado-Torres (2007) no campo da pedagogia decolonial, com desdobramentos recentes no debate brasileiro sobre interculturalidade (Salles; Santos, 2025), parte da premissa de que a colonização não terminou com a independência política dos países latino-americanos: ela persiste como estrutura de poder, saber e ser que hierarquiza conhecimentos, sujeitos e formas de existência. Colocado sob essa lente, o próprio legado freireano, apesar de seu caráter indiscutivelmente crítico e emancipatório, pode ser tensionado. Autores decoloniais têm apontado que a matriz freireana, ancorada em um humanismo de inspiração cristã e numa dialética marxista de raiz europeia, opera categorias como "opressor/oprimido" e "consciência crítica" a partir de um universalismo que, embora politicamente progressista, ainda reproduz certas premissas epistemológicas ocidentais, sobretudo a ideia de que existe um caminho único, racional e progressivo, de conscientização. A crítica decolonial não propõe descartar Freire, mas reconhecê-lo como uma entre várias matrizes possíveis de pensamento pedagógico crítico, e colocá-lo em diálogo com epistemologias historicamente subalternizadas. Nesse sentido, a noção de ecologia de saberes, proposta por Boaventura de Sousa Santos (2011), é particularmente útil: ela propõe não a substituição de um saber por outro, mas o reconhecimento da coexistência de múltiplas racionalidades, sem hierarquia prévia entre ciência ocidental e saberes tradicionais, populares, indígenas ou afrodiaspóricos. No contexto brasileiro, esse tensionamento se manifesta de forma particularmente fecunda no diálogo com pedagogias insurgentes: as reflexões de Nilma Lino Gomes (2010) sobre educação e diversidade étnico-racial, e a noção contracolonialidade e de confluência desenvolvida por Antônio Bispo dos Santos (2015), apontam para formas de educação popular que não partem da dialética opressor-oprimido, mas de cosmovisões próprias, ancoradas em ancestralidade, circularidade, relação com a terra e com o coletivo, que não podem ser simplesmente incorporadas como variações do método freireano, mas que o expandem e, em certos pontos, o confrontam.

5 Fronteiras pastorais

O reflexo dessas pedagogias insurgentes se faz sentir na própria teologia latino-americana, e no próprio Magistério Católico por meio das novas orientações para os estudos teológicos e diante da emergência de um paradigma missionário em perspectiva decolonial. A "realidade é maior que a ideia" (Francisco, 2013), e justamente, em 1989, à luz das grandes mudanças no mundo, a Teologia da Libertação enfrentou uma forte crise. A queda do muro de Berlim e o colapso do "socialismo real" afetaram muitos cristãos leigos, que inspirados por sua fé, comprometeram-se com as lutas sociais e políticas. Houve preocupação e até mesmo silenciamentos por parte do Vaticano.

A crise foi positiva, pois ela forçou os teólogos da libertação a expandirem suas esperanças e perspectivas, como também os direcionou a verem o processo de libertação não só sobre a pobreza em nível socioeconômico-político, mas também em nível antropológico e cultural – sobre gênero, raça e etnia (Bingemer, 2017). O movimento inicia com a convicção de que tudo o que prejudica os seres humanos também é prejudicial ao planeta. No Brasil, Leonardo Boff desenvolveu uma reflexão sobre ecologia social e o cuidado da Terra, e Ivone Gebara, desenvolvendo o ecofeminismo latino-americano, reconheceu que nem a resolução da crise ambiental nem a opressão das mulheres devem ser tratados como problemas isolados. Conforme Bingemer (2017), a teologia latino-americana redescobre a partir da crise um novo redimensionamento das "pobrezas antropológicas".

O Papa Francisco, como herdeiro da tradição teológica e eclesial latino-americana, oferece a contribuição de tal redimensionamento à luz da educação popular e pastoral apreendida pela Igreja por meio de uma nova orientação para os estudos teológicos, que podem ser norteadores de uma nova perspectiva de educação a partir de uma visão poliédrica (Francisco, 2013; Mendonça, 2023). Os quatro critérios para os estudos teológicos refletem uma reconfiguração da relação fé e cultura, mas também de compromisso transformador da realidade, o qual se aproxima da perspectiva freireana, e já consolidada na metodo-

logia pastoral da Igreja latino-americana. Os critérios de encarnação da Igreja na realidade sofrida (enquanto compreensão do querigma); diálogo sem reservas, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade e criar redes, refletem o sentido da ecologia de saberes de Boaventura de Sousa Santos (2011) enquanto reconhecimento da coexistência de múltiplas racionalidades.

Tal perspectiva para a educação, em particular, dos estudos teológicos universitários, também encontram o seu redimensionamento no agir pastoral, ou ainda, na missão. O missiólogo Estevão Raschietti (2022) faz uma crítica à razão missionária demonstrando que a missão cristã como a designamos no imaginário missionário até os nossos dias, surge somente no século XVI como braço espiritual do colonialismo histórico, estreitamente vinculado ao movimento europeu de invasão, apropriação e depredação dos territórios do Novo Mundo e de suas populações. Raschietti (2022) propõe a emergência de um paradigma missionário em perspectiva decolonial e reconhece que desde o Concílio Vaticano II, a Igreja propõe-se realizar ensaios decoloniais por intermédio das posições assumidas pelo Magistério.

Considerando a realidade da Igreja latino-americana, o contexto das comunidades eclesiais de base, em que muitas vezes a educação popular se reinventa, Raschietti (2022) analisa a perspectiva decolonial ou de descolonização que a Igreja se pretende e como ela aparece em seus documentos oficiais, em particular, no Documento do Sínodo da Amazônia (2019), na qual se destaca a dimensão intercultural, na necessidade de um anúncio inculturado que gere processos de interculturalidade. A Igreja está incluída neste apelo a desaprender, aprender e reaprender, e superar assim quaisquer tendências a modelos colonizadores que causaram tantos danos no passado. O desafio que se coloca à missão, conforme Raschietti (2022), na tensão de não implementar os próprios projetos, mas de se propor como "aliada" dos projetos, das causas e das resistências dos povos originários, contra uma colonização que não para e a favor de um pedido de cidadania que nos pede descolonizar mentes, saberes, recuperar memória, fortalecer espaços e relações interculturais.

Essa perspectiva decolonial ao fortalecer relações interculturais precisa considerar a necessidade de pensar juventudes no plural: sujeitos marcados por diferenças de classe, raça, gênero, sexualidade, território e geração, que não podem ser tratados como categoria homogênea nem como mero "público-alvo" de políticas educativas. Do mesmo modo, a missão com as juventudes necessita contribuir para que os jovens sejam sujeitos também do seu processo evangelizador compreendido numa perspectiva decolonial como desenvolvimento humano integral, condições para viver com dignidade, por meio de um humanismo cada vez mais integral e solidário. No Brasil, a Igreja, por meio da Comissão Episcopal Pastoral para a Juventude da CNBB, elabora o Plano Trienal da Pastoral Juvenil (2024), que oferece pistas de reflexão-ação para que os jovens possam contemplar em seus projetos de vida uma compreensão mais global de desenvolvimento mediante o planejamento e elaboração de iniciativas de caráter formativo, missão, acompanhamento e cidadania.

Conclusão

Retomando a pergunta que orientou este artigo, como a educação popular se reinventa diante dos contextos contemporâneos, o argumento aqui defendido é que essa reinvenção não ocorre por ruptura nem por repetição, mas por um processo de tensionamento crítico e permanente. O legado freireano permanece como matriz metodológica relevante, sobretudo em seu compromisso com a dialogicidade e a leitura crítica do mundo, mas sua atualidade depende precisamente da disposição a confrontá-lo com os multiletramentos contemporâneos, com a pluralidade das juventudes e, de forma mais radical, com as epistemologias decoloniais que apontam para os limites de seu humanismo de origem.

Os eixos alfabetização, juventudes e decolonialidade não devem ser lidos como temas paralelos, mas como dimensões que se atravessam na prática concreta da educação popular contemporânea. Um círculo de cultura urbano organizado por um coletivo juvenil periférico, por exemplo, mobiliza simultaneamente letramentos digitais e midiáticos, protagonismo juvenil como princípio metodológico, e muitas vezes uma cosmovisão afro-brasileira ou indígena que tensiona os próprios pressupostos do humanismo freireano clássico. Essa articulação revela que a educação popular contemporânea não é um campo pacificado, mas um campo de disputa: entre diferentes tradições epistemológicas, entre diferentes concepções de sujeito educando, entre a fidelidade a um cânone e a abertura a novas gramáticas críticas. É justamente essa disputa, e não sua ausência, que garante a vitalidade do campo.

Educação popular hoje, portanto, não é sinônimo de fidelidade a um cânone, mas de disposição permanente para reinventá-lo.

REFERÊNCIA

BINGEMER, M. C. **Teologia latino-americana**: raízes e ramos. Rio de Janeiro: PUC-Rio/Vozes, 2017.

CNBB. Comissão Episcopal Pastoral para a Juventude. **Ao seu lado**. Plano de pastoral juvenil da Igreja no Brasil. Disponível em: https://jovensconectados.org.br/wp-content/uploads/2024/03/Livro_Ao_Seu_lado-2aed_jovensconectados.pdf. Acesso em: 9 jul. 2026.

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo. Juventude e ensino médio: quem é este aluno que chega à escola. *In*: DAYRELL, J. CARRANO, P.; MAIA, C. L. (Orgs.). **Juventude e ensino médio**: sujeitos e currículos e m diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

FRANCISCO. Papa. **Exortação Apostólica *Evangelii Gaudium***. Sobre o anúncio do Evangelho no mundo atual. 2013. Disponível em: https://www.vatican.va/content/francesco/pt/apost_xhortations/documents/papa-francesco_esortazione-ap_20131124_evangelii-gaudium.html. Acesso em: 9 jul. 2026.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 1ª edição brasileira: Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1974.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. 23ª edição. Cortez Editora, São Paulo, SP, 1989.

GOMES, Nilma L. Diversidade étnico-racial e educação no contexto brasileiro: algumas reflexões. *In*: GOMES, N. L. (Org.). **Um olhar além das fronteiras**: educação e relações raciais. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MALDONADO-TORRES, N. **Sobre la colonialidad del ser**: contribuciones al desarrollo de un concepto. El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global, p. 127-167, 2007. Disponível em: https://www.decolonialtranslation.com/espanol/maldonado-colonialidad-del-ser.pdf. Acesso em: 1 jul. 2026.

MENDONÇA, J. T. **Anunciar o Evangelho em contexto universitário**. L'Osservatore Romano. 2023. Disponível em: https://www.osservatoreromano.va/pt/news/2023-11/por-048/anunciar-o-evangelho-em-contexto-universitario.html. Acesso em: 9 jul. 2026.

NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. **Harvard Educational Review**, v. 66, n. 1, p. 60-92, 1996. Disponível em: A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures | Harvard Educational Review. Acesso em: 1 jul. 2026. DOI: 10.17763/haer.66.1.17370n67v22j160u.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

RASCHIETTI, E. **A missão em questão**. A emergência de um paradigma missionário em perspectiva decolonial. Petrópolis, RJ: Vozes, 2022.

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. *In*: ROJO, R.; MOURA, E. (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SALLES, F. A. S. C.; SANTOS, M. M. **Interculturalidade e decolonialidade**: vozes brasileiras. São Paulo: PimentaCultural, 2025. DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-332-5.

SANTOS, A. B. **Colonização, Quilombos**: modos e significações. Brasília: INCTI/UnB, 2015.

SANTOS, Boaventura de S. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2011.

SÍNODO DOS BISPOS ASSEMBLEIA ESPECIAL PARA A REGIÃO PANAMAZÔNICA. Amazônia: novos caminhos para a Igreja e para uma ecologia integral. Documento final. 2019. Disponível em: https://www.vatican.va/roman_curia/synod/documents/rc_synod_doc_20191026_sinodo-amazzonia_po.html. Acesso em: 9 jul. 2026.

WALSH, C. Interculturalidade e decolonialidade do poder: um pensamento e posicionamento "outro" a partir da diferença colonial. **Revista Eletrônica da Faculdade de Direito de Pelotas**, v. 5, n. 1, 2019. Disponível em: https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/revistadireito/article/view/15002. Acesso em: 1 jul. 2026. DOI: 10.15210/rfdp.v5i1.15002.

ARTIGO

Fé e luta: educação popular na tradição da Teologia da Libertação

Guilherme Felipe Santos Rocha [1]

RESUMO: Este artigo analisa as relações entre educação popular e Teologia da Libertação, com foco em suas convergências teóricas e práticas no contexto latino-americano, especialmente no Brasil. Partindo de pesquisa qualitativa de natureza bibliográfica e abordagem analítico-interpretativa, o texto examina contribuições da pedagogia freireana, da teologia latino-americana e de experiências eclesiais de base para compreender como a tradição libertadora articulou espiritualidade, formação crítica e organização coletiva. Sustenta-se que a Teologia da Libertação não apenas compartilhou pressupostos ético-políticos com a educação popular, mas contribuiu decisivamente para a constituição de espaços concretos de formação nas Comunidades Eclesiais de Base, nas pastorais sociais e em iniciativas comunitárias voltadas à emancipação de sujeitos historicamente oprimidos. Como contribuição, o artigo argumenta que essa tradição deve ser compreendida não apenas como matriz teológica, mas como mediação pedagógica e comunitária ainda atual diante das desigualdades sociais, da crise ecológica e do enfraquecimento dos vínculos coletivos.

Palavras-chave: Educação popular; Teologia da Libertação; Paulo Freire; Comunidades Eclesiais de Base; formação crítica.

1 Introdução

A relação entre fé e transformação social ocupa lugar relevante na história dos movimentos populares latino-americanos. Em contextos marcados por desigualdade estrutural, violência e negação de direitos, determinadas experiências religiosas ultrapassaram o âmbito devocional e passaram a atuar como espaços de organização comunitária, leitura crítica da realidade e mobilização coletiva. Entre essas experiências, a Teologia da Libertação destacou-se como uma das expressões mais significativas do cristianismo comprometido com a justiça social, articulando espiritualidade, interpretação histórica e ação voltada à libertação dos pobres.

No Brasil, tal tradição encontrou forte ressonância em práticas de educação popular desenvolvidas em Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), pastorais sociais, movimentos de base e processos formativos inspirados em Paulo Freire. A aproximação entre Teologia da Libertação e educação popular não se limitou a afinidades abstratas entre religião e justiça social. Em ambos os horizontes, o ponto de partida é a vida concreta dos sujeitos, sua inserção histórica, sua capacidade de interpretar criticamente o mundo e de participar da transformação das condições que produzem opressão.

Embora a proximidade entre Teologia da Libertação e educação popular seja recorrente na literatura crítica latino-americana, ainda são menos frequentes estudos que enfatizem a dimensão propriamente pedagógica da tradição libertadora como mediação comunitária, ética e formativa, para além de sua formulação estritamente teológica. Nesse sentido, o presente artigo busca contribuir para o debate ao sustentar que a Teologia da Libertação não apenas compartilhou princípios com a pedagogia freireana, mas ofereceu condições históricas, simbólicas e organizativas para a consolidação de práticas educativas de base no Brasil.

A questão que orienta a análise é a seguinte: de que modo a Teologia da Libertação operou como mediação ética, comunitária e pedagógica para a constituição de práticas de educação popular voltadas à emancipação de sujeitos historicamente oprimidos? A hipótese defendida é que a tradição libertadora fortaleceu processos de conscientização, organização de base e formação de lideranças ao articular fé, leitura crítica da realidade e compromisso histórico com a justiça social.

Metodologicamente, trata-se de pesquisa qualitativa de natureza bibliográfica, conduzida por meio de análise analítico-interpretativa de obras centrais

1 Bacharel em Filosofia pela FATEO – Faculdade de Teologia da Arquidiocese de Brasília.

da pedagogia crítica e da teologia latino-americana. O *corpus* foi delimitado a partir de autores fundamentais para a compreensão da relação entre fé, práxis histórica e formação emancipatória, em especial Paulo Freire, Gustavo Gutiérrez, Enrique Dussel, Luiz Eduardo Wanderley, Leonardo Boff e documentos do magistério social recente. Não se pretende realizar levantamento exaustivo da produção sobre o tema, mas reconstruir, em chave histórico-conceitual, os nexos entre espiritualidade libertadora, educação popular, organização comunitária e crítica social.

O texto se organiza em três movimentos principais. Primeiro, reconstrói fundamentos históricos e conceituais da Teologia da Libertação, com atenção à opção preferencial pelos pobres e às implicações pedagógicas dessa tradição. Em seguida, examina a educação popular como prática emancipatória e explicita as convergências entre a pedagogia freireana e a tradição libertadora, com destaque para experiências comunitárias como as CEBs e o Movimento de Educação de Base (MEB). Por fim, discute a atualidade desse legado diante de desafios contemporâneos como a neutralização ideológica do discurso educativo, o enfraquecimento dos vínculos comunitários e a crise ecológica.

2 Teologia da Libertação: fundamentos históricos e compromisso com os pobres

2.1 Emergência histórica da tradição libertadora

A Teologia da Libertação emerge entre o final da década de 1960 e o início da década de 1970 em diálogo com o Concílio Vaticano II, com a Conferência de Medellín e com a intensificação das lutas populares na América Latina. Em uma região marcada por dependência econômica, autoritarismo político e exclusão social, essa corrente teológica propõe reinterpretar a fé cristã a partir da realidade histórica dos pobres. Em Gustavo Gutiérrez, trata-se de uma reflexão situada em um "subcontinente de opressão e espoliação", no qual a teologia não pode permanecer alheia às estruturas de injustiça que atingem a maioria da população (Gutiérrez, 1986).

Esse deslocamento possui consequências decisivas. A teologia deixa de ser compreendida como discurso abstrato voltado apenas à salvação ultraterrena e passa a ser elaborada a partir da história concreta, em estreita relação com a justiça, a dignidade humana e a libertação social. A fé, nesse horizonte, não funciona como refúgio individual diante da dor do mundo, mas como chamada ao discernimento histórico e à participação ativa nos processos de transformação. Por isso, a tradição libertadora articula inseparavelmente Evangelho, análise crítica da realidade e compromisso com os sujeitos oprimidos.

2.2 Opção pelos pobres e historicidade da fé

Um dos núcleos mais fecundos da Teologia da Libertação reside na opção preferencial pelos pobres. Em Gutiérrez, a pobreza não é idealizada como valor espiritual em si mesma, nem reduzida a carência individual; ela é compreendida como condição histórica de desumanização produzida por estruturas injustas (Gutiérrez, 1986). Nessa chave, a opção pelos pobres não significa exclusão de outros sujeitos, mas a adoção de um ponto de vista hermenêutico e ético a partir daqueles cuja dignidade é sistematicamente negada. Trata-se de ler a revelação cristã a partir da experiência histórica dos que sofrem a opressão.

Esse argumento ganha densidade quando Gutiérrez retoma Bartolomé de Las Casas e mostra que, na tradição cristã latino-americana, o pobre não aparece apenas como objeto de compaixão, mas como lugar de manifestação do próprio Cristo (Gutiérrez, 2017). A consequência dessa perspectiva é clara: não há separação rígida entre história "sagrada" e história "profana". Há uma única história humana, marcada por conflitos e esperanças, na qual a fé se realiza como solidariedade concreta, denúncia profética e compromisso com a vida.

A categoria de libertação, portanto, não se limita ao plano interior da consciência religiosa. Ela envolve dimensões sociais, políticas, econômicas, culturais e espirituais. Ao compreender a salvação em relação à história, a Teologia da Libertação desloca a reflexão cristã para o terreno da práxis e do discernimento coletivo. Nesse sentido, a inteligência da fé não se desenvolve à margem dos conflitos sociais, mas precisamente no interior deles, em diálogo com a memória das vítimas, com a esperança dos pobres e com a luta por justiça.

2.3 Implicações pedagógicas da tradição libertadora

Compreendida nesses termos, a Teologia da Libertação não apenas redefine o lugar social da fé, mas inaugura um horizonte pedagógico no qual comunidade, leitura crítica da realidade e práxis transformadora tornam-se mediações centrais da formação humana. A teologia passa a ser entendida como

reflexão crítica sobre a prática histórica; a espiritualidade deixa de se restringir à interioridade individual e assume forma comunitária, solidária e histórica. Em vez de monopólio dos especialistas, a elaboração da fé passa a dialogar com a experiência, o sofrimento e a sabedoria do povo.

Essa inflexão é decisiva para compreender por que ambientes como as CEBs e as pastorais sociais puderam converter-se em espaços de formação. Neles, a comunidade cristã deixa de ser apenas lugar de culto e torna-se também lugar pedagógico, pastoral e político de leitura do mundo, discernimento coletivo e ação transformadora. A tradição libertadora, assim, oferece não só fundamentos normativos para a luta por justiça, mas também um modo concreto de formar sujeitos capazes de interpretar criticamente sua realidade e de intervir nela em comunhão com outros.

É nesse ponto que a aproximação com a educação popular se torna mais fecunda. Ambas se estruturam sobre a recusa da neutralidade diante da opressão, a valorização da palavra dos sujeitos concretos, a centralidade da práxis e a compreensão da comunidade como espaço de produção de consciência histórica. A passagem para a seção seguinte permite explicitar como esses elementos se encontram de forma particularmente intensa na pedagogia freireana e em experiências brasileiras de formação de base.

3 Educação popular como prática emancipatória

3.1 Fundamentos freireanos da educação popular

Na tradição latino-americana, a educação popular compreende o ato educativo não como simples transmissão de conteúdos, mas como processo histórico de formação humana, política e ética voltado à constituição de sujeitos capazes de ler criticamente a realidade e intervir nela. Em Paulo Freire, educar significa reconhecer mulheres e homens como seres históricos, inacabados e vocacionados ao "ser mais", razão pela qual a formação não pode reduzir-se ao adestramento técnico nem à adaptação passiva à ordem vigente (Freire, 1992, 2011, 2018).

A crítica freireana à educação bancária sintetiza bem esse horizonte. Contra uma pedagogia que deposita conteúdos prontos em sujeitos tratados como recipientes passivos, Freire sustenta que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar condições para sua produção e reconstrução crítica (Freire, 2011). O conhecimento, nessa perspectiva, deixa de ser propriedade exclusiva de quem ensina e passa a ser construído no encontro entre sujeitos que interpretam o mundo em comum.

É por isso que a educação popular assume forma dialógica. Em *Pedagogia do oprimido*, Freire afirma que ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho: os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo (Freire, 2018). A força dessa proposição está em recusar simultaneamente o autoritarismo pedagógico e o individualismo abstrato. A formação humana realiza-se na relação, no diálogo e na problematização da realidade concreta. O educando não é objeto da ação docente, mas sujeito da produção do saber, cuja experiência histórica, linguagem e cultura constituem ponto de partida legítimo do trabalho pedagógico.

A centralidade da problematização conduz ao conceito de conscientização. Em Freire, conscientizar não significa mera interiorização psicológica nem simples tomada de consciência individual. Trata-se de desvelar criticamente as mediações históricas da opressão e de perceber-se como sujeito capaz de agir sobre elas. Por isso, a conscientização só se realiza plenamente na práxis, entendida como unidade entre reflexão e ação transformadora (Freire, 2018). A educação popular, portanto, não visa acomodar o sujeito ao mundo tal como ele é, mas prepará-lo para compreendê-lo em sua historicidade e participar de sua transformação.

Outro aspecto decisivo reside na relação entre autonomia, ética e esperança. Em *Pedagogia da autonomia*, Freire insiste que o ensino crítico requer curiosidade epistemológica, rigor, pesquisa, reflexão sobre a prática e respeito aos saberes trazidos pelos educandos, sobretudo aqueles produzidos nas experiências comunitárias e populares (Freire, 2011). Já em *Pedagogia da esperança*, o autor reafirma que a esperança é necessidade ontológica, mas não se confunde com espera passiva: ela precisa ancorar-se na prática, na organização e na luta histórica (Freire, 1992). Esse ponto é fundamental para a hipótese do presente artigo, pois aproxima a educação popular de uma espiritualidade que também se compreende como leitura histórica da opressão e compromisso transformador.

3.2 Convergências entre educação popular e tradição libertadora

A aproximação entre educação popular e Teologia da Libertação não se reduz a afinidades genéricas entre religião e justiça social. Trata-se de uma convergência mais profunda, fundada em pelo menos quatro elementos: a centralidade dos pobres como

sujeitos históricos; a recusa de leituras naturalizantes da opressão; a compreensão da práxis como unidade entre reflexão e ação; e a valorização da comunidade como espaço de produção de consciência crítica, solidariedade e transformação.

O primeiro elemento é a centralidade dos pobres como sujeitos históricos. Tanto a pedagogia freireana quanto a tradição libertadora recusam tratar os pobres como destinatários passivos de tutela ou assistência. Nelas, os sujeitos oprimidos aparecem como portadores de palavra, memória, saber e capacidade criadora. Isso implica deslocar a ação educativa e pastoral da lógica da benevolência vertical para a lógica da participação, da organização e da formação crítica.

O segundo elemento é a crítica à naturalização da desigualdade. Enrique Dussel sintetiza bem esse ponto ao afirmar que o pobre não existe como fato fatal, mas como subproduto do sistema em que vivemos (Dussel, 1975). Essa formulação converge com Freire, para quem a opressão não pode ser tratada como destino nem como deficiência dos próprios oprimidos. A miséria, a exclusão e a violência resultam de relações históricas que precisam ser lidas criticamente e enfrentadas coletivamente.

O terceiro elemento é a categoria de práxis. Tanto a Teologia da Libertação quanto a educação popular recusam a cisão entre teoria e prática, entre palavra e mundo, entre fé e história. Em ambos os casos, a leitura crítica da realidade só se completa na ação transformadora, e a ação, por sua vez, exige reflexão permanente, discernimento e reelaboração coletiva do sentido. A pedagogia freireana e a tradição libertadora se encontram, portanto, em uma mesma compreensão da formação como processo histórico, relacional e orientado para a libertação.

O quarto elemento é a comunidade como espaço formativo. A produção de consciência crítica, a reconstrução da palavra e a aprendizagem da participação não acontecem no isolamento. Elas se dão em processos coletivos, em círculos de cultura, grupos de base, encontros comunitários, assembleias e práticas de discernimento comum. Nesse horizonte, a comunidade não é mero cenário, mas mediação constitutiva da formação emancipatória.

3.3 CEBs, MEB e formação de lideranças

As Comunidades Eclesiais de Base desempenharam papel central nessa articulação entre fé, educação e organização popular. Conforme assinala Dussel, a CEB pode ser compreendida como grupo de reflexão e trabalho com intensa coesão comunitária (Dussel, 1975). Tal definição é relevante porque permite perceber que a vida comunitária, nesses espaços, não se limitava à devoção, mas implicava debate sobre a realidade social, leitura compartilhada da Bíblia, escuta da experiência popular e elaboração de respostas coletivas aos problemas cotidianos.

De modo semelhante, o Movimento de Educação de Base constituiu uma experiência decisiva de educação popular articulada com a ação eclesial. Ao analisar o MEB, Wanderley mostra a importância de categorias como conscientização, politização, animação popular e formação sindical, evidenciando que o processo educativo ultrapassava a alfabetização estrita e buscava constituir sujeitos capazes de interpretar criticamente sua realidade e nela intervir (Wanderley, 1984).

Nas experiências de base, a formação não se limitava à transmissão de conteúdos religiosos ou políticos. Ela se realizava em práticas concretas de leitura coletiva da realidade, discussão de problemas locais, preparação de encontros, mediação de conflitos e elaboração de reivindicações comuns. Desse modo, CEBs, pastorais e iniciativas como o MEB funcionavam como espaços simultaneamente espirituais, pedagógicos e organizativos, nos quais a palavra ganhava densidade pública e os sujeitos aprendiam a interpretar sua situação histórica, a falar em nome próprio e a agir coletivamente.

Essa dinâmica foi particularmente importante para a formação de lideranças populares. Muitos sujeitos que mais tarde atuaram em sindicatos, associações comunitárias, movimentos sociais e pastorais sociais passaram por experiências de base nas quais aprenderam a falar em público, organizar reuniões, analisar conjunturas, mediar conflitos e articular reivindicações. A espiritualidade libertadora, nesse contexto, não anulava a dimensão política; ao contrário, alimentava a esperança histórica, a perseverança e a solidariedade necessárias para sustentar processos de resistência diante da pobreza, da repressão e do esvaziamento democrático.

Em síntese, a tradição libertadora não apenas convergiu com a educação popular em nível conceitual, mas ofereceu mediações institucionais e comunitárias que contribuíram para sua concretização histórica no Brasil. É precisamente essa dimensão de mediação pedagógica e organizativa que permite compreender a permanência do tema no presente.

4 Atualidade da tradição libertadora: desafios contemporâneos

A atualidade da tradição libertadora não decorre de um valor apenas memorial. Ela se impõe porque os mecanismos de produção da desigualdade, embora reconfigurados historicamente, continuam exigindo práticas de formação crítica, reconstrução comunitária e defesa da vida em sua integralidade. Retomar a articulação entre educação popular e Teologia da Libertação não significa repetir respostas do passado, mas interrogar em que medida esse horizonte ainda oferece instrumentos para enfrentar formas contemporâneas de opressão, despolitização e destruição socioambiental.

4.1 Crítica à neutralidade, linguagem e disputa de sentidos

Um primeiro aspecto dessa atualidade está na crítica à neutralidade. A tradição libertadora insiste que não há educação neutra, tampouco fé neutra, diante da fome, da destruição dos territórios, do racismo estrutural, da desigualdade e da exclusão. Toda prática educativa está inscrita em uma visão de mundo e em interesses historicamente situados. É nesse ponto que a contribuição de José Luiz Fiorin se torna particularmente fecunda. Ao refletir sobre as relações entre linguagem e ideologia, o autor mostra que a linguagem não pode ser concebida como realidade autônoma, pois ela funciona como veículo das ideologias socialmente produzidas (Fiorin, 2011).

Essa observação tem consequências pedagógicas importantes. Se os discursos não são neutros, então os processos formativos precisam capacitar os sujeitos a identificar pressupostos, silenciamentos e operações de naturalização presentes na linguagem social. A tecnificação do ensino, a padronização curricular e o discurso da eficiência podem ocultar disputas de sentido e legitimar a ordem dominante sob aparência de objetividade. Sob essa perspectiva, a educação popular recupera sua tarefa de formar sujeitos capazes não apenas de participar, mas de disputar os sentidos socialmente dominantes que naturalizam desigualdades e esvaziam a experiência democrática.

4.2 Reconstrução do comum e cultura do encontro

Outro aspecto decisivo da permanência dessa herança refere-se à reconstrução da comunidade. Em tempos de intensificação do isolamento social, de interações digitais fragmentadas e de enfraquecimento dos espaços coletivos de participação, as práticas de base continuam oferecendo referências relevantes para reconstituir a confiança, a escuta e a ação solidária. Círculos de cultura, rodas de conversa e metodologias participativas são mais do que técnicas didáticas: constituem exercícios de produção do comum, elaboração compartilhada da palavra e formação de sujeitos capazes de agir coletivamente.

Em *Fratelli Tutti*, Francisco adverte que a mera conexão digital não basta para lançar pontes nem para unir a humanidade (Francisco, 2020). A cultura do encontro, defendida pelo pontífice, ajuda a repensar o valor político e pedagógico da proximidade. Em lugar do confronto permanente e da indiferença, trata-se de afirmar práticas baseadas em reconhecimento mútuo, justiça social e participação. Essa perspectiva dialoga profundamente com a tradição libertadora, que sempre compreendeu a comunidade como condição de aprendizagem, resistência e cuidado recíproco.

4.3 Ecologia integral e cuidado com a vida

A tradição libertadora também se mantém atual diante da crise ecológica. Com Leonardo Boff, essa questão deixa de ser periférica e passa ao centro da crítica civilizatória. Em *Ecologia: grito da Terra, grito dos pobres*, o autor propõe articular o sofrimento dos oprimidos ao sofrimento do planeta, mostrando que a exploração social e a devastação ambiental respondem ao mesmo paradigma de dominação (Boff, 2004). Por isso, a ecologia não pode ser reduzida à técnica de gestão de recursos escassos; ela expressa uma nova forma de relação com a vida, marcada por interdependência, cuidado e corresponsabilidade.

Essa leitura converge com a noção de ecologia integral presente em *Laudato Si'* (Francisco, 2015). A crise ambiental não pode ser dissociada da desigualdade, da exclusão e da degradação dos territórios. Com isso, a educação popular deixa de operar apenas no registro da denúncia sociopolítica e passa a incorporar a crise ecológica como dimensão constitutiva da justiça, ampliando o horizonte emancipatório para uma pedagogia do cuidado, da interdependência e do bem viver. Não se trata apenas de ensinar conteúdos ambientais, mas de promover um deslocamento de paradigma: deixar de estar "sobre" as coisas para aprender a estar "com" elas.

4.4 Esperança histórica e formação para a transformação

Por fim, a permanência dessa herança se explica por sua capacidade de articular criticidade e esperança. Em tempos de descrença política, cansaço social e naturalização da injustiça, a tradição libertadora reafirma que a esperança não é passividade nem ingenuidade, mas força histórica que move sujeitos e comunidades na direção de outros modos de viver. Em *Dilexi te*, Leão XIV insiste que o amor de Cristo se desdobra no amor pelos pobres e na necessidade de enfrentar as causas estruturais da pobreza (Leão XIV, 2025). O texto reforça, assim, a compreensão de que não há espiritualidade autêntica sem proximidade com os vulnerabilizados e sem compromisso efetivo com sua dignidade.

A esperança de que trata esse horizonte não é expectativa vazia. Ela se materializa em processos coletivos de formação, denúncia, cuidado e participação. Também por isso, a educação popular e a Teologia da Libertação continuam oferecendo referências teóricas e práticas indispensáveis para pensar a formação humana no presente. Sua atualidade reside menos na repetição de categorias do passado do que na capacidade de atualizar, em novas condições históricas, a tarefa de formar sujeitos capazes de ler criticamente o mundo, cuidar da vida em sua integralidade e construir formas mais justas de convivência.

5 Considerações finais

Este artigo buscou analisar as relações entre educação popular e Teologia da Libertação, evidenciando que ambas compartilham uma visão histórica, crítica e emancipatória da formação humana. Ao assumir a opção preferencial pelos pobres e compreender a fé como compromisso com a transformação da realidade, a tradição libertadora contribuiu decisivamente para a constituição de práticas educativas baseadas no diálogo, na conscientização, na participação comunitária e na organização coletiva.

A análise permitiu demonstrar que as convergências entre a pedagogia freireana e a Teologia da Libertação não são apenas conceituais. Nas CEBs, nas pastorais sociais e em experiências como o MEB, a fé tornou-se mediação para a leitura crítica do mundo, para a formação de lideranças e para o fortalecimento de processos de luta por dignidade e direitos. Nesses espaços, a educação popular afirmou-se como prática de liberdade em estreita conexão com uma espiritualidade encarnada na vida do povo.

Do ponto de vista analítico, a principal contribuição deste estudo consiste em sustentar que a Teologia da Libertação deve ser compreendida não apenas como corrente teológica comprometida com os pobres, mas também como mediação pedagógica e comunitária decisiva para a consolidação de práticas de educação popular no Brasil. Essa ênfase ajuda a deslocar o debate de uma leitura exclusivamente doutrinária para uma compreensão mais ampla das formas concretas pelas quais fé, formação e organização coletiva se articularam historicamente.

Ao mesmo tempo, reconhece-se que, por seu caráter bibliográfico e histórico-conceitual, o presente artigo não esgota a complexidade empírica das experiências de base aqui evocadas. Estudos futuros poderão aprofundar essa discussão por meio de pesquisas documentais e estudos de caso sobre CEBs, pastorais, movimentos populares e práticas formativas contemporâneas inspiradas na tradição libertadora, inclusive em diálogo com questões de raça, gênero, territorialidade, colonialidade e diálogo inter-religioso.

Em tempos de crise civilizatória, a articulação entre fé, educação popular e luta por dignidade permanece não como vestígio de um passado heroico, mas como horizonte vivo de formação crítica, cuidado com a vida e construção coletiva do comum.

REFERÊNCIAS

BOFF, Leonardo. **Ecologia**: grito da Terra, grito dos pobres. Rio de Janeiro: Sextante, 2004.

DUSSEL, Enrique. La "base" en la teología de la liberación (perspectiva latinoamericana). **Concilium: Revista internacional de Teología**, n. 104, p. 77-89, abr. 1975.

FIORIN, José L. **Linguagem e ideologia**. 1. ed. rev. e atual. São Paulo: Ática, 2011.

FRANCISCO. Papa. **Carta Encíclica Laudato Si'**: sobre o cuidado da casa comum. Vaticano, 2015.

FRANCISCO. Papa. **Carta Encíclica Fratelli Tutti**: sobre a fraternidade e a amizade social. Vaticano, 2020.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 63. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

GUTIÉRREZ, Gustavo. **Teologia da libertação**: perspectivas. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.

GUTIÉRREZ, Gustavo. **En busca de los pobres de Jesucristo**: el pensamiento de Bartolomé de Las Casas. Lima: Centro de Estudios y Publicaciones; Instituto Bartolomé de Las Casas, 2017.

LEÃO XIV, Papa. **Exortação apostólica *Dilexi te***: sobre o amor para com os pobres. Vaticano, 2025.

WANDERLEY, Luiz E. W. **Educar para transformar**: educação popular, Igreja Católica e política no Movimento de Educação de Base. Petrópolis, RJ: Vozes, 1984.

ARTIGO

A educação comunitária ribeirinha na Amazônia: reflexões sobre Bem Viver e perspectivas solidárias de futuros[1]

Arlete Gomes dos Santos [2]
Humberto Herrera Contreras [3]

RESUMO: O artigo discorre sobre a Educação Comunitária como prática educativa libertadora e solidária. Problematiza, a partir das experiências das comunidades ribeirinhas da Amazônia, ideias e práticas comprometidas com a vida cotidiana, a cultura local e preservação dos conhecimentos ancestrais. Dirige especial atenção ao compromisso de fortalecer vínculos e convivência ecológica, pautada na sabedoria e prática do Bem Viver. O estudo constitui uma pesquisa de caráter pedagógico-reflexiva que objetivou descrever ideias para *reimaginar* novas maneiras de compreender e construir processos educativos comprometidos com a justiça socioambiental e com o bem comum. Confirma que ecossistemas de aprendizagens saudáveis reconhecem os saberes dos povos originários e o lugar relacional que a Natureza ocupa no desenvolvimento humano.

Palavras-chave: Educação comunitária. Comunidade ribeirinha. Bem Viver. Solidariedade.

1 Introdução

"Sombra e luz, céu azul, horizonte
fundo e amplo dizem de mim.
Sem eles apenas sobrevivo,
menos do que existo".
(Freire, 2005, p. 16)

Analisar a Educação Comunitária em um contexto de acentuada crise climática global exige um compromisso ético e político com a defesa dos direitos fundamentais das populações mais afetadas pelas desigualdades sociais e pela insuficiência das políticas públicas de direito. Entre essas populações encontram-se as comunidades ribeirinhas amazônicas, que convivem anualmente com os impactos das cheias extremas, das secas prolongadas e das transformações socioambientais que afetam seus modos de vida, suas formas de produção e seus processos educativos. Nesse cenário, torna-se urgente pensar práticas pedagógicas contextualizadas, capazes de dialogar com as necessidades concretas dos territórios e fortalecer a capacidade de adaptação das comunidades frente às mudanças climáticas.

Nesse sentido a Educação Comunitária emerge como uma perspectiva educativa comprometida com a participação social, a valorização dos saberes locais e a construção coletiva do conhecimento. No contexto latino-americano, essa concepção é fortemente influenciada pela pedagogia freireana e pelas experiências de organização popular que reconhecem a educação como instrumento de transformação social, fortalecimento da cidadania e enfrentamento das desigualdades. Conforme argumentam Nogueira e Botelho (2026), a Educação Comunitária fundamenta-se na participação ativa dos sujeitos, no diálogo entre diferentes saberes e na construção de comunidades de aprendizagem capazes de promover práticas emancipatórias e democráticas. Seu potencial reside justamente na articulação entre escola, família e comunidade, fortalecendo vínculos de solidariedade, cooperação e protagonismo coletivo.

Nas comunidades ribeirinhas amazônicas, a educação comunitária manifesta-se de forma particular, pois a aprendizagem está profundamente integrada à vida cotidiana e à relação com a natureza. Diferentemente de modelos escolares descontextualizados,

1. A utilização de "futuros", no plural, dialoga com a expressa no relatório Reimaginar nossos futuros juntos (2022) da UNESCO, que compreende o futuro como uma construção coletiva, aberta e plural. O termo reconhece a coexistência de diferentes saberes, modos de vida e possibilidades de futuro, valorizando, neste estudo, as perspectivas construídas pelas comunidades ribeirinhas amazônicas a partir do Bem Viver, da solidariedade e da relação de cuidado com o território e a natureza.

2. Mestra em Educação. Analista de Projetos Sociais da Fundação SM. E-mail: gomesdossantosarlete@gamail.com.

3. Doutor em Educação. Mestre em Ciências Humanas e Sociais. Coordenador da Fundação SM no Brasil. E-mail: htoherrerac@gmail.com.

os processos educativos são construídos a partir das experiências do território, dos ciclos das águas, das práticas produtivas, da cultura local e dos conhecimentos ancestrais transmitidos entre gerações. A comunidade educa por meio das relações de convivência, do trabalho coletivo, da oralidade e das práticas culturais, constituindo um espaço permanente de produção e circulação de saberes.

Dessa forma, pensar a educação em territórios vulneráveis às mudanças climáticas implica reconhecer que as propostas pedagógicas, os currículos e as matrizes formativas precisam dialogar com as realidades locais e com os conhecimentos produzidos pelas próprias comunidades. Mais do que adaptar conteúdos, trata-se de construir processos educativos capazes de fortalecer a identidade territorial, a justiça socioambiental e a participação comunitária, contribuindo para a formação de sujeitos capazes de compreender, enfrentar e transformar os desafios impostos pela crise climática contemporânea. Este artigo caracteriza-se como um estudo de natureza qualitativa, fundamentado em revisão bibliográfica e documental, articulado às reflexões produzidas a partir da pesquisa de mestrado[4] desenvolvida no município de Afuá, arquipélago do Marajó.

2 Educação Comunitária

A Educação Comunitária, como forma de construção de uma pedagogia do cotidiano, é uma "auto-educação do povo e pelo povo" (Carneiro, 1987, p. 15), e sem essa forma não tem sentido. De acordo com o autor, "a educação comunitária chegará à mudança social do grupo comunitário somente à medida que, cooperativamente, cada um passa da consciência ingênua à consciência crítica" (Carneiro, 1987, p. 51). A Educação Comunitária, à luz das comunidades tradicionais, constitui uma abordagem pedagógica que reconhece a comunidade como sujeito ativo e protagonista dos processos de ensino e aprendizagem. Diferentemente de modelos centrados exclusivamente na instituição escolar, essa perspectiva compreende a educação como uma prática social historicamente construída coletivamente, e isso envolvendo as famílias, as organizações locais, lideranças comunitárias e demais sujeitos do território. Essa educação busca fortalecer vínculos familiares e comunitários, contribuindo para a defesa dos territórios, para a garantia dos direitos, para a participação cidadã e para a transformação das realidades marcadas por desigualdades sociais.

Neste artigo, o olhar está direcionado às comunidades ribeirinhas da Amazônia, especificamente do município de Afuá, no estado do Pará. Nesse território, composto por mais de 23 ilhas, os processos educativos estão profundamente articulados aos modos de vida extrativistas, à pesca e às relações intrínsecas com a floresta e as águas. A aprendizagem ocorre por meio da convivência comunitária, do trabalho coletivo, das práticas culturais e dos conhecimentos transmitidos entre gerações.

Neste artigo, o olhar está direcionado às comunidades ribeirinhas da Amazônia, especificamente do município de Afuá, no estado do Pará. Nesse território, composto por mais de 23 ilhas, os processos educativos estão profundamente articulados aos modos de vida extrativistas, à pesca e às relações intrínsecas com a floresta e as águas. A aprendizagem ocorre por meio da convivência comunitária, do trabalho coletivo, das práticas culturais e dos conhecimentos transmitidos entre gerações. Essas experiências evidenciam que, nas comunidades ribeirinhas, a educação não se restringe aos espaços formais de ensino, mas se constitui no próprio território e nas relações cotidianas que sustentam a vida comunitária.

Nessa perspectiva, a Educação Comunitária compreende a comunidade como um espaço legítimo de produção, circulação e compartilhamento de saberes, de fortalecimento da cidadania e de construção de práticas solidárias orientadas para o bem comum. É nessa direção que Nico (2020) amplia a compreensão da Educação Comunitária, ao enfatizar sua dimensão territorial, cultural, social e política:

> Processo educativo e cultural, territorial, social e politicamente situado, com dimensão holística, vital e intergeracional e concretizado em todos os contextos de educação, que valorizando e gerindo, cooperada, participada e solidariamente, os recursos endógenos da comunidade e considerando todos os seus saberes e didáticas – contribui para o exercício dos direitos e deveres de cidadania e promove o desenvolvimento (Nico, 2020, p. 81-82).

Essa definição de Nico (2020) permite compreender por tanto que os processos formativos acontecem em todos os espaços da vida comunitária e não

4. Cf. SANTOS, Arlete Gomes dos. Os desafios do trabalho e educação nas áreas ribeirinhas: uma análise sobre a Amazônia afuaense. 2025. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 2025.

apenas na escola. O autor destaca a valorização dos recursos endógenos, dos saberes locais e da participação coletiva como elementos fundamentais para a promoção da cidadania e do desenvolvimento territorial. Trata-se de uma educação comunitária que assume uma dimensão política e emancipatória dos sujeitos na construção colaborativa de soluções para seus desafios sociais, culturais e ambientais. Conforme Nico (2020, p. 82),

> A Educação Comunitária, pela sua natureza de proximidade e presença nas diferentes circunstâncias da vida individual e coletiva, é um dos instrumentos disponíveis para, em cada contexto territorial e comunitário, se construírem e manterem ativos os acessos entre os cidadãos e a efetivação da sua cidadania plena.

Esse aspecto retrata a realidade dos ribeirinhos de Afuá, ao evidenciar a estreita relação entre educação, território, participação comunitária e cidadania, elementos centrais para compreender as práticas educativas dessa região.

No contexto latino-americano, a Educação Comunitária está profundamente vinculada às experiências de educação popular inspiradas em Paulo Freire. A pedagogia freireana compreende a educação como prática de liberdade e enfatiza a importância do diálogo, da conscientização e do protagonismo dos sujeitos na transformação da realidade. Para Freire (2005), a educação deve possibilitar que homens e mulheres compreendam criticamente o mundo em que vivem e atuem coletivamente para transformá-lo.

> Uma educação que procura desenvolver a tomada de consciência, graças à qual o homem e a mulher escolhe e decide, liberta-o, em lugar de submetê-lo, de domesticá-lo, de adaptá-lo, como faz com muita frequência a educação em vigor num grande número de países do mundo, educação que tende a ajustar o indivíduo à sociedade, em lugar de promovê-lo em sua própria linha (Freire, 2005, p. 40).

Essa perspectiva é retomada por Marques *et al.* (2009), ao afirmarem que a participação constitui elemento central dos processos educativos comunitários quando a

> Participação é a palavra de ordem; ninguém participa sozinho, o diálogo é feito entre duas ou mais pessoas e não uma "dialogando" para outras. Portanto, é nessa perspectiva de Educação Comunitária que acreditamos ser possível construir, conjuntamente, as melhores soluções dos problemas apresentados numa sociedade, seja esta carente ou não (Marques *et al.*, 2009, p. 65).

Logo, a valorização da participação coletiva dialoga diretamente com a proposta das Comunidades de Aprendizagem, que vêm se consolidando na América Latina como estratégia de democratização da educação e fortalecimento dos vínculos entre escola e comunidade. Segundo Nogueira e Botelho (2026), a Educação Comunitária representa uma prática pedagógica e sociopolítica voltada para a valorização dos saberes populares, da autonomia dos sujeitos e da transformação social, constituindo uma alternativa capaz de enfrentar os processos de exclusão educacional presentes na região.

Olhando a Educação Comunitária a partir das comunidades tradicionais amazônicas, essa concepção assume relevância ainda maior diante dos desafios impostos pela crise climática. Os conhecimentos produzidos pelas populações ribeirinhas sobre os ciclos das águas, os períodos de cheias e secas, os sistemas agroecológicos e as formas coletivas de organização social constituem patrimônios educativos fundamentais para a construção de estratégias de adaptação e resiliência climática. A Educação Comunitária, nesse contexto, favorece o diálogo entre os conhecimentos científicos e os saberes tradicionais, fortalecendo processos educativos comprometidos com a justiça socioambiental e a sustentabilidade dos territórios.

Dessa forma, a Educação Comunitária se apresenta como uma perspectiva teórica e metodológica capaz de promover o protagonismo dos sujeitos, fortalecer a cidadania e valorizar os conhecimentos produzidos pelas comunidades. Mais do que uma proposta educativa, trata-se de um projeto político-pedagógico comprometido com a construção de sociedades democráticas, solidárias e ambientalmente sustentáveis, nas quais os territórios e seus povos sejam reconhecidos como espaços legítimos de produção de conhecimento e transformação social.

3 Educação Comunitária Ribeirinha

"El agua de los ríos discurre, corre, a diferencia de las aguas inmóviles o que parecen estarlo".
(Bailly, 2019, p.12)

Embora as populações ribeirinhas não possuam uma modalidade educacional específica reconhecida na legislação brasileira, como ocorre com a Educação Escolar Indígena e a Educação Escolar Quilombola, suas experiências educativas apresentam características próprias que demandam reconhecimento e valorização pelas políticas públicas. As escolas localizadas nas áreas ribeirinhas desenvolvem práticas pedagógicas profundamente relacionadas aos modos de vida locais, aos ciclos das águas, às atividades produtivas extrativistas, aos conhecimentos tradicionais e às relações historicamente construídas entre as comunidades, os rios e a floresta.

Nessa perspectiva, a Educação Ribeirinha pode ser compreendida como um processo educativo territorializado, construído a partir das realidades socioculturais, ambientais e econômicas vivenciadas pelas populações das águas. Trata-se de uma educação que reconhece os sujeitos ribeirinhos como produtores de conhecimentos e valoriza os saberes construídos nas experiências cotidianas, articulando-os aos conhecimentos escolares. Considerando que, a escola não deve constituir-se como um espaço dissociado da vida comunitária, mas como um lugar de diálogo entre diferentes formas de conhecimento e de fortalecimento das identidades locais. Oliveira e Paixão (2025), ao analisarem as práticas pedagógicas em uma escola ribeirinha amazônica, destacam a necessidade de que a educação dialogue com os conhecimentos produzidos pelas comunidades. As autoras afirmam que devem ser considerados os saberes empíricos da comunidade e o saber científico, representado pela escola, de forma que ambos estejam interligados.

Nesse sentido, a educação pressupõe a construção de processos educativos comunitários capazes de integrar os conhecimentos tradicionais às aprendizagens escolares. Trata-se de uma perspectiva educativa comprometida com a valorização da cultura local, da memória coletiva e das formas próprias de organização social das populações ribeirinhas. Por tanto, a compreensão da Educação Ribeirinha exige considerar os modos de vida que estruturam a existência desses povos e comunidades. Segundo Alves e Tiriba (2018, p. 143), "os modos de vida podem ser compreendidos como um conjunto de práticas sociais cotidianas de um determinado grupo social, relacionadas ao mundo do trabalho, à vida familiar, ao consumo e ao lazer". Na realidade da Amazônia, esses modos de vida são fortemente marcados pela dinâmica dos rios, que organizam os deslocamentos, os tempos sociais, as atividades produtivas e os processos educativos.

Por essa razão, a Educação Ribeirinha não pode ser compreendida apenas a partir dos limites físicos da escola. Ela se constitui em um processo educativo ampliado, no qual a aprendizagem ocorre também nos espaços comunitários, nas atividades de pesca, na agricultura familiar, no extrativismo, na produção artesanal e nas relações de solidariedade estabelecidas entre os moradores. Como observam Alves e Tiriba (2018, p. 136), "o trabalho de produção da vida social é em si educativo". Essa leitura possibilita alargar o conceito de educação ao reconhecer que os conhecimentos produzidos no cotidiano das comunidades constituem importantes processos formativos. A pesca, o manejo dos recursos naturais, a construção de embarcações, a produção artesanal, o cultivo de alimentos e a transmissão oral dos conhecimentos tradicionais configuram espaços educativos fundamentais para a formação das novas gerações. Logo, as autoras alertam: "as comunidades tradicionais são portadoras de práticas fundamentadas em 'valores de solidariedade, reciprocidade e cooperação'" (Alves; Tiriba, 2018, p. 136).

Como parte da vida dos ribeirinhos, o rio ocupa lugar central na organização da vida social, econômica, cultural e educativa. Mais do que um recurso natural ou uma via de transporte, o rio representa a extensão da própria vida comunitária. É caminho, espaço de encontro, território de trabalho, fonte de alimento, memória coletiva e pertencimento. É por meio dele que circulam pessoas, mercadorias, culturas e saberes que sustentam a vida social. Assim compreendemos que o rio não constitui apenas um elemento geográfico, mas é um componente estruturante da identidade ribeirinha. Sem o rio não existe a sociabilidade ribeirinha tal como historicamente construída na Amazônia.

Nessa lógica de pensamento compreende-se, que a educação ribeirinha ultrapassa a dimensão escolar e assume caráter territorial, comunitário e cultural. Os processos educativos são produzidos nas rela-

ções estabelecidas entre os sujeitos e seus territórios, envolvendo saberes relacionados aos ciclos das águas, à biodiversidade amazônica, às práticas produtivas e às formas coletivas de organização social. Ignorar esses conhecimentos significa invisibilizar experiências históricas e silenciar identidades construídas ao longo de gerações. Como alertam Oliveira e Paixão (2025), desconsiderar os saberes locais implica "silenciar a identidade cultural" das populações ribeirinhas. A defesa da educação ribeirinha também está associada à luta pelo reconhecimento dos direitos educacionais dos povos das águas e das florestas. Neste aspecto Arroyo (2014, p. 28-29) argumenta que "os coletivos em movimentos apontam que as teorias pedagógicas não são estáticas, mas participam dos tensos processos históricos de humanização/emancipação, de reação à desumanização/subordinação". As tensões entre esses processos provocam respostas pedagógicas tensas, contrapostas, contrapedagogias. Essa perspectiva reforça a necessidade de construção de políticas educacionais capazes de dialogar com as especificidades territoriais, culturais e ambientais das comunidades amazônicas.

Entretanto, esse reconhecimento ainda representa um desafio. Duarte e Pagan (2024) observam que as políticas educacionais voltadas às populações amazônicas frequentemente desconsideram as especificidades territoriais e culturais das comunidades ribeirinhas, produzindo tensões entre as diretrizes oficiais e as realidades locais. Tal constatação elucida a necessidade de propostas pedagógicas contextualizadas, capazes de articular currículo, território e identidade, reconhecendo os sujeitos ribeirinhos como protagonistas dos processos educativos.

Conforme destaca Santos (2025), no município de Afuá, localizado no arquipélago do Marajó, essa realidade se expressa de forma particularmente intensa. Composto por dezenas de ilhas e comunidades distribuídas ao longo dos rios, furos e igarapés amazônicos, o território possui uma dinâmica social profundamente influenciada pelos ciclos das águas. As cheias e vazantes condicionam os deslocamentos, o acesso à escola, as atividades produtivas e as formas de organização comunitária. Nesse contexto, os conhecimentos construídos pelas populações locais tornam-se fundamentais para compreender os desafios e as potencialidades da educação nos territórios ribeirinhos. Em um cenário marcado pelo agravamento da crise climática, a Educação Ribeirinha assume papel estratégico na construção de processos de adaptação e resiliência comunitária. Os conhecimentos tradicionais relacionados aos ciclos hidrológicos, à gestão dos recursos naturais, aos sistemas agroextrativistas e às formas coletivas de organização social, constituem patrimônios educativos fundamentais para enfrentar os impactos das mudanças climáticas na Amazônia. Assim, valorizar a Educação ribeirinha significa não apenas reconhecer uma identidade territorial, mas também fortalecer conhecimentos essenciais para a construção de sociedades mais sustentáveis, democráticas e socialmente justas.

As reflexões apresentadas até aqui contribuem para pensar a prática do Bem Viver. Essa perspectiva emerge como uma importante chave de leitura para compreendermos as formas de organização social, os conhecimentos tradicionais e as práticas educativas presentes nos territórios. Ao valorizar a coletividade, a reciprocidade, o cuidado com a natureza e a centralidade da vida comunitária, o Bem Viver oferece elementos fundamentais para a análise dos processos educativos construídos pelas populações ribeirinhas. É sobre essa perspectiva e suas contribuições para a educação comunitária que trata a seção a seguir.

4 O Bem Viver e a Educação Comunitária Ribeirinha

> Os rios, esses seres que sempre habitaram os mundos em diferentes formas, são quem me sugerem que, se há futuro a ser cogitado, esse futuro é ancestral, porque já estava aqui (Krenak, 2022, p. 11).

O que é Bem Viver? Refletir sobre a Educação Comunitária a partir da perspectiva do Bem Viver implica questionar os modelos de desenvolvimento que historicamente produziram desigualdades sociais, expropriação de territórios, invisibilização de saberes e múltiplas formas de violência contra os povos tradicionais. Ao mesmo tempo, significa reconhecer as comunidades como espaços de produção da vida, de fortalecimento das identidades coletivas e de construção de alternativas fundamentadas na solidariedade, na reciprocidade e no cuidado com a natureza.

Nesse sentido, o conceito de Bem Viver emerge das cosmovisões e cosmossensações dos povos originários da América Latina, especialmente dos povos andinos e amazônicos, como uma crítica aos modelos de desenvolvimento baseados no crescimento eco-

nômico ilimitado e na exploração da natureza e na vida das pessoas que habitam esses territórios. Mais do que uma proposta de bem-estar individual, o Bem Viver expressa uma forma de existência baseada na harmonia entre seres humanos, natureza e comunidade. Segundo Acosta (2016, p. 43),

> O Bem Viver propõe uma relação diferente entre os seres humanos e a natureza. Não se trata de buscar o desenvolvimento alternativo, mas de construir uma alternativa ao desenvolvimento, superando a lógica de acumulação e crescimento permanente que caracteriza a modernidade ocidental. O Bem Viver convida a reconstruir as relações entre sociedade e natureza a partir da reciprocidade, da solidariedade e do respeito aos limites ecológicos do planeta.

Quando pensamos o Bem Viver nos territórios amazônicos, somos desafiados a refletir sobre uma realidade marcada por profundas contradições. Como falar em viver bem em contextos atravessados pela pobreza, pela dificuldade de acesso a políticas públicas, pela violência ambiental, pela insegurança territorial e pelas ameaças constantes aos povos tradicionais? Como construir projetos de vida onde o acesso à educação, à saúde, à água potável e à proteção dos territórios ainda constitui um direito negado para muitas comunidades? Essas questões tornam-se ainda mais urgentes diante das transformações socioambientais que afetam a Amazônia. A resposta não está em aumentar apenas indicadores econômicos, mas em fortalecer as condições para que as comunidades continuem produzindo vida, cultura, educação, cuidado e pertencimento em seus territórios. Essa é uma contribuição importante para pensar a Educação Comunitária na Amazônia. Na Exortação Apostólica Querida Amazônia, o Papa Francisco (2020) denuncia as ameaças que recaem sobre os povos amazônicos e seus territórios ao afirmar:

> Os interesses colonizadores que expandem ou mascaram sua presença continuam provocando sofrimento e destruição. A Amazônia é uma terra disputada por diferentes interesses econômicos que colocam em risco a vida dos povos, seus territórios, suas culturas e os ecossistemas que garantem a continuidade da vida. É necessário ouvir o clamor dos povos amazônicos e defender seus direitos diante das múltiplas formas de exploração e violência (Francisco, 2020, n. 13).

Nesse contexto, praticar o Bem Viver significa assegurar o direito das comunidades permanecerem em seus territórios, preservarem seus modos de vida e construírem coletivamente seus projetos de futuro. Trata-se de uma perspectiva que reconhece que a vida humana não pode ser dissociada da vida da floresta, dos rios e de todos os seres que compõem os ecossistemas amazônicos. Krenak (2019), ao refletir sobre os impactos do modelo civilizatório contemporâneo, chama atenção para a ruptura entre humanidade e natureza:

> Enquanto a humanidade está se distanciando do seu lugar, um monte de corporações espertalhonas vai tomando conta da Terra. Nós, a humanidade, vamos viver em ambientes artificiais produzidos pelas mesmas corporações que devoram florestas, montanhas e rios. [...] Os únicos núcleos que ainda consideram que precisam ficar agarrados nessa terra são aqueles que ficaram meio esquecidos pelas bordas do planeta, nas margens dos rios, nas beiras dos oceanos, na África, na Ásia ou na América Latina. São caiçaras, índios, quilombolas, uma gente que fica agarrada na terra (Krenak, 2019, p. 16-17).

As reflexões de Krenak ajudam a entender que os povos tradicionais não representam resquícios de um passado a ser superado, mas guardiões de conhecimentos fundamentais para enfrentar as crises ecológicas e civilizatórias do presente. Seus modos de vida expressam outras formas de coabitar o mundo, fundadas na interdependência entre seres humanos, natureza e comunidade. Esse desafio de "criar mundos mais habitáveis" foi objeto da reflexão filosófica de Vinciane Despret:

> Criar mundos mais habitáveis seria então buscar como honrar as maneiras de habitar, inventariar o que os territórios implicam e criam como maneiras de ser, como maneiras de fazer. [...] Falo habitar, mas deveria dizer coabitar, pois não há nenhuma maneira de habitar que não seja em princípio e ante tudo "coabitar" (Despret, 2022, p.35-36). [tradução própria do autor].

É nesse horizonte que se insere a educação comunitária ribeirinha. Mais do que uma metodologia educativa, ela constitui uma prática social construída nos territórios e comprometida com a valorização dos conhecimentos locais, a participação coletiva e a

defesa dos direitos humanos. Inspirada na educação popular de Paulo Freire, a educação comunitária reconhece as comunidades como sujeitos de conhecimento e de transformação social. A participação é fundamento do diálogo e da liberdade como práticas responsáveis. De acordo com o autor, "A solidariedade caminha de mãos dadas com a consciência crítica. A solidariedade tem que ser construída em nossos corpos, em nossos comportamentos, em nossas convicções" (Freire, 2014, p. 80-81). O teólogo chileno Diego Irarrazaval enfatiza o sentido de alteridade e de solidariedade que está integrado na prática do Bem Viver: "Trata-se de uma ética de bem-estar com outros e outras, sem exclusões. [...] Ao falar de 'viver bem' refiro-me a fazer o bem, celebrar a vida, interagir com equidade e justiça. [...]. É a práxis da bondade e ternura, da alegria e celebração, de relações frutíferas" (2002, p. 26).

Com base nessas ideias, cabe indagar: O que seria uma educação comunitária para o Bem Viver? Uma educação comunitária orientada pelo Bem Viver é aquela que promove o fortalecimento dos vínculos comunitários, a valorização dos saberes ancestrais, a defesa dos territórios, a justiça socioambiental e a formação de sujeitos comprometidos com o cuidado da vida em todas as suas dimensões. Trata-se de uma educação que não separa natureza, cultura, trabalho e comunidade, mas reconhece a interdependência entre esses elementos como condição para a construção de futuros sustentáveis. De acordo com Cristine Takuá (2025), educar para o Bem Viver significa recuperar formas ancestrais de relação com a vida que foram historicamente invisibilizadas pela lógica do progresso e do mercado. Segundo a autora, a humanidade, em sua busca permanente por controle e dominação, afastou-se da natureza e transformou a vida em mercadoria, produzindo diferentes formas de desequilíbrio social e ambiental. Nessa perspectiva, o Bem Viver não se confunde com a ideia de "viver melhor", associada ao consumo e à acumulação, mas refere-se à construção de relações baseadas no cuidado, na reciprocidade, na coletividade e no respeito aos ciclos da vida. Outro conceito muito potente apresentado por Takuá é a oposição entre *Teko Porã* (Bem Viver) e *Teko Vai* (Mal Viver). Segundo a autora, o Mal Viver manifesta-se no individualismo, nas guerras, na destruição dos rios, na pobreza e na ruptura das relações comunitárias. Já o Bem Viver pressupõe a regeneração da Terra e a reconstrução dos vínculos entre seres humanos, natureza e comunidade. O aspecto mais interessante é que Takuá diferencia Bem Viver de "viver melhor". Enquanto a lógica dominante associa viver melhor ao consumo, ao conforto material e ao crescimento econômico, o Bem Viver está relacionado à reconexão com a natureza, à coletividade, à ancestralidade e ao cuidado com a vida. Ela afirma que a sociedade contemporânea tem se afastado dessa essência ancestral, transformando tudo em mercadoria.

Nessa perspectiva, educar para o Bem Viver significa fortalecer processos educativos que promovam a autonomia dos sujeitos, o cuidado com a vida, a proteção dos territórios e a construção de alternativas sustentáveis para as novas gerações. Significa também assegurar que crianças, jovens e adultos possam construir seus projetos de vida sem serem obrigados a abandonar seus territórios, suas culturas e suas identidades para acessar direitos fundamentais.

Para as populações ribeirinhas da Amazônia, a comunidade representa muito mais do que um espaço geográfico.

Ela é lugar de pertencimento, proteção, memória e resistência. É nela que circulam os saberes ancestrais, os valores de solidariedade e as experiências coletivas que sustentam a vida cotidiana. Assim, praticar uma educação comunitária orientada pelo Bem Viver significa reconhecer que os futuros sustentáveis da Amazônia dependem da garantia dos direitos territoriais, educacionais, ambientais e culturais dos povos que historicamente cuidam e produzem vida nesses territórios.

Com relação a esse reconhecimento, a Comissão Internacional para os Futuros da Educação, da Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) , publicou no relatório Reimaginar nossos futuros juntos – Um novo contrato social para a educação (2022) que as perspectivas de futuros precisam estar pautadas na ética do cuidado, na reciprocidade e na solidariedade. Advertiu que se aspiramos construir futuros inclusivos, equitativos e sustentáveis devemos responder, desde o nosso presente, à pergunta: Como podemos viver bem juntos em um planeta que está sob crescente estresse? Diante desse desafio, as práticas do Bem Viver no contexto das experiências de educação comunitária ribeirinha são relevantes para definir ecossistemas de aprendizagens mais saudáveis e comprometidos com o bem comum. Esses ecossistemas reconhecem a biosfera como um espaço

vital de aprendizagem, com o qual podemos aprender. Igualmente, reconhecem que os saberes dos povos originários postulam relações nas quais os não humanos são entendidos não apenas como seres com seus próprios direitos, mas como educadores com os quais os humanos podem aprender em relação (Unesco, 2022, p.110).

5 Considerações finais

A educação comunitária constitui uma resposta diante dos desafios socioambientais. Ao pautar suas práticas de forma participativa e solidária, estas apontam formas de fortalecer identidades e futuros comuns. As metodologias cooperativas e colaborativas são vistas como critérios que validam os objetivos educativos, em vista do bem comum, à convivência democrática e ao Bem Viver.

Nesse horizonte, as práticas educativas das comunidades ribeirinhas apresentam-se como experiências genuínas de fortalecimento dos vínculos comunitários, ancestrais, identitários e ecológicos. Ao serem compartilhadas podem ser consideradas como repertórios para *reimaginar* futuros educativos mais justos, equitativos, inclusivos e solidários. Noutras palavras, como possibilidades para criar novas formas de aprender e coabitar o mundo.

Paulo Freire (2000, p.67) escreveu que a ecologia "tem de estar presente em qualquer prática educativa de caráter social, crítico e libertador", e deve pautar a nossa luta pelo "respeito à vida dos seres humanos, à vida dos outros animais, à vida dos pássaros, à vida dos rios e florestas". Desejamos que este artigo entusiasme o leitor a ecoar esse compromisso por uma educação para a paz e para a justiça socioambiental.

REFERÊNCIAS

ACOSTA, Alberto. **O bem viver**: uma oportunidade para imaginar outros mundos. São Paulo: Autonomia Literária; Elefante, 2016.

ALVES, Ana E. S.; TIRIBA, Lia. Trabalho-educação, economia e cultura em comunidades tradicionais: entre a reprodução ampliada da vida e a reprodução ampliada do capital. **Revista Trabalho Necessário**, [S. l.], v. 16, n. 31, p. 136-164, 2018. Disponível em: https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/27375. Acesso em: 17 jul. 2026.

ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes Limitada, 2014.

BAILLY, Jean-Christophe. **La vida del agua**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Capital Intelectual, 2019.

CARNEIRO, Moaci. **Educação comunitária**: faces e formas. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.

DESPRET, Vinciane. **Habitar como un pájaro**: modos de hacer y de pensar los territorios. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Cactus, 2022.

DUARTE, M. de S.; PAGAN, A. A. Ensinar ciências na Amazônia ribeirinha: uma reflexão teórica e autobiográfica. **Revista Areté | Revista Amazônica de Ensino de Ciências**, [S. l.], v. 23, n. 37, p. e24017, 2024. Disponívelem:http://periodicos.uea.edu.br/index.php/arete/article/view/3750. Acesso em: 17 jul. 2026.

FRANCISCO. Papa. **Exortação Apostólica Querida Amazônia**. São Paulo: Paulus, 2020.

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

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da solidariedade**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

IRARRAZAVAL, Diego. **Felicidad masculina** – una propuesta ética. Chucuito, Peru, 2002.

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

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

MARQUES, Antonio F.; LEPRE, Rita M.; CAPELLIN, Vera L. M. F.; BONFIM, Paula A. Educação comunitária: promovendo a construção da cidadania no bairro Ferradura Mirim. **Educação em Revista**, Marília, v. 10, n. 1, p. 63-80, jan./jun. 2009.

NICO, Bravo. **Educação comunitária**: a teoria de uma prática. Santo Tirso: De Facto Editores, 2020.

NOGUEIRA, Sandra V.; BOTELHO, Louise de L. R. Educação comunitária no contexto latino-americano: construindo pontes para o protagonismo das comunidades de aprendizagem. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 13, n. 3, p. 230-238, 2026.

OLIVEIRA, E. M. de; PAIXÃO, E. do S. de B. Educação ribeirinha amazônica e escolarização: abordagens sobre os saberes locais em práticas pedagógicas em uma escola na Ilha de Santana-AP. **Momento-Diálogos em Educação**, v. 34, n. 2, 2025. Disponível em: https://periodicos.furg.br/momento/article/view/18784. Acesso em: 16 jun. 2026

SANTOS, Arlete G. dos. **Os desafios do trabalho e educação nas áreas ribeirinhas**: uma análise sobre a Amazônia afuaense. 2025. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 2025.

TAKUÁ, Cristine. Educar para o Bem Viver. **Revista Educação**, São Paulo, 16 jun. 2025. Disponível em: https://revistaeducacao.com.br/2025/06/16/educar-para-bem-viver/. Acesso em: 15 jun. 2026.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Reimaginar nossos futuros juntos**: um novo contrato social para a educação. Brasília: Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação, UNESCO; Boadilla del Monte: Fundación, SM, 2022.

Humanização nas ruas: um diálogo com o Padre Júlio Lancellotti



ENTREVISTADO: **Padre Júlio Lancellotti**

A convivência com a população em situação de rua nos convida cotidianamente a refletir sobre humanidade, justiça social e solidariedade radical. É no chão das ruas, nas dores partilhadas e nas pequenas lutas por dignidade que a transformação real ganha vida — princípios que dialogam diretamente com a atuação do Movimento de Educação de Base (MEB) e com os encontros de educação e cultura promovidos com os frequentadores da Casa do Pão, em Recife.

Nesta entrevista exclusiva para a Revista MEB, conversamos com o Padre Júlio Lancellotti, vigário episcopal para a População de Rua da Arquidiocese de São Paulo e uma das vozes mais expressivas na defesa dos direitos humanos no Brasil. Há mais de quatro décadas dedicado ao acolhimento e à convivência com os marginalizados, Padre Júlio nos traz uma leitura profunda e provocativa sobre o sentido do serviço, os limites do Estado neoliberal diante da miséria e os desafios de perseverar em meio ao conflito.

Confira a seguir a íntegra desse diálogo que inspira esperança, desperta a consciência crítica e nos convoca a habitar a história ao lado daqueles que a sociedade insiste em invisibilizar.

Esta entrevista foi concedida ao MEB/Brasília em setembro de 2026.

> ***Quem está do lado dos rejeitados vai ser rejeitado. Quem está do lado dos criminalizados vai ser criminalizado. Quem está do lado dos abandonados vai ser abandonado também."***
>
> (Pe. Júlio Lancellotti)

Revista MEB: ***Padre Júlio Lancellotti, o que o levou a trabalhar junto à população de rua? Como foi o começo desse trabalho?***

Pe. Júlio: Eu sempre trabalho com o conceito de que eu convivo com a população de rua. Então, não é um trabalho, o trabalho torna um outro objeto. Conviver é com pessoas.

Então, essa convivência foi através da Irmã Nenuca, da UAF, da Organização de Auxílio Fraterno, porque eu sempre convivi com populações consideradas marginalizadas, como os adolescentes em conflito com a lei, privados de liberdade. E pela Irmã Nenuca eu me aproximei, dado que ela fazia essa convivência e a missão do povo da rua. Mas isso há mais de 40 anos.

Revista MEB: ***Padre, somos um núcleo do Movimento de Educação de Base, que em Recife leva adiante encontros de rodas de educação e cultura com a população de rua que frequenta a Casa do Pão, em Recife. Poderia falar um pouco sobre as atribuições da Pastoral da sua Igreja junto à população de rua?***

Pe. Júlio: O principal é conviver. Eu visitei a Casa do Pão no Recife e vejo que há atividades muito semelhantes. Para nós, partilhar o pão não é a finalidade. Nós não somos distribuidores de pão. O pão é um meio de aproximar. É o meio de estar junto, é o meio de conviver, é o meio de ouvir, o meio de olhar, o meio de perceber. E daí nascer em respostas. Então, o início, e isso foi o que eu aprendi muito com a Irmã Nenuca, com a Organização de Auxílio Fraterno, conviver. É preciso conviver, sentar-se junto, partilhar junto, estar junto, perceber a dor, a alegria, o sofrimento, a esperança. E dar passos. É um processo, como o Papa Francisco insistiu muito de nós iniciarmos processos.

São processos de humanização. No gesto de lavar um prato, no gesto de partilhar um pão, no gesto de conseguir sentir um gosto diferente. Nós não vamos conseguir mudar essa estrutura de desigualdade com tanta rapidez. Mas nós podemos questionar essa estrutura de desigualdade num gesto pequeno, mas num gesto que alimente e fortalece.

Revista MEB: ***E na sua opinião, padre, o que precisa para que os estados e municípios efetivem políticas públicas estruturantes para a população de rua?***

Pe. Júlio: Então, isso eu acho que é um desafio maior. Porque, no Estado capitalista neoliberal, a chamada política pública sempre será a manutenção da miséria. Então, nós vemos que as áreas sociais sofrem muito. Educação, a saúde tem um valor consignado, a educação tem um valor consignado. Há hoje uma grande luta para que a assistência social também tenha um valor consignado, um percentual. E não há. Então, isso depende de governos e não é política de Estado. Então, não há uma política de Estado. Há ações de governo. O governo passa, as ações mudam.

Revista MEB: ***E ao longo de todo o seu trabalho, padre, com as pessoas em situação de rua, quais os aprendizados e mensagens de esperança que o senhor quer deixar para outros atores comuns do nosso núcleo? Especialmente para as pessoas mais jovens.***

Pe. Júlio: Perseverar. Saber que a nossa ação é conflitiva. Que nós vamos ter que viver no meio de conflitos, de desgastes, de situações difíceis. Uma coisa que eu tenho repetido muito, que é muito doloroso aprender e vivenciar. Quem está do lado dos rejeitados vai ser rejeitado. Quem está do lado dos criminalizados vai ser criminalizado. Quem está do lado dos abandonados vai ser abandonado também. Então, é duro demais sentir isso, vivenciar isso. Mas, historicamente, é isso que acontece.

Revista MEB: ***O que a convivência, padre Júlio, com as pessoas em situação de rua, ensina sobre os caminhos para a construção da paz entre as pessoas e os povos?***

Pe. Júlio: Então, depende do que nós chamamos de paz. Num mundo com tanta desigualdade, com tanta polarização, o que é a paz? A paz não é simplesmente a ausência de guerra. A paz é uma conquista e a paz é inquieta. Paz não é sossego. Paz, muitas vezes, é dor. É não agredir, é não retribuir a agressão. Então, a convivência com a população em situação de rua ensina que a busca da paz é dolorosa, é difícil, é histórica e faz chorar.

"É preciso conviver, sentar-se junto, partilhar junto, estar junto, perceber a dor, a alegria, o sofrimento, a esperança. E dar passos."

(Pe. Júlio Lancellotti)

BIOGRAFIA

Padre Júlio Lancellotti

Padre Júlio Lancellotti, nascido em São Paulo em 1948, é um sacerdote católico reconhecido nacionalmente por sua dedicação à defesa da dignidade humana e ao cuidado dos mais vulneráveis. Formado em Pedagogia e ordenado padre em 1985, fez de seu ministério uma presença constante junto aos pobres, excluídos e marginalizados.

Ao longo de sua trajetória, destacou-se pelo acolhimento de crianças com HIV/AIDS, pela defesa dos direitos de adolescentes em situação de vulnerabilidade e pela denúncia de violações cometidas contra jovens internados na antiga FEBEM. Como coordenador da Pastoral do Povo da Rua, tornou-se uma das principais vozes na luta pelos direitos da população em situação de rua, promovendo não apenas assistência, mas também inclusão, cidadania e respeito à dignidade humana.

Entre suas iniciativas mais marcantes estão a criação de espaços de acolhimento, saúde, higiene e alimentação para pessoas em extrema vulnerabilidade, além de sua atuação em defesa de políticas públicas voltadas à proteção dos mais pobres. Seu trabalho inspirou inclusive a criação da chamada "Lei Padre Júlio Lancellotti", voltada ao combate da arquitetura hostil.

Reconhecido por diversas premiações e homenagens, Padre Júlio tornou-se símbolo de uma Igreja comprometida com os valores do Evangelho, dedicando sua vida a servir, acolher e defender aqueles que frequentemente são esquecidos pela sociedade. Sua trajetória é marcada pela opção preferencial pelos pobres e pelo testemunho concreto de solidariedade, justiça e misericórdia.

Quando a palavra volta a caminhar

Crônica da 1ª Turma de Educadores Populares em Presidente Vargas – Maranhão

Hilton César Neves da Silva

RESUMO: Esta crônica registra a experiência da primeira turma do Curso de Formação de Educadores Populares realizada em Presidente Vargas, Maranhão, pelo Programa Capacita em Rede, em parceria com o Movimento de Educação de Base. A partir de memórias, pesquisas de campo, jornadas comunitárias e propostas pedagógicas, o texto apresenta a educação popular como prática de escuta, diálogo, leitura crítica do território e ação coletiva. Destacam-se a busca ativa de jovens, adultos e idosos não alfabetizados, a Jornada Comunitária no Buriti do Manuca e sequências didáticas com as palavras geradoras CASA e CIDADÃO.

Palavras-chave: educação popular; alfabetização; território; cidadania; formação de educadores.

Apresentação

Em maio de 2026, a educação popular ganhou novos passos em Presidente Vargas, no Maranhão. A primeira turma do Curso de Formação de Educadores Populares reuniu pessoas de diferentes profissões, comunidades, experiências de fé, trajetórias de trabalho e histórias de participação social. Durante cinquenta horas, vividas entre os dias 9 e 31 de maio, a sala de formação tornou-se espaço de escuta, estudo, memória, diálogo e compromisso com a alfabetização de jovens, adultos e idosos.

Cada tema parecia puxar outro, como acontece nas boas conversas. Uma lembrança de infância encontrava a história de outra pessoa. Um problema vivido em uma comunidade despertava a reflexão sobre muitas outras.

Também nasceram produções que não deveriam terminar guardadas em uma gaveta. A turma organizou registros da pesquisa e da busca ativa, produziu portfólios de suas trajetórias, relatou as Jornadas Comunitárias e reuniu histórias no livro Memórias dos Educadores Populares de Presidente Vargas: histórias, memórias e afetos. Produziu ainda um vídeo sobre a experiência da formação. Este escrito organiza e amplia os registros produzidos pela turma. A crônica "Quando a palavra volta a caminhar" preserva a voz de quem viveu o processo formativo. Também foram reunidas as propostas pedagógicas elaboradas com a palavra geradora CASA e com a música "Cidadão".

A experiência da Jornada Comunitária recebe destaque especial. A visita à comunidade Buriti do Manuca mostrou que ler o mundo exige aproximar-se das pessoas, perceber os problemas do território e transformar a roda de conversa em lugar de análise e organização. Falta de água, estradas precárias, dificuldade de transporte escolar, fechamento da escola local, acesso limitado à saúde e pouca participação coletiva apareceram não como uma lista distante, mas como situações concretas que afetam famílias, crianças e trabalhadores.

Ela segue a lógica do ver, julgar e agir. Primeiro, observa e escuta a realidade. Depois, procura compreender as causas, os direitos negados e os desafios de mobilização. Por fim, apresenta caminhos construídos coletivamente: fortalecer as reuniões comunitárias, registrar as demandas, dialogar com o poder público, acompanhar compromissos e articular educação, saúde, infraestrutura e cidadania.

Mais do que reunir atividades, este texto busca guardar a memória da formação e mostrar que a palavra se torna educativa quando nasce da vida, circula entre as pessoas e volta ao território como reflexão, organização e esperança.

1 O começo de uma travessia

Em maio de 2026, alguma coisa começou a se movimentar em Presidente Vargas. Não era apenas uma turma que se reunia aos sábados e domingos. Era um conjunto de histórias que chegava pouco a pouco, trazendo cadernos, memórias, perguntas, experiências e a vontade de compreender melhor o lugar da educação na transformação da vida.

Nascia ali a primeira turma do Curso de Formação de Educadores Populares, realizada pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais, Campus Machado, por meio do Programa Capacita em Rede, em parceria com o Movimento de Educação de Base – MEB. Para quem olhasse somente o calendário, seriam quatro fins de semana. Para quem participou, aquele tempo se alargou: tornou-se oportunidade de olhar para dentro de si, reconhecer o próprio território e descobrir que a educação não começa no quadro, no livro ou na sala de aula. Ela começa na vida.

A turma era diversa, como diversas são as comunidades brasileiras. Havia professores, estudantes de Pedagogia, assistente social, sindicalistas, agentes de pastorais, lideranças comunitárias e representantes de diferentes tradições religiosas. Algumas pessoas vinham da zona rural; outras percorriam caminhos desde municípios vizinhos. Cada participante carregava uma maneira de compreender o mundo – e foi justamente nessa diversidade que a formação encontrou sua maior riqueza.

Na Educação Popular ninguém chega vazio. Cada pessoa traz conhecimentos aprendidos no trabalho, na família, na comunidade, na fé, na luta cotidiana e nas dificuldades enfrentadas. Por isso, as cadeiras em círculo pareciam dizer, antes mesmo do início das conversas, que ali ninguém seria apenas ouvinte. Todos tinham alguma coisa a ensinar. Todos tinham muito a aprender.

A rotina dos encontros ajudava a transformar esse princípio em prática. A acolhida afetiva perguntava: "Como cheguei aqui hoje?". A mística de abertura preparava o coração e o pensamento. Depois vinham a apresentação do tema, a roda de conversa, o estudo em grupo, a partilha, as conclusões e o registro pessoal no caderno. A cada encontro, o conteúdo deixava de ser algo pronto e passava a ser tecido pelas vozes da turma.

Uma sala em círculo não era apenas a disposição das cadeiras. Era uma escolha pedagógica: olhar nos olhos, reconhecer a palavra do outro e compreender que ensinar e aprender são movimentos compartilhados.

2 Ler o mundo antes de escrever a palavra

Sob a orientação do professor Hilton César Neves da Silva, a turma percorreu os fundamentos da Educação Popular, refletiu sobre a alfabetização de jovens, adultos e idosos e estudou os desafios vividos por quem teve o direito à escolarização interrompido ou negado. Paulo Freire estava presente não como lembrança distante, mas como companhia de caminhada: na escuta sensível, na problematização, no respeito às experiências e na confiança de que toda pessoa pode aprender e ensinar.

"Ler o mundo" deixou de ser somente uma expressão conhecida. Tornou-se exercício. Era preciso observar as comunidades, escutar seus moradores, identificar pessoas que não sabiam ler e escrever, compreender as razões do abandono escolar e perguntar quais obstáculos ainda impediam tantos homens e mulheres de retornar à escola. A pesquisa de campo e a busca ativa ensinaram que procurar um educando não é preencher uma ficha: é aproximar-se com respeito, ouvir sua história e fazer um convite que acolhe, em vez de constranger.

Em uma das socializações da pesquisa, foram reunidos relatos de sessenta e cinco pessoas que não sabiam ler e escrever. Muitas falaram de vergonha, tristeza e arrependimento por não terem estudado quando eram mais jovens. Contaram como a ausência da leitura dificulta pegar um ônibus, compreender placas, assinar documentos ou resolver questões pessoais sem depender de outras pessoas. Ao imaginar uma vida alfabetizada, falaram de autonomia, melhores oportunidades de trabalho e confiança para enfrentar as situações do cotidiano.

Esses relatos também revelaram uma força importante. Mesmo sem terem frequentado a escola, muitos entrevistados incentivavam os filhos a estudar, porque não desejavam que eles vivessem as mesmas limitações. A educação aparecia, assim, como uma esperança que atravessa gerações. Não era somente aprender letras; era conquistar independência, dignidade, participação e possibilidade de escolha.

Aos poucos, os cursistas compreenderam que o educador popular não é dono da palavra. É aquele que ajuda a palavra a circular. Não leva respostas prontas, mas constrói perguntas. Não olha o outro a partir de suas ausências, mas reconhece os saberes acumulados ao longo da vida. Nas rodas de conversa, sonhos e dificuldades se encontravam; uma lembrança de infância se ligava à experiência de outra pessoa; um problema vivido numa comunidade despertava reflexão sobre muitas outras.

A busca ativa humanizada começa quando o educador substitui a pergunta "por que você não estudou?" por uma escuta mais justa: "o que aconteceu em sua trajetória e o que pode tornar possível o seu retorno à aprendizagem?".

3 Palavras que carregam o mundo

Durante a formação, discutiram-se cidadania, direitos humanos, desigualdade, trabalho, moradia, território e participação comunitária. Também nasceram produções que não deveriam terminar guardadas em uma gaveta: registros de pesquisa e busca ativa, portfólios de trajetórias, relatos das Jornadas Comunitárias, memórias dos educadores, vídeos e propostas pedagógicas.

A palavra CASA deixou de ser apenas uma combinação de letras ou uma divisão silábica. Passou a significar abrigo, família, afeto, pertencimento, dignidade e direito. Ao falar de casa, a turma falou também de aluguel, saneamento, segurança, falta de água e desigualdade habitacional. Alfabetizar, naquele contexto, era aprender a ler CA–SA e, ao mesmo tempo, perceber que nem toda moradia oferece proteção e que o direito à casa digna precisa ser conhecido e defendido.

A música "Cidadão" também abriu uma porta. Sua narrativa sobre o trabalhador que ajuda a construir a cidade, mas não usufrui plenamente dos direitos que ajudou a erguer, provocou perguntas: quem constrói nossas escolas, casas, ruas e edifícios? Quem recebe reconhecimento? Quem trabalha muito e ainda encontra barreiras para estudar, morar com dignidade, cuidar da saúde ou participar das decisões? A palavra CIDADÃO tornou-se leitura, escrita e consciência crítica.

Quando chegou o dia 31 de maio, ninguém era exatamente a mesma pessoa que havia chegado no primeiro sábado. Vinte e seis educadores concluíram o percurso. Permaneceram amizades, materiais, descobertas e compromissos. No dia 11 de julho, a certificação reuniu cursistas, familiares, parceiros e convidados. O certificado não significava ponto-final; parecia dizer que a caminhada continuava.

A criação do Núcleo de Estudos do MEB em Presidente Vargas e a participação no GE-MEB tornaram-se sinais dessa continuidade. A formação começava a criar raízes, abrindo possibilidades para novos círculos de cultura, novas ações comunitárias e turmas de alfabetização. Como lembraram os depoimentos da turma, a experiência fortaleceu o pensamento crítico, a responsabilidade social, a escuta e a certeza de que quem ensina também aprende.

A cursista Ivete Pereira Almeida, assistente social e integrante do GE-MEB, traduziu em seu depoimento a força formativa e humana dessa experiência:

> Ter participado e concluído o curso de Educador Popular do MEB foi extremamente gratificante, pois propiciou que eu tivesse contato com o método de ensino inovador de Paulo Freire, que considera a educação como ferramenta fundamental para a transformação da sociedade e ensina a ler o mundo.
>
> Uma educação libertadora, que estimula o pensamento crítico do aluno e o coloca como sujeito ativo do processo de aprendizagem e de sua própria história, indo além da simples memorização.
>
> O curso oportunizou também conhecermos e estudarmos documentos como o Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas, os livros de Paulo Freire – Pedagogia do Oprimido e Pedagogia da Autonomia, além de outros livros relacionados aos temas trabalhados na apostila do MEB.
>
> Participamos e aprendemos várias dinâmicas e também como elaborar um portfólio, que foi o nosso trabalho final.
>
> Queremos ressaltar que o nosso instrutor, professor Hilton César Neves da Silva, contribuiu decisivamente para que o curso alcançasse o sucesso que alcançou. Ele é referência de conhecimento, compromisso e amor ao próximo.
>
> Valeu muito a pena ter participado desse curso. Com o conhecimento adquirido, espero continuar contribuindo para que o meu próximo tenha vida, e vida em abundância.
>
> Ivete Pereira Almeida – assistente social, cursista e membro do GE-MEB

Talvez seja essa a imagem que melhor permaneça: pessoas que chegaram carregando suas próprias histórias e saíram carregando também as histórias umas das outras. A palavra voltou a caminhar primeiro dentro da sala, passando de pessoa para pessoa. Depois seguiu pelas comunidades, pelas estradas, pelas casas e pelos lugares onde ainda existe alguém esperando uma oportunidade. A primeira turma concluiu o curso, mas deixou aberta uma página. Nela, ainda há muito a escrever.

A JORNADA COMUNITÁRIA

4 Buriti do Manuca: o território toma a palavra

A Jornada Comunitária permitiu que a formação saísse da sala e encontrasse a realidade concreta. Na comunidade Buriti do Manuca, a escuta de uma moradora – Daniele, residente no local havia oito anos – revelou dificuldades que se cruzavam e ampliavam umas às outras. A falta de água, as péssimas condições das estradas e a ausência regular de transporte escolar apareciam no cotidiano como obstáculos à educação, à saúde, ao trabalho e ao direito de ir e vir.

A situação da escola local provocou especial preocupação. Embora existisse uma unidade dentro do povoado, ela havia sido fechada para que as crianças fossem levadas a uma comunidade vizinha. O transporte, entretanto, não funcionava adequadamente. O problema deixava de ser apenas administrativo: significava risco de faltas, atraso na aprendizagem, insegurança das famílias e enfraquecimento do vínculo da comunidade com sua própria escola.

Na área da saúde, os moradores precisavam atravessar até a comunidade Sapucaial, do outro lado do rio, para chegar à Unidade Básica de Saúde mais próxima. As estradas ruins e a distância tornavam mais difícil aquilo que já era limitado. A ausência de água e infraestrutura adequada mostrava que os direitos não podem ser tratados de forma isolada: quando um serviço falha, muitos aspectos da vida são afetados.

Outro desafio apareceu na própria organização comunitária. Segundo o relato, poucas pessoas se envolviam na busca de soluções. Questões políticas, receio de represálias e descrença nas respostas do poder público enfraqueciam a participação. A roda de conversa ajudou a compreender que a falta de união não deve ser vista como culpa dos moradores, mas como efeito de experiências anteriores de abandono, medo e promessas não cumpridas.

A experiência mostrou a importância dos três movimentos trabalhados na formação. VER foi caminhar, observar, perguntar e escutar sem julgar. JULGAR foi relacionar os problemas aos direitos sociais, identificar responsabilidades e compreender suas causas. AGIR foi transformar a conversa em proposta, distribuir tarefas, registrar encaminhamentos e construir uma presença coletiva diante das autoridades.

O que a jornada ensinou é que uma comunidade não é definida apenas por suas carências. Ela também possui memória, vínculos, conhecimentos e capacidade de organização. A roda de conversa torna visíveis tanto os problemas quanto as forças que podem ajudar a enfrentá-los.

5 Da roda de conversa ao plano de ação

As soluções abaixo foram organizadas como caminhos possíveis a partir das demandas escutadas. Elas dependem de participação comunitária, diálogo institucional e acompanhamento contínuo; não substituem a responsabilidade do poder público.

Problema identificado	Desafio principal	Soluções construídas nas rodas de conversa
Transporte escolar irregular	Garantir frequência, segurança e continuidade dos estudos.	Protocolar a demanda; solicitar cronograma e rota; formar comissão de famílias; registrar dias sem transporte; acompanhar respostas da Secretaria de Educação.
Escola da comunidade fechada	Evitar deslocamentos longos e preservar o vínculo da escola com o território.	Solicitar avaliação pública sobre reabertura; apresentar número de estudantes; discutir turma multisseriada ou alternativa comunitária enquanto a solução definitiva é analisada.
Estradas em condições precárias	Assegurar acesso à escola, à saúde e à circulação de moradores.	Mapear os trechos críticos; produzir registro fotográfico; encaminhar ofício coletivo; pedir calendário de manutenção e monitorar a execução.
Falta de água e acesso difícil à saúde	Atender necessidades básicas e reduzir deslocamentos pelo rio.	Reivindicar solução regular de abastecimento; solicitar visitas periódicas da equipe de saúde; articular agentes comunitários e divulgar datas de atendimento.
Pouca participação e medo de represálias	Reconstruir confiança e proteger a participação democrática.	Realizar rodas em ambiente acolhedor; adotar decisões coletivas; dividir responsabilidades; registrar atas; envolver associação, igreja, escola e outras lideranças.
Sensação de abandono pelo poder público	Transformar reclamações dispersas em pauta organizada e acompanhada.	Criar agenda de prioridades; entregar documento assinado; pedir reunião formal; definir prazos; divulgar devolutivas e manter diálogo sem vinculação partidária.

Encaminhamentos para continuidade

- Realizar nova roda de conversa para validar as prioridades e escolher representantes da comunidade.
- Elaborar um documento único, com evidências, assinaturas, responsáveis e prazo para retorno.
- Manter um caderno comunitário de acompanhamento, registrando reuniões, respostas e providências.
- Avaliar os resultados coletivamente e reorganizar as ações quando necessário.

Sequência didática — palavra CASA

Casa, moradia, direitos e cidadania

Público-alvo: jovens e adultos em processo de alfabetização. Duração sugerida: cinco encontros de aproximadamente duas horas. A proposta integra leitura, escrita, oralidade e reflexão crítica, valorizando as experiências dos educandos e evitando a repetição das apresentações anteriores.

Justificativa

A palavra CASA pertence ao vocabulário cotidiano e carrega sentidos afetivos, sociais e políticos. Pode significar abrigo, família, segurança e pertencimento, mas também permite discutir aluguel, falta de água, saneamento, precariedade e o direito à moradia digna. Na perspectiva da Educação Popular, alfabetizar é aprender a ler a palavra e, simultaneamente, compreender a realidade que ela representa.

Objetivos

- Reconhecer, ler e escrever a palavra CASA; identificar letras, vogais, consoantes e sílabas.

- Ampliar o vocabulário, formar novas palavras e produzir frases e pequenos textos.
- Valorizar memórias e experiências relacionadas ao lar, à família e à comunidade.
- Compreender a moradia como direito social e problematizar as desigualdades habitacionais.
- Incentivar observação do território, diálogo e participação na busca de melhorias.

1º encontro – Acolhida e leitura do mundo

- Apresentar imagens de diferentes moradias: casa de alvenaria, apartamento, palafita, construção rural e habitação precária.
- Promover roda de conversa com as perguntas: O que é casa para você? O que transforma uma casa em lar? Toda pessoa tem moradia digna? Quais dificuldades existem na comunidade?
- Registrar no quadro as palavras trazidas pela turma: família, lar, bairro, comunidade, água, energia, segurança, aluguel e saneamento.
- Construir um painel inicial: "Nossa casa, nossas memórias, nossos direitos".

2º encontro — Descoberta da palavra

- Apresentar CASA em cartaz; realizar leitura coletiva e individual.
- Analisar C – A – S – A; identificar vogais A–A, consoantes C–S e o som de /z/ produzido pelo S entre vogais.
- Separar CA – SA; marcar o ritmo com palmas; montar a palavra com letras e sílabas móveis.
- Explorar famílias silábicas: CA–CO–CU e SA–SE–SI–SO–SU, observando a mudança sonora em CE e CI.

Pergunta problematizadora

Uma casa é somente um teto ou também envolve água, segurança, respeito, convivência e acesso aos serviços da comunidade?

Sequência CASA – desenvolvimento e avaliação

3º encontro – Formação de palavras e produção de texto

- Combinar sílabas e formar palavras, como cama, cabo, saco, sala, sino e casaco.
- Produzir lista de objetos e espaços da casa: porta, janela, cama, cozinha, banheiro, quintal e telhado.
- Ler coletivamente a frase: "A CASA É UM DIREITO DE TODOS." Identificar palavras, espaços e a palavra geradora.
- Escrever frases ou pequeno relato: "Minha casa representa...", respeitando diferentes níveis de escrita.

4º encontro – Moradia, comunidade e direitos

- Retomar as questões da primeira roda: aluguel, saneamento, água, energia, segurança e localização.
- Construir um mapa simples da comunidade, marcando moradias, escola, posto de saúde, estrada, rio e pontos que precisam melhorar.
- Debater: quais direitos estão garantidos? Quais não estão? Quem deve participar das soluções?
- Produzir, em grupos, cartazes com propostas de melhoria e possíveis responsáveis.
- 5º encontro – Síntese e ação coletiva
- Revisar a palavra CASA, suas sílabas e palavras formadas.
- Elaborar texto coletivo: "A casa que temos e a comunidade que queremos".
- Organizar exposição com desenhos, relatos, listas, mapas e cartazes de direitos.
- Escolher um encaminhamento viável: nova roda comunitária, carta de solicitação, campanha educativa ou apresentação à associação de moradores.

Recursos e avaliação

Recursos: imagens, cartazes, quadro, letras móveis, revistas, papel kraft, cadernos, lápis e registros da comunidade. A avaliação será contínua e formativa, considerando participação, oralidade, reconhecimento da palavra, identificação das sílabas, formação de novas palavras, produções escritas e capacidade de relacionar alfabetização, moradia e realidade social.

Produto final sugerido

Painel "CASA: palavra, memória e direito", reunindo escrita dos educandos, mapa comunitário e propostas construídas coletivamente.

Sequência didática – música "Cidadão"

Trabalho, educação, direitos e participação social

Público-alvo: jovens e adultos em processo de alfabetização. Duração sugerida: cinco encontros de aproximadamente duas horas. A música "Cidadão", conhecida na voz de Zé Ramalho, funciona como ponto de partida para refletir sobre o trabalhador, as desigualdades e o direito de participar plenamente da sociedade. A proposta também explora a palavra geradora CIDADÃO.

Justificativa e objetivos

- Desenvolver escuta, leitura, escrita e interpretação a partir de uma obra musical ligada à experiência dos trabalhadores.
- Ler e escrever CIDADÃO; identificar letras e sílabas; ampliar vocabulário e produzir frases.
- Refletir sobre trabalho, dignidade, educação, saúde, moradia e acesso aos serviços públicos.
- Distinguir direitos e deveres, reconhecer desigualdades e incentivar participação cidadã.
- Valorizar histórias de vida, profissões e conhecimentos construídos no trabalho e na comunidade.

1º encontro – Acolhida, música e saberes prévios

- Perguntar: O que é ser cidadão? Basta possuir documento? Como o trabalho contribui para construir a sociedade?
- Ouvir a música sem distribuir a letra completa; convidar os educandos a dizer palavras, cenas e sentimentos percebidos.
- Registrar no quadro: trabalho, respeito, direitos, educação, saúde, moradia, participação e dignidade.
- Problematizar: quem constrói a cidade tem acesso aos direitos e espaços que ajudou a construir?

2º encontro – Palavra geradora CIDADÃO

- Apresentar a palavra CIDADÃO; realizar leitura coletiva e individual.
- Separar CI – DA – DÃO; identificar C – I – D – A – D – Ã – O; circular vogais e destacar sílabas.
- Explorar palavras relacionadas: cidade, dado, data, dança, união, educação, coração e cidadão.
- Produzir frases simples: "Eu sou cidadão." "Tenho direitos." "Meu trabalho tem valor."

Sequência "Cidadão" – desenvolvimento e ação

3º encontro – Trabalho, direitos e desigualdades

- Retomar a mensagem da música por meio de perguntas e pequenos trechos previamente selecionados pelo educador, sem necessidade de reproduzir a letra integral.
- Convidar a turma a contar experiências de trabalho, aprendizagens do ofício, reconhecimento e situações de desrespeito.
- Ler o texto: "O cidadão vive em comunidade. Possui direitos, deveres e participa das decisões que afetam sua vida."
- Organizar dois painéis: Direitos – educação, saúde, moradia, trabalho digno e transporte; Deveres – respeito, cuidado com os espaços coletivos e convivência responsável.

4º encontro - Cidadania na comunidade

- Observar a realidade: ruas, estradas, escola, posto de saúde, transporte, água, espaços de convivência e atendimento público.
- Perguntar: O que funciona bem? O que precisa melhorar? Quem é mais afetado? Como podemos participar?
- Relacionar o debate à Jornada Comunitária e às formas de participação: reuniões, associações, conselhos, ofícios, audiências e acompanhamento das demandas.
- Elaborar uma pauta coletiva com um problema prioritário, causas, direitos envolvidos, responsáveis e proposta de ação.

5º encontro – Produção final e compromisso

- Revisar CIDADÃO, as sílabas estudadas, direitos, deveres e participação.
- Produzir coletivamente o texto: "Ser cidadão é viver com dignidade, respeitar o outro e participar da transformação da comunidade".
- Criar o painel "Somos trabalhadores, somos cidadãos", com textos, profissões, fotos autorizadas, direitos e propostas.
- Realizar roda de avaliação: O que aprendemos? O que mudou em nosso olhar? Qual ação podemos iniciar ou fortalecer?

Recursos, avaliação e fundamento

Recursos: áudio da música, aparelho de som, quadro, cartazes, letras móveis, imagens da comunidade, jornais, papel kraft e cadernos. A avaliação será contínua, observando participação, escuta, leitura, escrita, interpretação, produção coletiva e relação entre cidadania e vida comunitária. A sequência inspira-se na Educação Popular e na alfabetização problematizadora: a palavra não é ensinada separada do mundo que ela nomeia.

CASA e CIDADÃO podem culminar numa mostra conjunta: "Direito de morar, trabalhar, aprender e participar", aproximando alfabetização, Jornada Comunitária e ação cidadã.

Porque a Educação Popular é assim.

Ela não promete caminhos fáceis. Ensina a caminhar em comunidade.

Não oferece luz apenas a quem ainda não conhece as letras. Ajuda todos nós a enxergar aquilo que, muitas vezes, estava diante dos olhos e ainda não havíamos aprendido a ler.

E foi assim que, naquele maio de 2026, em Presidente Vargas, a palavra voltou a caminhar. Primeiro dentro da sala, passando de pessoa para pessoa. Depois pelas comunidades, pelas estradas, pelas casas e pelos lugares onde ainda existe alguém esperando uma oportunidade.

A primeira turma concluiu o curso, mas deixou aberta uma página.

Nela, ainda há muito a escrever.

Ao recordar a canção "Tocando em Frente", de Almir Sater e Renato Teixeira, sua mensagem se aproxima do sentido desta experiência:

> Ando devagar Porque já tive pressa, E levo esse sorriso Porque já chorei demais... Hoje me sinto mais forte, Mais feliz, quem sabe, Só levo a certeza, De que muito pouco sei, Ou nada sei" (Sater; Teixeira, 1992).

E assim o educador popular caminha.

Quem é o autor?

Hilton César Neves da Silva é pedagogo, com Especialização em Gestão Escolar integrada, com habilitação em Administração, Inspeção, Orientação e Supervisão e em Psicopedagogia com ênfase em Educação Inclusiva, Professor dos Anos Iniciais das Redes Municipais de Ensino de Presidente Vargas e Vargem Grande, ex-Assessor Educacional do Município de Itapecuru Mirim (2021 e 2022), ex-Secretário de Educação dos Municípios de Presidente Vargas (2017-2020) e de Itapecuru Mirim (2023 e 2024), coordenou o Arranjo de Desenvolvimento Educacional Território dos Balaios – "ADE Balaios", membro fundador da Academia Vargengrandense de Letras e Artes – AVLA, membro fundador da Academia de Ciências, Letras e Artes de Presidente Vargas – ACLAPREV, na qual exerce a função de Presidente, membro correspondente das Academias: Itapecuruense de Ciências, Letras e Artes – AICLA, João Lisboense de Letras e Artes – ACLAJOL, e da Zedoquense de Letras- AZL, ex-Vice-Presidente da Diretoria da UNDIME/MA (junho de 2023 a março de 2025), coautor dos livros "O Iguaraense", "Púcaro Literário IV" e "Itapecuruenses Notáveis III", além de organizador das coletâneas "Resgate da História de Presidente Vargas" e "História da Educação de Presidente Vargas"; palestrante com ênfase em Educação, Família, Cidadania, Direitos Humanos e Competências Socioemocionais, relações étnico-raciais, educação do futuro, BNCC, Novo FUNDEB, Indicadores educacionais, etc. Coordenador da Equipe de Campanha da Fraternidade da Diocese de Coroatá, Militante das Pastorais da Igreja Católica, como: Pastoral da Juventude, Pastoral da Família e Articulador do Movimento de Educação de Base – MEB da Diocese de Coroatá, Formador da Editora Moderna e do Programa TCE + Movimento (Caxias, Santa Inês e Bacabal), Articulador da RENAPAR – Regional de Itapecuru Mirim/MA. Palestrante nos Municípios: Presidente Vargas, Nina Rodrigues, Primeira Cruz, Afonso Cunha, Santana do Maranhão, Pinheiro, Itapecuru-Mirim, Vargem Grande, Serrano do Maranhão, São João Batista, Coroatá, Codó, Caxias, Santa Inês, Bacabal, Icatu, Peritoró, Cururupu, Central do Maranhão, Anapurus, Mirador.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Lúcio. Cidadão. Intérprete: Zé Ramalho. *In*: RAMALHO, Zé. **Frevoador**. [S. l.]: Columbia, 1992. 1 disco sonoro.

BRASIL. Secretaria-Geral da Presidência da República. **Marco de referência da educação popular para as políticas públicas**. Brasília, DF, 2014.

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

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

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO SUL DE MINAS GERAIS; MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE. **Curso de Formação de Educadores Populares**: material didático do Programa Capacita em Rede. Machado, MG; Brasília, DF, 2026. Material de curso.

SATER, Almir; TEIXEIRA, Renato. Tocando em frente. Intérprete: Almir Sater. *In*: SATER, Almir. **Almir Sater ao vivo**. [S. l.]: Sony Music, 1992. 1 disco sonoro, faixa 2.

O Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas: o potencial da mobilização e da participação social

O documento intitulado "Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas" (Brasil, 2014) está fundamentado no princípio das práticas educativas de participação social, é inspirado na concepção freireana e vem sendo o mote para os estudos e as discussões nas rodas de conversa promovidas pelo Grupo de Estudos MEB (GE-MEB). É um documento construído com o efetivo envolvimento de setores da sociedade civil e fruto da luta de diversos movimentos sociais por educação e justiça para fortalecer, efetivamente, a construção de políticas públicas.

A participação social, a cidadania e a soberania popular são os pilares do Estado democrático de direito, conforme assegura a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988). Portanto, o documento em foco estimula e amplia os espaços de debate sobre as questões que envolvem as iniciativas públicas governamentais. Nesse cenário, a educação popular exerce o seu papel transformador, pautada nos saberes tradicionais, na cultura, no diálogo com as comunidades, fortalecendo as lutas forjadas nos territórios para assegurar o acesso ao direito e à justiça social.

Com base nessa concepção de educação popular progressista e libertadora, o GE-MEB reúne educadoras e educadores de variados territórios do país, para debater as questões que hoje se colocam como ameaças à democracia. São problemas que emergem da prática cotidiana dos participantes do GE-MEB junto aos grupos com os quais atuam.

Nesse sentido, destaca-se o emprego de uma práxis educativa que dialogue com os grupos, em um contexto de pluralidade de ideias, de diversidade cultural, étnico-racial, religiosa e política. Trata-se de atuar junto a pessoas vulneráveis e acometidas de altos índices de violência, tais como populações em situação de rua, jovens das periferias, mulheres de comunidades empobrecidas, pessoas idosas, iletradas, quilombolas, dentre outros grupos invisibilizados por uma sociedade excludente.

Quando marcada pelo analfabetismo, a participação nos debates sobre a construção de políticas públicas torna-se um desafio. A negação do direito à educação atrasa e compromete o acesso dos sujeitos ao mundo letrado, e hoje, também digital, e, consequentemente, à emancipação humana e o exercício da cidadania plena.

Ao estudar o documento em foco, o GE-MEB abre-se ao diálogo e busca compreender os fundamentos que o sustentam, especialmente no engajamento dos sujeitos e na força mobilizadora das comunidades. Esse processo formativo fortalece a presença nas rodas de conversa, reafirma o compromisso do grupo na defesa dos direitos sociais e reconhece esse documento como instrumento essencial para embasar e nortear as ações voltadas à educação popular no âmbito das políticas públicas.

A seguir, apresenta-se alguns dos depoimentos de integrantes do GE-MEB, por meio dos quais podemos compreender o Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas como instrumento essencial para embasar e nortear as ações voltadas à educação popular, no âmbito da presença cidadã na construção das políticas públicas.

> "O documento aborda princípios democráticos e participativos que se integram às políticas governamentais. Descreve a relação entre educação popular e saúde, educação pública, cultura e territorialização, com destaque à participação social".

> "Os estudos têm realçado a importância do papel da Educação Popular na mobilização social".

> "Conhecer os processos sócio-históricos é buscar compreender como esses definiram os processos sociais atuais; o documento prima por nos chamar a atenção para a importância dos movimentos sociais nesse contexto".

> "Falta vontade política, formação continuada e comprometimento de profissionais, lideranças e coletivos sociais. Esses são aspectos fundantes para o engajamento ativo nas lutas por direitos e para o fortalecimento dos territórios enquanto locais de ação pública e acompanhamento de políticas intersetoriais, complementares que atendam às necessidades concretas da população".

Assim, o GE-MEB se configura como um espaço de vozes que ecoam e buscam confluências nos princípios da participação, do pensar e do fazer na educação popular. O grupo compreende que é por meio da coletividade, na tessitura da relação dialógica, da escuta ativa, do compromisso com os direitos humanos, com a cidadania e a democracia que vão sendo construídos caminhos de libertação da teia da exclusão social.

O GE-MEB assume a necessidade de pautar as inquietações dos seus integrantes em meio aos inúmeros impasses que permeiam os ambientes de debates sobre políticas públicas. Trazer esse documento à roda é também uma ação libertadora, que revela a potencialidade do protagonismo dos sujeitos como aspecto fundante da democracia.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial da União** - Seção 1 - 5/10/1988, Página 1 (Publicação Original). Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso: 3 ago. 2026.

BRASIL. **Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas**. Brasília, Secretaria-Geral da Presidência da República. 2014. Disponível em: https://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/MarcodeReferencia.pdf. Acesso em: 3 ago. 2026.



Celebrando a jornada de educação popular, formação cristã e transformação social do MEB

Entre as várias atividades que marcaram a celebração dos **65 anos do Movimento de Educação de Base (MEB)**, um momento muito especial foi a manifestação de seu presidente, Dom Juarez Marques Sousa da Silva, na Câmara Federal dos Deputados e na 62ª Assembleia Geral Ordinária da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). Com emoção e gratidão, ele recordou a bonita caminhada do MEB, sua presença junto às comunidades e sua missão de levar educação, esperança e transformação à vida de tantas pessoas. Sua fala foi também uma forma de celebrar uma história construída por muitas mãos e reafirmar que, depois de 65 anos, o MEB continua acreditando na força da educação para transformar vidas e construir um mundo mais justo e fraterno.

Confira, a seguir, o pronunciamento do presidente do MEB por ocasião desta tão relevante comemoração.



Pronunciamento do presidente por ocasião dos 65 anos do MEB

O MEB é um Movimento de cristãos leigos e leigas, criado pela Igreja Católica no Brasil, em 1961, com finalidade essencialmente educativa.

O Episcopado brasileiro, em determinado momento de nossa história, encontrou o povo desprovido de meios necessários para sua integração na vida social e, consequentemente, para sua realização humana e cristã.

O Censo de 1940 funcionou como um marco para diagnosticar o abismo social brasileiro, revelando que a pobreza e o analfabetismo eram realidades estruturais para a maior parte da população. Na década de 1960, o Brasil apresentava índices de pobreza extremamente elevados, com cerca de 90% da população vivendo em situação de carência ou pobreza. No período 1960-1970, o IDH era de apenas 0,394, classificado como "muito baixo", com desigualdade de renda crescente. A fome era um elemento endêmico. A pobreza e o analfabetismo eram especialmente severos na região Nordeste, marcada pela concentração de terras. De acordo com o Censo de 1950, cerca de 50,6% da população brasileira com 10 anos ou mais era analfabeta, superando 70% em alguns estados como o Piauí[1].

1. Os dados de 1960 são baseados em estudos históricos do IBGE e estudos de longo prazo sobre desigualdade, frequentemente citados em análises do IPEA.

Inicialmente, portanto, o MEB é um Movimento Educativo de instituição da CNBB, nasce por iniciativa da Igreja; é inserido em uma estrutura de que o Governo da República participa, vive os problemas de uma nação em estado de mudança social e de reveses políticos; com o compromisso de colaborar na promoção do povo brasileiro a partir dos mais vulneráveis.

Originou-se das experiências de educação pelo rádio, promovidas, no Nordeste, pelo Episcopado Brasileiro. As arquidioceses de Natal (Dom Eugênio Sales, bispo auxiliar e depois administrador) e Aracaju (Dom José Vicente Távora, arcebispo) iniciaram, no Brasil, a aplicação de um sistema educativo através de emissões radiofônicas, que se mostrou adequado para a atuação nas áreas subdesenvolvidas, onde a escassez de comunicações, de recursos naturais e, principalmente, de recursos humanos, mantinham a maioria da população em nível cultural, econômico, social e religioso incompatível com a dignidade humana.

Embora o primeiro grande programa do MEB tenha sido criado em 1961 por meio de um decreto do Governo Federal, sua execução e coordenação sempre estiveram sob a responsabilidade da CNBB[2].

Um número significativo de Bispos apoiou diretamente a criação e as atividades do MEB ao longo desses 65 anos: Lembro somente alguns deles: Dom Helder Câmara, Dom José Vicente Távora, Dom José Maria Pires, Dom Luciano José Cabral Duarte, Dom José Freire Falcão, Dom Miguel Fenelon Câmara, Dom Paulo Eduardo Andrade Ponte, Dom Antônio Soares Costa, Dom Augusto Alves da Rocha, Dom José Ronaldo Ribeiro, Dom Armando Martín Gutierrez e o atual Conselho Deliberativo, aqui presente.

Além dos Bispos, foram responsáveis pelas atividades do MEB um grande número de padres, religiosas, leigas e leigos, testemunhando uma Igreja em saída ao encontro dos pobres. Numerosos membros da Ação Católica Universitária (JUC e JEC) atuaram no MEB como Assessores, Técnicos e Especialistas, Representantes dos Conselhos de Coordenadores, Equipe do Secretariado Nacional, Setor Administrativo-Financeiro.

O MEB nasceu como um movimento da Igreja, não só da hierarquia, mas sobretudos, dos leigos. Mas não foi um movimento de apostolado dos leigos, como os existentes na época (Apostolado da Oração, Congregação Mariana, Legião de Maria, Movimento dos Focolares) ou que vieram depois (Movimento de Cursilhos de Cristandade (MCC), Encontro de Casais com Cristo, Caminho Neocatecumenal, Renovação Carismática Católica). Sua identidade esteve sempre mais próxima da maneira de conceber a ação pastoral dos Organismos vinculados à CNBB criados na década de 1970, como o CIMI (1972) e a CPT (1975). O MEB atuou ao longo destes 65 anos com a colaboração entre laicato e hierarquia, cada um respeitando a função própria do outro, operando em estreita sintonia institucional e doutrinária com a Igreja Católica no Brasil.

> ***"A inovação, o propósito de ficar à frente das mudanças de época nos espaços da educação de base no meio popular caracteriza ainda hoje a missão ecumênica de 'servir e fazer que sejam servidos, sempre e em todo lugar, os mais pobres' (Dom Helder Câmara)."***
>
> (Dom Juarez da Silva)

2. Decreto Presidencial de Jânio Quadros n.50 370, de 21 de março de 1961, renovado em 1963, com o Decreto no 52 267 pelo Presidente João Goulart. Por esse decreto, ficava estabelecido que o Governo Federal, mediante convênios que seriam firmados com o Ministério da Educação e Cultura e outros órgãos da administração federal, forneceria os recursos para aplicação do programa que a CNBB realizaria através do Movimento de Educação de Base, utilizando a rede de emissoras católicas. Alterações a esses decretos aparecem no governo Costa e Silva quando a cooperação do Governo com o Movimento de Educação de Base da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), muda "em colaboração do Movimento de Educação de Base (MEB), da Conferência dos Bispos, com o Ministério da Educação e Cultura, (Decreto Nº 61 145, de 14 de março de 1967. O Decreto 50 370, de 21 de março de 1961 foi revogado por um ato do Poder Executivo em 25 de abril de 1991, Presidente Fernando Collor de Mello".



O MEB sempre foi um movimento à frente de seu tempo pela novidade de suas propostas educativas ao conceber a "educação de base" como tudo aquilo que o ser humano precisa conhecer para viver uma vida com dignidade, inclusive em termos de transformação do mundo em que ele vive. Com essa concepção estabelecida de uma educação "de base", o MEB surge no cenário nacional, assumido pela CNBB, para alfabetizar jovens e adultos por todo o Brasil através de escolas radiofônicas.

O MEB é também um movimento resiliente, talvez o mais resiliente na história dos movimentos sociais no Brasil; 65 anos ininterruptos de atividades. Resistiu mesmo aos acontecimentos políticos conturbados que se seguiram aos seus primeiros e fecundíssimos anos de atuação que impactaram a vida do povo brasileiro e da própria Igreja Católica. Resistiu mesmo com a redução e a atualização de suas atividades pedagógicas.

Nos dias atuais, o MEB segue vinculado à CNBB, cuja coordenação pedagógica, o planejamento, o controle administrativo e a avaliação de resultados das suas ações são acompanhados a partir de sua equipe nacional, com sede em Brasília, e continua sendo um referencial de educação popular no Brasil, mantendo sua essência de formação cristã e emancipatória, mas agora dialogando com os desafios contemporâneos: desigualdade social, exclusão digital, mudanças climáticas e o impacto da inteligência artificial. Essa combinação de tradição e inovação garante sua relevância e capacidade de transformação social.

As ações de mobilização social, de alfabetização de jovens e adultos e de educação de base com mulheres e jovens acontecem atualmente nos estados do Maranhão, Piauí, Rio Grande do Norte, Pernambuco e Distrito Federal.

A inovação, o propósito de ficar à frente das mudanças de época nos espaços da educação de base no meio popular caracteriza ainda hoje a missão ecumênica de "servir e fazer que sejam servidos, sempre e em todo lugar os mais pobres" (Dom Helder Câmara), missão inserida na visão eclesiológica do Concílio Vaticano II: "As alegrias e as esperanças, as tristezas e as angústias dos homens de hoje, sobretudo dos pobres e de todos aqueles que sofrem, são também as alegrias e as esperanças, as tristezas e as angústias dos discípulos de Cristo; e não há realidade alguma verdadeiramente humana que não encontre eco no seu coração". (GS 1)

Dom Juarez Marques Sousa da Silva
Arcebispo de Teresina, PI
Presidente do MEB



MEB: promovendo cidadania e valorizando a cultura quilombola

Falar da minha trajetória é também falar da força coletiva das mulheres quilombolas que caminham comigo todos os dias. Meu nome é Jakeline Morais, tenho 40 anos, sou mãe de dois filhos, mulher negra, quilombola, estudante de Pedagogia, educadora popular e diretora executiva da Voz do Quilombo.

Minha caminhada nasce dentro da comunidade, entre as lutas, os desafios e também os sonhos do nosso povo. Cresci entendendo a importância da coletividade, da resistência e da valorização das nossas raízes. Ser mulher quilombola é carregar uma história marcada pela coragem dos nossos ancestrais e pela luta diária por direitos, dignidade e reconhecimento.

Ao longo da minha vida, fui percebendo que a educação popular transforma vidas. Foi através da escuta, do diálogo e da organização comunitária que comecei a fortalecer ainda mais minha atuação social. Hoje, como estudante de Pedagogia, sigo aprendendo e reafirmando meu compromisso com uma educação libertadora, inclusiva e conectada com a realidade do nosso povo.

A Voz do Quilombo surgiu como um espaço de fortalecimento, acolhimento e organização das mulheres da comunidade. Mais do que um grupo, tornou-se um movimento de resistência, empoderamento e construção coletiva. Por meio

das nossas ações, promovemos encontros, oficinas, rodas de conversa, palestras, busca ativa nas comunidades e atividades voltadas para o fortalecimento das mulheres, da juventude e das famílias quilombolas.

Cada encontro realizado é uma oportunidade de fortalecer vínculos, compartilhar saberes e reafirmar que nenhuma mulher precisa caminhar sozinha. Acreditamos na força da união, da ancestralidade e da organização popular como instrumentos de transformação social.

Também buscamos incentivar o protagonismo das mulheres quilombolas, mostrando que nossos sonhos são possíveis e que nossas vozes precisam ocupar espaços. Muitas mulheres chegam aos nossos encontros carregando dores, silêncios e inseguranças, mas aos poucos vão reencontrando sua força, sua autoestima e sua identidade.



Ser diretora executiva da Voz do Quilombo é uma grande responsabilidade, mas também uma missão que abraço com amor e compromisso. Não caminhamos sozinhas. Nossa trajetória é construída junto com mulheres guerreiras, parceiros, movimentos sociais e instituições que acreditam na importância da luta quilombola e da educação popular.

Por meio do apoio e da parceria com o Movimento de Educação de Base (MEB), seguimos fortalecendo ações que promovem cidadania, escuta, participação social e valorização da cultura quilombola. Essa parceria tem sido fundamental para ampliar horizontes e fortalecer ainda mais o trabalho desenvolvido dentro das comunidades.



Minha história é apenas uma entre tantas outras histórias de mulheres negras e quilombolas que resistem diariamente. Continuarei acreditando na força da educação, da coletividade e da luta por justiça social. Quando uma mulher quilombola levanta sua voz, ela representa muitas outras que vieram antes e também aquelas que ainda virão.

Seguimos firmes, resistindo, sonhando e construindo caminhos de esperança.

Jakeline Morais
Coordenadora do Núcleo MEB/RN
(Quilombo de Coqueiros, Ceará-Mirim)
— mulher negra, quilombola
e voz de resistência

GE-MEB: saberes, experiências e práticas que fortalecem a educação popular

O Grupo de Estudo GE-MEB vem se fortalecendo a cada encontro por meio do diálogo, da partilha e da diversidade de experiências vivenciadas por educadores e educadoras populares. Alinhado aos princípios do Ver, Julgar e Agir, o grupo busca compreender a realidade, refletir criticamente sobre os desafios da educação e construir ações transformadoras, tendo como inspiração a metodologia freireana.

Nesse espaço de aprendizagem coletiva, cada experiência compartilhada contribui para ampliar saberes, fortalecer vínculos e reafirmar o compromisso com uma educação popular, democrática e transformadora.



O GE-MEB representa um importante espaço de formação, reflexão e ação, onde diferentes trajetórias se encontram para construir novos caminhos na vida de educadores e educadoras populares.

Mulheres em Ciranda promove oficinas e fortalece mulheres em diferentes territórios do Distrito Federal













O projeto Mulheres em Ciranda está promovendo uma série de oficinas voltadas para o fortalecimento, a autonomia e o protagonismo das mulheres em diferentes territórios do Distrito Federal. A iniciativa busca criar espaços de formação, troca de experiências, geração de oportunidades e fortalecimento das relações comunitárias.

As atividades estão acontecendo em Sobradinho, no Assentamento Dorothy; em São Sebastião, no Espaço Nação Zumbi; e no Itapoã, no Espaço de Convivência do MEB. Por meio das oficinas, as mulheres participam de momentos de aprendizagem, diálogo e construção coletiva, abordando temas que contribuem para a geração de renda, o empreendedorismo, a autonomia e o fortalecimento das mulheres em seus territórios.

A proposta do Mulheres em Ciranda parte da compreensão de que fortalecer as mulheres e também fortalecer suas famílias, comunidades e redes de apoio. Assim, as oficinas se tornam espaços de encontro, escuta e valorização dos saberes, reconhecendo as experiências de cada participante e promovendo novas possibilidades de transformação social.

Mais do que oferecer capacitações, o projeto busca colocar as mulheres no centro do processo, fortalecendo sua participação e incentivando o desenvolvimento de iniciativas que contribuam para sua autonomia e para a melhoria da vida nas comunidades.

Com ações realizadas em diferentes regiões, o Mulheres em Ciranda reafirma a importância de levar oportunidades de formação e fortalecimento para os territórios, construindo, junto às mulheres, caminhos de autonomia, solidariedade e transformação social.







Aprender, crescer e lutar juntos: a força do Capacita em Rede no território

O Capacita em Rede é fruto de uma parceria entre a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e o Instituto Federal do Sul de Minas Gerais (IFSULDEMINAS), que se estende ao Movimento de Educação de Base (MEB), unindo esforços para promover a formação profissional e fortalecer a educação popular.

Inspirados na metodologia mebiana, os cursos integram a oferta formativa do IFSULDEMINAS, e foram desenvolvidos pelo MEB com o propósito de ampliar o acesso à educação profissionalizante, especialmente para pessoas que enfrentam dificuldades de acesso às oportunidades regulares de ensino. A iniciativa contempla três cursos: Formação de Educadores Populares, Letramento Instrumental para o Mundo do Trabalho e Alfabetização Digital pelo Celular.

Ao longo de 2026, as formações são realizadas nos estados do Maranhão e do Piauí, na Região Nordeste, com a perspectiva de alcançar aproximadamente 200 pessoas formadas.

Mais do que oferecer qualificação profissional, o Capacita em Rede busca fortalecer a atuação de lideranças comunitárias, estimular a consciência crítica e promover a mobilização das comunidades. Por meio da educação popular, a iniciativa valoriza os saberes locais e incentiva a construção coletiva do conhecimento, contribuindo para que as comunidades possam saber, viver e lutar por seus direitos e pela transformação de suas realidades.



Mais que letras e telas: o Projeto LER escrevendo novas histórias de cidadania

Criado na Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), o Projeto LER chega a Brasília por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (Secadi), órgão vinculado ao Ministério da Educação (MEC).

A iniciativa tem como objetivo promover os letramentos social, linguístico e digital, ampliando as possibilidades de aprendizagem, participação cidadã e inclusão social dos estudantes.

No Distrito Federal, o projeto conta com dez turmas em funcionamento, distribuídas entre os núcleos do Movimento de Educação de Base (MEB) em Itapoã, São Sebastião e Sobradinho. Com duração de quatro meses, as atividades abordam temas como trabalho, cidadania, interseccionalidade e inclusão digital, articulando a aprendizagem à realidade e às experiências de vida dos participantes.

Além de fortalecer as habilidades de leitura, escrita e uso das tecnologias digitais, o Projeto LER busca incentivar o ingresso dos estudantes no ensino regular e a continuidade de suas trajetórias educacionais, contribuindo para a construção de novas oportunidades e para o exercício pleno da cidadania.









Depoimentos que inspiram



Assista ao vídeo



Assista ao vídeo



Assista ao vídeo



Assista ao vídeo



Assista ao vídeo



Assista ao vídeo

Magnifica Humanitas: Carta Encíclica sobre a salvaguarda da pessoa humana na era da inteligência artificial (LEÃO XIV)

Gabriele Cipriani[1]

Esta resenha, mais do que resumir o documento, procura identificar a chave hermenêutica que organiza a encíclica e suas implicações para a educação, a vida eclesial e a doutrina social da Igreja. *Magnifica Humanitas*, primeira encíclica do Papa Leão XIV, inicia-se com uma imagem de forte densidade bíblica: "A magnífica humanidade criada por Deus encontra-se hoje diante de uma escolha decisiva: erguer uma nova Torre de Babel ou construir a cidade onde Deus e a humanidade habitam juntos". O documento foi assinado exatamente 135 anos após a publicação da Encíclica *Rerum Novarum*, do Papa Leão XIII, marco inaugural da doutrina social da Igreja Católica sobre a Revolução Industrial e seus impactos na vida das pessoas, particularmente dos trabalhadores.

Desde suas primeiras linhas, a encíclica deixa claro que pretende oferecer um discernimento teológico e pastoral sobre uma das questões mais decisivas da contemporaneidade. Diante da nova revolução industrial impulsionada pelas infraestruturas da inteligência artificial, Leão XIV transforma uma preocupação já presente no pontificado de Papa Francisco em um dos eixos centrais de seu magistério, propondo a salvaguarda da pessoa humana diante dos riscos da manipulação tecnológica.

Fundamentada na revelação bíblica de que o ser humano foi criado à imagem e semelhança de Deus, a encíclica organiza-se em cinco capítulos e culmina na proposta de uma cultura do amor. Sua chave interpretativa é o mistério da Encarnação: em Jesus Cristo, revela-se em plenitude a dignidade da pessoa humana, chamada a tornar-se uma "magnífica humanidade" habitada por Deus.

À luz da Constituição pastoral *Gaudium et Spes*, os cristãos compartilham as alegrias e sofrimentos da humanidade e orientam sua ação pelos princípios do bem comum, da solidariedade, da subsidiariedade, da destinação universal dos bens e da justiça social. Diante do paradigma tecnocrático, esses princípios oferecem o critério para discernir as promessas e os riscos da inteligência artificial, reafirmando a dignidade humana e o bem comum diante das perspectivas transumanistas e pós-humanistas.

Nesta resenha para a Revista MEB de Educação Popular, interessa sobretudo o apelo que Leão XIV dirige ao povo cristão. O Papa espera que cristãos e cristãs deixem de ser apenas observadores críticos da revolução digital para se tornarem protagonistas da salvaguarda da condição humana. Contra toda forma de descorporificação digital, recomenda que se aproximem dos empobrecidos da nova economia; vivam uma fé encarnada na história sofrida dos

> ***"A magnífica humanidade criada por Deus encontra-se hoje diante de uma escolha decisiva: erguer uma nova Torre de Babel ou construir a cidade onde Deus e a humanidade habitam juntos."***
>
> (PAPA LEÃO XIV)

1 Padre Gabriele Cipriani, assessor de Projetos do MEB, é de nacionalidade italiana, da cidade de Ceccano. É Doutor em Letras pela Universidade de Nápoles – Itália; graduado em Teologia pela Faculdade Teológica da Itália Meridional e graduado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas).

mais vulneráveis, contribuam para desarmar o poder da inteligência artificial e de seus proprietários, construindo comunidades do encontro, do diálogo e da paz.

No domínio da inteligência artificial, a educação surge como pilar de uma ecologia integral capaz de resguardar a dignidade humana, a liberdade e o trabalho. Diante da mercantilização da vida e das novas formas de dependência tecnológica, o humanismo cristão é chamado a promover uma aliança educativa global que enfrente a cultura do imediatismo, do controle e da polarização.

Essa "aliança educativa para a era digital", conclamada por Papa Leão na Encíclica *Magnifica Humanitas*, apresenta-se como uma resposta urgente para transformar a mentalidade tecnocrática e fortalecer a democracia. O Papa ilustra esse desafio ao mencionar o bullying e o ciberbullying como sintomas de uma cultura que combina exposição permanente e isolamento crescente. Em resposta, propõe passar das conexões superficiais à construção de comunidades fraternas, substituindo a lógica das "guerras justas" pela construção de uma "paz justa".

Para Leão XIV, a resposta cristã à inteligência artificial não consiste em rejeitar a tecnologia, mas em submetê-la ao serviço da pessoa humana e do bem comum.

A tarefa central consiste em promover a "civilização do amor" por meio de uma vida sóbria e do uso ético, responsável e seguro da tecnologia, uma das principais estratégias para desarmar o poder da inteligência artificial. Reafirmando o valor incomparável da pessoa humana, criada à imagem de Deus, o Papa apresenta cinco critérios de responsabilidade, tanto na vida cotidiana quanto na esfera pública, para orientar essa transformação:

- desarmar as palavras, combatendo o discurso de ódio, a polarização e a violência verbal;
- construir a paz na justiça, promovendo a equidade social como fundamento da convivência humana;
- assumir o olhar das vítimas, dando voz aos silenciados e priorizando a perspectiva dos mais vulneráveis;
- cultivar um saudável realismo, rejeitando as ilusões tecnocráticas e permanecendo ancorado na realidade humana;
- revitalizar o diálogo, também entre os Estados, favorecendo o multilateralismo, o debate público e a cooperação internacional.

Esses critérios revelam que, para Leão XIV, a resposta cristã à inteligência artificial não consiste em rejeitar a tecnologia, mas em submetê-la ao serviço da pessoa humana e do bem comum.

Na conclusão, a encíclica retoma a metáfora da Torre de Babel e apresenta Neemias como imagem da reconstrução de uma sociedade reconciliada. O Papa conclama os cristãos a abandonarem a soberba tecnológica para reconstruir a "cidade santa", impulsionando processos educativos, políticos e institucionais capazes de orientar o desenvolvimento digital pelo bem comum. Mais do que oferecer critérios éticos para o uso da inteligência artificial, *Magnifica Humanitas* propõe um itinerário espiritual que sustenta todas as suas reflexões sobre tecnologia, educação, vida eclesial e compromisso histórico.

A iniciação cristã exige uma revisão profunda de seus percursos formativos. Superando tanto uma adesão meramente individual à fé quanto o ritualismo litúrgico, Leão XIV propõe uma espiritualidade da unidade, enraizada na Eucaristia, "fonte e ápice" da vida cristã (*Lumen Gentium*, n. 11). Alimentada pelo Corpo de Cristo, a existência cristã traduz-se em comunhão, solidariedade e corresponsabilidade. Receber a Eucaristia é viver um mistério que vai muito além do altar. Na Encíclica *Magnifica Humanitas*, Leão XIV recorda que comungar ao altar "não é jamais apenas um ato de devoção individual" e convida a compreender que o "Amém" dito ao receber a hóstia sagrada é também um "Amém" dito a Cristo vivo em cada ser humano, seja ele crente ou não. A encarnação permanece, assim, como critério permanente da vida cristã: Deus assume a história humana para que seus discípulos assumam responsabilidade pela história.

Diante da inteligência artificial, o Papa dirige uma interpelação decisiva: que sentido ainda atribuímos à defesa da dignidade humana? Embora a avaliação dos riscos e das potencialidades da tecnologia pertença aos debates acadêmicos, científicos e políticos, a fé exige uma resposta prática. Habitar a cultura digital significa reconhecer nela os rostos dos mais vulneráveis e assumir uma opção preferencial pelos que nela permanecem excluídos e silenciados.

Mais do que oferecer critérios éticos para o uso da inteligência artificial, Magnifica Humanitas propõe um itinerário espiritual que sustenta todas as suas reflexões sobre tecnologia, educação, vida eclesial e compromisso histórico.

Por isso, a construção da "civilização do amor" passa pela conversão pessoal e comunitária e pelo compromisso com aqueles cuja dignidade continua ameaçada. O próprio Papa escreve: "Convido-vos a contemplar, no rosto do Filho, uma magnífica humanidade que ilumina também a era da IA. O Filho de Deus encarnado, pobre e vulnerável, remete para a carne de tantos irmãos e irmãs despojados da sua dignidade e reduzidos ao silêncio" ([206]). Aproximar-se dos excluídos da era digital significa escutar suas histórias e compartilhar sua luta. Vemos essa aproximação encontrar ressonância na pedagogia de Paulo Freire, porque a pedagogia freireana compartilha com a encíclica a centralidade da dignidade humana, da práxis e da solidariedade com os excluídos: aproximar-se com amorosidade dos "esfarrapados do mundo", escreve Freire, significa "neles descobrir-se e, assim descobrindo-se, com eles sofrer, mas, sobretudo, com eles lutar" (Freire, 1987, p. 102).

Sem a vida concreta das comunidades, porém, a encíclica corre o risco de permanecer apenas objeto de estudo. Assim como *Laudato Si'* e *Fratelli Tutti* encontraram expressão em práticas sociais e pastorais, também *Magnifica Humanitas* dependerá de comunidades capazes de traduzir sua mensagem em compromisso histórico. Leão XIV aponta três frentes inseparáveis dessa missão: formar para a cultura digital, cuidar das relações humanas reais e não apenas virtuais e promover a justiça social, para que os avanços tecnológicos favoreçam a inclusão, e não a concentração de riqueza e poder.

Ao concluir a encíclica, o Papa envolve o forte sentimento mariano dos católicos apresentando Maria como modelo de fé e de uma espiritualidade que enfrenta os desafios da inteligência artificial, tornando-nos tecelões de esperança, sem fugir da realidade nem substituir o compromisso cristão por expectativas de soluções milagrosas. A teologia da encarnação torna-se, assim, a bússola para uma existência evangélica nesta mudança de época. A misericórdia de Deus continua atravessando a história, agora também na velocidade dos algoritmos, convocando cristãos e todas as pessoas de boa vontade a transformar esta mudança de época em um canteiro de reconstrução da dignidade humana, da justiça e da paz.

Entre a Torre de Babel e a cidade onde Deus e a humanidade habitam juntos, Leão XIV recorda que o futuro da revolução da inteligência artificial dependerá, em última análise, da imagem de ser humano que decidirmos proteger. É nessa escolha que *Magnifica Humanitas* encontra sua força profética e oferece à Igreja e à sociedade um caminho para atravessar esta mudança de época sem renunciar à dignidade da pessoa humana.

REFERÊNCIAS

COMISSÃO TEOLÓGICA INTERNACIONAL. ***Quo vadis, humanitas?***: Reflexão sobre a antropologia cristã perante alguns cenários sobre o futuro do ser humano. Vaticano, 4 mar. 2026.

CONCÍLIO VATICANO II. ***Gaudium et Spes***: Constituição pastoral sobre a Igreja no mundo de hoje. Vaticano, 1965.

CONCÍLIO VATICANO II. ***Lumen Gentium***: Constituição dogmática sobre a Igreja. Vaticano, 1964.

DICASTÉRIO PARA A DOUTRINA DA FÉ; DICASTÉRIO PARA A CULTURA E A EDUCAÇÃO. ***Antiqua et nova***: Nota sobre a relação entre a inteligência artificial e a inteligência humana. Vaticano, 28 jan. 2025.

FRANCISCO, Papa. ***Laudato Si'***: carta encíclica sobre o cuidado da casa comum. Vaticano, 24 maio 2015.

FRANCISCO, Papa. ***Fratelli Tutti***: carta encíclica sobre a fraternidade e a amizade social. Vaticano, 3 out. 2020.

FRANCISCO, Papa. Mensagem para o 57º Dia Mundial da Paz: **Inteligência Artificial e Paz**. Vaticano, 8 dez. 2023.

FRANCISCO, Papa. **Discurso na Sessão do G7 sobre Inteligência Artificial**. Borgo Egnazia, 14 jun. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

LEÃO XIV, Papa. ***Dilexi te***: sobre o amor para com os pobres. Exortação Apostólica. Vaticano, 4 out. 2025.

LEÃO XIV, Papa. ***Magnifica Humanitas***: carta encíclica sobre a salvaguarda da pessoa humana na era da inteligência artificial. Vaticano, 15 maio 2026. Disponível em: https://www.vatican.va/content/leo-xiv/pt/encyclicals/documents/20260515-magnifica-humanitas.html. Acesso em: 2 jul. 2026.

PONTIFÍCIA ACADEMIA PARA A VIDA. **Rome Call for AI Ethics**. Roma, 28 fev. 2020.

A experiência do Curso de Educadores Populares — realizado pelo Instituto Federal Sul de Minas Gerais, por meio do Capacita em Rede, em parceria com o Movimento de Educação de Base – MEB — também se fez poesia na voz de **Ribamar Garcia** (professor, sindicalista, cursista e membro do GE-MEB) e de **Elismael Sousa** (Educador Popular formado pelo Programa Capacita em Rede, em parceria com o MEB).

Cultura popular: a riqueza de um povo!

Poema

Educação é revolução

De Presidente Vargas, chão do Maranhão.
Filho de quem não teve letra pra aprender.
Superou lacunas, fez seu rumo então.
Na UEMA, Letras veio a florescer.
Professor desde dois mil e quatro, então.
Conquistou estabilidade e o concurso vencer.
Do Sul de Minas veio a nova lição.
No Capacita, a etapa concluiu.
Mesmo que o desafio aperte o coração.
A chama do GE-MEB reacendeu:
Freire guia a relação e a ação.
Pois somos eternos aprendizes, eu e você.
Acolhimento, escuta, partilha e união.
No diálogo que o saber faz crescer.
Não há mestre sem lição de irmão.
Quem ensina, também vem a aprender.
Faz da esperança sua profissão.
E o bem semeia, para o futuro colher.
Cada passo é prova da transformação,
quem vem da força que não se vê,
mas que se crê.
O saber não tem fecho, tem continuação.
E o seu caminho ensina a viver.
Pois a Educação é revolução,
e o seu exemplo nos faz renascer.

Autor: **Ribamar Garcia**

Poema

Sementes do Saber Popular

Escrevo esta poesia com muita alegria
Para relatar minha experiência e gratidão.
Agora formado e com mais ousadia,
Reafirmando o meu compromisso com a Educação.
Minha trajetória tem sido adaptada a todo momento
Pelo diálogo, escuta ativa e construção coletiva de conhecimento.
Trajetória esta que iniciou na Pastoral da Juventude,
Caminhando com firmeza, muita fé e atitude.
Sinto-me renovado com o curso de Educadores Populares,
Que, durante as 50 horas de formação, me apresentou novos ares.
Compartilhar e vivenciar novas experiências é fundamental,
Pois o conhecimento compartilhado melhora o nosso astral.
A pesquisa de campo me fez enxergar
Quantos jovens e adultos ainda restam alfabetizar.
Uma realidade que estava ofuscada,
Mas que, pela pesquisa de campo, foi revelada.
As sementes já começaram a germinar,
E alunos do curso já vão trabalhar.
O Capacita em Rede lançou a missão,
E a turma de Letramento 1 iniciará neste chão.
Vivenciei metodologias participativas com excelência,
O processo foi fundamental para aprimorar minha existência.
Melhorou minha capacidade de promover círculos de cultura
E articular o saber popular com a realidade e a conjuntura.
Acredito firmemente na educação como ato político e social,
Onde o educador e o educando aprendem sem igual.
Participar deste curso me proporcionou teorias e práticas essenciais
Para atuar em projetos comunitários, EJA e movimentos sociais.
Hoje recito esta poesia com muita emoção,
Com simples e singelas palavras de gratidão
Ao Capacita em Rede, ao MEB e a toda a sua estrutura,
Ao professor Hilton César, que nos ajudou com muita bravura.
Fez-nos acreditar em uma nova educação,
Trazendo para nossa terra esta linda formação.
Através dos verbos ver, julgar e agir,
Esta turma formada e certificada nunca deixará de existir.
Criamos o Núcleo MEB em nossa cidade
E ingressamos no GE-MEB com muita responsabilidade.
Eu não sou poeta, poeta eu não sou:
Sou apenas um aluno que, pelo Capacita em Rede, se formou
E, com a ajuda do MEB,
Um novo Educador Popular se tornou!

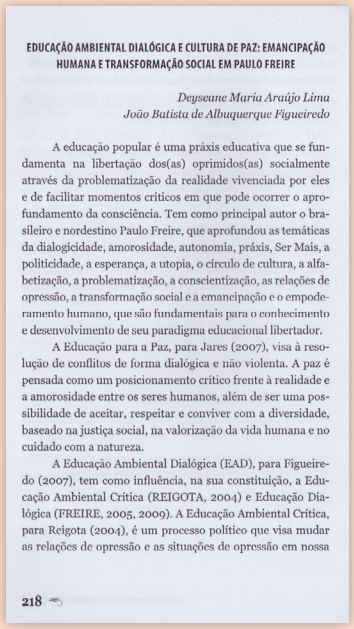
E conclui dizendo:

11 de julho de 2026, dia de muitas histórias
e emoção, foi o grande "Dia" da Certificação...
Turma de Presidente Vargas no Maranhão,
orientada pelo Educador Hilton César, que
conduziu sem pressa, a melhor turma da
Nação... Nossos agradecimentos ao MEB e
ao Capacita em Rede, que conosco sempre
presente esteve, através da Pedagogia de Paulo Freire
Hoje somos luz e missão, trilhando
caminhos diferentes, mas na mesma direção...
Esperançar e caminhar junto, pois somos
impactantes em ensinar a transformar o mundo!

Autor: **Elismael Sousa**

> "É preciso que a *leitura* seja um *ato de amor*".
> *(Paulo Freire)*

Confira as indicações de leitura que dialogam com o tema dessa edição da Revista MEB de Educação Popular.


EDUCAÇÃO AMBIENTAL DIALÓGICA E CULTURA DE PAZ: EMANCIPAÇÃO HUMANA E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL EM PAULO FREIRE

Deyseane Maria Araújo Lima
João Batista de Albuquerque Figueiredo

A educação popular é uma práxis educativa que se fundamenta na libertação dos(as) oprimidos(as) socialmente através da problematização da realidade vivenciada por eles e de facilitar momentos críticos em que pode ocorrer o aprofundamento da consciência. Tem como principal autor o brasileiro e nordestino Paulo Freire, que aprofundou as temáticas da dialogicidade, amorosidade, autonomia, práxis, Ser Mais, a politicidade, a esperança, a utopia, o círculo de cultura, a alfabetização, a problematização, a conscientização, as relações de opressão, a transformação social e a emancipação e o empoderamento humano, que são fundamentais para o conhecimento e desenvolvimento de seu paradigma educacional libertador.

A Educação para a Paz, para Jares (2007), visa à resolução de conflitos de forma dialógica e não violenta. A paz é pensada como um posicionamento crítico frente à realidade e a amorosidade entre os seres humanos, além de ser uma possibilidade de aceitar, respeitar e conviver com a diversidade, baseado na justiça social, na valorização da vida humana e no cuidado com a natureza.

A Educação Ambiental Dialógica (EAD), para Figueiredo (2007), tem como influência, na sua constituição, a Educação Ambiental Crítica (REIGOTA, 2004) e Educação Dialógica (FREIRE, 2005, 2009). A Educação Ambiental Crítica, para Reigota (2004), é um processo político que visa mudar as relações de opressão e as situações de opressão em nossa

218

Educação ambiental dialógica e cultura de paz: emancipação humana e transformação social em Paulo Freire *(Deyseane Maria Araújo Lima e João Batista de Albuquerque Figueiredo)*

A educação popular é uma práxis educativa que se fundamenta na libertação dos(as) oprimidos(as) socialmente através da problematização da realidade vivenciada por eles e de facilitar momentos críticos em que pode ocorrer o aprofundamento da consciência. Tem como principal autor o brasileiro e nordestino Paulo Freire, que aprofundou as temáticas da dialogicidade, amorosidade, autonomia, práxis, Ser Mais, a politicidade, a esperança, a utopia, o círculo de cultura, a alfabetização, a problematização, a conscientização, as relações de opressão, a transformação social e a emancipação e o empoderamento humano, que são fundamentais para o conhecimento e desenvolvimento de seu paradigma educacional libertador. A Educação para a Paz, para Jares (2007), visa à resolução de conflitos de forma dialógica e não violenta. A paz é pensada como um posicionamento crítico frente à realidade e a amorosidade entre os seres humanos, além de ser uma possibilidade de aceitar, respeitar e conviver com a diversidade, baseado na justiça social, na valorização da vida humana e no cuidado com a natureza. O intuito do artigo é relacionar a Cultura de Paz e a Educação Ambiental Dialógica com a temática da emancipação humana e transformação social na Educação Libertadora de Paulo Freire.
https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/49597/1/2012_capliv_dmalimajbafigueiredo.pdf



Paz, como se faz? Semeando a cultura de paz nas escolas *(Lia Diskin e Laura Gorresio Roizman)*

O livro Paz, como se faz? Semeando a cultura de paz nas escolas, de Lia Diskin e Laura Gorresio Roizman, publicado pela UNESCO e pela Associação Palas Athena, mostra que a paz não significa simplesmente viver sem conflitos, mas aprender a lidar com eles por meio do diálogo, do respeito, da solidariedade e da cooperação. Com uma linguagem acessível e atividades práticas, a obra apresenta caminhos para além das escolas um subsídio interessante para o público e os territórios da educação popular, se torne um espaço de convivência, participação e construção de relações mais humanas, ajudando crianças e jovens a desenvolver atitudes de respeito à vida, rejeição à violência, compreensão do outro, cuidado com o planeta e solidariedade.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379604?posInSet=2&queryId=b586f20b-04a4-4d9a-bc0f-9f92044bf87f

Querida Irmã Delci Maria Franzen,



Há pessoas que passam por um lugar. E há pessoas que deixam o lugar diferente depois que passam por ele. Você é uma dessas pessoas.

Ao longo de sua caminhada no Movimento de Educação de Base, especialmente à frente da Secretaria Executiva, você colocou muito mais do que trabalho: colocou compromisso, escuta, esperança e uma profunda dedicação à missão de servir e fazer que sejam servidos primeiro e em todo lugar os mais pobres, educando e transformando vidas.

Sua trajetória, inclusive no serviço prestado às Pastorais Sociais da CNBB, sempre esteve marcada pela atenção àqueles que tantas vezes permanecem à margem. Mais do que oferecer respostas imediatas, sua atuação buscou fortalecer pessoas e comunidades para que reconhecessem seu próprio valor, conquistassem autonomia e encontrassem caminhos para transformar suas realidades. Dar visibilidade, abrir espaços, construir oportunidades e defender direitos foram maneiras concretas de reafirmar, todos os dias, a dignidade de cada pessoa.

Foram anos de caminhada, desafios, encontros, aprendizados e muitas histórias construídas junto com tantas pessoas que fazem o MEB acontecer. Em cada projeto, reunião, formação, parceria e comunidade alcançada, estiveram presentes o cuidado, o planejamento e a convicção de que nenhum obstáculo deve ser maior do que o propósito que orienta a nossa missão.

À frente do MEB, sua liderança também se revelou na capacidade de construir caminhos. Com serenidade, firmeza e sensibilidade, você soube estabelecer diálogos, cultivar parcerias, reunir pessoas em torno de objetivos comuns e conduzir processos muitas vezes complexos sem perder de vista aqueles que dão sentido a todo esse trabalho. Uma liderança que orienta, mas também escuta; que toma decisões, mas sabe construir coletivamente; que mobiliza não apenas pela palavra, mas principalmente pelo exemplo.

Em sua caminhada, fé e compromisso social nunca estiveram separados. A defesa da educação popular, da cidadania, da autonomia e dos direitos das populações historicamente esquecidas encontrou expressão concreta em sua maneira de trabalhar. Talvez por isso seja tão difícil separar sua trajetória recente da própria identidade do MEB: em muitos momentos, sua atuação tornou visíveis, na prática cotidiana, os valores que esta instituição procura carregar em sua história.

Agora, em 2026, chega ao fim este período de sua atuação como Secretária Executiva. Mas não termina aquilo que você ajudou a construir. As marcas que você deixa são indeléveis. Estão nas pessoas, nas comunidades, nos educadores, nas parcerias construídas, nos caminhos abertos e na própria caminhada do MEB.

Nossa palavra hoje é simples, mas muito profunda: OBRIGADA!

Obrigada por sua presença, por sua coragem, por sua dedicação e, sobretudo, por nunca perder de vista que o MEB existe para estar junto do povo, ouvir suas histórias, fortalecer sua caminhada e acreditar em sua capacidade de transformar a realidade.

Obrigada também pela atenção dedicada a cada responsabilidade assumida, pelo cuidado com aquilo que muitas vezes passa despercebido e pela disposição de seguir adiante mesmo diante das dificuldades. Seu trabalho nos recorda que grandes transformações também são construídas dessa forma: com constância, responsabilidade, esperança e a coragem de acreditar profundamente naquilo que se faz.

Que o novo caminho que se abre diante de você seja cheio de vida, encontros e novas sementes. E que você possa olhar para trás com a certeza de que valeu a pena, porque muitas vidas foram tocadas, muitas vozes encontraram espaço, muitas pessoas descobriram novas possibilidades e muitos caminhos foram iluminados pela sua presença.

O MEB segue sua caminhada, mas leva consigo muito de você.

Gratidão, Ir. Delci, por tudo o que você foi, fez e deixou no Movimento de Educação de Base. Sua história já faz parte da história do MEB! E algumas marcas, como as suas, o tempo não apaga.













Bem-vindo ao MEB,
Prof. Álvaro Loureiro!

Professor Álvaro Fernando Loureiro da Silva, com formação acadêmica e múltiplas experiências em áreas da educação e fora delas, autor de monografias e participação em congressos e eventos, assume a secretaria executiva do Movimento de Educação de Base – MEB.

Estimado Educador Álvaro,
Bem-vindo ao MEB!
Os empobrecidos dos Grupos do MEB contam com sua força e amor. Desejamos que esta nova fase da sua experiência de vida como estudioso e educador seja cheia de paz e bençãos!





Revista MEB
de Educação Popular



meb
Movimento de
Educação de Base

