



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CAMPUS PROFESSOR JOÃO DAVID FERREIRA LIMA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CIENTÍFICA E
TECNOLÓGICA - PPGET

Déborah Goulart Silveira

**O papel da escuta na práxis da Educação Popular com jovens de comunidades
periféricas em Florianópolis/SC**

Florianópolis

2026

Déborah Goulart Silveira

**O papel da escuta na práxis da Educação Popular com jovens de comunidades
periféricas em Florianópolis/SC**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

Orientador(a): Prof. Dr. Elizandro Maurício Brick

Florianópolis

2026

Silveira, Déborah Goulart

O papel da escuta na práxis da Educação Popular com jovens de comunidades periféricas em Florianópolis/SC / Déborah Goulart Silveira ; orientador, Elizandro Maurício Brick , 2026.

114 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica, Florianópolis, 2026.

Inclui referências.

1. Educação Científica e Tecnológica. 2. Escuta . 3. Educação Popular . 4. Falas Significativas . I. Brick , Elizandro Maurício . II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica. III. Título.

Déborah Goulart Silveira

**O papel da escuta na práxis da Educação Popular com jovens de comunidades
periféricas em Florianópolis/SC**

O presente trabalho em nível de Mestrado foi avaliado e aprovado, em 22 de dezembro de 2025, pela banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof^a. Glaucia de Sousa Moreno, Dr^a.
Instituição SEMAE

Prof. Antonio Fernando Gouvêa da Silva, Dr.
Instituição UFSCar

Prof^a. Cristiane Dall Cortivo Lebler, Dr^a.
Instituição UFSC

Prof. Juliano Camillo, Dr.
Instituição UNICAMP

Certificamos que esta é a versão original e final do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de Mestre em Educação Científica e Tecnológica.



Documento assinado digitalmente
Andre Ary Leonel
Data: 24/03/2026 14:42:44-0300
CPF: ***.602.779-**
Verifique as assinaturas em <https://v.ufsc.br>

Coordenação do Programa de Pós-Graduação



Documento assinado digitalmente
Elizandro Mauricio Brick
Data: 23/03/2026 17:50:49-0300
CPF: ***.301.009-**
Verifique as assinaturas em <https://v.ufsc.br>

Prof., Dr. Elizandro Maurício Brick
Orientador

Florianópolis, 2026.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos aqueles que cruzaram meu caminho e contribuíram para a construção desta trajetória acadêmica. Cada olhar afetuoso, cada gesto de acolhimento nos melhores e nos piores momentos, e, sobretudo, cada escuta, foram fundamentais para que eu chegasse até aqui.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica/UFSC, agradeço pela formação sólida, pelos espaços de troca e pelo ambiente que possibilitou meu crescimento intelectual.

Registro minha gratidão ao meu orientador, Elizandro, pela paciência, pelo apoio e pela confiança depositada em minha pesquisa.

Ao CEDEP, aos educadores e à comunidade do Monte Cristo, expresso meu sincero reconhecimento por todo o aprendizado compartilhado. Foi nesse espaço que amadureci como Educadora Social, encontrando sentido e compromisso na prática cotidiana.

Aos meus pais, Alex e Dionéia, agradeço por representarem, diariamente, a força, o cuidado e o abrigo familiar que me sustentam nesta vida.

Ao meu amigo e companheiro, Rafael, agradeço por estar presente em cada etapa, acreditando no meu potencial e fortalecendo minha confiança como pesquisadora.

Aos amigos que caminham ao meu lado, aqueles que a vida me revelou ao longo do percurso, aqueles que encontrei dentro do Programa e aqueles que permaneceram mesmo à distância, deixo meu carinho e gratidão.

A todos vocês, meu muito obrigada. Sem cada gesto, palavra e presença, eu não estaria aqui hoje.

“A escuta envolve o abandono das ideias preconcebidas, os juízos de valores, o preconceito em relação a outrem. O outro, assim como eu, é único! Tem sua história, fruto das relações nos lugares por onde passou, com as pessoas com quem conviveu, no passado e no presente com quem convive. É na relação entre mim e ele que nos tornamos humanos.”

Ribeiro & Quintana

RESUMO

Esta dissertação investiga o papel da escuta na práxis da Educação Popular com jovens de comunidades periféricas em Florianópolis/SC. O estudo busca responder à questão: qual é a relevância da escuta na práxis da Educação Popular e no diálogo transformador com essa juventude? O objetivo geral é compreender o papel da escuta nesse contexto, visando a emancipação social e a construção coletiva do conhecimento. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa e participativa, utilizando a análise de falas significativas como método central. Os contextos empíricos foram o CEDEP (Centro de Educação Popular) e o Projeto Integrar, instituições que promovem a formação crítica e emancipatória. Os resultados apontam que a escuta, entendida como um ato intencional e político, transcende o ouvir fisiológico e se configura como uma exigência do diálogo freireano. A prática da escuta favorece o senso de pertencimento, a valorização das experiências individuais e coletivas e a problematização das realidades sociais, ela torna-se mediadora do planejamento coletivo, contribuindo para a identificação dos temas geradores, para a redução temática e para a articulação entre saberes populares e conhecimentos científicos. Conclui-se que a escuta constitui um dos pilares da Educação Popular, pois possibilita a construção de práticas pedagógicas contextualizadas, dialógicas e comprometidas com a humanização. Ao reconhecer e legitimar as vozes dos jovens, a escuta fortalece processos de autonomia, criticidade e protagonismo, reafirmando seu papel como instrumento político-pedagógico essencial na construção de uma práxis ético-crítica transformadora.

Palavras-chave: Escuta; Educação Popular; Falas Significativas.

ABSTRACT

This dissertation investigates the role of listening in the practice of Popular Education with young people from peripheral communities in Florianópolis/SC. The study seeks to answer the question: what is the relevance of listening in the practice of Popular Education and in transformative dialogue with this youth? The overall goal is to understand the role of listening in this context, aiming at social emancipation and the collective construction of knowledge. The research adopts a qualitative and participatory approach, using the analysis of meaningful speech as the central method. The empirical contexts were CEDEP (Center for Popular Education) and the Integrar Project, institutions that promote critical and emancipatory education. The results indicate that listening, understood as an intentional and political act, transcends physiological hearing and is configured as a requirement of Freirean dialogue. The practice of listening fosters a sense of belonging, the appreciation of individual and collective experiences, and the problematization of social realities. It becomes a mediator of collective planning, contributing to the identification of generating themes, thematic reduction, and the articulation between popular knowledge and scientific knowledge. It can be concluded that listening is one of the pillars of Popular Education, as it enables the construction of contextualized, dialogical pedagogical practices committed to humanization. By recognizing and legitimizing the voices of young people, listening strengthens processes of autonomy, critical thinking, and empowerment, reaffirming its role as an essential political-pedagogical instrument in the construction of a transformative ethical-critical praxis.

Keywords: Listening; Popular Education; Meaningful Speeches.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01: Momentos Metodológicos da Educação Popular Crítica.....	44
Figura 02: Distribuição das Oficinas em relação ao movimento de Investigação Temática.....	72
Figura 03: Etapas da Práxis Autêntica Pedagógica.....	77
Figura 04: Crianças e famílias em área de esgoto à céu aberto.....	109
Figura 05: Crianças entre contrastes urbanos.....	110
Figura 06: Policiais na periferia.....	110
Figura 07: Uma pessoa adulta e uma criança na favela em contraste com prédios urbanos.....	111

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Desafios da Escuta.....	37
Quadro 02: Programa das oficinas desenvolvidas.....	71
Quadro 03: Falas Coletadas.....	86
Quadro 04: Análise das falas significativas.....	87
Quadro 05: Problemática Programática.....	92
Quadro 06: Identificação de conhecimentos.....	95
Quadro 07: Movimentos de escuta necessários para o desenvolvimento de práxis ético-crítica, dialógica.....	96

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAM	Centro de Atendimento Municipal
CEDEP	Centro de Educação Popular
EDUCAMPO	Educação do Campo
GESTUS	Gestão Estudantil Universitária Integrar
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICOM	Conselho Internacional de Museus
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional
OSC	Organização da Sociedade Civil
PROSA	Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação e Tecnologia
Ético-Crítica	
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1. APRESENTAÇÃO.....	16
2. INTRODUÇÃO.....	19
2.1 OBJETIVOS.....	23
2.1.1 Objetivo Geral.....	23
2.1.2 Objetivos Específicos.....	23
2.2 ESTRUTURA DO TRABALHO.....	23
3. OUVIR O OUTRO/ESCUTA E A PRÁXIS DA EDUCAÇÃO POPULAR - MARCO TEÓRICO-METODOLÓGICO.....	25
3.1 O QUE É OUVIR O OUTRO?.....	28
3.1.1 Quem é esse “Outro”?.....	30
3.1.2 Os Desafios de Ouvir o Outro: Numa Perspectiva Ético-Crítica.....	32
3.2 A ESCUTA NA PRÁXIS DA EDUCAÇÃO POPULAR.....	38
3.2.1 A Escuta por Meio das Falas Significativas na Práxis da Educação Popular..	40
3.2.1.1 Fala Significativa e a Busca dos Temas Geradores: Investigação Temática.....	42
3.2.1.2 Fala Significativa como uma Codificação Viva.....	45
3.2.1.3 Processo de Identificação e Análise das Falas Significativas.....	47
3.2.1.4 Critérios de Identificação das Falas Significativas: Coletas das Falas...	49
3.2.1.5 Análise Coletiva das Falas Significativas 01: Identificação do Universo Temático e Seleção dos Temas Geradores.....	50
3.2.1.6 Análise Coletiva das Falas Significativas 02: Problematização Totalizadora da Realidade Local.....	52
3.2.1.7 Análise Coletiva das Falas Significativas 03: Identificação de Conhecimentos Pertinentes - Redução Temática.....	53
3.2.1.8 Seleção das Falas Significativas Integrando Recursos Educacionais.....	55
3.3 OUVIR O OUTRO COMO EXIGÊNCIA DO DIÁLOGO PARA A SÍNTESE CULTURAL: A PALAVRA COMO AÇÃO TRANSFORMADORA.....	56
4. METODOLOGIA.....	59
4.1 QUEM SÃO OS JOVENS EM CONTEXTOS PERIFÉRICOS?.....	60
4.1.1 Contexto dos Jovens do CEDEP: Monte Cristo.....	63

4.1.2 Contexto dos Jovens do Projeto Integrar.....	65
4.2 QUEM SÃO OS EDUCADORES POPULARES QUE ATUAM EM CONTEXTOS PERIFÉRICOS?.....	68
4.2.1 Quem são os Educadores do CEDEP?.....	69
4.2.2 Quem são os Educadores do Projeto Integrar em 2024?.....	70
4.3 ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS PARA IDENTIFICAÇÃO-REGISTRO-ANÁLISE DAS FALAS SIGNIFICATIVAS NA PRÁXIS DA EDUCAÇÃO POPULAR NO CEDEP E NO PROJETO INTEGRAR.....	72
4.3.1 Falas Significativas e Metodologia de Pesquisa.....	73
5. ANÁLISE - POTENCIALIDADES DE OUVIR O OUTRO POR MEIO DAS IDENTIFICAÇÕES E ANÁLISES DE FALAS SIGNIFICATIVAS.....	76
5.1 A AUTO-ORGANIZAÇÃO DOS EDUCADORES: A ESCUTA NO PLANEJAMENTO COLETIVO DA PRÁXIS AUTÊNTICA PEDAGÓGICA.....	76
5.2 ESTRATÉGIAS DE ESCUTA DE FALAS SIGNIFICATIVAS DESENVOLVIDAS...	80
5.2.1 Estratégias de Escuta de Falas Significativas no CEDEP.....	80
5.2.2 Estratégias de Escuta de Falas Significativas no Projeto Integrar.....	82
5.3 IDENTIFICAÇÃO DE FALAS SIGNIFICATIVAS NOS CONTEXTOS DE PESQUISA.....	85
5.4 ANÁLISE DAS FALAS SIGNIFICATIVAS COMO PARTE DO PROCESSO DE ESCUTA.....	87
5.4.1 Da fala à Problemática Programática.....	90
5.4.2 Relações entre Conjunto de Falas Significativas e Conhecimentos Escolares Específicos.....	94
5.5 SÍNTESE DOS PROCESSOS E ESCUTAS.....	96
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	99
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	104
APÊNDICE A - FOTOGRAFIAS UTILIZADAS PARA A COLETA DAS FALAS NO CONTEXTO DO CEDEP.....	109
APÊNDICE B - DIÁRIO DE CAMPO ATIVIDADES DO CEDEP.....	112

1. APRESENTAÇÃO

Início a minha breve apresentação, sobre a minha pesquisa e para direcioná-los sobre os temas que encontrarão neste trabalho, apresento-me para conceituar as minhas escolhas que virão a seguir. Minha trajetória começa no campo da ciências humanas, por onde conquistei a minha formação em Bacharel em Psicologia. Enquanto ainda estava focada nos estudos do comportamento humano, obtive uma oportunidade de estagiar pela primeira vez em uma escola de educação básica, realizando promoção e prevenção em saúde. Foi por meio da minha orientadora e supervisora de estágio da Universidade em parceria com a coordenadora do Centro de Atendimento Municipal (CAM) de Sapucaia do Sul/RS, que tive a experiência de escrever meu primeiro artigo completo¹, que mais tarde foi publicado em um livro. A partir deste momento, comecei a me ver em três campos de atuação: a psicologia, a educação e a pesquisa.

Foi então, que o meu desejo em buscar compreender o espaço/comunidade escolar aumentaram, não na visão da psicologia, mas na visão de quem está na linha de frente da escola: o professor. A vida me proporcionou uma experiência incrível, pois com o desejo em realizar uma licenciatura, decidi retornar à graduação, e me deparei com o curso Educação do Campo da UFSC. O curso fez uma grande transformação em minha formação, principalmente práticas e vivências de ensino. Nele, aprendi sobre histórias de vida, sobre realidades das quais eu não tinha percepção; me fez compreender cada movimento como político, como objeto social e coletivo, consciência ambiental, consciência de classe, raça e gênero. Compreensões essas, das quais fui aprendendo em cada escuta de histórias, em cada realidade e em cada construção de vida.

Foi através da Educação do Campo, que encontrei um lugar chamado CEDEP (Centro de Educação Popular) uma Organização da Sociedade Civil (OSC), situada na grande Florianópolis no bairro Monte Cristo, por onde dediquei 4 anos, como Educadora Popular, e lá eu construí uma identidade como educadora, ensinando

¹ Acesso ao livro: Capítulo 01:

<https://atenaeditora.com.br/catalogo/post/promocao-e-prevencao-em-saude-nas-escolas-a-percepcao-das-orientadoras-educacionais-do-municipio-de-sapucaia-do-sulrs> - Pesquisa realizada com as Coordenadoras Pedagógicas de todas as escolas de Sapucaia do Sul/RS, com o objetivo de caracterizar os psicólogos de promoção e prevenção em saúde dentro do âmbito escolar pela percepção das orientadoras.

diariamente meninos e meninas na busca da sua autonomia, lutando por uma educação crítica. Neste lugar, entreguei meu coração, os meus abraços e os meus ouvidos, foi neste espaço que compreendi a necessidade da escuta, a necessidade da empatia, por onde vivi momentos doloridos por culpa de terceiros refletidos nas crianças e adolescentes que todos os dias tinham seus direitos violados. Vivi junto com eles cada violência, a cada agressão, a criminalidade, refletindo em cada família atendida, como se fosse uma realidade imposta, sem espaço para escolha. A práxis transformadora era exercida todos os dias, na busca de uma educação crítica e libertadora, e a escuta foi uma das ferramentas mais utilizadas nesse processo.

Compreendia que a escuta ia além da simples compreensão das palavras, envolvendo a capacidade de acolher. Ao se sentirem ouvidos, crianças, adolescentes e as famílias, desenvolviam um senso de pertencimento e confiança, tanto comigo quanto com o ambiente, aspectos essenciais para o fortalecimento do vínculo e para que se sentissem seguros em expressar suas inquietações sem medo de julgamento.

Contudo, essa ferramenta foi ganhando novas formas, à medida que percebi que não se tratava da mesma escuta utilizada na Psicologia. A escuta, enquanto recurso fundamental na prática psicológica, pode ser compreendida a partir de diferentes perspectivas teóricas que evidenciam sua complexidade e profundidade. Como por exemplo, Carl Rogers, que destacou a importância da escuta empática, não como um ato de intervenção ativa, mas como uma presença acolhedora que permitiu ao outro sentir-se compreendido e aceito incondicionalmente. Da mesma forma, autores da psicanálise, como Wilfred Bion, retratavam uma postura passiva, na qual o terapeuta se despede de expectativas e julgamentos, possibilitando que o material inconsciente emerga livremente na relação analítica e Jacques Lacan, por sua vez, enfatizava que a escuta deve se orientar pela chamada “atenção flutuante”, uma forma de presença que evita fixar-se em significados imediatos, voltando-se tanto para o que é dito quanto para o que se insinua nas entrelinhas do discurso. Ao refletir sobre esses referenciais, percebi que a escuta no contexto educacional assume um objetivo distinto, direcionado para outras demandas e finalidades.

É como se as esferas do saber-fazer se orientassem para o ouvir-fazer. A partir disso, passei a me aprofundar nos estudos sobre a escuta no contexto educacional, considerando teóricos como Paulo Freire, que destaca a importância

da escuta dialógica no processo de aprendizagem, e Jean Piaget, que evidencia o papel da escuta para compreender o raciocínio das crianças em diferentes estágios do desenvolvimento. Esse olhar torna-se ainda mais relevante em contextos de vulnerabilidade, pois entendo que são nesses territórios que se faz mais urgente desvendar e acolher as múltiplas camadas da experiência humana.

Com isso, levo a minha jornada, como formas de contribuir para a evolução na pesquisa, em pontos necessários para construir pontes na educação, seja ela dentro da ciências humanas, dentro da ciências da natureza, ou de qualquer ciência. Pois você, professor, ou qualquer profissional atuante da área, já parou para pensar: Qual o papel da escuta na práxis da Educação Popular?

Bem, espero ajudá-lo a refletir e discutir junto comigo.

Desejo uma boa leitura!

2. INTRODUÇÃO

A realidade social das comunidades periféricas de Florianópolis/SC, em especial do bairro Monte Cristo, revela um cenário de vulnerabilidades históricas e estruturais. Caracterizado pela presença de assentamentos precários, carência de infraestrutura urbana, posse irregular da terra e recorrentes problemas sociais, o território abriga populações que vivenciam cotidianamente os efeitos da desigualdade socioeconômica (ICOM, 2016; SILVEIRA E CEZAR, 2021). A concentração da pobreza, aliada à presença do narcotráfico e ao processo de naturalização da violência, conforma um contexto em que crianças, adolescentes e jovens são diretamente impactados, seja pela precariedade material, seja pelas restrições de acesso a oportunidades educativas e laborais (D'ACAMPORA, 2006).

Com base nesses dados, de acordo com o relatório *“Pobreza Multidimensional na Infância e Adolescência no Brasil – 2017 a 2023”* do UNICEF, publicado em janeiro de 2025, houve uma redução no número de crianças e adolescentes de 0 a 17 anos vivendo na pobreza em múltiplas dimensões. Em 2017, eram 34,3 milhões (62,5%), e em 2023, esse número caiu para 28,8 milhões (55,9%). Ainda que represente um avanço, esses números seguem expressivos e revelam a persistência de desigualdades estruturais que afetam, sobretudo, a infância e a juventude das periferias urbanas.

Segundo o *Atlas da Violência 2021*, elaborado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública, de cada 100 jovens entre 15 e 29 anos que morreram no Brasil por qualquer causa, 49 foram vítimas de violência letal. Dos 47.847 homicídios ocorridos em 2021, 50,6% tiveram como alvo jovens dessa faixa etária, totalizando 24.217 pessoas. Isso significa que, em média, 66 jovens foram assassinados por dia no país. Na série histórica dos últimos onze anos, entre 2011 e 2021, 326.532 jovens foram vítimas da violência letal. Esse quadro é particularmente crítico nas comunidades periféricas, onde a inserção de adolescentes e jovens em espaços de criminalidade se perpetua, e o narcotráfico se apresenta como uma das poucas alternativas para muitas famílias, alimentando um ciclo geracional de violência.

Além disso, vale ressaltar que os jovens periféricos frequentemente não têm sua voz escutada na sociedade, conforme argumenta Stoeberl (2025) em sua

dissertação. Essa falta de escuta configura uma forma de violência simbólica, na medida em que a mídia muitas vezes os retrata apenas a partir de estereótipos negativos como a criminalização, a pobreza, a marginalidade, sem dar espaço para suas falas, experiências cotidianas e resistências. Ao omitir suas narrativas autênticas, a cobertura midiática perpetua um imaginário mitificado sobre a periferia e seus moradores, dificultando que esses sujeitos sejam reconhecidos em sua plena subjetividade e contribuam para a transformação de sua própria realidade.

Segundo Valla (2000), duas questões têm ficado mais claras em relação aos envolvidos das classes subalternas na compreensão de como essas pessoas pensam e se percebem no mundo.

A primeira é nossa dificuldade de compreender que os membros das chamadas classes subalternas estão dizendo está relacionado muito mais com nossa postura do que com questões técnicas, como, por exemplo, linguísticas. Falo de postura, referindo-me à nossa dificuldade em aceitar que as pessoas “humildes, pobres, moradoras da periferia” são capazes de produzir conhecimento, são capazes de organizar e sistematizar pensamentos sobre a sociedade, e dessa forma, fazer uma interpretação que contribui para a avaliação que nós fazemos da mesma sociedade. A segunda é que parte da nossa compreensão do que está sendo dito decorre da nossa capacidade de entender quem está falando. Com isso, quero dizer que dentro das classes subalternas há uma diversidade de grupos (MARTINS, 1989), e a percepção deste fato passa pela compreensão das suas raízes culturais, local de moradia e a relação que mantêm com os grupos que acumulam capital (VALLA, 2020, p. 91).

Promover processos educativos com jovens periféricos exige compreender esses sujeitos em sua totalidade, reconhecendo, a partir de Freire (2019), que a realidade não se reduz a um conjunto de dados e fatos, mas é também constituída pelo que pensam, sentem e vivenciam os sujeitos que a compõem. Nesse cenário, compreender os modos de vida, as falas significativas e as formas de resistência da população periférica demanda mais do que diagnósticos técnicos. Exige, conforme sugere Valla (2000) e Silva (2004), uma postura ética e política capaz de reconhecer os sujeitos como produtores de conhecimento e de práticas transformadoras da sua própria realidade. A escuta, entendida como ato intencional, torna-se condição para um processo educativo dialógico, crítico e transformador, uma vez que rompe com a lógica da educação “para” e possibilita a construção da educação “com” os sujeitos (SILVA, 2007).

Entretanto, os processos educativos na educação popular não são espontâneos, mas intencionalmente planejados. E o horizonte ético-crítico (Dussel, 2000; Silva, 2004), humanizador (Freire, 2005) têm no diálogo, na busca da pronúncia inclusiva e transformadora do mundo, a sua essência.

Segundo Silva (2004), os processos educativos ético-críticos² ocorrem quando educadores e educandos contribuem com a identificação e solidariedade com as lutas das comunidades de vítimas. Nessa perspectiva, os indivíduos, inseridos em uma realidade que produz sofrimento e a morte, por isso injusta e desumanizante, necessariamente assumem um posicionamento ético na prática pedagógica: seja o de se conformar à essa realidade, ou de se contrapor à ela. Tal posicionamento se constrói por meio de um processo coletivo, problematizador e dialógico, no qual os sujeitos confrontam experiências, compartilham saberes e elaboram conhecimentos críticos, no sentido de que se contrapõem à situação vigente. Nesse movimento, a humanização se relaciona com a condição de cada indivíduo de reconhecer-se como participante ativo da sua própria história, em relação ao coletivo, à história da humanidade. Humanização, nesse sentido, significa compreender-nos como sujeitos capazes de interpretar, produzir e transformar a nossa realidade, assumindo nosso papel histórico na construção do mundo. Esse processo envolve o desafio de integrar a história em sua tridimensionalidade (passado, presente e futuro), na medida em que os indivíduos dialogam com as experiências herdadas, agem criticamente no presente e projetam possibilidades de transformação para o futuro. Assim, a prática pedagógica orientada por essa perspectiva parte da realidade existencial injusta, na qual os sujeitos muitas vezes não se percebem como parte ativa dessa realidade, e busca favorecer a formação de sujeitos críticos, conscientes de sua inserção histórica e de sua potência para intervir e recriar a realidade em que vivem.

Promover processos educativos pautados pelo diálogo, que “começa com a busca pelo conteúdo programático” (Freire, 2005), implica em escutar as pessoas inseridas na realidade a ser transformada. A escuta torna-se uma exigência para a

² Os processos educativos ético-críticos acontecem quando educadores e educandos, em postura epistemológica simétrica, participam de um processo coletivo e dialógico que constrói saberes críticos voltados à humanização da realidade. Aspecto que será aprofundado mais adiante nos momentos de Redução Temática e na utilização da Rede Temática, instrumentos que compõem a práxis curricular ético-crítica inspirada na investigação temática.

identificação do universo temático da população (Freire, 2005), para a identificação dos temas geradores que integram esse universo e podem ser tomados como objeto de conhecimento e de ação, o referente ao diálogo transformador.

Ainda sobre o processo coletivo de organização e planejamento da Educação Popular, Silva (2004; 2007), assim como Freire (2005) destacam, como parte da investigação temática, a redução temática³: releitura crítica-coletiva da realidade), sistematizada ou não na rede temática (Silva, 2004; 2007), que subsidie o planejamento de atividades educativas capazes de fomentar o protagonismo dos educandos e comunidade local na transformação de sua realidade. De forma orgânica um plano de ações para a construção da prática da Educação Popular ao que mobilizem conhecimentos populares e científicos a partir das ações de humanização na realidade estudada, ou seja, a partir da escuta das falas coletivas que manifestam os processos de desumanização na realidade local. Como argumenta Silva (2004), a realização desse fazer pedagógico ético-crítico demanda explicitação das intencionalidades pedagógicas do coletivo envolvido, assim como dos aspectos sócio-históricos e culturais que parametrizam a seleção dos tópicos do conhecimento universal pertinentes às situações-limite (falas significativas, temas geradores) apontadas pela comunidade durante o processo de investigação temática.

Como exemplos de instituições que partilham a intencionalidade de promover a Educação Popular em Florianópolis/SC destacamos: o CEDEP (Centro de Educação Popular)⁴ e o Projeto Integrar⁵, instituições que, de diferentes formas, contribuem para o fortalecimento da juventude periférica por meio do acesso à educação, ao desenvolvimento de múltiplas linguagens e à construção de trajetórias emancipatórias. A pesquisa que se apresenta nesta dissertação se insere nesses dois contextos, especificamente nos processos de escuta como subsídio para práticas de Educação Popular com jovens da periferia de Florianópolis/SC.

Diante desse cenário, formulamos o seguinte problema de pesquisa: qual é o papel da escuta na práxis curricular ético-crítica com os jovens da periferia de Florianópolis/SC? Em outras palavras, como as falas significativas podem contribuir

³ Releitura crítica-coletiva da realidade que será apresentado no capítulo 03 (3.2.1.7)

⁴ (<https://cedeponline.com.br/historia-do-cedeponline/>).

⁵ (<https://integrar.libertar.org/quem-somos/>).

com o processo de escuta de uma práxis de Educação Popular com jovens da periferia de Florianópolis?

Com base nesses problemas de pesquisa, delineiam-se a seguir os objetivos geral e específicos que norteiam o desenvolvimento desta dissertação.

2.1 OBJETIVOS

2.1.1 Objetivo Geral

Compreender o papel da escuta no planejamento da práxis da Educação Popular com jovens de comunidades periféricas em Florianópolis-SC.

2.1.2 Objetivos Específicos

1. Identificar a escuta como exigência do diálogo voltado à transformação no contexto da Educação Popular;
2. Analisar a relevância da escuta dos estudantes e educadores durante o processo de planejamento coletivo da práxis pedagógica;
3. Compreender as falas significativas como instrumentos de escuta da práxis autêntica na Educação Popular;
4. Examinar as repercussões da escuta na definição dos conteúdos trabalhados na Educação Popular.

2.2 ESTRUTURA DO TRABALHO

A presente dissertação está organizada em seis partes. A *Apresentação* introduz o contexto e as motivações da pesquisa; a *Introdução* expõe o problema, os objetivos e o percurso geral do estudo. O *Capítulo 01* desenvolve o marco teórico-metodológico, discutindo o ato de ouvir o Outro, a escuta na práxis autêntica na Educação Popular e conceitos como fala significativa e investigação temática. O *Capítulo 02* descreve a metodologia, apresentando os contextos empíricos (CEDEP e Projeto Integrar), os sujeitos participantes e as estratégias de coleta e análise das

falas significativas. O *Capítulo 03* traz a análise dos dados, evidenciando as potencialidades formativas e transformadoras da escuta nas práticas educativas. Por fim, as *Considerações Finais* sintetizam os principais resultados e apontam contribuições para o campo da Educação Popular.

3. OUVIR O OUTRO/ESCUTA E A PRÁXIS DA EDUCAÇÃO POPULAR - MARCO TEÓRICO-METODOLÓGICO

A escuta, entendida como um ato intencional e transformador, é central nos processos educativos que visam à emancipação e à construção coletiva do conhecimento (Silva, 2004). A escuta, na perspectiva da Educação Popular, não se restringe ao ato fisiológico de ouvir. Trata-se de um processo intencional, ativo e comprometido, que exige do educador reconhecer o educando como sujeito histórico e portador de saberes. Como lembra Freire (1987), o diálogo é a essência da prática educativa transformadora, e nele a escuta se constitui como condição para que as vozes silenciadas ou invisibilizadas sejam legitimadas.

Para Gadotti, Freire e Torres (1992), a Educação Popular percorreu diversas fases epistemológicas, educacionais e organizativas. Essas fases incluem, nos anos 1950 e 1960, a busca pela conscientização; nas décadas de 1970 e 1980, a defesa de uma "escola pública popular" e comunitária; e, mais recentemente, a consolidação da ideia de uma escola cidadã. Freire em suas obras, define essa escola como um espaço democrático, de companheirismo e de vivência comunitária, e sua evolução nas últimas décadas reflete um mosaico de interpretações, convergências e divergências em torno da Educação Popular.

Neste contexto, o conceito de escuta emerge como um elemento essencial, com raízes nos movimentos de base latino-americanos das décadas de 1960 e 1970. Esses movimentos entendiam a escuta como uma prática revolucionária, necessária para compreender as realidades dos sujeitos e atuar a partir delas. Para Freire, o diálogo é a essência da educação popular, e a escuta constitui um dos pilares desse diálogo.

Arroyo (2014) argumenta que a escuta ativa é, em si, um ato político, pois desafia práticas educativas tradicionais marcadas pelo autoritarismo e pela transmissão vertical do conhecimento. Na perspectiva da Educação Popular, a escuta cria um espaço onde as vozes marginalizadas são legitimadas, permitindo que as experiências de vida dos educandos ocupem o centro do processo pedagógico. Esse enfoque transforma o ato de educar em uma prática libertadora, que não apenas transmite conhecimento, mas promove a emancipação dos sujeitos envolvidos.

Um aspecto central da escuta no contexto da Educação Popular é seu papel na construção coletiva do conhecimento. Segundo Torres (2012), quando o educador escuta ativamente, ele reconhece os saberes dos educandos como componentes fundamentais do processo educativo, rompendo com a dicotomia entre o "saber acadêmico" e o "saber popular". Essa integração de diferentes formas de conhecimento enriquece a prática pedagógica e reflete o caráter inclusivo e plural da Educação Popular.

Além disso, a escuta ativa desempenha um papel crucial na valorização da diversidade cultural. Em contextos marcados pela pluralidade de vozes, como comunidades indígenas e quilombolas, a escuta permite que diferentes formas de conhecimento sejam reconhecidas e respeitadas. Santos e Silva (2018) destacam que a escuta ativa nesses contextos é uma prática essencial para a promoção de uma educação que valorize a riqueza e a especificidade das culturas locais.

A escuta, enquanto prática educativa, exige uma sensibilidade constante para reconhecer que o outro contém em si o saber. Assim, a escuta ativa não apenas legitima o lugar de fala dos sujeitos, mas também transforma o processo educativo em uma experiência de troca, diálogo e construção conjunta de saberes.

Essa concepção de escuta reforça a importância de práticas pedagógicas que promovam o respeito, à inclusão e a valorização das vozes e experiências dos educandos. No âmbito da Educação Popular, a escuta transcende a prática pedagógica tradicional, configurando-se como um instrumento de transformação social que reconhece o potencial emancipador de cada sujeito. Nesse horizonte, a escuta se constitui como uma prática ético-crítica que fortalece a práxis da Educação Popular.

Mais do que metodologia, ela é uma atitude política que legitima os saberes subalternizados e abre espaço para a construção de trajetórias formativas que articulem ciência, tecnologia, cultura e trabalho ao projeto de emancipação humana. Nesse sentido, por meio de uma revisão bibliográfica sobre o tema da escuta, especialmente vinculada ao campo da Educação Popular, foram selecionados e analisados diferentes artigos acadêmicos com o objetivo de contribuir para a construção da conceitualização teórica desta pesquisa. A partir dessa análise, emergiram distintas compreensões e abordagens sobre a escuta, apresentadas por

diferentes autores, as quais colaboram para ampliar e aprofundar a discussão teórica sobre o tema, dos quais destaco:

Escuta Sensível: Oliveira e Soares (2021), descrevem a escuta sensível como uma prática que possibilita a livre expressão de vivências e sentimentos em grandes grupos de pesquisa. Essa prática cria uma rede de apoio capaz de ressignificar experiências, inspirada nos círculos de cultura e rodas de conversa de Paulo Freire.

Pedagogia da Escuta: Ribeiro e Quintana (2020), abordam a possibilidade de uma educação que valorize a diferença e a diversidade, permitindo ao professor aprender enquanto ensina. Essa perspectiva inspira-se na abordagem da “Pedagogia da Escuta” de Reggio Emilia, que entende a escuta de forma ampla, considerando palavras, gestos, expressões e ações das crianças. Esse princípio educativo promove um ambiente em que as crianças se sentem vistas, ouvidas e respeitadas (Rinaldi, 2014).

Escuta Atenta: Araújo (2021), destaca a escuta atenta como uma prática essencial para professores da educação infantil, beneficiando crianças e famílias por meio de um olhar cuidadoso e respeitoso. Ribeiro e Quintana (2020), ampliam essa concepção ao integrar outros sentidos, como olhar, fala, movimento corporal, toque e experimentação, propondo uma escuta que valoriza as perguntas em vez das respostas, promovendo a curiosidade e o estranhamento diante da realidade.

Escuta do Outro: Solino et al. (2021), destacam o processo de obtenção e análise das falas significativas, sinalizando uma preocupação com o Outro. Esse processo reflete o rigor na seleção e legitimação das contradições sociais e dos limites explicativos. A escuta do Outro busca compreender o que as pessoas pensam e sentem sobre os fatos e problemas vivenciados, sendo central para a construção dos Temas Geradores.

Diante desse panorama, torna-se fundamental compreender que a escuta, para além de uma atitude metodológica ou pedagógica, implica um encontro com o Outro. É nesse movimento que se desvela sua potência ética e política, pois escutar significa reconhecer a alteridade como constitutiva do processo educativo.

Cabe esclarecer que, ao longo desta pesquisa, os termos escuta e ouvir serão utilizados de maneira articulada, embora apresentem nuances conceituais distintas. A escolha de escuta no estudo relaciona-se à sua ampla utilização no campo educacional e psicológico, remetendo à prática de atenção, acolhimento e

sensibilidade diante do outro. Já o termo ouvir, empregado especialmente nas discussões teóricas fundamentadas em Paulo Freire (2005; 2014) e Silva (2007), assume um sentido mais ético, político e existencial, vinculado à atitude dialógica e à abertura para o encontro humano. Assim, ainda que distintos, ambos os conceitos se complementam neste estudo: escutar expressa a prática concreta de atenção às falas significativas, enquanto ouvir traduz a postura necessária para que o diálogo se torne transformador. Essa dupla abordagem permite compreender o processo comunicativo não apenas como técnica, mas como experiência de práxis autêntica e de humanização.

Nesse sentido, o próximo tópico busca aprofundar o conceito de escuta/ouvir do Outro, destacando seu papel na legitimação das vozes, na valorização das experiências de vida e na construção coletiva dos sentidos que orientam a práxis da Educação Popular.

3.1 O QUE É OUVIR O OUTRO?

Antes de compreender quem é o Outro, é preciso pensar no significado de ouvi-lo. Assim, pensarmos que a experiência humana deriva-se das percepções de ambiente, reconhecendo e identificando fatores que sirvam de pontos de sobrevivência, essas percepções trazidas pela neurociência envolvem-se na audição, visão, olfato, paladar e tato. Nos cinco sentidos conseguimos desempenhar papéis cruciais na interação com o mundo, ambos trabalham em conjunto para proporcionar uma experiência completa, de comunicação, aprendizado e prazer.

O ser humano interage a todo momento com o mundo exterior a partir dessas relações, nos estudos de Menezes (2016), o mesmo contextualiza as pesquisas de Christoph Wulf sobre a escuta, enfatizando que a presença da audição surge desde o início do nosso desenvolvimento humano, em cerca dos quatro meses e meio, um feto tem condições de reagir a estímulos acústicos, e em num ambiente sonoro, por exemplo, um bebê percebe um timbre de voz, seu tom e na sua articulação com os interlocutores, antes mesmo de pronunciar palavras.

Quando paramos para observar as percepções da audição, percebemos a importância deste sentido nas relações interpessoais.

Os pesquisadores Seibt, Pimentel e Silva (2021) refletem nas suas discussões que o ouvir caracteriza a atitude receptiva, acolhedora, receptora; e que

o escutar é objetivo presente no movimento de reconhecimento do outro. É uma postura relacional, caracterizada pela decodificação dos significados do dito, nas várias linguagens usadas pelas pessoas: verbal, corporal, artística.

Pelo olhar do educador Paulo Freire a importância do ato de ouvir faz parte integral do processo educacional e da comunicação autêntica. Para ele, o ouvir não é apenas um processo passivo, mas um componente ativo e dinâmico da comunicação, acreditava que ouvir genuinamente os outros é crucial para um diálogo verdadeiro e transformador:

Aprendendo a ouvir o outro e a respeitar as suas ideias, cada um aprende também a “dizer a sua palavra”. [...] Aprende não apenas a conhecer com inteligência como a sociedade é, mas aprende também a compreender com a consciência por que ela é assim, como ela foi sendo feita assim e o que é necessário fazer para que ela seja transformada. [...] (Paulo Freire, 2005, p. 58).

A educação como uma prática da liberdade, como defendida em seus estudos, no livro publicado por Brandão, Paulo Freire: Educar para Transformar (2005), enfatiza que todos têm a oportunidade de expressar as suas ideias e serem ouvidos, numa construção coletiva do conhecimento e da transformação social.

Podemos compreender, a partir dos estudos acima, que “ouvir o outro” vai além de uma função biológica passiva, na qual os ouvidos apenas captam vibrações sonoras do ambiente. Trata-se de uma ação ativa e intencional, em movimento com o coletivo, visando ampliar a comunicação. Esse processo envolve não apenas os sentidos (visão, audição, olfato e tato), mas também as emoções e os sentimentos, sem esquecer um fator essencial: a consciência dos saberes construídos a partir da realidade vivida.

Ouvir o Outro, portanto, é mais do que um ato sensorial: é uma postura ética e política que reconhece no Outro um sujeito de fala e de saberes. Escutar implica deslocar-se de si, suspender momentaneamente certezas e abrir espaço para que a voz do Outro se manifeste em sua singularidade. Nessa perspectiva, como aponta Arroyo (2014), a escuta não se limita a acolher sons ou palavras, mas se constitui como uma prática que legitima experiências de vida, trajetórias históricas e modos de existir frequentemente silenciados pelos discursos hegemônicos.

Nesse sentido, ouvir o Outro exige uma atitude de disponibilidade e de reconhecimento. O ato de ouvir torna-se, assim, um encontro transformador, no qual

a aprendizagem não se dá apenas pelo acúmulo de informações, mas pela construção compartilhada de sentidos.

Dessa forma, “ouvir o Outro” não é apenas um gesto técnico, mas um compromisso de acolher vozes, dores, sonhos e resistências. É permitir que o Outro não seja reduzido a um objeto de estudo ou a um receptor passivo, mas reconhecido como sujeito histórico, com voz própria e com potência de transformar.

Essa reflexão nos conduz inevitavelmente a uma questão essencial: quem é esse Outro que buscamos ouvir? Compreender o Outro implica interrogar sua identidade, suas condições sociais, culturais e históricas, bem como os lugares que ocupa (ou dos quais é excluído) nos processos educativos. O próximo tópico busca aprofundar essa pergunta, destacando a definição de “Outro” através de um olhar filosófico, psicológico e pedagógico sobre a alteridade, que nos ajudará a reconhecer sua centralidade nos processos educativos.

3.1.1 Quem é esse “Outro”?

Após termos delineado uma compreensão do “ouvir” como uma prática em movimento, intrinsecamente ligada à ação e à transformação, passamos agora a refletir sobre quem é esse “Outro” que se apresenta como presença fundamental no processo de escuta e diálogo.

A palavra “Outro” provém do latim *alter*, que designa o diferente, o que rompe com a unidade do mesmo. Desde Platão, o Outro representa a *alteridade*, a multiplicidade que desafia a identidade. Para Sartre, ele é indispensável à existência: só me reconheço como sujeito porque há um Outro que me olha, que devolve a mim mesmo através do seu olhar. A consciência de si passa, inevitavelmente, pela presença do Outro (Japiassú e Marcondes, 2008).

Nas pesquisas de Gallo (2008) acerca da relação com o Outro, observa-se que, no âmbito de uma filosofia da representação, o Outro é compreendido como uma construção do próprio sujeito. Desde suas origens até a modernidade, o Outro não se apresenta como uma alteridade real, mas como uma projeção do pensamento, ou seja, uma criação do eu. Nesse sentido, o Outro é sempre uma ficção, positiva ou negativa conforme o contexto, mas ainda assim uma produção imaginária do próprio sujeito.

Na Psicologia, especialmente na Psicanálise, o conceito de Outro ganha novas dimensões. Jacques Lacan diferencia o *outro* (com “o” minúsculo), como aquele que ocupa o lugar de semelhante; e o *Grande Outro* (com “O” maiúsculo), como a instância simbólica que estrutura o sujeito e a linguagem. O “Grande Outro” representa a lei, o discurso e as normas que moldam a existência e delimitam os contornos da subjetividade (Quinet, 2012). Assim, o Outro torna-se referência simbólica e fundante do eu, um espelho no qual a identidade se constitui, mas também se tenciona.

De modo complementar, Levinas (1988) propõe uma leitura ética do Outro: ele não é um objeto de conhecimento, mas um rosto que interpela, que convoca à responsabilidade. O Outro, nessa perspectiva, é a presença que nos desinstala, que exige resposta e reconhecimento. A relação com o Outro, portanto, não é de posse, mas de abertura, um convite ético a sair de si e acolher a alteridade.

Ao adentrar o campo da Educação, Paulo Freire (1983; 1996) amplia a concepção de alteridade, situando o Outro como sujeito histórico e político. Para Freire, o ato de educar implica necessariamente o encontro com o Outro, um encontro dialógico, mediado pelo mundo, no qual ninguém educa ninguém isoladamente; todos se educam mutuamente. Escutar o Outro, nesse contexto, significa reconhecer sua voz, sua experiência e seus saberes como legítimos. Assim, a escuta transforma-se em um ato ético e político, que sustenta o diálogo e inaugura a possibilidade de emancipação.

Na pedagogia freiriana, o Outro é interlocutor do diálogo, sujeito da palavra, com quem se constrói o mundo e a consciência crítica. Escutar o Outro vai além de um ato sensorial; constitui um gesto de reconhecimento, humildade e abertura à transformação mútua. Somente ao ouvir o Outro o sujeito se humaniza, pois a escuta revela a presença viva da alteridade e convoca à superação da indiferença e das lógicas de opressão.

O conceito de Outro mantém relevância nos debates contemporâneos sobre identidade, multiculturalismo, globalização e relações de poder. Pensar a conceitualização do Outro é, portanto, refletir sobre os elementos que constituem a identidade, elementos que atravessam os estudos desta pesquisa e contribuem para a compreensão de sua construção. A partir dessa perspectiva, emergem os desafios de ouvir o Outro sob um enfoque ético-crítico, em que a escuta se configura como

prática de responsabilidade, resistência e compromisso com a construção de um mundo mais justo, inclusivo e solidário.

3.1.2 Os Desafios de Ouvir o Outro: Numa Perspectiva Ético-Crítica

Compreender os desafios de ouvir o Outro numa perspectiva ético-crítica implica reconhecer que a escuta não se limita a um exercício técnico ou metodológico, mas se constitui como um posicionamento ético diante do mundo e das relações humanas. Escutar o Outro é assumir a responsabilidade pelo encontro, é permitir-se afetar e transformar a partir da palavra e da presença do outro sujeito. Essa escuta ética demanda sensibilidade para perceber o contexto histórico, social e político que conforma as vozes silenciadas, exigindo do educador uma postura crítica frente às estruturas de poder e às desigualdades que marcam o espaço educativo. Nessa direção, ouvir o Outro torna-se um ato de resistência e de compromisso com a dignidade humana, fundamento de uma pedagogia que busca não apenas ensinar, mas humanizar. Como afirma AmatuZZi (1990), é o ouvir que nos abre para o mundo e para os outros, e não o falar. O que ouvimos é um dizer que nos remete ao mundo, e não apenas um mero falar. Assim, a escuta se revela como caminho de abertura, de encontro e de construção de sentido compartilhado, um gesto ético que antecede e sustenta o diálogo verdadeiramente humano.

O ouvir não é uma atividade reflexiva; pelo contrário, nos põe fora de nós mesmos. Paulo Freire diz que o educador popular precisa acreditar nas massas populares para que já não apenas fale delas ou sobre elas, mas as ouça, para poder falar com elas (Freire 1983, p. 36).

No livro *Pedagogia da Autonomia*, Freire vai pensar o Outro no que diz respeito a ouvi-lo, no contexto educativo, torná-lo parte do processo de ensino - aprendizagem e de sua formação.

Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele, mesmo que, em certas condições, precise falar a ele. O que jamais faz quem aprende a escutar para poder falar com é falar impositivamente. Até quando, necessariamente, fala contra posições ou concepções do outro, fala com ele como sujeito da escuta de sua fala crítica e não como objeto de seu discurso. O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala com ele. (FREIRE, 2019, p. 111)

Percebe-se a necessidade de ouvir o Outro para só assim conseguir compreendê-lo e ser capaz de comunicar-se com ele. Para Bueno (2021) aquele que se nega a ouvir o Outro, que acredita que apenas sua fala é importante e que detém todo o conhecimento, não consegue reconhecer sua relação com a alteridade, porque não dá chance para que ele se manifeste como Outro, reproduzindo relações autoritárias, que serão aprofundadas mais adiante.

Ouvir o Outro é, antes de tudo, um ato desafiador, pois exige mais do que disposição auditiva requer abertura, humildade e coragem para deslocar-se de si. O desafio está justamente em suspender julgamentos, romper com as certezas e permitir que a palavra do Outro tire o conforto e questione, fazendo refletir sobre nossas práticas, valores e posições. Outro não é apenas alguém a ser compreendido, mas alguém que nos provoca, nos desloca e nos transforma, convocando-nos a sair do lugar de conforto e reconhecer as vozes que, historicamente, foram silenciadas. Esse movimento de escuta torna-se ainda mais desafiador quando o Outro se apresenta nas camadas populares.

Para Valla (2000) é neste sentido, talvez a grande guinada, a principal mudança de ótica com relação aos trabalhos que são desenvolvidos com as classes subalternas⁶, se refira à compreensão que se tem de como pessoas dessas classes pensam e percebem o mundo.

Focalizando os estudos em Valla no *Procurando Compreender a Fala das Classes Populares* (2000), o mesmo traz em suas ideias duas questões na compreensão das classes populares, e dentro dessas questões visualizamos desafios nas relações em escutar o Outro:

A primeira questão refere-se à dificuldade em compreender as classes subalternas, não apenas nas questões técnicas, como a linguística, por exemplo, mas no ponto de partida da postura de quem está se propondo a compreender. A postura está relacionada à dificuldade em aceitar que moradores da periferia, não são capazes de produzir o próprio conhecimento sobre a sociedade.

⁶ Valla (2000), com base no referencial de Martins (1989), utiliza o termo "classes subalternas" como uma categoria mais abrangente e expressiva do que a de "trabalhador". Essa abordagem permite compreender a diversidade de concepções, motivos, perspectivas e esperanças existentes dentro das diferentes classes e grupos subalternos.

Dentro deste conceito podemos encontrar também as ideias de Gramsci que aparece principalmente nos *Cadernos do Cárcere* (2002) que se refere à subalternos às camadas sociais dominadas, exploradas e marginalizadas, que não têm autonomia política e cultural porque vivem sob a hegemonia das classes dominantes.

A segunda questão vem da nossa compreensão sobre o que está sendo dito, que vem da nossa capacidade de entender quem está falando. Pensando na diversidade de grupos, das quais estão relacionadas, sobre cultura, local de moradia, questões socioeconômicas, entre outros, essa dificuldade torna-se enaltecida e também diante da complexidade das vivências de mundo.

O desafio, portanto, consiste em reconhecer o saber popular como um conhecimento legítimo, não inferior ao acadêmico. Trata-se de uma crítica à escuta hierarquizada, na qual o pesquisador ou educador fala “de cima”, sem se abrir verdadeiramente para o que o Outro tem a dizer, realizando uma escuta filtrada por suas próprias interpretações, em vez de se aproximar da realidade vivida pelos sujeitos.

Paulo Freire na *Pedagogia do Oprimido*, especialmente no contexto da educação como prática libertadora, que promove a emancipação e a humanização de todos os envolvidos no processo educativo. Para ele, a educação não é apenas um processo de transmissão de conhecimento, mas uma prática dialógica, em que a participação do "Outro" é central para a construção do conhecimento e da consciência crítica. Sendo assim, Freire defende que o conhecimento não deve ser imposto de forma vertical, mas construído coletivamente, levando em consideração o diálogo entre a cultura popular e a cultura científica no processo de síntese cultural transformadora da realidade injusta. Trazendo como crítica a Educação Bancária, sem reconhecimento da alteridade dos sujeitos, e que a educação deve partir do respeito pelo saber prévio dos estudantes, o que implica um reconhecimento da alteridade como fundamento da prática pedagógica.

O esforço de trazer a acessibilidade em contextos educacionais poderá ser reverberado na forma de benefícios para todas as pessoas, já que se estará contribuindo para uma espécie de reeducação do olhar, no sentido de vislumbrar a diversidade das pessoas, das formas como cada uma aprende, se expressa, sente e pensa, ocasionando assim um contexto no qual a alteridade é premissa basal e as relações dialógicas se tornam expandidas (CEREJEIRA, 2022, p. 16).

Compreendendo o Outro, como um sujeito com sua própria história e identidade, aprendendo, assim, a ver além dos estereótipos e a reconhecer a complexidade das identidades. Ao reconhecer a alteridade como parte do processo educacional, estamos não apenas educando para o conhecimento acadêmico, mas

também para a convivência humanizadora, para a efetivação dos direitos humanos e para a construção de sociedades mais inclusivas e justas socioculturalmente.

Dussel (2000) defende que a escuta ética deve partir do reconhecimento da dignidade das vítimas e excluídos, pois somente a partir de sua palavra e de sua consciência crítica é possível construir um projeto de libertação. Assim, a escuta ético-crítica consolida-se como um ato ético e político, em que o educador, pesquisador ou sujeito em diálogo se coloca não como detentor do saber, mas como coautor de um processo de construção de sentidos e possibilidades de transformação social.

Desta forma, a ética do Outro, que está ligada diretamente com o ato dialógico e de respeito à alteridade, envolve o reconhecimento da existência e da subjetividade do Outro, com isso, tornando-se um processo de empatia e solidariedade. Breda et. al. (2023), tratam que a ética não deve ser descomprometida, neutra ou apolítica, segundo os autores:

Falamos em ética e em postura substantivamente democrática porque, não sendo neutra, a prática educativa, a formação humana, implica orações, rupturas, decisões, estar com e pôr-se contra, a favor de algum sonho e contra outro, a favor de alguém e contra alguém. E é exatamente esse imperativo que exige a eticidade do educador e sua necessária militância democrática a lhe exigir a vigilância permanente no sentido da coerência entre o discurso e a prática. Não vale um discurso bem articulado, em que se defende o direito de ser diferente e uma prática negadora desse direito.

A ética tratada neste tópico, reflete muito mais a capacidade daquele que está trazendo a escuta, pois é através desta ética, que olharemos para o Outro, não apenas como um princípio teórico, mas uma prática viva que deve orientar todas as ações educativas. Visando o sujeito como uma pessoa não neutra, com desejos, sonhos e escolhas, bem como trazendo a dimensão do diálogo como ferramenta necessária para a junção da alteridade e da ética do Outro. Ou seja, a ética não pode ser validada apenas quando se reflete ao Outro, mas também a mim e as formas que reflito sobre a minha capacidade de reconhecer a natureza política da luta, reconhecendo a história como possibilidade, sendo capaz de reinventar o mundo numa direção ética, além dos padrões impostos pela sociedade (Silva, 2007).

Por tanto, a ética nesse contexto, permite que a capacidade de entender a realidade de forma profunda agindo sobre ela para transformá-la, envolvendo-se num compromisso com a justiça social e a transformação das estruturas opressoras.

O “eu e o Outro” é chamado a agir eticamente para promover mudanças que conduzam a uma sociedade mais justa e equitativa.

É em função das vítimas, dos dominados ou excluídos que se necessita esclarecer o aspecto material da ética, para bem fundá-la e poder a partir dela dar o passo crítico [...]. (DUSSEL, 2000, p. 93). O Autor argumenta que:

A vida humana é o modo de realidade do ser ético, de forma que: A vida humana impõe limites, fundamenta normativamente uma ordem, tem exigências próprias. Impõe também conteúdos: há necessidade de alimentos, casa, segurança, liberdade e soberania, valores e identidade cultural, plenitude espiritual (funções superiores do ser humano em que consistem os conteúdos mais relevantes da vida humana). (DUSSEL, 2000, p. 132)

A ética, conforme Dussel (2000), atende à necessidade fundamental de garantir a sobrevivência de um ser humano consciente de si, culturalmente situado e responsável por suas ações.

Para Enrique Dussel, na tese 11 da *Ética da Libertação: na idade da globalização e da exclusão*, enfatiza que apenas a consciência da negatividade permite compreender a importância da luta, da organização coletiva e da construção de um projeto de libertação. Essa negatividade revela situações em que a vida humana concreta é negada ou ameaçada, evidenciando a necessidade de transformação das estruturas que produzem tais condições. Nesse sentido, a ética da libertação estabelece como critério material universal a produção, reprodução e desenvolvimento da vida humana de cada sujeito ético, entendida não apenas em sua dimensão biológica, mas também em seus aspectos culturais, sociais, simbólicos e históricos. Assim, quando as instituições ou sistemas sociais impedem esse desenvolvimento, emerge a exigência de uma razão ético-crítica capaz de questionar e transformar tais estruturas. É nesse horizonte que se situa a escuta ético-crítica, que se distingue de outras formas de escuta por não se restringir a um exercício técnico, neutro ou meramente empático, mas por buscar reconhecer, nas falas dos sujeitos, as expressões das negações da vida e as possibilidades de sua afirmação e transformação.

Trata-se de uma escuta situada histórica e politicamente, que reconhece a voz do Outro como legítima e necessária para a construção coletiva do conhecimento e para a ação transformadora. Nesse sentido, escutar de maneira ético-crítica significa compreender que o discurso do Outro não é acessório, mas

constitutivo do processo educativo, revelando experiências de opressão, resistência e saberes que muitas vezes foram invisibilizados. Diferente de uma escuta instrumental, voltada apenas para a coleta de informações, ou de uma escuta condescendente, que ouve sem reconhecer a potência da fala, a escuta ético-crítica implica compromisso com a emancipação dos sujeitos. Como aponta Freire (2019), apenas quem escuta paciente e criticamente o Outro é capaz de dialogar com ele, rompendo com a lógica autoritária de falar sobre ou para, e assumindo a postura de falar com.

Portanto, os desafios de escutar numa perspectiva ético-crítica na Educação Popular não são apenas práticos, mas também epistemológicos e éticos. Com base no que já vimos, podemos destacar alguns pontos principais desses desafios:

Quadro 01: Desafios da Escuta

Desafios da escuta	Descrição
Superar a hierarquia do saber	Escutar de forma genuína implica suspender temporariamente o próprio saber e reconhecer a experiência de vida do outro como fonte legítima de conhecimento.
Evitar filtros e distorções	A escuta pode ser atravessada por preconceitos, julgamentos e interpretações prévias. O desafio é perceber quando se está reinterpretando a fala do outro para ajustá-la à própria lógica, em vez de compreender sua realidade.
Praticar a escuta dialógica	A escuta na Educação Popular exige abertura para o diálogo autêntico, sem a intenção imediata de ensinar, corrigir ou conduzir o outro. Implica também estar disposto a ser transformado pelo encontro.
Lidar com resistência e vulnerabilidade	Nem todos os sujeitos se sentem seguros para expressar suas experiências. Por isso, é necessário criar ambientes de confiança e sensibilidade, capazes de acolher diferentes narrativas, inclusive as mais frágeis ou marginalizadas.

Conciliar teoria e prática	Um desafio importante é articular os conhecimentos acadêmicos com as experiências concretas dos sujeitos, evitando hierarquizar saberes ou instrumentalizar a escuta. Trata-se de equilibrar reflexão crítica e respeito às vivências.
Acolher diversidade e conflitos	Escutar também significa lidar com perspectivas distintas ou contraditórias. O desafio ético consiste em respeitar essas diferenças, sem silenciar posições minoritárias, garantindo um diálogo inclusivo e plural.

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Esses desafios estão constantemente presentes na prática da Educação Popular e devem ser observados de forma crítica ao longo do processo de escuta, pois fazem parte da própria práxis transformadora educativa. Ao atentar para essas dimensões, não apenas valorizamos as experiências dos sujeitos, mas também participamos de uma prática educativa reflexiva e coletiva, na qual a escuta se torna um instrumento de aprendizagem mútua e de construção de conhecimento que transforma tanto quem ensina quanto quem aprende.

3.2 A ESCUTA NA PRÁXIS DA EDUCAÇÃO POPULAR

Ao ampliar os olhares no desenvolvimento desta pesquisa, adentramos o campo da práxis da Educação Popular, compreendida como uma abordagem pedagógica que prioriza o diálogo, a inclusão e a transformação social. Trata-se de um modo de educar que reconhece os sujeitos historicamente marginalizados como protagonistas do processo educativo, tomando suas experiências como ponto de partida para a construção coletiva do conhecimento. Inspirada nas ideias de Paulo Freire, a Educação Popular busca promover uma aprendizagem crítica, emancipadora e dialógica, em que educadores e educandos se reconhecem mutuamente como sujeitos ativos na produção do saber.

Se entende por práxis autêntica⁷ o processo dialógico entre a teoria e a prática, quando se concretiza a teoria. Para Freire (2014), práxis autêntica é quando de fato homens e mulheres refletem sobre a sociedade e, a partir desse momento, desenvolvem ações para transformá-la, sendo fundamental na prática de libertação.

Nessa direção, Serpa et al. (2021) reforçam que a tomada de consciência é o primeiro passo para a práxis autêntica, uma vez que exige uma inserção crítica no mundo. Para os autores:

É preciso se reconhecer oprimido ou se reconhecer opressor para que essas relações sejam modificadas, que o oprimido conscientize-se de sua condição e rompa as amarras que lhes foram inculcadas, e que o opressor reconheça que a força –moral, física, psíquica e material exercida sobre outros seres humanos deverá ser cessada para que possamos reconfigurar um novo modelo de sociedade, não mais orientadas por classes, mas sobretudo orientadas pela humanidade e solidariedade. (p.05)

Sob essa perspectiva libertadora, o diálogo se manifesta como expressão da práxis autêntica, uma palavra proferida criticamente, que busca a transformação da realidade. O diálogo, portanto, é orientado pela problematização das relações entre os sujeitos e o mundo. Para Freire (1983), é na aprendizagem mediada pelo mundo que se dá o “(re)admirar” da realidade concreta, possibilitando o reconhecimento da sua razão de ser. Assim, ao problematizar a realidade, propõe-se um distanciamento crítico da situação vivida, permitindo ao educando analisá-la e compreender suas estruturas profundas (FREIRE, 1987).

Esse distanciamento da realidade, conforme explica Freire (2014), se realiza por meio do processo de codificação, problematização e decodificação. A codificação, enquanto representação figurativa da realidade social e desafio cognoscível, promove o exercício de abstração e leitura crítica do mundo. Através da problematização, essa leitura ultrapassa o nível descritivo e alcança uma

$$\begin{array}{ccc} 7 & & \text{(ação)} \\ \text{Palavra} & \text{-----} & \text{= Práxis} \\ & & \text{(reflexão)} \end{array}$$

(Freire, 1987)

Unidade entre ação e reflexão crítica dos sujeitos sobre o mundo, orientada para sua transformação. Trata-se de uma práxis autêntica quando se compromete com a libertação, superando a passividade e a adaptação à realidade opressora, e é transformadora porque possibilita tanto a emancipação dos sujeitos quanto a transformação das estruturas sociais que os condicionam (Freire, 2019).

compreensão das relações históricas que estruturam os fatos, revelando sua natureza dinâmica e passível de transformação.

Dessa forma, compreender a práxis na Educação Popular implica reconhecer que a transformação social não ocorre apenas pela reflexão teórica, mas pelo encontro vivo entre sujeitos que dialogam sobre sua realidade. É nesse espaço dialógico que a escuta assume papel central, tornando-se condição essencial para a construção coletiva do conhecimento. Escutar, na perspectiva freireana, é mais do que ouvir: é acolher as falas significativas que emergem das experiências concretas dos sujeitos e reconhecê-las como saberes legítimos, capazes de orientar a ação transformadora. Assim, a escuta se integra à práxis autêntica como um ato político e ético, pois por meio dela se revelam os sentidos que sustentam a vida cotidiana e se abrem caminhos para uma leitura crítica do mundo e para a (re)construção das práticas educativas.

3.2.1 A Escuta por Meio das Falas Significativas na Práxis da Educação Popular

Na perspectiva da Educação Popular, a escuta assume papel central como exercício ético, político e pedagógico que reconhece o outro como sujeito histórico e produtor de sentidos. Para Freire (2019, p.109), escutar é um gesto de abertura ao diálogo, em que o educador não impõe, mas se coloca em comunhão com os educandos, para juntos lerem o mundo e a palavra. Assim, a escuta ultrapassa a dimensão técnica da comunicação e se converte em um ato de acolhimento e construção coletiva do conhecimento.

As falas significativas dos sujeitos (educadores, educandos e comunidade) revelam as experiências e contradições que emergem da realidade concreta, constituindo-se como ponto de partida para processos reflexivos e transformadores. Brandão (2002, p.45) reforça que a Educação Popular nasce do diálogo entre sujeitos que reconhecem em suas experiências o saber que pode transformar a própria vida.

Nessa perspectiva, a escuta se manifesta como instrumento essencial da práxis autêntica, pois possibilita compreender o mundo vivido pelos sujeitos e instaurar um diálogo genuíno capaz de orientar ações educativas contextualizadas e emancipatórias. É nesse horizonte que a investigação temática, proposta por Freire

(1987), se apresenta como caminho metodológico potente para sistematizar essa escuta, transformando as falas significativas em temas geradores que orientam a construção coletiva do saber.

A investigação temática constitui uma proposta metodológica fundamentada nas reflexões de Paulo Freire que tem ganhado força no cenário da pesquisa educativa, em especial quando se busca produzir conhecimento que não apenas descreva a realidade escolar, mas que atue como vetor de transformação social e formação crítica. A partir da ideia de que a realidade concreta dos sujeitos pode e deve ser o ponto de partida para processos de aprendizagem e de investigação, a investigação temática propõe o levantamento de situações-limite, sua codificação, decodificação e a identificação de temas geradores que orientem práticas didáticas e investigativas. Por exemplo, conforme discutido por Gontijo, Calheiros e Santiago (2021), a Investigação Temática freireana é apontada como caminho teórico-metodológico possível para a produção de conhecimentos intencionados para a mobilização de processos de transformação social no sentido da humanização.

No âmbito curricular, a articulação entre a Abordagem Temática Freireana e a práxis autêntica do tema gerador tem sido investigada como forma de reconfigurar o currículo escolar e aproximá-lo da vida dos estudantes. Tal como revelado num estudo por Sousa et al. (2013), realizado em escola pública na Bahia, onde professores de Ciências em parceria universitária elaboraram uma proposta didático-pedagógica com base no tema “Consumo de água” a partir da investigação temática, as etapas da codificação-problematização-descodificação se entrelaçaram de forma dinâmica no processo prático. Ainda na reflexão de Sousa et al. (2013), investigar a temática no contexto educativo implica considerar o currículo não apenas como um conjunto de conteúdos ou disciplinas, mas como uma prática dialógica e contextualizada, em que os sujeitos da pesquisa são coparticipantes da produção de saberes.

Dessa perspectiva, a investigação temática se desdobra como um processo que articula escuta, diálogo e análise crítica das realidades vividas, tendo nas falas significativas o ponto de partida para a construção dos temas geradores. As expressões, narrativas e experiências compartilhadas pelos sujeitos tornam-se o material vivo de uma leitura do mundo que antecede a leitura da palavra, conforme

propõe Freire (2019). Nesse movimento, cada etapa do processo investigativo, desde a sua coleta das falas à sua análise coletiva, constitui um exercício de compreensão e síntese da realidade, que busca transformar o vivido em conhecimento e o conhecimento em ação. A seguir, apresentam-se os caminhos e procedimentos que orientaram esta investigação, organizados a partir das etapas de identificação, codificação e problematização das falas significativas, bem como os critérios e sentidos atribuídos à sua análise no contexto da Educação Popular.

3.2.1.1 Fala Significativa e a Busca dos Temas Geradores: Investigação Temática

Na obra *Pedagogia do Oprimido*, Paulo Freire (1987; 2005) apresenta a busca por uma educação libertadora como um processo que articula falas significativas e temas geradores, ambos enraizados na centralidade do diálogo como meio de construção do conhecimento e de valorização da experiência concreta dos sujeitos. Para o autor, os temas geradores constituem pontos de partida para uma prática educativa transformadora, sendo extraídos do universo temático dos grupos sociais a partir de uma leitura crítica da realidade. Como afirma Freire (1987, p. 50):

[...] Se o “tema gerador” fosse uma hipótese que devesse ser comprovada, a investigação, primeiramente, não seria em torno dele, mas de sua existência ou não. [...] Ainda que esta postura – a de uma dúvida crítica – seja legítima, nos parece que a constatação do “tema gerador”, como uma concretização, é algo a que chegamos através, não só da própria experiência existencial, mas também de uma reflexão crítica sobre as relações homens-mundo e homens-homens, implícitas nas primeiras. [...]

Freire (1987) explica que uma unidade epocal é composta por ideias, valores, esperanças e desafios em interação dialética com seus contrários, conformando os temas da época, os quais expressam tanto as possibilidades quanto as limitações ao desenvolvimento humano. Esses temas interligam-se entre si e com suas contradições, emergindo das relações entre os homens e o mundo. O conjunto dessas interações forma o universo temático de um tempo histórico. Assim, esse universo representa as questões mais urgentes e significativas das vivências dos sujeitos, suas contradições sociais, desafios cotidianos e valores culturais.

Identificar tais temas requer uma postura investigativa marcada pela escuta ativa e pela proximidade dialógica entre pesquisador e comunidade. A investigação temática, portanto, exige que o pesquisador se insira na realidade concreta dos sujeitos, estabelecendo uma relação horizontal e respeitosa, capaz de reconhecer as vozes e experiências locais como fontes legítimas de saber. Freire (1987) lembra que os temas podem estar ocultos pelas “situações-limites”, isto é, pelas barreiras históricas que se apresentam como determinantes e imutáveis, levando os sujeitos à adaptação passiva. Nas palavras do autor:

“[...] Neste caso, os temas se encontram encobertos pelas ‘situações-limites’ que se apresentam aos homens como se fossem determinantes históricas, esmagadoras, em face das quais não lhes cabe outra alternativa, senão adaptar-se. [...]” (FREIRE, 1987, p. 53).

Silva (2007), ao refletir criticamente, amplia essa perspectiva ao propor uma ruptura com a separação entre conhecimento científico e práticas cidadãs, frequentemente mantida por uma lógica colonial e excludente. O autor defende uma Educação Popular Crítica que reconheça tanto o saber acadêmico quanto o saber popular como expressões legítimas de conhecimento, ambos enraizados em contextos concretos e históricos. A partir dessa compreensão, Silva (2007) propõe um planejamento metodológico que organiza a práxis autêntica educativa em momentos articulados, orientados pelo tema gerador como eixo central:

- a) Levantamento preliminar da realidade local.
 - b) Escolha de situações significativas.
 - c) Caracterização e contextualização de temas/contratemas geradores sistematizados em uma rede de relações temáticas.
 - d) Elaboração de questões geradoras.
 - e) Construção de planejamentos para a intervenção na realidade.
 - f) Preparação das atividades comunitárias participativas.
- Assim como descreve no quadro, a seguir:

Figura 01: Momentos Metodológicos da Educação Popular Crítica



Fonte: Silva (2007).

Esses momentos, sistematizados por Silva (2007) e representados na Figura 1, evidenciam que é no processo de investigação dos temas geradores que emergem as falas significativas. Segundo Silva (2004), tais falas correspondem às expressões autênticas dos diferentes segmentos da comunidade, que revelam conflitos, contradições e esperanças vivenciadas localmente. As falas significativas expressam uma leitura do mundo que traduz a visão crítica dos sujeitos e, ao mesmo tempo, alimenta novas compreensões.

Dessa forma, a articulação entre temas geradores e falas significativas ocorre de maneira dinâmica e dialética. Enquanto os temas geradores estruturam o processo reflexivo e orientam a ação educativa, as falas significativas garantem que essa ação permaneça conectada à realidade concreta dos sujeitos.

Assim, compreender a fala significativa implica reconhecer seu papel como mediação essencial entre o vivido e o pensado, entre a experiência e a teoria. É por meio dela que a investigação temática se concretiza como método dialógico de leitura e transformação da realidade. Nesse sentido, compreender as falas

significativas não se limita à sua identificação, mas envolve também a interpretação de seu sentido no contexto social e histórico em que emergem. É nesse processo que as falas deixam de ser meras expressões individuais e passam a constituir uma codificação viva, capaz de revelar os temas centrais, contradições e possibilidades de transformação presentes na realidade dos sujeitos.

3.2.1.2 *Fala Significativa como uma Codificação Viva*

Na perspectiva de Paulo Freire, a fala não é apenas um instrumento de comunicação, mas uma expressão de mundo carregada de significados. Para o autor, cada fala significativa emerge do encontro do sujeito com sua realidade e reflete sua leitura crítica do mundo. Nesse contexto, a fala torna-se um ato de criação e recriação, no qual o sujeito dialoga com o outro e com o mundo, construindo sentidos e revelando a consciência de sua própria condição histórica e cultural.

Na prática, a codificação de falas significativas, inspirada em Paulo Freire (2009) e Silva (2007), busca compreender os discursos dos sujeitos como expressão de sua experiência concreta e como ponto de partida para ações educativas transformadoras. A fala significativa é concebida como uma codificação que procura captar expressões verbais ou simbólicas que revelam conteúdos relevantes sobre a experiência, a percepção e a interação do sujeito com o ambiente. Essas falas carregam em si elementos ricos em significado, que muitas vezes vão além de sua literalidade, representando aspectos essenciais do discurso e das relações interpessoais.

Em *Cartas aos professores*, Paulo Freire (2001) apresenta uma abordagem crítica para o ensino da leitura e da escrita, destacando que alfabetizar não significa apenas ensinar a reconhecer letras e palavras, mas integrar esse processo à compreensão crítica do mundo. Nesse contexto, a codificação assume papel central: ela consiste no processo pelo qual o educando transforma suas experiências e percepções em símbolos, palavras e textos que expressem sua realidade.

Segundo Carlos Rodrigues Brandão, em *O Método Paulo Freire* (1981), a codificação é utilizada como ferramenta pedagógica para conectar a linguagem escrita à vida concreta dos educandos, promovendo a reflexão sobre sua própria

existência e a realidade social em que vivem. Freire propõe que os conteúdos sejam gerados a partir das experiências dos alunos, tornando a escrita um ato de expressão e de intervenção no mundo, e não apenas um exercício mecânico de memorização.

A codificação, portanto, não é um fim em si mesma, mas o início de um processo dialógico e crítico. Ao codificar suas experiências, os educandos se engajam em uma prática de conscientização, na qual a linguagem se torna instrumento de análise e transformação social. Essa abordagem dialoga com o conceito freireano de “leitura do mundo”, segundo o qual compreender e representar a realidade são passos fundamentais para a formação de sujeitos críticos e ativos.

Nesse processo, a escuta assume um papel central e complexo. Escutar, na perspectiva dialógica proposta por Freire, não significa necessariamente concordar com aquilo que é dito. Pelo contrário, a escuta se constitui justamente na abertura às diferentes percepções, inclusive aquelas que se apresentam como contrárias ou contraditórias. Assim, o diálogo não elimina o conflito, mas o reconhece como parte constitutiva do encontro entre sujeitos que interpretam o mundo a partir de experiências diversas. Essa dimensão evidencia que a escuta não é um processo simples ou passivo, mas uma prática ética e política comprometida com a compreensão crítica da realidade.

Nesse sentido, a escuta se orienta especialmente para as falas produzidas por sujeitos e comunidades que vivenciam situações de opressão e injustiça. Ao considerar essas falas como ponto de partida para a reflexão coletiva, busca-se nelas o limite-explicativo de determinadas realidades sociais. O diálogo, então, passa a se constituir como um processo atravessado por tensões, divergências e negatividades, que são fundamentais para que ele se realize. A partir desse encontro entre diferentes perspectivas e saberes, inclusive aqueles provenientes de distintas áreas do conhecimento, torna-se possível construir coletivamente caminhos de organização e enfrentamento das problemáticas vivenciadas e expressas nas falas dos sujeitos.

Além disso, a codificação pode ser compreendida de forma ampliada como qualquer expressão simbolizadora da experiência humana. Nesse sentido, não se restringe apenas à linguagem verbal, podendo manifestar-se por meio de diferentes formas simbólicas, como fotografias, narrativas orais, desenhos ou outras produções

expressivas. Cada uma dessas formas carrega potencial para representar aspectos da realidade vivida, tornando-se um meio pelo qual os sujeitos organizam e comunicam suas percepções sobre o mundo.

Contudo, é no momento coletivo do diálogo que essas expressões simbólicas encontram seu pleno potencial educativo. A descodificação, compreendida como o processo de análise crítica dessas representações, ocorre de forma mais profunda nos espaços de diálogo, como nos círculos de cultura propostos por Paulo Freire. É nesse contexto que as codificações são interpretadas, problematizadas e ressignificadas coletivamente, possibilitando que os sujeitos avancem da expressão de suas experiências para a compreensão crítica da realidade.

Ela se torna significativa quando está ligada às experiências concretas dos sujeitos, funcionando como um canal para que suas percepções, desejos e reflexões se tornem compreensíveis e compartilháveis. Dessa forma, uma codificação viva é aquela que surge do diálogo, da escuta atenta e da valorização das falas significativas. Cada codificação se torna, então, um ponto de partida para novas interpretações e transformações, mantendo a aprendizagem conectada à vida concreta.

Diante disso, a relação entre codificação e falas significativas é dialógica: enquanto a codificação organiza e materializa a experiência, as falas significativas lhe conferem autenticidade e relevância. Uma codificação só se torna viva quando escuta, respeita e amplifica a voz do educando, transformando o ato de escrever ou representar em um instrumento de reflexão crítica e de intervenção no mundo. É nesse contexto que se revela a importância do processo de identificação e análise das falas significativas, que prolonga a codificação ao transformá-la em um instrumento capaz de promover compreensão crítica e orientar ações transformadoras.

3.2.1.3 Processo de Identificação e Análise das Falas Significativas

No contexto do método freireano, a codificação das experiências dos educandos constitui apenas o primeiro passo para a construção de sentido e para a transformação da realidade. Para que a codificação seja verdadeiramente significativa, é necessário que se dê sequência ao processo de identificação e

análise das falas significativas, transformando palavras e símbolos em instrumentos de reflexão crítica e de ação educativa.

Com isso, as falas significativas emergem do cotidiano dos sujeitos, refletindo suas experiências, necessidades, dúvidas e inquietações. Esse processo requer uma escuta ativa por parte do educador, que deve perceber além do conteúdo literal das palavras, atentando-se para as implicações e os valores presentes nas falas.

A análise das falas significativas permite identificar padrões, temas recorrentes e relações entre experiências individuais e coletivas. Ao prolongar a codificação, esse processo possibilita que a linguagem se transforme em um instrumento de compreensão crítica da realidade, promovendo a conscientização e oferecendo subsídios para intervenções pedagógicas orientadas pela práxis autêntica. Dessa forma, a identificação e análise das falas não apenas registram o que é dito, mas tornam-se uma ponte entre a experiência vivida e a reflexão crítica, central na educação popular freireana.

Esse processo envolve etapas estruturadas que buscam interpretar conteúdos relevantes no discurso de indivíduos ou grupos. Conforme Silva (2007), no livro *A Busca do Tema Gerador na Práxis da Educação Popular*, os critérios para a seleção das falas significativas incluem:

- 1 - Devem ser selecionadas falas que expressam visões de mundo;
- 2 - Falas que possibilitem perceber o conflito, a contradição social e, sobretudo, sejam situações significativas do ponto de vista da(s) comunidade(s) investigada(s).
- 3 - As falas devem representar uma situação-limite, ou seja, um limite explicativo na visão da comunidade a ser superado (senso comum), caracterizando-se como um contraponto à visão do educador.
- 4 - Devem ser falas explicativas, abrangentes, que extrapolam a simples constatação ou situações restritas a uma pessoa ou família, mas que opinem sobre dada realidade e que envolvam de algum modo a coletividade.
- 5 - Dentro do possível, devem ser resgatadas falas como originalmente aparecem, ou seja, sem o filtro do pesquisador, com gírias e dialetos.
- 6 - As observações, inferências e interpretação do grupo pesquisador são imprescindíveis, todavia na seleção é desejável que sejam contempladas as falas da(s) comunidade(s) e do(as) aluno(as).

7 - O número de falas destacadas orienta-se pelo grau de saturação na análise dos dados. Não há um número mínimo, nem máximo a ser observado. O requisito é de que representem uma totalidade orgânica.

Antes de identificar as falas significativas, é fundamental compreender o contexto do discurso, incluindo os objetivos da análise, o perfil dos sujeitos e a situação comunicativa. Nesse sentido, a escuta ativa é essencial para que o pesquisador perceba as nuances emocionais, simbólicas e temáticas presentes nas falas, garantindo que a análise seja fiel à experiência vivida pelos sujeitos.

3.2.1.4 Critérios de Identificação das Falas Significativas: Coletas das Falas

Nesta etapa, destaca-se a importância de investigar a realidade local por meio da escuta ativa da comunidade. Esse processo permite coletar informações genuínas sobre o contexto vivido e compreender o campo de atuação de forma autêntica, utilizando a escuta como ferramenta essencial para a prospecção de dados e para o entendimento profundo da realidade local.

Reconhecer essa realidade é fundamental para garantir que as falas captadas reflitam, de maneira fiel, o que é efetivamente vivenciado pelos sujeitos. Como aponta Pinheiro (2023), considerar as situações enfrentadas pela população local como objeto da prática educativa vai além de demonstrar preocupação com o cotidiano da comunidade ou estimular a confiança no valor do que sabem e têm a dizer. Trata-se de uma exigência para estabelecer um diálogo autêntico, voltado para o reconhecimento e a transformação da realidade.

A coleta das falas significativas depende diretamente da escuta ativa da comunidade, pois só é possível registrar e compreender aquilo que realmente representa o coletivo. Escutar atentamente os sujeitos permite identificar experiências compartilhadas, conflitos, contradições sociais e situações-limite que refletem a realidade vivida pela comunidade, garantindo que as falas captadas sejam genuínas e representativas. Nesse sentido, a escuta não é apenas um procedimento técnico, mas um ato ético e pedagógico, capaz de promover diálogo autêntico e subsidiar a prática educativa com informações que expressam fielmente o que é relevante para o grupo, respeitando sua voz e seus modos de expressão.

A coleta das falas, portanto, deve ser orientada por critérios claros, bem como estruturados por Silva (2007), que assegurem a relevância e a representatividade dos relatos. É essencial priorizar falas que expressem experiências coletivas, conflitos, contradições sociais ou situações-limite, sempre respeitando a autenticidade da linguagem dos sujeitos, sem filtragens que comprometam o sentido original das expressões. Dessa forma, a escuta ativa e criteriosa garante que as falas significativas se constituam em instrumentos confiáveis de análise, capazes de orientar ações pedagógicas e reflexões críticas sobre a realidade investigada.

Concluída a etapa de coleta das falas significativas, torna-se essencial avançar para sua análise coletiva, momento em que os relatos da comunidade deixam de ser apenas registros para se tornarem objetos de reflexão e interpretação compartilhada. Nesse processo, um coletivo de professores se reúne para examinar as falas captadas, identificar padrões, categorizar experiências e selecionar os temas geradores que emergem do universo vivido pela comunidade. Essa articulação coletiva garante que a análise não seja unilateral, permitindo que diferentes olhares e experiências docentes enriqueçam a compreensão do que é significativo para os sujeitos e promovam uma prática educativa orientada pela reflexão crítica e pelo diálogo com a realidade social.

3.2.1.5 Análise Coletiva das Falas Significativas 01: Identificação do Universo Temático e Seleção dos Temas Geradores

Nas coletas das falas significativas, cujas informações refletem experiências e percepções genuínas da comunidade, é fundamental avançar para sua análise coletiva, etapa em que os registros deixam de ser apenas relatos individuais para se tornarem objetos de investigação compartilhada. Nesse momento, a participação de um coletivo de educadores se mostra essencial, pois permite articular diferentes olhares sobre o material coletado, identificar padrões, selecionar os pontos mais relevantes e preservar a essência das falas. Esse processo garante que os dados coletados não sejam interpretados de forma isolada, mas sim situados no contexto social e coletivo da comunidade, possibilitando uma compreensão mais ampla do universo temático e das situações-limite que emergem da realidade vivida pelos sujeitos. Para isso, é essencial que o educador tenha um perfil de mediador, realize

uma escuta ativa e presente, articulando as falas dos participantes, sistematizando o discurso de forma organizada e devolvendo-o ao grupo, a fim de estimular uma reflexão crítica e coletiva.

A escuta, no entanto, não é responsabilidade apenas do educador (mediador), mas também do coletivo presente, que contribui identificando os pontos mais relevantes das falas e preservando sua essência. Esses registros são fundamentais para a análise posterior, permitindo a identificação dos temas e contratemas. Assim, o levantamento das informações da realidade da comunidade torna-se crucial para, em análise coletiva, identificar as situações-limites que podem não ser percebidas pelo grupo analisado.

No método freireano, o tema é compreendido como o eixo central que emerge das experiências e vivências da comunidade, ou seja, aquilo que é relevante, presente e problematizador na realidade dos sujeitos. Segundo Moreno (2020), o tema gerador parte de uma situação concreta, capaz de desafiar os sujeitos e exigir respostas que vão além da reflexão intelectual, estimulando também a ação. Ele não é imposto pelo educador, mas construído a partir das falas significativas coletadas, garantindo que a aprendizagem se conecte com o cotidiano da comunidade e com os problemas que ela enfrenta.

O contratema, por sua vez, surge da percepção crítica dos educadores sobre o tema identificado. Conforme Furlan et al. (2013), enquanto o tema reflete o que a comunidade expressa como central e significativo, o contratema funciona como contraponto, complementando a análise com uma visão mediada e reflexiva dos educadores. Ele permite problematizar o tema, destacando contradições, lacunas ou aspectos que podem não ter sido totalmente percebidos pelos sujeitos, promovendo uma compreensão mais ampla e crítica da realidade.

Assim, a articulação entre tema e contratema possibilita que a análise coletiva das falas significativas não apenas registre experiências, mas também transforme esses registros em instrumentos de reflexão e ação, integrando a visão da comunidade e a mediação pedagógica dos educadores. Esse diálogo entre os dois elementos fortalece a práxis freireana, garantindo que a educação seja crítica, contextualizada e voltada para a transformação social.

3.2.1.6 Análise Coletiva das Falas Significativas 02: Problematização Totalizadora da Realidade Local

Silva (2007) diante dos estudos em Freire, destaca que o principal objetivo da redução temática é estabelecer um diálogo entre cidadãos detentores de diferentes conhecimentos sobre uma mesma vivência, ou seja, transformar a rede de relações que o grupo produziu, a partir da leitura crítica da realidade local, organizando, metodologicamente, o diálogo na ação comunitária.

A problematização constitui um dos pilares da metodologia freireana, sendo o momento em que os temas identificados a partir das falas significativas são transformados em questões que desafiam os sujeitos a refletir criticamente sobre sua realidade. Esse processo vai além da simples apresentação de problemas; trata-se de estimular a consciência sobre as causas, contradições e impactos das situações vividas, promovendo uma aprendizagem que articula reflexão e ação.

É através das questões problematizadoras, que são perguntas estruturadas para investigar e compreender melhor a realidade específica, essas questões ajudam a identificar as contradições sociais e limitações explicativas.

Como referência Moreno (2020) as questões problematizadoras, constituem elementos estruturantes na perspectiva de construir a redução temática pela equipe de especialistas, essas questões servem de base para realizar a pesquisa, ou seja, o diagnóstico, com o intuito de desnudar a realidade para superar os limites explicativos e contradições encontradas na fala significativa.

Na prática, a problematização ocorre a partir do tema gerador, que emerge das experiências da comunidade, e do contratema, que apresenta o contraponto crítico elaborado pelos educadores. Para Silva (2007):

A problematização vai do local, passando pelo micro-espaco-tempo histórico, para enfim voltar ao local, agora já não mais como um fragmento, mas como uma totalização de relações. A problematização se processa de forma indutiva e dedutiva, por isso, dialética, tensa e conflituosa. Ela não é linear, nem num sentido, nem noutro (micro, macro ou vice-versa). (SILVA, 2007, p. 87)

O diálogo entre tema e contratema possibilita identificar lacunas, contradições e situações-limite que exigem interpretação e ação, tornando a aprendizagem

contextualizada e significativa. Assim, a problematização transforma as falas significativas em instrumentos de análise crítica, permitindo que os sujeitos compreendam a realidade de forma mais ampla e atuem para modificá-la.

A problematização exige que o educador assuma o papel de mediador e promova um ambiente de diálogo, onde os sujeitos possam questionar, confrontar suas percepções e refletir coletivamente sobre o que é vivido. É um processo dinâmico, pois o desafio colocado aos educandos deve estar ligado à realidade concreta, mas ao mesmo tempo instigar a imaginação crítica, incentivando a busca por soluções coletivas e a construção de conhecimentos que não sejam apenas teóricos, mas aplicáveis à vida social. Para Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2011) a problematização na Abordagem Temática Freireana consiste em fazer com que os estudantes se afastem de forma reflexiva dos seus conhecimentos vulgares, a fim de que sintam necessidade de adquirir novos saberes.

Diante disso, a problematização é o elo que conecta coleta, codificação, análise e seleção de temas à prática educativa transformadora, consolidando a proposta freireana de que educar é criar condições para que os sujeitos leiam o mundo, compreendam suas contradições e se tornem capazes de agir sobre ele.

3.2.1.7 Análise Coletiva das Falas Significativas 03: Identificação de Conhecimentos Pertinentes - Redução Temática

A etapa de identificação de conhecimentos pertinentes consiste em selecionar, a partir das falas significativas e dos temas geradores, os conteúdos que são realmente relevantes para a compreensão da realidade da comunidade e para o desenvolvimento da aprendizagem crítica. Nesse processo, é preciso considerar quais saberes e experiências dos sujeitos contribuem de forma efetiva para problematizar a realidade, permitindo que o conhecimento não seja apenas acumulativo, mas funcional e conectado à prática social.

Silva (2007), refere-se ainda que no processo de redução temática (releitura crítica-coletiva da realidade), sistematizado na rede, a perspectiva é o planejamento de atividades que possibilitem orientar de forma orgânica um plano de ações para a construção da prática da Educação Popular ao relacionar e contextualizar concepções da realidade estudada, a partir da escuta, e os processos/produtos dos

conhecimentos abordados. Esse fazer pedagógico procura explicitar como os aspectos sócio-históricos e culturais parametrizam a seleção dos tópicos do conhecimento universal pertinentes às situações-limite (falas significativas, temas geradores) apontadas pela comunidade durante o processo de investigação temática.

A redução temática, por sua vez, é a etapa que organiza e sintetiza esses conhecimentos e falas, buscando concentrar a atenção nos temas mais significativos e estratégicos para o trabalho pedagógico. Segundo a perspectiva freireana, a redução temática não significa simplificação ou eliminação arbitrária de informações; trata-se de selecionar o essencial, aquilo que possibilita abordar de forma profunda os problemas e desafios identificados, mantendo o diálogo com a experiência e a realidade concreta dos sujeitos.

Esse processo permite que a prática educativa seja orientada por conteúdos que dialogam com a vida dos participantes, evitando dispersão e garantindo que a análise e a problematização sejam produtivas e contextualizadas. A redução temática atua como um filtro crítico: ela destaca os elementos que realmente importam para o aprendizado e a transformação social, preservando a riqueza das falas significativas e garantindo que o trabalho coletivo de análise mantenha foco e profundidade. Silva (2007, p. 20), dialogando com Freire (1987), destaca que o principal objetivo da redução temática é estabelecer um diálogo entre cidadãos detentores de diferentes conhecimentos sobre uma mesma vivência. Em outras palavras, trata-se de transformar a rede de relações construída pelo grupo, a partir da leitura crítica da realidade local, organizando metodologicamente o diálogo na ação comunitária. Em síntese, a identificação de conhecimentos pertinentes e a redução temática são etapas complementares que consolidam o processo metodológico, conectando a coleta e análise de falas significativas à problematização e à elaboração de conteúdos que promovam aprendizagem crítica.

É essa busca dos “porquês” das relações propostas pelo próprio grupo de educadores que permitirá uma explicitação dos conhecimentos que estavam implícitos na construção da rede temática, apontando, portanto, para a seleção e ordenamento dos conhecimentos pertinentes àquela temática. Esses conhecimentos, que diferenciam do senso comum do pensamento sistematizado, estão mais próximos dos conhecimentos utilizados na análise das relações do que nas informações sobre os objetos de estudos (falas significativas e temas geradores) (SILVA, 2007, p.21).

Desse modo, ao explicitar os conhecimentos implícitos e reorganizar a rede temática, o grupo de educadores consolida uma compreensão mais profunda das relações sociais e culturais que emergem do contexto investigado. Essa sistematização permite não apenas reconhecer os saberes construídos coletivamente, mas também direcionar a prática educativa de forma mais coerente e significativa. A partir desse ponto, a atenção se volta à seleção das falas significativas que melhor representam os temas trabalhados, articulando-as com recursos educacionais que potencializem o diálogo e a aprendizagem crítica. É nesse movimento que a teoria e a prática se entrelaçam, transformando o conhecimento produzido em instrumentos pedagógicos.

3.2.1.8 Seleção das Falas Significativas Integrando Recursos Educacionais

A partir da reorganização da rede temática e da explicitação dos conhecimentos pertinentes, inicia-se o processo de seleção das falas significativas que serão retomadas como elementos centrais da ação educativa. Essa seleção deve considerar a representatividade das falas em relação aos temas geradores e às situações-limite identificadas, priorizando aquelas que traduzem de forma mais genuína as experiências, inquietações e saberes da comunidade. Ao mesmo tempo, é preciso preservar a autenticidade do discurso, mantendo as expressões originais, as gírias e os modos de dizer, pois são esses elementos que carregam a identidade cultural e social do grupo.

Esta etapa permite uma experiência de reflexão crítica promovida pelo coletivo de educadores que analisam as falas coletadas. Esse momento é essencial, pois é através dele que se realizam os círculos de cultura, utilizados como espaços de coleta e interpretação. Nesse processo, a equipe interage de forma horizontal, promovendo diálogo e trocas de experiências vividas durante a coleta. Nas rodas de conversa, as falas são analisadas com base nos diferentes olhares especializados, levando em consideração a realidade local. Isso permite uma reflexão coletiva sobre os limites e as perspectivas de cada fala. A escuta é fundamental, devendo ser atenta e questionadora: *“Essa fala reflete o que a comunidade realmente pensa?”* Por isso, é crucial registrar detalhes observados nas falas, nos comportamentos diante do grupo ou nas interações cotidianas com a comunidade. Essas informações

ajudam a contextualizar melhor as falas e permitem ao grupo identificar expressões que revelam aspectos implícitos ou não percebidos pelos participantes.

Nesse contexto, a integração de recursos educacionais torna-se fundamental para potencializar o diálogo e a reflexão coletiva. Tais recursos, entendidos na perspectiva freireana, não se restringem a materiais didáticos, mas englobam instrumentos, estratégias e linguagens que favorecem a escuta, a leitura crítica da realidade e a produção compartilhada do conhecimento. Assim, cartazes, fotografias, músicas, dramatizações, registros audiovisuais ou textos da própria comunidade podem ser incorporados ao processo, desde que contribuam para a ressignificação das falas e para o fortalecimento da aprendizagem dialógica.

A seleção das falas significativas integrada a recursos educacionais permite que o conteúdo emergente da comunidade retorne a ela de forma criativa e reflexiva.

3.3 OUVIR O OUTRO COMO EXIGÊNCIA DO DIÁLOGO PARA A SÍNTESE CULTURAL: A PALAVRA COMO AÇÃO TRANSFORMADORA

Uma das principais características das falas significativas é que elas emergem do diálogo. Para Freire (2005), o diálogo constitui a base da construção do conhecimento, sendo mais que uma simples troca de palavras, é um ato de encontro, onde sujeitos se reconhecem como inacabados e, por isso mesmo, em constante aprendizado. No processo educativo, não deve existir uma relação hierárquica em que o professor detém todo o saber e o aluno ocupa o lugar de receptor passivo. Pelo contrário, o diálogo genuíno nasce da relação horizontal, em que todos são aprendizes e educadores ao mesmo tempo.

Silva (2007) reforça essa compreensão ao afirmar que o diálogo, em uma relação de A com B, deve estar impregnado de amor, esperança e fé mútua para que a comunicação se efetive. A educação autêntica, portanto, não se faz de *A para B* ou de *A sobre B*, mas de *A com B*, mediados pelo mundo — um mundo que desafia, provoca e inspira novas leituras da realidade. Essa mediação é o que torna o diálogo um espaço fecundo para a emergência de temas significativos, impregnados de anseios, dúvidas, esperanças e desesperanças.

Desse modo, o diálogo é o lugar do encontro entre diferentes experiências e saberes. A troca de saberes se torna a alma dessa relação, pois permite um

aprendizado que nasce da realidade e da vivência dos envolvidos. O diálogo autêntico acontece quando há disposição para ouvir o outro, acolhendo suas falas, gestos e silêncios, e reconhecendo nelas a legitimidade de sua existência. Cada pessoa, com suas histórias e conhecimentos, oferece uma perspectiva única do mundo. Quando essas vozes se misturam, surge uma cultura única, que representa a diversidade e o esforço de todos juntos na criação.

Na perspectiva freiriana e na leitura de Silva (2007), o ouvir ultrapassa o simples ato de captar palavras: tornando-se uma postura ética, política e afetiva diante do outro. Ouvir requer presença, disponibilidade e abertura para reconhecer o outro como sujeito de saberes e de experiências, implicando compromisso com a transformação coletiva. Assim, enquanto a escuta remete ao exercício concreto da atenção, ouvir diz respeito a uma atitude de encontro e diálogo, na qual se constrói a possibilidade de síntese cultural e de práxis libertadora.

O respeito às vivências do Outro torna-se, assim, eixo fundamental da escuta significativa. Falar e ouvir exigem reconhecer o Outro como Outro, em sua singularidade, o que implica uma postura ética e crítica diante da diferença. Quando o diálogo parte das experiências concretas e das necessidades reais das pessoas, ele fortalece identidades e desperta o sentimento de pertencimento. Os sujeitos passam a se perceber valorizados, compreendendo que suas vozes e trajetórias têm importância na construção coletiva do conhecimento e da vida social. Assim, o diálogo não apenas comunica ideias, mas produz vínculos, desperta consciências e mobiliza ações.

Freire (2014) enfatiza que falar é um ato de fazer. A palavra, quando carregada de sentido, é uma ação transformadora. As falas-ação, como podemos chamar, são aquelas que emergem da conscientização e que ultrapassam o discurso vazio, comprometendo-se com a mudança concreta da realidade. A palavra crítica é, portanto, palavra-práxis autêntica, gesto de resistência e criação, capaz de gerar movimento, luta e libertação. Nessa perspectiva, a palavra não é neutra: ela revela a postura do sujeito diante do mundo.

Contudo, se o diálogo é caminho de libertação, o silêncio imposto pela opressão é sua antítese. Romper o silêncio é um dos pilares da *Pedagogia do Oprimido* (Freire, 2014). O silêncio do oprimido não é ausência de fala, mas resultado de um processo histórico de dominação que nega o direito de expressão.

É o produto de práticas autoritárias que marginalizam e inferiorizam, fazendo com que muitos acreditem que suas vozes não têm valor. Tal silêncio é, portanto, uma forma de opressão simbólica e estrutural.

Diante disso, as falas significativas surgem como instrumentos de resistência e reexistência. Por meio do diálogo, os sujeitos recuperam sua voz, constroem consciência crítica e ressignificam suas experiências. A fala torna-se ponte entre o ser e o mundo, abrindo espaço para a libertação coletiva. O diálogo, então, não é apenas um meio de comunicação, mas uma ação ética, política e cultural que restitui aos sujeitos a possibilidade de se reconhecerem como autores de suas próprias histórias.

Assim, ouvir o Outro é mais do que uma atitude pedagógica: é uma exigência ética e existencial para a síntese cultural e para a transformação social. É por meio da palavra, dita, escutada e vivida que se realiza a verdadeira práxis autêntica educativa, aquela que une reflexão e ação em um mesmo movimento de humanização. A escuta sensível e o diálogo autêntico tornam-se, portanto, caminhos para transformar o mundo e, ao mesmo tempo, reinventar o próprio ser.

Encerrando este capítulo teórico, é possível afirmar que ouvir o Outro como exigência do diálogo se concretiza, no campo investigativo, a partir do registro e da análise das falas significativas. Essa prática não deve ser compreendida como uma forma de esgotar as múltiplas dimensões que compõem o ato de escutar, mas como um exercício de aproximação das vozes, sentidos e afetos que emergem da experiência humana. Ouvir vai muito além de coletar e analisar discursos: trata-se de um gesto ético, estético e político que exige sensibilidade, abertura e compromisso. Assim, não se propõe aqui uma técnica universal de escuta, mas a construção de instrumentos que nascem da práxis autêntica e do encontro com o Outro, sem perder de vista que ouvir é, antes de tudo, uma postura diante da vida e do mundo.

4. METODOLOGIA

A metodologia adotada nesta pesquisa insere-se no paradigma qualitativo-participante, estruturada de modo a articular investigação, ensino e extensão em diálogo com as práticas educativas nos territórios estudados. A abordagem busca compreender um universo marcado por múltiplos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes (Minayo, 1994). Adota-se, especialmente, a perspectiva da pesquisa participante, que, segundo Brandão (2001), tem sua origem na articulação entre Pesquisa Participante e Educação Popular, configurando-se como uma proposta de investigação da realidade social com vistas à transformação social. Essa transformação ocorre por meio de um processo dialógico, presente tanto nas práticas pedagógicas quanto nas ações de resistência e luta, implicando que a pesquisadora integre o contexto investigado, participando ativamente das dinâmicas estudadas.

Parte-se da compreensão de que as falas dos sujeitos não são apenas dados estáticos, mas instrumentos de conhecimento e de transformação quando registradas e analisadas em contextos de escuta compartilhada. Nesse sentido, a investigação privilegia procedimentos que valorizam a participação ativa dos jovens e dos educadores populares, a produção coletiva de sentidos e a reflexão permanente sobre o processo metodológico, elementos centrais à práxis autêntica da investigação participante como parte do processo de Educação Popular.

Nesses termos a pesquisa organiza-se em torno de dois contextos principais: o CEDEP e o Projeto Integrar. Como instrumentos que geram documentos tomados como corpus de análise destacamos: o relatório (Prosa, 2025) produzido coletivamente sobre o projeto de ensino-pesquisa-extensão desenvolvido pelo Núcleo Prosa - UFSC (prosa.ufsc.br) em parceria com estudantes da Licenciatura em Educação do Campo da UFSC (EduCampo - UFSC) e contextos de estágio e co-formação como Projeto Integrar (Pinheiro, Albuquerque, Brick, 2024; De Souza et. al. 2025), registros em diário de campo tanto no contexto da co-formação com o Projeto Integrar quando das práticas de que desenvi no CEDEP.

A identificação e registro das falas se deram de forma diversificadas conforme cada contexto: em rodas de conversa com jovens e com educadores, mediante uso de fotografias e outras falas da comunidade como estímulo projetivo, perguntas

abertas, criação de ambientes acolhedores, diários de campo virtuais e registros de planejamento e de avaliação coletiva (apêndice A e B). As falas significativas serão tratadas não apenas como técnica de coleta, mas como uma metodologia interpretativa em si, conforme proposto por Silva (2004), Rocha e Maestrelli (2017), articulando procedimentos de análise temática e interpretação contextualizada das vozes coletivas.

No que segue (Seções 4.1 a 4.3) detalharemos: (a) o recorte dos sujeitos da pesquisa, sujeitos primários: jovens em contextos periféricos (CEDEP e participantes do Projeto Integrar); sujeitos secundários: educadores populares e mediadores envolvidos nos projetos; (b) os procedimentos de coleta e registro utilizados em cada contexto (rodas de conversa, fotografias, perguntas geradoras, diários virtuais, atas e planos de aula, registros de reuniões de planejamento e avaliação); (c) as etapas e critérios de seleção das falas significativas; e (d) as estratégias de análise adotadas para interpretar esses materiais, bem como os cuidados éticos e as limitações reflexivas do processo.

Dessa forma, para dar concretude à investigação e compreender a diversidade de experiências, motivações e desafios enfrentados, a próxima seção dedica-se a situar os sujeitos primários da pesquisa: os jovens em contextos periféricos. Compreender suas vivências e perspectivas é fundamental para que a análise das falas significativas e da escuta participativa seja realizada de forma contextualizada e sensível à realidade social na qual estão inseridos.

4.1 QUEM SÃO OS JOVENS EM CONTEXTOS PERIFÉRICOS?

A juventude em contextos de periferia no Brasil corresponde a uma parcela expressiva da população. De acordo com uma matéria publicada na revista *Brasil de Fato* (2024), 10,9 milhões de jovens brasileiros entre 15 e 29 anos não estudam nem trabalham. Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) revelam que a maioria desses jovens, 61,2%, está inserida na classe econômica da pobreza, sendo que quase metade (43,3%) são mulheres negras ou pardas.

Essa juventude é marcada por desafios e potencialidades que revelam tanto as desigualdades estruturais do país quanto a capacidade de resistência e inovação desses jovens. Para Soares, Giovanetti e Gomes (2020) a juventude pode ser

compreendida tanto como uma condição social quanto como uma construção simbólica. De um lado, envolve as transformações vividas por indivíduos em uma faixa etária específica, marcada pelo término do desenvolvimento físico e por significativas mudanças psicológicas. Por outro lado, essa experiência é moldada pelas condições históricas, sociais (como as classes sociais), culturais (etnias, identidades religiosas, valores, entre outros), de gênero e regionais. Assim, não podemos falar de uma única juventude, mas de múltiplas juventudes, destacando a diversidade que caracteriza as vivências de ser jovem na sociedade.

As periferias urbanas, historicamente negligenciadas em termos de investimento público, apresentam uma série de vulnerabilidades que afetam diretamente a experiência da juventude, como o acesso limitado à educação de qualidade, à saúde, à segurança e às oportunidades de lazer e cultura.

Nesse contexto, os jovens frequentemente enfrentam um duplo desafio: lidar com a estigmatização social que associa as periferias à violência e ao crime, enquanto buscam construir trajetórias pessoais e coletivas que superem essas barreiras. Segundo Atlas da Violência 2021, elaborado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública, de cada 100 jovens entre 15 e 29 anos que morreram no Brasil por qualquer causa, 49 foram vítimas de violência letal. Dos 47.847 homicídios ocorridos em 2021, 50,6% tiveram como alvo jovens dessa faixa etária, totalizando 24.217 pessoas. Com isso, há uma média de 66 jovens assassinados por dia no país. Na série histórica dos últimos onze anos, entre 2011 e 2021, 326.532 jovens foram vítimas da violência letal.

A desigualdade socioeconômica é um fator central, determinando em grande medida as possibilidades de acesso às políticas públicas e à mobilidade social. A precariedade das condições habitacionais e a ausência de infraestrutura também contribuem para a reprodução de um ciclo de exclusão social.

No entanto, é também nesses territórios que emergem formas de resistência cultural, organização comunitária e criatividade que questionam os estereótipos e criam novas possibilidades de futuro. Iladin, Sozza e Oliveira (2024) destacam que movimentos culturais como o slam e o rap têm desempenhado um papel fundamental na expressão das demandas e aspirações juvenis, contribuindo para o empoderamento e a construção de identidades positivas. Segundo os autores, as artes de origem periférica possuem a capacidade de revelar realidades

frequentemente invisíveis a determinadas parcelas da sociedade, enquanto proporcionam voz a indivíduos que, de outra forma, dificilmente seriam ouvidos. Além disso, essas manifestações culturais promovem um sentimento de pertencimento entre aqueles que as consomem, pois os ouvintes e leitores se identificam com as obras e encontram nelas uma representação autêntica de suas vivências.

As periferias são espaços de inovação social, nos quais jovens lideram iniciativas voltadas para a educação popular, o empreendedorismo e a sustentabilidade. Nos estudos de Silva e Pereira (2024) o segundo motivador entre os jovens está relacionado à utilização da arte como obtenção de renda. Segundo os autores, nos últimos 20 anos, aumentou a presença de iniciativas por meio de ONGs e por poderes públicos e privados em oferecer cursos de capacitação e profissionalização para incentivar os moradores das periferias a produzirem arte com o objetivo de manutenção material. Além de que projetos sociais em favelas e periferias têm promovido mudanças significativas ao criar redes de apoio comunitário e fortalecer a inclusão educacional e profissional de jovens. Organizações não governamentais, coletivos artísticos e projetos sociais atuam como mediadores entre o poder público e a comunidade, promovendo o desenvolvimento local e a inclusão.

É fundamental compreender que os jovens da periferia não são apenas vítimas das desigualdades estruturais, mas também protagonistas de transformações sociais. Suas experiências revelam a complexidade e a riqueza de um Brasil que precisa reconhecer e valorizar a diversidade de suas juventudes. Políticas públicas voltadas para a educação, a cultura, o emprego e a segurança devem ser formuladas com a participação ativa desses jovens, respeitando suas demandas e especificidades territoriais. Como enfatiza o Relatório Nacional de Juventude (2022), “a promoção de políticas inclusivas requer o diálogo constante com os próprios jovens, para que suas vozes sejam incorporadas de forma efetiva”.

Investir na juventude periférica é investir no futuro do país, promovendo uma sociedade mais justa, inclusiva e solidária. Para isso, é necessário um compromisso coletivo que envolva o Estado, a sociedade civil e as próprias comunidades, reconhecendo o potencial transformador que reside na resistência e na criatividade dos jovens brasileiros em contextos de periferia.

4.1.1 Contexto dos Jovens do CEDEP: Monte Cristo

O bairro Monte Cristo situa-se na porção continental de Florianópolis e teve seu processo de ocupação intensificado a partir do êxodo rural na década de 1980. Nesse período, muitos migrantes construíram suas residências na região, atraídos pelas oportunidades que a capital, conhecida como “Ilha da Magia”, poderia oferecer. Desde então, o bairro consolidou-se como um território de ocupações e acolhimento para famílias migrantes, sendo atualmente composto por 10 comunidades distintas (Silveira e Cezar, 2021). A ocupação inicial caracterizou-se pela chegada de pessoas oriundas do planalto serrano, do oeste catarinense e de outras localidades do interior do estado, que buscaram melhores condições de vida, incluindo acesso a emprego, saúde e educação (Santos, 2018).

Apesar dessas expectativas, o Monte Cristo é frequentemente retratado como uma das comunidades mais violentas da Grande Florianópolis, com base em índices de criminalidade e na cobertura sensacionalista de veículos de imprensa. Segundo o Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil (2013), 1 em cada 7 crianças e adolescentes da região vive em situação de vulnerabilidade à pobreza, e 77% dos domicílios possuem renda de até dois salários mínimos.

De acordo com o IBGE, 44% da população do bairro Monte Cristo é autodeclarada negra, sendo essa a comunidade que possui a maior proporção de população negra da cidade. No bairro, o valor do rendimento nominal médio mensal das pessoas de 10 anos ou mais de idade, com rendimento, é de 921,27 reais mensais, sendo 1.445,20 reais abaixo da média do município. Esta é a menor média salarial do município. Considerando a especificidade racial, a média salarial cai para 905,61 reais para pretos e 777,32 reais para pardos moradores deste bairro, abaixo da média municipal, que é de 1.221,80 reais para pretos e 1.382,12 reais para pardos (Nogueira, 2018, p.79).

O censo de 2010 também revelou que, dos 12.707 habitantes do bairro, 6.189 (48,71%) eram homens e 6.518 (51,29%) eram mulheres. Entre os homens, a maioria relatou estar desempregada ou trabalhar informalmente em serviços gerais, construção civil ou como sucateiros, vigias e vendedores ambulantes. As mulheres, em sua maioria, declararam-se donas de casa, realizando tarefas domésticas como cozinhar e cuidar da família, embora algumas fossem empregadas como

balconistas, caixas de supermercado ou sucateiras. A informalidade predomina em ambos os casos, caracterizando a ausência de garantias trabalhistas, conforme aponta Santos (2018, p. 108), um traço típico de comunidades em situação de pobreza.

Outro fator que agrava a vulnerabilidade social no Monte Cristo é a presença do narcotráfico, que alicia crianças, adolescentes e jovens para o crime organizado. Dados da Polícia Militar de Florianópolis indicam que o bairro lidera os índices de criminalidade e tráfico de drogas na cidade (D'Acampora, 2006). Essa situação contribui para a perpetuação de ciclos geracionais de exclusão e violência, nos quais o envolvimento com o tráfico é visto como uma alternativa viável por parte das famílias.

Além disso, a baixa escolaridade e a falta de qualificação profissional dificultam a inserção dos moradores no mercado formal de trabalho. Obstáculos adicionais incluem documentação irregular, falta de recursos para transporte e estigmatização associada à reputação do bairro como uma área violenta. Segundo Santos (2018, p. 52) a Revista Caminhos do Sul do Mundo (2016), retratava “a falta de políticas públicas na região faz com que a luta para sobreviver se confunda com a violência”.

No contexto educacional, destaca-se a atuação do Centro de Educação Popular (CEDEP), uma organização da sociedade civil fundada em 1987 por iniciativa do Padre Vilson Groh. A instituição surgiu como resposta às demandas das famílias por uma educação mais inclusiva e segura para as crianças. O projeto “Oficina do Saber” busca oferecer educação integral em horário complementar ao escolar, com foco na formação cidadã e na ressignificação da realidade social. Desde 2006, o CEDEP opera em sede própria, atendendo cerca de 300 crianças e adolescentes em vulnerabilidade social, por meio de atividades pedagógicas, culturais, esportivas e artísticas.

O CEDEP também desenvolve projetos voltados ao desenvolvimento profissional, como o programa Avançar, que promove cursos populares para adolescentes, jovens e adultos, em parceria com instituições locais. Esses projetos visam contribuir para a autonomia dos participantes, potencializando a formação cidadã e ampliando as possibilidades de inclusão no mercado de trabalho (Silveira e Cezar, 2021). A partir disso, a potência da articulação política e institucional em

espaços de controle social ganha força e torna-se um trabalho mais articulado com as redes. (<https://cedeponline.com.br/historia-do-cedep/>).

O trabalho desenvolvido nesta pesquisa foi realizado com a turma G6 (grupo 6) do projeto Oficinas do Saber, composta por meninas e meninos de 13 a 15 anos, em sua maioria jovens negros residentes no bairro Monte Cristo, todos matriculados em escolas de ensino formal. Essa turma representa a última etapa do projeto, pois, ao completarem 15 anos, os adolescentes são encaminhados para outros programas vinculados à instituição. O principal objetivo do trabalho foi acolher e preparar esses jovens para os desafios cotidianos de suas vivências, promovendo o desenvolvimento saudável da adolescência e fortalecendo a relação com o território em que vivem. Nesse espaço, buscou-se construir um ambiente de escuta, diálogo e pertencimento, que também contribuísse para o preparo dos jovens para o mundo do trabalho, estimulando uma compreensão crítica das relações sociais, econômicas e laborais que os cercam.

As rodas de conversa e as oficinas de planejamento de vida foram fundamentais nesse processo, permitindo que os adolescentes refletissem sobre suas trajetórias e reconhecessem suas potencialidades, mesmo em meio aos desafios impostos pelo contexto periférico.

Nesse contexto, minha atuação como educadora-pesquisadora insere-se na perspectiva da pesquisa participante. Como professora regente da turma, acompanhei esses meninos e meninas em suas diversas relações dentro da instituição, desde os vínculos estabelecidos com os professores até as dinâmicas familiares, buscando sempre promover envolvimento, trocas, escutas e aprendizagens mútuas que fortalecessem o processo de desenvolvimento vivido por eles ao longo desse período.

4.1.2 Contexto dos Jovens do Projeto Integrar

O Projeto de Educação Comunitária Integrar é uma associação de educadores voluntários que iniciou suas atividades no dia 1º de Agosto de 2011. Com a iniciativa totalmente voluntária de professores e amigos reunidos num firme propósito de oferecer a estudantes de baixa renda da Grande Florianópolis uma preparação engajada, consciente, e cidadã para os concursos vestibulares. O

Projeto Integrar tem como ideia, promover ao grupo de estudantes, dentro de uma perspectiva da educação popular, formas de atuar significativamente em suas formações, pensando no perfil desses estudantes, como trabalhadores, que buscam aprovação nos vestibulares para a entrada na universidade. (<https://integrar.libertar.org/quem-somos/>)

Atendem-se esses trabalhadores estudantes, negros, com baixa renda, das escolas públicas e das periferias urbanas. Assim, atua-se na região da grande Florianópolis/SC (com estudantes dos municípios de São José, Biguaçu, Palhoça e Governador Celso Ramos). (Rocha e Martins, 2016).

O Projeto Integrar tem seus movimentos de princípios da Educação Comunitária, e com isso, apresenta os seguintes pilares:

Pré- Universitário: Em defesa do amplo acesso à universidade;

Permanência Estudantil através do GESTUS⁸ : Busca a articulação entre os estudantes do Integrar com a permanência dentro da universidade.

Formação: Promove um espaço de formação para os estudantes e também de educadores populares, buscando a integração de todos.

Retorno social às comunidades e territórios ocupados: Para todas as pessoas que acessam o ensino superior retornem e contribuam sociopoliticamente com as suas comunidades e territórios (<https://integrar.libertar.org/quem-somos/>).

O projeto Integrar dentro do seu site, disponibiliza a carta de princípios, e é importante ressaltar que: O projeto tem o viés anti-capitalista, anti-racista, anti-machismo, anti-LGBTQIA+fobia, anti-xenofobia e compromisso com as camadas menos privilegiadas da população. São defensores das políticas de ações afirmativas de cunho socioeconômico, racial e demais medidas que visam a democratização do acesso ao Ensino Superior e concursos públicos. A favor da educação pública, universal e gratuita. Posicionando-se ativamente na construção de lutas por direitos sociais nos níveis municipal, estadual e federal por meio de manifestações públicas, construção coletiva de atividades públicas de formação e informação. Buscando somar a luta dos trabalhadores e trabalhadoras, sujeitos que moldam a identidade do Projeto.

⁸ GESTUS: Gestão Estudantil Universitária Integrar é uma organização de estudantes do projeto que estão coletivamente lutando pela permanência nas universidades públicas, com ajuda mútua tanto financeira como de apoio pedagógico, com reforços em escrita e cálculos.

(https://docs.google.com/document/d/1B_p6SMGNCjdgNkKy20Vp9GKDfQsgEL1P1oRR1uUnwp8/edit)

Além de todas os princípios aqui retratados no desenvolvimento do projeto Integrar, uma das frentes de atuação, que também é importante entrarmos nessa pesquisa é que, o projeto consta com uma prática pedagógica que é intitulado EscutaÇÃO, que busca oferecer uma escuta, acolhimento e aprendizado para grupos (no caso essa prática iniciou através de mulheres vítimas de violência), em prol da saúde mental.

A turma escolhida para a realização das atividades, foi a turma de 2024, que integraram o Projeto Integrar, desenvolvido no núcleo da UDESC, no âmbito da disciplina de Estágio do curso de Educação do Campo (Educampo), em parceria com o Grupo Prosa⁹ da UFSC. As atividades ocorreram de forma coletiva, envolvendo alunos e professores em um processo de construção conjunta de saberes, experiências e práticas formativas. Conforme informações fornecidas pelo Projeto Integrar (Cezar et al., 2024), metade da turma se declarava responsável pela renda familiar. Quase metade encontrava-se em situação de desemprego, enquanto outra parte exercia atividades relacionadas aos estudos ou estágios. Pouco mais da metade dos estudantes se autodeclarava negro(a)/preto(a)/pardo(a), e uma pessoa se identificava como indígena. A turma era composta majoritariamente por mulheres cis, com predominância de jovens de até 18 anos; entretanto, havia também participantes com idades entre 19 e 59 anos. A diversidade sociocultural do grupo se evidenciava nos locais de origem dos estudantes, provenientes não apenas de Florianópolis/SC, mas também da Argentina, Venezuela, Cuba, Colômbia, do Rio Grande do Sul, São Paulo, Pará e de diferentes cidades catarinenses, como São José, Biguaçu, Garopaba e Palhoça.

O perfil dessa turma e o contexto formativo em que as atividades se desenvolveram evidenciam uma prática coletiva sustentada na articulação entre ensino, extensão e pesquisa, conforme descrita por Pinheiro et al. (2024). Essa tríade possibilita que a universidade se conecte de maneira concreta com as

⁹ Grupo Prosa – Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação e Tecnologia Ético-Crítica que desenvolve um olhar complexo para os mais diferentes contextos de sua atuação, dentro e fora da universidade, a partir de distintas áreas envolvidas em temas interdisciplinares no campo educacional como Linguagem, Tecnologia, Ensino e Ambiente. (<https://prosa.ufsc.br/>)

realidades sociais, promovendo o diálogo entre saberes acadêmicos e saberes populares. No caso do Projeto Integrar, essa relação se materializa nas vivências construídas entre alunos e professores, em práticas que ultrapassam os limites da sala de aula e se estendem às comunidades, fortalecendo o compromisso ético e político da formação docente. É nesse entrelaçamento entre teoria e prática, universidade e território, que se insere a reflexão e também um olhar mais atento, sobre quem são os educadores populares que atuam nesses contextos, como se articulam e constroem suas ações a partir das demandas e potências desses espaços.

4.2 QUEM SÃO OS EDUCADORES POPULARES QUE ATUAM EM CONTEXTOS PERIFÉRICOS?

Os educadores populares são agentes de transformação social cuja atuação remonta aos movimentos de educação de base e cultura popular surgidos no Brasil a partir das décadas de 1960 e 1970, fortemente influenciados pela pedagogia de Paulo Freire. Inicialmente, esses educadores atuavam em contextos rurais e urbanos marginalizados, buscando alfabetizar, conscientizar e empoderar comunidades historicamente excluídas do acesso à educação formal (Silva e Spigolon, 2018; Souza, 2024).

Ao longo do tempo, a prática da educação popular expandiu-se, incorporando metodologias participativas e dialógicas que valorizam os saberes locais e a experiência de vida dos sujeitos. Os educadores populares contemporâneos mantêm o compromisso com a emancipação e transformação social, mas suas estratégias e áreas de atuação adaptam-se às especificidades dos territórios urbanos periféricos, caracterizados por desigualdades socioeconômicas, violência, precariedade de serviços públicos e estigmatização social (Souza, 2024).

Nesses contextos, os educadores populares atuam como mediadores entre o conhecimento formal e os saberes comunitários, desenvolvendo práticas pedagógicas inovadoras, como cursinhos populares, oficinas culturais e projetos de extensão, que articulam educação, cidadania e mobilização social (Oliveira, 2023). Eles buscam criar espaços seguros de aprendizagem, onde o diálogo, a escuta ativa

e a participação coletiva são centrais, promovendo a inclusão e a valorização das identidades locais.

A diferença entre os educadores populares históricos e aqueles que atuam nas periferias urbanas contemporâneas reside na adaptação às demandas específicas desses territórios. Enquanto os primeiros enfrentavam o desafio da alfabetização e conscientização em contextos de repressão política, os atuais lidam com desigualdades estruturais complexas, atuando como sujeitos políticos que fortalecem a autonomia, o pertencimento comunitário e a resistência cultural (Oliveira, 2023; Souza, 2024).

Dessa forma, os educadores populares em contextos periféricos consolidam-se como protagonistas da transformação social, utilizando a educação como ferramenta de resistência e emancipação, reafirmando a relevância histórica e contemporânea da educação popular como prática de justiça social.

4.2.1 Quem são os Educadores do CEDEP?

O Centro de Educação Popular, conta com educadores populares que desenvolvem práticas voltadas ao fortalecimento comunitário e à inclusão social. Entre eles, eu atuei como professora regente da turma G6, composta por adolescentes de 13 a 15 anos. Nesse papel, mediava diariamente rodas de conversa, criando espaços de escuta ativa, diálogo e expressão, nos quais os adolescentes eram incentivados a refletir criticamente sobre suas ações diárias e experiências vividas na periferia. Essas discussões aconteciam antes que os estudantes participassem das oficinas e atividades culturais oferecidas pela instituição, integrando a vivência cotidiana ao desenvolvimento de capacidades reflexivas e de consciência social.

A maioria desses educadores atua em oficinas pedagógicas, culturais e esportivas, como capoeira, judô, letramento digital, reforço escolar, futsal, música e teatro, entre outras. Nessas atividades, eles promovem uma educação integral, articulando o ensino formal às práticas comunitárias e contribuindo para o desenvolvimento cognitivo, social e cultural das crianças e adolescentes.

No CEDEP, a atuação dos educadores envolve também a escuta ativa dos adolescentes, valorizando suas experiências e expressões como instrumentos de aprendizagem e de construção coletiva de conhecimento (Silveira e Cezar, 2021).

4.2.2 Quem são os Educadores do Projeto Integrar em 2024?

O Projeto de Educação Comunitária Integrar atua na preparação de jovens de baixa renda para o acesso ao ensino superior, utilizando princípios da educação popular. Os educadores do Integrar, muitos deles voluntários ou em formação acadêmica, desenvolvem metodologias participativas que incluem rodas de conversa, perguntas geradoras e atividades culturais, sempre articuladas à escuta das demandas e perspectivas dos estudantes (Rocha e Martins, 2016).

Esses educadores não apenas transmitem conhecimento acadêmico, mas também promovem processos de conscientização social e cidadã, apoiando os jovens a refletirem sobre sua realidade, construir projetos de vida e participar ativamente da comunidade. A prática de escuta, implementada no projeto, exemplifica essa abordagem ao criar espaços seguros de expressão e aprendizagem, acolhendo histórias de vida e experiências individuais (Projeto Integrar, 2024).

A composição do coletivo de educadores do Integrar em 2024.1 é marcada pela diversidade de papéis e trajetórias. Participaram professores voluntários das áreas de Ciências da Natureza, Matemática e Linguagens, muitos deles vinculados ao grupo de pesquisa e extensão responsável por acompanhar o projeto. A experiência pedagógica se estruturou na articulação entre ensino, extensão e pesquisa, envolvendo estudantes da turma de Estágio do curso de Educação do Campo da UFSC, acompanhados por professores da universidade e pela disciplina de Saberes e Fazeres, no Tempo Comunidade. Esses estagiários atuaram como educadores-aprendizes, vivenciando e aplicando, em parceria com o coletivo do Integrar, as etapas da investigação temática descritas por Pinheiro et al. (2024), Prosa (2025) e Salgado et al. (2025).

Além desse grupo mais amplo, havia também o coletivo de educadores populares que participou diretamente do processo de co-formação analisado nesta pesquisa. Eram educadores com experiência consolidada no trabalho comunitário,

atuantes no cotidiano das turmas e profundamente familiarizados com as vivências, demandas e contradições enfrentadas pelos estudantes.

Esse grupo de co-formação, por meio do projeto de extensão, intitulado *“Co-formação na práxis educativa humanizadora: construção de projetos comunitários orientados à transformação da realidade injusta”* também foi responsável pela elaboração do programa de oficinas, que resultou em cinco encontros, cada um com um objetivo específico.

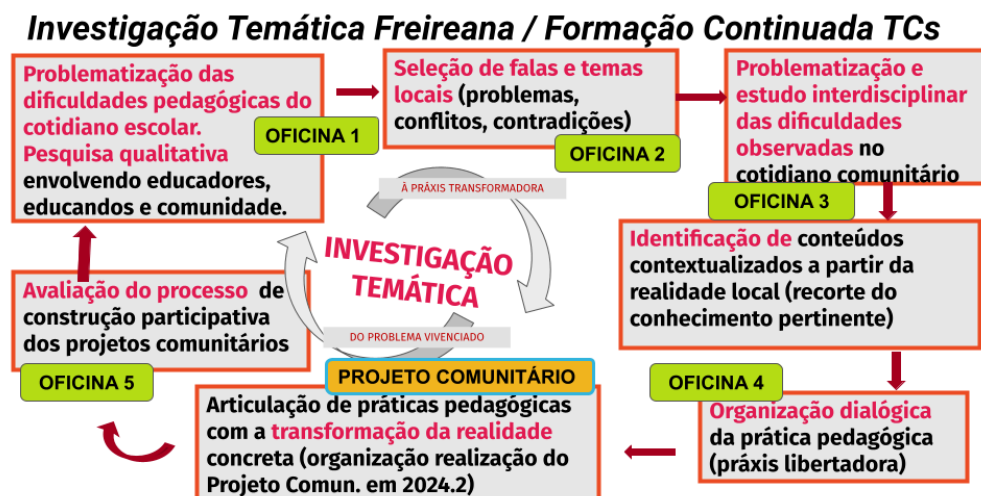
Quadro 02: Programa das oficinas desenvolvidas

Oficina 1	Identificação de desafios da práxis autêntica docente no contexto;
Oficina 2	Situações existenciais significativas para os estudantes (processo de decodificação coletiva de possíveis temas geradores codificados na interação com os estudantes e seus contextos existenciais ao longo de 2024.1);
Oficina 3	Aprofundamento nas situações existenciais significativas para os estudantes;
Oficina 4	Apreciação da proposta de Projeto Comunitário dos Estagiários da EduCampo-UFSC;
Oficina 5	Avaliação crítica da implementação do Projeto Comunitário e Oficinas;

Fonte: Souza et al. (2025).

Essas oficinas foram conduzidas em articulação com o movimento da Investigação Temática, organizado em etapas e representado na Figura 01, adaptada de Silva (2004). O processo integrou análise de falas significativas, decodificação coletiva e planejamento pedagógico orientado a partir das realidades vivenciadas pelos jovens.

Figura 02: Distribuição das Oficinas em relação ao movimento de Investigação Temática



Dessa forma, o coletivo de educadores do Projeto Integrar configura-se como um espaço de formação compartilhada, no qual a prática pedagógica é constantemente refletida e reconstruída a partir da realidade vivenciada pelos estudantes. As oficinas, articuladas ao movimento da Investigação Temática, favoreceram momentos de diálogo, análise e planejamento coletivo, fortalecendo uma práxis educativa comprometida com os princípios da educação popular inspirada em Paulo Freire.

4.3 ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS PARA IDENTIFICAÇÃO-REGISTRO-ANÁLISE DAS FALAS SIGNIFICATIVAS NA PRÁXIS DA EDUCAÇÃO POPULAR NO CEDEP E NO PROJETO INTEGRAR

As estratégias metodológicas adotadas nesta pesquisa se inserem no contexto do projeto de pesquisa-ensino-extensão desenvolvido junto ao Projeto Integrar, que resultou em um relatório elaborado por mim e pelos estudantes do Estágio Básico V do curso de Educação do Campo. Esse relatório reuniu registros dos processos vivenciados, contemplando análises de falas significativas, reuniões de planejamento com o coletivo de educadores, planos de ensino e registros das avaliações coletivas. No contexto do CEDEP, os registros eram realizados a cada

encontro, por meio de um diário de campo escrito por mim, no qual descrevia as atividades, percepções e movimentos observados durante as vivências com a turma.

Diante disso, abordaremos as falas significativas e as estratégias de coleta e análise utilizadas, considerando que, para a finalidade desta pesquisa, elas não se configuram apenas como instrumentos de planejamento pedagógico, mas também como ferramentas de investigação, revelando sentidos, aprendizagens e práticas que emergem no cotidiano educativo.

4.3.1 Falas Significativas e Metodologia de Pesquisa

As falas significativas com base em Rocha e Maestrelli (2017) emergem num contexto de pesquisa participante e de educação popular, com o objetivo de que a voz dos sujeitos deixe de ser objeto passivo de investigação para tornar-se agente ativo de construção de sentido e transformação social.

Para Silva (2004), as falas significativas correspondem às expressões autênticas dos diferentes segmentos da comunidade, que revelam conflitos, contradições e esperanças vivenciadas localmente. Essas falas expressam uma leitura do mundo que traduz a visão crítica dos sujeitos e, ao mesmo tempo, alimenta novas compreensões.

Por tanto, as falas são como enunciados provenientes de sujeitos que vivem realidades escolarizadas (ou comunitárias) marcadas por desigualdades sociais, que expressam conflitos ou contradições concretas vivenciadas por essas comunidades e que extrapolam o particular-individual, apontando para dimensões coletivas da realidade. Na prática, as falas significativas são vistas como unidades para “denúncia” de situações de opressão ou de desumanização e, ao mesmo tempo, como indícios de potenciais de transformações.

Ao especificar metodologicamente o reconhecimento das falas significativas, a partir dos estudos de Silva (2004), Rocha e Maestrelli (2017), destaca-se a necessidade de estabelecer critérios de seleção. Entre eles:

- Falas que envolvam situações concretas a partir do ponto de vista da(s) comunidade(s) investigada(s) e que extrapolem a simples constatação da realidade local ou situações restritas a uma pessoa ou família;

- Falas que sejam explicativas e abrangentes, e que por isso enunciam visões de mundo. As observações, inferências e interpretação do grupo de educadores investigadores são imprescindíveis nesse processo; todavia, na seleção é desejado que sejam contempladas as falas da(s) comunidade(s);
- Falas que possibilitem perceber implícita ou explicitamente o conflito e a contradição social opressiva recorrente na realidade local, que mesmo naturalizadas na comunidade, denunciam as desigualdades e/ou o sofrimento do outro sobre o acesso e usufruto a bens materiais e intelectuais coletivos;
- Falas que apresentem algum grau de dissociação entre os aspectos da macro organização sociocultural e econômica e situações vivenciadas pela comunidade local;
- Falas que representem uma situação-limite, ou seja, que refletem um limite explicativo induzido na visão da comunidade, um obstáculo a ser superado. Geralmente o limite explicativo aparece de forma explícita e pragmática na fala da comunidade, entretanto, quando marcada pela baixa autoestima, pode estar implícita em muitas situações e discursos, em diferentes formas de enunciação.

Com isso, para os autores, o educador/pesquisador não é um sujeito neutro. Ao lidar com as falas significativas, ou seja, com as vozes reais das pessoas que expressam suas experiências, dores e percepções sobre o mundo, ele precisa assumir um posicionamento crítico e ético. Isso quer dizer que ele deve interpretar essas falas à luz das condições sociais, políticas e econômicas que as produzem, e não apenas descrevê-las.

Rocha e Maestrelli (2017) informam que é através deste posicionamento que emerge a construção de uma “contrafala”, que busca compreender analiticamente a fala do outro articulando o discurso analisado ao contexto macrossocial, político e econômico observado. Essa contrafala não é uma simples resposta, mas uma interpretação crítica que articula o que é dito no campo com uma leitura teórica mais ampla, por exemplo, relacionando uma queixa sobre a escola com desigualdades estruturais, políticas públicas ou condições históricas de exclusão.

Assim, o processo de selecionar e analisar as falas significativas torna-se um ato pedagógico e político: ao reconhecer as contradições nelas contidas, o educador transforma esse material em base para a construção de um currículo ético-crítico, comprometido com a formação consciente e com a transformação social.

Por isso, é preciso urgentemente fazer uma escuta comprometida, compreensiva, interpretativa e crítica desse outro; perceber o que nos torna mais próximos, evidenciar nossas similaridades e também nossas diferenças estéticas, comportamentais, culturais, nossos diferentes saberes e conhecimentos, os quais, a partir de uma ideologia individualista e excludente, já nos acostumamos a desvalorizar e a ignorar. (Rocha e Maestrelli, 2017, p.8)

Os autores destacam a ética da escuta, que consiste em ouvir o outro de maneira sensível e crítica, reconhecendo-o como sujeito de saber e não como objeto de estudo. Essa postura desafia a ideologia individualista e excludente que historicamente silencia as vozes populares. Quando a universidade escuta e dialoga com a escola e a comunidade, a investigação deixa de ser isolada e se constitui como um processo formativo, coletivo e emancipador.

Nesse sentido, as falas significativas funcionam como ponte entre o local e o global, entre a voz dos sujeitos e a estrutura social que os envolve. A partir delas, o planejamento pedagógico e as ações de ensino-extensão-pesquisa se orientam para as práticas que sejam sensíveis às realidades sociais e para processos que impliquem transformação, não apenas descrição.

5. ANÁLISE - POTENCIALIDADES DE OUVIR O OUTRO POR MEIO DAS IDENTIFICAÇÕES E ANÁLISES DE FALAS SIGNIFICATIVAS

O presente capítulo dedica-se à análise das potencialidades de ouvir o Outro, centrando-se na identificação e interpretação de falas significativas. A escuta, neste contexto, se configura como um instrumento de compreensão das experiências, sentidos e perspectivas compartilhadas pelos sujeitos. Por meio da atenção às nuances das falas, é possível reconhecer as relações de poder, estratégias de auto organização e manifestações de cuidado que orientam as práticas cotidianas. Ao organizar e sistematizar essas informações, buscamos evidenciar como diferentes tipos de escuta, sejam individuais, coletivas ou orientadas contribuem para a construção de sentidos e para a ampliação da compreensão da práxis autêntica. Essa abordagem possibilita uma leitura mais aprofundada das interações, revelando as camadas de significado presentes nas narrativas e reforçando o papel da escuta como ferramenta essencial na práxis autêntica pedagógica.

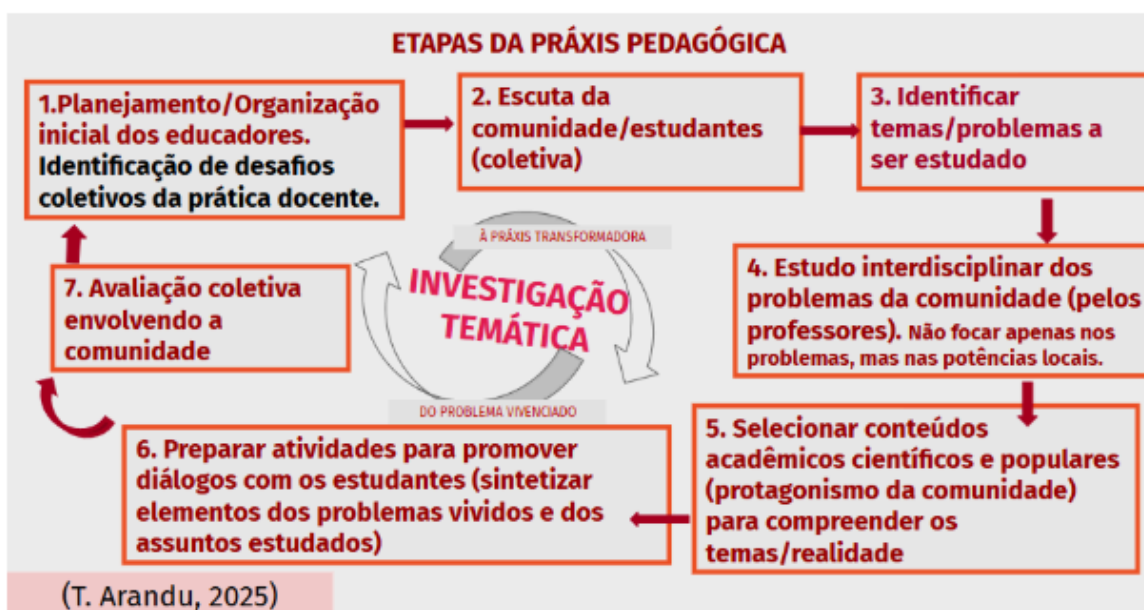
5.1 A AUTO-ORGANIZAÇÃO DOS EDUCADORES: A ESCUTA NO PLANEJAMENTO COLETIVO DA PRÁXIS AUTÊNTICA PEDAGÓGICA

A auto-organização dos educadores constitui o ponto de partida da práxis autêntica pedagógica, pois é nesse espaço que se inaugura a escuta de si e do coletivo docente. Esse movimento inicial prepara o grupo para o diálogo com a comunidade, instaurando um ambiente de reflexão compartilhada acerca dos desafios e sentidos da prática educativa.

Compreendida como eixo articulador dos processos de investigação temática, a auto-organização dos educadores se configura como uma ponte essencial para o desenvolvimento do trabalho coletivo. O planejamento compartilhado torna-se, assim, um espaço de articulação entre docentes e comunidade, orientando a investigação e promovendo a construção de sentidos comuns. Nesse contexto, conforme observam Silva (2007), Brick (2017) e Pinheiro (2024), o planejamento coletivo adquire caráter formativo, uma vez que a escuta se afirma como princípio mediador em todo o percurso metodológico.

Tomando como base esses autores, a Turma Arandu (2025), da Educação do Campo/UFSC, sistematizou o processo de Investigação Temática por meio da práxis autêntica pedagógica, representado no diagrama a seguir. Tal representação evidencia a escuta como elemento transversal e permanente, atravessando todas as etapas do planejamento e da ação docente.

Figura 03: Etapas da Práxis Autêntica Pedagógica



Fonte: Turma Arandu, Educação do Campo/UFSC (2025).

A escuta, nesse processo, não se restringe a um momento inicial, mas constitui um movimento contínuo de mediação entre diferentes sujeitos, saberes e contextos. Ela se manifesta em cada transição entre as etapas, do planejamento inicial à avaliação junto à comunidade, garantindo que a práxis autêntica pedagógica permaneça viva, participativa e coerente com as realidades locais. Mais do que um procedimento metodológico (fase 2 do esquema), a escuta assume uma postura ético-política que orienta todo o movimento pedagógico, desde a auto-organização dos educadores até a avaliação coletiva com a comunidade.

Com base no objetivo específico desta pesquisa: analisar a relevância da escuta de estudantes e educadores durante o processo de planejamento coletivo da práxis autêntica pedagógica, a seguir apresentamos a análise da presença da escuta em cada etapa desse processo.

Etapa 01: A escuta como ponto de partida para o planejamento;

Na auto-organização dos educadores, a escuta se realiza como um ato reflexivo e coletivo. Os educadores ouvem uns aos outros, partilham experiências, desafios e percepções da prática docente. Esse momento é orientado por uma figura de condução (coordenador, orientador ou pesquisador), cuja função não é oferecer respostas, mas fomentar o diálogo e favorecer que o grupo se escute. O condutor atua, portanto, como sujeito que escuta o grupo enquanto o grupo se escuta a si mesmo, instaurando uma escuta recíproca, sensível e politicamente comprometida.

Etapa 02: A escuta como vínculo com a comunidade;

Ao avançar para o diálogo com estudantes e comunidade, a escuta adquire caráter dialógico e horizontal. Educadores e condutores se colocam na posição de aprendizes, reconhecendo que o conhecimento emerge das experiências e realidades vividas pelos sujeitos.

Nesse momento, os educadores exercem papel fundamental ao criar e proteger o espaço de fala, garantindo o direito de cada voz ser ouvida. O diálogo, portanto, não se limita à coleta de informações, mas se constitui como um encontro de saberes. A escuta aqui não é unilateral: os educadores também são afetados pelo que ouvem, tornando-se parte do processo coletivo de conscientização.

Etapas 03, 04 e 05: A escuta que orienta a escolha dos temas e conteúdos de forma crítica;

A partir das falas e observações coletadas, o grupo identifica os temas geradores e os problemas concretos a serem estudados. Nessas etapas, a escuta assume dimensão analítica, exigindo dos educadores a capacidade de ouvir as entrelinhas das falas, reconhecer contradições, silêncios e sentidos implícitos.

O condutor nessas etapas, assume um papel importante e atua como facilitador desse processo interpretativo, promovendo rodas de diálogo entre professores e comunidade e auxiliando na transformação das falas dispersas em categorias de reflexão e planejamento.

Essa escuta mediada é essencial para sustentar o caráter ético da práxis autêntica pedagógica: não se trata de falar pelo outro, mas com o outro, reconhecendo que cada palavra carrega um lugar social e uma história de vida.

Etapa 06: A escuta na elaboração das atividades como forma de ação;

Na elaboração das atividades pedagógicas, a escuta retorna como instrumento de reconstrução da ação, incorporando criticamente tudo o que foi ouvido nas etapas anteriores.

O coletivo de educadores estimula novas falas, promove a expressão de sentimentos e percepções e assegura que as vozes da comunidade e dos estudantes tenham impacto real nas decisões tomadas. Dessa forma, as atividades propostas refletem os problemas vividos e os temas estudados, reafirmando o compromisso político e social da educação como prática.

Etapa 07: A escuta como avaliação coletiva;

Na avaliação com a comunidade, a escuta ressurge como movimento de devolutiva e reconstrução coletiva do saber.

O diálogo se conclui em espiral: os educadores retornam ao ponto inicial, agora com uma compreensão mais ampliada de si mesmos, da comunidade e das condições que estruturam sua prática.

O planejamento, portanto, se consolida como um ciclo dialógico: ouvir, refletir, agir e reouvir, reafirmando a escuta como elo vital entre o planejamento docente e a ação educativa transformadora. Compreender a escuta como eixo mediador do planejamento coletivo da práxis autêntica pedagógica permite avançar para a análise das expressões concretas que emergem desse processo. As falas significativas produzidas nos contextos educativos do CEDEP e do Integrar constituem o material empírico que dá corpo à escuta, revelando como os sujeitos traduzem, em linguagem, suas experiências, percepções e contradições diante da realidade social. Assim, o levantamento dessas falas configura o movimento seguinte da investigação, no qual a palavra dos participantes se torna fonte de reflexão sobre o sentido político e pedagógico da escuta na Educação Popular.

Um episódio representativo desse processo ocorreu quando, ao analisarem coletivamente uma das falas que seria trabalhada no estágio, os educadores do Integrar identificaram uma questão emergente considerada mais urgente e significativa para a turma. A partir dessa escuta atenta e do diálogo crítico, o estagiário responsável reconheceu a pertinência da análise do grupo e decidiu alterar integralmente o planejamento que havia elaborado para o semestre de 2024.1. Essa mudança, especialmente após o planejamento já estar estruturado, foi significativa e exigiu abertura, flexibilidade e disposição para rever o próprio trabalho,

algo que, para muitos educadores, não é simples, dado o apego comum às propostas previamente construídas.

Entretanto, o processo de co-formação evidenciou uma postura de humildade, abertura e coerência com os princípios da Educação Popular por parte da equipe responsável pelo estágio. Ao considerar a leitura coletiva realizada pelos educadores, aqueles mais próximos do cotidiano dos estudantes e atentos aos seus sinais e necessidades, o grupo não hesitou em revisar e reorganizar integralmente a proposta pedagógica, reafirmando a centralidade da escuta e do diálogo na construção do trabalho educativo.

Esse episódio sintetiza o caráter formativo e dialógico do processo: um movimento contínuo de escuta intensa, troca de saberes e co-responsabilidade pedagógica. As experiências compartilhadas entre professores, estagiários e comunidade revelaram uma construção pedagógica viva, na qual ensinar e aprender se entrelaçam na ação e na reflexão, reafirmando a escuta como fundamento ético, político e transformador da prática educativa.

5.2 ESTRATÉGIAS DE ESCUTA DE FALAS SIGNIFICATIVAS DESENVOLVIDAS

As estratégias de escuta das falas significativas foram construídas a partir das condições específicas de cada contexto investigado. Tanto no trabalho desenvolvido no CEDEP quanto nas atividades realizadas no Projeto Integrar, as características dos grupos, dos espaços educativos e das dinâmicas de participação demandaram a criação de procedimentos próprios para favorecer a expressão dos participantes e a identificação de falas com relevância analítica. Assim, as práticas de escuta foram sendo organizadas de forma situada, considerando os objetivos da investigação e os princípios metodológicos inspirados na Educação Popular. A seguir, são apresentadas e descritas as estratégias de escuta desenvolvidas em cada um desses contextos.

5.2.1 Estratégias de Escuta de Falas Significativas no CEDEP

As estratégias para coleta, registro e análise das falas incluíram rodas de conversa, uso de fotografias, perguntas abertas, criação de um ambiente acolhedor e seguro, e diferentes abordagens de escuta, conforme descrito a seguir:

- Rodas de Conversa: Os encontros foram realizados por meio dessa metodologia, promovendo a interação entre os adolescentes e incentivando sua expressão durante as discussões.
- Uso de Fotografias: Foram exibidas imagens que retratavam realidades periféricas brasileiras, como lixo a céu aberto, desigualdades habitacionais e cenas abstratas, para mobilizar os adolescentes a relacionarem essas representações com suas vivências na comunidade.
- Perguntas Abertas: No segundo encontro, questões amplas como “O que é ser jovem na comunidade do Monte Cristo?” e “Quais as dificuldades da comunidade?” estimularam reflexões sobre o cotidiano e as experiências locais dos adolescentes.
- Ambiente Acolhedor e Seguro: Houve uma preocupação em criar um espaço confortável para que os adolescentes se sentissem livres para abordar temas sensíveis, como a violência.
- Escuta Passiva e Escuta Investigativa: No primeiro encontro, foi adotada uma escuta passiva, com pouca intervenção. No segundo, a abordagem foi investigativa, buscando interpretar os significados das respostas e aprofundar as análises.

Essas estratégias demonstraram uma abordagem reflexiva e coletiva, característica da Educação Popular, com foco em dar voz às experiências dos adolescentes. Apesar disso, algumas limitações foram observadas, relacionadas ao desafio de mediar as estratégias, especialmente devido ao caráter individual da coleta.

As falas analisadas neste contexto foram coletadas na comunidade Monte Cristo, em encontros com adolescentes de 13 a 15 anos, participantes da instituição CEDEP, que atua na Educação Popular. Durante essas atividades, eu conduzia rodas de conversa, abordando temas voltados ao desenvolvimento educacional e social. O primeiro encontro foi realizado em maio de 2023, na sala de aula, com a participação de cerca de 12 educandos, majoritariamente meninos negros. A atividade consistiu em uma roda de conversa dinâmica e interativa, mediada por

mim, utilizando fotografias projetadas que retratavam realidades periféricas brasileiras, como desigualdades habitacionais, lixo a céu aberto e situações abstratas que estimulavam a interpretação. As discussões surgiram de forma espontânea, mas desorganizada, refletindo as diferentes vivências dos educandos. Alguns relataram experiências diretas com as situações ilustradas, enquanto outros não enfrentavam essas mesmas realidades. Para organizar o debate, busquei direcionar as falas para pontos comuns, como violência policial, precariedade habitacional, saneamento inadequado e criminalidade, frequentemente associada ao tráfico e às drogas. As imagens mobilizaram intensamente o grupo, gerando ansiedade e sobreposição de falas. Por ser meu primeiro contato com a coleta de depoimentos, senti certo desconforto no processo, mas priorizei criar um ambiente acolhedor e seguro para que os adolescentes se expressassem livremente, evitando aprofundar explicações ou análises naquele momento.

O segundo encontro ocorreu em setembro de 2023, com o mesmo grupo e formato de roda de conversa, mas com perguntas abertas como: “O que é ser jovem no território de Monte Cristo?”, “O que aprenderam vivendo lá?”, “Quais as dificuldades do território?” e “Como imaginam o futuro?”. Os adolescentes mostraram timidez e deram respostas breves, mesmo com minhas tentativas de aprofundar as reflexões. Ao falar sobre ser jovem no Monte Cristo, destacaram festas e diversão, frequentemente associadas a pessoas armadas e ao uso de bebidas e drogas, evidenciando a necessidade de cautela ao sair à noite. As falas refletiram conscientização sobre os perigos do crime e as escolhas envolvidas, mas também revelaram desesperança, especialmente ao mencionar a falta de oportunidades que levam muitos a entrar no tráfico para sustentar suas famílias. Apesar da mobilização e empatia geradas por alguns temas, selecionei poucas falas desse encontro, pois não atendiam ao critério de significância metodológica. Diferentemente do primeiro encontro, a escuta foi mais investigativa, buscando interpretar os sentidos das respostas e aprofundar as análises.

5.2.2 Estratégias de Escuta de Falas Significativas no Projeto Integrar

As estratégias utilizadas no projeto Integrar foram articuladas de forma estruturada e incluíram diversas ações como café coletivo, dinâmica inicial,

perguntas geradoras, articulação com os limites explicativos, discussão crítica e reflexiva, escuta presente e descritiva, análise e reorganização das falas, conforme descrito:

- **Café Coletivo para Estabelecimento de Vínculos:** No primeiro encontro, organizou-se um café coletivo para criar um ambiente acolhedor e estabelecer laços iniciais entre os participantes e os mediadores, já que o grupo ainda não era conhecido.
- **Dinâmica como Ferramenta Pedagógica:** No segundo encontro, a música "Canção Infantil"¹⁰ foi utilizada como disparador para promover reflexões e estimular a participação, gerando empatia e engajamento entre os participantes.
- **Perguntas Geradoras:** Foram feitas perguntas como: "O que significa para você estar aqui?", "Qual seu projeto de vida?" e "O que significa para você a entrada na faculdade?" para estimular falas significativas e aprofundar reflexões.
- **Articulação com Limites Explicativos (Reportagens):** No terceiro encontro, as falas selecionadas foram acompanhadas por reportagens que contextualizavam e aprofundavam os temas, conectando as vivências dos alunos a questões sociais mais amplas e promovendo discussões críticas e contextualizadas.
- **Discussão Crítica e Reflexiva:** Os participantes foram incentivados a compartilhar experiências e expressar indignações sobre temas como desigualdades sociais, tráfico e violência policial, fomentando uma reflexão coletiva e crítica.
- **Escuta Presente e Descritiva:** Um educador mediador praticou escuta presente (escuta ativa), sistematizando as falas e devolvendo reflexões críticas ao grupo. Paralelamente, outros pesquisadores realizaram escuta descritiva para registrar as falas de forma fiel.
- **Análise e Reorganização das Falas:** A equipe se reuniu para revisar e reorganizar as falas com base em critérios de análise temática, assegurando uma interpretação detalhada e consistente.

¹⁰ A música "Canção Infantil" do rapper Cesar MC traz uma mensagem forte sobre o racismo, focada especialmente na experiência de uma criança negra. A letra descreve como desde cedo, essa criança se depara com o preconceito, com estereótipos negativos e a exclusão. Ela reflete sobre como a sociedade impõe padrões de beleza e sucesso que não incluem pessoas negras, o que gera sofrimento e baixa autoestima. (<https://www.youtube.com/watch?v=Ri-eF5PJ2X0>)

Essas estratégias evidenciam um processo participativo e crítico, inteiramente planejado e executado de forma coletiva, visando integrar as vivências dos participantes em um ambiente acolhedor e reflexivo.

As falas analisadas no contexto 02 foram coletadas durante a disciplina de Estágio do curso de Educação do Campo (EduCampo) juntamente com o Grupo Prosa da UFSC, por meio de atividades realizadas em um coletivo formado por alunos e professores. O objetivo era coletar e interpretar falas relacionadas à turma de 2024 do Projeto Integrar, desenvolvido no núcleo da UDESC.

No primeiro encontro, organizamos um café coletivo para nos apresentarmos e estabelecer vínculos com os participantes. Esse momento inicial foi fundamental para criar uma conexão e nos sentimos acolhidos pela turma. Durante a atividade, os alunos foram chegando aos poucos e tirando dúvidas sobre a dinâmica e nossa presença ali. Essa interação foi essencial para facilitar o desenvolvimento dos encontros subsequentes.

No segundo encontro, propusemos uma discussão em grupo a partir da música “Canção Infantil” e lançamos três perguntas: “*O que significa para você estar aqui?*”, “*Qual seu projeto de vida?*” e “*O que significa para você a entrada na faculdade?*”. A música provocou reflexões e causou certo desconforto inicial, mas estimulou a participação e o desenvolvimento de falas significativas. Ao final desse encontro, reunimos a equipe da EduCampo e do Prosa para identificar as falas mais marcantes, que seriam utilizadas no terceiro encontro: “*Uns passam fome e outros esbanjam*”, “*Eles só querem nos ver entrando pro crime*”, “*Eu vou dar orgulho para a minha família*”, “*O jovem tem que escolher entre comer ou estudar*”, “*Quem tinha que nos proteger é quem nos oprime*” e “*Você precisa ser alguém na vida*”.

No terceiro encontro, apresentamos as falas selecionadas acompanhadas de reportagens que contextualizavam e aprofundavam suas significações (limites explicativos). Por exemplo:

- *Fala*: “Uns passam fome e outros esbanjam” x *Reportagem*: “Aumento da desigualdade: 10% mais ricos ganham 31 vezes o salário dos mais pobres.”
- *Fala*: “Eles só querem nos ver entrando pro crime” x *Reportagem*: “As melhores soluções para o Brasil saem das periferias.”

- *Fala*: “O jovem tem que escolher entre comer ou estudar” x *Reportagem*: “Por que o jovem periférico está invisível nos programas dessas eleições?”
- *Fala*: “Quem tinha que nos proteger é quem nos oprime” x *Reportagem*: “Por que o senhor atirou em mim?”
- *Fala*: “Você precisa ser alguém na vida” x *Reportagem*: “Invisibilidade social: a cor da desigualdade.”

Durante as discussões, os alunos compartilharam experiências e indignações sobre desigualdades sociais, baixos salários, opressão das grandes empresas, tráfico, drogas no contexto familiar e violência policial nas comunidades.

Após o terceiro encontro, a equipe da EduCampo e do Prosa reuniu-se novamente para revisar e reorganizar as falas, considerando critérios de análise temática. Todos os encontros foram realizados em formato coletivo, com um educador que praticava escuta ativa, sistematizava as falas e devolvia reflexões críticas ao grupo, incentivando questionamentos. Além disso, outros pesquisadores realizaram uma escuta descritiva para capturar as falas com maior fidelidade, assegurando uma análise detalhada e criteriosa.

5.3 IDENTIFICAÇÃO DE FALAS SIGNIFICATIVAS NOS CONTEXTOS DE PESQUISA

As falas significativas, revelam a potência pedagógica da linguagem enquanto mediação entre o vivido e o pensado. São expressões que emergem das experiências concretas dos sujeitos e que, ao serem acolhidas e interpretadas, permitem compreender a realidade a partir de quem a vivencia.

Mais do que identificar conteúdos ou opiniões, o levantamento dessas falas buscou ouvir os sentidos produzidos pelos sujeitos em suas leituras do mundo, reconhecendo nelas formas próprias de elaboração do saber e da consciência crítica. Assim, as falas significativas tornam-se registros da práxis autêntica discursiva dos grupos, configurando-se como parte do movimento dialógico entre educadores, estudantes e comunidade.

Nesse sentido, a análise das falas materializa um dos objetivos específicos desta pesquisa: compreender as falas significativas como instrumentos de escuta

presentes na práxis da Educação Popular. Elas evidenciam a dimensão política e simbólica da linguagem, que dá voz às contradições, aos silêncios e às resistências que atravessam a vida cotidiana dos sujeitos.

A seguir, apresenta-se o levantamento das falas coletadas nos contextos do CEDEP e do Integrar, as quais servirão de base para a análise interpretativa posterior.

Quadro 03: Falas Coletadas

CEDEP	Integrar
1. “Às vezes a ideia de futuro é o tráfico, professora. <u>Porque todo dia nasce outros traficantes</u>” 2. “É como se a gente jovem não tivesse escolha, a não ser o crime.” 3. “O pessoal vai pro corre pelo dinheiro, mas isso não é vida para ninguém, <u>porque não tem emprego</u>, e quando entrega currículo, nunca é chamado, por que é de favela.” 4. “Morar no Monte Cristo já é difícil, é mais sujo, tem um monte de papel espalhado pelas ruas, vários plásticos, e <u>são as próprias pessoas que jogam esses lixos nas ruas</u>, eles não sabem cuidam do lugar a onde moram.” 5. “Existe outras formas de melhorar as condições, <u>mas o governo não ajuda</u>, as <u>pessoas que moram aqui não ajudam também</u> abandonam cachorros, nos maus tratos, sujam as ruas, <u>não cuidam do seu lixo</u>.” 6. “Aqui no Monte Cristo tem esgoto nas ruas, <u>porque a prefeitura não cuida</u>, e as <u>pessoas que moram na favela também não cuida</u>, os dois não cuidam. A favela bagunça	7. “No fundo você só consegue entender...mas não consegue mudar, <u>é assim</u>.” 8. “Aquele discussão de colocar o Brasil no centro. Colocar o Brasil no centro do mapa não muda nada concretamente... <u>toda essa discussão aqui não muda nada</u>.” 9. “<u>Como eles estão no poder....</u> então vão fazer as leis para os deles... <u>Os mais ricos não pagam imposto</u>.” 10. “Meu pai é pobre <u>mas só pensa nos ricos... ele têm um espírito de rico</u>.” 11. “Quando lideranças ganham destaque as siglas acabam chamando eles para ocupar cadeiras... <u>aí se rompe o processo comunitário</u>.” 12. “As pessoas se corrompem, <u>é assim mesmo</u>.” 13. “Minha mãe era “ativa politicamente”, mas ela foi ameaçada de ser demitida... <u>aí o que ela podia fazer, uma mãe solteira</u>.” 14. “Um jovem vê sua família passando fome, tendo a luz cortada, sendo despejada... <u>ela vai preferir entrar pro crime do que não fazer nada nessa situação. Não têm outra opção</u>.” 15. “[cai no crime] porque é criado meio solto... deu algo errado, o responsável quando era a criança às vezes era a irmã, que também era outra criança... <u>o estado poderia colocar mais coisas além da escola, oportunidades (esportes, dança...), para eles não ficarem soltos,</u>

<i> muito, não cuida, <u>faz muita sujeira</u>.</i>	<i> mas não é algo que vem do estado, o estado não propicia.”</i> 16. <i>“A TV é dos grandes, o facebook bloqueia as coisas e as lideranças comunitárias são corrompidas. Precisaria entrar no poder sem ser corrompido, <u>mas o sistema é assim mesmo</u>, ele corrompe”</i>
---	---

Fonte: Dados da Pesquisa (2025).

5.4 ANÁLISE DAS FALAS SIGNIFICATIVAS COMO PARTE DO PROCESSO DE ESCUTA

As falas apresentadas a seguir foram selecionadas coletivamente pelos educadores durante os encontros formativos. Essas expressões foram escolhidas por sua relevância e por estarem nos critérios das falas significativas por Silva (2007) na representação das realidades vividas refletidas pelos sujeitos participantes. O processo de análise dessas falas foi construído de forma dialógica, valorizando a escuta e a reflexão crítica sobre os sentidos produzidos nas experiências compartilhadas. Assim, as análises apresentadas no quadro trazem as vozes dos participantes, explicitam contradições, resistências e possibilidades de transformação social na práxis da Educação Popular.

Quadro 04: Análise das falas significativas

Fala significativa (referência)	Limites explicativos / contradições	Análise crítica (visão da pesquisadora / educadores)	Problematizações e conhecimentos demandados
F9: <i>“Como eles estão no poder... então vão fazer as leis para os deles... Os mais ricos não pagam imposto.”</i>	Opressão ricos x pobres; terceirização da culpa (“então vão fazer as leis para eles”).	A fala evidencia uma consciência crítica inicial sobre a desigualdade social e o controle das elites sobre o poder político. Ao mesmo tempo, revela a sensação de impotência popular frente às decisões institucionais.	<u>Problematizações</u> <u>Programáticas:</u> O que são os “ricos” nesse contexto? Por que quem não paga imposto não é reconhecido como criminoso? <u>Conhecimentos:</u> Sociologia (classes e poder), Filosofia (ética e justiça social), História (formação das elites e políticas tributárias).

F11: “Aí se rompe o processo comunitário.”	Limite explicativo: conformismo/fatalismo diante da cooptação das lideranças.	Denúncia do enfraquecimento da ação coletiva quando o engajamento é cooptado por partidos políticos. Há consciência da ruptura do pertencimento comunitário, mas também um sentimento de inevitabilidade.	<u>Problematizações</u> <u>Programáticas:</u> Quando lideranças são absorvidas por partidos, o que muda? Como preservar o engajamento comunitário? <u>Conhecimentos:</u> Sociologia (movimentos sociais), Filosofia política (bem comum), História (participação popular).
F7 e F12: “No fundo você só consegue entender... mas não consegue mudar.” / “As pessoas se corrompem, é assim mesmo.”	Conformismo e fatalismo: naturalização da corrupção e descrença na mudança.	As falas revelam um limite explicativo relacionado à alienação e à impotência diante da estrutura social. Denunciam um processo de aprendizado sem ação “entender sem agir” que mantém o ciclo de passividade.	<u>Problematizações</u> <u>Programáticas:</u> O que impede a mudança? O que significa estudar apenas para entender? <u>Conhecimentos:</u> Filosofia (alienação e ética), Educação (práxis autêntica e conscientização), Sociologia (cultura política).
F13: “Minha mãe era ativa politicamente, mas foi ameaçada de ser demitida... o que ela podia fazer, uma mãe solteira?”	Fatalismo e medo: passividade aparente x resistência feminina.	A fala denuncia a violência estrutural de gênero e classe. A mãe é ativa, mas é silenciada pelo medo e pela necessidade de sustento revelando a contradição entre opressão e potência.	<u>Problematizações</u> <u>Programáticas:</u> Como é a rede de apoio às mães solo? Qual o impacto do trabalho precário sobre a autonomia política das mulheres? <u>Conhecimentos:</u> Sociologia (gênero e trabalho), Filosofia (ética do cuidado), História (patriarcado), Biologia (reprodução e responsabilidade social).

F14: <i>“Um jovem vê sua família passando fome... não têm outra opção.”</i>	Fatalismo: naturalização da entrada no crime como única saída.	Denúncia das desigualdades estruturais e ausência de políticas públicas que garantam alternativas reais. O “não ter opção” mostra um limite explicativo: a falta de consciência da própria potência coletiva.	<u>Problematizações</u> <u>Programáticas:</u> Que políticas públicas poderiam oferecer outras opções? Como promover autonomia e não apenas sobrevivência? Quais necessidades humanas fundamentais (físicas) não têm sido supridas? <u>Conhecimentos:</u> Sociologia (pobreza e exclusão), Educação (projetos de vida e cidadania), Economia (vulnerabilidade social), Física (energia e necessidades humanas fundamentais)
F15: <i>“[Cai no crime] porque é criado meio solto... o Estado não propicia oportunidades.”</i>	Terceirização da culpa (Estado x comunidade); conformismo.	A fala revela a percepção de abandono estatal e familiar, mas também uma tendência à responsabilização externa. Indica a necessidade de fortalecer vínculos comunitários e corresponsabilidade social.	<u>Problematizações</u> <u>Programáticas:</u> O que significa ser criado “meio solto”? Qual a responsabilidade do Estado, da família e da comunidade? <u>Conhecimentos:</u> Educação (LDB e papel da comunidade), Sociologia (função social da família e políticas públicas), Psicologia (vínculos e cuidado).

F16: “O sistema é assim mesmo.”	Conformismo/fatalismo frente ao “sistema” como ente incontrolável.	Representa o auge do limite explicativo: a crença de que o sistema é imutável. É uma fala emblemática da alienação e do desencanto político. Também traz denúncia da manipulação midiática e do controle social.	<u>Problematizações</u> <u>Programáticas:</u> O que é o sistema? Como ele se mantém? Como a comunidade pode agir coletivamente para transformá-lo? <u>Conhecimentos:</u> Filosofia (ideologia e alienação), Sociologia (estrutura social e mídia), História (resistência popular).
---------------------------------	--	--	--

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

O conjunto das falas analisadas revela um campo discursivo marcado por tensões entre consciência crítica emergente e resignação social.

Os participantes reconhecem as desigualdades, percebem os mecanismos de exclusão e identificam a distância entre os poderes instituídos e a vida cotidiana. Contudo, esse reconhecimento ainda se encontra atravessado por sentimentos de impotência, expressos em formas de conformismo (“é *assim mesmo*”) e a transferência de responsabilidade (“o *Estado tem que cuidar*”, “*eles fazem as leis para eles mesmos*”).

Esses limites explicativos não são simples ausências de compreensão, mas zonas de conflito simbólico, onde se manifestam contradições profundas entre o desejo de transformação e o medo de agir.

O discurso oscila entre o reconhecimento do problema e a crença de que nada pode ser feito, revelando o quanto a estrutura social condiciona o pensamento e as práticas das comunidades periféricas.

Ao mesmo tempo, em meio ao conformismo, surgem indícios de leitura crítica e sensibilidade ética, quando, por exemplo, se questiona a justiça, o papel da mulher, o abandono do jovem ou o enfraquecimento comunitário.

Essas expressões indicam potenciais de reconstrução da consciência coletiva, abrindo caminhos para o fortalecimento da autonomia, da cooperação e da ação comunitária.

Assim, o quadro das falas significativas permite compreender o percurso entre a percepção das injustiças e o despertar para a responsabilidade compartilhada, configurando um processo educativo que se constrói na reflexão crítica e na busca por alternativas concretas de mudança.

5.4.1 Da fala à Problematização Programática

A problematização programática constitui uma etapa central na Investigação Temática, pois é por meio dela que as falas significativas deixam de ser apenas registros da realidade e passam a ser compreendidas como disparadoras de reflexão crítica. Conforme Freire (1987), a problematização programática emerge do diálogo entre sujeitos que buscam compreender o mundo não como algo dado, mas como algo em permanente construção. Assim, problematizar significa ler o mundo para além da superfície das palavras, identificando as contradições, os silêncios e as tensões que estruturam as relações sociais.

No contexto desta pesquisa, as questões problematizadoras foram elaboradas a partir das falas coletadas nos grupos do CEDEP e do Integrar, com o objetivo de ampliar o diálogo e provocar novas leituras sobre a realidade vivida. Essas questões funcionaram como instrumentos metodológicos que, ao mesmo tempo, orientaram a análise e potencializaram o processo formativo dos educadores e educandos envolvidos.

Inspiradas na pedagogia freireana, as perguntas problematizadoras não buscaram respostas prontas, mas sim instigar a consciência crítica dos sujeitos, criando condições para que o grupo se colocasse como intérprete e transformador de sua própria realidade. Nesse movimento, a linguagem que pode ser entendida na perspectiva bakhtiniana, por exemplo, assume papel fundamental, pois é no encontro de vozes que o sentido se constrói. A palavra do outro, ao ser ouvida, provoca deslocamentos e amplia a compreensão sobre o mundo, configurando um processo verdadeiramente dialógico.

Por meio da problematização programática, as falas significativas são revisitadas não como afirmações isoladas, mas como enunciados carregados de historicidade e de posicionamento social. O exercício de formular perguntas a partir dessas falas possibilitou evidenciar as contradições presentes nas experiências

narradas, bem como reconhecer o potencial político e educativo que emerge da escuta.

Assim, como apresenta-se o exemplo do processo de problematização programática, construído a partir de uma das falas coletadas:

F01: “Às vezes a ideia de futuro é o tráfico, professora. Porque todo dia nasce outros traficantes.”

Problematização Programática: Que condições sociais e históricas fazem com que o tráfico apareça como uma das poucas possibilidades de futuro para os jovens da comunidade?

Sentido da Problematização: Essa questão possibilita refletir sobre os limites estruturais impostos pela desigualdade, pela ausência de políticas públicas e pela marginalização territorial. Ao ser discutida coletivamente, abre espaço para a análise das causas e não apenas das consequências, deslocando o olhar do julgamento moral para a compreensão crítica das condições concretas que produzem determinadas escolhas.

A problematização programática, portanto, atua como elo entre a escuta e a análise crítica com a qual o educador precisa se comprometer ainda no contexto do seu planejamento. É o momento em que a palavra ouvida se converte em reflexão compartilhada entre os educadores, e o conhecimento, em possibilidade de ação transformadora. Nesse processo, o diálogo torna-se um instrumento político e pedagógico de leitura do mundo, reafirmando a escuta como prática ética e constitutiva da práxis autêntica educativa também no processo de planejamento e avaliação das práticas pedagógicas. Ou seja, o diálogo-problematizador, a escuta, não se realiza apenas no momento de interação síncrona educador-educando, mas já no processo de curioso e crítico, a partir das falas, de elaboração de questões para si, para as quais podem ainda não ter respostas: são essas as problematizações programáticas.

Vejamos então o resultado das problematizações programáticas elaboradas a partir de uma das falas escolhidas e discutida pelo coletivo de educadores no contexto 02 (projeto Integrar), construindo o tema gerador durante a atividade desenvolvida.

As questões apresentadas na tabela a seguir foram elaboradas a partir da fala de um educando, que expressa as tensões entre maternidade, trabalho e

posicionamento político, revelando dimensões profundas da desigualdade de gênero e classe nas comunidades populares.

Quadro 05: Problematização Programática

F13	<i>“minha mãe era “ativa politicamente”, mas ela foi ameaçada de ser demitida... aí o que ela podia fazer, uma mãe solteira”</i>
Tema Gerador	Mãe solteira e o trabalho (econômica)
Problematizações	1. Como é a rede de apoio das mães solteiras nas comunidades?
	2. Qual o impacto de ser mãe solteira na vida das mulheres das comunidades?
	3. Como ser mãe impacta as relações de trabalho na localidade?
	4. Como se expressa o preconceito na questão de mães solas que podem influenciar nessa perspectiva de trabalho na localidade?
	5. Quando acontece por alguém ser excluído quanto a seu posicionamento em ambientes de trabalho político existe algum lugar para buscar ajuda?
	6. Como se expressa o preconceito na questão de mães solas que podem influenciar nessa perspectiva de trabalho?
	7. Qual o impacto de ser mãe solteira/solo na sua construção de projeto de vida?
	8. Como ser mãe impacta as relações de trabalho na nossa sociedade?
	9. Qual o perfil de mães solteira/solo no Brasil e Santa Catarina?
	10. Por que o processo de mãe solo tem cor e Classe?
	11. Existem políticas públicas que são voltadas ou impactam direta ou indiretamente as mães solo/solteiras?

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Segundo Silva (2004), o tema gerador se expressa na própria fala significativa ou no conjunto de falas produzidas pelos sujeitos. No caso analisado, a fala 13 configura-se como o próprio tema gerador, tal como proposto pelo autor. A fala evidencia a intersecção entre gênero, classe e poder, revelando como condições de vulnerabilidade econômica e social restringem o exercício da cidadania política das mulheres, especialmente das mães solo. Ao tensionar sobrevivência e participação política, o estudante aponta para um conflito estrutural: quando as relações de trabalho são marcadas pela precarização e pelo medo da perda do sustento, o

direito ao trabalho e o direito ao engajamento político tornam-se, na prática, incompatíveis.

As questões problematizadoras elaboradas a partir dessa fala possibilitam ampliar o horizonte analítico, deslocando o olhar da experiência individual para a compreensão das estruturas que a sustentam. Ao discutir temas como redes de apoio, políticas públicas, preconceito e interseccionalidade (gênero, raça e classe), o grupo de educadores é convidado a compreender a realidade não como destino, mas como construção histórica.

Desse modo, a análise dessa fala reforça que a escuta problematizadora é um ato político e pedagógico. Ela não se restringe à compreensão empática da dor ou da injustiça, mas busca transformar o desconforto em consciência crítica. Por tanto, veremos no próximo tópico, a análise das falas selecionadas, com as questões problematizadoras, bem como, os seus conhecimentos demandados.

5.4.2 Relações entre Conjunto de Falas Significativas e Conhecimentos Escolares Específicos

A partir das falas significativas e das problematizações construídas coletivamente, buscou-se reconhecer os conhecimentos científicos que emergem das experiências narradas pelos sujeitos. Essa identificação não se restringe à presença de termos técnicos ou saberes formalizados, mas considera a forma como os participantes articulam compreensões sobre temas sociais, políticos, econômicos e culturais a partir de suas vivências.

Desse modo, o exercício de leitura e interpretação dessas falas possibilita aproximar o saber popular e o saber científico, revelando como os sujeitos, ao refletirem sobre suas próprias realidades, produzem interpretações que dialogam com campos da sociologia, economia, política, psicologia e educação. Aqui é fundamental explicitar que esse processo envolve a problematização programática das falas, o que se articula diretamente com a compreensão freireana de que toda comunicação é, necessariamente, um processo dialógico (Freire, 2020). Nesse movimento, emergem as contrafalas e as problematizações dos limites explicativos presentes nas falas iniciais, demandando tanto os saberes populares quanto os

saberes científicos na construção conjunta de leituras mais amplas e críticas da realidade.

Para atender a necessidade analítica, o quadro apresentado anteriormente (Quadro 05) foi organizado de modo a explicitar a relação entre as falas dos estudantes e os conhecimentos científicos, juntamente com as problematizações, mobilizados no processo de análise das falas. O quadro a seguir apresenta os conhecimentos identificados nas falas analisadas, evidenciando como cada expressão carrega em si um potencial formativo e crítico para o processo educativo.

Quadro 06: Identificação de conhecimentos

Falas	Áreas Específicas e Conceitos
F9, F11, F7 e F12, F13, F14, F15, F16	Sociologia: Análise das estruturas sociais que sustentam políticas ofensivas e dominadoras, evidenciando os processos de vulnerabilidade.
F9, F11, F7 e F12, F13, F16	Filosofia: Reflexão sobre o papel da economia do cuidado e a desvalorização histórica desse campo na organização social contemporânea.
F13	Biologia: Discussão acerca das questões reprodutivas e da responsabilização social e individual dos sujeitos envolvidos nesse processo.
F9, F11, F13, F16	História: Compreensão da construção histórica do patriarcado e de sua influência nas políticas públicas relacionadas à natalidade e ao controle reprodutivo.
F7 e F12, F15	Língua Portuguesa: Valorização da comunicação como prática política e construção de processos discursivos que fortalecem movimentos de expressão e transformação social.
F14	Física: Análise das formas de energia disponíveis e necessárias para suprimento da “fome”/necessidades humanas físicas fundamentais (alimentação e abrigo)

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

A partir da sistematização apresentada no quadro 06, torna-se evidente que a análise das falas não apenas revela a complexidade das experiências expressas pelos estudantes, mas também demanda a mobilização de diferentes campos do

conhecimento científico. Essa diversidade de áreas que o processo não depende apenas da escuta sensível, mas também de um movimento interpretativo que amplia os limites explicativos das falas, integrando saberes populares e científicos em um processo dialógico.

5.5 SÍNTESE DOS PROCESSOS E ESCUTAS

A síntese apresentada no quadro a seguir organiza os principais pontos discutidos neste capítulo, evidenciando os processos, conceitos e elementos centrais abordados. Ao lado de cada ponto, são indicadas as escutas necessárias para o desenvolvimento desses processos, destacando a importância da atenção tanto às experiências individuais quanto às interações coletivas. Essa estrutura busca sintetizar não apenas a dimensão teórica referida no capítulo, mas também a dimensão prática da escuta enquanto postura e instrumento de mediação e processo contínuo de construção de sentido no processos inspirados pela investigação temática freireana, reforçando a interdependência entre análise e observação atenta das vozes envolvidas.

Quadro 07: Movimentos de escuta necessários para o desenvolvimento de práxis ético-crítica, dialógica

Etapas / Elementos do processo	Descrição	Movimentos de escuta necessária para o desenvolvimento
Auto-organização dos educadores	Espaço de reflexão inicial em que os educadores escutam a si mesmos e ao coletivo, reconhecendo desafios, contradições e potencialidades da prática pedagógica.	A escuta necessária é uma escuta de investigação, caracterizada por sua natureza reflexiva, recíproca e sensível. Trata-se de uma escuta voltada tanto à compreensão de si quanto à compreensão do grupo, permitindo a explicitação, a compreensão e a negociação das intencionalidades e expectativas que orientam o processo coletivo. Nessa fase, a abertura para o outro torna-se fundamental, pois é a partir dela que se constituem e se cultivam relações autênticas de confiança dentro da comunidade de trabalho, fortalecendo os vínculos e possibilitando que o grupo avance de forma colaborativa e consciente.

Escuta da Comunidade; Coleta e transcrição das falas significativas (problematização programática)	Momento de aproximação da comunidade, em que se acolhem as vozes e experiências dos sujeitos, articulado à formulação de perguntas que estimulam a reflexão crítica e o diálogo sobre as causas dos problemas sociais identificados.	Voltada à coleta e transcrição das falas, é necessária uma escuta investigativa, curiosa e sensível às dores e problematizações apresentadas. Essa escuta deve ser ativa, acolhedora e crítica: acolhedora para fortalecer a confiança e permitir a circulação das narrativas, e crítica para reconhecer, nas falas, marcas de desumanização e dos contextos sociais que atravessam a comunidade. É essencial que as intencionalidades da escuta sejam explicitadas, escutar para identificar problemas que orientarão o estudo coletivo, mas sem perder de vista os contextos que dão sentido às narrativas, evitando um olhar focalista que reduza sua complexidade.
Identificação das contradições e limites explicativos	Análise inicial das falas, reconhecendo tensões, silêncios e contradições presentes nos discursos.	É fundamental a presença de membros da própria comunidade, pois trata-se de um processo de (re)escutar o escutado, buscando camadas mais profundas de compreensão das falas. Aqui, a escuta analítica ganha centralidade, voltada a captar o não dito e os sentidos implícitos, retomando e, muitas vezes, aprofundando as intenções que orientaram a escuta inicial. Nesse movimento, os critérios de análise das falas significativas propostos por Silva (2007) ¹¹ precisam ser resgatados e reinterpretados, uma vez que são colocados em ação na análise coletiva, ampliando a leitura crítica e situando as contradições que emergem no diálogo com as vozes da comunidade.
Identificação dos conhecimentos científicos - Elaboração das atividades (ação)	Reconhecimento dos saberes formais e populares que emergem das falas, articulando-os com áreas do conhecimento, transformando em atividades pedagógicas como ação.	Ocorre também uma (re)escuta das experiências individuais e coletivas, de modo a resgatar e colocar a serviço das problematizações todos os conhecimentos que o grupo possui. Trata-se de uma escuta interpretativa, que aproxima saberes populares e científicos, favorecendo o diálogo entre diferentes formas de compreender a realidade. Muitas vezes, essa fase exige ainda a escuta de especialistas externos que não fazem parte da equipe de educadores, cuja contribuição amplia a compreensão dos problemas da comunidade e sustenta a construção de ações formativas capazes de enfrentar percepções e

¹¹ Os critérios para a seleção das falas a partir de Silva (2007) encontram-se nas páginas 45 e 46 desta dissertação.

		práticas desumanizadoras.
Síntese interpretativa (devolutiva)	Integração dos resultados da escuta, da coleta e análise, evidenciando o potencial educativo e transformador das falas.	É essencial manter uma postura aberta, orientada a agregar, planejar e agir coletivamente com todos os envolvidos. Mesmo que exista uma proposta inicial, ela deve ser apresentada ao grupo para que, como lembra Freire (2019), os diretamente implicados possam expressar concordâncias, discordâncias e sugestões. Trata-se de uma escuta transformadora, promotora de consciência crítica, ação coletiva e reconstrução da práxis autêntica pedagógica, pois a transformação só se concretiza quando há participação e não há participação autêntica sem escuta.

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

O quadro 07 evidencia que os diferentes movimentos de escuta, distribuídos ao longo das etapas do processo formativo. Cada movimento de escuta, investigativa, acolhedora, analítica, interpretativa ou transformadora, opera como força organizadora da ação pedagógica, orientando o grupo a reconhecer contradições, ampliando compreensões e construindo respostas coletivas aos desafios vividos. Assim, evidencia-se que a práxis autêntica se produz na relação entre sujeitos, na abertura ao diálogo e na construção compartilhada de sentidos.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação buscou *compreender o papel da escuta na práxis da Educação Popular com jovens de comunidades em Florianópolis-SC*, analisando como esse princípio ético-metodológico se materializa nos processos de planejamento coletivo, no diálogo com os sujeitos e na construção dos conteúdos pedagógicos.

Os referenciais teóricos que sustentam esta pesquisa evidenciam que a escuta é um fundamento ético, político e epistemológico indispensável à prática educativa comprometida com a transformação social. Em Paulo Freire, a escuta aparece como condição do diálogo autêntico: não se trata de uma atitude passiva, mas de um exercício crítico de abertura ao outro, no qual educadores e educandos se reconhecem como sujeitos históricos capazes de interpretar e transformar o mundo por meio da palavra compartilhada. Freire defende que escutar implica uma postura de humildade, respeito e disponibilidade, reconhecendo que o saber se constrói no encontro e jamais de forma verticalizada ou autoritária.

Essa compreensão dialoga com as elaborações de Silva (2004), que aprofunda o conceito ao enfatizar que a escuta é, antes de tudo, um gesto político de reconhecimento do Outro. Para o autor, escutar exige tempo, presença e entrega não apenas para ouvir o que é dito, mas para acolher o sentido da experiência vivida e permitir que ela desafie, desestabilize e amplie o horizonte de compreensão do educador. A escuta convoca uma postura ética que demanda sensibilidade, cuidado e abertura para ser afetado pela palavra do Outro, compreendendo-a como expressão legítima de um sujeito que lê o mundo desde seu lugar social. Nesse sentido, tanto Freire quanto Silva convergem ao entender que a escuta não pode ser reduzida a uma técnica: ela é dimensão constitutiva da práxis autêntica, orienta escolhas pedagógicas, mobiliza reflexões e sustenta a construção coletiva do conhecimento. Assim, o aporte teórico evidencia que a escuta, tal como concebida na Educação Popular, é elemento estruturante do diálogo crítico, do fortalecimento da autonomia dos sujeitos e da produção de práticas educativas sensíveis às realidades concretas das comunidades.

Autores como Valla (2000) e Dussel (2000) também contribuem ao apontar desafios ético-críticos da escuta na Educação Popular: superar hierarquias de saber,

evitar filtros e distorções, praticar uma escuta dialógica, articular teoria e prática, lidar com resistências e vulnerabilidades, e acolher a diversidade e os conflitos presentes nas relações educativas.

Compreender as falas significativas implica reconhecer seu papel como mediação essencial entre o vivido e o pensado, entre a experiência e a teoria. Silva, ao apresentar os momentos metodológicos da Educação Popular Crítica, expõe um percurso composto por investigação, problematização, sistematização, apreensão crítica e plano de ação, etapas que buscam interpretar conteúdos relevantes presentes nos discursos de indivíduos ou grupos. Em todas essas etapas, a escuta ativa é indispensável para que o pesquisador perceba nuances emocionais, simbólicas e temáticas nas falas, garantindo que a análise seja fiel às experiências dos sujeitos.

O primeiro objetivo específico: *identificar a escuta como exigência do diálogo voltado à transformação* foi contemplado ao evidenciar que a escuta, na Educação Popular, constitui um ato político. A análise das etapas da Investigação Temática mostrou que ouvir não significa apenas acolher informações, mas reconhecer os sujeitos como produtores de saberes, legitimando suas narrativas como ponto de partida para a ação educativa.

Segundo o material analisado, as falas são recolhidas nas etapas iniciais da Investigação Temática, quando se escuta, a comunidade para reconhecer as contradições do contexto. Em seguida, tornam-se objeto de análise crítica: são agrupadas, comparadas e interpretadas para identificar núcleos de sentido, contradições estruturais e possíveis temas geradores. Nessas análises, percebe-se como cada fala revela tensões entre realidade e desejo, entre limites sociais e possibilidades de ação, permitindo compreender como os sujeitos interpretam ou naturalizam fenômenos complexos como pobreza, precarização, desigualdade de gênero, violência e injustiça.

A escuta revelou-se elemento fundamental para sustentar a abertura ao diálogo, condição essencial para romper com práticas pedagógicas verticalizadas. Nas interações com educadores e estudantes, observou-se que escutar envolve disposição para ser afetado, deslocar compreensões prévias e reconhecer que o conhecimento emerge da troca e da experiência coletiva. Assim, confirmou-se que não há diálogo sem escuta, e não há conscientização sem diálogo.

Ao reconhecer cada fala como expressão legítima de uma experiência situada, a escuta transforma o processo educativo: permite identificar os núcleos de sentido que estruturam as problemáticas vividas pelos jovens, possibilita compreender como interpretam fenômenos sociais complexos e oferece pistas para construir intervenções pedagógicas significativas. Nesse movimento, escuta e fala se entrelaçam: a escuta faz emergir as falas significativas, e as falas significativas retroalimentam a escuta, criando um ciclo dialógico que sustenta a práxis autêntica.

A escuta não apenas coleta falas, mas as legitima como conhecimento, reconhecendo que nelas há saberes sobre desigualdade, trabalho, violência, família, gênero e cotidiano social. É por meio da escuta presente que essas falas se tornam ponto de partida para o planejamento, para a análise crítica e para a construção coletiva do conhecimento, reafirmando a dimensão transformadora da Educação Popular.

O segundo objetivo: *analisar a relevância da escuta dos estudantes e educadores no processo de planejamento coletivo da práxis pedagógica* evidenciou que a escuta é princípio transversal nas sete etapas sistematizadas pela Turma Arandu (2025). No planejamento inicial, permitiu reconhecer desafios, tensões institucionais e necessidades formativas. Nos diálogos com estudantes e comunidade, desdobrou-se em exercício de horizontalidade, em que educadores se colocaram como aprendizes. Nas análises posteriores, assumiu caráter interpretativo, permitindo identificar contradições, silêncios e sentidos implícitos. Ao final, na avaliação coletiva, reapareceu como movimento de devolutiva, encerrando o ciclo dialógico da práxis autêntica. Foram esses educadores que, nas reuniões de co-formação, contribuíram com análises críticas das falas dos jovens e dos materiais elaborados para o estágio, oferecendo percepções fundamentais que auxiliaram especialmente o estagiário responsável pela disciplina naquele semestre a aprofundar sua compreensão sobre o território e sobre o contexto sociocultural dos estudantes (Souza et al., 2025).

O projeto de extensão ao qual esse trabalho está vinculado evidencia que, no grupo de co-formação, o diálogo entre os participantes se consolidou como eixo estruturante da prática. Nesse espaço, múltiplas perspectivas e áreas de conhecimento eram mobilizadas não para a reafirmação de posições individuais, mas para o reconhecimento e a superação coletiva das contradições

desumanizadoras presentes na realidade de educadores e educandos. Esse processo exigiu enfrentar obstáculos mais profundos, como o medo, a limitação da liberdade de expressão e a arrogância epistemológica que podem emergir mesmo em práticas formativas humanizadoras. No entanto, foi justamente no trabalho compartilhado que esses obstáculos puderam ser identificados, problematizados e transformados.

Assim, o perfil dos educadores do Projeto Integrar 2024.1 se caracteriza pela diversidade, pelo compromisso ético-político e pela abertura ao diálogo e à co-formação. A articulação entre voluntários, estagiários, educadores populares e professores universitários expressa a própria essência da educação popular: um processo coletivo de aprender e ensinar, no qual diferentes saberes se encontram para transformar a realidade.

O terceiro objetivo: *compreender as falas significativas como instrumentos de escuta da práxis autêntica* foi alcançado por meio da análise das falas dos contextos CEDEP e do Integrar. Elas revelam percepções sobre desigualdade, violência estrutural, precarização do trabalho, abandono estatal, tensões de gênero e dificuldades vividas por jovens e suas famílias. Essas falas constituem expressões da leitura de mundo dos sujeitos, funcionando como instrumentos pedagógicos capazes de revelar contradições, resistências e potências. São mediações para a consciência crítica quando acolhidas, analisadas e devolvidas ao grupo, alimentando o movimento reflexivo fundamental da Educação Popular.

Por fim, o quarto objetivo: *examinar as repercussões da escuta na definição dos conteúdos trabalhados* demonstrou que os conteúdos emergem diretamente das experiências e problematizações trazidas pelos sujeitos. A escuta permitiu identificar saberes científicos presentes nas falas, como conceitos sociológicos (classe, poder, exclusão), discussões filosóficas (ética, justiça), noções históricas (patriarcado), análises econômicas (precarização) e elementos psicológicos relacionados aos vínculos e à autonomia. Dessa forma, os conteúdos foram constituídos a partir da realidade vivida, demonstrando que a escuta orienta a seleção, organização e problematização dos conhecimentos, favorecendo uma prática pedagógica crítica e socialmente comprometida.

Conclui-se que a escuta, na perspectiva da Educação Popular, é prática potente e necessária para promover processos formativos que reconheçam a

dignidade, a história e a palavra de jovens das periferias urbanas. Ao acolher suas narrativas, educadores e pesquisadores abrem espaço para que esses sujeitos compreendam que suas experiências têm valor, sentido e força política. A escuta não apenas ilumina contradições, mas convoca à ação coletiva, favorecendo o fortalecimento de vínculos comunitários e a construção de alternativas emancipatórias.

Reconhece-se, ainda, que a escuta, como fenômeno complexo, não se esgota nos movimentos identificados nesta investigação. Embora os resultados contribuam para compreender o papel da escuta na práxis da Educação Popular, é importante reconhecer alguns limites da pesquisa. O estudo foi realizado em contextos específicos de atuação educativa, o que delimita o alcance empírico das análises e produz compreensões situadas sobre as experiências investigadas. Cabe considerar também que a escuta, enquanto prática relacional e ética, se manifesta em dimensões afetivas, simbólicas e cotidianas que nem sempre podem ser plenamente capturadas pelos instrumentos de pesquisa. Do ponto de vista teórico, a análise foi orientada principalmente pelos referenciais da Educação Popular crítica, especialmente em diálogo com Paulo Freire e autores correlatos, o que abre possibilidades para que futuras investigações ampliem o debate incorporando outras abordagens interdisciplinares sobre a escuta. Tais limites não diminuem a relevância dos achados, mas indicam caminhos férteis para o aprofundamento de pesquisas futuras sobre a escuta como dimensão ética, política e metodológica dos processos educativos.

Esta pesquisa reafirma que, quando educadores escutam a palavra do Outro com sensibilidade e compromisso, inauguram espaços de transformação. Escutar é assumir uma postura ética diante do mundo, reconhecer a potência dos sujeitos e compreender que a educação, quando construída com e para o povo, continua sendo um caminho possível para a liberdade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMATUZZI, Mauro Martins. O que é ouvir? Estudos de Psicologia, v. 7, n. 2, p. 86-97, 1990.

ARAUJO, Jordanna Sopranzetti. “Um ano que jamais imaginei viver”: olhares sobre a organização do trabalho pedagógico com bebês e crianças de até três anos em um contexto de pandemia. 2021. 89 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/32864/5/UmAnoQue.pdf>. Acesso em: 5 mar. 2025.

ARROYO, Miguel. Ofício de mestre: imagens e auto-imagens. Petrópolis: Vozes, 2014.

ATLAS DO DESENVOLVIMENTO HUMANO NO BRASIL. 2013. Disponível em: <http://www.atlasbrasil.org.br/>. Acesso em: 10 mar. 2022.

BASTOS, Alice Beatriz B. Izique. A escuta psicanalítica e a educação. Psicólogo Informação, v. 13, n. 13, p. 91-98, 2009.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O que é educação popular. 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 2002.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Paulo Freire: educar para transformar. São Paulo: Mercado Cultural; Fundação Banco do Brasil; Instituto Paulo Freire; Petrobras, 2005. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.org.ar/Brasil/ipf/20130619042331/Freire.pdf>. Acesso em: 7 mar. 2026.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). Pesquisa participante. São Paulo: Brasiliense, 2001.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; ANDRADE, José Eliézer. O que é método Paulo Freire. São Paulo: Brasiliense, 1981. Disponível em: <https://www.apartilhadavida.com.br/wp-content/uploads/2019/02/O-M%C3%89TODO-PAULO-FREIRE-rosa-dos-ventos.pdf>. Acesso em: 10 maio 2025.

BREDA, Tadeu et al. Paulo Freire e a educação popular: esperar em tempos de barbárie. São Paulo: Editora Elefante, 2023.

BRICK, Elizandro Maurício. Realidade e ensino de ciências. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2017.

BUENO, Douglas Eduardo. Alteridade e autoritarismo em Paulo Freire. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO (SIMEDUC), 10., 2021. Anais [...], 2021.

CARNEIRO, Julia Dias. Juventude “nem-nem”: situação afeta jovens no mundo todo, mas tem índices alarmantes no Brasil. Brasil de Fato, 2024. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br>. Acesso em: 28 dez. 2024.

CEDEP – CENTRO DE EDUCAÇÃO POPULAR. História do CEDEP. Disponível em: <https://cedeponline.com.br/historia-do-cedep/>. Acesso em: 8 jun. 2023.

CEREJEIRA, Thiago de Lima Torreão. A importância da audiodescrição e da acessibilidade na prática pedagógica. 2022. 40 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia) – Universidade Paulista, São Paulo, 2022.

CEREJEIRA, Thiago de Lima Torreão; ALVES, Jefferson Fernandes. Educação, alteridade e audiodescrição: perspectivas dialógicas do olhar sobre a diversidade na prática pedagógica. *Revista Linguagem em Foco*, v. 15, n. 2, p. 66-78, 2023.

CEZAR, Rafael da Silva; CAMPOS, Victor Freitas de; SILVEIRA, Déborah Goulart. Dossiê – Grupo 4: subsídios para o planejamento do projeto comunitário – Projeto Integrar – Núcleo UDESC. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Curso de Licenciatura em Educação do Campo, 2024.

D'ACAMPORA, José Armando et al. Perfil epidemiológico dos feridos por arma branca atendidos na emergência do Hospital Florianópolis. Florianópolis, 2006.

DA SILVA, Jennifer Fernanda Rocha; PEREIRA, Camila Claudiano Quina. Sobrevivendo no inferno: a arte marginal como forma de resistência na periferia. *Gestadi*, v. 1, n. 3, p. 1-18, 2024.

DE OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno; SOARES, Priscila Costa. O diálogo freireano em prática de educação de jovens e adultos em ambiente hospitalar. *Debates em Educação*, v. 13, p. 153-174, 2021.

DE SOUSA, Polliane Santos et al. Abordagem temática freireana e a práxis curricular via tema gerador no contexto de um grupo de professores de Ciências. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS (ENPEC), 9., 2013. Anais [...]. Disponível em: https://abrapec.com/atas_enpec/ixenpec/atas/resumos/R0909-1.pdf. Acesso em: 11 nov. 2025.

DE SOUZA, Leticia Militz; PEREIRA, Luely Miguel; LIMA, Felipe Ramos; BRICK, Elizandro Maurício. Desafios e potencialidades à práxis de educação popular: um encontro entre o Projeto Integrar, a Licenciatura em Educação do Campo e o Núcleo Prosa. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS (ENPEC), 15., 2025, Belém. Anais [...]. Disponível em: https://docs.google.com/document/d/1nHgrEY_hmmeF-sGYjkY7ChcEnE3SmlGL/edit. Acesso em: 29 nov. 2025.

DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTTI, José André; PERNAMBUCO, Marta Maria. Ensino de ciências: fundamentos e métodos. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

DUSSEL, Enrique. Ética da libertação: na idade da globalização e da exclusão. Petrópolis: Vozes, 2000.

FLICKINGER, Hans-Georg. A educação diante da complexidade da sociedade contemporânea. *Revista Espaço Pedagógico*, v. 21, n. 1, 2014.

FLICKINGER, Hans-Georg. Educação e alteridade em contexto de sociedade multicultural. *Cadernos de Pesquisa*, v. 48, n. 167, p. 136-149, 2018.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler. São Paulo: Cortez, 1983.

FREIRE, Paulo. Carta de Paulo Freire aos professores. *Estudos Avançados*, v. 15, p. 259-268, 2001.

FREIRE, Paulo. Extensão ou comunicação? 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 62. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

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

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 57. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FURLAN, Angélica B. S. et al. Tema gerador no ensino de ciências: uma experiência curricular freireana vivenciada no PIBID. In: SOUSA, Maria do Carmo; MARQUES, Clélia de Paula (org.). Formação inicial de professores: parceria universidade-escola na formação de licenciandos. Curitiba: Appris, 2013. p. 73-94.

GALLO, Sílvio. Eu, o outro e tantos outros: educação, alteridade e filosofia da diferença. In: CONGRESSO INTERNACIONAL COTIDIANO, 2., 2008, Rio de Janeiro. Anais [...]. Rio de Janeiro: UFF, 2008.

GADOTTI, Moacir. Educação e poder. São Paulo: Cortez, 2009.

GADOTTI, Moacir; FREIRE, P.; TORRES, C. A. Estado e educação popular. Educação de Adultos em São Paulo, p. 44-45, 1992.

GONTIJO, L. A.; CALHEIROS, V. C. G.; SANTIAGO, M. A. M. A investigação temática freireana: contribuições para a pesquisa em educação. *Revista REEDUC*, v. 17, n. 2, 2021.

GOOGLE. Gemini 1.5 Pro. Mountain View: Google, 2025. Disponível em: <https://gemini.google.com/>. Acesso em: 28 nov. 2025.

ICOM – INSTITUTO COMUNITÁRIO GRANDE FLORIANÓPOLIS. Relatório sinais vitais criança e adolescente: direito deles, transformação para todos. 2016. Disponível em: <http://www.icomfloripa.org.br>. Acesso em: 8 jun. 2023.

ILADIN, Ismael; SOZZA, Fátima; OLIVEIRA, Valdeci Batista de Melo. A poética de contestação social do slam e do rap na literatura brasileira contemporânea. *Travessias*, v. 18, n. 1, 2024.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). Atlas da violência 2021. Brasília: IPEA, 2023. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br>. Acesso em: 28 dez. 2024.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. Dicionário básico de filosofia. 5. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

LEVINAS, Emmanuel. Totalidade e infinito: ensaio sobre a exterioridade. Lisboa: Edições 70, 1988.

MENEZES, José Eugenio de O. Cultura do ouvir: os vínculos sonoros na contemporaneidade. *Líbero*, n. 21, p. 111-118, 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza et al. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. v. 21. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 9-29.

MORENO, Glaucia Sousa. Investigação temática freireana e uso de fala significativa no ensino de ciências. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, v. 5, 2020.

NOGUEIRA, Azânia Mahin Romão. Territórios negros em Florianópolis. 2018. 137 p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; SOARES, Priscila Costa. O diálogo freireano em prática de educação de jovens e adultos em ambiente hospitalar. *Debates em Educação*, v. 13, p. 153-174, 2021.

OLIVEIRA, L. K. S. Da educação popular aos cursinhos populares: o caso da Rede Emancipa em Uberlândia (2021-2023). Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/39732/1/Educa%C3%A7%C3%A3oPopularCursinhos.pdf>

PINHEIRO Boing, Eduarda; NASCIMENTO, Lucas Albuquerque do; BRICK, Elizandro Maurício. Educação popular e educação do campo: planejamento e organização de um projeto integrador de atividades de pesquisa, ensino e extensão. *Revista Cocar*, n. 30, 2024. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/8721>. Acesso em: 9 nov. 2025.

PROJETO INTEGRAR. Quem somos. Disponível em: <https://integrar.libertar.org/quem-somos/>. Acesso em: 22 set. 2024.

PROSA – UFSC. Relatório de projeto de pesquisa-ensino-extensão: educação popular e povos do campo, das águas, das florestas e das periferias. Florianópolis: UFSC, 2025. Disponível em:

https://drive.google.com/file/d/1qvKiw3MMW9hbZrMq3XANeTLtW_ptRAh6/view. Acesso em: 27 nov. 2025.

QUINET, Antonio. Os outros em Lacan. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

RELATÓRIO NACIONAL DE JUVENTUDE. Juventude em foco: políticas públicas e inclusão social. Brasília: Secretaria Nacional da Juventude, 2022.

ROCHA, A. L. F.; MAESTRELLI, S. R. P. Falas significativas e educação em ciências: uma aproximação universidade-escola. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 11., 2017, Florianópolis. Anais [...] Florianópolis: ABRAPEC, 2017.

SALGADO, Gabriele Nigra et al. Estágio da Licenciatura em Educação do Campo: Ciências da Natureza e Matemática: articulações dos conteúdos teóricos numa abordagem freireana. Revista Dimensões Docentes, v. 1, n. 3, 2025.

SANTOS, Mirtes Aurélia B. “Eu nem tenho medo da polícia...”: o confinamento e adultização da infância da família trabalhadora na comunidade Chico Mendes. 2018. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

SEIBT, Cezar Luís et al. Ver, ouvir e a atitude fenomenológica. Research, Society and Development, v. 10, n. 3, 2021.

SERPA, L. G. et al. Por uma educação a favor da práxis: ação, educação e cultura. Research, Society and Development, v. 10, n. 1, 2021.

SILVA, Antonio Fernando Gouvêa da. A busca do tema gerador na práxis da educação popular. Curitiba: Editora Gráfica Popular, 2007.

SILVA, Antonio Fernando Gouvêa da et al. A construção do currículo na perspectiva popular crítica: das falas significativas às práticas contextualizadas. São Paulo: PUC-SP, 2004.

SILVA, José Vicente Medeiros. Ética material da vida e responsabilidade pelo outro em Enrique Dussel. 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br>. Acesso em: 20 nov. 2024.

SILVA E SPIGOLON. Percursos e utopias: fragmentos da história da educação popular na América Latina. Revista Educação e Linguagem, 2018. Disponível em: <https://revistas.metodista.br/index.php/educacaolinguagem/article/view/1048/909>

SILVEIRA, Déborah Goulart; CEZAR, Rafael da Silva. CEDEP: um relato de experiência da educação popular através do ensino remoto durante a pandemia. Educação Contemporânea, v. 9, p. 7, 2021.

SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino. Diálogos na educação de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

SOLINO, Ana Paula; SOUSA, Polliane Santos de; SILVA, Roger Magalhães da; GHELEN, Tormöhlen Simoni. O tema gerador na formação de pedagogas do Alto Sertão Alagoano: da escuta sensível ao planejamento de Ciências. Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências, 2021.

STOEBERL, Fernanda. Juventude e educação em ciências: subsídios para práticas pedagógicas ético-críticas. 2025. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2025.

TORRES, Carlos Alberto. Educação popular: crítica e emancipação. Campinas: Autores Associados, 2012.

UNICEF. Pobreza multidimensional na infância e adolescência no Brasil – 2017 a 2023. Brasília: UNICEF, 2025.

VALLA, Victor Vincent. Procurando compreender a fala das classes populares. In: Classes populares no Brasil: exercícios de compreensão. São Paulo: Hucitec, 2000.

APÊNDICE A - FOTOGRAFIAS UTILIZADAS PARA A COLETA DAS FALAS NO CONTEXTO DO CEDEP

Este apêndice reúne as fotografias utilizadas durante a atividade de levantamento de falas realizada com os jovens no Centro de Educação Popular (CEDEP). A atividade teve como objetivo provocar reflexões sobre o território, as vivências e as percepções dos estudantes a partir de imagens de diferentes favelas brasileiras.

As fotografias foram selecionadas por representarem elementos estruturais, sociais e culturais comuns a diversos contextos periféricos no país. Durante a dinâmica, os jovens foram convidados a observar cada imagem e responder coletivamente às seguintes questões:

“Vocês se identificam com alguma dessas fotos?”; “Quais características presentes nessas imagens se aproximam ou se distanciam da realidade vivida por vocês?”; “O que essas cenas dizem sobre as condições de vida, os desafios e as potências dos territórios periféricos?”

A partir dessas discussões emergiram falas que contribuíram para a construção do universo do grupo.

A seguir, apresentam-se as fotografias utilizadas na atividade, acompanhadas de breve descrição de seu conteúdo e contexto de uso.

Figura 04: Crianças e famílias em área de esgoto à céu aberto

Descrição: A fotografia retrata crianças e familiares reunidos, de mãos dadas, em um espaço comunitário onde o chão apresenta esgoto a céu aberto, evidenciando condições precárias de infraestrutura e saneamento.



Fonte: Banco de dados Google (2024)

Figura 05: Crianças entre contrastes urbanos

Descrição: Fotografia em preto e branco que mostra crianças circulando entre as casas de uma favela, em contraste direto com prédios ao fundo. O solo apresenta poças de água, indicando precariedade de infraestrutura. Em primeiro plano, uma criança aparece sentada em uma cadeira, concentrada no celular, compondo um cenário que articula vulnerabilidade territorial e elementos do cotidiano contemporâneo.



Fonte: Banco de dados Google (2024)

Figura 06: Policiais na periferia

Descrição: A fotografia evidencia a presença de policiais armados circulando pela favela, destacando a tensão cotidiana vivida nesses territórios. A cena compõe um contraste entre a vida comunitária e a atuação policial, associada às práticas de controle e vigilância.



Fonte: Banco de dados Google (2024)

Figura 07: Uma pessoa adulta e uma criança na favela em contraste com prédios urbanos

Descrição: A fotografia mostra uma pessoa adulta, sem identificação de gênero, e uma criança, ambas negras, circulando pela favela. Ao fundo, na linha horizontal da imagem, aparecem prédios da cidade, compondo um contraste evidente entre o território periférico e a paisagem urbana formal. A cena destaca desigualdades estruturais e a convivência entre realidades socioespaciais distintas.



Origem: Banco de dados Google (2024)

APÊNDICE B - DIÁRIO DE CAMPO ATIVIDADES DO CEDEP

Encontro 1

Data: 10 de maio de 2023

Local: Sala de aula do CEDEP

Participantes: cerca de 12 adolescentes (predominantemente meninos negros)

Objetivo da atividade: mobilizar falas a partir de imagens e mapear temas emergentes ligados à vida no território.

Descrição da atividade: Iniciei a roda com a projeção de fotografias selecionadas, cenas de periferias brasileiras: moradias sobrepostas, esgoto a céu aberto, contrastes entre favelas e prédios, presença policial, e imagens em preto e branco que ressaltavam a divisão socioespacial. A proposta era que os jovens relacionassem as imagens com suas vivências e apontassem semelhanças e diferenças com o Monte Cristo.

Observações

A reação do grupo foi imediata e intensa: houve forte mobilização emocional em torno das imagens, com sobreposição de falas e ansiedade visível em alguns participantes. Algumas falas relataram experiências diretas com problemas ilustrados (por exemplo, saneamento precário, presença policial), enquanto outros reconheceram diferenças em suas rotinas. Temas que emergiram de forma mais consistente: violência policial, precariedade habitacional, saneamento inadequado, criminalidade e tráfico.

A discussão, por vezes, apresentou-se desorganizada, os educandos traziam relatos e associações diversas sem linearidade, naquele dia eles estavam agitados, não conseguindo dar continuidade aos assuntos. Por ser meu primeiro contato direto com essa coleta, senti desconforto em controlar a dinâmica, priorizei, contudo, manter a escuta e assegurar o espaço de expressão. Para conter a dispersão e tornar o debate mais produtivo, direcionei as falas para tópicos comuns quando necessário (ex.: *“como é a relação com a polícia?”*, *“e a água e o esgoto na sua rua?”*). Evitei aprofundar análises no momento para não cercear as narrativas; o objetivo foi colher o máximo de material bruto para análise posterior. A atividade confirmou o potencial das imagens como gatilho para narrativas, mas também

revelou o desafio de mediar grupos jovens com alta carga emocional e polifonia de vozes. A escuta passiva permitiu material rico, ainda que desorganizado, exigindo critérios rigorosos de seleção para análise.

Encontro 2

Data: 15 de setembro de 2023

Local: Sala de aula do CEDEP (mesmo grupo)

Objetivo da atividade: aprofundar sentidos a partir de perguntas abertas e selecionar falas para análise temática.

Descrição da atividade: Mantendo o formato de roda, apliquei perguntas abertas: “O que é ser jovem na comunidade do Monte Cristo?”, “O que aprenderam vivendo lá?”, “Quais as dificuldades do território?” e “Como imaginam o futuro?”. A abordagem foi mais investigativa, buscando interpretar e problematizar as respostas.

Observações:

A participação mostrou-se mais tímida que na primeira sessão; as respostas foram, em geral, mais curtas e hesitantes. Conteúdos recorrentes: festas e lazer como parte da sociabilidade juvenil; associação desses espaços a riscos (presença de armas, uso de bebidas e drogas); necessidade de cautela ao circular à noite. Apareceu um sentido de conscientização sobre os perigos (criminosos e escolhas relacionadas ao tráfico), mas também relatos que denotaram desesperança diante da falta de oportunidades. Alguns educandos demonstraram linguagem mais reflexiva; outros permaneceram reticentes.

Apesar do grupo aparentar dificuldade em trabalhar com as problematizações, consegui identificar alguns pontos importantes na escuta, que diferente da escuta do encontro 1, estava mais vinculada com os porquês. Segue alguns exemplos das falas trazidas pelos educandos.

Você gosta do Monte Cristo?

1. “Gosto do lugar, porque tem os meus amigos, a minha família.”
2. “Gosto porque tem o Cedep.”
3. “Por que aqui conseguimos ter uma boa vista, dá para ver os prédios, o mar.”
4. “Eu não gosto, aqui não é melhor que a Bahia, a condição de vida é bem mais cara aqui.”

5. “Eu gosto (falando do Monte Cristo), por que pelo que sei tem uma taxa de emprego melhor e o IDH é maior.”
6. “Eu não gosto daqui por causa da polícia.”
7. “Se tu morar em lugar rico, não se tem repreensão policial.”
8. “E se tu muda de comunidade, por exemplo na Chico, os caras te tratam de forma ruim.”
9. “Eu não gosto porque tem muita gente fofqueira.”
10. “Eu gosto porque tem várias oportunidades, como o Cedep.”

Quais as dificuldades do território Monte Cristo?

1. “A criminalidade, a Casan;”
2. “Morar no Monte Cristo já é difícil, é mais sujo, tem um monte de papel espalhado pelas ruas;”
3. “Vários plásticos, e são as próprias pessoas que jogam esses lixos nas ruas, eles não cuidam do lugar.”
4. “Dificuldade de moradia, tem muitas pessoas para pouca casa. E as casas são pequenas, com pouca coisa dentro”.
5. “Tem muita gente de outro estado, as pessoas vêm para cá e pensam que vão ter uma casa, um emprego e chega aqui e leva um susto, pois não conseguem nada disso.”
6. “Existe outras formas de melhorar as condições, mas o governo não ajuda, as pessoas que moram aqui não ajudam. E eles também abandonam cachorros, nos maus tratos”

O que é ser adolescente no Monte Cristo?

1. “É bom porque aqui tem muita festinha, dá para fazer rolê.”
2. “Mas tem que cuidar porque nos bailes tem muita gente que vai armado.”
3. “A polícia também vai, e sempre dá correria.”
4. “Ser jovem aqui no bairro é ser negro.”
5. “Tem mais pessoas negras aqui no bairro, dá para perceber pela quantidade de pessoas negras que tem aqui na sala de aula, no caso temos 13 pessoas e 08 se consideram pessoas negras.”

O que o Monte Cristo te ensinou?

1. “Me ensinou a fugir de bala perdida.”
2. “Ensinou a viver e a compreender a galera do corre.”
3. “Morar no Monte Cristo me ensinou a sobreviver na comunidade pois a gente tem que lidar com policiais e com os caras do corre, e também entender as dificuldades que é o tráfico e as drogas próximas de casa.”

Qual a ideia do futuro?

1. “Ter e ser um advogado muito bom.”
2. “Às vezes a ideia de futuro é o tráfico, professora.”
3. “Por que todo dia nasce outros traficante, é como se a gente jovem não tivesse escolha, a não ser o crime.”
4. “E depois que entra não sai mais.”
5. “Mesmo sabendo dos perigos que é, as pessoas vão.”
6. “Eles vão para o tráfico para alimentar a família, ajudar em casa, por que muitos não conseguem um emprego de carteira assinada.”
7. “O crime nunca vai terminar Monte Cristo, é um ciclo, sempre vem um e toma o comando, e assim vai”
8. “Conheço uma pessoas que está presa pelo tráfico.”
9. “E eu também conheço alguém que morreu pelo tráfico.”