

# Paulo Freire e Nilma Lino Gomes: Diálogos entre Propostas Revolucionárias de Tempos Distintos para a Educação

Alessandra Cristina de Carvalho\*, Karine Joyce Assis Barcelos\* & Mônica de Ávila Todaro\*

\* Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ)

## Detalhes Editoriais

Sistema double-blind review

### Histórico do Artigo

**Submetido:** 30 de jun. de 2023

**Revisado:** 27 de out. de 2023

**Aceito:** 04 de dez. de 2023

**Disponível online:** 28 de dez. de 2023

**Artigo ID:** #349

### Editor Gerente:

Prof. Gustavo Henrique Silva de Souza  
Instituto Federal do Norte de Minas Gerais, IFNMG

### Editor Adjunto:

Prof. Nilton Cesar Lima  
Universidade Federal de Uberlândia, UFU

### Organizadores - Dossiê Paulo Freire:

Prof. Admilson Eustáquio Prates  
Instituto Federal do Norte de Minas Gerais, IFNMG

Prof. Leonardo Augusto Couto Finelli

Universidade Estadual de Montes Claros, UNIMONTES

Prof. Bergston Luan Santos

Instituto Federal do Norte de Minas Gerais, IFNMG

### Revisão e Diagramação:

Suzane Fátima Ribeiro Santos  
Instituto Federal do Norte de Minas Gerais, IFNMG

### Como citar:

CARVALHO, A. C. de; BARCELOS, K. J. A.; TODARO, M. de Á. Paulo Freire e Nilma Lino Gomes: diálogos entre propostas revolucionárias de tempos distintos para a educação. *Revista Multifaces*, v. 5, n. 2, Dossiê Temático Paulo Freire, p. 43-48, 2023.

### DOI:

<https://doi.org/10.29327/2169333.5.2-7>

### \*Autor(a) de contato:

Alessandra Cristina de Carvalho  
sandracc16@gmail.com

## Resumo

O presente artigo é resultado de uma pesquisa bibliográfica desenvolvida junto ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal de São João del-Rei. Nele, discutimos as aproximações e os distanciamentos entre as ideias de Paulo Freire e Nilma Lino Gomes sobre a educação. Pautamo-nos nas trajetórias de vida e nos estudos dos autores a fim de considerar os distintos tempos históricos, bem como as lutas que perpassaram suas vidas e seu trabalho intelectual. Em Freire, apresentamos as definições, em relação à educação, de consciência intransitiva, transitiva ingênua e transitiva crítica. Em Gomes, apontamos as ideias de pedagogia da diversidade, composta pela pedagogia das urgências e emergências. Ao colocarmos as ideias dos autores em diálogo, concluímos que, para Gomes e Freire, a educação pode ser um instrumento potente na descolonização dos sujeitos e do conhecimento, na transformação da sociedade, na libertação dos sujeitos e na luta por democracia, sem que se perca de vista a potência também reguladora que nela pode ser produzida.

**Palavras-chave:** Educação. Paulo Freire. Nilma Lino Gomes.

## Paulo Freire and Nilma Lino Gomes: Dialogues between Revolutionary Proposals from Different Times for Education

## Abstract

This article is the result of a bibliographical research developed with the Master's Program in Education at the Federal University of São João del-Rei. In it, we discuss the similarities and differences between the ideas of Paulo Freire and Nilma Lino Gomes on Education. We base ourselves on the life trajectories and studies of the authors, in order to consider the different historical times, as well as the struggles that permeated their lives and intellectual work. In Freire's work, we present the definitions, in relation to education, of intransitive, naive transitive and critical transitive consciousness. In Gomes' work, we point out the ideas of pedagogy of diversity and pedagogy of urgency. By putting the authors' ideas into dialogue, we conclude that, for Gomes and Freire, education can be a powerful instrument in the decolonization of subjects and knowledge, in the transformation of society, in the liberation of subjects and in the struggle for democracy, without lose sight of the regulatory power that can be produced in it.

**Keywords:** Education. Paulo Freire. Nilma Lino Gomes.

## Introdução

O presente artigo tem como objetivo tecer um diálogo entre as ideias de Paulo Freire e Nilma Lino Gomes sobre a educação, em busca de suas aproximações e seus distanciamentos, através de uma pesquisa bibliográfica. Inicialmente, apresentamos suas trajetórias de vida e estudos, considerando os diferentes tempos históricos e as lutas em que estão inseridos. As ideias dos intelectuais foram colocadas em diálogo para compreender como a educação é entendida por ambos. As contribuições de Gomes (2012; 2017) e Freire (1993; 2000; 2020) compõem a fundamentação teórica deste trabalho.

Paulo Reglus Neves Freire nasceu no Recife, Pernambuco, no dia 19 de setembro de 1921. Em 1943, ingressou na Faculdade de Direito do Recife, na qual se formou. Atuou como professor de português no Colégio Oswaldo Cruz e de Filosofia da Educação na Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Pernambuco. É uma das maiores autoridades em Educação no Brasil e no mundo. Criador de um sistema de alfabetização revolucionário para adultos, sua metodologia dialógica foi considerada subversiva pelo regime militar, o que rendeu a Freire o exílio. O educador, entretanto, não deixou de produzir e, nesse período, escreveu algumas de suas principais obras, entre elas, a *Pedagogia do oprimido*. Freire atuou também como Secretário de Educação da cidade de São Paulo entre 1989 e 1991; testemunhou, ouviu, indagou e refletiu, em constante vigília, as existências e construiu um pensamento e uma prática político-educativa comprometidos com a humanização dos sujeitos e com a transformação da sociedade. Produziu e esteve em atividade até a sua morte, em maio de 1997, em São Paulo, aos 75 anos. E hoje vive para sempre como patrono da educação brasileira.

Nilma Lino Gomes nasceu em 13 de março de 1961, em Belo Horizonte, Minas Gerais. Gomes é uma mulher brasileira negra, graduada em Pedagogia (1984-1988) e mestra em Educação (1991-1994) pela Universidade Federal de Minas Gerais. É doutora pela Universidade de São Paulo (1998-2002) e tem pós-doutorado em Sociologia pela Universidade Federal de Coimbra (2006) e pela Universidade Federal de São Carlos (2017). Seus estudos são voltados para a área de relações étnico-raciais, gênero e educação, formação de professores para a diversidade e Movimento Negro e saberes. Em 2015, foi nomeada pela presidente Dilma Rousseff para ocupar a Secretaria de Política de Promoção da Igualdade Racial. Atualmente, é professora de graduação e pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

Para operacionalizar o diálogo neste artigo, apresentamos as noções de educação, consciência,

educação reguladora, emancipação, diversidade e mudança exploradas por Freire e Gomes.

## Discussão: Analisando Freire e Gomes

Gomes problematiza a educação com base na escola pública brasileira, especialmente a tensão entre essa instituição e as relações étnico-raciais. Para isso, ela destaca a importância da atuação do Movimento Negro brasileiro que produz, articula e sistematiza saberes construídos por grupos não hegemônicos e contra-hegemônicos. Acredita na potência da educação como possibilidade de gerar transformações na sociedade, como um espaço de formação humana, que recebe sujeitos diversos, capaz de questionar e tensionar as construções sociais sobre a pluralidade dos sujeitos e as relações de poder que se estabelecem historicamente (Gomes, 2017). A ideia de educação transformadora, em Gomes, vai ao encontro do que Freire (2000, p. 54) define como “ato político”.

O Movimento Negro, de acordo com Gomes (2017), através de uma perspectiva crítica e emancipatória, constrói, elabora e reelabora conhecimentos sobre as relações étnico-raciais. Percebe a escola como um espaço-tempo tenso e de conflito, não estática, podendo ser emancipatória ou conservadora. Ou seja, há momentos e situações em que a escola, com suas práticas, teorias e currículo, pode atuar para a libertação dos sujeitos, possibilitando a elaboração de novas percepções sobre o outro e o mundo, viabilizando transformações nas estruturas da sociedade. No entanto, a escola também pode ser reguladora, produzir e reforçar práticas discriminatórias, negando e silenciando sujeitos e perspectivas plurais, reforçando e produzindo desigualdades e injustiças sociais.

De modo geral, os movimentos sociais indagam e são indagados pela educação. Gomes (2017) acredita que projetos, currículos e políticas educacionais apresentam dificuldades em legitimar saberes produzidos pelos movimentos sociais, que são compostos por setores populares e grupos não hegemônicos. A respeito dos movimentos sociais, Freire (2000, p. 61) reconhece-os como “a marcha esperançosa dos que sabem que mudar é possível”.

Freire (2020) compreende a educação como uma força de mudança e de libertação ao colocar os sujeitos em uma postura de autorreflexão e de reflexão sobre seu tempo e seu espaço. Compreende autorreflexão como uma tomada de consciência, através de uma inserção na história, não como sujeitos passivos, mas como atuantes e autores. Ao contestar a situação social, histórica e política brasileira, problematiza a necessidade de outro tipo de educação.

Freire (2020) define a sociedade colonial como uma estrutura fechada, escravocrata, sem uma atuação

política e social do povo, e antidemocrática, por isso, a população brasileira apresenta uma inexperiência democrática. Ou seja, desde o início da colonização, o povo brasileiro jamais vivenciou plenamente uma experiência com a democracia, mesmo com a instituição da república e o fim da escravidão. Por isso, no contexto do século XX, principalmente com a Ditadura Militar, se mantiveram as dificuldades em mudanças reais na situação brasileira, pois, segundo Freire, havia uma impossibilidade de desenvolver uma mentalidade permeável e flexível. Diante disso, ele apresenta a urgência de outra educação, uma educação diferente da apresentada até aquele momento no Brasil, a qual nomeou como educação bancária.

Essa educação bancária se funda no verbalismo, na palavra oca, uma educação desligada da realidade e da vida concreta do educando. É uma educação baseada no discurso desconectado da prática e da vivência, por isso, uma educação para passividade, manutenção dos poderes e privilégios da elite, que não problematiza a realidade e não permite uma atuação dos sujeitos, como autores e atores históricos. É uma educação de imposições, para manutenção das desigualdades e das injustiças, em que não há comunicação, mas se faz comunicados por meio de autoritarismos. Desse modo, trata-se de uma educação que pretende manter os sujeitos em uma consciência intransitiva e transitiva ingênua (Freire, 2020).

Para Freire (2020), na intransitividade, o sujeito tem quase um compromisso com a sua existência, não tem uma consciência sobre a sua realidade e uma percepção de problemas, apresenta dificuldade de apreensão sobre sua colocação no mundo, como uma planta em estado vegetativo, apenas vive, sem reflexão sobre a própria existência e o tempo-espaço a que pertence. Além da intransitividade, o autor define ainda a consciência transitiva ingênua e a consciência transitiva crítica.

A consciência transitiva ingênua

*[...] se caracteriza, entre outros aspectos, pela simplicidade na interpretação dos problemas. Pela tendência a julgar que o tempo melhor foi o tempo passado. Pela subestimação do homem comum. Por uma forte inclinação ao gregarismo, característico da massificação. Pela impermeabilidade à investigação, a que corresponde um gosto acentuado pelas explicações fabulosas. Pela fragilidade na argumentação. Por forte teor de emocionalidade. Pela prática não propriamente do diálogo, mas da polêmica. Pelas explicações mágicas. Esta nota mágica, típica da intransitividade, perdura, em parte, na transitividade. Ampliam-se os horizontes. Responde-se mais abertamente aos estímulos. Mas se envolvem as respostas de teor ainda mágico. É a consciência do quase homem-massa, em que a dialogação mais amplamente iniciada do que na fase anterior se deturpa e distorce (Freire, 2020, p. 83).*

Essa ainda não seria a ideal, pois oferece muitos perigos, como o fanatismo, sem vigilância e reflexão. Para Freire, se não há uma busca consciente por mudanças estruturais, então se compreende a sociedade e as relações entre os sujeitos de forma rasa e superficial.

Tal denúncia se aproxima da ideia de educação reguladora apresentada por Gomes (2017). Quando se trata das relações étnico-raciais, talvez uma educação reguladora seja uma forma de manter as discriminações e as injustiças raciais, afinal, essa educação não problematiza a existência dos sujeitos, principalmente da pessoa negra, a quem são negados direitos em prol da manutenção da supremacia branca e elitista. Uma educação que não se dispõe a provocar nos sujeitos uma reflexão sobre sua existência, a partir de uma visão crítica do processo histórico da sociedade, sobre sua atuação no mundo, os processos históricos de dominação vividos e seus impactos na atualidade não seria uma educação que mantém as desigualdades sociais? Que não convoca o grupo hegemônico a se racializar, atualizando as injustiças sociais e políticas para com a população negra?

Nesse sentido, existe um encontro de ideias entre Gomes e Freire em relação à percepção de um tipo de educação que pretende manter as estruturas de colonização e dominação, na qual se mantêm as desigualdades sociais, econômicas e políticas, em uma sociedade antidemocrática e injusta. A posição de Freire (2000, p. 74) em relação ao colonialismo “é a de quem recusa encontrar positividade em um processo por natureza perverso”. Afinal, essa educação à qual Gomes (2017) se refere não se compromete com a construção de uma consciência crítica e reflexiva sobre a sociedade e as relações de poder diante do ser e do saber, especialmente as relações de dominação com as pessoas negras desde a colonização e diante de seus desdobramentos até a atualidade.

Existem outras possibilidades de educação? Como trabalhar e aprofundar os significados de consciência, na concepção de Freire e Gomes, em relação à educação?

Freire (2020) defendia uma educação que levasse os sujeitos de uma consciência transitiva ingênua a uma consciência transitiva crítica. A consciência transitiva crítica, de acordo com Freire (2020), permite ao sujeito construir uma responsabilidade social e política, sendo capaz de elaborar uma interpretação da sua realidade e dos problemas apresentados pela sociedade. Uma racionalidade sobre a realidade que vai além de explicações mágicas e superficiais e que coloca suas visões em análise, testes e revisões evita visões distorcidas e preconceituosas. Através da consciência transitiva crítica, o sujeito reconhece sua responsabilidade com sua existência e com o mundo. Age através do diálogo e da argumentação. O que se

espera com essa consciência é a busca pela vivência da verdadeira democracia.

Gomes (2017) nos instiga a compreender que somos nós, educadoras e educadores conscientes de nossa responsabilidade social e política, que temos que integrar as lutas por emancipação e contra as desigualdades. Estamos mesmo envidando esforços para a transformação?

De acordo com Freire (2020), a transformação de uma consciência transitiva ingênua a uma consciência transitiva crítica só acontece por meio de uma ação educativa numa perspectiva crítica e criticizadora.

*Uma educação que possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nesta problemática. Que o advertisse dos perigos de seu tempo, para que, consciente deles, ganhasse a força e a coragem de lutar, em vez de ser levado e arrastado à perdição de seu próprio 'eu', submetido às prescrições alheias. Educação que o colocasse em diálogo constante com o outro. Que o predispuesse a constantes revisões. À análise crítica de seus 'achados'. A uma certa rebeldia, no sentido mais humano da expressão (Freire, 2020, p. 119).*

Essa necessidade de consciência, defendida por Freire, se mantém até a atualidade. A luta por uma educação para a emancipação dos sujeitos, para transformações revolucionárias na sociedade e para a busca da democracia permanece.

Gomes (2017), na busca por uma educação emancipadora dos sujeitos, especialmente os sujeitos negros, a quem ela dedica seus estudos, considera ter sido um grande avanço para a educação brasileira a promulgação da Lei no 10.639/2003 que torna obrigatório o Ensino de Cultura e História Afro-brasileira e Africana nas escolas públicas e privadas de Ensino Fundamental e Médio (Brasil, 2003). Fruto da ação do Movimento Negro, de intelectuais e profissionais da educação. Para Gomes (2012), a lei busca na educação mudanças na representação e nas práticas envolvendo as questões étnico-raciais, questionando os lugares de poder, indagando direitos e privilégios, exigindo “mudanças de práticas e descolonização dos currículos da educação básica e superior à África e aos afro-brasileiros” (Gomes, 2012, p. 100).

Freire não viveu para ver a lei interrogar a escola. Porém, não se furtou em seu tempo de vida a denunciar uma educação que desconhece, nega e silencia culturas e histórias não hegemônicas; que privilegia saberes eurocêntricos e reproduz essa perspectiva colonizadora, de dominação.

Uma forma de dominação é a relação que os grupos sociais estabelecem com a diferença. Segundo Freire (1997), existe uma forte tendência em inferiorizar

os diferentes, tratando modos de ser e de viver como melhores ou piores. Assim vão constituindo-se relações de poder.

*A classe dominante, porém, devido a seu próprio poder de perfilar a classe dominada, primeiro, recusa a diferença mas, segundo, não pretende ficar igual ao diferente; terceiro, não tem a intenção de que o diferente fique igual a ela. O que ela pretende é, mantendo a diferença e guardando a distância, admitir e enfatizar na prática, a inferioridade dos dominantes (Freire, 1997, p. 65).*

Gomes, por sua vez, denuncia a urgência em descolonizar os currículos: questiona a rigidez das matrizes curriculares, a decadência do caráter conteudista dos currículos, a necessidade de diálogo entre escola, currículo e realidade social, formação de professores e professoras reflexivos e que conheçam as culturas e os saberes negados e silenciados. A proposta da autora diz respeito a mudanças nas teorias e nas práticas escolares, a partir de uma renovação do imaginário pedagógico e a relação que se estabelece entre os sujeitos e a educação. Sendo assim, a implementação da lei implica uma ruptura epistemológica e cultural (Gomes, 2012).

Afinal, o que se questiona é a maneira de atuação da escola frente à cultura e à história afro-brasileira e africana, apresentadas por novas lentes, que vão além daquelas dos grupos dominantes e hegemônicos. Segundo Gomes (2012), no espaço escolar, a discriminação racial se expressa a partir dos fatores da seletividade e do silêncio. A autora diferencia o silêncio e o desconhecimento. Destaca o silêncio como algo que se sabe, mas que se escolhe não falar ou é impedido de falar. Fica-nos a indagação: haverá tempo e espaço nas escolas para o diálogo?

Tratar criticamente de tal tema na escola não é algo simples e linear, implica conflitos. Não pode ser algo imposto, mas no diálogo feito: com o outro, com o diferente, pois “implica respostas do ‘outro’, interpretações diferentes e confrontos de ideias” (Gomes, 2012, p. 105). Freire (2000, p. 39) defende “a abertura ao diálogo e o gosto da convivência com o diferente”.

A efetiva implementação da Lei no 10.639/2003 (Brasil, 2003) não pode ser compreendida como a ampliação de mais disciplinas e conteúdos. Deve significar uma mudança cultural e política, tanto no campo curricular quanto no epistemológico, como uma alternativa de romper silêncios, abrindo-se para o diálogo e confrontando ideias.

Se aprendemos com Freire que qualquer saber que não se alimenta de novas perguntas torna-se algo morto, então é importante que, “[...] molhados do tempo que vivemos, tocados por seus desafios, instigados por seus problemas” (Freire, 2015, p. 117),

problematizemos os modos de colonização e dominação do conhecimento, pelos grupos hegemônicos.

É no sentido de Gomes e Freire que nos indignamos com uma escola que discrimina e impõe “[...] discursos descontextualizados, agressivos, inoperantes, autoritários e elitistas (Freire, 2000, p. 128). Apresentar uma visão do homem branco e europeu significa que os conhecimentos produzidos pela população negra e sistematizados pelo movimento negro são considerados como invisíveis ou inexistentes.

Essa invisibilidade e inexistência se estende às culturas negras, ao processo histórico vivido e, ainda, aos corpos negros. Por isso, Gomes (2017) defende a Pedagogia das ausências, na qual busca questionar e problematizar os motivos pelos quais, especialmente a escola, trata como invisíveis e inexistentes os corpos diferentes que ocupam esse espaço. “A educação tem sido um dos principais meios de socialização de discursos reguladores sobre o corpo negro” (Gomes, 2017, p. 95).

Gomes (2017) anuncia, para o processo de emancipação e superação sociorracial, a necessidade também de uma Pedagogia da Diversidade, que promova a valorização, a existência, especialmente no espaço escolar, dos diversos saberes, de corpos, culturas e modos de ser e estar no mundo. A Pedagogia da Diversidade “é fruto da ação dos movimentos sociais, desde 1950 e 1960, como o Movimento de Educação Popular e a participação de Paulo Freire” (Gomes, 2017, p. 134).

Ao propor a Pedagogia da Diversidade como parte da história brasileira de luta da população negra, Gomes se aproxima da ideia de Freire (2000, p. 116) de que “nenhuma realidade social, histórica, econômica é assim porque está escrito que assim seja”. Portanto, a luta por mudanças nas estruturas escolares, na educação básica e no ensino superior passa por outra leitura de mundo, política, crítica e consciente, a fim de estabelecer justiça raciais e sociais em relação à população negra.

Podemos afirmar que a Pedagogia das urgências e emergências, a primeira na problematização dos silêncios e da invisibilidade e a segunda na busca de ações e reflexões que promovam a presença da cultura, da história e dos corpos das pessoas negras, se mostra fundamental na educação. Da mesma maneira, tais reflexões se estendem e podem atuar em favor da visibilidade também de corpos negros dissidentes de gênero, duplamente violentados e vinculados a identidades coloniais. E, ainda, vão ao encontro de anúncios e denúncias de Freire para a educação, uma educação para a libertação dos sujeitos, mediante uma visão crítica sobre si, sobre os outros e sobre o mundo.

A proposição de uma educação que problematize como a população negra, ao longo dos séculos, tem

sido, através de violências físicas e simbólicas, tratada nas relações de poder, e uma educação que busque formas de romper com discriminações e desigualdade, incluindo e lutando pelos direitos das pessoas negras, caminha na direção de uma educação para a liberdade, a emancipação, a democracia, a partir da construção de uma consciência crítica sobre o mundo e as relações de poder e dominação que nele se estabelecem.

Afinal, propostas revolucionárias como as de Gomes e Freire nos alertam para a capacidade de mudança. Como defende Freire (1997, p. 63): “E é exatamente porque somos programados, mas não determinados, somos condicionados, mas, ao mesmo tempo, conscientes do condicionamento, é que nos tornamos aptos a lutar pela liberdade como processo e não como ponto de chegada”. Porém, para lutar por mudanças, é preciso estar vivo. E é esse direito humano fundamental, estruturante de todos os direitos, que nos movimenta como educadoras aprendentes.

## Considerações Finais

Nesse percurso inicial pelos pensamentos de Freire e Gomes, podemos considerar que, para ambos, a educação pode ser um instrumento potente na descolonização dos sujeitos e do conhecimento. E, ainda, pode possibilitar transformações sociais, sem que se perca de vista a potência também reguladora que nela pode ser produzida, e para a qual se deva fortalecer resistências e atitudes contracoloniais.

Freire e Gomes se distanciam pela atuação intelectual em tempos diferentes, com trajetórias de vida e marcadores de identidades distintos. Porém, se aproximam quando se trata das noções de educação, consciência, educação reguladora, emancipação, diversidade e mudança. Ambos contribuíram e continuam contribuindo para pensar a educação brasileira ao anunciarem a potência da educação na transformação da sociedade, na libertação dos sujeitos e na construção coletiva de democracia, bem como denunciam as mazelas da escola que desconsidera os sujeitos e os seus saberes.

Nosso estudo tem limitações, mas não se esgota neste artigo. Afinal, pretendemos nos aprofundar cada vez mais nas ideias desses dois grandes pensadores em nossas pesquisas futuras.

## Declaração de Conflito de Interesse

*Os autores declaram não existir conflito de interesses.*

## Agradecimentos

Agradecemos ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São João del-Rei e à agência de fomento da Universidade Federal de São João del-Rei pelas bolsas de estudos.

## Referências

- BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática 'História e Cultura Afro-Brasileira', e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 jan. 2003. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm)>. Acesso em: 12 jun. 2022.
- GOMES, N. L. **O movimento Negro Educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Rio de Janeiro: Vozes, 2017.
- GOMES, N. L. Relações Étnico-Raciais, Educação e Descolonização dos Currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr., 2012.
- FREIRE, P. **Educação como prática da Liberdade**. 48. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.
- FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. 7. ed. São Paulo: UNESP, 2000.
- FREIRE, P. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'Água, 1993.

como professora, coordenadora pedagógica, diretora de escola e chefe de seção. Pesquisa nas áreas de Educação e Gerontologia, com ênfase nos seguintes temas: Arte (Teatro, Dança e Literatura Infantil); Corpo e corporeidade; Ludicidade; Alfabetização de Idosos (EJA) e Relações intergeracionais (Infâncias e velhices). Pesquisadora e líder do Núcleo de Estudos sobre Corpo, Cultura, Expressão e Linguagens (NECCEL).

E-mail: [mavilatodaro@ufsj.edu.br](mailto:mavilatodaro@ufsj.edu.br)

ORCID Id: <https://orcid.org/0000-0001-7777-925X>

## Autoras

**Alessandra Cristina de Carvalho**. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação da Universidade Federal de São João Del-Rei (UFSJ). Especialista em Educação Especial e Inclusiva. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de São João Del-Rei (2018). Professora da Educação Básica da Rede Municipal de São João del-Rei.

E-mail: [alessandracc16@gmail.com](mailto:alessandracc16@gmail.com)

ORCID Id: <https://orcid.org/0000-0002-6911-7667>

**Karine Joyce Assis Barcelos**. Mestranda em Processos Socioeducativos e Práticas Escolares na Universidade Federal de São João Del Rey. Graduação em Letras - licenciatura pela Universidade Federal de Minas Gerais (2016). Possui experiência e atuação profissional nas áreas de artes; dança; cinema; língua Portuguesa e língua Francesa. Em atividades de produção cultural, docência e tradução. Atualmente, envolve-se em projetos que contemplam corpo, escrita, memória, práticas de educação emancipatórias, relações interétnicas e intergeracionais; e projetos audiovisuais.

E-mail: [karinejbarcelos@gmail.com](mailto:karinejbarcelos@gmail.com)

ORCID Id: <https://orcid.org/0000-0002-1711-6232>

**Mônica de Ávila Todaro**. Graduação em Pedagogia, Mestrado em Gerontologia e Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Pós-doutorado pela Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo (USP). Professora adjunta do Departamento de Ciências da Educação e coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPEDU) da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ). Foi professora visitante (voluntária) da Universidad Austral - Cusco (Peru), de 2018 a 2019. Possui experiência em escolas públicas de educação básica, de 1998 a 2010,