A PALAVRA QUE TRANSFORMA: O ENSINO DE HISTÓRIA NO CURSINHO ESPERANÇAR

Wanessa Silva de Oliveira[1]

Maria do Perpetuo Socorro Gomes de Souza Avelino de França[2]

Ivanilde Apoluceno de Oliveira[3]

RESUMO:

O artigo discute a concepção crítica e transformadora da educação, a partir da perspectiva de Paulo Freire, relacionando-a às práticas pedagógicas desenvolvidas por educadores/as do Cursinho Popular Esperançar, no contexto da extensão universitária. O objetivo consiste em compreender como os/as educadores/as percebem e aplicam os princípios da educação popular freireana em suas práticas de ensino de História, analisando as aproximações e desafios entre teoria e prática. A pesquisa é de caráter qualitativo, fundamentada nos referenciais da pedagogia crítica e da educação popular, adotando como procedimento metodológico a aplicação de questionários via *Google Forms* para educadores/as de História do cursinho, com análise descritivo-interpretativa dos dados. Os resultados indicam que os/as educadores/as reconhecem a importância de uma prática dialógica, participativa e voltada à emancipação dos educandos, ainda que enfrentem dificuldades para concretizar plenamente os pressupostos freireanos, devido às limitações estruturais e formativas. Conclui-se que a educação crítica e transformadora, na visão de Paulo Freire, pressupõe a unidade entre teoria e prática, o diálogo autêntico e o compromisso ético e político com a libertação dos oprimidos. O estudo reforça a relevância dos cursinhos populares como espaços de resistência e de construção de saberes libertadores, especialmente quando ligados à prática extensionista em universidades públicas, contribuindo para a democratização do acesso à educação e para a formação de sujeitos conscientes e atuantes na transformação social.

PALAVRAS-CHAVES: Ensino de História; Cursinho popular; Esperançar; Paulo Freire; Extensão Universitária.

ABSTRACT:

This article discusses the critical and transformative conception of education from the perspective of Paulo Freire, relating it to the pedagogical practices developed by educators at the Esperançar Popular Preparatory Course, within the context of university extension. The objective is to understand how educators perceive and apply the principles of Freirean popular education in their history teaching practices, analyzing the similarities and challenges between theory and practice. The research is qualitative in nature, grounded in the frameworks of critical pedagogy and popular education, adopting as a methodological procedure the application of questionnaires via Google Forms to history educators at the preparatory course, with descriptive-interpretative data analysis. The results indicate that the educators recognize the importance of a dialogical, participatory practice aimed at the emancipation of students, even though they face difficulties in fully realizing Freirean assumptions due to structural and formative limitations. It is concluded that critical and transformative education, in Paulo Freire's view, presupposes the unity between theory and practice, authentic dialogue, and an ethical and political commitment to the liberation of the oppressed. The study reinforces the relevance of popular preparatory courses as spaces of resistance and construction of liberating knowledge, especially when linked to extension activities in public universities, contributing to the democratization of access to education and the formation of conscious and active subjects in social transformation.

KEYWORDS: History teaching; Popular Preparatory Course; Hope; Paulo Freire; University Extension.

[1] Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará (PPGED/UEPA). Coordenadora no Cursinho Popular Esperançar. E-mail: profa.wanessa.oliveira@gmail.com. Lattes: http://lattes.cnpq.br/1794277868612372.

[2] Doutora em Educação (UNICAMP). Professora do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará (PPGED/UEPA). E-mail: socorroavelino@hotmail.com. Lattes: http://lattes.cnpq.br/7005058905002975.

[3] Doutora em Educação (PUC-SP). Bolsista de produtividade do CNPq. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará (PPGED/UEPA). E-mail: nildeapoluceno@uol.com.br. Lattes: http://lattes.cnpq.br/6486192420682817.

INTRODUÇÃO

Os cursinhos populares surgiram como uma alternativa crítica ao modelo excludente produzido pelo "efeito cursinho", que é o advento de grandes redes empresariais de pré-vestibulares que se aproveitaram da demanda pelo ingresso no Ensino Superior, principalmente a partir da década de 1970, tendo uma primeira experiência documentada de curso preparatório para o ingresso no Ensino Superior ainda na década de 1950 (Pinheiro; Pereira, 2023).

Esses cursinhos populares nasceram, sobretudo, no interior de algumas universidades públicas, organizados inicialmente pelos diretórios acadêmicos. As aulas eram ministradas por estudantes da graduação e tinham como público-alvo jovens sem condições financeiras de frequentar um cursinho tradicional. Inspirados na educação popular de Paulo Freire, tais projetos buscavam suprir a carência de preparação para o Ensino Superior e, simultaneamente, proporcionar uma reflexão crítica e transformadora da realidade sociocultural dos educandos e das educandas (Pinheiro; Pereira, 2023).

De maneira paradoxal, as mesmas universidades que mais tarde abrigaram os cursinhos populares não perceberam, nas décadas de 1950 e 1960, o surgimento de um movimento popular crescente, que ameaçava tornar-se hegemônico ao vencer eleições locais e urbanas. Esse movimento popular contribuiu para o fortalecimento do pensamento educacional renovador e atraiu intelectuais engajados em lutas políticas voltadas às classes subordinadas (Cunha; Goés, 2002).

O Movimento de Cultura Popular (MCP), cujo principal ideólogo era Germano Coelho, profundamente influenciado pelo pensamento francês, estruturou-se como uma sociedade civil durante a administração do prefeito Miguel Arraes, no Recife. Seu objetivo não era meramente produzir bens culturais para posterior doação ao povo, mas garantir a participação do povo no processo de elaboração da cultura (Cunha; Goés, 2002).

Aqui percebemos a atuação do povo, eles aparecem como sujeitos históricos e atores sociais da transformação. Não por acaso, Cunha e Goés (2002) afirmam que o movimento popular engendra o movimento de cultura popular. Nesse contexto, a educação popular torna-se um instrumento de transformação social, pois seu compromisso se articula às forças políticas que emergem dessas movimentações sociais.

Apesar disso, a educação popular sofreu um duro golpe durante o regime militar e precisou sobreviver às perseguições e ao tecnicismo imposto pelos governos autoritários. Ainda assim, segue influente e continua orientando muitos cursinhos populares contemporâneos.

Dentre eles, destaca-se o Cursinho Popular Esperançar, criado em 2020, que tem como objetivo auxiliar educandos e educandas na preparação para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e, simultaneamente, oferecer uma formação crítica e cidadã orientada pelos fundamentos da educação popular freireana. Suas atividades são conduzidas por profissionais formados/as e em formação de diferentes áreas, que atuam voluntariamente nos fins de semana com aulas, as quais acontecem nas dependências da Universidade do Estado do Pará (UEPA).

O Esperançar integra o Núcleo de Educação Popular Paulo Freire (NEP), projeto institucional de ensino, pesquisa e extensão com 30 anos de história. Fundado em 1995 como Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos (PROALTO), ampliou suas ações em 2003, tornando-se NEP, com Projeto Pedagógico aprovado pela Resolução nº 903/03 do Conselho Universitário da UEPA.

Coordenado pelas professoras doutoras Ivanilde Apoluceno de Oliveira e Tânia Regina Lobato dos Santos, o núcleo possui o compromisso com a melhoria da qualidade da educação brasileira e amazônica e, frequentemente, está articulado com movimentos sociais, universidades, instituições de pesquisa e iniciativas governamentais para realizar projetos educativos, pesquisas interdisciplinares e eventos locais, nacionais e internacionais.

Em relação à importância da extensão universitária, conforme analisam Casarin e Alcanfor (2025) a universidade, quando orientada por uma perspectiva crítica de extensão, deve constituir-se como um espaço de produção compartilhada do conhecimento, no qual diferentes sujeitos dialogam, problematizam e transformam a realidade de maneira colaborativa. Essa compreensão rompe com a visão tradicional de universidade como instância hierarquicamente superior e reafirma seu papel social na construção de saberes situados e comprometidos com a emancipação humana.

Portanto, a relevância deste artigo reside na necessidade de discutir a prática docente transformadora em cursinhos populares extensionistas de universidades públicas à luz da educação popular e da pedagogia freireana. Em um país profundamente desigual e que nega o acesso universal à educação de qualidade, observar a prática dos/as educadores/as de História é fundamental para compreender como se concretiza a pedagogia da autonomia proposta por Paulo Freire.

Enquanto espaço de reflexão da extensão universitária, o presente artigo também contribui para compreender que, ao investigarmos o Esperançar, percebemos que a prática extensionista deixa de ser uma mera atividade complementar para tornar-se o eixo que rompe com a visão tradicional de universidade como instância hierarquicamente superior, reafirmando seu papel social na construção de saberes situados e comprometidos com a emancipação

humana. Esse movimento é essencial para que a universidade pública se transforme no encontro com as camadas populares.

Ademais, o Esperançar foi escolhido como *lócus* de investigação por ser também o espaço de atuação da autora como educadora da disciplina de História desde 2024. Nesse percurso, os desafios para superar práticas tradicionais e conteudistas tornaram-se evidentes, levando às seguintes questões: Como os/as educadores/as de História compreendem a educação popular? Quais desafios enfrentam para implementar uma prática crítica e emancipadora? Como o ensino de História contribui para essa prática?

Assim, estabeleceu-se como objetivo geral compreender como os/as educadores e educadoras de História do Esperançar concebem Paulo Freire e a educação popular. Como objetivos específicos: analisar os desafios enfrentados na consolidação de uma prática crítica e transformadora e examinar como o ensino de História se relaciona com a prática de uma educação crítica e emancipadora na visão desses/as educadores/as.

METODOLOGIA

Optou-se pelo estudo de caso qualitativo, fundamentado no materialismo histórico-dialético e inspirado na pedagogia crítica, especialmente na pedagogia da autonomia. A coleta de dados ocorreu por meio de um formulário *Google Forms*, dividido em quatro seções: perfil dos educadores; percepção sobre fundamentos freireanos; atuação docente e conteúdo; desafios e estratégias.

O estudo de caso foi selecionado por permitir a compreensão do trabalho docente realizado no cursinho e, como afirma André (2013), este é um tipo de pesquisa que possibilita descrever e analisar uma unidade social. Com a abordagem qualitativa, analisa-se o contexto, as interações e a linguagem, sem desprender o fenômeno das circunstâncias em que ocorre.

A pesquisa adota o materialismo histórico-dialético como base teórico-metodológica, conforme desenvolvida por Marx (2013, 2015) e aprofundada no campo educacional por Saviani (2008), compreendendo a prática educativa como expressão das contradições sociais e possibilidade de transformação. A pedagogia da autonomia é significativa na articulação com o método escolhido, haja vista que ela orienta uma postura ética, dialógica e crítica, contrapondo-se à educação bancária (Freire, 1996).

A incorporação do método fenomenológico husserliano (Husserl, 2006) contribui ao enfatizar a experiência vivida pelos sujeitos e os sentidos atribuídos por eles aos fenômenos educativos, colaborando para compreender como os/as educadores/as vivenciam e significam a educação popular no cursinho. Sob a perspectiva de uma prática docente que busca

compreender o mundo a partir de um olhar mais atento e intencional, o ensino de História encontra no método fenomenológico uma contribuição significativa.

Para Husserl (2006), o ponto de partida do conhecimento é a experiência vivida (*Erlebnis*) e os sentidos que os sujeitos atribuem aos fenômenos que se apresentam à consciência. Ao aproximar esse entendimento do ensino de História, compreende-se que a disciplina não se limita à exposição de fatos passados, mas envolve interpretar como esses fatos são experienciados, significados e atualizados pelos sujeitos no presente.

Quanto à coleta de dados, a pesquisa ocorreu por meio de questionários aplicados a seis educadores/as atuantes que compõem o grupo de História do ano letivo de 2025. Dentre esses, há professores/as mais antigos/as, que exercem o papel de docentes principais e foram selecionados/as em razão de um tempo maior de experiência no cursinho, assim como há os/as monitores/as, que são voluntários/as mais recentes e estão vivenciando suas primeiras práticas de atuação educacional no projeto.

Além disso, observou-se que o tempo de atuação dos/as participantes no cursinho é bastante variado. Dois educadores atuam no projeto há um período que varia entre um e dois anos, o que indica uma experiência um pouco mais consolidada, ainda que relativamente recente. Um terceiro educador está envolvido com o cursinho há um período intermediário, situado entre seis meses e um ano, demonstrando que se encontra em processo de adaptação e amadurecimento de sua prática pedagógica no contexto da educação popular.

Já três participantes, que correspondem à metade do grupo investigado, possuem menos de seis meses de atuação, o que evidencia que ainda estão nos primeiros contatos com a dinâmica do cursinho, suas especificidades metodológicas e seus desafios formativos. Assim, torna-se evidente que nenhum dos/as educadores e educadoras possui mais de dois anos de experiência no Esperançar, resultando em um grupo composto majoritariamente por sujeitos que ainda estão construindo, explorando e aprofundando suas práticas nesse espaço.

No que diz respeito à formação acadêmica, todos/as os/as participantes possuem licenciatura em História, o que reforça a coerência do grupo quanto à especificidade de sua área de atuação. Essa formação comum contribui para um alinhamento teórico e metodológico, além de favorecer o engajamento coletivo em torno do ensino de História dentro de uma perspectiva crítica e comprometida com a educação popular.

Para preservar a identidade dos/as participantes, os nomes dos/as educadores e educadoras não serão divulgados. No corpo do texto, eles/as serão identificados de forma codificada como Educador 1, Educador 2 e assim sucessivamente. Cabe destacar que todos/as foram previamente informados sobre os objetivos da aplicação do questionário e consentiram

que suas respostas fossem utilizadas exclusivamente para fins acadêmicos, com vistas a aprofundar as reflexões sobre o Cursinho Popular Esperançar e suas práticas pedagógicas.

O questionário foi aplicado por meio da plataforma *Google Forms* e compartilhado diretamente no grupo de comunicação utilizado pela equipe do projeto. A pesquisadora fez a mediação desse processo, incentivando a participação dos/as educadores e educadoras e garantindo que todos tivessem acesso ao instrumento e às informações necessárias para responderem de maneira consciente e voluntária.

A análise dos dados seguiu a modalidade descritivo-interpretativa, buscando compreender os sentidos atribuídos pelos educadores e pelas educadoras às suas práticas e concepções no contexto do cursinho popular. A redução eidética, conforme Husserl (2006) a partir do método fenomenológico, permitiu aproximar-se da essência da experiência vivida da educação popular no Esperançar.

Dessa forma, este artigo está estruturado em seções que dialogam diretamente com os objetivos gerais da pesquisa e com os três eixos presentes nas perguntas do formulário aplicado via *Google Forms*, além das partes introdutória e conclusiva. Assim, a organização do texto está disposta da seguinte maneira: introdução; metodologia; concepções sobre educação popular e Paulo Freire entre os/as educadores e educadoras de História do Cursinho Popular Esperançar; prática pedagógica e o ensino de História no Esperançar; desafios e estratégias enfrentados pelos/as professores/as de História no Esperançar; e, por fim, as considerações finais.

CONCEPÇÕES DOS EDUCADORES DE HISTÓRIA DO ESPERANÇAR SOBRE A EDUCAÇÃO POPULAR DE PAULO FREIRE

Segundo Pinheiro e Pereira (2023), as condições materiais e sociais que propiciaram o surgimento dos cursinhos populares, bem como a influência que receberam, ainda na metade do século XX, das noções de educação popular propostas por Paulo Freire, permanecem marcantes nas experiências atuais, inclusive no Cursinho Esperançar. Com base nisso, buscamos dimensionar a influência da educação popular e do pensamento freireano sobre os/as educadores e educadoras de História que atuam no projeto.

Atualmente, o cursinho conta com nove educadores/as, distribuídos entre professores/as e monitores/as. Ao todo, quatro educadores/as são responsáveis por quatro turmas, enquanto cinco monitores/as, vinculados a essas turmas, recebem formação pedagógica dos/as professores/as responsáveis e os auxiliam na elaboração de materiais, planos de aula e atividades didáticas.

Para isso, foi realizada a seguinte pergunta: "*O que significa para você fazer educação popular?*". As respostas dos/as educadores/as indicam consonância com a perspectiva freireana, como revela o Educador 1 ao mencionar o conceito de educação bancária:

> "Educar seguindo o caminho alternativo à educação bancária e capitalista" (Educador 1).

A educação bancária, segundo Paulo Freire (1975), decorre de uma característica marcante da relação narradora e dissertativa entre educador/a e educando/a, presente tanto na escola quanto em outros espaços formativos. Tal lógica implica o controle do pensar autêntico e, portanto, se opõe à formação de sujeitos críticos. Superar esse modelo significa romper com aulas puramente verbais, com métodos de avaliação classificatórios, com a formalidade rígida da leitura, com a hierarquia na relação entre professor/a e aluno/a e com práticas pedagógicas que esvaziam a experiência e impedem o pensamento verdadeiro.

Esse tipo de educação interessa apenas a grupos opressores na lógica capitalista, como menciona o Educador 1. Para Freire (1975), pessoas opressoras mantêm sua dominação ao impedir que as maiorias desenvolvam pensamento crítico e autonomia, fazendo da educação bancária uma ferramenta de adaptação à ordem vigente. Nessa direção, outras respostas reforçam a necessidade de uma educação que forme sujeitos conscientes:

> "Construir um processo educativo para todos, com senso crítico, visando à realidade e às necessidades das pessoas mais carentes" (Educador 2).

Brandão (2002) afirma que a educação é inevitável. Ao denominar a educação a serviço dos sujeitos opressores de "bancária", Freire buscou aproximá-la da condição humana, compreendendo-a como algo transformável e produzido pelos próprios sujeitos. Portanto, se a educação pode reproduzir desigualdades, ela também pode reinventá-las e gerar liberdade.

O desenvolvimento do senso crítico está diretamente relacionado ao processo de humanização, mediante o qual educandos/as se reconhecem como sujeitos recriadores do mundo. Essa perspectiva aparece também na fala da Educadora 6:

> "É ir além da democratização do ensino. Significa guiar e vivenciar a transformação dos/as educandos e educandas em cidadãos ativos e críticos. Também é válido ressaltar a gratidão de ver alunos/as até mesmo em situação de vulnerabilidade social, tendo a oportunidade de adquirir conhecimento e ingressar em uma universidade

> pública futuramente através do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)" (Educadora 6).

As escolas e as universidades não são originalmente feitas para receber as camadas populares. Mesmo que tenham chegado a essas camadas, elas invariavelmente tentam barrar o acesso aos/às trabalhadores/as e aos/às filhos/as de trabalhadores/as. A respeito da escola e o processo de verticalização do ensino, Manacorda (2007) observa que, com a Revolução Industrial, a estrutura escolar - antes reservada às classes privilegiadas - foi estendida às classes subalternas, mas de forma degradada pela força da inércia institucional e pela tendência das elites de preservar seus privilégios educacionais.

No contexto brasileiro, o Ensino Superior nasceu sob contradições e segregações históricas que continuam marginalizando uma grande parte da população. Logo, a ideia de que uma formação superior de qualidade deveria permanecer restrita a uma pequena parcela da sociedade manifesta-se no âmago da origem das universidades brasileiras e ainda se perpetua na contemporaneidade por seguir uma lógica empresarial e mercantilizada, mantendo práticas que negam o direito constitucional à educação superior como bem público (Pinheiro; Pereira, 2023).

A segunda pergunta buscou compreender a influência de Paulo Freire na prática docente: "*Você considera que a sua prática como educador no cursinho é influenciada por Paulo Freire? Por quê?*". As respostas evidenciam forte identificação com a pedagogia freireana:

> "Sim, precisamos dar meios de conhecimento para as pessoas compreenderem o mundo para transformá-lo, ajudando jovens a entenderem seu lugar na sociedade, a desenvolverem autoestima, senso crítico e consciência dos seus direitos e a terem compromisso com a transformação social" (Educador 2).

> "Sim. A influência de Paulo Freire na didática em sala de aula é indispensável. Atentar-se aos educandos e às educandas, suas necessidades e se adaptar a partir disso, é uma influência direta dos trabalhos de Paulo Freire" (Educador 3).

A educação é compreendida pelos/as educadores/as como uma prática social capaz de empregar a humanização dos/as educandos/as através da sua prática. Os/as professores/as demonstram desejo que os/as estudantes se reconheçam como sujeitos históricos capazes de realizar a "transformação social". Essa transformação está atrelada ao sucesso no ENEM, mas também ao posicionamento dos/as discentes frente a situações sociais e econômicas por meio

do pensamento crítico. No entanto, um ponto recorrente nos depoimentos é a dificuldade de criar vínculos, em razão da oferta quinzenal das aulas:

> "No caso do Esperançar, é difícil desenvolver um vínculo com os educandos e as educandas, pois temos, em média, menos de uma hora de aula a cada duas semanas. Todavia, acredito em uma educação fundamentada no diálogo, na autonomia do/a discente e em sua emancipação, tudo isso por meio de uma prática pedagógica dialógica com os/as alunos/as. Espero ainda ter a oportunidade, no Esperançar, de construir esses vínculos e aplicar as metodologias do célebre Paulo Freire" (Educadora 6).

A última pergunta desse bloco refere-se ao conforto em relação ao planejamento das aulas: "*Você sente liberdade para planejar suas aulas com base nos princípios da educação popular?*". As respostas foram majoritariamente positivas, embora duas chamem atenção:

> "Sim. Mesmo que o cursinho siga a filosofia de Paulo Freire, ele ainda dá total autonomia para a construção de nossas aulas" (Educador 3).
>
> "Até então, sim. Apesar de não praticar muitas vezes" (Educadora 6).

A primeira parece colocar a filosofia de Paulo Freire em possível tensão com a autonomia docente, indicando que, para o respondente, seguir os princípios freireanos poderia significar algum tipo de limitação. A segunda resposta se destaca por expressar dúvidas e inseguranças em relação ao próprio processo de planejamento, revelando que a educadora ainda não se sente plenamente segura para organizar suas aulas de acordo com os princípios da educação popular.

Ao realizar a redução eidética, compreende-se, conforme propõe Husserl (2006), que a intenção é alcançar a essência da forma como a educação popular e a pedagogia libertária são entendidas pelos educadores e educadoras do cursinho. Para efetivar essa redução, torna-se necessário suspender os juízos empíricos e cotidianos sobre a educação popular - como opiniões imediatas, resultados práticos ou definições previamente estabelecidas - a fim de captar aquilo que constitui a essência da experiência vivida por esses/as mediadores e mediadoras do conhecimento.

Percebe-se, a partir desse movimento, que em diversos momentos os/as educadores/as revelam sentir-se perdidos/as em relação à prática da educação popular na perspectiva freireana. Embora demonstrem reconhecer os fundamentos da pedagogia libertária, que compreende a comunidade aprendente como sujeitos e agentes do processo educativo, nota-se que a teoria nem sempre encontra correspondência direta na prática cotidiana.

Os/as participantes reconhecem princípios como diálogo, horizontalidade e autonomia; contudo, ao tentar concretizá-los nas situações reais de sala de aula, emergem tensões, dificuldades e momentos de incerteza que evidenciam um descompasso entre o ideal freireano e os desafios concretos enfrentados no cursinho.

PRÁTICA PEDAGÓGICA E ENSINO DE HISTÓRIA NO ESPERANÇAR

É importante frisar que, embora a História mantenha uma relação constitutiva com o passado, ela não se limita a ele. O estudo das formas e dos conteúdos relacionados a esse passado pode ser mobilizado e até manipulado para produzir efeitos públicos ou privados, coletivos ou individuais, incidindo diretamente sobre o ensino de História e seu aperfeiçoamento. Dessa maneira, o/a professor/a se insere nos jogos de saber-poder nos quais a História está permanentemente tensionada (Cerri, 2011).

Esse trabalho docente, realizado de forma voluntária ou não, consciente ou não, participa da constituição de identidades pessoais, políticas e profissionais, ao mesmo tempo em que atua sobre a formação da identidade do outro. A partir disso, torna-se pertinente refletir sobre a consciência que esses/as educadores e educadoras possuem de seu fazer educativo e da função social da História.

Com base nessa preocupação, formulou-se a primeira pergunta do questionário: *"Você acredita que sua prática contribui para a formação crítica dos/as estudantes? Por quê?"* Todas as respostas foram positivas, como se observa nos trechos selecionados:

> "Sim, através da problematização: os conteúdos são apresentados de forma crítica, estimulando reflexões sobre temas históricos e sociais" (Educador 2).
>
> "Sim, pois tento pautar minha prática em um diálogo crítico sobre a realidade vivida" (Educador 4).
>
> "Sim, pois ao trabalhar termos que se perpetuam até a atualidade e os impactos de eventos passados na contemporaneidade, eventualmente contribui para o entendimento dos/as alunos/as e o questionamento sobre sua realidade, como a manutenção de costumes que ferem o direito individual, por exemplo" (Educadora 6).

O desenvolvimento da consciência histórica da comunidade em formação e o estímulo à criticidade aparecem, portanto, como preocupações centrais dos/as educadores e educadoras. Essa percepção dialoga com Cerri (2011), ao afirmar que a consciência histórica, desenvolvida pela disciplina, possui um comprometimento social e político na formação da identidade de

novas gerações. Assim, ela deve ser compreendida para além de um exercício cognitivo ou educacional, mas também sociológico e cultural.

Outro exemplo evidencia essa compreensão ampliada do papel da História:

> "Sim. Mesmo que o tema abordado não condiga com a realidade do/a educando/a, eu instigo a criticidade dos/as alunos/as por meio de exemplos do dia a dia" (Educador 3).

Cerri (2011) complementa que o conhecimento acadêmico não constitui algo distinto da vida prática: ele é uma forma mais complexa e especializada de uma atitude que é originalmente cotidiana e ligada ao simples fato de estar no mundo. A base do pensamento, antes de ser cultural ou opcional, é histórica.

Diante disso, apresentou-se a segunda questão do questionário: *"De que forma você relaciona os conteúdos de História com a realidade dos/as educandos e educandas?"*. As respostas apontam para uma preocupação comum em contextualizar os conteúdos para torná-los significativos:

> "Buscando conectar temas históricos com questões atuais e experiências vividas pelos/as alunos/as, promovendo um aprendizado que vai além da memorização de fatos e datas" (Educador 2).

> "Trago o tema abordado no dia para a realidade do/a aluno/a" (Educador 3).

> "Buscando referências do dia a dia dos/as alunos/as que dialogam com o conteúdo" (Educadora 5).

Essas falas revelam que os/as educadores e educadoras compreendem a História como algo significativo, que deve ser articulado às vivências dos discentes. Nesse sentido, posicionam a disciplina como espaço crítico, alinhado à educação problematizadora de Paulo Freire, dando destaque à experiência concreta dos/as aprendizes como ponto de partida para a compreensão dos fenômenos históricos.

Outra resposta reforça essa perspectiva:

> "Geralmente são trabalhados conceitos estruturais, ou então situações que tiveram impacto na contemporaneidade, sob um olhar crítico" (Educador 6).

Esse educador evidencia uma rejeição da visão tradicional e conteudista da História ao pontuar que sua prática está alinhada com uma abordagem teórica e analítica, na qual conceitos e eventos são historicizados e trazidos para o presente. Sua proposta expressa a intenção de

trazer eventos, conceitos e desdobramentos para o presente e, assim, evitar que a História seja percebida como algo distante da realidade dos/as alunos/as.

A outra pergunta foi "*Na sua opinião, qual o papel do/a educador/a de História em espaços de educação popular?*". As respostas mostram sintonia com a pedagogia freireana, pois os/as educandos/as (conforme identificado nos relatos) destacam a importância de conectar a história com a realidade concreta, na busca de superar a história factual e resgatar a memória como resistência política. O/a educador/a de história assume o papel de formador e transformador:

> "É importantíssima a participação dos/as professores/as de história de forma a formar novos seres humanos inteirados e críticos à estrutura onde eles se enquadram" (Educador 1).
>
> "Promover uma consciência crítica e, principalmente estimular o/a estudante a pensar historicamente, questionar, comparar, investigar e construir sua própria leitura do mundo" (Educador 2).
>
> "É fundamental para além da preservação da memória e da história factual, mas com a criticidade aplicada" (Educadora 6).
>
> "Promover o desenvolvimento cognitivo complexo e um olhar crítico sobre a realidade a partir dos assuntos históricos" (Educadora 4).

Essas falas reforçam que, para esses/as educadores e educadoras críticos/as, o/a professor/a de História desempenha papel essencial na educação popular, contribuindo para formar sujeitos críticos e emancipados. Sua função ultrapassa a transmissão de conteúdo: envolve despertar a consciência histórica, estimular o pensamento complexo e promover uma leitura crítica do mundo.

Essa compreensão está fortemente vinculada à perspectiva apresentada por Cerri (2011), segundo a qual os/as historiadores/as e professores/as de História concebem sua profissão como dotada de uma função social ampla: qualquer tema pode ser compreendido historicamente, considerando seus antecedentes, contexto de surgimento, interesses e sujeitos envolvidos, discursos que o sustentam, entre outros aspectos. Essa é a historicidade do mundo em todas as suas formas, concretas ou imaginárias.

Por fim, ao definir o ato de pensar historicamente, Cerri (2011) enfatiza que isso implica não aceitar informações, ideias e dados sem considerar o contexto em que foram produzidos: seu tempo, suas particularidades culturais, seus vínculos com posicionamentos políticos e classes sociais, bem como as possibilidades e limites do conhecimento disponível naquele

momento. Esse modo de pensar inclui também reconhecer os sujeitos envolvidos, pois são eles que conferem sentido às ações analisadas.

DESAFIOS E ESTRATÉGIAS ENFRENTADOS POR HISTORIADORES NO ESPERANÇAR

Essa seção é fundamental para compreender os desafios que os/as educadores/as enfrentam em sua prática, pois para além do seu debate, permite traçar formas de resolvê-los. A primeira pergunta deste bloco foi de múltipla escolha: um educador e uma educadora apontaram "falta de tempo para planejamento"; outros/as dois/as apontaram "baixa participação dos estudantes"; um indicou "falta de apoio institucional do cursinho"; e, por fim, um marcou a opção "outro".

A pergunta seguinte foi: "*Que estratégias você tem utilizado para enfrentar esses desafios e manter uma prática alinhada com a educação popular?*"

> "Não sei dizer" (Educador 1).
>
> "Tentar tirar um tempo durante a rotina para planejar" (Educadora 5).

As respostas dos/as educadores/as 1 e 5 evidenciam dificuldades significativas na tentativa de alinhar a prática docente com a educação popular. Isso pode estar relacionado tanto à falta de experiência prévia em práticas freireanas quanto à própria rotina de vida dos/as educadores/as, que impacta diretamente o trabalho voluntário realizado no cursinho.

> "Uso metodologias ativas, criação de espaços de diálogo e adaptação dos conteúdos à realidade dos/as educandos e educandas" (Educador 2).
>
> "Bem, a única alternativa que estou tentando construir é a aproximação dos/as educandos e as educandas, tendo em vista que é fundamental as práticas de educação popular aos métodos de Paulo Freire" (Educadora 6).

A partir destas falas, é possível depreender a preocupação dos/as educadores/as em aproximar as aulas desses educandos/as com a realidade na qual eles/as estão inseridos/as. Brandão (2002) chama atenção para o fato de que a educação é inevitável: ainda que possa servir, em alguns casos, à reprodução da desigualdade, ela também pode ser instrumento de criação de igualdade e liberdade. Assim como Freire, Brandão considera a educação como uma invenção humana; se ela é uma produção social, pode ser reinventada quando utilizada para transformar e não para manter a desigualdade.

Esse entendimento é oposto à educação bancária criticada por Freire (1975), que parte de uma visão distorcida do ser humano ao colocá-lo como receptor passivo de informações. Nessa perspectiva, cria-se uma separação inexistente entre o ser humano e o mundo, reduzindo os sujeitos a recipientes de conteúdos fragmentados. A palavra, esvaziada de sua dimensão concreta, transforma-se em algo oco, alienado e alienante; o/a educador/a torna-se depositante, e o/a educando/a, depositário/a.

Salienta-se que, na educação bancária, o/a educador/a é o principal agente e sujeito, baseando sua práxis educacional em uma visão conteudista, na qual os conhecimentos transmitidos aos/às educandos/as são fragmentos da realidade e desconectados de uma totalidade significativa. Uma das características centrais dessa educação é a prevalência da sonoridade da palavra sobre seu sentido político-pedagógico: ela deixa de mobilizar a consciência e reduz-se à memorização mecânica dos conteúdos narrados.

Essa reflexão freireana sobre o esvaziamento da palavra permite analisar de forma mais profunda as respostas do educador 1 e da educadora 5. Embora ambos expressem boa vontade e reconheçam suas dificuldades, suas falas revelam fragilidade na articulação entre o discurso da educação popular e uma prática efetivamente transformadora. A ausência de tempo e a falta de um planejamento sistemático acabam por limitar o exercício da práxis, conduzindo uma prática pedagógica mais reativa do que intencionalmente crítica.

Essas limitações evidenciam, também, os próprios tensionamentos constitutivos da extensão universitária em contextos marcados pela precarização do trabalho docente e pela insuficiência de políticas institucionais de apoio. Ao mesmo tempo em que se apresenta como espaço potente de articulação entre universidade e sociedade, a extensão permanece, em muitos casos, sustentada por iniciativas voluntárias e por condições materiais instáveis, o que impacta diretamente a continuidade e a consolidação de práticas pedagógicas críticas.

Ademais, Freire (1996) adverte que o/a educador/a precisa comprometer-se conscientemente com o ato de ensinar, entendendo que não há palavra verdadeira sem práxis. Portanto, a prática educativa não pode restringir-se ao discurso sobre libertação; ela deve materializar-se em ações pedagógicas que possibilitem aos/às educandos/as ler e intervir no mundo. Nesse sentido, o desafio dos/as educadores/as 1 e 5 transcende a falta de tempo ou de condições: trata-se de reconhecer a dimensão política do ato educativo e incorporar a educação popular como uma prática cotidiana, coerente com os pressupostos teóricos que defendem.

Na fala do educador 2 sobre sua prática, percebe-se a preocupação com o diálogo e o esforço em aproximar os conteúdos da realidade dos educandos, movimento que também aparece no relato da educadora 6, a qual enfatiza a importância dessa aproximação. Freire

(1975) destaca que a palavra verdadeira deve estar sempre vinculada à ação e à reflexão: não há palavra autêntica que não seja práxis e que não carregue a intenção de transformar o mundo.

O/a educador/a democrático, portanto, não pode se omitir em sua prática docente. Cabe a ele ou ela estimular a criticidade do/a educando/a, a curiosidade e a capacidade de questionamento dos/as educandos/as diante das injustiças. Um ponto central é trabalhar com rigorosidade metódica ao aproximar os/as educandos/as dos objetos cognoscíveis. Assim, a tarefa do/a educador/a não é apenas ensinar conteúdos, mas ensinar a "pensar certo", orientando a leitura crítica do mundo e a transformação da realidade.

CONSIDERAÇÕE FINAIS

Este estudo buscou compreender como os/as educadores/as do Cursinho Popular Esperançar articulam suas práticas pedagógicas aos princípios da educação popular freireana, especialmente no ensino de História. Partindo do entendimento de que a educação é um ato político, ético e estético, a pesquisa revelou que, embora existam limites estruturais e formativos, os sujeitos envolvidos demonstram um compromisso genuíno com uma pedagogia voltada à emancipação humana.

Nesse sentido, o artigo também se constitui como espaço de reflexão sobre a extensão universitária, compreendida como dimensão formativa e política que tensiona a produção do conhecimento ao colocá-lo em diálogo com as demandas sociais concretas. A experiência do Cursinho Popular Esperançar evidencia que a extensão, ao articular universidade e sociedade, possibilita a construção de práticas pedagógicas situadas, nas quais o ensino se vincula à realidade dos sujeitos e à produção de saberes comprometidos com a transformação social.

A partir das respostas aos questionários e da análise interpretativa, observou-se que a concepção de educação crítica e transformadora está presente de modo consciente no discurso dos/as educadores/as, mas ainda encontra desafios para se materializar integralmente na prática cotidiana. Essa distância entre o "dizer" e o "fazer" é um dos pontos mais complexos da práxis freireana, pois revela as tensões que emergem quando a intenção libertadora esbarra nas condições concretas de ensino, na falta de recursos e na própria fragmentação do tempo docente nos espaços populares.

De modo geral, os/as educadores/as compreendem o ensino de História como uma ferramenta de leitura do mundo e de construção da consciência histórica e política dos educandos. Tal concepção aproxima-se diretamente do que Paulo Freire (1975) denomina de "palavra verdadeira", ou seja, a palavra que se concretiza como ação transformadora. Ensinar História no cursinho popular, para além de repassar conteúdo ou preparar para o vestibular,

provoca uma reflexão crítica sobre as desigualdades e injustiças que estruturam a sociedade brasileira. Assim, o ato de ensinar torna-se, ele próprio, um gesto político de resistência e esperança.

Os relatos indicam, contudo, que há um processo contínuo de aprendizagem e ressignificação da prática docente. Os/as educadores/as demonstram consciência de que educar na perspectiva popular requer constante reflexão, humildade e abertura ao diálogo. Essa disposição ética de escuta, de troca e de construção coletiva configura o que Freire (1996) chamava de "inéditos viáveis", possibilidades concretas de transformação que surgem da práxis cotidiana, mesmo em meio às limitações. A ação pedagógica no Esperançar mostra, assim, que é possível reinventar a escola e o ensino de História a partir de um compromisso político com os sujeitos populares e com a transformação da realidade.

Outro aspecto relevante diz respeito à importância dos cursinhos populares como espaços de democratização do acesso à educação superior e de resistência às lógicas excludentes do sistema educacional. Como indicam Pinheiro e Pereira (2023), esses espaços nasceram da luta de trabalhadores, estudantes e movimentos sociais por uma educação pública e de qualidade. O Esperançar se insere nessa tradição de luta, assumindo um papel fundamental na formação crítica de jovens da periferia e de sujeitos historicamente marginalizados do ensino superior. O nome "Esperançar" sintetiza, simbolicamente, essa pedagogia da esperança, em que a ação educativa se move pelo desejo de transformação e pelo compromisso com o outro.

No entanto, a pesquisa também evidencia que o exercício de uma pedagogia freireana enfrenta limites concretos. Os/as educadores/as relataram dificuldades quanto à formação continuada, ao tempo de planejamento e à conciliação entre o trabalho voluntário e outras atividades profissionais. Além disso, as condições materiais precárias, a falta de infraestrutura adequada e o número reduzido de recursos didáticos dificultam a efetivação de uma prática plenamente dialógica e participativa.

Essas questões remetem à crítica de Freire sobre o esvaziamento da palavra: quando as intenções libertadoras não encontram condições concretas para se realizar, corre-se o risco de transformar o discurso em retórica. Por isso, retomar constantemente o diálogo, a reflexão coletiva e o compromisso político tornam-se indispensáveis para evitar que a palavra perca sua potência transformadora.

Tais limites também se relacionam à fragilidade dos processos de institucionalização da extensão universitária, que, em muitos contextos, ainda se mantém dependente de iniciativas voluntárias e de engajamentos individuais, sem a devida consolidação em políticas institucionais contínuas, financiamento adequado e reconhecimento acadêmico equivalente às

dimensões de ensino e pesquisa. Essa condição contribui para a precarização das práticas extensionistas e impacta diretamente a sustentabilidade de experiências como o Cursinho Popular Esperançar, tensionando sua capacidade de consolidar uma práxis pedagógica crítica de forma mais estruturada.

A análise das respostas dos/as educadores/as também revela uma preocupação com a dimensão afetiva do processo educativo. A afetividade, longe de ser um elemento secundário, aparece como parte constitutiva da prática pedagógica. O respeito, a empatia e o acolhimento são compreendidos como caminhos para construir o diálogo verdadeiro, aquele que reconhece o outro como sujeito de saber e de experiência. Nesse sentido, o Esperançar se apresenta como um espaço de humanização, onde o ensino e a aprendizagem se dão em comunhão, na escuta e na partilha.

Do ponto de vista teórico-metodológico, o estudo reafirma a pertinência da pedagogia freireana como horizonte ético e político para a formação docente e para o ensino de História. A educação popular, fundamentada na práxis, no diálogo e na problematização da realidade, continua sendo uma referência potente para pensar a escola e os espaços educativos alternativos no Brasil contemporâneo. Mesmo diante de um contexto social marcado pelo avanço do conservadorismo, da mercantilização da educação e da desvalorização do magistério, as experiências como o Esperançar demonstram que ainda é possível resistir e criar novas formas de ensinar e aprender, pautadas na solidariedade, na consciência crítica e no amor político.

Dessa forma, as considerações aqui apresentadas apontam para a necessidade de fortalecer a formação continuada dos/as educadores/as populares, garantindo que as práticas libertadoras não se limitem à intenção, mas se consolidem como vivência. É preciso investir em espaços de partilha de experiências, grupos de estudo e formação política que possibilitem aos/às educadores/as refletirem sobre sua prática e aprofundarem o diálogo entre teoria e ação.

Nesse processo, a extensão universitária assume papel estratégico, ao constituir-se como espaço privilegiado de articulação entre formação, prática e compromisso social, possibilitando a construção coletiva de saberes em diálogo com as realidades concretas dos sujeitos envolvidos. O fortalecimento de políticas institucionais de extensão, com reconhecimento acadêmico e condições materiais adequadas, torna-se, portanto, fundamental para sustentar e ampliar experiências formativas comprometidas com a transformação social. Somente assim será possível superar a fragmentação e avançar na construção de uma educação efetivamente transformadora.

Conclui-se, portanto, que o ensino de História no Cursinho Popular Esperançar é um ato de resistência e de esperança. A palavra que transforma, no sentido freireano, não é aquela

que apenas denuncia as injustiças, mas a que anuncia e constrói, junto com os oprimidos, novas possibilidades de ser e de existir. O Esperançar materializa essa pedagogia da esperança ao fazer da sala de aula um espaço de vida, de partilha e de libertação.

Em tempos de desumanização e de retrocessos educacionais, reafirmar o legado de Paulo Freire e das experiências populares é um gesto político de coragem. O Esperançar, com suas contradições e potências, mostra que a educação popular permanece viva, reinventando-se nos gestos cotidianos de cada educador e educadora que acredita na palavra como semente da transformação social. É justamente nesse exercício de esperançar, de sonhar e agir coletivamente, que a educação cumpre seu papel mais nobre: o de formar sujeitos críticos, solidários e comprometidos com a construção de um mundo mais justo e humano.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. O que é o estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAAEBA:** Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013. Disponível em: https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/article/view/537. Acesso: 05 nov. 2025.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2002.

CASARIN, Fabiana; ALCANFOR, Silvia Keli de Barros. A extensão universitária na pós-graduação: construindo pontes para a transformação social. **Diálogos**, Brasília, v. 24, n. 1, p. 29-54, set. 2025. Disponível em: https://portalrevistas.ucb.br/index.php/rdl/article/view/15716. Acesso: 05 nov. 2025.

CERRI, Luiz Fernando. **Ensino de história e consciência histórica.** Rio de Janeiro: FGV, 2011.

CUNHA, Luiz Antônio; GOÉS, Moacyr de. **O golpe na Educação.** 11. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HUSSERL, Edmund. **Ideias para uma fenomenologia pura e para uma filosofia fenomenológica**: introdução geral à fenomenologia pura. Tradução: Márcio Suzuki. São Paulo: Ideias & Letras, 2006.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna.** Tradução: Newton Ramos-de-Oliveira. São Paulo: Alínea, 2007.

MARX, Karl. **O Capital:** crítica da economia política. Livro I: o processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl. **O Capital:** crítica da economia política. Livro II: o processo de circulação do capital. São Paulo: Boitempo, 2015.

PINHEIRO, Welber Barros; PEREIRA, Marcelo Ricardo. Cursinhos populares: história, desafios e contradições. **Revista Educação Popular**, Uberlândia, v. 22, n. 3, p. 120-139, set./dez. 2023. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/69956/37562. Acesso: 05 nov. 2025.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia.** São Paulo: Autores Associados, 2008.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ (UEPA). Conselho Universitário (CONSUN). **Resolução nº 903, de 17 de dezembro de 2003**. Aprova o Projeto Pedagógico do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire (NEP). Belém: UEPA, 2003.