



PLENITUDE

QUADERNOS
temáticos-conceituais

Cadernos Temáticos-Conceituais
Volume 2

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A VIDA EM PLENITUDE

Reinaldo Matias Fleuri

São Paulo,
maio de 2026

Realização

Parceria



**INSTITUTO
PAULO FREIRE**
Instituto de Educação e
Direitos Humanos Paulo Freire



PETROBRAS

Expediente

Projeto ALFA-EJA Brasil

Realização | Instituto de Educação e Direitos Humanos Paulo Freire

Parceria | Petrobras, por meio do Programa Petrobras Socioambiental

Francisca Elenir Alves | **Coordenadora Geral**

Janaina M. de Abreu | **Gerente de Comunicação e Marketing**

Ângela Biz Antunes e Paulo Roberto Padilha | **Gerentes Pedagógicos**

Moacir Gadotti | **Assessor Especial**

Site www.alfaejabrasil.org.br

Redes sociais @alfaejabrasil

Cadernos Temáticos-Conceituais

Educação de Jovens e Adultos e a Vida em Plenitude

Reinaldo Matias Fleuri | **Autor**

Janaina M. de Abreu | **Coordenadora gráfico-editorial**

Paulo Roberto Padilha | **Revisor dos originais**

Noelly Soares e Luiz C. Zeferino | **Designers gráficos**

Marcus Vinicius Magalhães | **Produtor**

Patrícia Giuffrida | **Editora de texto e revisora**

Izolina Rosa de Jesus | **Revisora de texto**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Fleuri, Reinaldo Matias

Cadernos temáticos-conceituais : educação de jovens e adultos e a vida em plenitude / Reinaldo Matias Fleuri. -- São Paulo : Instituto de Educação e Direitos Humanos Paulo Freire, 2026.

ISBN 978-65-87735-18-4

1. Educação de Jovens e Adultos 2. Educação de idosos 3. Freire, Paulo, 1921-1997 4. Professores - Formação I. Título.

26-364993.1

CDD-370.112

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação de jovens e adultos : Educação em valores humanos 370.112

Maria Alice Ferreira - Bibliotecária - CRB-8/7964

Sumário

Apresentação	5
O tema deste Caderno	5
O sentido deste Caderno	5
Como usar este Caderno	5
Unidade 1 – Contextualização temática	7
1.1. Meus propósitos na prática educacional	8
1.2. Minha história de aprendizagem com práticas educativas participativas	8
Unidade 2 – Desafios da Educação de Jovens e Adultos	15
Unidade 3 – O contexto mundial contemporâneo e a reexistência das culturas ancestrais do Bem Viver	19
3.1. Encruzilhada	20
3.2. A raiz colonial da crise	20
3.3. Aprender com o Sul e com os povos originários	20
3.4. Reexistência: mais que resistir	21
3.5. O que significa Bem Viver?	21
3.6. Princípios do Bem Viver	22
3.7. Educação comunitária	23
3.8. Paulo Freire e o Bem Viver	24
3.9. Freire e Freinet: diálogo e cooperação educativa	26
3.10. Considerações transitórias	26
Conclusão	27
Referências	29

Apresentação

Este Caderno Temático-Conceitual é mais uma publicação desta série voltada à formação teórico-prática destinada a educadores e educadoras da Educação de Jovens e Adultos vinculados(as) às unidades educacionais, associações comunitárias e aos movimentos sociais e populares, especialmente das regiões Norte e Nordeste do Brasil, alcançados(as) pelo Projeto ALFA-EJA Brasil. Seu objetivo é articular reflexão crítica sobre a crise contemporânea, diálogo com saberes ancestrais do Bem Viver e proposição de caminhos metodológicos populares, dialógicos, cooperativos e comunitários. Com isso, espera-se ajudar docentes a compreender seu contexto de atuação, repensar sua prática e construir itinerários formativos comprometidos com a vida em plenitude.

O tema deste Caderno

O tema deste Caderno surge de uma convicção simples e exigente: a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é muito mais que reparação escolar tardia. Ela se constitui como espaço de reconstrução da autonomia e da dignidade pessoal e comunitária, de fortalecimento das práticas de vida em plenitude. Em um tempo marcado por crise ecológica, desigualdades brutais, violência, colonialidade e erosão democrática, a EJA é chamada a se perguntar não apenas o que ensinar, mas para o que se pode aprender com os saberes ancestrais das comunidades populares.

É nesse contexto que propomos o tema “Educação de Jovens e Adultos e a Vida em Plenitude”. A expressão “Vida em Plenitude” ou “Bem Viver”, entendida não como conforto individual ou adaptação à ordem social hegemônica, mas como construção de relações de reciprocidade, complementaridade, integralidade e cuidado entre pessoas, comunidades e natureza.

O sentido deste Caderno

O propósito deste Caderno é o de apoiar processos de formação, reflexão e reinvenção da prática de educação de pessoas jovens, adultas e, certamente, também de pessoas idosas. A aposta do texto é que a prática docente se fortalece quando articula quatro movimentos: compreender criticamente o contexto em que se atua; reconhecer os sujeitos da EJA em sua dignidade, diversidade e potência; construir metodologias coerentes com uma educação popular, dialógica, cooperativa e comunitária, e traduzir esses princípios em experiências pedagógicas concretas.

Como usar este Caderno

Este Caderno apresenta-se como um portal que oferece acesso a fontes de estudo, reflexão e planejamento didático para professoras e professores da EJA. Pode ser lido individualmente, em grupos de estudo, em círculos de cultura, em círculos de leitura e em processos de formação continuada.

Durante a narração de minha história de professor e educador, a discussão da concepção de “Vida em Plenitude” e a apresentação da metodologia que utilizei em oficinas pedagógicas, você encontrará citações de fontes teóricas. Acesse e consulte essas obras quando desejar aprofundar estudos, debates e a prática educacional com colegas e estudantes.



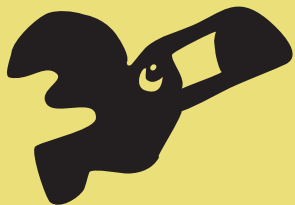


UNIDADE 1

Contextualização temática



1.1. Meus propósitos na prática educacional



He yama yo

*Estamos aqui, no agora,
Estamos aqui, no eterno presente;
E em todos os lugares
Somos Um e somos o Todo
(tradução adaptada)*

Ao compor a presente obra, lembro o hino Lakota, *He yama yo*¹, para expressar meu agradecimento por estar no eterno presente, experimentando todos os ciclos da vida: nascer, crescer, regressar à terra para renascer. E desejo que as mudanças profundas que estão ocorrendo hoje — globalmente em todas as dimensões — nos eduquem para a promoção da vida em plenitude para todas as pessoas e seres que constituem nosso ecossistema, nossa “Mãe Natureza”. Desejo que todos os povos, todas as culturas, todas as epistemologias, todos os saberes, todas as formas de vida e de relação sejam valorizadas e fluidamente interconectadas.

1.2. Minha história de aprendizagem com práticas educativas participativas

"Ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho, as pessoas se educam em comunhão, mediatizadas pelo mundo" (Freire, 1975, p. 79).

Compartilho com você, leitora, leitor, minha trajetória para contextualizar entendimentos e propostas que venho construindo no campo da educação.

Estou completando 76 anos de idade. Ao rever meus propósitos de luta e minha história pessoal, percebo que o sentido da vida se constrói nas experiências, entretecendo ações e buscas em cada contexto histórico, social, cultural, político e econômico. Hoje entendo a educação — em particular a educação de jovens e adultos(as) — como busca compartilhada de viver, conviver e gerar vida em plenitude; a esse entendimento cheguei em práticas docentes nas quais fui interpelado a decidir por compartilhar as lutas dos movimentos populares, mesmo atuando em instituições escolares e acadêmicas.

¹HE YAMA YO – canto Lakota. Intérprete: Paky Gomez. Arranjos musicais: Mario Gosálvez-Blanco. Coros: Antonella Soundshui, Águeda Benavent, Carmen García, David Smy, Francisco Urbina, Laura Palma e Sara Vázquez. Criação do vídeo: Eugenio López. Música extraída do CD Nanas para Despertar. YouTube, [s.d.]. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=E3q0uKKZCVM>. Acesso em: 4 abr. 2026.

Lembro-me de um acontecimento que definiu meu modo de trabalhar como professor. Em março de 1972, com 21 anos, ao concluir o curso de Filosofia na Faculdade Anchieta de São Paulo, fui convidado por meu professor a assumir a docência de Antropologia Filosófica no curso noturno de Pedagogia. Encontrei uma turma madura, da qual participavam profissionais da educação com até 20 anos de experiência. E eu, o mais jovem, tentando ensinar o pouco do que aprendera na faculdade!

Logo percebi que tinha muito a aprender com a experiência profissional das pessoas que ali se encontravam para atualizar sua formação. Ao apresentar temas da Antropologia Filosófica, eu os(as) estimulava a narrar e discutir experiências de vida e de profissão. Percebi, assim, que a relação pedagógica se constrói como mútua aprendizagem. Desde então, assumo o trabalho de professor como oportunidade de conversar com as pessoas, buscando juntos apreender e enfrentar desafios de nossas práticas.

Em outro cenário, lembro-me professor na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), em plena ditadura iniciada com o golpe militar de 1964. Entre 1977 e 1978, sob violência, terrorismo de Estado e perseguição aos movimentos populares e estudantis, construía as aulas a partir da conversa com os e as estudantes, tematizando experiências compartilhadas (Fleuri, 2001a). Certa vez, correu a notícia de uma bomba no recinto da universidade: ao ouvir um barulho, quase todos se sobressaltaram e saíram. Constatou-se alarme falso, mas a ansiedade coletiva dispersou as pessoas e inviabilizou a aula. Entre os(as) que permaneceram, impôs-se a pergunta: o que, de fato, nos une? Ficou evidente a fragilidade da relação acadêmica sustentada pela formalidade. Em contextos assim, percebemos a importância de buscar compreender o que acontece em nosso contexto, para irmos juntos decidindo e orientando ações diante das contradições e conflitos emergentes.

Estudando Paulo Freire

No Mestrado na PUC-SP (1972-1978), estudei Paulo Freire para compreender como superar a relação autoritária na prática educativa. Perguntava-me: “por que se constitui o autoritarismo na escola e como podemos superar essa assimetria nas relações pedagógicas?”. Me iluminou a afirmação de Freire de que “ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho, as pessoas se educam em comunhão, mediatizadas pelo mundo” (Freire, 1975, p. 79). À luz da *pedagogia freiriana*, refleti sobre a prática que eu vinha desenvolvendo no Ciclo Básico da PUC-SP (Fleuri, 1978), voltado à formação da consciência crítica — “consciência dos fatores que condicionam a própria prática pedagógica” (Vieira Pinto, 1960). Freire (1975) nos ensinou que a consciência crítica se desenvolve no diálogo entre pessoas que enfrentam desafios comuns. Entendi que, na universidade, assim como na escola, tal formação necessita articular-se organicamente com a *práxis* dos movimentos populares, com seus saberes elaborados no enfrentamento dos grandes desafios sociais do contexto em que vivemos.

A conclusão do mestrado me levou ao projeto de doutorado: entender a relação da universidade com a educação popular a partir da experiência da Universidade Metodista de Piracicaba, onde comecei a trabalhar em 1983 (Fleuri, 2001b). Entendi que a universidade mantém relações contraditórias de saber e poder com movimentos populares e que, na extensão junto a movimentos de educação popular, dispositivos burocráticos e disciplinares inerentes ao sistema escolar podem ser tensionados, abrindo brechas para práticas e políticas democráticas ligadas a interesses populares. Foi marcante minha interação com Paulo Freire, na mesma universidade, em 1983, em encontros semanais com representantes de movimentos sociais (Fleuri, 2008a), convivência que consolidou minha compreensão da educação popular como prática comprometida com lutas sociais e com a transformação das estruturas de saber e poder.

Em 1986, fui trabalhar na Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e em 1989, me transferei para a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Levei a convicção de articular a experiência pedagógica universitária com as lutas dos movimentos sociais. Nessa busca, radicalizei o entendimento da desconstrução de dispositivos autoritários na escola, pois a interação com os movimentos desloca lugares instituídos do saber e da autoridade.

Na UFSC, vivi práticas de extensão entrelaçadas com pesquisa e ensino. Apreendi muito ao acompanhar o Seminário Permanente de Educação Popular da Universidade de Ijuí (1989-1991), articulado com seis grandes movimentos sociais — entre eles, o Movimento dos Trabalhadores

Rurais Sem Terra (MST), a Comissão Regional dos Atingidos por Barragens (CRAB), movimentos de mulheres, e indígenas, urbanos e sindicais — e com instituições e grupos de assessoria, reunidos para discutir desafios comuns e estratégias de luta. Ao estudar essa experiência (Fleuri, 2002), descobri a relação proativa dos movimentos com colegas acadêmicos, desconcertando a pressuposição de que a universidade detivesse a prerrogativa do conhecimento científico: lideranças populares se assumiam como produtoras de conhecimento e, ao construir decisões coletivas, forçavam a universidade a se pôr como interlocutora dialógica e crítica. Essa parceria entre diferentes sujeitos sociais autônomos questiona a suposta universalidade da Ciência Moderna e desconstrói dispositivos disciplinares que induzem à sujeição dos grupos populares às instituições universitárias (Fleuri, 2008b).

“Conversidade” ou “conhecimento conversitário”

Dessa experiência, criei o conceito de “conversidade” ou “conhecimento conversitário”, que indica a busca de “construir e potencializar os múltiplos dispositivos, as diferentes estratégias, os variados processos, as várias linguagens e narrativas capazes de suscitar e sustentar a relação de mútua aprendizagem entre os diferentes sujeitos e entre suas respectivas culturas (con-versidade)”



Criei o conceito de “conversidade” ou “conhecimento conversitário”, que indica a busca de “construir e potencializar os múltiplos dispositivos, as diferentes estratégias, os variados processos, as várias linguagens e narrativas capazes de suscitar e sustentar a relação de mútua aprendizagem entre os diferentes sujeitos e entre suas respectivas culturas (con-versidade)” (Fleuri, 2022, p. 49).

(Fleuri, 2022, p. 49), reconhecendo e potencializando o protagonismo popular na construção de conhecimento crítico e transformador.

O cenário em que comecei a aprender sobre a interculturalidade na educação foi o trabalho com a Oficina do Saber, projeto de educação popular desenvolvido em Florianópolis, a partir de 1988, pelo Centro de Educação Popular (CEDEP) em parceria com o Movimento de Cooperação Educativa (MCE).

O projeto realizava atividades com crianças de bairros periféricos, mediante cooperação e intercâmbio com estudantes e professores(as) de escolas de ensino fundamental de cidades italianas, com base em projetos de cooperação educativa intercultural.

ral inspirados na pedagogia Freinet. Essa experiência me animou a estudar mais profundamente a concepção e a prática de educação popular intercultural desenvolvida pelo Movimento de Cooperação Educativa. Para isso, realizei estágio de pós-doutorado na Itália, em 1995 e 1996, vinculado à Universidade de Perugia, onde trabalhei intensamente com o MCE. Em particular, na experiência da Casa Laboratório (Fleuri, 2006), aprendi que a educação popular se faz no encontro entre as pessoas, mediatizadas pela mãe natureza, que gera e nutre a vida.

Aprendi que a pedagogia Freinet promove a invenção de mediações concretas para organizar a cooperação, a autoria e o trabalho cooperativo. O que se compõe com a proposta de Freire, que incentiva o diálogo, a problematização e a leitura crítica do mundo. Assim, ambos educadores propõem a criação de um ambiente em que educandos(as) e educadores(as) experimentam, produzem, comunicam e constroem juntos(as) seus percursos de aprendizagem, engajando-se nas lutas sociais por promover processos de libertação e democratização.

Para a educação popular, a articulação entre as propostas de Freire e Freinet me parece especialmente potente, porque permite unir consciência crítica e prática cooperativa, palavra vivida e expressão livre, reflexão sobre a realidade e a construção coletiva do aprender.

A experiência com o Movimento de Cooperação Educativa

A experiência com o Movimento de Cooperação Educativa consolidou minha opção por me dedicar à educação intercultural ligada aos processos de educação popular. Em 1997, refundamos o grupo de pesquisa “Educação Intercultural e Movimentos Sociais” (UFSC/CNPq), que desenvolveu uma longa trajetória de pesquisas sobre diferentes dimensões e perspectivas de educação intercultural (Fleuri, 2022b). Neste processo de pesquisas, houve alguns saltos de compreensão e de opção bastante significativos.

Um primeiro avanço foi compreender a educação intercultural como uma conexão fronteira entre culturas, mediada pela relação entre pessoas de diferentes contextos socioculturais. Como essas relações geralmente expressam tensões e conflitos, elas instigam a reformulação constante de nossas estruturas de ser e conviver. Nesse sentido, o espaço intercultural constitui, nos termos de Homi Bhabha (1998), um terceiro espaço, um entrelugar entre mundos diferentes que, ao mesmo tempo, se identificam e se excluem. A experiência intercultural se configura justamente por identificar-se com um e outro contexto cultural e, simultaneamente, com nenhum deles. É dessa tensão que emerge um potente processo de criatividade coletiva capaz de favorecer a superação de si e dos próprios dispositivos de sujeição agenciados por cada sujeito.

Um segundo salto de compreensão da educação intercultural, para nosso grupo de pesquisa, ocorreu com os resultados do II Seminário Internacional Educação Intercultural, Gênero e Movimentos Sociais, realizado em 2003. Suas conclusões indicaram que a educação intercultural se dá não apenas entre seres humanos, mas entre todos os seres da natureza. Isso implica superar a concepção antropocêntrica de cultura e reconhecer todos os seres vivos como sujeitos de relações interculturais, e não como objetos de dominação humana, entendendo a relação intercultural como convivência com todos os seres da natureza (Fleuri, 2003).

Outro salto de compreensão ocorreu no Congresso de Pesquisas Interculturais que organizamos na UFSC em 2009, quando Catherine Walsh distinguiu três perspectivas de interculturalidade. A perspectiva *relacional* reduz a interculturalidade à relação entre indivíduos e, por isso, não enfrenta os mecanismos de preconceito, discriminação e sujeição, produzidos e sustentados pelo contexto social. A perspectiva *funcional* reconhece as relações entre grupos socioculturais diferentes, mas não questiona os dispositivos coloniais, patriarcais e racistas historicamente engendrados pela colonização, podendo, inclusive, servir à adaptação mercadológica das diferenças sem transformar as estruturas de dominação.

A interculturalidade crítica

Em contraste com essas duas perspectivas, a *interculturalidade crítica*, tal como apresentada por Walsh, constitui um projeto decolonial ancestralmente conduzido pelos povos originários. Ela afirma esses povos como sujeitos históricos e protagonistas de sua própria história, em oposição à lógica colonial que os definiu como primitivos, marginais e destinados à extinção. Trata-se, assim, de um projeto de resistência e reexistência dos povos colonizados, subalternizados e sujeitados, voltado à recriação radical das relações entre os seres humanos e entre estes e todos os seres da natureza, por meio de ações cotidianas, transversais e transmodernas.

Mais recentemente, entendi, com Armando Valencia, a perspectiva não-colonial, que compartilha com o decolonial o ponto de partida na consciência da colonialidade e em sua recusa. Mas se distingue por concentrar seus esforços menos na crítica analítica do colonial e mais na criação de cenários sociais, culturais, políticos e sensíveis outros, definidos por ele como “uma afirmação autodeterminada e criativa da consciência crítica e de todas as suas dimensões de humanidade” (Valencia Cardona, 2013, p. 14, nota 2).

E, com Antônio Bispo dos Santos, estou aprendendo que a *contracolonialidade* explicita ainda mais radicalmente esse movimento, ao nomear o modo de vida e de luta pela qual povos historicamente subalternizados recusam ser colonizados e afirmam, em defesa da vida, seus próprios modos de existir. Como sintetiza o autor, “é você querer me colonizar e eu não aceitar que você me colonize, é eu me defender” (Santos, 2023, p. 40).

Na perspectiva decolonial e contracolonial, tenho buscado articular diferentes matrizes participativas de formação, entre elas a educação dialógico-problematizadora inspirada em Paulo Freire — na educação problematizadora, educadores(as) e educandos(as) se educam no diálogo,

E, com Antônio Bispo dos Santos, estou aprendendo que a contracolônia explicita ainda mais radicalmente esse movimento, ao nomear o modo de vida e de luta pela qual povos historicamente subalternizados recusam ser colonizados e afirmam, em defesa da vida, seus próprios modos de existir.



mediatizados(as) pelo mundo e ambos(as) tornam-se sujeitos do processo de aprendizagem — a educação cooperativa proposta por Freinet (que se funda na participação ativa dos sujeitos na construção do trabalho pedagógico, fazendo da cooperação um princípio organizador da vida escolar), bem como outras perspectivas de educação comunitária, que enfatiza que o ensino não pode se separar da natureza; ao contrário, precisa aprender com ela, compreendê-la e respeitá-la (Huanacuni Mamani, 2010, p. 42).

De modo particular, tem sido um aprendizado muito significativo compartilhar a proposta de pesquisa-formação participativa desenvolvida

por Jacques Gauthier, a *sociopoética*. Em 1999, realizamos na UFSC uma experiência sociopoética junto com pesquisadores(as) da área de educação, voltada a explorar, por meio de práticas teatrais e pedagógicas, o imaginário coletivo sobre as figuras do(a) indígena, do(a) negro(a) e do(a) branco(a) (Gauthier; Fleuri; Grando, 2001).

Em 2025, também na UFSC, pudemos compartilhar outra experiência com pós-graduandos(as) e mestres indígenas e quilombolas, vivenciando “a proposta da sociopoética como prática educacional de pesquisa cooperativa que potencializa a singularidade autoral de cada participante, ao consolidar sua posição e seu vínculo comunitário enraizados em suas ancestralidades e na Vida em Plenitude” (Fleuri; Gauthier, 2025, p. 3). Estas experiências mostram como a sociopoética permite trazer à tona representações inconscientes e mesmo ancestrais, problematizá-las e transformá-las em processo coletivo de reflexão crítica e decolonial e contracolônia.

Culturas ancestrais do Bem Viver (Viver em Plenitude)

Tendo me aposentado na UFSC em 2011, continuei trabalhando no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas (PPGICH). E nessa década, realizei paralelamente estágios de professor visitante nacional sênior no Instituto Federal de Santa Catarina, (2013-2016), na Universidade Federal do Rio de Janeiro (2018-2019) e na Universidade do Estado do Pará (2019-2022). Particularmente a imersão na vida dos povos amazônicos me permitiu aprofundar a compreensão das culturas ancestrais do Bem Viver (Viver em Plenitude). Uma busca que venho compartilhando com pesquisadoras e pesquisadores através da experimentação de propostas pedagógicas conversativas e sociopoéticas, cuja metodologia vamos apresentar na terceira unidade deste Caderno. Estas últimas experiências confluíram em produções coautorais, que estudam a diversidade de enfoques de práticas de Bem Viver.

Nessa caminhada, fui entendendo que tais perspectivas só ganham densidade quando se colocam em diálogo com as pedagogias ancestrais e com os modos de vida cultivados pelos povos originários, quilombolas e comunidades tradicionais. Aqui, o que está em jogo não é apenas uma inovação metodológica, mas a possibilidade de reconstruir, desde as culturas ancestrais historicamente colonizadas, sentidos de educação geradores de vida em plenitude.

Com os povos ancestrais, venho aprendendo que educar não é apenas formar indivíduos para se ajustarem a um sistema, mas fortalecer processos de convivência, reciprocidade, complementaridade e integralidade entre os seres humanos e todos os seres da natureza.

Assim, minha trajetória de pesquisa e ação educativa tem sido, fundamentalmente, uma busca por desenvolver práticas educativas participativas que contribuam para empoderar pedagogias voltadas à vida em plenitude. Mais do que ensinar sobre isso, procuro aprender com essas experiências e com esses povos outros modos de viver, conviver e gerar vida plena. É nesse sentido que continuo me compreendendo, antes de tudo, como aprendiz da educação popular de raízes ancestrais.





UNIDADE 2

Desafios da Educação de Jovens e Adultos



A Educação de Jovens e Adultos nasce de uma ferida histórica. Ela existe porque o direito à educação foi negado, interrompido ou esvaziado para milhões de pessoas. Quando uma jovem, um adulto ou uma pessoa idosa chega à EJA, quase sempre traz consigo marcas de exclusão: trabalho precoce, pobreza, racismo, distância da escola, responsabilidades familiares, migração, violência e fracasso escolar. Por isso, a EJA não pode ser tratada como modalidade menor. Ela precisa ser compreendida como direito historicamente negado e como tarefa de *reparação social*.

O Projeto ALFA-EJA Brasil recoloca essa compreensão no centro ao afirmar que visa garantir o direito à educação, contribuir com a alfabetização e a continuidade dos estudos de jovens, adultos(as) e idosos(as) e fortalecer a EJA como política pública essencial.



O Projeto ALFA-EJA Brasil recoloca essa compreensão no centro ao afirmar que visa garantir o direito à educação, contribuir com a alfabetização e a continuidade dos estudos de jovens, adultos(as) e idosos(as) e fortalecer a EJA como política pública essencial. O projeto se apresenta como ação baseada na pedagogia freiriana, na escuta, no acolhimento e no vínculo com os territórios, atuando em municípios do Norte e Nordeste com base no diálogo, no respeito às vivências locais e na valorização dos(as) educandos(as) (ALFA-EJA Brasil, [2025-2026]).

Os sujeitos da EJA

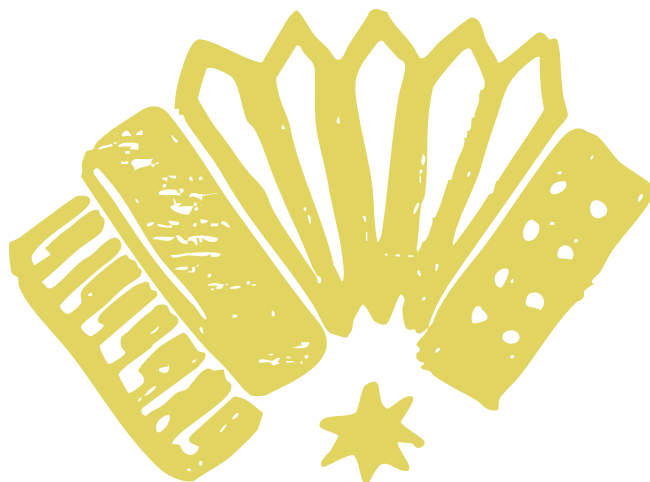
Um dos maiores desafios da EJA é *empoderar os seus sujeitos*. A modalidade é feita de trabalhadores e trabalhadoras do campo e da cidade, mulheres que interromperam os estudos por causa do cuidado com a família, populações negras atingidas pelo racismo estrutural, povos indígenas, quilombolas, ribeirinhos(as), camponeses(as), juventudes periféricas e pessoas idosas. Essa diversidade social e cultural constitui-se como um campo fértil para a educação dialógica intercultural, capaz de irromper o caráter disciplinar, padronizador e universalista do sistema escolar e potencializar a criatividade coletiva gerada pelas práticas de educação popular.

Os sujeitos da EJA chegam marcados por desigualdades, mas não chegam vazios. Trazem saberes de trabalho, de cuidado, de sobrevivência, de criação, de organização da vida, de memória comunitária e de resistência cotidiana. Por isso, uma EJA comprometida com a dignidade precisa inverter a lógica da carência e perguntar: que vida essa pessoa já construiu? Que saberes carrega? Que experiência de mundo traz consigo? E interpelar os educadores e as educadoras: como criar contextos educativos de diálogo e cooperação que empoderem a criatividade e autonomia pessoal e coletiva das pessoas? Que estratégias utilizar para sustentar atividades pedagógicas gratificantes, que fortaleçam a autoestima, a amorosidade, a partilha, o engajamento na construção das comunidades de vida? O próprio ALFA-EJA Brasil afirma que a *Leitura do Mundo* é etapa fundamental para compreender a realidade concreta dos(as) educandos(as) e construir ações com sentido.

Outro grande desafio é a *permanência*. Abrir turmas não basta. É preciso garantir condições reais para que jovens, adultos(as) e idosos(as) possam frequentar a escola e associações comunitárias, aprender e seguir estudando protagonisticamente em sua comunidade. Muitas vezes, o que se chama evasão é expulsão silenciosa dos contextos educacionais: trabalho exaustivo, transporte precário, fome, adoecimento, cuidado com filhos(as) e netos(as), violência, horários rígidos e currículo sem sentido.

Também é preciso superar a tensão entre *currículo* escolar pronto e vida concreta. Quando a escola ignora os territórios, os trabalhos, as memórias, as perguntas e os saberes populares, a aprendizagem perde sentido. Por isso, a EJA não pode ser uma versão acelerada e empobrecida da escola regular. Precisa articular alfabetização a trabalho, território, saúde, memória, cultura, direitos, meio ambiente e projeto de vida.

Em síntese, a EJA pode ser compreendida como *prática de Bem Viver*: uma educação que fortalece dignidade, pertencimento, reciprocidade, memória, leitura crítica do mundo e construção coletiva de futuros possíveis.





UNIDADE 3

*O contexto mundial contemporâneo e a
reexistência das culturas ancestrais do Bem Viver*



3.1. Encruzilhada

Vivemos um tempo de encruzilhada histórica. Em diferentes partes do mundo, vemos crescer a devastação ambiental, a violência social, a concentração obscena de riquezas, a banalização da guerra e o enfraquecimento das democracias. Não se trata de crises separadas. São manifestações interligadas de um mesmo padrão de poder, fundado na exploração, na acumulação e na exclusão. Noam Chomsky já apontava como desafios fatais para a humanidade “o risco iminente do colapso ecológico global, de uma guerra nuclear e de erosão dos regimes políticos democráticos” (*Apud Eaton, 2020*).

Esse diagnóstico nos ajuda a perceber que o problema não está apenas em erros pontuais de governos ou em excessos econômicos corrigíveis. O que está em crise é um modelo civilizatório. As promessas do progresso e do desenvolvimento, repetidas durante séculos, não se cumpriram. Ao contrário, como adverte Alberto Acosta, “o crescimento material sem fim poderia culminar em suicídio coletivo” (Acosta, 2016, p. 18), evidenciando a inviabilidade do estilo de vida dominante e a necessidade de construir outras formas de relação entre os seres humanos e a natureza.

3.2. A raiz colonial da crise

Para compreender melhor este contexto, é preciso nomear sua raiz histórica. A crise contemporânea é inseparável do sistema-mundo colonial-capitalista. Foi esse sistema que instituiu fronteiras de exclusão entre povos, classes, culturas, gêneros e espécies; que naturalizou a superioridade de alguns e a subalternização de outros; e que consolidou formas violentas de dominação



O que está em crise é um modelo civilizatório. As promessas do progresso e do desenvolvimento, repetidas durante séculos, não se cumpriram.

sobre os territórios e os corpos. As necropolíticas do presente se expressam e se alimentam do racismo, do machismo, do patriarcalismo, do especismo, do capitalismo e do colonialismo, de modo que seu enfrentamento requer decolonizar as estruturas de conexão entre os seres humanos e os ecossistemas (Fleuri, 2021).

Por isso, não basta denunciar os efeitos mais visíveis da crise de sistema que transforma tudo em mercadoria e converte a diversidade da vida em recurso a ser apropriado e consumido. É preciso desmontar a lógica que separa ser humano e natureza, razão e espiritualidade, progresso e memória, desenvolvimento e território.

3.3. Aprender com o Sul e com os povos originários

Nesse contexto, ganha força o convite a deslocar nosso modo de pensar. O protagonismo do movimento indígena retoma a formulação de Boaventura de Sousa Santos: é preciso “aprender que existe o Sul; aprender a ir para o Sul; aprender a partir do Sul e com o Sul” (Santos, 1995, p. 508). O “Sul”, aqui, não é apenas geográfico. É um lugar político e epistêmico de onde falam povos e sujeitos historicamente inferiorizados, mas portadores de saberes fundamentais para a reinvenção do mundo.

A mesma ideia aparece no termo “SULear”, criado por Marcio D’Oliveira Campos, em 1991, para questionar a palavra “nortear”. Este termo indica o Norte como a direção correta, superior e universal, enquanto o Sul ficaria numa posição inferior. Por isso, “com SULear pretende-se dar valor e visibilidades às perspectivas e às epistemologias do Sul, como forma de contrariar a lógica dominante da episteme eurocêntrica que apresenta o Norte e o sentido do norte como referência universal, qualquer que seja o hemisfério” (Campos, 2019, p. 9).

Entretanto, é preciso notar que os povos originários do grande continente - por eles denominado de “*Abya Yala*”, em contraposição ao nome “Américas” imposto pelos colonizadores - não podem ser compreendidos apenas pelo viés geopolítico, pela mera oposição entre Norte e Sul. Eles constroem, ainda hoje, modos próprios de interpretar o mundo e de viver suas relações interculturais, baseados em suas histórias e culturas ancestrais, muito mais complexas e ricas do que a mera oposição binária aos povos colonizadores do norte global consegue mostrar.

3.4. Reexistência: mais que resistir

Os povos originários de Abya Yala, mais do que vítimas do passado, são sujeitos históricos vivos, que seguem recriando a vida em meio à violência colonial. Resistir é fundamental. Mas reexistir implica continuar existindo de forma criadora, cultivando memória, espiritualidade, território, vínculos comunitários, educação e luta.

Como lembra Viveiros de Castro (apud Ferraz, 2017), “o encontro com o mundo índio nos leva para o futuro, não para o passado”. Essa afirmação rompe com a visão colonial que trata os povos indígenas como atraso, resto ou carência. Ao contrário, eles nos desafiam a imaginar futuros mais democráticos, interculturais e sustentáveis.

No Brasil, o protagonismo do movimento indígena expressa essa força histórica. A Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (APIB) e outras organizações indígenas vêm denunciando a devastação da Amazônia e articulando ações políticas e jurídicas em defesa dos territórios, das culturas e dos modos de vida. O relatório da APIB e da Amazon Watch (2020) afirma que a Amazônia brasileira é “um dos epicentros das crises ambiental e de direitos humanos do planeta” e convoca mudanças radicais.

3.5. O que significa Bem Viver?

O Bem Viver não é uma teoria acadêmica de moda! É a expressão de modos ancestrais de viver e de ser no mundo, que nutrem lógicas complexas de saber e estratégias sustentáveis de relações de poder. Hoje, o Bem Viver ressurge mediante os processos de reexistência e de fortalecimento dos movimentos populares promovidos pelos povos originários, sejam indígenas, quilombolas, tradicionais, assim como pelos diferentes movimentos sociais decoloniais, que combatem a colonialidade.

Segundo Krenak (2020, p. 6), o Bem Viver chegou ao debate brasileiro como referência a uma prática ancestral dos povos Quechua e Aymara, vinculada a uma cosmovisão em que a Pachamama, a Mãe Terra, constitui o centro das relações de parentesco, vida e sentido, expressas na noção de *Sumak Kawsai*.

Luis Macas, indígena Quechua Saraguro, afirma que os modos de vida das nações originárias da América Andina se fundamentam no conceito de *Sumak Kawsay*, em que *Sumak* significa plenitude, grandeza, o justo, o superior, e *Kawsay* designa a vida em realização permanente, dinâmica e mutante, como interação da totalidade da existência em movimento. Por isso, conclui o autor, “*Kawsay* é ser” (Macas, 2014, p. 184).

Macas adverte, porém, que a tradução de *Sumak Kawsay* por *Buen Vivir* (em espanhol) não corresponde à concepção original, pois *Buen Vivir*, em Quechua, seria *Alli Kawsay*, ligado ao bom, ao desejável e à conformidade e, assim, “não tem o mesmo significado que *Sumak Kawsay*” (Macas, 2014, p. 184). Para ele, *Sumak Kawsay* expressa uma filosofia de vida própria de um sistema comunitário, enquanto *Buen Vivir* se aproximaria mais facilmente de uma leitura ocidental de bem-estar, voltada a melhorar um sistema já estruturado pelo individualismo e pela competição.

Na mesma direção, Luis Maldonado alerta para o risco de se apropriar de um termo formulado por povos indígenas, atribuindo-lhe sentidos estranhos às suas culturas originárias e tornando-o funcional ao próprio sistema criticado por esses povos. Em suas palavras, o perigo é “esvaziá-lo de conteúdo” para preenchê-lo com um significado estranho e funcional ao sistema-mundo moderno-colonial (Maldonado, 2014, p. 198).

É com esse cuidado que utilizamos aqui o conceito de *Bem Viver*. Fernando Huanacuni Mamani enfatiza que o “Viver Bem” só pode ser concebido em comunidade. Deste modo, o Bem Viver “irrompe para contradizer a lógica capitalista”, seu individualismo inerente, a monetarização da vida, a desnaturalização do ser humano e a visão da natureza como recurso a ser explorado (Huanacuni Mamani, 2010, p. 51).

Assim, Bem Viver, para os povos indígenas, e suas variações nominais de acordo com a cosmologia, cosmovisão ou cosmogonia de cada povo, é expressão de filosofias de vida em construção que pretendem promover a decolonialidade do viver, do ser, do poder e do saber de forma coletiva (Turino, 2016).

O Bem Viver se refere à inteira comunidade de todos os seres que compõem o cosmos, e não apenas aos seres humanos. Em síntese, “viver bem é vida em plenitude”, isto é, saber viver “em harmonia e equilíbrio” com os ciclos da Mãe Terra, do cosmos, da vida e da história, e em respeito permanente a todas as formas de existência (Huanacuni Mamani, 2010, p. 50).

O “Bem Viver é, essencialmente, um processo proveniente da matriz comunitária de povos que vivem em harmonia com a Natureza” (Acosta, 2016, p. 24). Viver em harmonia, nessa perspectiva, não admite tratar a natureza como mero recurso para satisfazer os atuais padrões de consumo do mundo capitalista. Pelo contrário, decorre de modos de vida baseados, segundo Walsh (2009, p. 214), na “comunhão entre a natureza e o ser humano”, bem como na complementaridade, na relacionalidade e na solidariedade como ética de coexistência e convivência.

Alberto Acosta (2016, p. 33) indica, resumidamente, os princípios de “*reciprocidade, relacionalidade, complementaridade e solidariedade* entre indivíduos e comunidades” como bases do Bem Viver para “formular visões alternativas de vida”. Catherine Walsh (2009, p. 217), por sua vez, descreve a *relacionalidade, a correspondência, a complementaridade e a reciprocidade* como princípios centrais do Bem Viver. Já Luiz Macas (2014) trabalha com os mesmos quatro princípios, embora denomine *integralidade* aquilo que Walsh apresenta como *correspondência*.

3.6. Princípios do Bem Viver

1. O princípio da relacionalidade refere-se à interdependência entre todos os elementos da realidade social, natural e sobrenatural, interconectados de forma a se complementar e autorregular (Walsh, 2009). Como observa Philipp Altmann, “o que um indivíduo faz repercute em seu ambiente, seja ele humano, natural ou sobrenatural” (Altmann, 2016, p. 59). Macas aprofunda esse entendimento ao afirmar que a relacionalidade constitui todo um tecido: os elementos de uma realidade se entrelaçam mutuamente para possibilitar a totalidade, a integralidade, a vida (Macas, 2014, p. 187-188).

2. O segundo princípio, o da correspondência ou integralidade, indica que a relação harmoniosa entre os componentes da realidade corresponde a uma matriz inerente ao conjunto dos seres existentes. Macas afirma que não é possível que os elementos da existência se desenvolvam isoladamente, mas

apenas “a partir de uma matriz integral”, no interior da totalidade (Macas, 2014, p. 187). Maldonado explica que, na visão indígena andina, há correspondência entre micro e macrocosmo, entre o grande e o pequeno, de tal modo que a ordem cósmica encontra resposta correlativa no ser humano e em suas relações econômicas, sociais e culturais (Maldonado, 2014, p. 204).

3. A complementaridade, terceiro princípio do Bem Viver, indica a lógica de realização dos dois primeiros. Na filosofia indígena andina, as dualidades não são pensadas apenas como oposição e exclusão mútua, mas como relação entre elementos que, justamente por se diferenciarem, tornam-se complementares e essenciais à realização da vida. Tudo o que existe possui energias que desagregam e que agregam, sejam minerais, animais, plantas ou seres humanos. A continuidade da vida depende que elas se complementem. Por isso, Maldonado afirma que “os diferentes se complementam” (Maldonado, 2014, p. 204). Na mesma linha, Macas escreve que nada é incompleto, porque tudo é integralidade, relacionalidade e complementaridade.

dade, e que é da dinâmica desses princípios que se geram harmonia e equilíbrio (Macas, 2014, p. 187).

Nessa perspectiva, o mal, a doença e a morte não são compreendidos como propriedades fixas inerentes aos seres isolados, mas como desequilíbrios na interação entre os diferentes seres e entre seus respectivos contextos. São passagens fluidas de um padrão relacional para outro, na busca de reequilíbrio e vitalidade. A potencialização da complementaridade entre os seres é o que permite estabelecer o fluido equilíbrio vital, em harmonia e correspondência com o cosmos.

4. Por fim, o quarto princípio, o da reciprocidade, estabelece que a cada ação corresponde uma reação, tanto na relação entre os seres humanos, como na relação destes com o universo (Walsh, 2009). Trata-se de uma prática social e econômica de organização da vida comunitária pautada em relações solidárias e de assistência mútua (Macas, 2014). Maldonado sintetiza esse princípio ao afirmar que “dar para receber é uma obrigação social e ética” (Maldonado, 2014, p. 204). Com base nesse princípio, as comunidades indígenas andinas controlam o excedente, evitam o acúmulo e praticam a redistribuição. A reciprocidade, assim, não é apenas troca material: é prática de prestígio social, abundância econômica, legitimidade política e força espiritual. Como afirma Maldonado, o cultivo de relações recíprocas constrói a comunidade e suas relações de poder coletivas (Maldonado, 2014, p. 200).

Em suma, as cosmovisões de povos originários ancestrais nos ensinam a Bem Viver, isto é, a viver e conviver em plenitude, promovendo relações e contextos de harmonia no seio da Mãe Natureza, mediante a ativação da complementaridade e da reciprocidade entre todos os seres vivos — humanos, naturais e espirituais.

O Bem Viver sustentado pelos povos originários difere radicalmente da perspectiva do “viver melhor” construída pelas culturas moderno-coloniais. Na lógica ocidental, a humanidade estaria imersa em um modo de vida orientado por ganhar mais, por ter e acumular individualmente, por competir, submeter e excluir.

Huanacuni Mamani observa que essa visão gerou uma sociedade “desigual, desequilibrada, predatória, consumista, individualista, dessensibilizada, antropocêntrica e antinatural” (Huanacuni Mamani, 2010, p. 50-51). Já na visão de Bem Viver, a preocupação central não é acumular, mas manter-se em permanente harmonia com tudo, consumindo apenas o que o ecossistema pode suportar, evitando resíduos destrutivos e incentivando a reutilização e a reciclagem. Por isso, conclui o autor, a ideia do Bem Viver “tem muito a nos ensinar” neste tempo de busca de novos caminhos para a humanidade (Huanacuni Mamani, 2010, p. 51).

3.7. Educação comunitária

Na perspectiva do Bem Viver, a *educação comunitária* proposta pelos povos andinos se apresenta como uma crítica radical à educação ocidental moderna, entendida como individualista, antropocêntrica, competitiva e orientada, principalmente, para formar força de trabalho útil ao sistema hegemônico de produção, mercantilização e apropriação privada da natureza e dos bens produzidos socialmente. Em contraste, a educação comunitária se fundamenta na cosmovisão segundo a qual tudo faz parte da comunidade. Comunidade não significa apenas o conjunto dos seres humanos, mas a unidade viva que articula pessoas, natureza, cosmos e espiritualidade. Por isso, aprender não pode ser um processo isolado do entorno, nem reduzido ao desenvolvimento individual. A educação precisa recompor a relação entre seres humanos e natureza, reintegrando a vida, o trabalho, o conhecimento, o afeto, a responsabilidade e a sabedoria em um mesmo processo.

Uma experiência emblemática de educação indígena, comunitária e popular foi a Escola-Ayllu de Warisata, fundada em 1931 na Bolívia por Avelino Siñani e Elizardo Pérez. A obra *Warisata: la Escuela-Ayllu* sistematiza essa experiência pedagógica que segue despertando admiração e inspiração (PÉREZ, 2015). Enraizada no ayllu, a proposta articulou escola, território, trabalho produtivo, autogoverno comunitário, cultura indígena e formação integral, compreendendo a educação

como prática inseparável da vida coletiva. Nessa direção, Cruz-Cruz e Gómez Sollano destacam que o aporte principal de Warisata foi a construção de um projeto de educação própria e alternativa voltado à defesa e sustentação da vida comunitária dos povos originários em sua luta por libertação (CRUZ-CRUZ; GÓMEZ SOLLANO, 2024). No horizonte do Bem Viver, Warisata reinsere a escola na trama viva da comunidade — pessoas, natureza, memória, cultura, espiritualidade e território —, fazendo da aprendizagem uma participação ativa na vida comum, orientada pela responsabilidade coletiva e pela reexistência dos povos originários.

É nessa direção que a experiência da *Escuela-Ayllu de Warisata* aparece como referência: uma educação comunitária e produtiva, realizada não apenas na sala de aula, mas, principalmente, na vida comum, na produção, na partilha de responsabilidades e na orientação dos sábios da comunidade (Huanacuni Mamani, 2010, p. 42-43).

Seus princípios centrais decorrem dessa lógica comunitária. Primeiro, *a educação é de todos(as)*: não cabe apenas ao professor ou à professora, mas à comunidade inteira, começando pela família. Segundo, a educação é *permanente*: não começa nem termina na escola, porque a vida inteira é espaço de ensino e aprendizagem. Terceiro, educação é *circular e cíclica*: circular, porque todos(as) ensinam e aprendem reciprocamente; cíclica, porque os diferentes papéis são assumidos de modo rotativo, permitindo que cada pessoa desenvolva e valorize capacidades diversas. Quarto, a educação exige *avaliação comunitária*: o(a) educando(a) não é um indivíduo isolado, mas parte de um tecido social e natural vivo, e por isso, sua formação diz respeito ao equilíbrio da comunidade como um todo.

A educação comunitária também se orienta por uma *metodologia natural*, isto é, por uma aprendizagem vinculada à natureza, à responsabilidade nas relações e ao reconhecimento de que todos os seres possuem vida e energia. Nessa perspectiva, a relação não deve ser de sujeito a objeto, mas de sujeito a sujeito (Huanacuni Mamani, 2010, p. 43-45).

Por fim, a educação comunitária é *intercultural* bilíngue, *produtiva* e voltada ao florescimento das *capacidades naturais*. Intercultural, porque permite conhecer a cultura ocidental sem abandonar a própria cosmovisão, as formas comunitárias de relação e as cerimônias do povo. Produtiva, porque a aprendizagem está ligada à vida cotidiana, aos ciclos da sementeira, da colheita e da reprodução da comunidade, e não apenas à recreação intelectual. É orientada às capacidades naturais, porque entende que cada pessoa traz potenciais próprios, dados pela natureza, que precisam ser descobertos, ampliados e colocados em relação complementar com os potenciais dos outros. Assim, a educação comunitária não busca formar indivíduos competitivos, mas pessoas capazes de viver intensamente, com consciência, equilíbrio e harmonia consigo mesmas, com os outros seres e com o cosmos (Huanacuni Mamani, 2010, p. 45-46).

3.8. Paulo Freire e o Bem Viver

Os princípios pedagógicos formulados por Paulo Freire transparecem uma íntima relação com os princípios inerentes às culturas dos povos originários, como os do Bem Viver. Paulo Freire elaborou sua concepção pedagógica utilizando referências culturais de teorias críticas ocidentais. Mas seu engajamento com os movimentos sociais populares foi um processo pelo qual muito provavelmente lhe possibilitou aprender com perspectivas epistemológicas das culturas dos povos ancestrais revividos por comunidades populares da América Latina, também nomeada pelos povos originários de *Abya Yala*.

Assim, pode-se reconhecer os princípios do Bem Viver em sua *metodologia didática* dialógica, que se caracteriza pela cooperação e reciprocidade nas relações entre educadores(as) e educandos(as), favorecendo uma atmosfera de aceitação mútua, respeito, compreensão e comunicação entre diferentes sujeitos, na busca de compreensão e transformação dos contextos socio-culturais e ambientais em que se constituem. Paulo Freire, neste sentido, muito se aproxima da perspectiva decolonial ao indicar que as pessoas “se educam em comunhão, mediatizadas pelo mundo” (Freire, 1975, p. 79).

Por outro lado, desde o ponto de vista não colonial das culturas ancestrais, somos convidados a reconfigurar a própria *pedagogia crítica*, ultrapassando a concepção *antropocêntrica* e *racionalista* de teóricos existencialistas e materialistas a que Paulo Freire faz referência ao longo de sua

obra. O “*mundo*”, que sustenta as próprias relações entre os seres que o constituem, não se reduz à dimensão humana, mas incorpora as dimensões cosmológica e espiritual. Paulo Freire expressou esta compreensão em seu depoimento: “Eu gostaria de ser lembrado como um sujeito que amou profundamente o mundo e as pessoas, os bichos, as árvores, as águas, a vida!” (Freire, 1997).

A espiritualidade vem também sendo ressignificada, para além da visão dualista predominante nas culturas ocidentais, que opõe a matéria ao espírito (o “*espírito*” é entendido como “imaterial”, por consistir em dimensões da realidade não perceptíveis sensorialmente, através da visão, audição, tato, sabor ou odor).

“Espírito”, ou “mente” (*mind*), ao invés, pode ser entendido como “estrutura que coliga”, “padrão que conecta” diferentes seres e processos vitais (Bateson, 1986). A vida de cada ser é gerada e sustentada pelas complexas conexões com todos os seres presentes no cosmos que, por sua vez, contém as conexões com todos os seres pelos quais foram gerados e com todos os seres que serão gerados pelas relações entre os seres vivos no presente.

Nesta perspectiva, o fundamento cosmológico e espiritual da opção política pela pedagogia do “*oprimido*” seria não apenas as lutas por desconstruir as instituições sociais, políticas e econômicas coloniais que produzem homicídios, genocídios, gnosecídios e epistemicídios, mas sobretudo por *empoderar a reexistência* das conexões relacionais de integralidade, complementaridade e reciprocidade entre todos os seres que vivem, convivem e geram vida em plenitude.

Do ponto de vista educacional, a proposta freiriana de educação, entendida como *processo dialógico de problematização* e transformação das relações socioculturais e socioambientais desiguais e injustas, veio sendo construída como um instrumento de luta política dos grupos sociais e étnicos subalternizados ou excluídos pelos processos de colonização. Mas podemos aprender com as lutas sociopolíticas conduzidas pelos povos ancestrais a radicalizar os projetos de transformação social para além dos limites do *Estado-Nação* e do *antropocentrismo*, criando perspectivas de organização política que sustentem as diferenças culturais e socioambientais, bem como os direitos pluriversais da natureza, comprometendo-nos com os direitos de todas as gerações futuras a partir de nossa gratidão pelas vidas que as gerações precedentes nos legaram. Em muitas culturas ancestrais, a educação das crianças está voltada a ajudá-las a expressar e a dar vida às ancestralidades de que são portadoras ao nascer. E este aprendizado ao longo da vida se faz na relação de escuta intensa e sensível aos anciões e anciãs, que se constituíram ao longo de suas vidas como ancestrais, que fazem pontes de conexões com as gerações futuras a que estamos dando vida no presente.

Os Círculos de Cultura

Na proposta pedagógica de Paulo Freire, os Círculos de Cultura são uma estratégia educacional para favorecer o diálogo na comunidade sobre as contradições que enfrentam em seu contexto social, de modo a promover a organização política para superá-las. Nesta direção, com as culturas indígenas, aprendemos que as lutas sociais e políticas não se restringem a mudanças no âmbito do sistema mundo moderno-colonial, mas se busca reconstruir as relações educacionais e, particularmente, introduzir processos de formação “para a pesquisa inter e transcultural, uma disciplina corporal, mental e espiritual centrada na observação, energização e intuição” (Gauthier, 2011, p. 55).

Por conseguinte, o diálogo problematizador, articulado a partir dos *temas geradores*, pode ultrapassar o enfoque econômico-político dos processos de opressão e dominação, ao questionar também seus fundamentos epistêmicos moderno-coloniais. O diálogo crítico entre culturas ancestrais pode, assim, favorecer processos intertransculturais (Padiha, 2004) e transmodernos de empoderamento epistêmico e ético dos diferentes povos e gerações, no sentido de “desenvolver as potencialidades, as possibilidades dessas culturas e filosofias ignoradas; ações levadas a cabo a partir de seus próprios recursos” (Dussel, 2017, p. 29).



Em síntese, a aproximação entre Paulo Freire e o Bem Viver permite compreender que a pedagogia crítica pode ser aprofundada e radicalizada no diálogo com as culturas ancestrais dos povos originários. Embora Freire tenha formulado sua proposta com base em referências críticas ocidentais, sua pedagogia dialógica guarda forte afinidade com princípios do Bem Viver, como a cooperação, a reciprocidade, a relacionalidade e a busca de transformação da vida em comum. Ao mesmo tempo, as cosmologias ancestrais convidam a ultrapassar criticamente os limites antropocêntricos e racionalistas da modernidade, recolocando a educação no horizonte mais amplo das relações entre seres humanos, natureza, cosmos e espiritualidade.

Nessa perspectiva, a educação deixa de ser apenas instrumento de crítica às estruturas de opressão e se torna também prática de reconstituição das conexões vitais de integralidade, complementaridade e reciprocidade entre todos os seres humanos e da natureza. Assim, os Círculos de Cultura, os temas geradores e o diálogo problematizador podem ser compreendidos não só como caminhos de conscientização sociopolítica, mas também como processos intertransculturais e transmodernos de empoderamento ético e epistêmico, capazes de fortalecer modos de vida comprometidos com a plenitude, com a diversidade dos povos, com os direitos da natureza e das gerações futuras.

3.9. Freire e Freinet: diálogo e cooperação educativa

A pedagogia de Freinet nasce da recusa de uma escola autoritária, verbalista e desligada da vida. Seu ponto de partida é simples e profundo: aprende-se melhor quando se participa, se experimenta, se cria, se comunica e se coopera. Por isso, a proposta freinetiana valoriza a *livre expressão*, o *trabalho cooperativo*, a *observação do ambiente*, a *produção de textos, jornais, correspondências* e outras práticas em que os(as) estudantes deixam de ser receptores(as) passivos(as) e passam a ser *coautores(as)* de sua própria educação. Em vez de uma escola centrada na repetição e na disciplina, Freinet propõe uma escola viva, em que a *cooperação* não é apenas uma técnica, mas um princípio organizador da vida educativa (Freinet, 1975. Confira também: *Técnicas educativas Freinet adequadas para fundamentar práticas de EJA*, no Caderno de Atividades).

A aproximação com Paulo Freire torna essa proposta de *cooperação educativa* ainda mais fecunda. Embora tenham atuado em contextos muito diferentes, Freinet e Freire convergem em pontos decisivos: ambos recusam a neutralidade da educação, criticam a escola que silencia os sujeitos e apostam na palavra, na experiência e na participação como caminhos de formação humana e transformação social. Em ambos autores, há uma decisão clara de criar contextos em que as pessoas são estimuladas a "dizer a sua

palavra, para falar de sua vida", fazendo da expressão um passo fundamental para a autonomia e o engajamento transformador. Em Freinet, isso aparece na expressão livre, nas técnicas cooperativas e na comunicação escolar; em Freire, no diálogo problematizador e na leitura crítica do mundo. Propostas pedagógicas diferentes, que se complementam: Freire aprofunda a *dimensão político-crítica da educação popular*, enquanto Freinet oferece *mediações concretas de cooperação, autoria e organização do trabalho pedagógico*. "Freire e Freinet, embora contemporâneos, atuaram em contextos sociais bastante diversos" (Fleuri, 1998, p. 159), mas, justamente por isso, podem dialogar de forma tão fecunda.

Para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), essa articulação é particularmente importante. De Freire, aprendemos a partir da realidade vivida, da palavra dos(as) educandos(as) e da problematização das contradições sociais. De Freinet, aprendemos a organizar a cooperação, a expressão, a autoria e o vínculo entre escola e vida. Quando se encontram, essas duas pedagogias ajudam a construir uma prática de educação popular ao mesmo tempo crítica e política em suas finalidades e cooperativa em suas mediações, enraizada na experiência dos sujeitos e comprometida com a transformação da vida comum. Nessa perspectiva, a simbiose entre a pedagogia freinetiana e a freiriana é particularmente criativa e potente: elas se iluminam reciprocamente e abrem caminhos muito fecundos para reinventar a prática educativa na EJA.

3.10. Considerações transitórias

A crise do mundo contemporâneo interpela a educação como um campo decisivo de reconstrução do sentido da vida comum. Quando a devastação ambiental, a violência social, a concentração da riqueza e o enfraquecimento da democracia se articulam como expressões de um mesmo padrão de poder, torna-se necessário rever não apenas instituições e políticas, mas os próprios fundamentos culturais, éticos e epistemológicos que sustentam nossos modos de viver, conhecer e educar. É nesse ponto que o diálogo com os povos originários e com as culturas ancestrais do Bem Viver ganha centralidade: não como recurso ilustrativo ou repertório complementar, mas como fonte viva de aprendizagens capazes de reorientar a formação humana no contexto da vida, da comunidade, do território, do cosmos.

O Bem Viver aparece, assim, como uma chave de leitura e de ação profundamente fecunda para a educação. Os princípios da relacionalidade, integralidade, complementaridade e reciprocidade nos ajudam a compreender que a vida não se sustenta por isolamento, competição ou acumulação, mas por vínculos, correspondências, cuidado mútuo e responsabilidade compartilhada. Essa perspectiva desloca de modo decisivo o olhar pedagógico: educar deixa de significar ajustar indivíduos a uma ordem dada e passa a significar criar condições para que sujeitos e comunidades desenvolvam capacidades de viver, conviver e gerar vida em plenitude.

Para a Educação de Jovens e Adultos, isso é particularmente importante, porque seus sujeitos trazem consigo experiências densas de trabalho, luta, memória, cuidado e reinvenção da vida, que não podem ser tratadas como carência, mas como ponto de partida de processos educativos enraizados na realidade e abertos à transformação e criatividade coletiva.

É justamente nesse horizonte que as contribuições da educação comunitária andina, da pedagogia freiriana e da pedagogia cooperativa de Freinet revelam sua força convergente. A educação comunitária nos mostra que aprender é processo inseparável da vida, do território, da natureza, da coletividade e das responsabilidades partilhadas. Paulo Freire nos oferece a proposta de Círculos de Cultura, temas geradores e diálogo problematizador, como caminhos para ler criticamente o mundo e organizar práticas de transformação. Freinet, por sua vez, contribui com formas práticas de organizar a expressão livre, a autoria e o trabalho cooperativo no cotidiano educativo.

Reconhecemos entre essas propostas pedagógicas uma afinidade profunda: todas apostam em processos de formação que nascem da experiência vivida, da palavra dos sujeitos, da construção compartilhada do conhecimento e da criação de contextos em que o aprender se torne prática de participação e de cuidado com a vida.

Por isso, este Caderno prepara o terreno para a apresentação, no Caderno de Atividades, de uma experiência pedagógica que venho desenvolvendo ao longo dos últimos trinta anos, em diferentes contextos de educação formal e popular. A oficina que será apresentada nasce exatamente desse entrelaçamento entre diálogo, cooperação, interculturalidade crítica e Bem Viver. Ao compartilhar os traços metodológicos dessa experiência pedagógica, não propomos um modelo a ser implantado, mas um convite a educadores(as) e educandos(as) a reinventar, de acordo com seus propósitos e os desafios, o sentido de sua prática na EJA. Para acessar o Caderno de Atividades, acesse o QRCode ao final desta publicação.

4. Conclusão

Neste momento de nosso percurso, vale retomar a pergunta que atravessa todo este Caderno: o que significa educar jovens e adultos(as) para a vida em plenitude?

Ao longo deste Caderno, vimos que a crise contemporânea não é apenas econômica ou política. Ela é também ecológica, epistêmica, ética e civilizatória. Vimos que devastação, violência, exclusão e enfraquecimento democrático se articulam a uma matriz colonial-capitalista que transforma a vida em mercadoria. Mas vimos também que povos originários, quilombolas e comunidades tradicionais seguem reexistindo, cultivando modos de viver, conviver e gerar vida fundados em reciprocidade, integralidade, complementaridade e cuidado com a comunidade de todos os vivos.

Também vimos que a EJA não pode ser reduzida à compensação escolar. Ela é direito historicamente negado, mas os(as) jovens e adultos(as) chegam aos espaços educativos com saberes, memórias, resistências, experiências de trabalho, redes de solidariedade e projetos de futuro. Por isso, uma EJA comprometida com a vida em plenitude precisa ser um ambiente de acolhimento sem humilhação, de escuta sem paternalismo, de vivências e convivências que não infantilizem o processo pedagógico, de problematização sem abstração vazia e de formação sem redução da vida a desempenho escolar e sem permitir qualquer forma de preconceito ou discriminação.

Nesse percurso, as propostas metodológicas populares discutidas aqui oferecem pistas importantes. A educação dialógica nos lembra que ninguém educa ninguém sozinho e que a leitura do mundo precede a leitura da palavra. A educação cooperativa nos ensina que o conhecimento se fortalece quando se organiza em partilha, corresponsabilidade e produção coletiva. A educação comunitária amplia esse horizonte ao recolocar a aprendizagem em relação com o território, a memória, os ciclos da vida, a ancestralidade e a comunidade da natureza. E a proposta pedagógica conversitária sociopoética mostra que tudo isso pode se traduzir em prática concreta.

Enfim, este Caderno é um convite a continuar estudando, a organizar grupos de leitura, a registrar experiências, a escrever coletivamente, a dialogar com comunidades e a fortalecer redes pedagógicas comprometidas com a EJA. Diante de uma civilização em crise, a EJA pode ajudar a cultivar outros modos de viver, conviver e gerar vida em plenitude. Esse talvez seja o chamado mais profundo que estamos sentindo como educadores(as)-educandos(as) no presente.



5. Referências

ACOSTA, Alberto. **O bem viver: uma oportunidade para imaginar outros mundos**. São Paulo: Autonomia Literária; Elefante, 2016. Disponível em: <https://rosalux.org.br/wp-content/uploads/2017/06/Bemviver.pdf> . Acesso em: 23 abr. 2026.

ALFA-EJA BRASIL. **ALFA-EJA Brasil**. São Paulo: ALFA-EJA Brasil, 2025. Disponível em: <https://alfaejabrasil.org.br/home> . Acesso em: 23 abr. 2026.

ALTMANN, Philipp. **Buen Vivir como propuesta política integral: dimensiones del Sumak Kawsay**. Mundos Plurales: Revista Latinoamericana de Políticas y Acción Pública, v. 3, n. 1, p. 55-74, 2016. Disponível em: <https://revistas.flacsoandes.edu.ec/mundosplurales/article/view/2318> . Acesso em: 23 abr. 2026.

ARTICULAÇÃO DOS POVOS INDÍGENAS DO BRASIL (APIB); AMAZON WATCH. **Cumplicidade na destruição III: como corporações globais contribuem para violações de direitos dos povos indígenas da Amazônia brasileira**. [S. l.]: APIB; Amazon Watch, 2020. Disponível em: <https://amazonwatch.org/assets/files/2020-cumplicidade-na-destruicao-3.pdf> . Acesso em: 23 abr. 2026.

BATESON, Gregory. **Mente e natureza: a unidade necessária**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.

CAMPOS, Marcio D’Oliveira. **Editorial**. Revista Interdisciplinar Sulear, Belo Horizonte, ano 2, n. 2, p. 6-8, set. 2019. Disponível em: <https://sulear.com.br/beta3/wp-content/uploads/2020/01/Dossie-Sulear-SURear.pdf> . Acesso em: 23 abr. 2026.

CRUZ-CRUZ, Christian Aarón; GÓMEZ SOLLANO, Marcela. **Educación popular y alternativas pedagógicas**. La experiencia de Warisata: historia y porvenir. Sinéctica: Revista Electrónica de Educación, n. 63, e1644, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.org.mx/pdf/sine/n63/2007-7033-sine-63-e1644.pdf> . Acesso em: 8 maio 2026.

DIAS, Viviane Borges; PITOLLI, Alexandra Marselha Siqueira; PRUDÊNCIO, Christiana Andrea Vianna; OLIVEIRA, Mário César Amorim de. **O diário de bordo como ferramenta de reflexão durante o estágio curricular supervisionado do curso de Ciências Biológicas da Universidade Estadual de Santa Cruz – Bahia**. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS (ENPEC), 9., 2013, Águas de Lindóia, SP. Anais [...]. Águas de Lindóia, SP: ABRAPEC, 2013. Disponível em: https://abrapec.com/atas_enpec/ixenpec/atas/resumos/R1143-1.pdf . Acesso em: 23 abr. 2026.

DUSSEL, Enrique. **Transmodernidade e interculturalidade: interpretação a partir da filosofia da libertação**. Sociedade e Estado, [S. l.], v. 31, n. 1, p. 51-73, 2016. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/sociedade/article/view/6079> . Acesso em: 23 abr. 2026.

EATON, George. **Noam Chomsky: the world is at the most dangerous moment in human history**. New Statesman, 2020. Disponível em: <https://www.newstatesman.com/world/2020/09/noam-chomsky-world-most-dangerous-moment-human-history> . Acesso em: 23 abr. 2026.

FERRAZ, Marcos Grinspum. **“Temos que aprender a ser índios antes que seja tarde”, diz antropólogo**. Arte!Brasileiros, 6 set. 2017. Disponível em: <https://artebrasileiros.com.br/brasil/temos-que-aprender-a-ser-indios-antes-que-seja-tarde-diz-antropologo-2/> . Acesso em: 23 abr. 2026.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Consciência crítica e universidade: explicitação das exigências pedagógicas para a formação da consciência crítica na universidade**. 1978. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1978. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/245856> . Acesso em: 23 abr. 2026.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Educação intercultural e movimentos sociais: considerações introdutórias**. In: FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e movimentos sociais. Florianópolis: Mover/NUP, 1998.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Educação popular no Brasil: significados contemporâneos das propostas de Freire e Freinet**. Educação Brasileira: Revista do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras, Brasília, v. 20, n. 41, p. 159-171, jul./dez. 1998. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/184894/ap1998_EB_FLEURI_Educacao_popular_no_Brasil.pdf?sequence=1 . Acesso em: 23 abr. 2026.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Educar para quê? Contra o autoritarismo da relação pedagógica na escola.** 9. ed. São Paulo: Cortez, 2001a. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/180785/lp2001_FLEURI_Educar_para_que.pdf. Acesso em: 23 abr. 2026.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Educação popular e universidade: contradições e perspectivas emergentes nas experiências de extensão universitária em educação popular da Universidade Metodista de Piracicaba – UNIMEP (1978-1987).** Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2001b. 250 p. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/180784/lp2001_FLEURI_EducacaoPopulareUniversidade.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

FLEURI, Reinaldo Matias. **A questão do conhecimento na educação popular: uma avaliação do Seminário Permanente de Educação Popular e de suas implicações epistemológicas.** Ijuí: Editora Unijuí, 2002. 248 p. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/182318>. Acesso em: 23 abr. 2026.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Conversidade: conhecimento construído na relação entre educação popular e universidade.** Educação Brasileira, Brasília, DF, v. 27, n. 54, p. 11-67, jan./jun. 2005. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/184886/ap2005_E%26B_FLEURI_Conversidade_CRUB.pdf?sequence=1. Acesso em: 23 abr. 2026.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Um percurso de cooperação educativa intercultural: a experiência de Casa Laboratório como decolagem para uma abordagem metodológica da educação popular.** In: Paulo Freire na história da educação do tempo presente. Porto: Afrontamento, 2006. p. 101-123. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/182322/Lc2006_AFRONTAMENTO_FLEURI_Percurso%20de%20cooperacao%20educativa.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 23 abr. 2026.

FLEURI, Reinaldo Matias; FREIRE, Paulo. **Reinventar o presente... pois o amanhã se faz na transformação do hoje.** Fortaleza: Edições UFC, 2008a. p. 72. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/180787/lp2008_UFC_FLEURI_FREIRE.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Entre disciplina e rebeldia na escola.** Brasília, DF: Liber Livro, 2008b. 124 p. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/123456789/180789/1/lp2008_LIBERLIVROS_FLEURI_Disciplina_e_Rebeldia.pdf. Acesso em: 23 abr. 2026.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Desafios epistemológicos emergentes na relação intercultural.** Série-Estudos, Campo Grande, n. 27, 2013. Disponível em: <https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/181/0>. Acesso em: 23 abr. 2026.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Paulo Freire e as cosmovisões dos povos originários.** Educação Aperta, n. 7, p. 242-261, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/220171>. Acesso em: 23 abr. 2026.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Desafios educacionais nas fronteiras da democracia: aprender com a reexistência dos povos ancestrais de Abya Yala.** Revista Encontros Teológicos, Florianópolis, v. 36, n. 3, 2021. DOI: 10.46525/ret.v36i3.1688. Disponível em: <https://facasc.emnuvens.com.br/ret/article/view/1688>. Acesso em: 23 abr. 2026.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Educação intercultural e formação de professores.** João Pessoa: CCTA, 2022a. 303 p. ISBN 978-65-5621-275-3. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/245371/lp2022_Educa%3a7%3a3o%20Intercultural%20e%20Forma%3a7%3a3o%20de%20Professores%20-%20EBOOK.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Conversidade: diálogo entre universidade e movimentos sociais.** 2. ed. João Pessoa: CCTA, 2022b. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1_YLz-LLo-0NsU-qwuInKoYTGOTXVX9h5V/view?usp=sharing.

FLEURI, Reinaldo Matias (coord. de editoração). **Viver em plenitude: compartilhando práticas e tecendo saberes decoloniais.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. 363 p. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/254745/_Viver-em-Plenitude.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 23 abr. 2026.

FLEURI, Reinaldo Matias (coord.). **Viver em plenitude: em busca de pedagogias ancestrais.** Curitiba: CRV, 2025. 378 p. Disponível em: <https://www.editoracrv.com.br/uploads/pdfs/1763053502-viver-em-plenitude.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2026.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Viver em plenitude: uma experiência conversitária sociopoética.** Florianópolis: Tela Audiovisual, 2026. 1 vídeo (YouTube). Disponível em: <https://youtu.be/QDNiDg-Ve-OU>. Acesso em: 23 abr. 2026.

FLEURI, Reinaldo Matias; GAUTHIER, Jacques Moendy. **Pedagogias ancestrais para o Bem Viver: uma tecitura transcultural sociopoética.** Revista Educação e Emancipação, São Luís, v. 18, e26316, 2025. DOI: 10.18764/2358-4319v18e26316. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/26316>.

FLEURI, Reinaldo Matias; GAUTHIER, Jacques Moendy. **Pedagogias ancestrais para o Bem Viver: uma tecitura transcultural sociopoética.** Revista Educação e Emancipação, São Luís, v. 18, e26316, 2025. DOI: 10.18764/2358-4319v18e26316. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/26316>. Acesso em: 23 abr. 2026

FLEURI, Reinaldo Matias; OKAWATI, Juliana Akemi Andrade (org.). **Pedagogias e narrativas decoloniais.** Curitiba: CRV, 2021. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/227939/00_lo_2021_FLEURI-OKAWATI-CRV-Pedagogias%20e%20narrativas%20decoloniais.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 23 abr. 2026.

FREINET, Célestin. **As técnicas Freinet da escola moderna.** Tradução de Silva Letra. 4. ed. Lisboa: Editorial Estampa, 1975.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

FREIRE, Paulo. **Programa Milênio.** Entrevista concedida a Edney Silvestre. GloboNews, abr. 1997. Vídeo, 24 min. Disponível em: <https://acervo.paulofreire.org/bitstreams/5a1a769c-5b05-404e-b9cd-fab5a7fcf0c9/download>. Acesso em: 23 abr. 2026.

GAUTHIER, Jacques; FLEURI, Reinaldo Matias; GRANDO, Beleni Salette (org.). **Uma pesquisa sociopoética: o índio, o negro e o branco no imaginário de pesquisadores da área de educação.** Florianópolis: Núcleo de Publicações do Centro de Ciências da Educação da UFSC, 2001.

GAUTHIER, Jacques. **Demorei tanto para chegar... ou: nos vales da epistemologia transcultural da vacuidade.** Tellus, Campo Grande, n. 20, p. 39-67, jan./jun. 2011. DOI: 10.20435/tellus.v0i20.214. Disponível em: <https://tellusucdb.emnuvens.com.br/tellus/article/view/214/260>. Acesso em: 23 abr. 2026.

HUANACUNI MAMANI, Fernando. **Buen Vivir / Vivir Bien: filosofía, políticas, estrategias y experiencias regionales andinas.** 1. ed. Lima: Coordinadora Andina de Organizaciones Indígenas – CAOI, 2010. Disponível em: https://dhls.hegoa.ehu.eus/uploads/resources/5182/resource_files/Vivir_Bien_1_.pdf. Acesso em: 23 abr. 2026.

KRENAK, Ailton. **Caminhos para a cultura do Bem Viver.** Organização de Bruno Maia. Rio de Janeiro: Cultura do Bem Viver, 2020. 36 p. Disponível em: <https://cdn.biodiversidadla.org/content/download/172583/1270064/file/Caminhos%20para%20a%20cultura%20do%20Bem%20Viver.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2026.

MACAS, Luis. **El Sumak Kawsay.** In: HIDALGO-CAPITÁN, Antonio Luis; GARCÍA, Alejandro Guillén; GUAZHA, Nancy Deleg (ed.). Sumak Kawsay Yuyay: antología del pensamiento indigenista ecuatoriano sobre Sumak Kawsay. Huelva; Cuenca: FIUCUHU, 2014. p. 179-192. Disponível em: https://base.socioeco.org/docs/libro_sumak.pdf. Acesso em: 23 abr. 2026.

MALDONADO, Luis. **El Sumak Kawsay/Buen Vivir/Vivir Bien.** La experiencia de la República del Ecuador. In: HIDALGO-CAPITÁN, Antonio Luis; GARCÍA, Alejandro Guillén; GUAZHA, Nancy Deleg (ed.). Sumak Kawsay Yuyay: antología del pensamiento indigenista ecuatoriano sobre Sumak Kawsay. Huelva; Cuenca: FIUCUHU, 2014. p. 193-210. Disponível em: https://base.socioeco.org/docs/libro_sumak.pdf. Acesso em: 23 abr. 2026.

PADILHA, Paulo Roberto. **Currículo intertranscultural: novos itinerários para a educação.** São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2004.

PÉREZ, Elizardo. **Warisata: la Escuela-Ayllu. La Paz: Ministerio de Educación del Estado Plurinacional de Bolivia, 2015.** Obra escrita em 1960 e publicada originalmente em 1962. Disponível em: <https://red.minedu.gob.bo/repositorio/fuente/30400.pdf>. Acesso em: 8 maio 2026.

SANTOS, Antônio Bispo dos. **A terra dá, a terra quer.** Imagens de Santídio Pereira; texto de oração de Malcom Ferdinand. São Paulo: Ubu Editora; PISEAGRAMA, 2023. 112 p. Disponível em: <https://www.ubueditora.com.br/terra-da-terra-quer.html>. Acesso em: 23 abr. 2026.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Toward a new common sense: law, science and politics in the paradigmatic transition.** New York: Routledge, 1995.

SIVIERI-PEREIRA, Helena de Ornellas; LOPES, Dennis Gabiatti; SILVA, Nathália Beatriz Fontes. **Diários de aula como estratégia de reflexão na formação e prática docente.** Revista Eletrônica de Educação, [S. l.], v. 14, p. e3125052, 2020. DOI: 10.14244/198271993125. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/3125>. Acesso em: 23 abr. 2026.

TURINO, Célio. **Prefácio à edição brasileira.** In: ACOSTA, Alberto. O bem viver: uma oportunidade para imaginar outros mundos. Tradução de Tadeu Breda. São Paulo: Autonomia Literária; Elefante, 2016. p. 13-15. Disponível em: <https://rosalux.org.br/wp-content/uploads/2017/06/Bemviver.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2026.

VALENCIA CARDONA, Mario Armando. **Ojo de jíbaro: conocimiento desde el tercer espacio visual: el escenario del Eje Cafetero colombiano.** 2013. 414 p. Tese (Doutorado em Estudios Culturales Latinoamericanos) – Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador, Área de Estudios Sociales y Globales, Quito, 2013. Disponível em: <https://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/3269/1/TD030-Valencia-Ojo.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2026.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad, Estado, sociedad: luchas (de)coloniales de nuestra época.** Quito: Universidad Andina Simón Bolívar; Abya Yala, 2009.



Acesse o Caderno de Atividades no QRCode acima.

Reinaldo Matias Fleuri

Reinaldo Matias Fleuri é Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1988). Atualmente é professor e pesquisador da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e coordena a rede de pesquisas “Mover” - Viver em Plenitude: Educação Intercultural e Movimentos Sociais (UFSC/CNPq). Faz parte do Instituto Paulo Freire. É pesquisador Sênior do CNPq. Toda sua produção se encontra acessível em formato digital em www.mover.ufsc.br.

E-mail: rfleuri@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7372-1429>

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0966229092773143>



Realização



**INSTITUTO
PAULO FREIRE**
Instituto de Educação e
Direitos Humanos Paulo Freire

Parceria



PETROBRAS