Universidade do Estado do Pará
Centro de Ciências Sociais e Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

LEONARDO AUGUSTO TRINDADE DE MIRANDA

EDUCAÇÃO POPULAR, JUVENTUDES E INTERSECCIONALIDADE NA AMAZÔNIA: reflexões sobre as práticas educativas no cursinho popular Marielle Franco da Rede Emancipa Belém

BELÉM - PARÁ
2026

LEONARDO AUGUSTO TRINDADE DE MIRANDA

EDUCAÇÃO POPULAR, JUVENTUDES E INTERSECCIONALIDADE NA AMAZÔNIA: reflexões sobre as práticas educativas no cursinho popular Marielle Franco da Rede Emancipa Belém

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Pará, Linha de Pesquisa: Formação de Professores, Docência e Práticas Educativas como requisito para obtenção do título de mestre em Educação.

Orientadora: Profª. Drª. Lucélia de Moraes Braga Bassalo.

BELÉM - PARÁ

2026

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP) de acordo com o ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade do Estado do Pará

M672e Miranda, Leonardo Augusto Trindade de
Educação popular, juventudes e interseccionalidade na Amazônia: reflexões sobre as práticas educativas no cursinho popular Marielle Franco da Rede Emancipa Belém / Leonardo Augusto Trindade de Miranda. — Belém, 2026.
157 f. : il. color.

Orientadora: Profª. Drª. Lucélia de Moraes Braga Bassalo
Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade do Estado do Pará, Campus I - Centro de Ciências Sociais e Educação (CCSE), 2026.

1. Educação popular. 2. Juventudes. 3. Interseccionalidade. 4. Amazônia urbana. 5. Rede Emancipa Belém . I. Título.

CDD 22.ed. 370.115

Elaborada por Priscila Melo – Bibliotecária CRB 2/1345

LEONARDO AUGUSTO TRINDADE DE MIRANDA

EDUCAÇÃO POPULAR, JUVENTUDES E INTERSECCIONALIDADE NA AMAZÔNIA: reflexões sobre as práticas educativas no cursinho popular Marielle Franco da Rede Emancipa Belém

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Pará, Linha de Pesquisa: Formação de Professores, Docência e Práticas Educativas como requisito para obtenção do título de mestre em Educação.

Orientadora: Profª. Drª. Lucélia de Moraes Braga Bassalo.

Data de aprovação: _____ /_____ / _____.

Banca Examinadora

_____ - Orientadora.
Profª. Drª Lucélia de Moraes Braga Bassalo.
Universidade do Estado do Pará (UEPA).

_____ - Examinadora Externa.
Profª. Drª Lucia Isabel da Conceição Silva.
Universidade Federal do Pará (UFPA).

_____ - Examinadora Externa.
Profª. Drª Olivia Morais De Medeiros Neta.
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

_____- Examinador Interno.
PPGED/UEPA
Prof. Dr. João Colares da Mota Neto.
Universidade do Estado do Pará (UEPA).

Dedico esta pesquisa ao meu saudoso orientador de Graduação na UEPA, professor Renato Aloizio de Oliveira Gimenes (*in memoriam).*

AGRADECIMENTOS

À minha família, pelo apoio incondicional ao longo desta jornada. Vocês foram a base sobre a qual construí cada passo dado no caminho até o mestrado. Nada faria sentido se não fosse para vocês!

Raissa, você tem o meu agradecimento especial pelo companheirismo e por estar ao meu lado em todos os momentos difíceis. A sua presença constante foi um alívio e uma força indispensável, e sou eternamente grato por isso. Em momentos quando estive cansado, triste e no pior momento durante a realização desta pesquisa, você dizia “Calma, segura tua onda que as coisas vão melhorar”. Você e sua família sempre me acolheram em casa, transformando momentos de tristeza e descrença no futuro em alegria e esperança. Essa dissertação também não seria possível sem vocês.

À minha orientadora, Lucélia Bassalo, expresso minha mais sincera gratidão por toda a paciência, orientações e lições de vida. Sua sabedoria e apoio foram fundamentais para que eu também não desistisse do mestrado. Serei eternamente grato por em um dia aleatório de 2024 ter dito “professora, preciso conversar com você!”, estava muito próximo de desistir do curso por estar sem bolsa, e até mesmo dinheiro das passagens de ônibus para ir até a Universidade. Você sem pensar muito se prontificou a me ajudar como pode, mas saiba que naquela mesa do andar superior do Restaurante Universitário da UEPA, eu prometi a mim mesmo que continuaria e entregaria o meu máximo nesta pesquisa. Agradeço também durante toda essa trajetória, suas preocupações, atenções, respeito, ética e paciência, diante dos “problemas que lhe trazia”, ao relatar acontecimentos – muitas das vezes conflituosos – que ocorriam. Sempre me apoiando quando necessário e chamando atenção quando necessário. Nas sessões de orientações, ou em conversas sobre a pesquisa no Whatsapp, “Calma, Leonardo, Respira respira” se tornou quase uma marca diante de minha vontade de querer resolver tudo rápido e “da minha maneira”. Agradeceria inúmeros outros episódios em que contei com sua ajuda, mas estes momentos estarão guardados eternamente comigo nesse processo de formação. Obrigado, professora por ter acreditado e não ter desistido do seu orientando mais chato.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) por ter financiado esta pesquisa e ter me proporcionado o intercâmbio na Argentina.

Ao Grupo de Pesquisa Juventude, Educação, Gênero, Sexualidade e Sociabilidades (JEDS), corpo docente do PPGED/UEPA e Técnicos Administrativos do CCSE/UEPA, que de alguma forma, me ajudaram com essa Dissertação!

Por fim, aos meus protetores, ancestrais e boas energias que me acompanham todos os dias, me livram de todo mal e do que não vejo ou está ao meu alcance!

“Tem que acreditar!
Desde cedo a mãe da gente fala assim:
'Filho, por você ser preto, você tem que ser duas vezes melhor’.
Aí passado alguns anos eu pensei:
como fazer duas vezes melhor, se você tá pelo menos cem vezes atrasado pela escravidão, pela história, pelo preconceito, pelos traumas, pelas psicoses... por tudo que aconteceu? Duas vezes melhor como?
Ou melhora ou ser o melhor ou o pior de uma vez!
E sempre foi assim.
Você vai escolher o que tiver mais perto de você,
o que tiver dentro da sua realidade.
Você vai ser duas vezes melhor como?
Quem inventou isso aí?
Quem foi o pilantra que inventou isso aí ?
Acorda pra vida rapaz!"
(A Vida É Um Desafio - Racionais Mc's)

(...) é que quando morre um preto na periferia,
logo se procura um jeito pra justificar:
era ladrão, traficante maconheiro ou estava envolvido com algum tipo de bandidagem,
mas se morre um branquinho lá no centro,
tem até missa campal sai em todas as revistas, nas tv's, vira manchete de jornal
(Menino Preto - Jeff Moraes, Roberta Brandão e Pelé do Manifesto)

Eu vi os menor pegando em arma (oh),
pois cês foram silenciadores.
Eu vi meu pai chorando o desemprego, desespero!
Pra que isso, mano?
(CORRA - Djonga)

RESUMO

Esta dissertação investiga as práticas educativas desenvolvidas no cursinho popular Marielle Franco, em Belém do Pará. O objetivo central consiste em analisar como as práticas educativas e os processos formativos dos educadores se constituem a partir da articulação entre educação popular, juventudes e interseccionalidade, considerando marcadores sociais como raça, classe, gênero e território. A pesquisa toma como sujeitos os educadores populares que atuam no cursinho, compreendendo-os como jovens inseridos em trajetórias marcadas por desigualdades estruturais e, simultaneamente, por experiências de engajamento político-pedagógico. A educação popular é compreendida como espaço de formação crítica das juventudes periféricas, no qual a interseccionalidade opera como chave de leitura das múltiplas opressões e resistências que atravessam o trabalho educativo. A fundamentação teórica articula a educação popular freireana com as contribuições do grupo Modernidade/Colonialidade e da interseccionalidade, problematizando a colonialidade do saber, do poder e do ser. Metodologicamente, a pesquisa adota uma abordagem qualitativa de caráter decolonial, ancorada na Metodologia Indisciplinada e na Conversa Alternativa como prática de interlocução ética e afetiva com os educadores participantes. A produção e a análise dos dados envolvem o mapeamento das produções acadêmicas sobre educação popular nos Programas de Pós-Graduação em Educação da UEPA e da UFPA, bem como a análise documental da trajetória da Rede Emancipa em Belém, desde 2011. Os resultados evidenciam que as práticas educativas desenvolvidas no cursinho integram a preparação para o ENEM à formação política, configurando-se como ações que problematizam desigualdades sociais a partir de marcadores como raça, classe, gênero e território no contexto amazônico. Conclui-se que o Cursinho Marielle Franco se configura como um território educativo insurgente, aliando formação política e enfrentamento das desigualdades estruturais, no qual a educação popular se realiza como prática de (re)existência e de construção de justiça epistemológica nas margens amazônicas.

Palavras-chave: educação popular; juventudes; interseccionalidade; decolonialidade; Amazônia urbana; Rede Emancipa Belém

ABSTRACT

This dissertation investigates the educational practices developed at the Marielle Franco Popular Preparatory Course in Belém, Pará, Brazil. Its central objective is to analyze how educational practices and educators' formative processes are constituted through the articulation of popular education, youth, and intersectionality, considering social markers such as race, class, gender, and territory. The study focuses on popular educators working at the preparatory course, understanding them as young people whose trajectories are shaped by structural inequalities and, simultaneously, by experiences of political and pedagogical engagement. Popular education is understood as a space for the critical formation of youth from peripheral communities, in which intersectionality serves as an analytical lens for understanding the multiple forms of oppression and resistance that shape educational work. The theoretical framework brings together Freirean popular education, contributions from the Modernity/Coloniality group, and intersectionality, critically examining the coloniality of knowledge, power, and being. Methodologically, the research adopts a qualitative, decolonial approach grounded in Undisciplined Methodology and Alternative Conversation as ethical and affective practices of dialogue with participating educators. Data production and analysis encompass a mapping of academic research on popular education conducted within the Graduate Programs in Education at the State University of Pará (UEPA) and the Federal University of Pará (UFPA), as well as a documentary analysis of the trajectory of the Emancipa Network in Belém since 2011. The findings demonstrate that the educational practices developed at the preparatory course combine preparation for the Brazilian National High School Examination (ENEM) with political education, taking the form of initiatives that critically interrogate social inequalities through markers such as race, class, gender, and territory within the Amazonian context. The study concludes that the Marielle Franco Popular Preparatory Course constitutes an insurgent educational territory that combines political formation with efforts to confront structural inequalities, in which popular education is enacted as a practice of (re)existence and the construction of epistemic justice in the margins of the Amazon.

Keywords: popular education; youth; intersectionality; decoloniality; urban Amazon; Emancipa Network in Belém.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Crescimento do número de Instituições de Educação Superior no Brasil de 2001 a 2010.....84

Figura 2 – Primeira Chamada para voluntários do Emancipa Belém em 2011.....89

Figura 3 – Chamada para a primeira aula do Emancipa em Belém, maio de 2011.....90

Figura 4 – Aula Inaugural da Rede Emancipa Belém.....91

Figura 5 – Primeira turma de estudantes do Emancipa em Belém no ano de 2011.....93

Figura 6 – Cartaz de divulgação do cursinho no bairro do Tapanã, pela Rede Emancipa em Belém..... 95

Figura 7 – Primeira aula da Rede Emancipa em Belém no bairro do Tapanã.....96

Figura 8 – Posicionamento da Rede Emancipa Belém contra a redução da maioridade penal..... .101

Figura 9 – Debate nas férias escolares de 2015 promovido pela Rede Emancipa Belém..... 102

Figura 10 – Jovens estudantes da Rede Emancipa Belém concluem sua preparação para o ENEM..... 103

Figura 11 – Chamada para ato contra a PEC 55 divulgado pela Rede Emancipa Belém.....105

Figura 12 – Chamada para aula inaugural da Rede Emancipa Belém em 2017.....106

Figura 13 – Cartaz de divulgação da aula interdisciplinar da Rede Emancipa Belém com a temática do Direito à cidade.....107

Figura 14 – Frase “educar para a liberdade” no cartaz da Rede Emancipa.....109

Figura 15 – Chamada para aula inaugural da Rede Emancipa Belém em 2019.....110

Figura 16 – Aula inaugural da Rede Emancipa Belém em 2019.....111

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Quantitativo de produções encontradas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES por anos.....70

Tabela 2 – Quantitativo de produções encontradas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES por tipo de pesquisa.....70

Tabela 3 – Números do processo seletivo da UFPA em 2010.....86

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Conceitos centrais do grupo Modernidade/Colonialidade e principais autores..... 44

Quadro 2 – Autores, conceitos e contribuições na formulação da Conversa Alternativa..... .59

Quadro 3 – Características da Conversa Alternativa.....60

Quadro 4 – Comparativo entre distintas técnicas de pesquisa e a Conversa Alternativa..... .62

Quadro 5 - Produções acadêmicas identificadas.....68

Quadro 6 – Resultados das produções encontradas no Catálogo de Teses e Dissertações por Grande Área para o descritor Educação Popular.....68

Quadro 7 – Resultados das produções por Área do Conhecimento, para o descritor Educação Popular, após utilizar como critério de inclusão o filtro Ciências Humanas..... 68

Quadro 8 – Resultados de produções para o descritor Educação Popular após adotar como critério de inclusão instituições do Estado do Pará no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES..... 70

Quadro 9 – Produções realizadas na UEPA sobre a temática educação popular no PPGED (2007 a 2025).....7 3

Quadro 10 – Produções da UFPA selecionadas para o descritor Educação Popular pelo portal da CAPES após análise e exclusão de trabalhos não relacionados à temática..... ...78

Quadro 11 – Instituições de Ensino Superior em Belém em 2010.....84

Quadro 12 – Cronologia dos eventos preparatórios para a implantação do cursinho popular da Rede Emancipa em Belém.....91

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPEd Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAPES Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP Comitê de Ética em Pesquisa
CNS Conselho Nacional de Saúde
GLAES Grupo Latino-Americano de Estudos Subalternos
IBGE Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
JEDS Juventude, Educação, Gênero, Sexualidade e Sociabilidades
M/C Grupo Modernidad/Colonialidad
MST Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
NEP/UEPA Núcleo de Educação Popular Paulo Freire da UEPA
PNAD Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PPGED/UEPA Programa de Pós-Graduação em Educação da UEPA
PPGED/UFPA Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPA
UEPA Universidade do Estado do Pará
UFPA Universidade Federal do Pará
UFRA Universidade Federal Rural da Amazônia

SUMÁRIO

1. ENTRE MARGENS, VOZES E INSURGÊNCIAS: UMA PESQUISA SITUADA NA AMAZÔNIA URBANA 16

1.1 O que está em disputa: educação popular, juventudes e interseccionalidade na Amazônia urbana 16

1.2 Por que pesquisar desde a margem: compromissos, urgências e posicionamentos 21

1.2.1. Corpo, território e memória: de onde eu falo 22
1.2.2. Juventudes amazônidas sob a colonialidade: raça, classe e exclusão 23
1.2.3. Entre ausências e disputas: o lugar desta pesquisa no campo 26

1.3 O que esta pesquisa busca compreender 28

OBJETIVO GERAL 28
OBJETIVOS ESPECÍFICOS 28

2 INSUBORDINAR O SABER: CAMINHOS TEÓRICOS DE UMA PESQUISA DECOLONIAL 30

2.1. Da Abordagem Qualitativa nas pesquisas em Educação aos novos diálogos entre interseccionalidade e decolonialidade. Uma aproximação possível? 31

2.2 Tensões, aproximações e antecedentes. Do Pós-colonialismo aos Estudos Subalternos na América Latina 34

2.3. Rupturas necessárias: a emergência do pensamento decolonial latino-americano 38

2.4. Meu Norte é o Sul!? O grupo Modernidade/Colonialidade e a desobediência epistêmica no século XXI. Radicalizar ou propor reflexões? 41

2.5 Modernidade europeia: um debate sobre como as ciências são (ou foram?) 45

2.6 Violência epistêmica e desobediência acadêmica: como utilizar técnicas de pesquisas em Educação sob a ótica da decolonialidade? 47

3 ENTRE PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E POSSIBILIDADES DE UMA PESQUISA DECOLONIAL APLICADA À EDUCAÇÃO POPULAR NA AMAZÔNIA .52

3.1. Por outras metodologias de pesquisa não eurocêntricas: um novo horizonte em pesquisas educacionais 52

3.2. Conversa Alternativa como instrumento de pesquisa decolonial em Educação.57

3.3 Configurações da Conversa Alternativa no Campo da Educação 61

3.4. Os participantes da Conversa Alternativa 65

4 EDUCAÇÃO POPULAR NA AMAZÔNIA: ENTRE O QUE SE REGISTRA E O QUE AINDA PRECISA SER DITO.....68

4.1 O que pesquisa a Amazônia? Produções acadêmicas sobre educação popular: cenário nacional e amazônico 68

4.2 Recorte amazônico: panorama das produções no Estado do Pará 71

4.3 “Isso é Pará, isso é Belém, isso é Brasil”: entre território e produção acadêmica na UEPA (2007–2025) 72

4.4 Esses rios também são minhas ruas: Perfil das pesquisas em Educação Popular na UFPA (2012-2023) 79

4.5 “Antes de me despedir”, deixo ao jovem mais novo... 82

5 “SONHOS OUSADOS”: JUVENTUDE E EDUCAÇÃO POPULAR NA AMAZÔNIA. NOTAS SOBRE A FORMAÇÃO DA REDE EMANCIPA EM BELÉM DO PARÁ 83

5.1 “Se o caminho é meu, deixa eu caminhar!” A juventude vai à Luta! Primeiros passos da Rede Emancipa em Belém 84

5.2 Crescimento da Rede Emancipa em Belém como movimento de educação popular na Amazônia 94

5.3 Temáticas, ações e pautas nos primeiros anos da Rede Emancipa em Belém: vestígios de práticas interseccionais na educação popular.....100

6 PRÁTICAS EDUCATIVAS COMO AÇÃO POLÍTICA: SENTIDOS NO CURSINHO MARIELLE FRANCO 114

6.1 Práticas educativas como atos políticos e éticos 115

6.2 Pedagogia da autonomia e formação das juventudes 121

6.3 A sala de aula como espaço de construção coletiva 124

6.4 Interseccionalidade como chave de leitura das práticas 129

6.5 No contexto amazônico: práticas, diferenças e território 131

ATÉ BREVE DE UMA PESQUISA INDISCIPLINADA... 134

REFERÊNCIAS 144

APÊNDICES 157

Apêndice A 157

1. ENTRE MARGENS, VOZES E INSURGÊNCIAS: UMA PESQUISA SITUADA NA AMAZÔNIA URBANA

Esta pesquisa, desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará (UEPA), vinculada à linha de pesquisa "Formação de Professores, Docência e Práticas Educativas", investiga os contextos e os sujeitos da educação popular na Amazônia. Delimitam-se, a seguir, o problema temático, as justificativas, os objetivos e a relevância deste estudo para o cenário amazônico. Por fim, a investigação articula questões interseccionais e práticas formativas voltadas não somente ao rigor acadêmico, mas à promoção de uma educação crítica e emancipatória, comprometida com as demandas e os desafios específicos de comunidades periféricas da capital paraense.

1.1 O que está em disputa: educação popular, juventudes e interseccionalidade na Amazônia urbana

O presente trabalho tem como objetivo analisar de que maneira as práticas pedagógicas desenvolvidas por educadores e educadoras do cursinho popular Marielle Franco articulam-se com a educação popular no contexto amazônico urbano, considerando as relações entre juventudes, interseccionalidade e a perspectiva decolonial. Embora a literatura educacional contemple a relevância dos cursinhos comunitários, nota-se uma lacuna em investigações que integrem, de forma articulada as categorias adotadas nesta pesquisa.

Nas próximas páginas, o termo juventudes amazônidas refere-se às múltiplas experiências juvenis produzidas nos contextos urbanos da Amazônia, compreendidas como construções históricas e sociais atravessadas por marcadores como raça, classe, gênero e território. Distancia-se, assim, de concepções homogêneas de juventude, reconhecendo a pluralidade das trajetórias, das formas de viver, resistir e produzir sociabilidades na Amazônia urbana.

Nessa perspectiva, esta pesquisa compreende que as experiências formativas dos educadores do cursinho popular Marielle Franco são constituídas por essas múltiplas dimensões, razão pela qual a categoria juventudes[1] será empregada ao longo do texto.

[1] Opta-se pelo uso da expressão "juventudes", no plural, por compreender que não existe uma experiência juvenil universal. Em diálogo com Bassalo (2012), as juventudes são entendidas como construções históricas, sociais e relacionais, cujas experiências variam conforme marcadores como raça, classe, gênero e território. Ao utilizar a expressão "juventudes amazônidas", enfatiza-se ainda que

De igual maneira, “juventudes amazônidas” constitui a categoria mais abrangente para compreender as experiências juvenis produzidas na região. A partir dela, são mobilizados recortes específicos, como a juventude da Amazônia urbana, os jovens periféricos de Belém e a juventude negra, conforme o foco analítico de cada discussão, sem que essas expressões sejam tomadas como categorias equivalentes.

Na perspectiva de Aragão et al. (2015), os cursinhos da Rede Emancipa constituem espaços de debates e práticas sociais voltados às juventudes secundarista e universitária. Esses dois grupos se conectam no momento em que os graduandos desenvolvem suas primeiras experiências docentes e vivenciam processos didático-pedagógicos necessários à formação de educadores. Estes, por sua vez, encontram na educação popular um instrumento de transformação da realidade dos estudantes, em consonância com os pressupostos de Freire (1996).

A proposta da Rede Emancipa consiste em fomentar, em âmbito nacional, uma consciência que articule as contradições de classe às opressões estruturais da sociedade brasileira, tais como o racismo, o sexismo, a LGBTQIA+fobia e as assimetrias territoriais.

Sob essa ótica educacional e em consonância com Mendes (2011), a formação promovida pela Rede busca compreender a articulação mútua dessas dimensões, as quais produzem experiências distintas de dominação e resistência.

> O cursinho foge do tradicional currículo conteudista dos cursinhos pré-vestibulares, mas sem deixar de abarcar o conhecimento necessário para os vestibulandos. Entende-se que a compreensão da realidade está ligada a todas as áreas do conhecimento e que ultrapassa as fronteiras que as diferenciam para fins didáticos ou metodológicos, tentando superar a forma fragmentada que é apresentada e também aproveitar o conhecimento produzido pelos movimentos sociais (Aragão et al., 2015, p. 88).

A filosofia pedagógica da Rede Emancipa converge para o conceito de interseccionalidade de Kimberlé Crenshaw (2002), cujo objetivo é captar “as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação”. Essa lente teórica demonstra como a ausência de políticas públicas ou de ações sociais pode gerar desigualdades múltiplas e simultâneas, revelando-se fundamental para compreender a educação de jovens negros e periféricos no cursinho popular Marielle Franco. Sob essa ótica, as opressões que incidem sobre essa juventude não se restringem ao acesso desigual à escola, manifestando-se também

---

essas trajetórias são produzidas em contextos urbanos da Amazônia, marcados por especificidades históricas, culturais e territoriais que diferenciam essas experiências de outras realidades brasileiras.

na forma como o currículo, os espaços e as relações escolares reproduzem as hierarquias sociais.

Do mesmo modo, a educação popular emerge como prática pedagógica, conforme postula Gadotti (2007). Nesse modelo educativo, os educadores dedicam-se a debater os temas geradores das lutas populares, colaborando com os movimentos sociais e coletivos políticos que representam essas pautas. Essa matriz pedagógica propõe-se, ainda, a questionar os impactos da crise social e da pobreza, amplificando a voz e a indignação de sujeitos historicamente marginalizados, como agricultores, mulheres, populações racializadas, trabalhadores não alfabetizados e demais segmentos das classes populares.

No que tange à sua implementação local, Cordeiro (2023) destaca que a criação da Rede Emancipa Belém reflete o movimento de expansão dos cursinhos populares nascidos em São Paulo para outras regiões do país, dinâmica também sinalizada por Groppo, Oliveira e Oliveira (2019).

No contexto amazônico, essas opressões assumem formas específicas, exigindo práticas educativas que dialoguem com a realidade da capital paraense. Conforme destacam Silva, Cordeiro e Evangelista Júnior (2022), a Rede Emancipa Belém agrega cerca de 300 estudantes e 100 educadores voluntários, majoritariamente jovens negros e negras. As atividades ocorrem em bairros periféricos da Região Metropolitana de Belém, com apoio também de organizações sociais.

Configurando-se como uma experiência de educação popular, a iniciativa articula a inserção comunitária da universidade via projeto de extensão à realidade de territórios periféricos, mobilizando de forma ativa a juventude belenense. Assim, o engajamento pelo ingresso à educação superior no cursinho popular Marielle Franco tensiona um cenário macroestrutural de assimetrias educacionais persistentes no país, amplamente documentadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua), em 2025 a taxa de analfabetismo no Brasil atingiu o menor nível da série histórica, registrando 4,9% entre as pessoas com 15 anos ou mais, o que corresponde a aproximadamente 8,4 milhões de indivíduos. Entre os jovens, considerando a faixa etária de 15 a 29 anos definida pelo Estatuto da Juventude, a incidência do analfabetismo é menor, evidenciando a ampliação do acesso à educação nas gerações mais recentes.

Entretanto, persistem desigualdades estruturais importantes: as taxas de analfabetismo permanecem mais elevadas entre pessoas pretas e pardas quando comparadas às pessoas brancas. Em relação ao gênero, observa-se uma leve predominância do analfabetismo entre os homens. Além disso, as estatísticas demonstram que o analfabetismo aumenta de forma acentuada com o avanço da idade, concentrando-se na população com 60 anos ou mais.

As ideias de Paulo Freire em Pedagogia do Oprimido vão além da educação formal, rompendo com o ambiente escolar tradicional e com os modelos convencionais de ensino (Freire, 1996). Sob essa ótica, o pensamento freireano permite integrar o fazer educativo a múltiplos contextos sociais, legitimando movimentos populares de acesso ao ensino superior, a exemplo do cursinho popular Marielle Franco, em Belém do Pará.

> Entendo a Educação Popular como o esforço de mobilização, organização e capacitação das classes populares; capacitação científica e técnica. Entendo que esse esforço não se esquece, que é preciso poder, ou seja, é preciso transformar essa organização do poder burguês que está aí, para que se possa fazer escola de outro jeito (Freire; Nogueira, 1993, p. 19).

Diante desse cenário, a educação popular consolida-se como uma estratégia formativa no enfrentamento e na superação de tais desigualdades.

Sob essa perspectiva, o cursinho popular Marielle Franco, por meio de seus educadores, desenvolve práticas educativas que, além de preparar os estudantes para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), também denunciam, discutem e enfrentam as realidades de exclusão e opressão enfrentadas por esses sujeitos. A aplicação prática de uma educação transformadora na perspectiva de Paulo Freire (1996) ressignifica as desigualdades sociais e econômicas nesses contextos, conforme apontam Silva, Castro e Pereira (2023).

> Nossos dados corroboram estudos que mostram o contato cotidiano e diverso dos/as jovens com violências, resultado do racismo estrutural nos territórios periféricos: violência doméstica e na comunidade, violência policial, assaltos, homicídios, estupros, envolvendo os/as jovens ou alguém muito próximo (...) A exposição é repetitiva, variada e constante, o que tende a agravar seus impactos. A conspicuidade da violência é um indicador importante da iniquidade geracional já referida (Silva, Castro e Pereira, 2023, p. 6).

A compreensão dessas violências, tal como indicam os autores da citação acima, exige que se reconheça que os jovens periféricos e racializados da região Norte convivem diariamente com situações que não são eventuais nem excepcionais, mas estruturantes de suas existências. Essas violências se alimentam historicamente

das desigualdades sociais e econômicas, do racismo e da pobreza que organizam a vida nos territórios periféricos (Quijano, 1992).

Em Belém, esse cenário intensifica-se diante de um modelo de urbanização que reafirma a lógica colonial de exclusão, empurrando a população negra para as margens urbanas, onde o acesso à moradia digna, ao saneamento, ao transporte e à segurança permanece sistematicamente negado (Leão, 2025).

Ao debater e reconhecer essas realidades por meio da educação popular, o cursinho popular Marielle Franco ressignifica o espaço das aulas preparatórias para o ENEM. Nesse sentido, essas práticas evidenciam o potencial de tais experiências em fomentar leituras sobre as estruturas de opressão que marcam a vida da juventude periférica local. No âmbito da educação popular, esta pesquisa adota a concepção de práticas educativas formulada por Maria Amélia Santoro Franco.

> As práticas educativas incluem desde planejar e sistematizar a dinâmica dos processos de aprendizagem até caminhar no meio de processos que ocorrem para além dela, de forma a garantir o ensino de conteúdos e de atividades que são considerados fundamentais para aquele estágio de formação do aluno, e, através desse processo, criar nos alunos mecanismos de mobilização de seus saberes anteriores construídos em outros espaços educativos (Franco, 2015, p. 608).

Sob esse prisma, as práticas educativas do cursinho popular Marielle Franco, em Belém, configuram-se como um espaço de diálogo pedagógico, no qual as vivências acadêmicas e sociais dos educadores articulam-se aos saberes dos educandos. Esse encontro visa, sobretudo, à coesão de caminhos para o enfrentamento das desigualdades que afetam a juventude periférica da capital paraense, conforme apontam Silva, Castro e Pereira (2024).

Cristo, Aragão e Saba (2022) reforçam que a participação política juvenil não ocorre em um vazio histórico ou cultural, mas está vinculada a processos sociais e experiências concretas. Nessa linha, Bassalo (2012) lembra que a juventude não é conceito abstrato: os jovens situam-se em um contexto histórico-social e, por isso, possuem natureza relacional. Compartilham, com pares e com outras gerações, a experiência de estar no mundo e de viver o tempo social, moldado tanto por condições objetivas quanto por vivências subjetivas, tempo que, segundo a autora, transita constantemente do futuro ao presente e, depois, ao passado.

Assim, compreendidos como sujeitos sociais em uma realidade marcada pela exclusão na capital paraense, os educadores do cursinho popular Marielle Franco constituem os sujeitos desta pesquisa. Suas trajetórias e práticas tornam-se

fundamentais para analisar, sob a ótica da interseccionalidade e da decolonialidade, as dinâmicas da educação popular na Amazônia.

Delimitados os sujeitos da investigação, estabelece-se como locus da pesquisa o espaço de funcionamento do referido cursinho, sediado no âmbito de um Programa de Extensão da Universidade Federal do Pará (UFPA) e vinculado ao Instituto de Ciências da Educação (ICED), no Campus Universitário de Belém, com foco específico na turma Marielle Franco do turno matutino.

1.2 Por que pesquisar desde a margem: compromissos, urgências e posicionamentos

Esta pesquisa nasce da confluência entre uma trajetória pessoal marcada por vivências periféricas em Belém do Pará e um compromisso político-pedagógico com as juventudes amazônidas, categoria que será desenvolvida nas páginas seguintes. As motivações são múltiplas, interligadas e atravessam tanto a subjetividade do pesquisador quanto a dos sujeitos da investigação.

Para tanto, esta seção organiza-se em três eixos interdependentes: (i) a trajetória pessoal e a justificativa acadêmica, que contextualizam o lugar de fala e de escuta assumido nesta investigação; (ii) o panorama social e racial das juventudes amazônidas e seus desafios históricos e estruturais, compreendidos à luz de epistemologias críticas, grupo no qual o pesquisador se insere e; (iii) a originalidade da proposta, destacando o ineditismo da articulação entre juventude, práticas educativas e educação popular em territórios periféricos[2] da Amazônia urbana[3].

[2] O conceito de território, nesta dissertação, não se restringe a dimensão geográfica ou administrativa. Compreende-se o território como espaço socialmente produzido, constituído por relações de poder, disputas simbólicas, memórias, identidades e práticas cotidianas. Nessa perspectiva, os territórios periféricos de Belém configuram-se como espaços educativos, nos quais sujeitos coletivos produzem formas próprias de organização, pertencimento e construção de saberes.

[3] Nesta pesquisa, o termo “Amazônia urbana” não se refere apenas à localização geográfica das cidades amazônicas. Utiliza-se a expressão para enfatizar que os processos educativos analisados ocorrem em espaços urbanos atravessados por dinâmicas históricas próprias da Amazônia, marcadas pela persistência da colonialidade, por desigualdades socioespaciais e raciais e pela produção de formas específicas de organização social, política e cultural. Assim, parte-se da compreensão de que a urbanização amazônica possui características históricas distintas das grandes metrópoles do Centro-Sul brasileiro, exigindo análises situadas de seus processos educativos, perspectiva adotada nesta pesquisa, que toma Belém do Pará como contexto empírico.

1.2.1. Corpo, território e memória: de onde eu falo

O interesse em pesquisar as categorias juventude e educação popular, sob a perspectiva da interseccionalidade, emerge da minha atuação como professor de História e coordenador pedagógico na Rede Emancipa Belém desde 2023. Ao vivenciar o cotidiano desse movimento social, encontrei um sentido ideológico e pedagógico para minha formação acadêmica, inspirando-me nas palavras de Paulo Freire (1996, p. 106): “me movo como educador, porque, primeiro, me movo como gente”.

Como docente autodeclarado negro não retinto, natural do bairro do Guamá, em Belém do Pará, e filho de trabalhadores que tiveram suas trajetórias escolares interrompidas, reconheço na docência o meu projeto de vida desde 2018. Encontro no magistério uma possibilidade concreta de transformação de realidades semelhantes à minha, historicamente marcadas por processos de exclusão e desigualdades socioeconômicas.

Nesse contexto, meu objetivo como educador é ampliar as oportunidades de jovens que, assim como eu e tantos outros em meu território, enfrentam barreiras socioeconômicas de acesso ao ensino superior em Belém do Pará. Movido por esse compromisso, entre 2019 e 2022, ainda durante a graduação em História na Universidade do Estado do Pará (UEPA), atuei como voluntário no Movimento de Educação Popular Inclusiva no Jurunas (MEPIJU), uma ação político-pedagógica crítica, reflexiva e de matriz freiriana, desenvolvida na periferia da capital paraense[4].

Durante a graduação, em 2018, integrei um projeto de extensão da UEPA, realizado em parceria com a Associação Polo Produtivo Pará e a Fábrica Esperança. Essa experiência expandiu minha compreensão sobre as desigualdades sociais ao me permitir observar que os alunos egressos do sistema penitenciário paraense eram, majoritariamente, jovens negros e periféricos, perfil que guardava relativa semelhança com a realidade da minha comunidade, no bairro do Guamá. Posteriormente, a partir de 2023, já como voluntário da Rede Emancipa no cursinho popular Marielle Franco, percebi que os estudantes dali vivenciavam trajetórias muito próximas à minha antes

[4] Compreende-se a periferia de Belém como bairros da cidade nos quais as moradias historicamente são marcadas por desigualdades urbanas, segregação socioespacial, precarização do acesso a direitos e pela persistência do racismo estrutural. Entretanto, rejeita-se uma compreensão que a reduza esses territórios às suas carências, reconhecendo-a também como espaço de produção de conhecimentos, organização política, sociabilidades e práticas educativas, no qual emergem formas coletivas de resistência e transformação social.

do ingresso na universidade. Essas vivências complementares reafirmaram que o acesso à educação para as juventudes periféricas permanece como um desafio estrutural.

Desse modo, esta pesquisa emerge do meu processo de letramento racial, do sentimento de pertencimento às periferias e do compromisso em resistir às desigualdades que marcam a vida de sujeitos com trajetórias semelhantes à minha. Nessa perspectiva, encontro ressonância no conceito de “escrevivência”, formulado por Conceição Evaristo (2009). Minhas vivências pessoais e acadêmicas constituem, portanto, não apenas o ponto de partida epistemológico, mas também a justificativa ética e social para o desenvolvimento deste estudo.

1.2.2. Juventudes amazônidas sob a colonialidade: raça, classe e exclusão

Segundo a PNAD Contínua: Educação 2024 (IBGE), os indicadores educacionais brasileiros registraram avanços, embora persistam desigualdades no acesso e na conclusão da escolarização. Em 2024, 20,5% das pessoas de 25 anos ou mais haviam concluído o ensino superior, o maior percentual da série histórica iniciada em 2016. Entretanto, esse avanço ocorreu de forma desigual: entre as pessoas brancas, 29,0% possuíam ensino superior completo, enquanto entre pessoas pretas e pardas esse percentual era de 13,7%. A mesma disparidade é observada na conclusão da educação básica obrigatória, alcançada por 63,4% das pessoas brancas e por 50,0% das pessoas pretas e pardas.

Esses indicadores sugerem que as oportunidades educacionais permanecem marcadas por desigualdades sociais e raciais, que se refletem nas trajetórias escolares e no acesso à educação superior. Nesse contexto, a permanência na educação superior deve ser compreendida como parte desse processo, uma vez que depende de condições materiais e institucionais que favoreçam a continuidade dos estudos, especialmente entre estudantes oriundos de grupos socialmente vulnerabilizados.

Como alerta Collins (2022), a juventude negra e periférica tem sido o alvo central da política repressiva do Estado, cenário no qual a interseção entre raça, classe e território determina sua marginalização estrutural, seja por meio da violência policial, da precarização das condições de vida ou da exclusão dos espaços educativos. Esses marcos interseccionais ajudam a interpretar os dados do IBGE, que indicam a persistência de desigualdades educacionais entre a população jovem.

Segundo a PNAD Contínua: Educação 2024, havia 24,2 milhões de pessoas entre 15 e 29 anos, com até o ensino superior incompleto, que não frequentavam escola, cursos de educação profissional ou pré-vestibular, sendo 66,7% desse contingente composto por pessoas pretas ou pardas. A análise dos dados sugere que desigualdades sociais e raciais continuam condicionando as trajetórias educacionais e as possibilidades de continuidade dos estudos, especialmente entre grupos historicamente vulnerabilizados.

Considerando o recorte racial dos dados supracitados, Deus (2019) ressalta que a análise das relações raciais no Brasil contemporâneo deve considerar o protagonismo do Movimento Negro na construção das ações afirmativas. Nesse sentido, a autora evidencia uma disputa conceitual: enquanto o Estado brasileiro adota a nomenclatura oficial de “Políticas de Promoção da Igualdade Racial”, os militantes e intelectuais negros disputam essas pautas, indicando ações ao Estado para que adote estratégias de combate efetivo ao racismo e de mitigação da discriminação racial nas universidades do país.

> Nesta perspectiva, falar de Política de Ação Afirmativa é falar de um processo de luta aquém dos trinta anos que estamos aqui para celebrar, não podemos esquecer que, em muitos lugares, foi necessário que os herdeiros da diáspora africana chegassem às Academias para forjar espaços. A experiência cotidiana de opressão os acompanhou, esses, não entraram sozinhos para a Academia ou para qualquer lugar que ocupem. Não costumam andar sozinhos. Carregam consigo, além de sua história de vida, a história de seus ancestrais (Deus, 2019, p.89).

Nesse contexto, compartilho do entendimento de Deus (2019, p. 89), que defende a urgência de “enegrecer o espaço acadêmico, visando a aumentar os números de estudos e pesquisas que tratem da questão racial e que busquem encontrar saídas para a sociedade”. A construção desta pesquisa alinha-se a essa afirmação política e epistemológica, a qual busca oferecer subsídios teóricos que possam fundamentar a eliminação do racismo e da discriminação racial no âmbito acadêmico.

Silva e Neri (2023, p. 287) defendem que “(...) o racismo por denegação mostra o quanto o inconsciente coletivo da população brasileira é estimulado a negar as identidades, territorialidades, culturas e cosmosensações dos povos afrodiasporizados e originários”. Alinhado a isso, Kabengele Munanga (2019) lembra que a construção das identidades negras passa pelo reconhecimento das diferenças e dos conflitos históricos que marcam as relações sociais no Brasil.

Essa autopercepção, contudo, não é uniforme, uma vez que as experiências desses indivíduos são moldadas por contextos socioculturais diversos. Na periferia de Belém, por exemplo, a exclusão social e educacional não resulta apenas da desigualdade econômica, mas da persistência de um pacto racial e simbólico que estrutura tanto o espaço urbano quanto as subjetividades. Afinal, como aponta Moura (2021), o racismo não se restringe à violência explícita; ele atua silenciosamente, moldando afetos e vínculos sociais, o que impacta diretamente a autoimagem desses sujeitos periféricos.

Conforme dito, a partir da minha atuação como coordenador pedagógico, percebi que as trajetórias de diversos estudantes foram moldadas pela desvalorização sistemática de seus corpos e saberes. Em aulas nas quais se abordava a estética e cultura negra, o desafio pedagógico consistia em resgatar a autoestima e valorizar as origens desses sujeitos, ao mesmo tempo em que os preparava para o ENEM. Assim, propor uma pesquisa sobre as práticas educativas do cursinho popular Marielle Franco, em Belém do Pará, reafirma também o compromisso de descolonizar subjetividades, combatendo os efeitos psíquicos do racismo sobre a juventude da Amazônia urbana.

Cida Bento (2022) demonstra que o “pacto narcísico da branquitude” funciona como uma engrenagem silenciosa de legitimação das hierarquias raciais no Brasil. Ao naturalizar privilégios brancos e creditar o fracasso escolar à suposta “falta de mérito” dos jovens negros, esse pacto perpetua a segregação de saberes e de lugares sociais. No cotidiano do cursinho popular Marielle Franco, esse diagnóstico se converte em horizonte de intervenção pedagógica. Ao reconhecerem que a exclusão universitária não é uma falha individual, mas a expressão de um acordo racial que camufla a distribuição desigual de oportunidades, os educadores populares constroem práticas docentes que visam quebrar essa estrutura e, simultaneamente, instrumentalizam os estudantes com estratégias para subvertê-la.

Debates sobre cotas, análises de discursos midiáticos e exercícios de “leitura de mundo” colocam os estudantes no centro da produção do conhecimento, rompendo o silêncio que a branquitude impõe sobre a sua própria supremacia. Assim, ao mesmo tempo em que preparam os discentes para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), essas práticas educativas possibilitam o enfrentamento consciente desse pacto, devolvendo a essa juventude o direito de disputar e reconfigurar os espaços historicamente negados à população negra e periférica da Amazônia.

Nesse cenário, a educação popular consolida-se como ferramenta pedagógica fundamental, visto que promove a reflexão sobre o racismo e outros marcadores sociais, debatendo suas raízes históricas e sua permanência institucional. Dessa forma, esta pesquisa surge do compromisso ético com a educação popular na Amazônia e se fundamenta em uma vivência racializada e periférica. Trata-se, portanto, de um lugar de fala e de ação que reconhece a urgência de construir outros modos de saber, existir e resistir, tanto dentro quanto fora da universidade.

1.2.3. Entre ausências e disputas: o lugar desta pesquisa no campo

A relevância, a originalidade e a contribuição desta pesquisa para o campo da educação justificam-se pela articulação entre as categorias juventude, educação popular e interseccionalidade sob uma perspectiva decolonial na Amazônia urbana. Embora existam estudos expressivos sobre a educação popular na região, são escassas as investigações que abordam, de forma integrada, esses três eixos em experiências periféricas de formação em Belém do Pará. Diante disso, este estudo busca compreender a constituição das práticas educativas no cursinho popular Marielle Franco e como tais ações contribuem para a formação de educadores populares. Para tanto, consideram-se as condições concretas em que se realizam as atividades e os sentidos pedagógicos e políticos atribuídos à preparação para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) no âmbito da educação popular.

A partir de um mapeamento da produção acadêmica no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e em repositórios institucionais, como o do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará (PPGED/UEPA), constata-se que as investigações sobre educação popular na Amazônia, embora expressivas, tendem a priorizar abordagens fundamentadas no materialismo histórico-dialético, com forte ênfase em contextos rurais ou em movimentos sociais tradicionais.

A interseccionalidade, quando aparece, raramente é tomada como chave de leitura para compreender os sujeitos periféricos e suas dinâmicas em espaços não escolares. Ao focar nas práticas educativas dos sujeitos que atuam no cursinho popular Marielle Franco, a pesquisa parte de um espaço educativo real, construído por jovens, muitos deles negros, moradores da periferia e egressos da própria educação pública. Diante disso, o objetivo é compreender como a educação popular opera nesse contexto e analisar como as experiências desses sujeitos são

caracterizadas por múltiplos marcadores sociais que impactam sua atuação educativa. O ineditismo desta proposta reside justamente na confluência entre educação popular, juventude e interseccionalidade.

Sem desconsiderar a existência de produções acadêmicas correlatas, constata-se que essa articulação teórica e metodológica adotada nesta pesquisa ainda é pouco integrada nas produções analisadas no campo da educação. Ao adotar esse enfoque, este estudo propõe-se a aprofundar o debate já existente sobre educação popular, contribuindo para ampliar a compreensão sobre os processos formativos de estudantes de origem popular em Belém do Pará.

No plano metodológico, ao adotar a Metodologia Indisciplinada (Haber, 2011) e a prática da Conversa Alternativa (Ocaña e López, 2019), esta pesquisa distancia-se das convenções eurocêntricas dominantes na academia. Reconhece-se, assim, a urgência de produzir conhecimento de forma situada, dialogada e organicamente comprometida com as experiências e os saberes locais. Ao inscrever essas perspectivas no campo da educação popular na Amazônia urbana, esta investigação busca consolidar uma leitura ética, relacional e decolonial dos processos educativos que permeiam as trajetórias juvenis racializadas.

A opção por trilhar um caminho metodológico “indisciplinado” emergiu da percepção de que as práticas educativas desenvolvidas no cursinho popular Marielle Franco carregam sentidos que escapam aos modelos clássicos de investigação em Educação. Tais abordagens tradicionais, embora válidas em outros escopos, revelam-se insuficientes para dialogar com as complexidades identificadas nos territórios aos quais os sujeitos desta pesquisa pertencem, atravessados pelas assimetrias sociais descritas anteriormente. Inspirado por autores como Haber (2011) e Borsani (2014), compreendi que, mais do que adaptar técnicas consagradas de extração de dados, seria necessário adotar modos de escuta e de coautoria do conhecimento que fossem genuinamente atentos às singularidades do território, dos sujeitos e das resistências envolvidas.

Em vez de recorrer a entrevistas ou questionários como instrumentos padronizados de coleta de dados, esta investigação se ancora na Conversa Alternativa, compreendida não como técnica, mas como prática ético-afetiva e dialógica. Trata-se de uma metodologia que reconhece o outro como sujeito ativo da construção do conhecimento e não como fonte de dados.

Ao conversar com os educadores e educadoras do cursinho, busca-se instaurar um espaço de escuta sensível, troca e reconhecimento mútuo, onde o saber emerge da vivência e da relação, e não somente da análise técnica ou da neutralidade científica.

O ineditismo desta proposta, portanto, reside na articulação entre as categorias teóricas mencionadas e na forma situada como o conhecimento é produzido: por meio de uma postura que se recusa a seguir caminhos previamente pavimentados e que se propõe a escutar, acolher e coconstruir narrativas com as vozes periféricas. Desse modo, a adoção da Metodologia Indisciplinada e da Conversa Alternativa expressa o compromisso ético-político desta investigação com uma prática comprometida com a justiça epistemológica e com a pluralidade dos saberes amazônidas[5]. Diante do cenário delineado, indagamos:

Como as práticas educativas desenvolvidas por educadores do cursinho popular Marielle Franco, em Belém do Pará, se configuram no contexto da educação popular, e de que maneira os marcadores sociais atravessam essas práticas e a formação dos educadores?

1.3 O que esta pesquisa busca compreender

OBJETIVO GERAL

- Analisar como as práticas educativas e os processos formativos de educadores do cursinho popular Marielle Franco se constituem no campo da educação popular, considerando os marcadores sociais que atravessam suas experiências no contexto amazônico urbano.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Caracterizar a constituição da Rede Emancipa em Belém, situando o cursinho popular Marielle Franco como contexto das práticas educativas.
- Analisar as práticas educativas desenvolvidas pelos educadores, considerando sua relação com a educação popular.

[5] Cabe ressaltar que esta pesquisa se concentra na experiência da Rede Emancipa Belém até dezembro de 2024, com foco nas práticas educativas dos participantes que atuaram no cursinho Marielle Franco, reconhecendo, portanto, os limites temporais e temáticos inerentes à abordagem qualitativa adotada para a temática.

- Compreender as trajetórias formativas dos educadores, em articulação com marcadores sociais.
- Examinar os sentidos atribuídos às práticas educativas e os desafios enfrentados no contexto do cursinho.

Delimitados a temática, os sujeitos e os objetivos, as seções seguintes dedicam-se a detalhar a organização desta pesquisa. Nos próximos capítulos, explicitam-se os horizontes teóricos e epistemológicos que fundamentam esta investigação, bem como a metodologia decolonial utilizada para mobilizar analiticamente o corpus construído.

Para tanto, mobilizo um mapeamento bibliográfico e documental que abrange fotografias, convocações de reuniões, panfletos e reportagens publicadas em jornais digitais e blogs que registram a atuação da Rede Emancipa em Belém durante os seus anos iniciais. Esse acervo articula-se, de forma indissociável, às Conversas Alternativas realizadas com os educadores e as educadoras do cursinho popular Marielle Franco.

Quanto à estrutura desta dissertação, o primeiro capítulo reúne o referencial teórico que fundamenta a epistemologia da pesquisa. Nele, discutem-se as principais correntes e conceitos que sustentam a investigação, com destaque para as contribuições do pós-colonialismo, dos estudos subalternos e do pensamento do grupo Modernidade/Colonialidade, matriz dos estudos decoloniais, articulados às categorias educação popular, juventude e interseccionalidade.

O segundo capítulo apresenta o desenho metodológico adotado, debatendo as possibilidades de uma abordagem decolonial aplicada à educação popular na Amazônia urbana. A partir dos aportes de Haber (2011), Borsani (2014), Ocaña e López (2019), detalha-se a operacionalização da Metodologia Indisciplinada e da Conversa Alternativa, explicitando os modos de produção, registro e interpretação das narrativas dos educadores e das educadoras.

O terceiro capítulo mapeia a produção acadêmica sobre educação popular na Amazônia através de dissertações e teses da UEPA e UFPA. O quarto capítulo reconstrói o panorama histórico da Rede Emancipa em Belém, abordando sua constituição e a transição, em 2025, para Confluências de Educação Popular. Por fim, o quinto capítulo analisa as práticas educativas e processos formativos no cursinho popular Marielle Franco, examinando como se articulam ao território amazônico pela

prática coletiva e interseccionalidade, problematizando seus limites e desafios políticos.

2 INSUBORDINAR O SABER: CAMINHOS TEÓRICOS DE UMA PESQUISA DECOLONIAL

Este capítulo constitui o núcleo teórico da dissertação, propondo uma ruptura com os cânones eurocentrados de produção científica por meio do diálogo com autores e autoras que integram o campo das epistemologias decoloniais. A partir de um percurso que se inicia nos estudos pós-coloniais, passa pelos estudos subalternos e chega ao grupo Modernidade/Colonialidade, o texto constrói um conjunto de insubordinações teóricas que possibilitam pensar a educação popular a partir do Sul Global e, mais especificamente, da Amazônia urbana.

O capítulo organiza-se em quatro eixos fundamentais: (1) a crítica à razão moderna ocidental e às suas epistemologias dominantes; (2) o mapeamento das matrizes teóricas que fundam o pensamento decolonial latino-americano; (3) a articulação da interseccionalidade como categoria transversal e sua contraposição à colonialidade do ser; e (4) a validação dos saberes populares e periféricos como bases legítimas para a prática pedagógica. Esses quatro eixos não serão apresentados de forma isolada; articulam-se entre si para sustentar a análise das práticas educativas desenvolvidas pelos educadores do cursinho popular Marielle Franco, objeto central desta investigação.

Nesse percurso, as contribuições de intelectuais como Enrique Dussel (2000), Walter Mignolo (2003), Arturo Escobar (2003), Catherine Walsh (2007) e Santiago Castro-Gómez (1998; 2000; 2007) são mobilizadas para fundamentar a compreensão da colonialidade do poder, do saber e do ser como eixos estruturantes da sociedade latino-americana. Ao mesmo tempo, esses conceitos são problematizados com a realidade da educação popular desenvolvida nas periferias de Belém do Pará, como forma de resistência e reexistência das juventudes negras, pobres e periféricas da Amazônia.

Ao traçar esse percurso teórico intencionalmente indisciplinado, este capítulo estabelece os fundamentos críticos para que a pesquisa se firme em uma pedagogia insurgente e em uma metodologia comprometida com a justiça epistemológica. É a partir desse arcabouço que se torna possível compreender a atuação da Rede Emancipa como uma prática educativa decolonial e interseccional, cujos alicerces sustentarão as análises ao longo de todo o trabalho.

2.1. Da Abordagem Qualitativa nas pesquisas em Educação aos novos diálogos entre interseccionalidade e decolonialidade. Uma aproximação possível?

A opção pela abordagem qualitativa fundamenta-se na necessidade de acessar os sentidos e significados que os sujeitos atribuem às suas próprias vivências.

No caso desta pesquisa, voltada às práticas pedagógicas de educadores do cursinho popular Marielle Franco, vinculado à Rede Emancipa em Belém do Pará, tal escolha torna-se necessária para capturar a complexidade histórica, cultural e política que estrutura a realidade das juventudes periféricas amazônicas. Esse delineamento metodológico, consolidado no campo educacional a partir da década de 1970, distancia-se da tradição positivista ao valorizar as narrativas, as subjetividades e a co-construção de saberes (Bogdan e Biklen, 1994; Zanette, 2017).

No espaço dos cursinhos populares, esse enquadramento metodológico revela-se adequado. As práticas pedagógicas tecidas nesses espaços carregam sentidos que escapam a métricas padronizadas, traduzindo-se em experiências de resistência, solidariedade e afirmação identitária que demandam uma escuta atenta e uma análise comprometida. Optar pela abordagem qualitativa, portanto, configura um posicionamento ético: o de recusar o apagamento das vozes subalternizadas e validar a legitimidade dos saberes excluídos.

Nesse sentido, cumpre também considerar as insuficiências do paradigma positivista. Fundamentado na cisão sujeito–objeto e na busca de leis universais, esse modelo mostra-se incapaz de apreender fenômenos sociais marcados por desigualdades estruturais. Severino (2007) salienta que, ao transpor mecanicamente categorias das ciências naturais para as Ciências Humanas, corre-se o risco de neutralizar dimensões vitais da experiência, como a subjetividade e a historicidade. A investigação qualitativa, em contraposição, assume-se como ferramenta de desobediência epistêmica, alinhando-se criticamente às viradas teóricas que propõem o giro decolonial.

Diante desse cenário, a interseccionalidade figura como ferramenta analítica imprescindível. Formulada por Kimberlé Crenshaw (2002) e desenvolvida por autoras como Akotirene (2019) e Collins (2022), essa abordagem evidencia o entrelaçamento de marcadores sociais como raça, gênero, classe e sexualidade, que incidem simultaneamente sobre os sujeitos amazônidas. Entre jovens periféricos de Belém,

tais eixos não atuam isolados, mas combinados, influenciando trajetórias escolares e sociopolíticas.

Aplicar esse referencial à pesquisa sobre o cursinho popular Marielle Franco consiste em reconhecer que as práticas educativas desenvolvidas no cotidiano de preparação para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) são atravessadas por relações de poder coloniais que moldam o fazer pedagógico.

Articulada à interseccionalidade, a perspectiva decolonial, fundamentada sobretudo nos aportes de Aníbal Quijano (1992) e Nelson Maldonado-Torres (2007), aprofunda a leitura sobre a gênese histórica dessas opressões. A colonialidade, compreendida como um padrão de poder que perdura para além do colonialismo formal, hierarquiza corpos, saberes e territórios, legitimando o cânone ocidental e relegando ao silenciamento os conhecimentos outros. A conjugação desses dois marcos teórico-políticos permite apreender as práticas educativas na educação popular não como processos neutros de ensino, mas como arenas de disputas situadas a partir das realidades dos jovens da periferia de Belém do Pará.

Ao interligar a abordagem qualitativa à interseccionalidade e à decolonialidade, esta pesquisa constitui um instrumental analítico capaz de captar as vozes, as experiências e as contradições que enfrentam o cursinho popular Marielle Franco. Essa base teórico-metodológica sustenta a adoção da Metodologia Indisciplinada e da Conversa Alternativa como práticas de produção de dados, articulando teoria e prática na construção de saberes comprometidos com a transformação social, em consonância com os pressupostos da educação popular freireana. No cenário nacional:

> (...) desde o ano de 2010, o Brasil vem apresentando um significativo crescimento das produções stricto sensu que têm por uma de suas referências a decolonialidade. São teses e dissertações oriundas de diversas áreas, como Administração, Agronomia, Antropologia, Arquitetura e Urbanismo, Artes, Ciência Política, Comunicação, Direito, Educação, Engenharia, Filosofia, Geografia, História, Letras, Museologia, Psicologia, Saúde, Sociologia, Teologia, entre tantas outras (Dias; Abreu, 2020, p. 3).

Desse modo, a produção de pesquisas pautadas na abordagem decolonial exerce um papel decisivo na construção de narrativas que integram sujeitos, contextos e culturas da América Latina em uma perspectiva ampla e plural, debatendo as origens históricas das opressões de gênero, raça e classe. Dadas as especificidades dos cursinhos da Rede Emancipa em Belém, este estudo constitui uma via potente para a emergência desses saberes. Nesse horizonte, Mota Neto (2018) discute a formulação

de uma pedagogia decolonial no continente latino-americano a partir das matrizes de Paulo Freire e Orlando Fals Borda. Sob uma perspectiva de gênero, Carla Akotirene (2019) apresenta as contribuições metodológicas das epistemologias feministas negras, aproximando o conceito de interseccionalidade dos pressupostos decoloniais. Nas palavras da autora:

> A interseccionalidade visa dar instrumentalidade teórico-metodológica à inseparabilidade estrutural do racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado - produtores de avenidas identitárias em que mulheres negras são repetidas vezes atingidas pelo cruzamento e sobreposição de gênero, raça e classe, modernos aparatos coloniais (Akotirene, 2019, p. 19).

O racismo, o capitalismo e o cisheteropatriarcado assentam suas bases de exclusão no contexto de formação da modernidade ocidental europeia. Essas estruturas passaram a ser questionadas e tensionadas pelas produções de intelectuais que integraram o grupo Modernidade/Colonialidade, dentre os quais se destacam Aníbal Quijano, Ramón Grosfoguel e Walter Mignolo.

Ao articular os debates entre educação decolonial e interseccionalidade, Nascimento, Costa e Clemente (2023, p. 9) sustentam que “as perspectivas da educação popular, decolonial e interseccional possuem diversas conexões, principalmente porque são teorias políticas em movimento, que partem do esforço de ‘mobilização’, organização e capacitação das classes populares; capacitação científica e técnica”.

Sob esse prisma, desenvolver novos estudos sobre cursinhos populares contribui para uma visão integrada do conhecimento, que reconhece a diversidade e a complexidade da realidade social da capital paraense. Esse enfoque permite compreender como as estruturas do poder colonial fundamentaram eixos de subordinação que se refletem diretamente na vivência da juventude negra residente nos territórios periféricos de Belém do Pará. Esse debate será ampliado nas seções seguintes; antes, entretanto, faz-se necessário compreender as bases que fundamentam o pensamento decolonial na América Latina.

Mota Neto (2018) complementa essa discussão ao propor uma pedagogia decolonial concebida como prática de formação humana voltada à superação das lógicas moderno-coloniais. Trata-se de um processo educativo que, ao reconhecer e valorizar os saberes dos grupos subalternizados, os instrumentaliza para a construção de horizontes inéditos de emancipação.

Portanto, esses marcos teóricos são referenciais acadêmicos e ferramentas interpretativas que nos permitem enxergar o cursinho popular Marielle Franco como um território de enunciação pedagógica insurgente. Ao se organizarem nas margens das instituições estatais, as práticas dos educadores da Rede Emancipa dialogam estreitamente com os pressupostos da educação popular e com os esforços de construção de uma pedagogia contra-hegemônica. Por conseguinte, torna-se viável compreender essas experiências como formas de resistência à colonialidade do saber em uma realidade amazônica historicamente marcada por desigualdades estruturais.

> A Colonialidade do Saber nos revela, ainda, que, para além do legado de desigualdade e injustiça sociais profundas do colonialismo e do imperialismo, já assinalados pela teoria da dependência e outras, há um legado epistemológico do eurocentrismo que nos impede de compreender o mundo a partir do próprio mundo em que vivemos e das epistemes que lhe são próprias Como nos disse Walter Mignolo, o fato de os gregos terem inventado o pensamento filosófico não quer dizer que tenham inventado o pensamento. O pensamento está em todos os lugares onde os diferentes povos e suas culturas se desenvolveram e, assim, são múltiplas as epistemes com seus muitos mundos de vida. Há, assim, uma diversidade epistêmica que comporta todo o patrimônio da humanidade acerca da vida, das águas, da terra, do fogo, do ar, dos homens (Porto-Gonçalves, 2005, p. 3).

Desse modo, as reflexões desenvolvidas nesta seção evidenciam que a escolha pela abordagem qualitativa, articulada à interseccionalidade e à perspectiva decolonial vão além de uma simples escolha de método, configuram-se como um posicionamento ético-político diante do objeto investigado. No contexto do cursinho popular Marielle Franco, em Belém do Pará, essas categorias possibilitam interpretar as práticas educativas como processos atravessados por relações de poder que incidem diretamente sobre as trajetórias dos sujeitos envolvidos, conforme será analisado no capítulo 5. Assim, investigar tais dinâmicas implica reconhecer que a ação pedagógica dos educadores populares não é neutra, mas situada a partir de vetores históricos, raciais e territoriais, constituindo-se como um espaço de disputa no interior da educação popular amazônica.

2.2 Tensões, aproximações e antecedentes. Do Pós-colonialismo aos Estudos Subalternos na América Latina

Pesquisadores que dialogam com os pressupostos da abordagem decolonial no campo da educação frequentemente identificam a ausência de uma definição única e estável para o termo. Essa característica, longe de tomada como uma fragilidade teórica, expressa a densidade histórica e epistêmica envolvida em sua constituição. A vertente decolonial resulta de um percurso complexo, que mantém interlocuções com

as teorias pós-coloniais e com os estudos subalternos, ganhando contornos mais sistemáticos a partir das contribuições do grupo Modernidade/Colonialidade, coletivo voltado à crítica da modernidade sob perspectivas situadas no Sul Global. Conforme argumentam Ballestrin (2013) e Dias e Abreu (2020), compreender essa gênese é necessário para situar epistemologicamente os debates atuais sobre a colonialidade e suas implicações na produção do conhecimento.

O pós-colonialismo, enquanto campo de reflexão, não se limita a designar um período posterior aos processos formais de descolonização. Configura-se, sobretudo, como uma crítica aos fundamentos do pensamento moderno-ocidental. Ballestrin (2013) destaca que essa perspectiva questiona a suposta universalidade do sujeito moderno, a neutralidade epistêmica das ciências e a naturalização de narrativas históricas produzidas a partir do ponto de vista do colonizador. Nessa direção, os estudos pós-coloniais oferecem instrumentos analíticos para compreender a construção social das juventudes periféricas, cujas trajetórias são atravessadas por marcadores de classe, raça, gênero e território.

Nesta pesquisa sobre as práticas educativas desenvolvidas no cursinho popular Marielle Franco, essa tradição mostra-se pertinente, pois contribui para evidenciar experiências de sujeitos historicamente subalternizados e favorecer a escuta de saberes frequentemente marginalizados por discursos hegemônicos, reproduzidos no âmbito da colonialidade do saber. Nesse cenário, a educação popular constitui-se como um campo de articulação entre saberes locais, práticas de resistência e processos formativos voltados à leitura da realidade. Por meio de uma perspectiva freireana, torna-se possível valorizar as experiências das juventudes que se articulam em torno da prova do ENEM, orientando o processo formativo a partir de suas vivências e contextos sociais neste movimento social de educação.

Ao propor a desconstrução da dicotomia entre Ocidente e não-Ocidente, o sociólogo Sérgio Costa (2006) defende uma releitura da modernidade que contemple as experiências históricas dos povos subalternizados. No entanto, Ballestrin (2013) problematiza a forma como Costa (2006) aproxima o pós-colonialismo das tradições pós-estruturalistas e pós-modernas, argumentando que, ao fazê-lo, ele invisibiliza os aspectos fundantes do pensamento pós-colonial, como a centralidade da relação estrutural entre colonizador e colonizado, bem como a historicidade do pensamento insurgente que antecede sua institucionalização nas universidades.

Intelectuais como Frantz Fanon, Aimé Césaire, Albert Memmi e Edward Said constituem marcos fundamentais na contestação das estruturas de dominação epistêmica e cultural. Suas produções denunciaram os mecanismos do colonialismo formal e conferiram visibilidade às subjetividades e às experiências históricas dos povos subalternizados.

Fanon (2022), ao analisar a interiorização da inferioridade pelo colonizado, evidencia que o colonialismo opera para além do plano material, estruturando-se nas dimensões simbólica e psicológica. A libertação, nesse sentido, exige a ruptura com os dispositivos discursivos e subjetivos herdados da dominação. Essa perspectiva dialoga com a proposição de Césaire (2012), que, ao cunhar o conceito de negritude, reivindica uma identidade negra positiva e combativa em contraposição à desumanização imposta pelo projeto colonial, categoria que Carlos Moore (2010) reconhece como um dos horizontes mais revolucionários de luta social do século XX. Conectando essa matriz histórica ao debate pedagógico, Aguiar (2021) demonstra como a luta antirracista e a educação popular convergem na formação de sujeitos críticos e emancipados.

A clássica obra de Memmi (2007), Retrato do colonizado precedido pelo retrato do colonizador, apresenta-se como fundamental para o entendimento das intersecções entre colonialidade, decolonialidade e educação popular freireana. Epistemologicamente, as contribuições do autor antecipam reflexões centrais desse campo teórico ao revelar, de forma contundente, que o colonialismo opera simultaneamente nos planos político, material, simbólico e subjetivo. Sua análise da relação estrutural entre colonizador e colonizado, marcada pela produção de estereótipos, pela naturalização da inferiorização do outro e pela internalização da subalternidade, constitui um elemento-chave para apreender como os processos coloniais persistem sob novas roupagens na contemporaneidade.

Said (2007), ao analisar o conceito de “orientalismo”, desvela como a construção do Oriente na condição de “outro” foi funcional ao projeto imperialista europeu, operando como dispositivo de legitimação da suposta superioridade ocidental. Essa matriz aplica-se perfeitamente à América Latina, continente onde os discursos coloniais moldaram os modos de representação, controle e subalternização de povos, territórios e saberes.

A educação popular assume, nesse sentido, um papel estratégico na disputa por narrativas oficiais que reproduzem elementos da colonialidade. No caso da Rede

Emancipa, as práticas educativas desenvolvidas no cursinho popular Marielle Franco são estimuladas durante a preparação para a prova do ENEM, conforme será detalhado na Seção 6.1. Por se tratar de um movimento social que articula o protagonismo das juventudes, a pedagogia freireana e a formação política, esse processo educativo valoriza as experiências vividas e denuncia as múltiplas formas de opressão que persistem nas sociedades pós-coloniais, como ocorre nos bairros periféricos de Belém do Pará.

De modo concomitante, o conceito de interseccionalidade, formulado por Kimberlé Crenshaw (2002), oferece o substrato teórico necessário para apreender a articulação indissociável dos diferentes eixos de subordinação que cruzam o cotidiano desses sujeitos.

Nesse panorama, os estudos subalternos, surgidos no Sul da Ásia na década de 1970, visavam reposicionar as narrativas históricas a partir da perspectiva de grupos marginalizados, frequentemente apagados pelas historiografias nacionalistas e colonialistas. Epistemologicamente, consiste em outro marco teórico para a compreensão das categorias juventude, educação popular e interseccionalidade sob a ótica da decolonialidade nesta pesquisa.

Guha (2011) define a subalternidade como um conceito relacional, construído em oposição direta às estruturas de dominação. Nessa perspectiva, Raúl Rodríguez Freire (2011) destaca que os estudos subalternos não se limitam a conferir visibilidade aos sujeitos marginalizados, mas propõem uma reconfiguração na forma como se compreende a realidade social. Nesse debate, a obra de Gayatri Spivak (2010), particularmente o ensaio “*Pode o subalterno falar?”* evidencia o risco de discursos acadêmicos e políticos assumirem a voz desses sujeitos, inviabilizando seu protagonismo real. A autora questiona os mecanismos tradicionais de representação e aponta a urgência de mapear os silêncios impostos às mulheres negras e subalternizadas no contexto pós-colonial.

Na América Latina, a virada em direção aos estudos subalternos consolidou-se em meados da década de 1990, impulsionada pela fundação do Grupo Latino-americano de Estudos Subalternos. Pensadores a exemplo de Walter Mignolo e Aníbal Quijano, reconfiguraram as premissas dos debates pós-coloniais ao situá-los a partir das fraturas históricas e das especificidades socioculturais da região.

O Manifesto Inaugural do grupo, publicado em 1993, e a coletânea *Teorías sin disciplina* (1998) figuram como marcos fundacionais desse movimento. Quijano (1992)

apresenta o conceito de “colonialidade do poder” como uma ferramenta para compreender como as hierarquias coloniais seguem estruturando a vida social, cultural e epistêmica nas sociedades latino-americanas.

Diante disso, esta investigação articula as vertentes pós-coloniais, subalternas e decoloniais para examinar as práticas do cursinho popular Marielle Franco. Sob as categorias de educação popular, juventude e interseccionalidade, compreende-se essa experiência como uma prática que contesta a educação hegemônica.

Ao priorizar as vivências de jovens da periferia de Belém do Pará, o estudo busca visibilizar a agência e o protagonismo desses sujeitos historicamente silenciados, utilizando o dispositivo da Conversa Alternativa, cuja fundamentação metodológica será detalhada na Seção 3.2.

Esse arcabouço teórico-conceitual permite analisar o cursinho popular Marielle Franco como um território educativo em que saberes subalternizados são mobilizados em prol de uma formação crítica. Como se evidenciará no Capítulo 5, as trajetórias dos educadores populares demonstram que tais referenciais não se restringem à abstração teórica; ao contrário, materializam-se nos modos de ensinar, aprender e ressignificar o cotidiano escolar. Em última análise, essa lente teórica ilumina como a educação popular, nesse contexto, contrapõe as narrativas dominantes e gesta novas possibilidades de leitura da realidade.

2.3. Rupturas necessárias: a emergência do pensamento decolonial latino-americano

Mendieta e Castro-Gómez (1998), ao debaterem os deslocamentos da globalização na América Latina, indicam o descontentamento de Walter Mignolo em relação às epistemologias adotadas pelo Grupo Latino-americano de Estudos Subalternos.

> Walter Mignolo também recorre a elementos das teorias pós-coloniais para criticar os legados coloniais na América Latina. Mas, ao contrário de Ileana Rodríguez e de outros membros do Grupo de Estudos Subalternos, Mignolo considera que as teses de Ranajit Guha, Gayatri Spivak, Homi Bhabha e outros teóricos indianos não devem ser simplesmente assumidas e transferidas para uma análise do caso latino-americano. Fazendo eco das primeiras críticas de Vidal e Klor de Alva, Mignolo argumenta que as teorias pós-coloniais têm o seu *locus* nos legados coloniais do império britânico e que, por isso, é necessário procurar uma categorização crítica do ocidentalismo que tenha o seu locus na América Latina (Castro-Gómez; Mendieta, 1998, p. 23, tradução nossa).

Ao destacar o posicionamento de Mignolo, o argumento sublinha a centralidade do *locus* de enunciação, conceito chave na vertente decolonial latino-americana. Enquanto as teorias pós-coloniais de matriz sul-asiática emergem majoritariamente do enfrentamento ao legado do imperialismo britânico, as experiências das antigas colônias ibéricas são marcadas por processos coloniais mais antigos, estruturados pela imposição da racialização, da cristianização e da hierarquização epistêmica.

Mignolo (2008) adverte que negligenciar essa especificidade histórica implica o risco de reiterar a dependência teórica, importando categorias analíticas incapazes de responder plenamente às dinâmicas da região. Mobilizando a obra do intelectual argentino Ballestrin (2013) sustenta que:

> Para ele, o grupo dos latinos subalternos não deveria se espelhar na resposta indiana ao colonialismo, já que a trajetória da América Latina de dominação e resistência estava ela própria oculta no debate. A história do continente para o desenvolvimento do capitalismo mundial fora diferenciada, sendo a primeira a sofrer a violência do esquema colonial/imperial moderno. Além disso, os latino-americanos migrantes possuem outras relações de colonialidade por parte do novo império estadunidense – ele mesmo tendo sido uma colônia nas Américas (Ballestrin, 2013, p. 96).

No final da década de 1990, divergências epistemológicas como as apresentadas por Mignolo (2008) fizeram com que o grupo latino fosse desagregado em 1998. Entretanto, anos antes, em 1994, o historiador indiano Gyan Prakash já indicava a necessidade de os estudos subalternos apresentarem características próprias em regiões distintas da Índia:

> É evidente que os Estudos Subalternos obtêm a sua força, enquanto crítica pós-colonial, da combinação cataclísmica do marxismo, do pós-estruturalismo, de Gramsci e Foucault, do Ocidente moderno e da Índia, da investigação em arquivos e da crítica textual. À medida que seu projeto chega para outras regiões e disciplinas, as histórias discrepantes do colonialismo, do capitalismo e da subalternidade em diferentes áreas, terão de ser reconhecidas. Cabe aos acadêmicos destas áreas, incluindo os acadêmicos europeus, determinar como utilizar as ideias dos Estudos Subalternos, em temas sobre a subalternidade, incluindo as críticas das origens coloniais no discurso da modernidade. Entretanto, cabe lembrar que os Estudos Subalternos são atos de interpretações. Representam uma negociação entre a historiografia do Sul da Ásia e história centrada no Ocidente, suas ideias não podem ser confinadas ao Sul da Ásia nem globalizadas. Deve transitar entre estas duas perspectivas. Os Estudos Subalternos exigem, portanto, que a sua própria interpretação também tenha lugar nas entrelinhas (Prakash, 1994, p. 1490, tradução nossa).

A observação de Ballestrin (2013, p. 95) sobre a denúncia de Mignolo ao "imperialismo" de certas vertentes dos estudos culturais, pós-coloniais e subalternos, criticadas por sua adesão residual a referenciais eurocêntricos, encontra ressonância direta na reflexão proposta por Prakash (1994).

Ao postular que os estudos subalternos constituem interpretações situadas e, portanto, refratárias a transposições simplistas entre contextos coloniais distintos, Prakash antecipa os riscos de uma universalização teórica. Sob essa ótica, a postura de Mignolo converge com tal advertência: ao delimitar as fronteiras e rejeitar a aplicação acrítica desses conceitos ao cenário latino-americano, o autor exercita uma hermenêutica que, resgatando a formulação de Prakash, exige atenção rigorosa às "entrelinhas" de cada locus de enunciação.

Ramón Grosfoguel (2006), sociólogo porto-riquenho, conta os detalhes sobre como foram as últimas reuniões do Grupo Latino-americano de Estudos Subalternos, que inclusive contou com a presença de membros do grupo asiático:

> Em outubro de 1998, ocorreu um congresso/diálogo na Universidade de Duke entre o Grupo de Estudos Subalternos Sulasiático e o Grupo Latino-americano de Estudos Subalternos. O diálogo iniciado nesse congresso gerou a publicação de vários números da revista Nepantla. No entanto, esse evento foi a última reunião do Grupo Latino-americano de Estudos Subalternos antes de seu fim (Grosfoguel, 2006, p. 19, tradução nossa).

Segundo o autor, entre os fatores que culminaram na dissolução do coletivo, o principal residia na própria composição demográfica do grupo, constituído majoritariamente por intelectuais latino-americanos radicados em universidades dos Estados Unidos. Sob essa perspectiva, por mais críticas ou radicais que fossem as intenções de seus integrantes, a produção teórica do grupo, por se situar no ambiente acadêmico estadunidense, tendia a reproduzir as premissas das matrizes epistemológicas eurocêntricas:

> Com poucas exceções, produziram estudos sobre a subalternidade em vez de utilizarem essa perspectiva a partir dela. Tal como a epistemologia imperial característica dessa área de estudos, a teoria ainda estava localizada no Norte enquanto os objetos estariam localizados no Sul (Grosfoguel, 2006, p. 19, tradução nossa).

Na avaliação de Grosfoguel (2006), a produção do Grupo Latino-americano negligenciou as perspectivas étnico-raciais constitutivas da região, o que resultou na reprodução de referenciais eurocêntricos. Nesse sentido, o autor recorre à metáfora crítica dos "quatro cavaleiros do apocalipse" para se referir ao arcabouço teórico de Michel Foucault, Jacques Derrida, Antonio Gramsci e Ranajit Guha; sob sua ótica, ao privilegiarem esse aparato conceitual ocidental, os membros do coletivo falharam em produzir uma teorização genuinamente subalterna e desvinculada do cânone europeu.

Conforme aponta Ballestrin (2013, p. 97), "a maioria dos componentes dos subalternos latinos não migrou para o coletivo Modernidade/Colonialidade, que teve

na figura de Mignolo um de seus fundadores". À revelia dessa transição institucional, já nos primeiros anos do século XXI, intelectuais como Enrique Dussel, Walter Mignolo, Aníbal Quijano e Arturo Escobar consolidam os conceitos-chave de uma nova matriz epistemológica comprometida com os sujeitos do Sul global.

Esse arcabouço teórico pavimenta o caminho para a presente investigação sobre as práticas educativas da Rede Emancipa em Belém (PA), ao fundamentar a articulação da interseccionalidade como ferramenta analítica voltada às categorias juventude e educação popular. Sob essa perspectiva, as noções de colonialidade do ser, do poder e do saber, aliadas ao mito da modernidade e à violência epistêmica, constituem categorias operacionais e percursos metodológicos em consonância com as proposições de Soto (2008).

As rupturas epistemológicas que culminaram na consolidação do pensamento decolonial latino-americano oferecem, portanto, chaves de leituras para compreender as práticas educativas na Amazônia. Ao reconhecer o *locus* de enunciação como elemento central, torna-se possível analisar o cursinho popular Marielle Franco como um território pedagógico situado, no qual saberes são construídos a partir de experiências periféricas, distanciando-se da reprodução de modelos eurocêntricos em favor de práticas comprometidas com as realidades amazônicas urbanas, tal como será debatido na Seção 6.5.

2.4. Meu Norte é o Sul!? O grupo Modernidade/Colonialidade e a desobediência epistêmica no século XXI. Radicalizar ou propor reflexões?

Após a consolidação das críticas pós-coloniais e o avanço dos estudos subalternos, impulsionados, em grande parte, pelas contribuições do Grupo Latino-americano de Estudos Subalternos, o final do século XX testemunhou a emergência do Grupo Modernidade/Colonialidade (M/C). Conforme aponta Ballestrin (2013, p. 97), esse coletivo de intelectuais "foi sendo paulatinamente estruturado por vários seminários, diálogos paralelos e publicações".

Nos primeiros anos do século XXI, o filósofo colombiano Damián Pachón Soto (2008) publicou o ensaio "*Nueva perspectiva filosófica en América Latina: el grupo Modernidade/Colonialidade"*. Na obra, o autor mapeia as propostas epistêmicas e políticas do coletivo, identifica seus membros fundadores e delimita suas principais categorias conceituais. Soto destaca, sobretudo, a contribuição desses intelectuais na

formulação de uma crítica contundente à modernidade e ao colonialismo impostos pela Europa e pelo Norte Global à “periferia”, isto é, à América Latina e ao Caribe.

Conforme relata Ballestrin (2013, p. 97), “ainda no ano de 1998, um importante encontro apoiado pela CLACSO e realizado na Universidad Central de Venezuela, reuniu pela primeira vez Edgardo Lander, Arturo Escobar, Walter Mignolo, Enrique Dussel, Aníbal Quijano e Fernando Coronil”. A respeito desse núcleo formativo, Soto (2008) ressalta o perfil engajado de seus integrantes, caracterizando-os como intelectuais militantes, vinculados de forma ativa a movimentos políticos e sociais.

Nessa mesma linha analítica, Ballestrin (2013) argumenta que as principais lideranças do Grupo Modernidade/Colonialidade já haviam consolidado trajetórias intelectuais autônomas antes mesmo da fundação do coletivo. É o caso de Enrique Dussel e sua Filosofia da Libertação, de Aníbal Quijano com suas formulações sobre a colonialidade do poder e a dependência histórica, e de Immanuel Wallerstein com a Teoria do Sistema-Mundo. Diante disso, a transdisciplinaridade emerge como uma das marcas fundantes desse novo agrupamento, articulando diferentes bagagens teóricas em um projeto crítico comum.

> Não se trabalha individualmente em coletivos, abordam-se os objetos de estudos em diferentes ângulos e perspectivas. Já não se trata da exclusão, mas da inclusão de diferentes conhecimentos na investigação. É por isso que encontramos no grupo filósofos, sociólogos, antropólogos, semiólogos, etc. É preciso dizer, entretanto, que o grupo discute as contribuições individuais dos seus membros, e debate estes novos conceitos. Se necessário, são adotados pelo grupo. É por isso que encontramos conceitos que se tornam populares entre os membros (Soto, 2008, p. 11, tradução nossa).

Como evidenciado anteriormente, os processos históricos que marcam a segunda metade do século XX são atravessados por correntes teóricas que subsidiaram o pensamento crítico latino-americano. Ao resgatar a genealogia do Grupo Modernidade/Colonialidade, Arturo Escobar (2003) alinha-se à perspectiva de Pachón Soto (2008) quanto ao caráter transdisciplinar na produção do conhecimento na América Latina, demonstrando que o coletivo não nasce sem fundamentos, mas sim de uma densa rede de diálogos prévios.

> A Teologia da Libertação desde as décadas de 1960 e 1970; os debates na filosofia e nas ciências sociais latino-americanas sobre noções como filosofia da libertação e ciência social autónoma (Enrique Dussel, Rodolfo Kusch, Orlando Fals Borda, Pablo Gonzáles Casanova, Darcy Ribeiro); a teoria da dependência; os debates na América Latina sobre modernidade e pós-modernidade na década de 1980, seguidos de discussões sobre hibridismo em antropologia, comunicação e estudos culturais na década de 1990; e, nos Estados Unidos, o Grupo Latino Americano de Estudos Subalternos (Escobar, 2003, p. 53, tradução nossa).

Diante das diversas fontes epistemológicas que fundamentam o Grupo Modernidade/Colonialidade, Escobar (2003) preconiza a necessidade de novas abordagens teóricas fundadas na reflexão contínua sobre a realidade cultural e política latino-americana. Para o autor, isso exige incorporar os saberes subalternizados de grupos historicamente explorados e oprimidos. Sob essa ótica, o enfoque decolonial converge diretamente com as contribuições da interseccionalidade conforme sistematizadas por Akotirene (2019), ao reconhecer a indissociabilidade entre as opressões de raça, classe e gênero na periferia do sistema-mundo.

Diante do exposto, percebe-se que as produções do grupo Modernidade/Colonialidade convergem, em termos gerais, com os pressupostos da interseccionalidade. Essa aproximação ocorre à medida que ambos os campos articulam as explorações de gênero, raça e classe à matriz da colonialidade europeia e à reprodução da hegemonia ocidental. Sobre essa articulação, Nelson Maldonado-Torres argumenta:

> Colonialidade não significa o mesmo que colonialismo. O colonialismo significa uma relação política e econômica em que a soberania de um povo reside no poder de outro povo ou nação, constituindo assim essa nação um império. Distinta desta ideia, a colonialidade refere-se a um padrão de poder que surgiu como resultado do colonialismo moderno, mas, em vez de se limitar a uma relação formal de poder entre dois povos ou nações, refere-se à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas são articulados através do mercado capitalista global e da ideia de raça. Assim, embora o colonialismo preceda a colonialidade, a colonialidade sobrevive ao colonialismo. Vive nos manuais escolares, nos critérios para um bom trabalho académico, na cultura, no senso comum, na autoimagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em tantos outros aspectos da nossa experiência moderna. De certa forma, respiramos diariamente a colonialidade na modernidade (Maldonado-Torres, 2007, p. 131, tradução nossa).

Akotirene (2019) dialoga com a formulação de Maldonado-Torres ao recuperar a raiz política, o fundamento e os contrapontos do conceito de interseccionalidade. Segundo a intelectual, é necessário admitir a existência de uma matriz colonial moderna cujas relações de poder operam imbricadas em múltiplas estruturas dinâmicas. Essas estruturas demandam: “1. instrumentalidade conceitual de raça, classe, nação e gênero; 2. sensibilidade interpretativa dos efeitos identitários; 3. atenção global para a matriz colonial moderna, evitando desvio analítico para apenas um eixo de opressão”. Desse modo, ela pontua:

> É oportuno descolonizar perspectivas hegemônicas sobre a teoria da interseccionalidade e adotar o Atlântico como locus de opressões cruzadas, pois acredito que esse território de águas traduz, fundamentalmente, a história e migração forçada de africanas e africanos. As águas, além disto, cicatrizam feridas coloniais causadas pela Europa, manifestas nas etnias

> traficadas como mercadorias, nas culturas afogadas, nos binarismos identitários, contrapostos humanos e não humanos. No mar Atlântico temos o saber duma memória salgada de escravismo, energias ancestrais protestam lágrimas sob o oceano (Akotirene, 2019, p. 21).

Desse modo, amparados nas reflexões epistemológicas que emergiram no grupo Modernidade/Colonialidade nos primeiros anos do século XXI, intelectuais latino-americanos e caribenhos consolidaram conceitos fundamentais, como a colonialidade do poder, do saber e do ser. Essas categorias contestam as narrativas hegemônicas ao problematizarem as estruturas de subordinação que geram opressões cruzadas, as quais operam de forma indissociável da matriz colonial e moderna.

Ao reunir os aportes do pós-colonialismo, dos estudos subalternos e da perspectiva decolonial, esta pesquisa constrói um arcabouço analítico sensível às múltiplas dimensões das opressões que marcam as experiências dos sujeitos periféricos amazônicos em Belém do Pará. Tais referenciais foram selecionados por se articularem de maneira consistente na sustentação dos objetivos desta investigação, evidenciando suas convergências e potencialidades diante do objeto de estudo.

Ao integrar esses referenciais às categorias de educação popular, juventude e interseccionalidade, busca-se compreender como as práticas pedagógicas do cursinho popular Marielle Franco desafiam a lógica colonial e excludente da educação formal. Mais do que resistência, investiga-se como essas práticas forjam novas epistemologias baseadas na realidade das juventudes periféricas da capital paraense.

Diante da densidade conceitual dos aportes teóricos do grupo Modernidade/Colonialidade, o Quadro 1 sistematiza as principais categorias discutidas nesta seção e indica seus respectivos autores, com o objetivo de facilitar a interlocução com esses conceitos nos capítulos seguintes.

Quadro 1 - Conceitos centrais do grupo Modernidade/Colonialidade e principais autores.

Conceito	Definição síntese	Referências base	Relação com a Educação Popular
Colonialidade do Poder	Forma de dominação herdada do colonialismo que articula hierarquias raciais, sociais e econômicas em um sistema global.	Aníbal Quijano (1992; 2014)	Desafia as hierarquias impostas pela colonialidade ao reconhecer os sujeitos periféricos como produtores de saber e agentes de transformação social.

Colonialidade do Saber	Supremacia do conhecimento eurocêntrico sobre outros saberes locais, indígenas, afro-brasileiros e populares.	Quijano, Mignolo, Porto-Gonçalves	Valoriza saberes comunitários, ancestrais e cotidianos, ao criticar o monopólio epistêmico da racionalidade ocidental.
Colonialidade do Ser	Desumanização ontológica dos sujeitos colonizados, negando sua condição plena de humanidade e subjetividade.	Maldonado-Torres (2007)	Afirma a existência plena de sujeitos historicamente desumanizados, promovendo autoestima, reconhecimento e pertencimento.
Interseccionalidade	Análise crítica das múltiplas formas de opressão (raça, classe, gênero, sexualidade) que se sobrepõem e se entrelaçam nas experiências sociais.	Crenshaw (1989, 2002); Collins/Bilge	Possibilita construir práticas pedagógicas que reconhecem e enfrentam as opressões presentes nas periferias da capital paraense, a partir de aulas que integram debates de raça, classe e gênero de forma indissociável das realidades concretas dos jovens.

Fonte: Sistematização do Autor (2026).

Ao mobilizar os aportes do grupo Modernidade/Colonialidade, esta investigação compreende as práticas educativas do cursinho popular Marielle Franco como ações pedagógicas de confronto à colonialidade do saber, do poder e do ser. No cotidiano da instituição, esse enfrentamento se expressa na valorização das vivências dos estudantes, na problematização das desigualdades raciais e territoriais e em uma proposta pedagógica que articula a preparação para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) à formação política, dimensões detalhadas no capítulo 5. Desse modo, o referencial teórico adotado fundamenta as análises da educação popular, no contexto amazônico.

2.5 Modernidade europeia: um debate sobre como as ciências são (ou foram?)

A emergência da ciência moderna, entre os séculos XVII e XVIII, consolidou-se com base em um modelo eurocêntrico de produção do conhecimento. Sustentada pelos pilares da racionalidade, da objetividade e da separação entre sujeito e objeto, essa ciência buscava afirmar verdades universais e neutras, estabelecendo fronteiras rígidas entre saber e crença, bem como entre o Ocidente e seus “outros”. Nesse processo, os modos de produção de saberes oriundos de populações não europeias foram desqualificados como não científicos, inaugurando um projeto de epistemicídio que se sustentaria sobre as estruturas da modernidade colonial (Quijano, 1992).

Ao longo dos séculos, esse paradigma científico operou como uma tecnologia de poder, cujas metodologias, normas e pressupostos foram aplicados à natureza e aos corpos, às culturas e às subjetividades, legitimando políticas de exclusão e dominação. A ciência moderna constituiu-se, portanto, como um dos dispositivos centrais da colonialidade do saber, isto é, da imposição de um modelo único de conhecimento, vinculado à experiência histórica e política da Europa, mas naturalizado como padrão global (Quijano, 1992; Castro-Gómez, 2000).

Contudo, a partir do final do século XX, a legitimidade desse modelo passou a ser amplamente questionada. Emergiram críticas oriundas dos feminismos negros, dos movimentos indígenas, das epistemologias do Sul e dos estudos decoloniais, que contestaram a noção de ciência como uma instância neutra e universal. Nesse novo horizonte, o conhecimento passa a ser reconhecido como uma prática situada, permeada por relações de poder e, portanto, constituída também como um campo de disputa. Saberes outrora subalternizados como “irracionais” ou “tradicionais” passam a reivindicar seu lugar como epistemologias legítimas.

As contribuições de Lélia Gonzalez (2018) e Abdias Nascimento (2009), ao denunciarem o racismo epistêmico presente nas instituições acadêmicas e nas estruturas do saber, constituem marcos dessa virada. Ao tratar a “cidadania de segunda classe” e o “quilombismo” como projeto político e pedagógico, tais autores propõem formas de conhecimento enraizadas nas experiências históricas da população negra, deslocando os centros tradicionais da teoria. Logo, pensar metodologias de pesquisa e práticas pedagógicas exige incorporar essas complexidades estruturais e históricas que incidem sobre os sujeitos nas periferias urbanas e nas margens da institucionalidade.

Se a ciência atuou por séculos como um instrumento de controle colonial, ela constitui hoje, também espaço de disputas simbólicas e reconfigurações. As epistemologias insurgentes denunciam as ausências estruturais do paradigma moderno, propõem outras formas de pensar, ensinar e pesquisar, baseadas na ancestralidade, na oralidade, na coletividade e na escuta. Insere-se nesse panorama a “Conversa Alternativa”, abordada na Seção 3.2, referente aos procedimentos metodológicos desta dissertação.

Portanto, a gênese e o desenvolvimento das ciências não se limitam à história das ideias ou a rupturas paradigmáticas internas. Trata-se, sobretudo, de uma análise

das condições históricas, raciais e geopolíticas que definiram o que veio a ser validado como ciência, bem como do reconhecimento de que outras formas de conhecimento, historicamente deslegitimadas, reivindicam a visibilidade e a centralidade na produção do saber contemporâneo.

A descolonização do saber, nesse contexto, não se resume à crítica; exige reconstrução, escuta ancestral, revisão dos cânones e uma disposição ética para deslocar o foco das análises. É no ato de escutar e de produzir saberes junto a cursinhos populares, terreiros, aldeias, quilombos e periferias urbanas que residem outras possibilidades de futuro epistemológico. Um futuro que questione o horizonte europeu, pautado na desobediência epistêmica, na rebeldia metodológica e na construção de pesquisas não eurocêntricas.

2.6 Violência epistêmica e desobediência acadêmica: como utilizar técnicas de pesquisas em Educação sob a ótica da decolonialidade?

A violência epistêmica, conceito formulado por Gayatri Spivak e ampliado por Santiago Castro-Gómez[6] à realidade latino-americana, descreve a imposição de uma matriz racional eurocêntrica em detrimento de outras formas de saber. Essa violência se materializa quando sistemas alternativos de conhecimento são deliberadamente desqualificados, marginalizados ou apagados, sob a justificativa de que seriam inferiores, irracionais ou primitivos.

> Durante as duas últimas décadas do século XX, a filosofia pós-moderna e os estudos culturais constituíram-se em importantes correntes teóricas que, dentro e fora dos recintos acadêmicos, impulsionaram uma forte crítica às patologias da ocidentalização. Apesar de todas as suas diferenças, as duas correntes coincidem em apontar que tais patologias se devem ao caráter dualista e excludente que assumem as relações modernas de poder. A modernidade é uma máquina geradora de alteridades que, em nome da razão e do humanismo, exclui de seu imaginário a hibridade, a multiplicidade, a ambiguidade e a contingência das formas de vida concretas. A crise atual da modernidade é vista pela filosofia pós-moderna e pelos estudos culturais como a grande oportunidade histórica para o surgimento dessas diferenças há muito reprimidas (Castro-Gómez, 2000, p. 145, tradução nossa).

Aníbal Quijano, ao discutir a colonialidade, destaca como essa hierarquia epistêmica sobreviveu ao fim do colonialismo formal e continua a estruturar as relações globais de conhecimento e poder. A modernidade europeia, frequentemente

---

[6] CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la "invención del otro". In: LANDER, Edgardo (comp.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2000.

associada ao progresso e à racionalidade, constitui o reverso dessa engrenagem de dominação, pois dependeu historicamente da subordinação e do silenciamento dos saberes pertencentes às populações colonizadas (Quijano, 1992).

Um exemplo dessa dinâmica é a visão do “outro” como um sujeito subalterno, irracional ou primitivo. Para Castro-Gómez (2000), esse processo serviu para justificar o projeto colonial e, ao mesmo tempo, definir o que passaria a ser aceito como conhecimento válido.

Historicamente, as ciências sociais nasceram bem no centro desse cenário. Elas ajudaram a normalizar hierarquias que subordinavam os povos não europeus, impondo a modernidade como o único caminho possível para o progresso.

> As taxonomias desenvolvidas pelas ciências sociais não se limitaram, portanto, à elaboração de um sistema abstrato de regras chamado “ciência” - como ideologicamente pensado pelos fundadores da sociologia -, mas tiveram consequências práticas na medida em que foram capazes de legitimar as políticas regulatórias do Estado (Castro-Gómez, 2000, p. 148, tradução nossa).

A partir desse panorama, Santiago Castro-Gómez articula uma crítica à gênese e à função das ciências sociais, posicionando-as como engrenagens de um projeto de modernização voltado ao disciplinamento e à regulação da vida. O autor argumenta que essas disciplinas emergem da necessidade estrutural de integrar os sujeitos ao sistema de produção capitalista, atuando como dispositivos para moldar comportamentos e subjetividades em conformidade com as demandas do aparato econômico. Sob essa mesma ótica, Castro-Gómez (2000) descreve como o Estado, ao desenhar suas políticas e instituições instrumentaliza o saber sociológico para legitimar práticas de controle social voltadas à otimização do trabalho e ao desenvolvimento econômico.

Diante desse cenário, as pesquisas em Educação são convocadas a propor reflexões que promovam transformações profundas na produção e na transmissão do conhecimento. Torna-se imperativo, portanto, repensar o estatuto epistemológico das metodologias de pesquisa e a própria estrutura curricular que, historicamente, tem perpetuado a exclusão de saberes não ocidentais (Castro-Gómez, 2000).

Desse modo, a mobilização dos pressupostos decoloniais na pesquisa educacional exige o reconhecimento e a valorização das cosmovisões locais, incluindo as formulações teóricas e práticas dos movimentos sociais que foram

marginalizados pelo processo de colonização. Esses sujeitos coletivos devem ser reconhecidos como propositores e produtores de novas epistemologias, tanto no espaço universitário quanto fora dele.

Contudo, esse movimento demanda repensar a própria estrutura da universidade para incluir tais vozes de forma ativa e orgânica, problematizando a premissa de que o conhecimento ocidental é o único legítimo.

> Considero que o grande desafio para as ciências sociais consiste em aprender a nomear a totalidade sem cair no essencialismo e no universalismo das metanarrativas. Isto acarreta a difícil tarefa de repensar a tradição da teoria crítica (aquela de Lukács, Bloch, Horkheimer, Adorno, Marcuse, Sartre e Althusser) sob a ótica da teorização pós-moderna, mas, ao mesmo tempo, de repensar essa à luz daquela. Não se trata, portanto, de comprar odres novos e descartar os velhos, nem de colocar vinho novo em odres velhos; trata-se, sim, de reconstruir os odres velhos para que possam conter o vinho novo. Esse "trabalho teórico", como Althusser o chamou, já foi iniciado em ambos os lados do Atlântico a partir de diferentes perspectivas. Refiro-me ao trabalho de Antonio Negri, Michael Hardt, Fredric Jameson, Slavoj Zizek, Walter Mignolo, Enrique Dussel, Edward Said, Gayatri Spivak, Ulrich Beck, Boaventura de Souza Santos e Arturo Escobar, entre muitos outros (Castro-Gómez, 2000, p. 158, tradução nossa).

A reflexão de Castro-Gómez apresenta um desafio epistemológico para as investigações pautadas nessa perspectiva: como desenvolver uma compreensão da totalidade social sem incorrer no essencialismo ou nas grandes narrativas universalistas que marcaram a teoria crítica tradicional?

Nesse contexto, o autor reconhece o valor da teoria crítica tradicional, mas argumenta que ela demanda uma revisão profunda diante das viradas pós-modernas e decoloniais. Em vez de descartar sumariamente o legado teórico ocidental ou aderir acriticamente às novas correntes, Castro-Gómez propõe uma reconstrução que implica reconfigurar o instrumental analítico para dar conta das complexidades contemporâneas, o que inclui incorporar a pluralidade de vozes, subjetividades e experiências historicamente marginalizadas.

Ao propor esta investigação sobre a educação popular na Amazônia, com foco nas práticas educativas do cursinho popular Marielle Franco, objetiva-se compreender de que modo os princípios da pedagogia freireana articulam-se aos marcadores sociais de classe, raça, gênero, território e sexualidade, mantendo-se o compromisso com a perspectiva decolonial.

Castro-Gómez (2000) sugere que o "trabalho teórico" não deve estar confinado a um lugar ou tradição geográfica específica. O autor evoca intelectuais de matrizes epistemológicas distintas, como Antonio Negri, Slavoj Žižek, Gayatri Spivak e Enrique

Dussel, os quais, a partir de múltiplos horizontes, propõem reformular as bases da teoria crítica. Ao articular pensadores de diversas regiões do globo, Castro-Gómez reforça a urgência de um diagnóstico teórico que transcenda o eurocentrismo, chancelando as contribuições intelectuais oriundas do Sul Global.

Sob essa ótica, o filósofo propõe uma via que abdica tanto do abandono da teoria crítica tradicional quanto da adesão às vertentes pós-modernas. Sua tese orienta-se rumo a uma síntese dialética capaz de reinterpretar o legado teórico clássico à luz das realidades sociopolíticas contemporâneas, enfatizando a mútua constituição entre Modernidade e Colonialidade. Para Castro-Gómez (2000), o desafio central na proposição de uma nova teoria crítica da sociedade reside, portanto, na análise de como as assimetrias e desigualdades latino-americanas podem ser articuladas no horizonte de um mundo globalizado.

No contexto latino-americano, o desafio premente do âmbito acadêmico reside na descolonização das Ciências Sociais, operada mediante o questionamento das epistemologias dominantes cristalizadas pela racionalidade moderna ocidental. Embora o debate acerca da virada decolonial não seja inédito na região, a presente investigação alinha-se à proposição de Castro-Gómez (2000), que preconiza a superação de leituras pautadas estritamente em binarismos rígidos, tais como colonizador versus colonizado, centro versus periferia ou opressor versus oprimido. Essa postura não negligencia a densidade teórica da obra de Aníbal Quijano (1992); ao contrário, reconhece que sua categoria de “colonialidade do poder” permanece basilar para o desvelamento das estruturas coloniais persistentes.

Sob essa ótica, os aportes dos estudos pós-coloniais e decoloniais atuam no sentido de ampliar e revitalizar a teoria crítica na América Latina, viabilizando uma compreensão mais complexa sobre as novas configurações globais de poder (Castro-Gómez, 2000).

Diante de tal perspectiva, a educação popular é compreendida como um campo em permanente disputa epistemológica e política, caracterizado pela rejeição de premissas universalizantes que, historicamente, deslegitimaram as produções cognitivas geradas nos territórios populares. Para além de um conjunto de métodos pedagógicos, trata-se de uma prática social situada nas malhas do poder, na colonialidade do saber e nas desigualdades estruturantes da sociedade latino-americana. Reconhecer essa condição implica apreender o ato educativo como um

espaço de contestação e de recriação contínua de conhecimentos subalternizados em face das narrativas hegemônicas (Freire, 1996).

As reflexões subsequentes investigam os debates entre educação popular, colonialidade e saberes, evidenciando como essas dimensões permeiam as práticas pedagógicas e a formação de educadores no cursinho popular Marielle Franco.

3 ENTRE PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E POSSIBILIDADES DE UMA PESQUISA DECOLONIAL APLICADA À EDUCAÇÃO POPULAR NA AMAZÔNIA

Nas seções anteriores, os debates teóricos pavimentaram a construção metodológica desta pesquisa. Assim, ao me propor a compreender as práticas educativas de professores e professoras do cursinho popular Marielle Franco, assumi o desafio de buscar uma metodologia não eurocêntrica e de fundamentar como um enfoque decolonial poderia dialogar com a temática proposta. Nesse contexto, as próximas páginas justificam a adoção da Metodologia Indisciplinada e da Conversa Alternativa como caminhos que viabilizam a compreensão da decolonialidade em cenários educacionais da Amazônia. Desse modo, reafirma-se o compromisso deste estudo com perspectivas críticas e transformadoras, articuladas às categorias de interseccionalidade e educação popular.

3.1. Por outras metodologias de pesquisa não eurocêntricas: um novo horizonte em pesquisas educacionais

A partir das reflexões acima, começo esta subseção concordando com a citação abaixo.

> a decolonialidade surge como reação ao fenômeno da Modernidade/Colonialidade. Nesse caso, com a invasão da América Latina, desde 1492. Desse tempo à nossa realidade, a Modernidade/Colonialidade perdura, assim como se mantém a decolonialidade como energia e como atitude pujante de luta e resistência, mas também como postura ética-política e teórica e que busca parâmetros “outros” de sociedade, inclusive em relação à compreensão de conhecimentos (Abreu; Oliveira, 2021, p. 11).

Nesse sentido, Maria Eugenia Borsani (2014) discute as limitações e as consequências da metodologia eurocêntrica, demonstrando como ela contribui para a marginalização de saberes locais. Para a autora, esse processo perpetua um monopólio epistemológico que reflete, em última instância, as próprias estruturas do poder colonial.

Essa análise converge com a premissa de Aníbal Quijano (1992) sobre a colonização do imaginário na América Latina. Segundo o sociólogo, a dominação ocorreu por meio da repressão sistemática de crenças, símbolos e conhecimentos locais, combinada à imposição de padrões europeus de expressão. Estabeleceu-se, assim, um controle cultural e social duradouro que se autoperpetua mesmo após o fim do colonialismo direto, configurando um nexo teórico indissociável entre a crítica metodológica de Borsani e a genealogia do poder de Quijano.

As metodologias eurocêntricas configuram-se como fruto de “convenções” epistemológicas de matriz cartesiana, cujas exigências de pretensa neutralidade e rigor operam para legitimar a exclusão de saberes subalternizados, frequentemente rotulados como “não científicos” ou “subjetivos”. Para Borsani (2014), esse problema vai além da simples aplicação de protocolos padronizados; ele reside na própria concepção de conhecimento que sustenta a matriz científica hegemônica.

A colonialidade do saber, presente na estrutura da ciência moderna, sustenta a ilusão de uma “universalidade neutra”, denominada por Borsani (2014) como “cinismo epistêmico”. Nas palavras da autora:

> dá a impressão de que é sempre necessário mergulhar na cobertura de certa tradição que funciona como uma espécie de garantia de rigor e serve ao propósito de ter que dar conta da metodologia utilizada em nosso trabalho investigativo e qual é a tradição e/ou escola que corresponde como referencial teórico e, consequentemente, quem é a pessoa que se torna uma referência insubstituível de pesquisa e, então, legitima nosso procedimento de investigação (Borsani, 2014, p. 101, tradução nossa).

A citação acima reflete uma crítica à pressão exercida para que a escolha da metodologia e do referencial teórico esteja baseada em uma tradição acadêmica preestabelecida, geralmente associada às concepções europeias de racionalidade e epistemologia. Desse modo, a autora indica que, muitas vezes, pesquisadores se sentem compelidos a aderir a uma linha de pensamento ou abordagem convencional, reconhecida e aceita pela academia, como forma de validar e legitimar seus trabalhos. Essa “tradição” pode funcionar como uma garantia de rigor científico, ao mesmo tempo em que impõe limitações, na medida em que torna a pesquisa dependente de um “modelo científico europeu”.

Paradoxalmente, a organização deste texto, com introdução, apresentação do tema, justificativas, problematização, definição de objetivos e explicitação da rota metodológica, não deixa de reproduzir a tradição acadêmica que se propõe a questionar. Nesse contexto, indago: estariam dispostas as instituições responsáveis por “legitimar” os conhecimentos, títulos e outorgas a estas concepções decoloniais?

Entretanto, no contexto das práticas educativas desenvolvidas no cursinho popular Marielle Franco, a concepção apresentada por Borsani (2014) pode ser compreendida como um convite à reflexão sobre o equilíbrio entre as tradições acadêmicas e a abertura a abordagens mais flexíveis e diversas. Ao propor a elaboração desta dissertação, um dos desafios centrais consistiu na adoção de uma coerência teórica e metodológica sob uma perspectiva decolonial.

Desse modo, as reflexões da autora indicam que a escolha por essa perspectiva pode intensificar as exigências de “justificação” de metodologias que não se alinham a tradições acadêmicas amplamente consolidadas.

> No entanto, às vezes, e devido à complexidade de certos problemas, nenhuma das metodologias canônicas é suficiente, então somos obrigados a realizar uma série de combinatórias, conforme o caso, ou, como é o que promovemos neste artigo, uma mudança na centralidade da metodologia e uma recusa crítica da conformação/construção do canônico, enquanto tal (Borsani, 2014, p. 101, tradução nossa).

Alejandro Haber, em Nometodología Payanesa: Notas de Metodología Indisciplinada (2011), apresenta uma crítica às bases epistêmicas da investigação moderna, ao mesmo tempo em que propõe um caminho alternativo, a “nometodologia”. Seu objetivo é desafiar a estrutura disciplinar que permeia as práticas de pesquisa, expondo como essas se constituem por meio de cisões impostas pela colonialidade do saber. A reflexão de Haber parte de um questionamento: “a metodologia disciplinar moderna é capaz de contribuir com uma investigação decolonial, ou perpetua as violências epistemológicas que fundamentam a colonialidade?” (Haber, 2011, p. 9).

Assim, Haber (2011) propõe um deslocamento epistemológico, onde a investigação deixa de ser uma ferramenta de controle e interpretação para se tornar um espaço de transformação mútua e aprendizado coletivo. Sua “nometodologia” é, acima de tudo, uma tentativa de descolonizar o pensamento acadêmico e propor uma ciência verdadeiramente comprometida com a justiça e a pluralidade na América.

> Indisciplinar a metodologia consiste em desvinculá-la de seus pressupostos: a relação de objetivação/subjetivação, a linearidade temporal da sequência de produção do conhecimento, a distribuição topológica do conhecimento teórico e do mundo, e a autonomia prática do conhecimento em relação às relações sociais/vitais (Haber, 2011, p. 17, tradução nossa).

A crítica de Haber (2011) à pesquisa disciplinada emerge da constatação de que a modernidade científica se funda em uma proposta de ruptura entre o pesquisador e o mundo pesquisado.

Essa separação, caracterizada pelo autor como “cartesiana”, converte o conhecimento em um processo linear e instrumental, no qual o mundo é reduzido a objetos a serem conhecidos. Tal lógica, entretanto, não é neutra: trata-se de uma racionalidade colonial, pois estabelece hierarquias epistêmicas ao posicionar o pesquisador em um lugar de controle e relegar o mundo à condição de mero objeto cognoscível. Desse modo, a pesquisa disciplinada reforça a colonialidade do saber,

consolidando uma matriz de poder que sustenta a modernidade e seus sistemas de exclusão.

> A pesquisa colonial moderna implica uma ruptura entre espaço-tempo, um abismo corpóreo intransponível que, ao mesmo tempo, define o local da pesquisa: atravessar a ruptura por meio do conhecimento administrado metodologicamente. Na disciplina da pesquisa moderna, o traço é a consequência de um processo que o causa; ao analisar a consequência restante, a causa é conhecida (Haber, 2011, p. 11, tradução nossa).

Dessa forma, a Metodologia Indisciplinada se opõe à concepção de pesquisa como um empreendimento centrado na figura do pesquisador, uma vez que, segundo Haber (2011), se fundamenta na construção de solidariedades situadas e na abertura para conversas autênticas. Nessa perspectiva, o pesquisador deixa de ocupar o lugar de detentor do conhecimento para tornar-se participante de um processo coletivo de aprendizado e transformação.

Ao mesmo tempo, essa abordagem exige uma escuta atenta e o reconhecimento das relações de poder que condicionam o ato de conhecer, demandando um compromisso ético e político com a descolonização do saber. Isso implica questionar as bases epistemológicas que sustentam a colonialidade e abrir espaço para outras formas de conhecimento e existência (Haber, 2011).

Borsani (2014), com base nas reflexões de Haber (2011), propõe a ideia das “reconstruções metodológicas”, um processo que não consiste apenas na adaptação de métodos, mas na criação de práticas investigativas genuinamente novas e indisciplinadas, desvinculadas da hegemonia metodológica eurocêntrica.

Esse movimento, entretanto, segundo a autora, não implica que as práticas metodológicas cartesianas europeias sejam inadequadas, mas que a aplicação inflexível destas nas Universidades, limita o potencial da ciência de compreender a complexidade de mundos plurais, tal como, nesta investigação, o contexto das juventudes periféricas da capital paraense.

> Não estou querendo dizer que toda metodologia deve ser descartada, estou dizendo que existem casos em que cumprimos o requisito sabendo que o próprio pedido é um ato gerado pelos comissários do conhecimento, a quem a nossa investigação rechaça devido à sua inegável marca colonial. Nessas ocasiões, a conformidade com a metodologia responde mais a um requisito formal do que a honestidade do processo investigativo e o que acontece conosco na realização da tarefa como pesquisadores (Borsani, 2014, p. 101, tradução nossa).

Para a autora, as metodologias europeias tradicionais possuem inflexibilidades que dificultam sua adequação às novas demandas epistêmicas e sociais dos espaços latino-americanos e subalternizados, como discutido anteriormente.

A reflexão de Borsani (2014) aponta para a necessidade de problematizar o uso da metodologia tradicional quando esta passa a ser tratada como uma “obrigação” imposta pelo sistema acadêmico. Ao “cumprir o requisito”, nos termos da autora, o pesquisador pode, em determinadas situações, aderir a uma metodologia por razões de conveniência ou conformidade institucional, e não necessariamente por sua correspondência com o processo investigativo em curso.

Haber (2011), como aponta Borsani (2014), critica o rigor metodológico como um dispositivo colonial que limita a capacidade do pesquisador de se relacionar verdadeiramente com o campo e com seus sujeitos, aproximando-se também, da proposição de Quijano (1992).

> Os colonizadores também impuseram uma imagem mistificada de seus próprios padrões de produção de conhecimentos e significados. Inicialmente, colocaram esses padrões fora do alcance dos dominados. Mais tarde, ensinaram-nos de forma parcial e seletiva, para cooptar alguns dominados em certas esferas de poder dos dominadores (Quijano, 1992, p.12).

A Metodologia Indisciplinada, em vez de se apoiar em protocolos pré-definidos, privilegia a fluidez e a adaptação, permitindo que a pesquisa se configure de acordo com as especificidades do campo. No âmbito das pesquisas em Educação, compreender as práticas educacionais de educadores, educadoras e coordenadores pedagógicos do cursinho popular Marielle Franco, enquanto integrantes desse movimento social, a partir dessa perspectiva, mostra-se fundamental para a adoção de uma filosofia contrária à educação bancária, conforme defendido por Paulo Freire (1996).

Por meio da Metodologia Indisciplinada, a linearidade e a objetificação próprias das técnicas e dos protocolos metodológicos de matriz cartesiana europeia são desestabilizadas por um processo de aproximação entre pesquisador e campo, no qual o imprevisto e o contexto emergente passam a ser reconhecidos como fontes de conhecimento.

A noção de uma epistemologia de fronteira, mencionada por Borsani (2014) ao dialogar com Mignolo (2010), converge com a proposta de indisciplina metodológica de Haber (2011), ao conceber a pesquisa como um espaço de encontro mais horizontal entre pesquisadores e sujeitos. Nessa perspectiva, ao adotar uma epistemologia de fronteira, o pesquisador passa a investigar a partir de um olhar que se distancia da lógica de um conhecimento imposto de cima para baixo,

compreendendo a pesquisa como uma prática de co-criação construída nessa relação.

Por esses motivos, defendo que a Metodologia Indisciplinada é extremamente pertinente para pesquisas que envolvem sujeitos a partir de uma ótica não eurocêntrica. Nesses contextos, a interação respeitosa e o compromisso com a empatia são requisitos indispensáveis para o andamento do trabalho.

A partir disso, é necessário repensar o papel da metodologia na produção do conhecimento. A “indisciplina” assume, aqui, o formato de uma postura ética e política diante dos saberes e sujeitos tradicionais, historicamente apagados e silenciados pela visão eurocêntrica. Em vez de aplicar um modelo imposto, o conhecimento gerado pela Metodologia Indisciplinada nasce da escuta e da interação respeitosa. Dessa forma, as próprias vozes locais ganham o espaço necessário para guiar os rumos e a essência de todo o processo de pesquisa (Haber, 2011; Borsani, 2014; Ocaña e López, 2019).

Essa visão também nos aproxima de uma ciência que, nas palavras de Borsani (2014) e Haber (2011), deve apresentar uma prática de diálogo, não um dispositivo de controle, como ocorre em técnicas de pesquisas tradicionais nas quais o investigado ou colaborador ativo da pesquisa responde a “questionários” fechados e elaborados pelo pesquisador. Nessa perspectiva, ambos os autores concordam que o conhecimento pode se tornar uma prática inclusiva e situada, que leva em consideração as realidades locais e respeita as experiências dos sujeitos envolvidos.

Para Borsani (2014), essa prática representa um processo de reconstrução de saberes, uma adaptação constante aos novos contextos e questionamentos que surgem durante a investigação. Haber (2011), por sua vez, enfatiza que a Metodologia Indisciplinada é uma busca por autenticidade e liberdade epistêmica, um afastamento das amarras coloniais que limitam a capacidade de responder adequadamente aos contextos específicos e às demandas locais.

3.2. Conversa Alternativa como instrumento de pesquisa decolonial em Educação

O principal desafio metodológico desta investigação consistiu em adotar uma abordagem coerente com a virada decolonial. Diante dos objetivos delineados, a utilização de procedimentos tradicionais de construção de dados como a História Oral,

a Entrevista Narrativa ou as modalidades estruturadas e semiestruturadas colocaria em xeque a linha argumentativa construída até aqui.

Embora tais técnicas possuam relevância e legitimidade nas Ciências Humanas e aplicabilidade prática no campo da educação, elas tendem a pressupor uma relação metodológica rigidamente demarcada. Nesses moldes, o pesquisador ocupa, ainda que de modo sutil, a posição de sujeito que orienta, conduz e centraliza a produção do conhecimento, reproduzindo a assimetria criticada por autores como Quijano (1992), Mignolo (2010), Haber (2011) e Borsani (2014).

É com base nessa fundamentação epistemológica que se adota a Conversa Alternativa, proposta por Ocaña e López (2019), como caminho para dialogar com os sujeitos desta pesquisa.

> (...) acreditamos que a Conversa Alternativa pressupõe que ambos os atores assumam que estão conversando, seja para configurar o conhecimento de forma intencional, seja simplesmente para descolonizar, para viver em consonância. Essa é a Conversa Alternativa: conversar para viver, para viver de forma decolonial; por isso é alterativa, porque inclui o outro, cuida dele, o protege, o acolhe, o ama. 'Uma percepção alocêntrica está relacionada ao cuidado com o outro (que não é resolvido simplesmente com um consentimento informado contratual). Ela não se propõe a "pegar" informações, mas visa a produzi-las. Ela acompanha, ouve, dá apoio e suporta, ri, coloca o ombro, abraça, cala, fala, transmite ou comunica e, se necessário, não diz nada (Figari, 2010). Embora calar também seja se comunicar, às vezes o silêncio é uma retórica maravilhosa e uma bela gramática. Os seres humanos vivem na fala e no silêncio, e ambos moldam a conversa. Portanto, a conversa alternativa é um modo de vida, é a maneira como vivemos em comunidade (Ocaña e López, 2019, p. 13, tradução e grifo nossos).

O conceito de "Conversa Alternativa" enfatiza a produção de significados que emergem das interações entre as pessoas, evidenciando que estamos em constante processo de construção do ser. Nessa perspectiva, Ocaña e López (2019) convergem com as concepções defendidas por Haber (2011, p. 24).

> A pesquisa indisciplinada se torna, assim, uma empreitada aberta a uma transformação profunda (...) ela não se limita ao intercâmbio linguístico nem à humanidade dos interagentes, muito pelo contrário, não se está em conversa na condição de falante, mas de ser ou, melhor, de estar sendo. É nesse sentido que qualquer tentativa de predeterminar o movimento que se há de descrever, tarefa que normalmente assume a forma de uma metodologia de pesquisa ou protocolo metodológico, não é apenas vã, mas perigosa. É inútil, pois, se uma pesquisa realmente pôde ser prevista de antemão, é porque não valia a pena realizá-la.

Souza (2018) destaca que a decolonialidade constitui uma prática que exige a revisão constante dos métodos e das epistemologias empregadas nas Ciências Humanas e Sociais, de modo a incluir vozes historicamente marginalizadas. No campo da educação, essa perspectiva se expressa na compreensão de práticas

pedagógicas desenvolvidas por educadores e educadoras que buscam não apenas transmitir conteúdos, mas também valorizar as identidades culturais dos estudantes e das comunidades em que estão inseridos.

Ao inserir a Conversa Alternativa na perspectiva decolonial da educação popular, o cursinho popular Marielle Franco deixa de ser concebido como um espaço fixo e imutável de (re)produção de conhecimentos voltados ao ENEM e passa a se configurar como um ambiente de encontro e diálogo entre saberes locais e o conhecimento formal exigido pela prova. Em um contexto educacional que privilegia a memória oficial e as narrativas dominantes, a Conversa Alternativa surge, assim, como um contraponto para a compreensão das práticas educativas desenvolvidas pelos integrantes do cursinho popular Marielle Franco, em Belém do Pará, possibilitando a valorização das experiências e das tradições de grupos subalternizados a partir de perspectivas amazônidas.

A utilização da Metodologia Indisciplinada e da Conversa Alternativa auxilia, portanto, na compreensão das realidades latino-americanas marcadas por intersecções de gênero, raça, classe, religião, sexualidade e outros eixos de subordinação, conforme descritos por Crenshaw (2002).

Desse modo, ao abordar a temática da educação popular na Amazônia e tomar como objeto de pesquisa as práticas educativas de professores e professoras que atuam no cursinho popular Marielle Franco, torna-se possível, com base no referencial epistemológico desenvolvido no capítulo anterior, mobilizar o conceito de interseccionalidade como ferramenta teórico-metodológica para sustentar um debate em torno das categorias juventude e educação popular na periferia da capital paraense.

Concordando com Mota Neto (2015), compreendo a educação popular como um Campo que possibilita práticas e reflexões voltadas à ruptura com a lógica colonial. Nesse sentido, ela se alinha a uma abordagem decolonial, ao questionar de forma crítica as múltiplas formas de dominação impostas pela Modernidade/Colonialidade. O Quadro 2 sintetiza o percurso teórico e epistemológico para o desenvolvimento da Conversa Alternativa enquanto “técnica” de pesquisa decolonial na área da Educação.

Quadro 2 – Autores, conceitos e contribuições na formulação da Conversa Alternativa.

Autor(es)	Temáticas abordadas	Contribuição para a Conversa Alternativa
Quijano (1992) Maldonado-Torres (2007) Mota Neto (2015) e Abreu & Oliveira (2021)	Crítica à Colonialidade europeia. Colonialidade do ser. Crítica da lógica colonial aplicada à Educação.	Fundamentam a crítica à Modernidade/Colonialidade como projeto histórico de dominação epistêmica. Defendem a necessidade de tensionar a produção de conhecimento centrada no Norte Global e propõem a valorização de saberes situados e pluriepistêmicos na América Latina.
Alejandro Haber (2011)	Estabelece a concepção de Metodologia Indisciplinada (ou nometodologia) a partir da decolonialidade.	Oferece a base epistemológica para (re)pensar metodologias que rejeitam a dicotomia sujeito/objeto e o controle racional da investigação. A Metodologia Indisciplinada propõe a rebeldia epistêmica a partir da decolonialidade.
Borsani (2014)	Crítica à colonialidade presente nas metodologias europeias e cunha o conceito de Cinismo Epistêmico.	Denuncia a exigência acadêmica de ancoragem metodológica em escolas e autores consagrados, frequentemente eurocentrados. Sua crítica sustenta a necessidade de ruptura com o formalismo metodológico e legitima propostas metodológicas alternativas, como a Conversa Alternativa.
Ocaña & López (2019)	Descrevem o Fazer Decolonial. Trazem as concepções da Conversa Alternativa.	Desenvolvem o conceito da Conversa Alternativa como uma das três ações do Fazer Decolonial.

Fonte: Sistematização do Autor (2026).

Entretanto, o Quadro 2 não tem por finalidade estabelecer um protocolo metodológico fechado, mas explicitar o percurso teórico-epistemológico que sustenta a operacionalização da Conversa Alternativa no contexto desta pesquisa. Na sequência, descrevo como essa prática se materializou junto aos educadores populares do cursinho popular Marielle Franco.

Conforme veremos na sequência, a Conversa Alternativa não se apresenta como uma técnica que tenha se iniciado em um momento inaugural claramente delimitado. Tal característica não decorre de uma lacuna metodológica, mas da própria natureza do conceito, tal como formulado por Ocaña e López (2019), em diálogo com a Metodologia Indisciplinada proposta por Haber (2011) e com as críticas de Borsani (2014) ao formalismo metodológico de matriz eurocêntrica.

Esses autores não oferecem uma operacionalização protocolar da Conversa Alternativa, mas a situam como uma prática constitutiva do Fazer Decolonial, marcada pela desobediência metodológica e pela recusa de etapas fixas de investigação apresentadas no Quadro 3.

Quadro 3 – Características da Conversa Alternativa.

Dimensão	Características
Produção de conhecimento	Enfatiza a produção de significados que emergem das interações entre as pessoas, compreendendo o conhecimento como construído no encontro.
Ética e afetividade	Constitui-se como prática ética, afetiva e politicamente implicada de convivência com os sujeitos da pesquisa.
Orientação metodológica	Não se orienta por guias estruturados ou roteiros previamente definidos.
Categorias e temas	Rejeita a imposição de temas, categorias analíticas ou papéis fixos entre pesquisador e participantes.
Relações epistêmicas	É orientada pela recusa da superioridade acadêmica e pela problematização das hierarquias epistêmicas.
Vínculos e convivência	Pressupõe a construção de vínculos situados de convivência, reconhecimento e confiança, que podem anteceder ou se constituir no próprio processo investigativo.
Situação de pesquisa	Não existe fora da situação concreta de pesquisa, sendo inseparável do contexto e dos sujeitos envolvidos.
Estatuto do material empírico	A conversa não se converte em dado bruto a ser extraído ou objetificado.
Escrita	A escrita é compreendida como continuação da conversa, e não como etapa externa ao encontro.
Análise	A análise assume caráter relacional, e não categorial, preservando a singularidade das experiências.
Replicabilidade	Não é replicável nem universalizável, pois emerge de contextos singulares e de relações situadas.

Fonte: Sistematização do autor (2026), baseado em Ocaña e López (2019).

3.3 Configurações da Conversa Alternativa no Campo da Educação

A Conversa Alternativa, conforme proposta por Ocaña e López (2019), não se organiza como uma técnica disciplinar de pesquisa, mas como uma prática ética, afetiva e insurgente de convivência com os sujeitos. Diferentemente de outras estratégias de coleta de dados que recorrem à gravação de voz e a roteiros previamente definidos, a Conversa Alternativa, na perspectiva decolonial, não se orienta por guias estruturados, pois emerge de uma epistemologia que rejeita a imposição de temas, categorias ou papéis fixos (Haber, 2011; Borsani, 2014).

Isso, contudo, não implica ausência de método, mas a afirmação de outro modo de fazer pesquisa, relacional e situado, que se constrói passo a passo como uma ação decolonial. Nesse sentido, a Conversa Alternativa exige, antes de qualquer escuta ou registro, o rompimento com a dicotomia entre pesquisador e pesquisado.

Trata-se de uma prática orientada pela recusa da superioridade acadêmica e pela problematização das hierarquias epistêmicas, na qual quem investiga se aproxima como igual, alguém que convive com o outro e se deixa afetar pela relação construída no processo investigativo. Como afirmam Ocaña e López (2019, p. 152, tradução nossa), é necessário “nos desvincular da matriz moderna/colonial fundamentada nas instituições ocidentalizadas e na bibliografia eurocêntrica, que

estabelece diretrizes, etapas, estratégias, técnicas e modalidades de pesquisa", desprendendo-se, inclusive, das próprias noções de pesquisa, pesquisador e pesquisado.

Na prática, pressupõe a construção de vínculos situados de convivência, reconhecimento e confiança, que podem anteceder ou se constituir no próprio processo investigativo com os quais se pretende desenvolver a Conversa Alternativa. Encontros informais, como o pertencimento ao mesmo movimento social, a participação em reuniões e a convivência em ambientes compartilhados, sem hierarquias entre os sujeitos, constituem situações nas quais se criam possibilidades de "conversar" e "trocar uma ideia", sem a centralidade da figura do pesquisador.

Diferentemente das técnicas orientadas por uma racionalidade metodológica de matriz cartesiana e pela lógica da colonialidade do saber, a Conversa Alternativa prescinde do rigor protocolar e se sustenta em uma ética relacional e situada. Vejamos o que nos dizem Alexander Ortiz Ocaña e María Isabel Arias López.

> Justamente por essas mesmas razões, devemos nos desvincular da matriz moderna/colonial ancorada nas instituições ocidentalizadas e na bibliografia eurocêntrica, que define padrões, etapas, estratégias, técnicas e modalidades de pesquisa. Além disso, precisamos nos desapegar até mesmo da noção de pesquisa e das ideias de pesquisador e pesquisado (Ocaña e López, 2019, p. 6).

Da mesma forma, a Conversa Alternativa não se inicia a partir de uma pergunta previamente formulada, mas da presença e da disponibilidade para a escuta. Não há uma fala inaugural conduzida por quem investiga; o que se produz é uma abertura para que o outro diga quando e como desejar, respeitando os tempos, os silêncios e os sentidos que emergem da relação.

Em vez de meramente coletar dados com as técnicas tradicionais de epistemologias europeias, optei pela adoção da Metodologia Indisciplinada e a proposta da Conversa Alternativa, por entender que o conhecimento sob a perspectiva decolonial é um processo intersubjetivo e, a realidade estudada não pode ser compreendida à parte da presença ativa dos sujeitos no contexto investigado (Ocaña; López, 2019).

Embora existam na educação diversas técnicas de pesquisa baseadas em áudio, a Conversa Alternativa não é apenas mais uma. Ela se configura como prática relacional com pressupostos epistemológicos distintos das metodologias tradicionais. Enquanto entrevistas e grupos focais possuem objetivos e tempos controlados, ela

desloca o foco da produção de dados para a convivência, escuta partilhada e construção de sentidos.

Nesse horizonte, Ocaña e López (2019) afirmam que a "conversa alterativa" pressupõe o reconhecimento mútuo de um espaço dialógico. Esse ato pode visar tanto à configuração intencional de conhecimentos quanto, simplesmente, à decolonização e à vivência em comum. Conforme apontam os autores, trata-se de um “conversar para viver, para viver de forma decolonial; por isso é alterativa, porque inclui o outro, o cuida, o protege, o acolhe, o ama” (Ocaña; López, 2019, p. 159).

Assim, aplicar a Conversa Alternativa em pesquisas decoloniais no campo da educação implica criar condições de convivência relacional e ética com os sujeitos, deslocando o controle da fala, do tempo e da produção de sentidos que tradicionalmente estruturam o fazer científico. Essa prática não se orienta prioritariamente por resultados ou por critérios tradicionais de rigor técnico, mas por seu compromisso com a descolonização do saber e das relações construídas no processo investigativo. O quadro 4 a seguir exemplifica as distinções entre a Conversa Alternativa e outras técnicas de pesquisa que recorrem à gravação de áudio como estratégia de coleta de dados.

Quadro 4 – Comparativo entre distintas técnicas de pesquisa e a Conversa Alternativa.

Técnica	**Base disciplinar**	**Objetivo**	**Relação entre sujeitos**	**Lógica temporal da pesquisa**	**Papel do pesquisador**
Entrevista narrativa	Psicologia, história de vida	Reconstruir trajetória	Assimétrica (entrevistador conduz)	Linear e reconstrutiva	Conduz, coleta, analisa.
História oral	Historiografia	Produzir memória sobre o passado	Formal, com foco em narrativa cronológica	Cronológica	Mediador, mas centraliza
Grupo focal	Sociologia, marketing	Obter opinião coletiva	Moderada, mas estruturada	Delimitada	Facilita e coleta “dados”
Conversa Alternativa	Fazer decolonial	Coexistir, produzir sentido com	Horizontal, afetiva, alocêntrica	Situada, emergente	Escuta com, convive, se afeta

Fonte: Sistematização do Autor (2026).

Sua eficácia reside no que produz entre os corpos: escuta, partilha, afeto e saber situado. Ocaña e López (2019) afirmam que a Conversa Alternativa pressupõe um desapego da ideia moderna de pesquisa e o abandono das categorias de pesquisador e pesquisado. Aqui, a decisão de registrar os diálogos ocorreu após o contato com um militante histórico da Rede Emancipa na capital paraense e quatro

educadores do cursinho popular Marielle Franco, envolvidos no cotidiano de preparação das juventudes para o ENEM.

Estes sujeitos foram convidados não por critérios estatísticos ou por busca de representatividade, mas por relações de proximidade e confiança previamente construídas no âmbito do trabalho coletivo no cursinho. Esse vínculo pré-existente foi fundamental para a criação de um espaço seguro e afetuoso de fala, no qual as trocas pudessem ocorrer fora das assimetrias disciplinares impostas pela racionalidade moderna-colonial. As conversas ocorreram em diferentes momentos, em contextos presenciais, geralmente em espaços compartilhados da própria rede, como intervalos de aulas e encontros de planejamentos coletivos. Não houve, portanto, uma delimitação rígida de tempo e espaço, mas um fluxo que respeitou a atuação dos sujeitos enquanto educadores populares. Do ponto de vista ético, a presente pesquisa seguiu rigorosamente os princípios estabelecidos pelas Resoluções 466/12 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), assegurando o respeito aos Direitos Humanos, à dignidade e ao bem-estar dos envolvidos neste processo.

Submetida à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade do Estado do Pará (UEPA), como um estudo vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade do Estado do Pará, na Linha de Pesquisa Formação de Professores/as e Práticas Pedagógicas, recebeu aprovação da Universidade para seu prosseguimento, com a utilização do referencial teórico e dos procedimentos metodológicos aqui descritos.

O processo avaliativo considerou aspectos como os riscos e benefícios da investigação, a confidencialidade dos dados e a obtenção do consentimento dos participantes. O parecer final indicou que todas as exigências éticas defendidas pela Metodologia Indisciplinada e a Conversa Alternativa foram cumpridas, garantindo que o estudo fosse conduzido de acordo com os parâmetros normativos vigentes.

Além da aprovação do CEP, a pesquisa contou com a anuência formal do Diretor do Centro de Ciências Sociais e Educação (CCSE) da UEPA, bem como a assinatura do Termo de Aceite Institucional da Rede Emancipa Belém. Esse documento oficializou a concordância da instituição em permitir a realização da pesquisa em seu espaço e com seus integrantes, condicionada ao cumprimento das normas éticas e legais aplicáveis.

Com a inclusão das conversas no percurso investigativo, elaborou-se o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). O documento detalha os objetivos da pesquisa, procedimentos, impactos e direitos dos envolvidos, garantindo a desistência a qualquer momento. A participação ocorreu de forma voluntária e esclarecida.

Com o objetivo de preservar a identidade dos participantes e respeitar os princípios éticos da pesquisa com seres humanos, as falas registradas ao longo da investigação não serão identificadas por nomes reais.

3.4. Os participantes da Conversa Alternativa

Os sujeitos da pesquisa são educadores populares atuantes no cursinho popular Marielle Franco, identificados neste trabalho pelos pseudônimos Shuri, W'Kabi e Zuri. A adoção deste procedimento constitui uma estratégia ética voltada à preservação da identidade dos participantes, considerando que suas trajetórias, formas de atuação e inserção no cursinho poderiam possibilitar sua identificação no contexto local de Belém do Pará.

Os nomes utilizados foram inspirados em personagens do universo ficcional de Pantera Negra, cuja referência dialoga simbolicamente com questões de identidade, resistência e protagonismo negro, elementos que marcam o contexto empírico investigado. Trata-se, portanto, de uma escolha intencional, que busca estabelecer uma relação simbólica com o universo social e político no qual a pesquisa se insere.

No que se refere à caracterização dos sujeitos, foram considerados aspectos como trajetória formativa, atuação no cursinho, tempo de participação e experiências relacionadas à prática educativa. Informações pessoais sensíveis, como idade exata ou outros dados que pudessem permitir a identificação direta dos participantes, foram omitidas ou apresentadas de forma generalizada, em conformidade com os princípios éticos da pesquisa, aprovada em reunião de colegiado realizada em outubro de 2025, sob o Parecer nº 7.939.737.

Assim, participaram da pesquisa três educadores populares vinculados ao cursinho popular Marielle Franco, todos com atuação direta em atividades didáticas de preparação para o ENEM e/ou na coordenação pedagógica, além de vínculo prévio com o pesquisador.

A seleção dos participantes ocorreu com base nos seguintes critérios: (i) atuação ativa no cursinho popular Marielle Franco; (ii) envolvimento em práticas pedagógicas ou de coordenação voltadas à preparação para o ENEM; e (iii) adesão

voluntária à pesquisa, mediante concordância ética com seus objetivos e procedimentos.

A utilização de nomes fictícios, inspirados em personagens simbólicos, não se restringe a um procedimento técnico de anonimização, mas articula-se ao compromisso ético-político da pesquisa. Reconhece-se que os educadores do cursinho compartilham narrativas marcadas por experiências sensíveis, atravessadas por trajetórias de vida, afetos e resistências. Assim, os pseudônimos garantem a confidencialidade das falas sem apagar a singularidade das vozes que emergem da Conversa Alternativa.

As Conversas Alternativas foram registradas por meio de dispositivos de captação de áudio disponíveis no momento dos encontros, como aparelhos celulares ou gravadores digitais, priorizando instrumentos acessíveis e coerentes com o contexto da pesquisa. A opção por dispositivos simples dialoga com a perspectiva decolonial adotada, ao recusar aparatos técnicos que possam produzir distanciamento simbólico entre pesquisador e participantes, preservando a espontaneidade, a oralidade e o caráter horizontal da interação.

Nesse sentido, a Conversa Alternativa enfatiza a produção de significados que emergem das interações, compreendendo o conhecimento como algo construído no encontro, não como resultado da aplicação de instrumentos prévios. Trata-se de uma prática ética, afetiva e politicamente implicada, orientada pela recusa da superioridade acadêmica e pela problematização das hierarquias epistêmicas que historicamente marcam os processos de pesquisa.

Esse procedimento não se orienta por roteiros estruturados, tampouco admite a imposição de temas, categorias analíticas ou papéis fixos entre pesquisador e participantes. Pressupõe a construção de vínculos situados de convivência, reconhecimento e confiança, que podem anteceder a pesquisa formal ou se constituir ao longo do percurso investigativo, sendo inseparáveis das condições concretas em que a pesquisa se realiza. O material produzido não é compreendido como dado bruto ou informação objetiva, mas como produção de sentidos construída na relação entre os sujeitos.

O encerramento das Conversas Alternativas não seguiu os critérios de saturação temática das abordagens clássicas. Alinhado à perspectiva decolonial e à Metodologia Indisciplinada, o término ocorreu de forma orgânica e relacional, quando os diálogos passaram a indicar um fechamento narrativo. Esse critério foi ético,

dialógico e situado, respeitando o tempo, a disponibilidade dos participantes e o próprio esgotamento interpretativo do processo de pesquisa.

A produção dos áudios ocorreu ao longo do ano de 2025, acompanhando o calendário formativo e político do cursinho. Posteriormente, os registros foram revisitados com o objetivo de compreender como os marcadores sociais se manifestam nas práticas educativas desenvolvidas pelos educadores, à luz dos fundamentos da educação popular.

A análise do material foi realizada por meio da construção de eixos analíticos, elaborados no diálogo entre as categorias teóricas da educação popular, juventude e interseccionalidade e os sentidos emergentes das Conversas Alternativas. Embora não se baseie em categorização rígida, a análise organiza os dados em eixos interpretativos construídos a partir dos sentidos recorrentes nas narrativas inspiradas na concepção freireana de educação como prática da liberdade (Freire, 2010) e na pedagogia engajada de bell hooks (2013).

Nesse processo, foram observadas convergências, tensões, deslocamentos e silêncios presentes nas narrativas, entendidos como elementos constitutivos da experiência educativa, e não como lacunas analíticas.

A Conversa Alternativa, neste estudo, configura-se simultaneamente como prática metodológica, postura ética e escolha política, articulando registro flexível, produção relacional de sentidos e análise interpretativa situada. Longe de representar ausência de rigor, essa opção metodológica se posiciona criticamente diante da violência epistêmica e uma aposta na legitimidade dos saberes produzidos nas margens.

Os sentidos produzidos nas Conversas Alternativas foram analisados a partir de uma perspectiva interpretativa, buscando identificar núcleos de sentido relacionados às práticas educativas, às trajetórias formativas e aos marcadores sociais. A análise será orientada pelos referenciais da educação popular, da interseccionalidade e da decolonialidade, não como categorias fixas, mas como ferramentas analíticas para compreender as experiências dos sujeitos.

A adoção de perspectivas decoloniais problematiza pressupostos universalizantes, abrindo espaço para epistemologias plurais latino-americanas e amazônicas. Assim, a Metodologia Indisciplinada e a Conversa Alternativa atuam como posturas relacionais baseadas no diálogo e na escuta. Esse horizonte

fundamentará o capítulo 5, articulando tais reflexões às práticas da educação popular e à interseccionalidade de jovens educadores em periferias amazônicas.

4 EDUCAÇÃO POPULAR NA AMAZÔNIA: ENTRE O QUE SE REGISTRA E O QUE AINDA PRECISA SER DITO

Este capítulo apresenta uma análise detalhada das produções acadêmicas que abordam a temática da educação popular na Amazônia, com destaque para os Programas de Pós-Graduação em Educação da UEPA e da UFPA. Por meio de um levantamento sistemático no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e em repositórios institucionais, foram examinadas as abordagens teóricas, objetos de estudo, metodologias e contribuições das dissertações e teses desenvolvidas entre 2007 e 2023. A análise revela tanto a riqueza das experiências locais quanto as lacunas no tratamento de temas como juventudes, interseccionalidade e práticas pedagógicas populares. O capítulo também discute a concentração regional das produções e a sub-representação amazônica nos espaços acadêmicos nacionais, destacando a importância de valorizar os saberes e experiências educacionais das periferias urbanas da região, além de contribuir para compreender o cenário em que se insere o problema desta pesquisa.

4.1 O que pesquisa a Amazônia? Produções acadêmicas sobre educação popular: cenário nacional e amazônico

No que diz respeito às produções acadêmicas, essa pesquisa apresenta um potencial grau de originalidade para o campo da Pesquisa em Educação na Amazônia. Morosini e Fernandes (2014) refletem sobre a necessidade de um levantamento bibliográfico consistente para o desenvolvimento de pesquisas acadêmicas.

Assim, os processos de identificação, registro e categorização que levam à reflexão e à síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, permitem aos pesquisadores elaborarem novas concepções teóricas, metodológicas, epistemológicas e gnosiológicas.

A partir disso, utilizou-se o descritor “Educação Popular”[7] no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

[7] Optou-se pela busca booleana com o descritor "Educação Popular" entre aspas, assegurando que apenas produções centradas na referida categoria teórica fossem contabilizadas. Consultado em 26 de março de 2026, às 10:45h. Em datas e horários posteriores, a plataforma pode ser atualizada e os resultados das buscas apresentarem variações.

(CAPES). Considerando o período de 2007 a 2025, os resultados da busca estão representados no quadro 5, conforme visto na sequência.

Quadro 5 - Produções acadêmicas identificadas.

Descritor	Doutorado	Doutorado Profissional	Mestrado	Mestrado profissional	Profissionalizante
Educação Popular	827	2	2204	168	18
	Total de produções: 3219				

Fonte: Sistematização do autor (2026).

Desse quantitativo, utilizando-se do filtro “Grande Área do Conhecimento” no descritor “Educação Popular”, os resultados distribuem-se conforme o quadro 6.

Quadro 6 – Resultados das produções encontradas no Catálogo de Teses e Dissertações por Grande Área para o descritor Educação Popular.

Grande Área	Quantidade de Produções
CIÊNCIAS AGRÁRIAS	6
CIÊNCIAS DA SAÚDE	87
CIÊNCIAS EXATAS E DA TERRA	4
CIÊNCIAS HUMANAS	1694
CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS	77
ENGENHARIAS	2
LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES	21
MULTIDISCIPLINAR	155
Total de produções: 2046.	

Fonte: Sistematização do autor (2026).

Devido ao grande quantitativo de produções para o descritor “Educação Popular”, utilizou-se como critérios de exclusão: CIÊNCIAS AGRÁRIAS, CIÊNCIAS DA SAÚDE, CIÊNCIAS EXATAS E DA TERRA, CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS, ENGENHARIAS, LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES, MULTIDISCIPLINAR. Ou seja, o critério de inclusão foi o filtro aplicado às CIÊNCIAS HUMANAS, totalizando 1694 produções, distribuídas conforme o quadro abaixo.

Quadro 7 – Resultados das produções por Área do Conhecimento, para o descritor Educação Popular, após utilizar como critério de inclusão o filtro Ciências Humanas.

Área do Conhecimento	Quantidade de Produções
ANTROPOLOGIA	6
GEOGRAFIA	23
HISTÓRIA	14
EDUCAÇÃO	1348
EDUCAÇÃO DE ADULTOS	196
PLANEJAMENTO EDUCACIONAL	57
EDUCAÇÃO EM PERIFERIAS URBANAS	5

PSICOLOGIA	10
PSICOLOGIA SOCIAL	2
EDUCAÇÃO RURAL	1
SOCIOLOGIA	10
TEOLOGIA	5
ENSINO PROFISSIONALIZANTE	12
ENSINO-APRENDIZAGEM	3
TRATAMENTO E PREVENÇÃO PSICOLÓGICA	2
Total de produções: 1694.	

Fonte: Sistematização do autor (2026)

Considerando o volume de 1694 produções, totalizando 15 resultados nas Área do Conhecimento, para o descritor “Educação Popular”, foi necessário restringir ainda mais os resultados buscados no portal da CAPES, adotando como critério de inclusão apenas a Área do Conhecimento “EDUCAÇÃO”, excluindo, portanto, 346 produções nas demais 14 Área do Conhecimento listadas no quadro acima. Após esses procedimentos, restaram 1348 produções.

Nesse contexto, para o descritor “Educação Popular”, a palavra “EDUCAÇÃO” apresenta um filtro homônimo tanto para “Área do Conhecimento” quanto “Área Avaliação” e “Área Concentração”. Considerando estes aspectos, ambos foram selecionados. Entretanto, das 1348 produções citadas anteriormente, no filtro “Área de Concentração”, 63 opções estiveram disponíveis.

Ou seja, o refinamento por Área de Concentração para o descritor “Educação Popular” constitui o nível de maior especificidade taxonômica no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. A identificação de 63 opções distintas de concentração para o universo de 1.348 produções evidencia a natureza multidisciplinar e a capilaridade do descritor “Educação Popular”. Tais registros indicam que, embora os trabalhos compartilhem a mesma base da Grande Área, eles se distribuem em diversos nichos investigativos: história da educação, currículo, educação ambiental e outras.

Desse quantitativo presente em diversas “Área Concentração”, o portal da CAPES indicou 608 produções para o filtro “EDUCAÇÃO”, a partir do qual, foram excluídas 740 produções presentes nas outras 62 “Área Concentração”.

Dessas 608 produções, EDUCAÇÃO (em maiúsculo) aparece com 569 textos. Educação (em minúsculo) aparece em 31 produções. EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA, com 1. Educação Contemporânea, com 2. Educação e Tecnologia, com 4. FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES, com 1

registro, distribuídas em 62 Instituições de Ensino Superior em todo Brasil. Após esses procedimentos, era necessário definir o recorte geográfico.

4.2 Recorte amazônico: panorama das produções no Estado do Pará

Como esta investigação centra-se na educação popular da Amazônia, no contexto da cidade de Belém Pará, adotei como critério de inclusão as produções encontradas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES disponíveis no Estado do Pará, no qual duas Instituições se apresentaram nesse filtro final para o descritor "Educação Popular".

Quadro 8 – Resultados de produções para o descritor Educação Popular após adotar como critério de inclusão instituições do Estado do Pará no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.

DESCRITOR	UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
"Educação Popular"	8	9
	Total de produções: 17	

Fonte: Sistematização do autor (2026).

Os resultados das buscas pelo descritor "Educação Popular" no portal da CAPES conforme o ano em que foram apresentadas em seus respectivos programas estão sintetizados nas tabelas 1 e 2.

Tabela 1 – Quantitativo de produções encontradas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES por anos.

Descritor	2013	2014	2015	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	Total
"Educação Popular"	1	2	1	1	3	-	2	1	4	2	17

Fonte: Sistematização do autor (2026).

Com o mesmo descritor, no que se refere aos cursos de Pós-Graduação stricto sensu em que os estudos foram realizados, identificou-se uma concentração destes, conforme registrado abaixo:

Tabela 2 – Quantitativo de produções encontradas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES por tipo de pesquisa.

Descritor	Mestrado	Doutorado
"Educação Popular"	14	3
Total:	17	

Fonte: Sistematização do autor (2026).

Destas 17 produções apontadas pelo Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES para o descritor "Educação Popular", os Programas de Pós-Graduação em Educação da UFPA e UEPA são as principais fontes de pesquisas sobre a temática educação popular na Amazônia. Após analisar os quantitativos registrados no

Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, comparando-os com os repositórios institucionais do PPGED/UEPA e PPGED/UFPA, constatou-se um número divergente de teses e dissertações produzidas nestas instituições de ensino, indicando que na plataforma da CAPES, as pesquisas e os filtros citados anteriormente sobre o descritor “Educação Popular” não correspondem ao real número de pesquisas sobre a temática educação popular.

4.3 “Isso é Pará, isso é Belém, isso é Brasil”: entre território e produção acadêmica na UEPA (2007–2025)

Mapear as pesquisas sobre educação popular produzidas no Programa de Pós-Graduação em Educação da UEPA é necessário para compreendermos como as contribuições de Paulo Freire se manifestam e influenciam o contexto amazônico, sob a perspectiva teórico-metodológica dessas produções.

Freire (1987), cuja perspectiva humanista fundamenta uma análise social pautada nas classes mais pobres, compreendia a educação como um instrumento de conscientização das camadas populares, buscando a emancipação dos oprimidos. Desde 2007, no contexto de produção acadêmica do PPGED/UEPA, as pesquisas em educação popular, associadas ao Núcleo de Educação Popular Paulo Freire (NEP/UEPA) apresentam influências do Materialismo Histórico e Dialético. Esse enfoque visa ao desenvolvimento da consciência de classe e a superação das opressões internalizadas, conforme também sugere Moacir Gadotti (2004) ao tratar da pedagogia freireana como um ato político de transformação social.

> Desde sua primeira obra Paulo Freire apresenta uma concepção da educação que se desenvolverá no decorrer de toda a sua longa trajetória como teórico da educação e da pedagogia, concepção que poderíamos chamar de “militante” (...) A construção de uma “nova sociedade” não poderá ser conduzida pelas elites dominantes, “incapazes de oferecer as bases de uma política de reformas”, mas apenas pelas massas populares, que são a única forma de operar a mudança (Gadotti, 2004, p. 26).

Concordo que as produções sobre educação popular do PPGED da UEPA são fundamentais para problematizar a cultura de opressão internalizada nas periferias amazônicas. Afinal, fundamentadas nas reflexões de Freire e sob o viés do Materialismo Histórico-Dialético, essas pesquisas viabilizam práticas pedagógicas que promovem a libertação e a consciência crítica dos educandos. Esse cenário de investigações converge com o levantamento de Souza, Oliveira e Campos (2018), que mapeou as produções intelectuais do Grupo de Trabalho 06 da ANPEd para verificar o panorama da educação popular na Amazônia.

> Como resultado, visualizou-se uma relação assimétrica nas produções intelectuais, visto que, apesar da extensão territorial e da pluralidade de populações e práticas educativas presentes na Amazônia, há um predomínio de trabalhos do Sul e do Sudeste no GT 06 da ANPEd (...) os trabalhos apontam que as pesquisas sobre a Amazônia apresentam a preocupação em estudar saberes da população local, valorizando as práticas sociais desta população e a busca em superar o silenciamento dos saberes populares amazônidas (Souza; Oliveira e Campos, 2018, p. 25-26).

A observação da desigualdade nas produções intelectuais no GT 06 da ANPEd traz à tona uma questão importante sobre a representatividade acadêmica: apesar da vasta extensão territorial e da diversidade cultural da Amazônia, os trabalhos oriundos desta região são menos numerosos em comparação com aqueles produzidos no Sul e Sudeste. Esse desequilíbrio geográfico reflete uma concentração de conhecimento, e levanta questões sobre a visibilidade e valorização dos saberes locais.

Ainda no âmbito de produção e circulação da Educação Popular na Amazônia, o projeto de pesquisa e extensão “Pará Leitura: Educação Popular, Direitos Humanos e Justiça Socioambiental em Comunidades Ribeirinhas de Belém - PA”, da UEPA, busca desenvolver ações de Educação Popular na Ilha de Cotijuba. Conforme destaca Nunes (2024), as atividades são voltadas aos moradores da Comunidade do Poção e abrangem mediação de leitura, ludicidade, lazer, além de educação ambiental, sexual e de gênero.

> O Pará Leitura é fonte de esperança, de amor, de ludicidade, de criticidade e acima de tudo, fonte de uma educação crítica e libertadora na educação popular no campo. Ademais, o grupo está avançando com atividades na região metropolitana do Pará e tem potência para alcançar cada vez mais educandas/os e educadoras/es, que necessitam da presença da educação popular freireana e da educação popular feminista em suas vidas (Nunes, 2024, p. 86).

Nesse sentido, destaco a relevância do Núcleo de Educação Popular da UEPA (NEP), do Pará Leitura e do PPGED nas pesquisas voltadas para a Amazônia, pois esses espaços acadêmicos buscam sistematicamente abordar e valorizar os sujeitos locais, superando o histórico de silenciamento dessas vozes.

Superar esse silenciamento é necessário, pois o reconhecimento dos sujeitos e dos saberes populares amazônicos representa um processo de inclusão e uma subversão epistemológica, como será detalhado no capítulo metodológico sob uma perspectiva decolonial. Esse esforço acadêmico em descentralizar o conhecimento eurocêntrico e fomentar uma abordagem decolonial reafirma a importância de práticas pedagógicas direcionadas às realidades das periferias amazônicas, onde os desafios

socioeconômicos e culturais exigem respostas pedagógicas voltadas aos grupos mais vulneráveis.

Desse modo, entende-se que a desigualdade na representatividade acadêmica demanda uma reflexão sobre os mecanismos de inclusão e a visibilidade dos saberes locais nas principais plataformas de discussão e produção de conhecimento, como os GTs da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Ou seja, é necessário um esforço contínuo para garantir que as vozes amazônicas não sejam apenas ouvidas, mas também reconhecidas e integradas como uma parte vital do diálogo acadêmico nacional.

Assim, este estudo pretende chamar atenção da academia para debater as experiências das juventudes de Belém do Pará a partir da educação popular na Amazônia, tendo como objeto de pesquisa as práticas pedagógicas de professores que atuaram no cursinho popular Marielle Franco.

Vejamos o quadro abaixo com dados da UEPA sobre a temática educação popular, no PPGED, entre os anos de 2007 a 2025.

Quadro 9 – Produções realizadas na UEPA sobre a temática educação popular no PPGED (2007 a 2025).

Autor	Título	Ano
LIMA, Adriane Raquel Santana de.	Cartografia de saberes subjacentes às práticas educativas cotidianas do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra – MST na Amazônia Paraense	2007
MOTA NETO, João Colares da.	A educação no cotidiano do terreiro: saberes e práticas culturais do Tambor de Mina na Amazônia	2008
GOÉS, Wany Marcele Costa.	Educação Popular em ambiente hospitalar: construção de identidades como processo de afirmação cultural	2009
OLIVEIRA NETO, Adolfo da Costa.	Educação Popular do campo e território: uma análise da prática educativa do GETEPAR-NEP na Amazônia Ribeirinha	2011
FONSECA, Simone Farias.	Formação sócio política da Universidade Popular (UNIPOP): fundamentos e contribuições da Educação Popular na formação de lideranças sociais	2011
DIAS, Alder de Sousa.	Paulo Freire na Escola Cabana: memórias e práxis de profissionais da Educação de Jovens e Adultos	2012
MATOS, Layandra Lareza da Silva.	Educadores Populares Freireanos: um olhar para as práticas educativas	2015
SOUSA, Sidneia Santos de.	Casa Familiar Rural: um estudo da pedagogia da alternância na perspectiva da Educação Popular	2018
TEIXEIRA, Hanna Tamires Gomes Corrêa Leão.	O outro na história do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire: denúncia de opressões e anúncio de alteridade (1995-2019)	2020
MALCHER JUNIOR, João do Espírito Santo Lima.	Curso Popular TF Livre: uma experiência de Educação Popular no bairro-território da Terra Firme, Belém-PA	2022
CABRAL, Fabíola Barroso.	A boniteza em Paulo Freire e o ensino de filosofia com crianças e adolescentes em Escola pública	2022

DE PAULA, Flávio Moreira.	Educação Popular e Classe Trabalhadora: um estudo sobre a Casa de Educação Popular no município de Altamira, Sudoeste Paraense	2023
ALVES, João Ricardo Batista.	AVANÇOS E LIMITES DO CURRÍCULO IMPLEMENTADO EM ESCOLA QUILOMBOLA NO MARAJÓ: reconhecimento e a afirmação de Território Quilombola	2023
SANTOS, Eliana Santos dos.	Centro Alternativo de Cultura - CAC: Um estudo sobre as relações entre educação popular e teologia da libertação na Amazônia	2024
ARAÚJO, Lucila Leal da Costa.	CURRÍCULO ESCOLAR EM EJA EM COMUNIDADES QUILOMBOLAS DA AMAZÔNIA: avanços e limites na afirmação do reconhecimento de Territórios Ancestrais	2024
SILVA, Yandala Amaral Damasceno.	MOVIMENTO ALFABETIZA BELÉM: um estudo sobre os saberes e práticas da alfabetização de jovens, adultos e idosos na perspectiva da educação popular	2024
NUNES, Beatriz Siqueira.	NOS CAMINHOS DAS ÁGUAS DA EDUCAÇÃO POPULAR FEMINISTA: uma ação educacional em Cotijuba, Belém (PA)	2024

Fonte: Sistematização do autor (2026).

Retornando ao ponto da originalidade desta dissertação de mestrado, detalharei em um capítulo posterior, o que foi produzido sobre a temática da educação popular na Amazônia aplicada à capital paraense. Por ora, com base no levantamento realizado no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES para o descritor “Educação Popular” e no site do PPGED/UEPA, a aplicação da metodologia da interseccionalidade, relacionando com as categorias juventude e educação popular pouco ou nenhuma vez foi abordada até o presente momento dessa proposição de investigação. Nesse cenário, Kerner (2012) problematiza a utilização da interseccionalidade em alguns contextos. Para a autora, três concepções devem ser levadas em consideração sobre o conceito.

> Dimensão epistêmica que abarca o conhecimento racista e sexista e seus discursos correspondentes; uma dimensão institucional, referente a formas institucionalizadas de racismo e de sexismo; e uma dimensão pessoal, que, além de posicionamentos individuais a respeito da identidade ou da subjetividade, também abrange ações individuais e interações pessoais (Kerner, 2012, p.46).

Quando me propus a escrever sobre a relação entre interseccionalidade, juventudes e educação popular, acredito que essas categorias nos permitem analisar as estruturas sociais, as representações simbólicas e as subjetividades que, naturalizadas, produzem e reproduzem as desigualdades de gênero, de identidade de gênero, orientação sexual, classe, geração, capacidades e raça em nossa sociedade, algo que as abordagens encontradas no PPGED/UEPA pouco exploraram no debate da educação. Aqui defendo a originalidade da presente pesquisa, ao sugerir que as análises sobre Paulo Freire e suas epistemologias não se restringem ao Materialismo

Histórico e Dialético. Com base no quadro 5, analisei brevemente o que fora escrito sobre educação popular no PPGED/UEPA entre os anos de 2007 a 2025, onde percebemos que os autores apresentam semelhanças e diferenças em aspectos conceituais, objeto de estudo e métodos utilizados.

Em relação ao conceito, Lima (2007); Mota Neto (2008); Goés (2009); Oliveira Neto (2011); Fonseca (2011); Dias (2012); Matos (2015); Sousa (2018); Teixeira (2020); Malcher Júnior (2022); Cabral (2022) e Paula (2023) consideram o conceito de educação popular na perspectiva de Paulo Freire.

No que diz respeito ao objeto de estudo, Lima (2007); Mota Neto (2008); Malcher Júnior (2022) e Cabral (2022) se concentram em instituições relacionadas à educação popular. Por outro lado, Goés (2009); Oliveira Neto (2011); Fonseca (2011); Dias (2012); Matos (2015); Sousa (2018); Teixeira (2020) e Paula (2023) trazem como objetos, práticas educativas relacionadas à educação popular.

Quanto ao corpus, Lima (2007); Mota Neto (2008); Goés (2009); Oliveira Neto (2011); Fonseca (2011); Dias (2012); Matos (2015); Teixeira (2020); Malcher Júnior (2022) e Paula (2023) contam com a participação de sujeitos relacionados aos objetos para a construção de materiais utilizados pelos autores para obterem os dados destas pesquisas. Porém, Cabral (2022) realiza um levantamento bibliográfico e levantamento documental para a construção de materiais a serem utilizados na obtenção dos dados de sua pesquisa.

Em relação à metodologia, os autores listados anteriormente, os quais pesquisaram a temática educação popular no PPGED/UEPA entre os anos de 2007 a 2025, utilizam a abordagem qualitativa em seus trabalhos, o que implica uma tendência na compreensão social mais detalhada dos fenômenos estudados no âmbito educacional.

No que diz respeito aos enfoques teóricos e procedimentos adotados nas pesquisas com a temática educação popular no PPGED/UEPA, entre os anos de 2007 a 2025, Lima (2007) adotou o enfoque descritivo, utilizando o estudo de caso para realizar uma investigação detalhada e objetiva sobre o fenômeno analisado. Mota Neto (2008) empregou uma abordagem etnográfica, integrando o estudo de caso com a observação participante para capturar a vivência e o contexto cultural dos envolvidos. Goés (2009) optou por uma perspectiva dialética, utilizando o estudo de caso para examinar as contradições e relações entre os elementos do objeto de estudo. Oliveira Neto (2011) aplicou o enfoque histórico-dialético, conduzindo

pesquisa de campo e utilizando a observação participante para estudar as influências históricas e sociais do contexto. Fonseca (2011) seguiu o materialismo histórico-dialético, estruturando sua investigação por meio de um estudo de caso para entender como as condições materiais impactavam o objeto de estudo. Dias (2012), por sua vez, utilizou um enfoque etnossociológico, também empregando o estudo de caso para explorar as interações sociais e culturais no contexto analisado.

Continuando, Matos (2015) utilizou uma abordagem crítico-dialética, combinando pesquisa de campo, entrevistas semiestruturadas e observação para explorar os aspectos sociais do fenômeno. Sousa (2018) aplicou o materialismo histórico e dialético, integrando uma diversidade de métodos – pesquisa de campo, estudo de caso, observação participante e entrevistas semi-estruturadas – para obter uma visão abrangente. Teixeira (2020) seguiu o enfoque histórico-crítico dialético, desenvolvendo sua pesquisa por meio de estudo de caso e pesquisa histórica, com o intuito de compreender as transformações sociais ao longo do tempo. Malcher Júnior (2022) aplicou o materialismo histórico e dialético em uma investigação-ação participativa, aliada à observação participante, para uma abordagem colaborativa do objeto de estudo, enquanto que Cabral (2022) optou pelo enfoque analético, utilizando o estudo de caso e a pesquisa documental para explorar contextos e aspectos específicos de sua temática. Paula (2023) também seguiu o materialismo histórico e dialético, conduzindo pesquisa de campo, estudo de caso e entrevistas semi-estruturadas para uma análise de seu objeto de pesquisa.

Ao observar a produção mais recente do PPGED/UEPA (2023-2024), nota-se um relativo aumento das perspectivas decoloniais e participativas nas pesquisas em educação popular. Alves (2023) e Araújo (2023), ao investigarem o contexto quilombola no Marajó e em Moju, assentam seus percursos no método dialético materialista, buscando um diálogo com os estudos decoloniais para problematizar a lógica eurocêntrica no fazer da pesquisa. Enquanto Alves (2023) foca nos avanços e limites da implementação curricular, Araújo (2023) utiliza a cartografia dos saberes para analisar o reconhecimento de territórios ancestrais na EJA.

Do ponto de vista historiográfico, a relação entre educação popular e teologia da libertação na Amazônia é registrada por Santos (2024) em uma pesquisa fundamentada na História da Educação, a autora utiliza a abordagem histórico-dialética para analisar o Centro Alternativo de Cultura (CAC). Embora não utilize diretamente os pressupostos da decoloniais, Santos (2024) destaca que a prática do

Centro, ao longo de três décadas, enfrentou as amarras do colonialismo. Ou seja, a autora não aprofunda este referencial teórico com os autores decoloniais, porém, aponta o traço decolonial da instituição como tema para investigações futuras.

No campo das políticas públicas de alfabetização na capital paraense, Silva (2024) estuda o "Movimento Alfabetiza Belém" sob a égide da Investigação-Ação Participativa (IAP) de Orlando Fals Borda. Metodologicamente, a autora articula a observação participante a entrevistas semiestruturadas e rodas de conversa, realizando uma triangulação de dados que envolve alfabetizadores, alfabetizandos e a coordenação do movimento. Seus resultados revelam uma metodologia política-pedagógica baseada na tríade: busca ativa; reconhecimento e política de permanência, com o intuito de tornar a cidade das mangueiras um território livre do analfabetismo, a partir da educação popular.

Ainda no cenário das águas e das ilhas de Belém, Nunes (2024) desenvolve uma pesquisa participante sobre a educação popular Feminista em Cotijuba. Sua investigação adota uma abordagem qualitativa sob uma perspectiva epistemológica decolonial, trazendo ao debate categorias como colonialidade de gênero e patriarcado a partir da trajetória do grupo Pará Leitura. Nesse contexto, o trabalho de Nunes (2024), somado às demais produções recentes, representa um avanço significativo no PPGED/UEPA ao incluir novas epistemologias as quais visam problematizar as colonialidades existentes na Amazônia.

É diante desse panorama de fortalecimento da vertente decolonial no PPGED/UEPA que a relevância desta dissertação se consolida, ao debater educação popular, juventude e interseccionalidade a partir dos jovens periféricos de Belém, sob a lente da decolonialidade. Distanciando-se das abordagens majoritariamente focadas no Materialismo Histórico clássico ou na História Cultural, o referencial teórico e metodológico adotado busca responder como gênero, raça, classe e sexualidades estão presentes nas práticas educativas dos educadores do cursinho popular Marielle Franco na capital paraense.

Conforme sugerido no levantamento inicial deste capítulo, os Programas de Pós-Graduação em Educação da UEPA e da UFPA são os principais eixos de investigação sobre a Educação Popular na região em nível stricto-sensu. Embora ambos os programas compartilhem o protagonismo na produção científica e apresentem divergências quantitativas entre o Catálogo da CAPES e seus repositórios institucionais, cada instituição apresenta matizes teóricos e objetos de estudo

distintos, os quais demandam um olhar individualizado para a compreensão integral do estado da arte no Pará.

Para compreender essa amplitude de produções na Amazônia Paraense, a seguir analisa-se também o cenário da Universidade Federal do Pará (UFPA).

4.4 Esses rios também são minhas ruas: Perfil das pesquisas em Educação Popular na UFPA (2012-2023)

Em uma análise sobre as produções da Universidade Federal do Pará (UFPA), utilizou-se o processo de busca para o descritor “Educação Popular”, o que permitiu identificar um quantitativo de nove produções acadêmicas vinculadas à instituição.

No âmbito da classificação acadêmica, os parâmetros de refinamento selecionaram a grande área de Ciências Humanas e a área de avaliação em Educação. A seleção abrangeu os dois níveis de formação stricto sensu, resultando em um conjunto composto por 6 dissertações de mestrado e 3 teses de doutorado.

Cronologicamente, os filtros revelaram uma produção distribuída entre os anos de 2013 e 2023, com registros de defesas ocorridas em 2014, 2015, 2017, 2018, 2021 e 2022. Por fim, a busca confirmou que os trabalhos estão depositados no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPA, consolidando um panorama temático voltado às realidades sociais e educativas da região amazônica.

Considerando a relevância da UFPA como polo de pesquisas sobre a educação popular na Amazônia, observou-se que o volume de registros na plataforma da CAPES pode não refletir integralmente a realidade da produção do PPGED/UFPA. Nesse sentido, confirmou-se uma discrepância entre os números apresentados pelo Catálogo e a produção efetiva do programa, indicando que diversos trabalhos acadêmicos podem não estar indexados sob este descritor específico ou inseridos nesta base de dados. O Quadro 10 indica as produções encontradas no site do PPGED/UFPA.

Quadro 10 – Produções da UFPA selecionadas para o descritor Educação Popular pelo portal da CAPES após análise e exclusão de trabalhos não relacionados à temática.

Autor	Título	Tipo de produção	Ano
GERONE Junior, Acyr De.	A Ação Pedagógica de professores ribeirinhos da Amazônia e sua relação com a concepção freireana de educação: um estudo do Projeto Escola Açaí em Igarapé-Miri/PA	Mestrado	2012
SILVA, Cristiane Rodrigues.	Entre curimbós e revoadas: a dimensão educativa de práticas culturais de jovens da amazônia paraense.	Mestrado	2013

GONÇALVES, Micheli Suellen Neves.	A Educação Popular na América Latina: um estudo comparado do pensamento social de Simón Rodríguez (Venezuela, 1771-1854) e Antônio Carneiro Leão (Brasil, 1887-1966)	Mestrado	2014
QUADROS, Camila Alves.	Memória Social e Educação Popular: um estudo sobre o Ponto de Memória da Terra Firme, Belém – Pará.	Mestrado	2018
BARBOSA, Cleuma De Melo.	O Ensino de Filosofia e a formação do ser-sujeito-criança na Educação de Paulo Freire	Mestrado	2018
SILVA NETO, Francisco Bezerra Da.	Uma concepção de Educação a partir do diálogo em Gadamer e Freire	Mestrado	2018
SANTOS, Ingrid Silva Dos.	Educação Popular na Periferia de Belém: a experiência do Coletivo Tela Firme com as juventudes	Mestrado	2022
CORDEIRO, Paula Maira Alves.	Educação Popular e Emancipação das Mulheres: o que dizem as egressas do cursinho popular Paulo Fonteles, da Rede Emancipa Belém	Mestrado	2023
RODRIGUES, Glenda Caroline Meireles Da Costa.	Políticas de Formação Continuada: o que pensam os formadores do Centro de Formação de Educadores Paulo Freire?	Mestrado	2023
NORONHA, Edson Costa.	Por uma universidade Crítica: Dialética, Práxis e Educação à luz das teorias de Theodor Adorno e Paulo Freire	Mestrado	2023
SILVA, Edna Batista Da	Educação para a Emancipação: aproximações entre Theodor Adorno e Paulo Freire	Mestrado	2023.
MOTA NETO, João Colares da.	Educação Popular e Pensamento Decolonial Latino-americano em Paulo Freire e Orlando Fals Borda	Doutorado	2015
VASCONCELOS, Maria Eliane De Oliveira.	Educação do Campo no Amazonas: história e diálogos com as Territorialidades das Águas, das Terras e das Florestas	Doutorado	2017
SILVA, Maria Divanete Sousa da	Práticas Educativas Populares na Licenciatura em Educação do Campo, no Território da Amazônia Tocantina	Doutorado	2019
CORDEIRO, Albert Alan De Sousa.	Por que você ainda fica falando sobre isso?" Um Estudo Decolonial da relação entre Educação Escolar e Cultura Popular na Amazônia Brasileira	Doutorado	2021
DIAS, Alder De Sousa.	As Pedagogias Decoloniais na produção *Stricto Sensu* em Educação no Brasil: entre aproximações, tensões e rupturas paradigmáticas	Doutorado	2021

Fonte: Sistematização do autor (2026).

Em relação à metodologia, os autores mencionados anteriormente, que pesquisaram a temática da educação popular no PPGED da Universidade Federal do Pará entre 2012 e 2023, utilizaram também a abordagem qualitativa em seus estudos. Essa escolha metodológica reflete uma tendência a buscar uma compreensão mais detalhada dos fenômenos sociais no contexto educacional da Amazônia. Porém, os autores identificados neste levantamento, apresentam semelhanças e diferenças em

relação aos conceitos centrais de suas pesquisas, objetos de estudo, corpus utilizados e objetivos das pesquisas.

Quanto ao conceito de educação popular, Gerone Junior (2012), Gonçalves (2014), Mota Neto (2015), Vasconcelos (2017), Silva Neto (2018), Quadros (2018), Barbosa (2018), Silva (2019), Dias (2021), Santos (2022), Cordeiro (2023) e Rodrigues (2023) discutem suas abordagens em suas pesquisas. Em contraste, Silva (2013) aborda os conceitos de juventude, cultura e educação. Cordeiro (2021) explora a concepção de memória e decolonialidade. Noronha (2023), por sua vez, utiliza os conceitos de práxis, teoria crítica e dialética. Por fim, Silva (2023) apresenta as definições de autonomia, libertação e emancipação.

Em relação ao objeto de estudo, Gerone Junior (2012), Silva (2013) e Quadros (2018) abordam práticas e ações que destacam e valorizam a cultura local e regional. Vasconcelos (2017), Barbosa (2018), Silva (2019), Cordeiro (2021), Dias (2021), Santos (2022), Cordeiro (2023) e Rodrigues (2023) investigam sujeitos em regiões periféricas da Amazônia brasileira. Em contraste, Gonçalves (2014), Mota Neto (2015), Silva Neto (2018) e Silva (2023) exploram pensadores que compartilham uma visão de educação centrada na educação transformadora e emancipadora. Esses autores criticam a educação tradicional e bancária, enfatizando a importância do diálogo e da participação ativa, defendendo uma concepção de educação como um processo social e histórico na América Latina.

Analisando o corpus destas investigações, Gerone Júnior (2012), Silva (2013), Gonçalves (2014), Mota Neto (2015), Vasconcelos (2017), Silva Neto (2018), Quadros (2018), Barbosa (2018), Dias (2021), Rodrigues (2023), Noronha (2023) e Silva (2023) utilizam a pesquisa bibliográfica como uma base comum, evidenciando que a revisão e análise da literatura existente é uma metodologia amplamente utilizada. Diferentemente, Gerone Júnior (2012) combina pesquisa bibliográfica, entrevistas e questionários, apresentando uma abordagem mista para obter uma visão abrangente. Silva (2019) faz uso de pesquisa documental, questionários e entrevistas, integrando diversas fontes de dados para uma análise detalhada. Cordeiro (2021) foca em memórias narradas por docentes, enfatizando um método mais qualitativo e narrativo. Santos (2022) utiliza imagens produzidas pelo Coletivo Tela Firme e entrevistas semiestruturadas, incorporando análise visual e métodos qualitativos.

Além disso, Gerone Júnior (2012), Quadros (2018), Barbosa (2018), Silva (2019), Santos (2022), Cordeiro (2023) e Rodrigues (2023) incluem entrevistas em

seus estudos, seja com professores, moradores, educadores ou líderes de movimentos sociais, indicando uma abordagem qualitativa para a coleta de dados primários.

4.5 “Antes de me despedir”, deixo ao jovem mais novo...

Nesse contexto, embora Gonçalves (2014), Mota Neto (2015), Cordeiro (2021) e Dias (2021) abordem a educação popular sob uma perspectiva decolonial, e Silva (2013) trate de juventude, cultura e educação, assim como Cordeiro (2023) analise a educação popular pela ótica da interseccionalidade, esta dissertação de mestrado investiga as práticas pedagógicas de professores que atuaram no cursinho popular Marielle Franco, vinculado à Rede Emancipa em Belém do Pará, no ano de 2023. Para isso, mobiliza uma abordagem qualitativa interseccional, com enfoque decolonial, articulando as categorias educação popular, juventudes e interseccionalidade na periferia da capital paraense.

Silva e Conceição (2022) destacam as lutas das juventudes na Amazônia brasileira, ressaltando os processos de educação política e a conquista de direitos por esses sujeitos pertencentes aos seus coletivos sociais. Para as autoras, é necessário:

> Compreender estratégias de participação da juventude na Amazônia pode revelar uma diversidade de experiências, formatos e estratégias de organização que tanto nos ajudam a desmentir o mito do desinteresse da juventude pela política (...) quanto a identificar tendências na cultura participativa da juventude na Amazônia como reação a violações e violências, numa região profundamente impactada por modelos econômicos exploradores e excludentes que resultam em altíssimos índices de violências no campo e nas cidades, graves conflitos territoriais e péssimos indicadores sociais aferidos na região (Silva; Conceição, 2022, p. 24).

Ou seja, desenvolver esta pesquisa para evidenciar as desigualdades sociais e apresentar possíveis soluções para os péssimos indicadores sociais, incluindo a educação, em uma região impactada por modelos econômicos exploradores e excludentes”, é uma das alternativas que encontrei como membro do grupo de pesquisa juventude Educação e Sociabilidades (JEDS) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade do Estado do Pará (UEPA).

Diante da realidade exposta, o próximo capítulo analisa a relevância da Rede Emancipa na história da educação amazônica e sua luta pelo acesso ao ensino superior em Belém. Embora existam pesquisas sobre a educação popular na região, faz-se necessário demonstrar como esse grupo de jovens universitários atua, desde 2011, em cursinhos preparatórios voltados às classes populares para o vestibular.

5 “SONHOS OUSADOS”: JUVENTUDE E EDUCAÇÃO POPULAR NA AMAZÔNIA. NOTAS SOBRE A FORMAÇÃO DA REDE EMANCIPA EM BELÉM DO PARÁ

Este capítulo responde ao primeiro objetivo específico desta investigação, ao trazer a trajetória da Rede Emancipa em Belém do Pará. Em uma narrativa que analisa dados obtidos por meio de levantamento bibliográfico e documental, incluindo fotografias, convocações para reuniões, panfletos e reportagens publicadas em jornais online e blogs sobre a atuação da Rede Emancipa em Belém nos primeiros anos de sua presença na cidade enquanto movimento de educação popular na Amazônia.

O texto situa a gênese do movimento em 2011, em uma conjuntura marcada por um cenário educacional paradoxal na cidade. Enquanto o ensino privado se expandia em uma lógica mercantilista, o acesso às universidades públicas permanecia um privilégio de poucos, caracterizado por processos seletivos meritocráticos e excludentes. É nesse contexto de “mosaico de contradições” que surge o primeiro cursinho popular da Rede na capital paraense, fruto de uma articulação estratégica entre a juventude universitária da UFPA e a comunidade escolar de um bairro periférico de Belém do Pará. Ao longo das próximas páginas, serão apresentadas as tensões e os “vestígios” de práticas educativas que marcaram a segunda década do século XXI na Amazônia.

Cronologicamente, o texto analisa imagens e memórias que revelam a precariedade das estruturas nas quais são instaladas experiências de educação popular em Belém, com cadeiras improvisadas e salas apertadas, revelando as falhas e omissões do Estado nestes ambientes de ensino público. A narrativa avança para mostrar como o movimento se expandiu para outros bairros da periferia, consolidando-se como um projeto político que entende a educação não apenas como treinamento técnico para o vestibular, mas como ferramenta de libertação e letramento racial.

Mais do que um registro histórico, o capítulo apresenta a Rede Emancipa como um espaço de (re)existência exemplifica como a união entre a universidade pública e os movimentos sociais na Amazônia urbana pode transformar “sonhos individuais” em “projetos coletivos”, provando que, embora a educação sozinha não mude a sociedade, sem ela a transformação é impossível.

5.1 “Se o caminho é meu, deixa eu caminhar!” A juventude vai à Luta! Primeiros passos da Rede Emancipa em Belém

Antes de abordar a história da Rede Emancipa em Belém, é necessário situar essa experiência como parte de um processo histórico mais amplo, marcado por disputas em torno do direito à educação e pela atuação das juventudes e da construção de práticas de educação popular na Amazônia.

> A Rede Emancipa Belém e Ananindeua completa 14 anos de existência em 2025. Ao longo desses anos, mais de 14 cursinhos foram criados e centenas de coordenadores/as, educadores/as e estudantes pisaram no chão do nosso movimento e tiveram suas vidas transformadas neste processo. Essas pessoas construíram e constroem trabalho de base com o objetivo de não só apoiar nossos estudantes a conquistarem sonhos individuais, mas também de estimular a organização popular para realizarmos projetos coletivos pela garantia de direitos fundamentais, principalmente, o direito à educação (Confluências Belém e Ananindeua, 2025).

Inspirado no verso de Dona Ivone Lara “Se o caminho é meu, deixa eu caminhar”, neste subtópico apresento os caminhos trilhados por militantes na construção da Rede Emancipa em Belém, marcados por conflitos, escolhas e disputas, refletindo as contradições de um território historicamente marcado por desigualdades sociais, raciais e de classe. Assim, mais do que narrar um início, busca-se compreender como a juventude foi à luta, construiu sentidos para sua atuação e inaugurou uma experiência de educação popular enraizada na realidade amazônica.

No início da segunda década do século XXI, conforme apontam Lisboa et al (2020), Belém do Pará era um mosaico de contradições. Com uma população que ultrapassava 1,3 milhão de habitantes, a cidade exibia um crescimento populacional acelerado e uma intensa desigualdade social[8]. Nesse cenário, a Educação Pública estatisticamente era incapaz de garantir o acesso igualitário aos estudantes do Ensino Médio ao Ensino Superior.

Embora a UFPA seja pioneira em ações afirmativas, reservando 50% das vagas para escolas públicas desde 2008, o ingresso na universidade pública no Brasil ainda permanecia como um desafio restrito a uma parcela privilegiada (Brasil, 2012)[9].

---

[8] BELÉM. Secretaria Municipal de Coordenação Geral do Planejamento e Gestão. Anuário estatístico do município de Belém. v. 15, 2010. Belém: Secretaria Municipal de Coordenação Geral do Planejamento e Gestão, 2011, p. 59-87.

[9] BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo da educação superior: 2010 – resumo técnico. Brasília: INEP, 2012.

Naquele contexto, o Ensino Superior, em expansão no país, possuía como característica o crescimento de vagas em instituições privadas, conforme vemos nos dados da Figura 1.

Figura 1 – Crescimento do número de Instituições de Educação Superior no Brasil de 2001 a 2010.

Ano	Total	Pública								Privada	%
		Total	%	Federal	%	Estadual	%	Municipal	%		
2001	1.391	183	13,2	67	4,8	63	4,5	53	3,8	1.208	86,8
2002	1.637	195	11,9	73	4,5	65	4,0	57	3,5	1.442	88,1
2003	1.859	207	11,1	83	4,5	65	3,5	59	3,2	1.652	88,9
2004	2.013	224	11,1	87	4,3	75	3,7	62	3,1	1.789	88,9
2005	2.165	231	10,7	97	4,5	75	3,5	59	2,7	1.934	89,3
2006	2.270	248	10,9	105	4,6	83	3,7	60	2,6	2.022	89,1
2007	2.281	249	10,9	106	4,6	82	3,6	61	2,7	2.032	89,1
2008	2.252	236	10,5	93	4,1	82	3,6	61	2,7	2.016	89,5
2009	2.314	245	10,6	94	4,1	84	3,6	67	2,9	2.069	89,4
2010	2.378	278	11,7	99	4,2	108	4,5	71	3,0	2.100	88,3

Fonte: INEP Censo da educação superior (2010).

Corbucci (2014) destaca que o Ensino Superior, em expansão no país, ocorreu em maior número no setor privado, ocupado por estudantes oriundos das camadas médias e altas. A presença de alunos de baixa renda nesses espaços era limitada, devido às deficiências da Educação Básica, que não preparava adequadamente os estudantes da rede pública para os processos seletivos das universidades públicas.

> De acordo com Pinto, o modelo privatista de expansão da educação superior não é abrangente o suficiente, pois inibe o ingresso de afrodescendentes e pobres. De fato, quando se comparam as proporções destes dois grupos em instituições públicas e privadas, verifica-se que sua incidência é maior nas primeiras. No entanto, o estudo elaborado por este autor é anterior à implantação do Programa Universidade para Todos (ProUni), de modo que, nos últimos anos, tem crescido a proporção de afrodescendentes e de estudantes de baixa renda nas instituições de ensino privadas (Corbucci, 2014, p. 8).

Na capital paraense, as universidades públicas representavam a minoria de instituições autorizadas pelo MEC a funcionar, o Quadro 11 demonstra esse cenário.

Quadro 11 – Instituições de Ensino Superior em Belém em 2010.

Instituição	Categoria Administrativa
Universidade Federal do Pará (UFPA)	Pública
Universidade do Estado do Pará (UEPA)	Pública
Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA)	Pública
Universidade Paulista	Privada

Centro Universitário do Estado do Pará (CESUPA)	Privada
Escola Superior da Amazônia (ESAMAZ)	Privada
Faculdade de Belém (FABEL)	Privada
Faculdade de Estudos Avançados do Pará (FEAPA)	Privada
Faculdade Integrada Brasil Amazônia (FIBRA)	Privada
Universidade da Amazônia (UNAMA)	Privada
Faculdade Mauricio de Nassau (UNINASAL)	Privada
Faculdade Ideal (FACI)	Privada
Faculdade do Pará (FAP)	Privada
Instituto de Estudos Superiores da Amazônia (IESAM)	Privada

Fonte: Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior Cadastro e-MEC | Sistematização do Autor (2026).

Oliveira (2020) analisa em sua dissertação de mestrado o contexto da oligopolização do Ensino Superior privado-mercantil na capital paraense. Para o autor, ao tornar o ensino superior mais acessível por meio de mensalidades reduzidas, o setor privado ampliou as oportunidades de ingresso ao sistema educacional.

> O aspecto da localização das instituições de ensino superior particulares belenense acaba sendo certo atrativo para os futuros alunos, visto que uma boa quantidade de oferta de serviços (transporte, lazer, alimentação) facilita o deslocamento e a fixação dos mesmos, no qual parte considerável desse público reside em bairros distantes e periféricos, além de sérias dificuldades em suas trajetórias educacionais, onde visualizam nessas instituições uma oportunidade de se qualificarem minimamente, em que irão “aprender” por mais quatro anos (tempo médio de duração do curso de graduação e bacharelado) noções mínimas da carreira da qual optaram (Oliveira, 2022, p. 143).

Em um cenário educacional onde grande parte das vagas do Ensino Superior era oferecida por instituições privadas, muitos jovens da periferia de Belém enfrentavam desafios para acessar a universidade. As vagas nas instituições públicas, em sua maioria, eram ocupadas por estudantes que tiveram acesso a escolas particulares e cursinhos pagos.

Nesse contexto, a UFPA, maior instituição pública paraense, era um objetivo difícil devido a barreiras socioeconômicas e ao formato do vestibular. Em 2011, o Processo Seletivo (PS/UFPA) possuía duas fases. A primeira etapa correspondia à participação dos estudantes no Exame Nacional do Ensino Médio. A segunda consistia em uma Prova Objetiva com 55 questões de múltipla escolha, aplicada pelo Centro de Processos Seletivos (CEPS/UFPA).

Além disso, os critérios de eliminação dos candidatos eram relativamente rigorosos. Estariam automaticamente eliminados da seleção os candidatos que não

fizessem a prova do ENEM e/ou zerassem uma de suas quatro áreas; obtivessem nota inferior a 4 (quatro) na prova de redação; faltassem à 2ª fase do PS/UFPA; e/ou obtivessem nota inferior a 30% (trinta por cento) de acerto do total de questões da prova objetiva ou nota zero em 3 (três) disciplinas dessa segunda fase. A tabela a seguir ilustra essas características, refletidas na relação entre vagas ofertadas e vagas preenchidas.

Tabela 3 - Números do processo seletivo da UFPA em 2010.

PROCESSOS SELETIVOS	CURSOS	INSCRITOS	VAGAS OFERTADAS	VAGAS PREENCHIDAS
Processo Seletivo Seriado (PSS)	144	50.427	6.370	5.194

Fonte: Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional (PROPLAN/UFPA) | Sistematização do Autor (2026).

Em 2011, o processo seletivo da UFRA ocorreu em duas etapas. A primeira fase foi composta pelas provas do ENEM de 2010. Já a segunda fase, contou com 60 questões de múltipla escolha. No cálculo da pontuação final do vestibular, a UFRA atribuiu um peso de 70% às provas que aplicou, enquanto as questões objetivas do ENEM de 2010 tiveram um peso de 20%, e a redação, 10%. Naquele ano, a Universidade recebeu um quantitativo de 8.828 inscrições no processo seletivo, para um total de 650 vagas ofertadas[10].

Na Universidade do Estado do Pará (UEPA), duas formas de ingresso eram disponibilizadas aos alunos, uma delas era pelo Programa de Ingresso Seriado (PRISE), que permitia aos estudantes do Ensino Médio, tanto da rede pública quanto da privada, realizarem provas anuais com os conteúdos correspondentes a cada série do Ensino Médio. O PRISE era dividido em três etapas, realizadas ao longo dos três anos do Ensino Médio, sem interrupções. Caso o candidato não realizasse uma das etapas, precisaria se inscrever novamente no ano seguinte para iniciar um novo ciclo do programa desde a 1ª etapa.

Além do PRISE, a UEPA também dispunha do Processo Seletivo (PROSEL), outra forma de ingresso regular na instituição. Esse processo era destinado a candidatos que já tivessem no terceiro ano do Ensino Médio, ou que já tivessem

[10] **UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DA AMAZÔNIA (UFRA).** *Indicadores institucionais.* Disponível em: https://propladi.ufra.edu.br/images/conteudo/indicadores-institucionais.pdf. Acesso em: 2 abr. 2025.

concluído o Ensino Médio no ano de aplicação das provas. Ocorria em três etapas consecutivas dentro de um único ano, com os respectivos conteúdos do PRISE. Ou seja, o ingresso de estudantes no vestibular de 2011 e em anos anteriores reflete bem essa realidade de dificuldades ao acesso às universidades públicas.

A exigência de um desempenho satisfatório tanto no ENEM quanto nas outras etapas das seleções estabelecia uma barreira significativa para os jovens que, muitas vezes, não tinham acesso a uma formação de qualidade no Ensino Médio. O rigor dos critérios de eliminação dificultava ainda mais a entrada destes alunos da rede pública. Naquele contexto, conforme ressalta Santos (2011), sem uma política de ação afirmativa consolidada, a lógica meritocrática do vestibular reforçava a desigualdade no acesso ao ensino superior.

Dessa forma, os estudantes de baixa renda, sobretudo negros, indígenas e moradores das periferias, tinham que competir em condições desiguais com aqueles que puderam contar com uma educação particular de qualidade, cursos preparatórios e maior acesso à informação. A ausência de medidas compensatórias tornava a universidade pública um espaço elitizado, contrariando seu papel social de democratizar o conhecimento e contribuir para a redução das desigualdades históricas do país (Silva, 2020).

Com a aprovação da Lei de Cotas em 2012[11], a nova legislação representou um avanço na busca pela equidade, garantindo a reserva de vagas para estudantes oriundos de escolas públicas, além de considerar critérios raciais e socioeconômicos. A implementação desse sistema teve um impacto significativo na inclusão de estudantes negros, indígenas e de baixa renda, refletindo a diversidade da população paraense dentro das universidades a médio e longo prazo.

É, neste cenário político, econômico e social, que um grupo de jovens militantes da Universidade Federal do Pará (UFPA) começou a articular um movimento que viria a transformar a realidade educacional de Belém.

Inspirados por experiências de educação popular em outras localidades, e guiados pela pedagogia de Paulo Freire, esses militantes começaram a organizar um cursinho popular gratuito, voltado para estudantes da rede pública. O objetivo era

[11] Em 2012, a Lei nº 12.711 estabeleceu a política de cotas, assegurando vagas para alunos provenientes de escolas públicas, além de pretos, pardos e indígenas de famílias com renda per capita inferior a um salário-mínimo e meio. Em 2016, a legislação foi expandida para incluir também estudantes com deficiência entre os beneficiados.

claro: fornecer conhecimento técnico para a prova do ENEM e vestibulares, incluindo uma formação que permitisse aos alunos compreenderem seu papel na transformação social.

> Organizamos a Rede Emancipa não apenas para ser parte do projeto individual de cada um, mas como uma alternativa de construção de um projeto coletivo, que defende uma verdadeira democratização do acesso à universidade e a educação pública, gratuita e de qualidade. Assim, nossa preocupação não se limita àqueles jovens que serão aprovados no vestibular, se estende também aos que não serão. Nesse projeto se engajam professores, alunos e ex-alunos universitários! (Blog Rede Emancipa de Cursinhos Populares, 2011, 22 de abril).

Na publicação, percebemos a luta pela democratização do acesso à universidade e à educação pública de qualidade, envolvendo professores, alunos e ex-alunos em um compromisso social mais amplo a partir da educação popular na capital paraense.

Em abril de 2011, editores do blog da Rede Emancipa de Cursinhos Populares registraram a expectativa de contar com o apoio do Instituto de Ciências da Educação da UFPA para a implementação do projeto. Na ocasião, articuladores da Rede Emancipa em Belém haviam se reunido com docentes do Instituto com o objetivo de estruturar a proposta a ser submetida à Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal do Pará, garantindo o caráter extensionista da iniciativa. Na época, segundo o blog, a direção do Instituto comprometeu-se a encaminhar a proposta ao Conselho até o final de maio, designando docentes da unidade para a elaboração das linhas do projeto[12]. O objetivo era abrir um cursinho popular gratuito na capital paraense, utilizando as dependências de uma escola pública no bairro da Cremação em Belém do Pará.

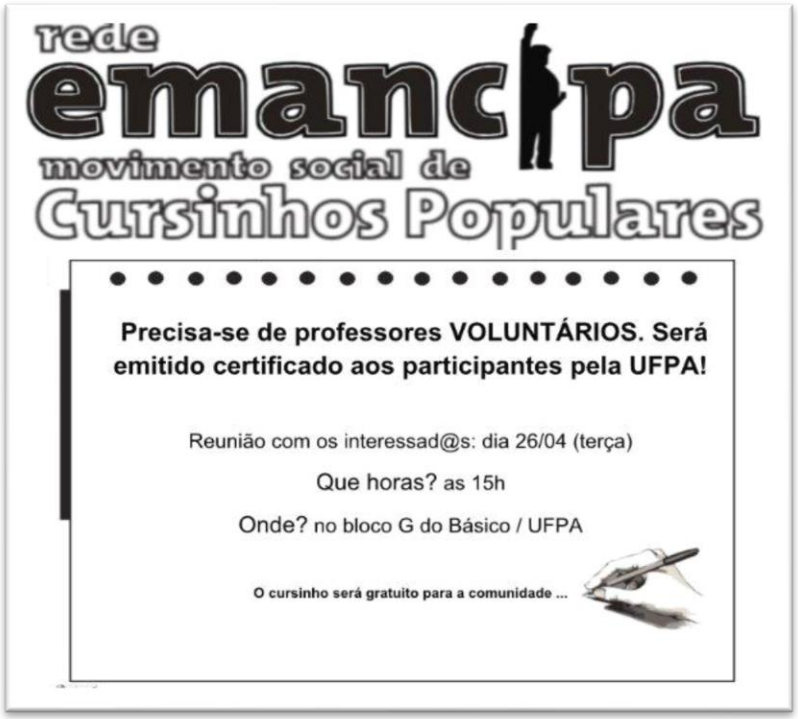
> Além de discutir questões imprescindíveis para o sucesso da empreitada, a reunião teve espaço para sonhos ousados, como abrir mais e mais cursinhos em outros pontos da cidade, como nos bairros do Guamá e da Terra Firme, uma vontade dos articuladores da Rede, bastante possível com o apoio de homens e mulheres do bem que fazem a Universidade não se limitar ao limite de seus muros (Blog Rede Emancipa de Cursinhos Populares, 2011, 22 de abril).

A implementação de um cursinho popular enfrentava desafios que dificultavam sua consolidação. Entre os principais obstáculos estavam a obtenção de um espaço

[12] BLOG REDE EMANCIPA DE CURSINHOS POPULARES. Rede Emancipa, em Belém, tem apoio do Instituto de Educação da UFPA. 22 abr. 2011. Disponível em: https://redeemancipa-pa.blogspot.com/2011/04/rede-emancipa-em-belem-tem-apoio-do.html?m=1. Acesso em: 18 dez. 2025.

físico adequado, geralmente vinculada a escolas públicas, associações comunitárias ou centros culturais, e a burocracia envolvida na cessão desses locais. Soma-se a isso a necessidade de formar uma equipe de educadores voluntários. Em um primeiro momento, os idealizadores da Rede Emancipa em Belém pensaram nessas dificuldades e passaram a convidar educadores para compor o projeto (Figura 2).

Figura 2 – Primeira Chamada para voluntários do Emancipa Belém em 2011.



Fonte: Blog Rede Emancipa (2011).

Com a intensificação da divulgação do Emancipa Belém, consolidaram-se os princípios educacionais que orientariam a atuação dos voluntários. Isso se evidencia na publicação de 1º de maio de 2011, que encerra a chamada com uma citação coletiva de Paulo Freire: “A educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”. Essa concepção de educação popular é destacada por Cordeiro (2023).

> A palavra emancipa vem do verbo emancipar, isto é, tornar-se independente; libertar-se e faz referência a categoria emancipação/libertação, abordada por Paulo Freire, principalmente em seu livro Pedagogia do Oprimido (1987). Essa palavra transmite grande parte do que a Rede faz em seu cotidiano, durante esses 15 anos de atuação nas periferias do Brasil. Nos cursinhos, por exemplo, a partir de uma educação problematizadora, o processo de emancipação é construído lado a lado com estudantes e educadoras/es, como aponta Paulo Freire [1987] (Cordeiro, 2023, p. 35).

A autora, explicita a origem do termo emancipa e sua vinculação ao pensamento educacional de Paulo Freire, ressaltando a coerência entre a

denominação da Rede e suas práticas pedagógicas. Além disso, destaca-se a ênfase em uma educação baseada no diálogo e na reflexão, desenvolvida nos cursinhos ao longo de sua trajetória. Dessa forma, após as reuniões iniciais e a campanha de divulgação para participação no cursinho, a jornada do Emancipa em Belém teria início em 14 de maio daquele ano.

Figura 3 – Chamada para a primeira aula do Emancipa em Belém, maio de 2011.



Fonte: Blog Rede Emancipa de Cursinhos Populares (2011)

O panfleto acima anunciava a aula inaugural do primeiro cursinho popular da Rede Emancipa, destacando a presença da diretora do Instituto de Ciências da Educação (ICED/UFPA). Nesse contexto, a participação de uma docente da UFPA nesse evento indica o processo de articulação efetiva de uma juventude militante na UFPA durante o processo de implementação do primeiro cursinho da Rede Emancipa em Belém, localizado em uma escola pública no bairro da Cremação.

Para a História da Educação na Amazônia, em 2011, esse momento marcaria um passo importante da mobilização popular e estudantil, evidenciando um elo importante na união entre Universidade Pública, Movimento Social e comunidade

escolar na construção de uma educação mais acessível e emancipadora na cidade de Belém do Pará.

O Quadro 12 apresenta a cronologia do início das mobilizações ao dia da aula inaugural da Rede Emancipa em Belém.

Quadro 12 – Cronologia dos eventos preparatórios para a implantação do cursinho popular da Rede Emancipa em Belém.

Data	Evento
20/04/2011	Reunião dos articuladores da Rede Emancipa com professoras do Instituto de Ciências da Educação da UFPA (ICED)
26/04/2011	Reunião com os interessados em ser voluntários, às 15h, no Bloco G da UFPA
28, 29 e 30/04/2011	Período de inscrições dos estudantes
04/05/2011	Reunião para professores voluntários de Geografia, Sociologia e Filosofia, às 16h no Bloco G básico da UFPA
14/05/2011	Início das aulas do cursinho Isa Cunha

Fonte: Blog Rede Emancipa de Cursinhos Populares (2011) / Sistematização do Autor (2025).

Um destes momentos está registrado na figura 4, que registra o encontro da Professora Ana Tancredi e estudantes do cursinho, no ano de 2011, na EEEFM Amílcar Alves Tupiassú, em Belém, Pará

Figura 4 – Aula Inaugural da Rede Emancipa Belém.



Fonte: Blog Rede Emancipa de Cursinhos Populares (2011).

Em “Sinais: raízes de um paradigma indiciário”, o historiador Carlos Ginzburg (1989), por meio do Paradigma Indiciário[13], nos indica os processos para conduzir a

[13] Conceito desenvolvido pelo historiador Carlo Ginzburg, o qual sugere uma investigação baseada em pistas e indícios aparentemente desconexos, é utilizado para inferir informações não evidentes, ao enfatizar a leitura de detalhes sutis para construir uma interpretação mais ampla.

construção de uma narrativa baseada em seguir pistas, pequenos fragmentos, vestígios e indícios, para interpretar a história de sociedades de tempos pretéritos.

Partindo dessa concepção, as imagens (Figura 4 e 5) da aula inaugural do primeiro encontro da Rede Emancipa Belém na aula inaugural evidenciam a importância e os desafios da educação popular na Amazônia. A escolha do espaço – uma escola pública – simboliza a apropriação de um local que deveria, por essência, garantir educação de qualidade, mas que, na realidade, frequentemente falha nesse papel, tornando necessária a existência de iniciativas como essa para que os jovens tenham condições de realizar os processos seletivos das universidades públicas de Belém.

Da mesma forma, o cenário reflete as condições precárias em que movimentos educacionais precisam operar: cadeiras escolares improvisadas, um ambiente aberto sujeito a distrações e infraestrutura limitada. O grande número de participantes demonstra a demanda reprimida por oportunidades educacionais, ao mesmo tempo que expõe o abandono do Estado na preparação de jovens para o ensino superior.

Pedagogicamente, a figura central da professora em pé, dialogando com os estudantes, remete à pedagogia freireana, na qual o conhecimento é construído coletivamente. No entanto, é impossível ignorar a contradição: por que um projeto voluntário precisa suprir uma lacuna que deveria ser responsabilidade do poder público? Se por um lado a Rede Emancipa representa resistência e luta pelo direito à educação, por outro, sua própria existência denuncia as falhas do Estado na perpetuação da desigualdade no acesso ao ensino superior naquele contexto.

> Se os cursinhos comerciais foram uma resposta ao anseio das classes médias pelo acesso à educação superior, os cursinhos populares têm sido uma resposta a projetos análogos das juventudes das classes populares. Esse campo teria se constituído a partir do fim dos anos de 1990, principalmente pela ação de entidades estudantis universitárias e movimentos negros, com a participação menos documentada de outros atores, como as associações comunitárias e os sindicatos (Groppo, Oliveira e Oliveira, 2019, p.19).

Assim, as juventudes pretas, periféricas e militantes se organizaram para criar suas estratégias e alternativas para ingressar no Ensino Superior em Belém do Pará.

Figura 5 – Primeira turma de estudantes do Emancipa em Belém no ano de 2011.



Fonte: Blog Rede Emancipa de Cursinhos Populares (2011).

Com base na análise das imagens, é possível estimar que, na aula inaugural da Rede Emancipa Belém em 2011, havia entre 40 e 60 pessoas presentes. O público aparenta ser composto majoritariamente por jovens e adultos, o que sugere o caráter inclusivo do cursinho popular. Embora a imagem, por si só, não permita identificar com precisão a faixa etária nem as trajetórias escolares dos participantes, a presença visual de sujeitos que aparentam estar fora da faixa etária tradicional do Ensino Médio regular possibilita levantar a hipótese de que o cursinho também atendia pessoas que tiveram seus percursos educativos interrompidos ou adiados. Nesse sentido, a Rede Emancipa se configura como um espaço de re-existência e de retomada de trajetórias educativas, em um contexto marcado por desigualdades históricas no acesso à educação superior.

5.2 Crescimento da Rede Emancipa em Belém como movimento de educação popular na Amazônia

Neste tópico, o interesse analítico reside em compreender como a origem da Rede Emancipa é narrada, lembrada e mobilizada por seus sujeitos como parte constitutiva de sua identidade política e pedagógica. Assim, a expansão da educação popular na capital paraense é tomada aqui como um processo formativo contínuo,

iniciado em 2011, o qual se expande e contribui para a produção de sentidos, valores e práticas para as juventudes periféricas da Amazônia urbana no século XXI.

Durante os primeiros anos de atuação da Rede Emancipa em Belém, há poucos documentos públicos[14] que descrevam de forma detalhada os processos pedagógicos desenvolvidos pelo cursinho. Desse modo, recorro às contribuições bibliográficas de Cordeiro (2023) e posteriormente à Conversa Alternativa com um dos primeiros articuladores dos cursinhos na capital paraense.

> O cursinho recebeu o nome de Isa Cunha em homenagem à paraense, historiadora e militante que teve papel fundamental na solidificação de movimentos sociais no Pará e foi presa e torturada pela Ditadura Militar. Devido à pouca estrutura do cursinho, a grande evasão de estudantes e falta de educadoras/es para ministrar as aulas, em 2013 a coordenação decidiu paralisar as atividades a fim de que, durante esse período, a Rede pudesse se reorganizar em Belém, a partir de um planejamento estratégico mais eficaz para dar continuidade ao trabalho que havia sido iniciado (Cordeiro, 2023, p. 50).

Nesse sentido, os relatos de T'Challa convergem com aqueles descritos por Cordeiro (2023).

> Porque a gente começou no Amílcar, só que o Amílcar era muito distante dos pontos de ônibus centrais ali na Mundurucus, Conselheiro, José Malcher, e a gente tava tendo um índice muito grande de pessoas que não queriam mais dar aula porque tavam tendo o celular roubado, por exemplo, né? A gente tá, vamos pensar numa alternativa, uma das alternativas logo no começo era o próprio Everton e o Ícaro, né? Que eram da matemática, eles iam pegar os professores de moto na parada, mas quando eles não estavam lá, quem é que ia fazer isso? Aí depois a gente resolveu ir para o Mário Chermont, que é na Cremação também, só que ele era já um pouco mais próximo ali da Mundurucus (T'Challa, 2025. Conversa realizada em 05 de abril).

O trecho da conversa acima evidencia como a violência urbana e a precariedade no acesso à mobilidade impactam a organização de práticas educativas em determinados territórios. A escolha de não permanecer no espaço da escola Amílcar Tupiassú, ainda que possivelmente adequado em outros aspectos, revela uma tensão constante entre o desejo de ofertar educação popular e as condições objetivas de segurança e deslocamento enfrentadas pelos envolvidos no projeto.

[14] Aqui me refiro a ATAS de reuniões, fotografias, materiais didáticos para o vestibular, reuniões políticas, entre outro.

Figura 6 – Cartaz de divulgação do cursinho no bairro do Tapanã, pela Rede Emancipa em Belém.



Fonte: Facebook Rede Emancipa Belém (2012).

Em junho de 2012, além do cursinho que funcionava na Escola Amílcar Tupiassú, localizada no bairro da Cremação, em Belém, a Rede Emancipa inaugurou outro cursinho popular em um bairro periférico: o Tapanã.

A própria linguagem do cartaz, informal e acolhedora, evidencia esse compromisso com a inclusão. Ao utilizar expressões como “professor@s” e “voluntári@s”, o material já carrega um posicionamento político claro de respeito à diversidade e horizontalidade. Como projeto de extensão da UFPA, o cursinho também evidencia o papel que a universidade pública pode e deve desempenhar na transformação social

Ao sair dos muros acadêmicos e se inserir nas comunidades, a universidade assume uma postura ativa, engajada com os desafios reais enfrentados pela população. É uma via de mão dupla: enquanto leva saberes à comunidade, também se transforma pelo contato com os saberes populares e com a realidade da periferia. A Rede Emancipa, nesse contexto, se apresentava como um importante movimento nacional de cursinhos populares que articula educação, militância e organização de base. Sua atuação em bairros como o Tapanã representou a materialização do sonho coletivo de que a Educação poderia ser um instrumento de libertação e não de exclusão, conforme argumentam Groppo, Oliveira e Oliveira (2019).

> O caminho alternativo à educação superior, sem a universalização do acesso e com a manutenção dos exames seletivos, criou o “efeito cursinho” para a juventude das classes populares. Em relação ao campo dos cursinhos populares, isso tem significado um provável ocaso de sua sempre instável doxa – a articulação entre práticas pedagógicas e a luta social em prol do acesso popular à educação superior pública. Os cursinhos populares têm sido empurrados ao pragmatismo dos cursinhos comunitários, bem como à despolitização dos cursinhos vinculados ao campo das práticas socioeducativas, ainda assim enfrentando a concorrência dos cursinhos comerciais baratos (Groppo, Oliveira e Oliveira 2019, p. 9).

A citação acima nos remete a uma provocação pertinente sobre o lugar atual dos cursinhos populares frente ao modelo de acesso à educação superior no Brasil. Essa problemática é discutida por Silva e Melo (2018, p. 1.392).

> Ao instituir o ENEM como processo seletivo para o ingresso nas universidades federais, o caráter meritocrático do vestibular foi reafirmado, desconsiderando a seletividade que este mecanismo implica. Nesse sentido, Oliveira et al. (2008, p. 83) elucidam que “[…] as inovações de seleção não têm conseguido alterar o panorama de seletividade social, uma vez que elas não modificam o paradigma de escola elitista existente no país”. Deve-se ainda reconhecer que os processos de avaliação estandardizados intensificam a reprodução e a seletividade social, bem como interferem na organização escolar e no projeto formativo do ensino médio.

O chamado “efeito cursinho” revela como, na ausência da universalização do ensino superior e da manutenção de mecanismos seletivos como o ENEM e vestibulares, esses projetos passam a ocupar uma função ambígua: ao mesmo tempo em que buscam democratizar o acesso, acabam por reforçar a lógica meritocrática da seleção educacional, exigindo cada vez mais dedicação e tempo de preparação dos estudantes. No caso do cursinho popular do Tapanã, essa tensão é visível entre os participantes, conforme podemos verificar na imagem a seguir.

Figura 7 – Primeira aula da Rede Emancipa em Belém no bairro do Tapanã.



Fonte: Facebook Rede Emancipa Belém (2012).

A imagem anterior nos mostra uma sala cheia, com espaço apertado entre as cadeiras. Sob recorte racial, a imagem sugere estudantes predominantemente negros. Em uma análise de gênero, a maioria da sala era composta por mulheres. O espaço, com paredes decoradas para o Ensino Infantil e uma estrutura básica, evidencia que o cursinho estava funcionando em um ambiente provavelmente de uma escola pública cedida fora do horário regular. Isso reitera o que havíamos destacado anteriormente sobre as dificuldades e condições em que iniciativas como essa operam: a falta de estrutura própria, dependência de apoios informais e adaptação constante à precariedade. Apesar das limitações, a presença dos alunos na periferia de Belém indica uma demanda real e urgente por esse tipo de projeto em bairros periféricos como o Tapanã.

Em uma perspectiva de classe e em diálogo com a literatura sobre cursinhos populares no Brasil, é possível compreender que iniciativas como as da Rede Emancipa na capital paraense se constituem, historicamente, como alternativas para sujeitos que enfrentam barreiras econômicas no acesso a cursos preparatórios pagos.

Ainda que a documentação disponível não permita afirmar de forma precisa o perfil socioeconômico dos estudantes nesse período inicial, a existência de um projeto gratuito, mesmo sem garantias institucionais sólidas, já representava um ponto de partida relevante naquele contexto. No entanto, reconhecer esse esforço não implica romantizar as condições materiais e políticas que marcam a atuação da educação popular nas periferias.

Quando observamos os dados educacionais de Belém à luz das desigualdades de classe, gênero e raça, torna-se evidente o papel central que a educação popular, por meio dos cursinhos gratuitos, exerce na tentativa de corrigir distorções históricas e estruturais nas periferias da capital paraense. De acordo com o Sistema de Informações de Indicadores Sociais, em 2010, embora a taxa de alfabetização no município estivesse relativamente alta, atingindo 95,39% entre pessoas com 10 anos ou mais, a oferta de educação infantil ainda era restrita, apenas 6,81% das crianças de 0 a 3 anos tinham acesso à creche, e 33,74% à pré-escola.

Isso significa que o cuidado e a educação na primeira infância eram, e ainda são, um grande desafio em territórios periféricos, onde, historicamente, mulheres negras e de baixa renda estão entre as mais afetadas pela ausência de políticas públicas eficazes. No Ensino Fundamental, a taxa de atendimento naquele período alcançava 98,25%; no entanto, no Ensino Médio, etapa que antecede o acesso ao

Ensino Superior, esse índice cai para 72,26%. É nesse ponto que a lógica de exclusão se intensifica, uma vez que a evasão escolar está associada a questões socioeconômicas e de gênero.

Ou seja, em contextos de periferia, é comum que jovens, e mais especialmente meninas, abandonem os estudos para assumir responsabilidades domésticas ou buscar trabalho informal, e em muitos casos, gravidez/maternidade na adolescência, conforme bem descrito por Pantoja (2003) ao realizar uma análise sócio-antropológica da gravidez/maternidade na adolescência na periferia da capital paraense.

Ainda no contexto da segunda década do século XXI em Belém do Pará, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) revelava a partir de 2010, também uma face dessa desigualdade de classe. Belém registra 55.767 matrículas nessa modalidade, com taxa de cobertura de 66,76% no ensino fundamental e 33,24% no médio[15].

Isso aponta para um grande contingente de pessoas que, por necessidade econômica, foram excluídas do percurso escolar convencional e, mais tarde, tentam retomar seus estudos.

Sabemos que, nesse grupo, a maioria é formada por trabalhadoras e trabalhadores pobres, muitos dos quais negros, que enfrentaram barreiras impostas pela precariedade urbana, pela insuficiência de equipamentos públicos e pelo racismo estrutural que limita suas possibilidades. Nesse sentido, apesar de o Sistema de Informações de Indicadores Sociais do Estado do Pará para Belém contidos no documento apresentado pelo MP-PA não apresente um recorte racial direto, a leitura articulada com a realidade social de Belém, onde a população negra é majoritária nos bairros periféricos como o Tapanã e o Guamá, permite associar essas estatísticas a um histórico de exclusão que atinge de forma mais dura negros e negras.

A própria estrutura física das escolas reforçava esse cenário desigual: dos 949 estabelecimentos de Ensino Fundamental, apenas 242 possuíam biblioteca, 226 contavam com laboratório de informática e 305 tinham acesso à internet.

No Ensino Médio, a situação era ainda mais precária, com somente 116 bibliotecas e 114 unidades com internet, o que evidencia a precariedade das escolas públicas e a desigualdade social diante do discurso meritocrata de acesso igual à

[15] MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DO PARÁ. Sistema de Informações de Indicadores Sociais do Estado do Pará – Belém. Belém: MPPA, [s.d.]. Disponível em: https://www2.mppa.mp.br/sistemas/gcsubsites/upload/53/Belem(3).pdf. Acesso em: 12 abr. 2025.

prova dos vestibulares naquele contexto, em que ainda não tínhamos as cotas para ingresso nas universidades públicas do Pará. Ou seja, a ausência de apoio sistemático do Estado, a dependência de trabalho voluntário e as dificuldades de manter a regularidade em alguns espaços de educação popular nas periferias de Belém são questões estruturais que comprometem a democratização do acesso ao Ensino Superior.

Assim, o crescimento da Rede Emancipa em Belém vai muito além de uma simples expansão numérica ou territorial. Trata-se de um processo construído no meio de improvisações, disputas e aprendizagens coletivas. É exatamente nessa junção entre precariedade e projeto político que ganha forma uma experiência de educação popular situada. A própria história de origem do movimento é recontada e ressignificada constantemente, enquanto seus sentidos continuam sendo reelaborados com o passar do tempo.

5.3 Temáticas, ações e pautas nos primeiros anos da Rede Emancipa em Belém: vestígios de práticas interseccionais na educação popular

Retomando os primeiros anos da Rede Emancipa em Belém, a contribuição na fala de T'Challa traz novidades quanto às lacunas de 2011 a 2013, período de implementação e extinção do cursinho popular Isa Cunha e do cursinho do Tapanã. Ou seja, a mudança posterior para a escola Mário Chermont, também no bairro da Cremação em Belém do Pará, mais próximo de pontos de ônibus, indicava uma tentativa de reorganizar e dar continuidade às práticas educativas que surgem com a implementação da Rede Emancipa em Belém.

> Em 2014, a Rede Emancipa retomou suas atividades com uma turma na Universidade Federal do Pará, por meio da articulação com a Prof.ª Drª. Ana Tancredi, militante, educadora popular e referência nos movimentos de educação do Pará, à época, diretora do Instituto de Ciências da Educação/UFPA (Cordeiro, 2023, p. 50).

Recorrendo novamente à página da Rede Emancipa em Belém no Facebook, encontrei algumas fotografias públicas que nos indicam que já havia a presença de temáticas relacionadas à interseccionalidade em 2014. Começarei pela temática do racismo e letramento racial a partir da educação popular. Naquele ano, uma estudante universitária de 27 anos havia recebido ameaças de morte pelo Facebook, por ser negra. A mensagem também possuía ofensas de cunho racial. Na época, o texto escrito por um perfil racista chegou a ser denunciado à Polícia Federal.

O episódio gerou forte mobilização da sociedade, levando estudantes da Universidade Federal do Pará (UFPA) a realizarem protestos contra o racismo e a intolerância, reivindicando um ambiente acadêmico mais justo e inclusivo. Conforme vemos na fotografia abaixo, a Rede Emancipa, movimento de educação popular que atua na democratização do acesso ao conhecimento, trouxe esse debate para dentro da sala de aula. Compreendendo que a educação é uma ferramenta na luta contra o racismo, educadores e estudantes do cursinho popular em Belém ampliaram a discussão sobre a estrutura racista da sociedade brasileira e os desafios enfrentados pela população negra.

Nessa perspectiva, a construção das identidades passa pela percepção das diferenças entre “nós” e “outros”, mas essa conscientização não ocorre da mesma forma para os negros, pois cada indivíduo vivencia realidades socioculturais diversas, conforme nos diz Munanga (2019). Dessa forma, a educação popular desempenha um papel fundamental ao possibilitar espaços de reflexão sobre o racismo, sua formação histórica e seus desdobramentos na sociedade.

> A desvalorização do negro colonizado não se limitará apenas a esse racismo doutrinal, transparente, congelado em ideias, à primeira vista quase sem paixão. Além da teoria existe a prática, pois o colonialista é um homem de ação, que tira partido da experiência. Vive-se o preconceito cotidianamente. Conjunto de condutas, de reflexos adquiridos desde a primeira infância e valorizado pela educação, o racismo colonial incorporou-se tão naturalmente aos gestos, às palavras, mesmo as mais banais, que parece constituir uma das mais sólidas estruturas da personalidade colonialista (Munanga, 2019, p. 43).

O texto de Kabengele Munanga (2019) nos convida a refletir sobre o papel da educação na manutenção do racismo estrutural e nos desafia a construir práticas educativas que rompam com essa lógica. A educação popular propõe esse caminho ao colocar o diálogo, a escuta e a valorização dos saberes do povo como base para uma nova forma de aprender e transformar o mundo. Em função disso, nos anos seguintes, a Rede Emancipa em Belém continuou com um perfil de militância com características interseccionais e contrárias à redução da maioridade penal, em debates com as juventudes periféricas, conforme percebemos no cartaz de campanha abaixo.

Figura 8 – Posicionamento da Rede Emancipa Belém contra a redução da maioridade penal.



Fonte: Facebook Rede Emancipa Belém (2015).

O contexto da redução da maioridade penal em 2015 foi marcado por uma intensa disputa política, ideológica e simbólica no Congresso Nacional e na sociedade brasileira. Naquele ano, a Câmara dos Deputados aprovou, após manobras regimentais e forte pressão de setores conservadores, a Proposta de Emenda à Constituição (PEC 171/1993)[16], que previa a redução da maioridade penal de 18 para 16 anos em casos de crimes considerados graves.

Esse episódio foi emblemático pela tentativa de institucionalizar o encarceramento precoce das juventudes periféricas e por revelar a forma como o sistema penal brasileiro se estrutura com base em recortes de classe e raça.

> No âmbito das discussões sobre redução da maioridade penal, palavras como proteção e responsabilidade são recorrentes. Apesar das diferentes situações em que são utilizadas, por vezes, não percebemos a diversidade de sentidos que cada termo alcança. É importante estarmos atentos, por exemplo, à ambiguidade do termo proteção. Desde o início da elaboração das políticas sociais para infância no Brasil, a proteção de certa infância e a criminalização de outra, apesar de contraditórias, são acionadas pela ideia de proteção. Afinal, o que fazer: proteger a sociedade de uma criança em risco de tornar-se perigosa ou proteger o menor da sociedade que não deu conta dos mínimos previstos pela Constituição [educação, saúde, moradia etc]? (Vavassori e Toneli, 2015, p. 1201).

[16] https://www.camara.leg.br/noticias/467647-camara-aprova-em-2o-turno-reducao-da-maioridade-penal-em-crimes-graves/

Quando analisamos os cartazes da Rede Emancipa em Belém, percebemos que nesse contexto de 2015, a educação popular ganha ainda mais força enquanto instrumentos de resistência política e de produção de contranarrativas. Enquanto o discurso dominante evocava o medo, a criminalização da juventude e a falsa promessa de segurança pública, bem destacados por Vavassori e Toneli (2015), os materiais gráficos do movimento propunham outro caminho: uma educação popular, crítica social e fortalecimento das juventudes periféricas. Ou seja, a campanha "+ educação – redução" divulgada naquele período foi uma resposta direta à tentativa de tornar o punitivismo ainda mais precoce e institucionalizado, principalmente à juventude periférica negra de Belém do Pará.

Figura 9 – Debate nas férias escolares de 2015 promovido pela Rede Emancipa Belém.



Fonte: Facebook Rede Emancipa Belém (2015).

Em 2015, o então deputado federal Jair Bolsonaro (PP-RJ) defendeu a redução da maioridade penal[17] com argumentos que refletem uma abordagem punitivista e desconsideram as complexidades sociais envolvidas. Por ora, é importante destacar esse posicionamento de Bolsonaro, pois desde aquele contexto, os cursinhos populares da Rede Emancipa Belém se posicionaram contra as falas do parlamentar.

[17] https://www.camara.leg.br/noticias/460169-deputado-jair-bolsonaro-diz-que-reducao-da-maioridade-penal-vai-proteger-a-sociedade/

Futuramente, retornaremos a essa discussão sobre a figura política de Jair Bolsonaro quando eleito Presidente da República em 2018.

Enquanto parte da sociedade defendia a redução da maioridade penal e o discurso da Segurança Pública tendia associar a juventude pobre, negra e periférica à violência, a Rede Emancipa em Belém apostava na perspectiva transformadora da educação como direito e como instrumento de emancipação.

Figura 10 – Jovens estudantes da Rede Emancipa Belém concluem sua preparação para o ENEM.



Fonte: Facebook Rede Emancipa Belém (2015).

A imagem acima representa por meio da Rede Emancipa em Belém, uma proposta política na educação popular como contraponto aos discursos punitivistas, afirmando a juventude periférica não como ameaça, mas como sujeito de direitos.

Embora a educação popular praticada pela Rede Emancipa em Belém nos primeiros anos de sua atuação representasse um alento às juventudes na periferia da capital paraense, o cenário em nível nacional não era favorável à Educação de maneira geral. Em 2016, o país vivenciava um período de retrocessos e incertezas, a partir de uma grave crise política e institucional com o impeachment de Dilma

Rousseff, em um processo amplamente questionado quanto à sua legalidade e legitimidade (Martuscelli, 2020).

Dessa forma, apesar do contexto amplamente polarizado, muitos jovens das periferias passaram a questionar mais ativamente as estruturas de poder e os interesses por trás das decisões políticas. Para uma parcela desses jovens, especialmente os ligados a movimentos sociais, culturais e coletivos de base, o impeachment foi visto como um golpe contra uma liderança legitimamente eleita, o que intensificou o sentimento de injustiça e exclusão histórica (Silva, 2021).

Esse momento marcou uma guinada conservadora nas políticas públicas, com reflexos diretos sobre os direitos sociais, principalmente na educação. A aprovação da Proposta de Emenda Constitucional (PEC) “PEC 55” (então PEC 241 na Câmara), conhecida como a “PEC do Teto de Gastos”, representou um marco nesse retrocesso, ao congelar os investimentos em áreas como Saúde e Educação por 20 anos. Nesse contexto, a medida institucionalizou o desmonte do ensino público, afetando principalmente a população das periferias e as juventudes, para quem a escola pública representa uma possibilidade concreta de mobilidade social por meio dos estudos e do acesso às Universidades.

Ao mesmo tempo, crescia no debate público um discurso conservador sobre o papel da educação, alimentado por pautas como a “Escola sem Partido”, a suposta doutrinação por meio da “ideologia de gênero”[18] e a defesa da redução da maioridade penal. Essas narrativas reforçavam uma lógica de exclusão e criminalização da juventude pobre, deslocando o foco dos problemas estruturais para supostos desvios morais ou familiares, legitimando práticas punitivas e enfraquecendo a educação como direito social e política pública emancipadora (Santos, 2018).

Nesse mesmo contexto, as ocupações de 2016 foram protagonizadas principalmente por estudantes secundaristas, com apoio de setores universitários, e surgiram como resposta direta à Medida Provisória 746, que reformava o ensino médio sem diálogo com a comunidade escolar, e à referida PEC 55.

Além da crítica à reforma e ao congelamento orçamentário, as ocupações materializaram uma forma de resistência que colocava a gestão coletiva, o debate

[18] As expressões “ideologia de gênero” e “Escola sem Partido” são construções discursivas do debate público, sem base acadêmica, mobilizadas por setores conservadores para questionar políticas educacionais e a autonomia docente.

político e a autoformação como práticas do cotidiano. “Ocupar e resistir” passou a significar mais do que uma estratégia: era uma afirmação de que os estudantes reconheciam a escola e a universidade como espaços políticos de luta (Corti, 2016).

A Rede Emancipa em Belém também se posicionou contra esse cenário de cortes na educação e contra a PEC 55. Em 24 de novembro de 2016, sua página local anunciava, com a frase “Nessa sexta nossa aula é na rua”, a realização de uma atividade pública, conforme o cartaz a seguir.

Figura 11 – Chamada para ato contra a PEC 55 divulgado pela Rede Emancipa Belém.



Fonte: Facebook Rede Emancipa Belém (2016).

Após o impeachment de Dilma Rousseff, a ascensão do governo Michel Temer e uma crescente agenda de austeridade, os protestos de movimentos sociais ganhavam as ruas de Belém e tornaram as ocupações ainda mais relevantes. Como militantes da educação popular, professores e estudantes da Rede Emancipa participavam destas manifestações em defesa da manutenção dos Direitos Sociais.

Em Belém, o movimento expôs o avanço de pautas conservadoras e o desrespeito aos direitos básicos da juventude, sobretudo nas periferias. A chamada

para aula inaugural de 2017 com a temática “juventude e o mundo do trabalho: os desafios frente às medidas do Temer” exemplifica essas lutas.

Figura 12 – Chamada para aula inaugural da Rede Emancipa Belém em 2017.



Fonte: Facebook Rede Emancipa Belém (2017).

A presença da Rede Emancipa nas ruas evidencia o papel da educação popular não só como instrumento pedagógico, mas também como ferramenta de formação política e mobilização social. Mais que protestos, a presença do Emancipa Belém nas ruas era afirmação de uma consciência construída desde os primeiros anos dos idealizadores, colaboradores e jovens que participam deste movimento social de educação.

5.4 A quem pertence a(s) cidade(s)? Entre resistências e a esperança: Marielle Presente!

A partir de 2018, o direito à cidade se apresentava cada vez mais frequente nas aulas da Rede Emancipa em Belém, como uma reivindicação dos educadores, instigando os estudantes a refletirem sobre a necessidade de uma vida urbana mais justa, em que as pessoas possam ter acesso pleno à moradia, ao transporte, à cultura, à segurança e à participação política. Entretanto, para ser realmente universal, precisa considerar as múltiplas desigualdades que afetam os sujeitos em sua vivência urbana. É aqui que a interseccionalidade se torna fundamental: ela nos permite enxergar como as opressões de classe, raça, gênero, sexualidade e deficiência se cruzam, produzindo exclusões específicas (Collins, 2022).

Figura 13 – Cartaz de divulgação da aula interdisciplinar da Rede Emancipa Belém com a temática do Direito à cidade.



Fonte: Facebook Rede Emancipa Belém (2018).

Debater essas temáticas sob a perspectiva da interseccionalidade e educação popular torna-se necessário no contexto das juventudes periféricas, pois uma mulher negra, periférica, por exemplo, enfrenta barreiras diferentes e, muitas vezes, mais intensas do que um homem branco de classe média ao tentar acessar os mesmos espaços da cidade. Quanto aos aspectos de gênero que caracterizam a Rede Emancipa Belém, Cordeiro (2023) estudou de que maneira a educação popular promovida no cursinho impactou a trajetória das egressas, estabelecendo uma conexão entre feminismos e educação popular a partir de uma perspectiva feminista na Rede Emancipa.

> A Rede Emancipa, ao construir a Educação Popular na Amazônia, atua no enfrentamento aos estigmas e estereótipos criados sobre a região, configurados pela visão colonialista que sublinha o território como um vazio demográfico, sem gente, sem cultura, identidade, ciência, tecnologia, abandonada à própria sorte, e por isso, necessitando de desenvolvimento e progresso (Cordeiro, 2023, p. 54).

Para a autora, a Rede Emancipa, ao fomentar a educação popular na Amazônia, enfrenta os estereótipos e estigmas historicamente atribuídos à região. Esses preconceitos, oriundos de uma visão colonialista, a representam como um espaço desabitado, sem cultura, identidade, conhecimento ou tecnologia, reforçando a narrativa de um território negligenciado e dependente de progresso e desenvolvimento (Cordeiro, 2023).

Marielle Franco, vereadora eleita na cidade do Rio de Janeiro pelo partido Socialismo e Liberdade (PSOL), foi assassinada em 14 de março de 2018, junto com seu motorista Anderson Gomes. Mulher negra, da favela da Maré, socióloga, defensora dos direitos humanos e das lutas das periferias, Marielle era uma voz crítica contra a violência policial, o racismo estrutural e as desigualdades sociais. Seu assassinato teve forte repercussão nacional e internacional, tornando-se símbolo da luta por justiça, democracia e pelos direitos das populações marginalizadas. Nesse contexto, vários cursinhos populares passaram a ser denominados como “Marielle Franco”, inclusive com uma nova turma no turno da manhã, na Rede Emancipa Belém (Cordeiro, 2023).

A trajetória de Marielle Franco, de certa forma, dialoga com os fundamentos da educação popular, e da interseccionalidade, conforme destaca Teixeira (2019).

> Marielle era atravessada, sem dúvida, por todos os tipos de opressão disparados pelo sistema sexista, racista e classista. Deve ter sentido por inúmeras vezes o peso cruel e tirano do machismo, da lesbofobia e do racismo. Como pode uma feminista, revolucionária, negra e lésbica ocupar um cargo de representação no Parlamento? Não estava mais à margem ou relegada aos guetos. Veio e tornou-se visível aos olhos daqueles que não querem que determinados grupamentos conquistem a visibilidade positiva (Teixeira, 2019, p. 148).

Inspirada nas ideias de Paulo Freire (1996), a educação popular parte da realidade das pessoas, valorizando suas experiências e culturas, e buscando, a partir disso, desenvolver a consciência e a ação política. Vejamos o simbolismo da frase e iconografia divulgada pelo Facebook da Rede Emancipa Belém.

Figura 14 – Frase “educar para a liberdade” no cartaz da Rede Emancipa.



Fonte: Facebook Rede Emancipa Belém (2018).

Nesse sentido, a frase “Educar para a Liberdade”, em destaque na imagem, resume a essência desse movimento de educação popular criado em 2011 na capital paraense. O objetivo ali ultrapassa a simples transmissão de conteúdos para o vestibular. O foco é criar caminhos de acesso à universidade, permitindo que a juventude periférica compreenda sua própria realidade e se organize para transformá-la. Ao analisar o corpus desta pesquisa, percebo que a proposta educativa da Rede Emancipa Belém é, desde o início, uma prática profundamente política. Essa politização ocorre no sentido de disputar visões de mundo e construir formas de vida mais justas, desvinculada de um caráter estritamente partidário. Mesmo com as interações pontuais entre militantes do PSOL e os cursinhos ao longo dos anos, o movimento soube preservar sua autonomia e seus ideais. Voltando ao cenário de 2018, é importante lembrar que a pergunta “Quem mandou matar Marielle?” acabou se consolidando como um verdadeiro símbolo do clamor por justiça no Brasil.

Na imagem acima, a presença de Marielle Franco, Paulo Fontelles e Dorothy Stang reforça a dimensão prática da educação popular para a Rede Emancipa Belém: ambos foram sujeitos históricos que atuaram nas bases, nos territórios, ao lado das populações marginalizadas, usando o saber como ferramenta de enfrentamento às injustiças.

Suas trajetórias inspiraram a atuação de jovens militantes da Rede Emancipa na capital paraense como um movimento de educação popular enraizado nas periferias, construído de forma autônoma, gratuita e com compromisso social. Desse modo, o surgimento de um cursinho popular na UFPA com o nome de Marielle Franco, como citado no texto de Barros et al (2022) e Cordeiro (2023), é uma prática que

carrega um sentido simbólico de resistência, instrumento de formação política. Assim, a partir de 2018, cada aula e encontro carregariam mais que conteúdos de preparação para o ENEM, traziam também, narrativas de resistências, como a de Marielle, assassinada por tensionar as estruturas de opressão no Brasil.

Aquele ano também marcaria a ascensão do político Jair Bolsonaro à presidência do país, influenciada por um sentimento anti-progressista, de parte da população nacional, amplamente difundido entre os anos iniciais da Rede Emancipa em Belém. Nesse contexto, com a participação direta de líderes religiosos evangélicos e setores católicos, contrários ao Partido dos Trabalhadores (PT) e às diversidades nas escolas, o conservadorismo latente brasileiro emergiu sob a popularidade de Bolsonaro e de seus adeptos (Reis, 2020). A partir de 2019, a imagem de Marielle Franco e as lutas contra as ideologias de Jair Bolsonaro passaram a também constar na educação popular da Rede Emancipa em Belém.

Figura 15 – Chamada para aula inaugural da Rede Emancipa Belém em 2019.



Fonte: Facebook Rede Emancipa Belém (2019).

Em março de 2019, Ana Tancredi, professora do ICED/UFPA que havia participado do processo de diálogo com os jovens militantes e a UFPA no contexto de implementação da Rede Emancipa em Belém no ano de 2011, retornaria para contribuir novamente com a educação popular da Amazônia.

Figura 16 – Aula inaugural da Rede Emancipa Belém em 2019.



Fonte: Facebook Rede Emancipa Belém (2019).

Cordeiro (2023) registrou em sua dissertação de mestrado esses acontecimentos da Rede Emancipa no ano de 2019. Vejamos o que nos diz a autora.

> A Rede Emancipa foi às ruas de todo o Brasil pelo Fora Bolsonaro, lançou um Plebiscito Popular contra a Reforma da Previdência e os cortes na educação, com centenas de assinaturas de norte a sul do país e também esteve presente nos grandes atos nacionais e na Greve Geral da educação, chamados de Tsunamis da Educação, que mobilizaram milhares de professoras/es e estudantes secundaristas, universitários e da Pós-Graduação em defesa da educação pública (Cordeiro, 2023, p. 49).

Cronologicamente, em 2020 o projeto de educação Popular da Rede Emancipa Belém seguiu como nos anos anteriores, inclusive com as chamadas para novos educadores do movimento, formação inicial e comemoração dos resultados do vestibular do ano anterior. Entretanto, em março de 2020, iniciava a pandemia de COVID-19, representando a interrupção da vida social, econômica e educacional no Brasil e no mundo. Com a rápida disseminação do vírus e o aumento exponencial de casos, medidas emergenciais de distanciamento social foram adotadas em diversos estados e municípios. Entre essas medidas, uma das mais impactantes foi a suspensão das aulas presenciais em escolas e universidades, tanto na rede pública quanto na privada. Os cursinhos da Rede Emancipa também seguiram essa tendência. Assim, a educação popular nas periferias da capital paraense também foi afetada.

Se em anos anteriores as aulas da Rede Emancipa ocorriam em praças, escolas públicas, centros comunitários e outros espaços coletivos, entre 2020 a 2021, tiveram que se reinventar, inclusive com a adoção de aulas em formatos online, em uma tentativa de manter o contato com os estudantes, uma marca da pedagogia popular baseada no diálogo, na escuta ativa e no vínculo humano que fora interrompido pela necessidade do isolamento social naquele contexto.

Assim, o capítulo evidencia que a constituição da Rede Emancipa em Belém, sua estrutura organizativa e as transformações ao longo de sua trajetória se inscrevem no entrelaçamento entre juventude, educação popular e lutas sociais que apresentam marcas da interseccionalidade. Longe de um percurso linear, expressa resistências, tensões, reinvenções e aprendizados coletivos. No próximo capítulo, serão analisadas as práticas educativas desenvolvidas no cursinho popular Marielle Franco a partir de seus educadores, suas metodologias, trajetórias formativas, engajamento político no cotidiano do cursinho, trazendo os desafios, limites e condições de sustentação dessas práticas, considerando as redes de apoio e o contexto em que se inserem.

Por fim, trago as reflexões de Aood, Abreu e Dias (2021) para a formação de professores na Amazônia a partir de uma agenda decolonial.

> A decolonialidade surge como energia de descontentamento e atitude em resposta às práticas opressoras do paradigma moderno-colonial. Geralmente, essa força surge do povo na medida em que transforma o "instituído opressor" em prática de resistência, sendo a cultura popular a verdadeira força motriz decolonial das lutas populares. Cultura(s) resilientes, que, aprenderam, por séculos, a se (in)surgir, (re)existir e (re)viver (Aood, Abreu e Dias, 2021, p. 167).

O cursinho popular Marielle Franco, em Belém, materializa essa energia de descontentamento ao transformar a exclusão educacional em uma resposta prática contra as heranças do paradigma moderno-colonial. Sob a perspectiva da pedagogia freireana, a experiência desse espaço periférico e amazônida ganha contornos de resistência nas vozes de Shuri, W'Kabi e Zuri. Durante as Conversas Alternativas, os relatos dos participantes evidenciam como o cursinho deixa de ser apenas um espaço preparatório e se converte em uma trincheira política. Nela, a cultura local e a vivência comunitária impulsionam a superação do instituído opressor, garantindo a estudantes e educadores o direito fundamental de, coletivamente, (in)surgir, (re)existir e (re)viver.

6 PRÁTICAS EDUCATIVAS COMO AÇÃO POLÍTICA: SENTIDOS NO CURSINHO MARIELLE FRANCO

O presente capítulo analisa as práticas educativas desenvolvidas no cursinho popular Marielle Franco a partir das narrativas dos educadores que constroem cotidianamente essa experiência de educação popular em Belém do Pará. Busca-se compreender os sentidos atribuídos pelos próprios sujeitos às suas práticas, considerando que elas são produzidas em contextos marcados por desigualdades sociais, disputas epistemológicas e processos históricos de colonialidade.

A análise parte do entendimento de que as práticas educativas constituem ações políticas e éticas, atravessadas por escolhas pedagógicas, posicionamentos ideológicos e relações de poder que se expressam no cotidiano da sala de aula. Nesse sentido, as narrativas de Shuri, Zuri e W'Kabi ocupam lugar central na construção desta discussão, não somente como fontes de informação, mas como produções de conhecimento que permitem interpretar as múltiplas dimensões da educação popular. Em diálogo com essas experiências, mobilizam-se as contribuições de Paulo Freire, bell hooks, Aníbal Quijano, Kimberlé Crenshaw e outros autores, cujas categorias analíticas possibilitam compreender as relações entre educação, colonialidade, interseccionalidade e formação das juventudes.

Organizado em cinco seções, o capítulo inicia discutindo as práticas educativas como atos políticos e éticos, evidenciando como os educadores compreendem sua atuação para além da transmissão de conteúdos voltados ao Exame Nacional do Ensino Médio. Em seguida, analisa-se a pedagogia da autonomia e os processos de formação das juventudes periféricas, destacando o papel do diálogo, do acolhimento e da construção de vínculos no processo educativo. Na terceira seção, a sala de aula é compreendida como espaço de construção coletiva do conhecimento, no qual as experiências dos educandos dialogam com os conteúdos escolares e produzem novas formas de interpretação da realidade. Posteriormente, a interseccionalidade é mobilizada como chave de leitura das práticas educativas, permitindo compreender como raça, classe, gênero, sexualidade e território cruzam as trajetórias dos sujeitos e orientam as escolhas pedagógicas dos educadores. Por fim, a análise é situada no contexto amazônico, evidenciando como as especificidades históricas, sociais e territoriais de Belém do Pará conferem singularidade às práticas educativas desenvolvidas pelo cursinho popular Marielle Franco.

6.1 Práticas educativas como atos políticos e éticos

Compreender as práticas educativas como atos políticos e éticos constitui o eixo central da educação popular e orienta a análise desta dissertação sobre o cursinho popular Marielle Franco, em Belém do Pará. Essa premissa implica reconhecer que o ensino não se reduz a uma atividade meramente técnica ou neutra; ao contrário, ele se insere nas contradições sociais que estruturam a sociedade brasileira a partir da colonialidade. Desse modo, as práticas pedagógicas majoritárias no contexto de preparação para o ENEM envolvem relações de poder e podem produzir efeitos deletérios na vida dos sujeitos quando fundamentadas na lógica da produtividade, na meritocracia e na ausência de criticidade epistemológica e política.

Em cursinhos populares, a lógica pedagógica contrapõe-se àquela predominante na rede particular de ensino. Nos espaços fundamentados pela pedagogia freireana, ensinar torna-se um ato político e comprometido com a transformação social. No cursinho popular Marielle Franco, em Belém do Pará, as práticas educativas desenvolvidas pelos educadores voluntários assumem explicitamente essa perspectiva educacional, o que se evidencia de forma contundente nas trajetórias e nos relatos dos sujeitos que constroem esse espaço no cotidiano, conforme destaca Shuri em sua fala.

> (...) eu vi no Cursinho uma oportunidade de conseguir ter essa vivência, além de acreditar também no objetivo do movimento de educação popular, eu queria ter esse contato maior, porque justamente era uma coisa que eu gostei de ter tido dentro da graduação, e eu não tive oportunidade (...). (...) eu fiquei muito fascinada com a ideia da educação popular, porque eu tinha tido contato na graduação, mas também muito teórico, né, então a gente lia sobre, mas ainda não tinha vivenciado, e aí quando a gente começou a ter essa troca (...) foi me incentivando a querer tipo, realmente, eu quero estar nessa também, eu quero pensar práticas libertadoras, eu quero poder usar minha criatividade dentro da sala de aula, uma coisa que eu acredito (Shuri, 2025).

Nesse contexto, o relato de Shuri (2025) ilustra como o cursinho popular opera como um espaço de complementação pedagógica diante de currículos universitários, muitas vezes engessados e teóricos. Essa necessidade de problematizar o tecnicismo também é compartilhada por Zuri (2025), que tensiona a dimensão política do currículo de sua universidade:

> (...) todo o processo educativo ele tem uma característica muito específica para gente que é o posicionamento político e isso a gente não reconhece muito o currículo exatamente do curso de pedagogia (...). [A rede] já inova nesse ponto identificar que educação é um processo político ela tem uma ela tem um aparato ideológico porque a gente acredita que a educação tem que ser emancipador ela tem um processo de criticidade ela tem que não só ser uma uma estrutura para uma avaliação de larga escala como enem mas que faça sentido para o indivíduo e sociedade (...). (...) na educação popular a

> gente não deixa não se deixa ser levado pela compreensão do papel simplório de técnico a gente como parte de um movimento um parte de uma de um projeto que tem uma perspectiva diferente dessa que tá sendo imposta a gente quer compreender a história do aluno a gente busca incentivar dar direcionamentos para que ele tenha cada vez mais oportunidade (Zuri, 2025).

A partir do posicionamento de Zuri (2025), percebe-se que a educação popular supõe rejeitar o papel do educador como mero aplicador de conteúdos voltados ao ENEM. Esse engajamento político e a liberdade para debater as opressões estruturais da sociedade ganham ainda mais centralidade no debate educacional, conforme aponta o relato de W'Kabi.

> (...) essa é a nossa proposta, entendeu? A gente, a proposta é falar sobre esses temas. É debate racismo, é debate LGBTfobia. Então eu me sinto à vontade pra falar sobre isso porque é a nossa proposta, entendeu? (...) no confluências, na educação popular eu sinto que é diferente. Eu me sinto mais à vontade, como educador pra fazer esse tipo de debate, entendeu? Então no caso que tu acha que o perfil dos jovens que compõe o cursinho e o movimento social, ele facilita a tua atuação como professor pra trabalhar com essa temática. É isso, é isso. Isso influencia na minha prática pedagógica, por exemplo, entendeu? Então eu acho que eu sei abraçado por uma proposta de educação que é o que eu acredito (...). Eu acho que eu aprendi muito isso na educação popular, sabe? Eu não sou só um professor que ensina hoje em dia conteúdo, eu acho que eu formo mentalidades, sabe? (W'Kabi, 2025).

Diante disso, os relatos dos educadores revelam que a entrada no cursinho popular representou um ponto de inflexão nas trajetórias desses docentes. Inicialmente motivada pela busca por experiência de docência prática em sala de aula, ou por inserção de bolsas universitárias, essa participação se transforma gradativamente em um processo formativo mais amplo, no qual se constroem práticas pedagógicas firmadas na transformação social e no enfrentamento de opressões reais do Capitalismo. O cursinho passa, assim, a ser um espaço de formação, em que a prática, o diálogo com o território e as experiências diretas com os educandos sejam constituídas por instâncias formativas constantes.

Percebe-se, desse modo, que um eixo transversal às vivências dos educadores analisados consiste na crítica à formação universitária no âmbito das licenciaturas. A ausência dos fundamentos, e a leitura de teóricos da educação popular nas disciplinas universitárias, direciona os voluntários do cursinho popular Marielle Franco para essa formação enquanto Projeto de Extensão da UFPA.

Como apontado por Shuri (2025), o currículo muitas vezes é marcado por um viés excessivamente teórico e, nas palavras de Zuri (2025), a formação acadêmica tradicional falha em reconhecer que a educação superior também é um processo político e ideológico, e, portanto, partem de escolhas de seus gestores.

Conforme visto, a educação popular no cursinho popular Marielle Franco é assimilada sobretudo, fora das disciplinas formais, adquirida por meio da vivência coletiva, da participação em redes e da atuação concreta em espaços educativos periféricos.

Além disso, as narrativas também evidenciam que reconhecer as práticas educativas como atos políticos e éticos não implica concebê-las como ações lineares, plenamente conscientes ou isentas de contradições. No cotidiano do cursinho popular Marielle Franco, tais práticas se constroem em meio a limites materiais e tensões, que vão desde a desconstrução da lógica mercadológica da aprovação, discutida por Zuri (2025), até o tato pedagógico necessário para lidar com o conservadorismo e as resistências dos educandos no trato de temas sensíveis como sexualidade e gênero, conforme sinalizado por W'Kabi (2025).

Portanto, o caráter político das práticas educativas não se manifesta unicamente nas intenções declaradas, mas sobretudo nas disputas que permeiam o fazer pedagógico, nas escolhas possíveis e nas negociações estabelecidas no interior da sala de aula. No modelo tradicional de cursinhos comerciais, a centralidade em competências padronizadas e no treinamento para o desempenho na prova tende a esvaziar a dimensão da identidade cultural e das vivências dos educandos.

Ao priorizar uma abordagem pragmática do processo educativo, baseada na repetição de padrões definidos pelo exame, o modelo comercial privilegia um tipo específico de saber escolarizado, aproximando-se da lógica da colonialidade do saber. Tal padronização, limita o reconhecimento das diferenças de classe e das trajetórias sociais dos estudantes, produzindo assimetrias que podem ser compreendidas no âmbito da colonialidade do poder.

Como efeito, a possibilidade de emancipação é reduzida, uma vez que os sujeitos passam a ser avaliados principalmente por sua adequação ao formato do ENEM, e não pelo reconhecimento de suas experiências históricas e sociais, incidindo, assim, sobre a colonialidade do ser.

Em contrapartida, no cursinho popular Marielle Franco, as práticas educativas reconhecem as trajetórias escolares marcadas por interrupções, vivências sistemáticas de discriminação racial, inserção precoce no trabalho informal e responsabilidades familiares que incidem sobre o tempo disponível para os estudos.

O reconhecimento dessas dimensões não implica reduzir os estudantes à condição de vítimas, mas constitui uma exigência ética da prática educativa, ao evidenciar que as oportunidades educacionais são socialmente distribuídas de forma desigual.

Igualmente, uma prática pedagógica ética, comprometida com a educação popular, exige a problematização de discursos meritocráticos que atribuem ao indivíduo a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso escolar.

No âmbito teórico, Paulo Freire e bell hooks oferecem as lentes necessárias para compreender a atuação política e ética desses educadores contra as amarras da colonialidade. Freire (1996, p. 47) é enfático ao afirmar a inexistência de neutralidade no campo educacional. Para o autor, “ensinar exige reconhecer que a educação é ideológica”, uma vez que toda ação pedagógica se orienta por valores e projetos de sociedade. Nesse sentido, o autor afirma que a presença do educador no espaço educativo é, em si, política: “minha presença de professor, que não pode passar despercebida dos alunos na classe e na escola, é uma presença em si política” (Freire 1996, p. 38).

Atuar como educador popular exige, nessa perspectiva, considerar a docência como um ato crítico que, embora baseado em conteúdos estabelecidos pelo ENEM, deve apresentar um posicionamento capaz de contestar os processos impostos pela colonialidade do saber, ser e poder que afetam os alunos, sobretudo nas periferias. Essa compreensão da docência como prática política também é incorporada por bell hooks, ao afirmar o seu compromisso com uma pedagogia engajada:

> Meu compromisso com a pedagogia engajada é uma expressão de ativismo político. Pelo fato de nossas instituições educacionais investirem tanto no sistema de educação bancária, os professores são mais recompensados quando seu ensino não vai contra a corrente. A opção por nadar contra a corrente, por desafiar o status quo, muitas vezes tem consequências negativas e por isso, entre outras coisas, que essa opção não é politicamente neutra (bell hooks, 2017, p. 267).

Em instituições marcadas pela hegemonia do modelo bancário, como é o caso de alguns cursos pré-vestibulares particulares, os professores tendem a ser mais recompensados quando não desafiam o status quo. Desse modo, a escolha por “nadar contra a corrente”, segundo a autora, implica em riscos e consequências assumidas por este modelo de ensino, no qual os resultados tendem a ser mais valorizados em comparação com os processos de formação política, como ocorre na educação popular do cursinho Marielle Franco.

Freire (1996, p. 38) sustenta essa compreensão ao afirmar que “a educação é uma forma de intervenção no mundo”, podendo tanto contribuir para a reprodução da ordem vigente quanto para o seu questionamento.

Nessa perspectiva de Freire (1996, p. 18), chama atenção para essa premissa ao afirmar que “ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural”. Ou seja, é necessário que os educadores populares reconheçam que estão lecionando os conteúdos do ENEM para outros sujeitos históricos, portadores de saberes e experiências produzidas em contextos marcados por desigualdades:

> A questão da identidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual e a de classe dos educandos cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa progressista, é problema que não pode ser desprezado. Tem que ver diretamente com a assunção de nós por nós mesmos. É isto que o puro treinamento do professor não faz, perdendo-se e perdendo-o na estreita e pragmática visão do processo (Freire, 1996, p. 19).

Como destaca Freire (1996), uma educação que se pretende democrática deve situar as dificuldades enfrentadas pelos educandos no interior das determinações históricas e sociais que moldam suas trajetórias.

> O necessário é que, subordinado, embora, à prática “bancária”, o educando mantenha vivo em si o gosto da rebeldia que, aguçando sua curiosidade e estimulando sua capacidade de arriscar-se, de aventurar-se, de certa forma o “imuniza” contra o poder apassivador do “bancarismo”. Neste caso, é a força criadora do aprender de que fazem parte a comparação, a repetição, a constatação, a dúvida rebelde, a curiosidade não facilmente satisfeita, que supera os efeitos negativos do falso ensinar (Freire, 1996).

Nesse sentido, as reflexões freirianas evidenciam que, mesmo em contextos marcados por práticas pedagógicas tradicionais, os educandos não são sujeitos passivos, mas preservam a capacidade de questionar, comparar e produzir sentidos sobre a realidade. Além disso, a articulação entre ética, política e prática educativa se expressa também nos espaços coletivos de organização do cursinho Marielle Franco, como reuniões pedagógicas, assembleias e momentos informais de convivência.

Esses espaços funcionam como instâncias formativas nas quais os membros refletem sobre o projeto educativo do qual fazem parte e constroem estratégias para enfrentar os desafios impostos pelo modelo de prova proposto pelo ENEM aos jovens de escola pública.

> Por isso, é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador (Freire, 1996, p. 17).

Teoricamente, compreender as práticas educativas como atos políticos e éticos permite analisar o cursinho popular Marielle Franco como espaço de preparação para o ensino superior e experiência formativa marcada por disputas políticas, epistemológicas e materiais, frutos da herança colonial (Freire, 1996; Quijano, 1992).

Essa experiência evidencia os limites e as possibilidades de projetos educativos contra-hegemônicos em contextos de desigualdade social, demonstrando que ensinar e aprender configuram-se como práticas éticas e políticas indissociáveis. Vejamos o que o autor nos diz nesse sentido:

> A ética de que falo é a que se sabe afrontada na manifestação discriminatória de raça, de gênero, de classe. É por esta ética inseparável da prática educativa, não importa se trabalhamos com crianças, jovens ou com adultos, que devemos lutar. E a melhor maneira de por ela lutar é vivê-la em nossa prática, é testemunhá-la, vivaz, aos educandos em nossas relações com eles (Freire, 1996, p. 10).

A partir da noção de interseccionalidade formulada por Crenshaw (2002), o trecho de Freire evidencia que as opressões não atuam de forma isolada, mas se articulam nas práticas sociais e educativas, atingindo de modo mais profundo sujeitos marcados simultaneamente pela colonialidade. Ao denunciar o racismo, o sexismo e a violência de classe como negações da democracia, Freire (1996) aponta para a necessidade de práticas educativas que reconheçam essas sobreposições e não tratem as discriminações como problemas fragmentados.

Aproximando Freire (1996) de Crenshaw (2022), nos cursinhos de educação popular, uma prática educativa comprometida com o “pensar certo” exige a problematização das estruturas que produzem desigualdades interseccionais, evitando abordagens neutras ou universalizantes e afirmando a educação como espaço de enfrentamento concreto às múltiplas formas de desumanização presentes na realidade social.

> Faz parte igualmente do pensar certo a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação. A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia. Quão longe dela nos achamos quando vivemos a impunidade dos que matam meninos nas ruas, dos que assassinam camponeses que lutam por seus direitos, dos que discriminam os negros, dos que inferiorizam as mulheres (Freire, 1996, p. 17).

Em outro momento, Freire (1996) denuncia a contradição entre o discurso democrático e as práticas sociais marcadas pelo racismo, evidenciando a arrogância da branquitude que se coloca como referência moral e pedagógica enquanto legitima ou silencia violências contra a população negra:

> A mim me dá pena e não raiva, quando vejo a arrogância com que a branquitude de sociedades em que se faz isso, em que se queimam igrejas de negros, se apresenta ao mundo como pedagoga da democracia. Pensar e fazer errado, pelo visto, não têm mesmo nada que ver com a humildade que o pensar certo exige. Não têm nada que ver com o bom senso que regula nossos exageros e evita as nossas caminhadas até o ridículo e a insensatez (Freire, 1996, p. 17).

Ao afirmar sentir “pena e não raiva”, o autor não minimiza a gravidade dessas práticas, mas revela a dimensão ética de sua crítica, ao expor a pobreza humana e política de uma sociedade que se recusa à autocrítica. A oposição entre “pensar e fazer errado” e o “pensar certo” indica que a democracia exige humildade, bom senso e reconhecimento dos próprios limites, elementos ausentes quando a superioridade racial se impõe como norma. Assim, Freire aponta que práticas educativas comprometidas com a democracia não podem se sustentar em discursos universalizantes, mas devem enfrentar, de modo crítico, as estruturas racistas que estão presentes na sociedade e na educação. É exatamente sob essa égide que se consolida a atuação política e ética dos educadores populares do cursinho popular Marielle Franco, em simbiose com as reflexões práticas e conceituais de suas próprias vivências periféricas.

6.2 Pedagogia da autonomia e formação das juventudes

A compreensão das práticas educativas como atos políticos e éticos exige explicar o papel desempenhado por educadores populares nos processos formativos das juventudes. Se as práticas pedagógicas não são neutras e se configuram como formas de intervenção social, é na atuação do educador, na relação cotidiana com os estudantes, que essas escolhas éticas e políticas se materializam.

Assim, discutir uma pedagogia autônoma implica refletir sobre o educador como sujeito que, ao ensinar, participa ativamente da constituição de consciências críticas e da formação de sujeitos históricos. No contexto dos cursinhos populares, a sala de aula se converte em um espaço de disputa contra a desumanização, onde os saberes trazidos pelas juventudes periféricas e subalternizadas não são meros anexos, mas o ponto de partida para a fratura das lógicas meritocráticas e opressoras. Ao descrever a composição das salas de aula e o perfil socioeconômico dos estudantes, Shuri (2025) destaca:

> Ano passado eu tinha alunos trans, eu tinha alunos com mais de 50 anos (...) mas majoritariamente a minha turma era de alunos recém saídos do ensino médio (...) e que precisavam sair nos últimos horários (...) porque eles

> precisavam ir trabalhar, almoçar no RU para conseguir trabalhar depois (Shuri, 2025).

Essa realidade evidencia que o educador popular, ainda que atue a partir de conteúdos exigidos pelo ENEM, pode construir experiências formativas comprometidas com a emancipação. Valorizar a trajetória de sobrevivência desses estudantes permite integrar a realidade local a um processo pedagógico que rompe com a lógica meritocrática, a qual costuma responsabilizar individualmente os jovens por seus desempenhos escolares.

Essa consciência de classe social e a necessidade de sobrevivência moldam a sensibilidade pedagógica dos educadores no cursinho Marielle Franco, exigindo que o espaço também se torne um território de acolhimento afetivo. Sobre essa dimensão e o diferencial do envolvimento coletivo, W'Kabi (2025) relata:

> O coletivo se faz mais forte quando a gente se deixa ser atingido por essas questões emocionais também deles acho que a gente consegue fazer uma resposta mais concreta mas é mais firme do problema deles (...) no cursinho público tu chega da aula deixa teu número corre atrás se faltar se não vier a gente busca ver qual o problema (...) a gente se une para fazer as discussões (W'Kabi, 2025).

Além disso, a prática pedagógica lida diretamente com os conflitos gerados pelo conservadorismo e pela necessidade de introduzir eixos temáticos que cruzem gênero, raça e sexualidade. Zuri (2025) pontua como a própria identidade do educador se entrelaça com esses desafios e embates no cotidiano da sala de aula:

> Eu faço debate sobre direitos humanos, eu faço debate sobre direito à educação, eu faço debate sobre racismo, eu faço debate sobre LGBTfobia (...) na turma da noite, tem pessoas, digamos assim, mais velhas, e às vezes eu senti (...) um pouco dessa resistência (...) E aí, pra mim, que sou LGBT também (...) Tu perceber a pessoa te olhando de forma estranha é estranho, sabe? Mexe com a gente enquanto professor LGBT (Zuri, 2025).

A análise das falas evidencia que a atuação no cursinho popular subverte a lógica do professor como mero transmissor de conteúdos voltados para o ENEM. Os relatos demonstram que as fissuras na trajetória escolar prévia das juventudes, marcadas por uma educação esvaziada, que os estudantes chamavam de "disciplina de professor fantasma", conforme apontado por Shuri (2025), passam a ser superadas quando o processo pedagógico assume o território e a identidade dos sujeitos como eixos centrais.

Esses vínculos afetivos e de confiança revelam-se indispensáveis para desarmar as violências cotidianas e estruturais que ameaçam o direito fundamental dessas juventudes de existir e ocupar a universidade pública. Trata-se de uma articulação

fundamental para enfrentar o que Maldonado-Torres (2007) conceitua como colonialidade do ser.

Como hooks (2013) observa, muitos estudantes trazem consigo o medo latente de que ninguém se importe verdadeiramente com seu desenvolvimento intelectual. Logo, ao demonstrar um interesse real, o educador de base freireana atua diretamente no fortalecimento da autoestima desses jovens.

A resistência observada em temas relatados por W'Kabi (2025), o cansaço físico decorrente da dupla jornada de trabalho e estudo exposto por Shuri (2025), e o processo de reconhecimento étnico-racial e territorial defendido por Zuri (2025) evidenciam que o cursinho popular atua na reconstrução da autoestima intelectual dos estudantes. Desse modo, o acolhimento, as discussões sobre saúde mental e as vivências coletivas consolidam-se como estratégias pedagógicas para a permanência destes estudantes durante a preparação para o ENEM.

Freire (1996) afasta-se da concepção tradicional de docência baseada na hierarquização rígida, afirmando que educador e educando se constituem mutuamente no processo educativo. Tal premissa ganha contornos específicos quando Zuri (2025) destaca que os estudantes "são o cursinho" e W'Kabi (2025) afirma que a prática visa "formar mentalidades", reconhecendo o educando na horizontalidade do diálogo.

Essa quebra de hierarquia é fundamental para problematizar o que Quijano (1999) define como a *colonialidade do saber*. A escola formal muitas vezes reproduz padrões eurocêntricos que silenciam as identidades locais, fazendo com que os estudantes vejam sua própria realidade amazônica de maneira apartada e exótica, o que Shuri (2025) traz ao mencionar que a primeira percepção dos alunos sobre a Amazônia reduzia-se a “mato e bicho”. Ao resgatar e valorizar a identidade territorial, preta e periférica, a pedagogia popular confronta esses estereótipos colonialistas.

Por fim, o compromisso ético e a mobilização do afeto contra o conservadorismo e as opressões, articulam-se com o pensamento de bell hooks em *Ensinando a transgredir* (2013). Inspirada por Freire, hooks defende uma pedagogia engajada que engloba as dimensões afetiva e política. O “sentir-se em casa” e acolhido manifestado por W'Kabi (2025) ao debater as dissidências sexuais, somado ao esforço de Zuri (2025) em não impor barreiras e se deixar atingir pelas dores e realidades dos educandos, reflete essa educação como prática da liberdade.

No entanto, essa atuação pedagógica igualmente é marcada por contradições, semelhantes às vivenciadas pelos próprios educandos, como a precarização do trabalho docente, a sobrecarga emocional e as marcas do racismo estrutural.

Reconhecer essas condições não enfraquece o papel destes educadores populares, mas os situa como sujeitos históricos, cujas práticas se constroem em permanente processo de formação e reflexão, conforme destaca hooks (2013).

6.3 A sala de aula como espaço de construção coletiva

As situações descritas ao longo desta seção baseiam-se nas experiências vivenciadas enquanto professor de história e coordenador pedagógico do cursinho Marielle Franco. Busca-se, nesse sentido, compreender como os princípios da educação popular se expressam no cotidiano pedagógico do cursinho através de um espaço que não se resume a transmissão de conteúdos exigidos pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Como aponta W'Kabi (2025), "a educação não é uma atividade fim (...) é um processo político", evidenciando que a prática pedagógica se orienta por uma compreensão ampliada da educação, vinculada às condições de vida dos sujeitos. Ou seja, embora organizada em torno de um currículo voltado para o ingresso no ensino superior, o cursinho é um ambiente marcado por trajetórias escolares desiguais, experiências de exclusão social e racial, expectativas em relação à universidade pública e disputas em torno do sentido do conhecimento escolar.

Nesse contexto, a prática pedagógica não se desenvolve de forma neutra ou descolada das condições de vida dos sujeitos envolvidos, mas é interpelada pelas realidades sociais que enfrentam educadores e educandos. Inspirada nos pressupostos da pedagogia freireana, a organização das aulas busca deslocar a centralidade da figura do professor como único detentor do saber, ainda que esse deslocamento não se realize de forma plena ou isenta de contradições.

A sala de aula constitui-se, assim, como espaço no qual diferentes experiências sociais, pertencimentos raciais e vivências territoriais entram em diálogo com os conteúdos do ENEM, produzindo aproximações, conflitos e reelaborações constantes. Longe de ser um modelo pedagógico acabado, esse processo se constrói no cotidiano, a partir de tentativas de articular o conhecimento exigido pelo vestibular às demandas formativas dos jovens que frequentam o cursinho Marielle Franco.

A superação da rigidez do ensino formal e a horizontalidade nas relações pedagógicas ganham centralidade nesse processo. Conforme relata Shuri (2025), a flexibilidade curricular da educação popular abre espaço para o uso da criatividade e para aulas expositivo-dialogadas, onde o tempo pedagógico não é engessado pelas métricas rígidas do ensino comercial. Nas palavras da docente:

> Como eu gosto de fazer aulas expositivo-dialogadas (...) eu não tenho como controlar o quanto eles vão falar, se eles vão falar muito, se eles vão falar pouco (...). [No cursinho] tu fica mais livre pra conseguir usar a tua criatividade, o currículo também não é tão fechado quanto nas escolas particulares (...) a gente pode trabalhar de uma forma mais livre, realmente, para traçar esses caminhos (Shuri, 2025).

Essa liberdade metodológica permite que o ato educativo se desloque da lógica verticalizada para uma relação comunicativa entre sujeitos, convergindo com o que Paulo Freire (1996, p. 50) afirma sobre “ensinar exigir disponibilidade para o diálogo”. O diálogo, nesse sentido, não se reduz a conversar para passar o tempo, mas constitui um processo em que reconhece educadores e educandos como sujeitos iguais sem hierarquias no processo de preparação para o ENEM.

No cursinho, essa perspectiva se expressa na valorização das intervenções dos estudantes durante as aulas, na problematização dos conteúdos a partir de exemplos do cotidiano e na abertura para questionamentos que frequentemente não estavam previstos no planejamento pedagógico. Zuri (2025) destaca que nos momentos de debate em sala “os jovens que se identificam (...) falam sobre suas experiências” em temáticas sobre os problemas da colonialidade, a exemplo de racismo, machismo e outras pautas que afetam os jovens estudantes. Estes, por sua vez, se posicionam criticamente a partir de suas vivências na cidade.

A disciplina de Atualidades[19], por exemplo, funciona como um eixo conector que potencializa essa participação. Zuri (2025) relata como constrói essa mediação pedagógica com as turmas:

> Eu acho que era importante ter essa percepção que quem tá dentro da educação, quem frequenta nossas salas de aula na educação popular são pessoas em situação de vulnerabilidade, jovens em situação de vulnerabilidade. Então eu levei dados pra falar um pouco sobre a exposição à violência contra a juventude negra. Eu levei dados também pra falar um

[19] Disciplina interdisciplinar que contextualiza os temas do cotidiano e do debate público contemporâneo, integrando fatos políticos, econômicos, sociais e ambientais aos conteúdos teóricos das demais áreas do conhecimento e à Redação.

> pouquinho sobre LGBTfobia e tal. Então essa formação que eu fiz com os educadores é praticamente a mesma que eu fiz nas turmas, entendeu? Só que com as turmas, assim, eu não levava tanto conceito, digamos assim, de colonialidade, de colonização e tal (...) eu levava mais dados, assim, concretos, inclusive nas minhas aulas quando eu faço dados concretos, em situações concretas, e aí esses, alguns conceitos eu também levo, mas não tão aprofundado como na formação (Zuri, 2025).

Nesse contexto, as aulas são caracterizadas por comentários, relatos de experiências e debates que conectam os temas trabalhados às condições vividas nos bairros periféricos de Belém. Questões como precariedade dos serviços públicos, violência policial, desigualdades raciais, LGBTfobia e dificuldades de permanência na escola pública aparecem com frequência nas discussões dos estudantes do cursinho Marielle Franco.

Essa dinâmica desloca o foco da simples exposição de conteúdos para a relação estabelecida entre os sujeitos que compartilham o espaço educativo. Nesse sentido, bell hooks (2017) contribui para esse debate ao afirmar que a sala de aula pode constituir-se como um espaço de possibilidades, desde que se disponha a questionar hierarquias naturalizadas e a legitimar experiências historicamente silenciadas. Tal possibilidade, contudo, não se realiza automaticamente nem de forma homogênea.

No cursinho popular, ela se constrói em meio a limites materiais, pressões relacionadas ao desempenho nos exames e às incertezas que marcam o futuro das juventudes periféricas. Ainda assim, a prática pedagógica desenvolvida por professores e professoras no Marielle Franco busca criar condições para que essas experiências sejam nomeadas e analisadas criticamente, sem que sejam reduzidas a narrativas individuais de fracasso.

Ao enfatizar que a pedagogia engajada envolve dimensões cognitivas, emocionais e políticas, hooks chama atenção para a necessidade de reconhecer os sujeitos em sua integralidade. No cotidiano do cursinho, essa compreensão se traduz em esforços para lidar com as angústias relacionadas à pressão dos exames, às dificuldades financeiras e às trajetórias escolares interrompidas. Tais questões não são tratadas como elementos externos ao processo educativo, mas como parte constitutiva das condições de aprendizagem dos estudantes.

Exemplo disso são os dispositivos pedagógicos como o “círculo de saúde”, mencionados por W’Kabi (2025), que visam acolher e coletivizar as dores dos estudantes diante de problemas familiares, ansiedade, depressão e vulnerabilidades sociais. Para além de uma função estritamente escolar, o acolhimento afetivo

configura-se como resistência política contra a lógica mercantil dos cursinhos particulares.

> No cursinho particular tu chega, bate o ponto, vai embora (...). No cursinho popular tu chega, dá aula, deixa teu número, corre atrás se faltar, se não vier a gente busca ver qual o problema... se faltou o dinheiro, a gente tira do bolso para dar para o aluno para ele voltar para cá no dia seguinte (...). Eu acho que o coletivo se faz mais forte quando a gente se deixa ser atingido por essas questões emocionais também deles (W'Kabi, 2025).

Nesse sentido, a construção coletiva do conhecimento, no âmbito da educação popular, parte do reconhecimento de que os conteúdos escolares são historicamente produzidos e atravessados por relações de poder. Freire (1996) ressalta que ensinar exige apreensão da realidade, o que implica relacionar os temas trabalhados em sala de aula às condições concretas de vida dos educandos.

Disciplinas como História, Geografia e Sociologia são frequentemente abordadas no cursinho Marielle Franco a partir de problemáticas locais. Entre os temas discutidos estão os processos de urbanização de Belém, a segregação socioespacial, a presença histórica de populações negras e indígenas e as formas de violência que incidem sobre as periferias. Ao articular essas questões aos conteúdos exigidos pelo ENEM, os educadores questionam narrativas hegemônicas que tratam a Amazônia como um espaço marginal ou secundário na produção do conhecimento, evidenciando suas especificidades históricas e sociais.

> Uma coisa que eu gosto de fazer com eles é reforçar essa questão identitária, que eles são alunos das periferias, que eles são alunos amazônicos (...). Quando a gente pede para eles descreverem a Amazônia e é aquela coisa mato e bicho, e aí quando a gente traz essa perspectiva de Amazônia orgânica para eles, é uma descoberta (...) eles se descobrem aqui (Shuri, 2025).

Esse movimento de auto reconhecimento caminha lado a lado com a formulação de que os sujeitos não apenas habitam, mas constituem e são constituídos pelo espaço periférico. Como problematiza W'Kabi (2025), "o sujeito é território". Se o território dos educandos é cotidianamente violado pela ausência de saneamento, pelo lixo e pela violência policial, tais opressões moldam diretamente o comportamento e as subjetividades na sala de aula, exigindo uma prática educativa que responda a essas demandas geográficas e sociais.

O compartilhamento de experiências individuais entre os alunos possibilita a construção de interpretações coletivas sobre os problemas da sociedade, permitindo criticá-los ao mesmo tempo em que podem utilizá-los como argumentos na prova de Redação do ENEM. Nesse processo, ampliam-se os sentidos de pertencimento e de

reconhecimento que contribuem para a permanência dos estudantes no projeto educativo. Ao mesmo tempo, os educadores também se identificam com essas realidades, estreitando os laços de classe, raça e gênero, como aponta Zuri (2025): “eu me vejo muito neles, então isso também me motiva a vir para cá à noite dar aula”.

Contudo, a dimensão coletiva da prática pedagógica não elimina conflitos, tensões e contradições. Diferenças de opinião, resistências a temáticas consideradas “sensíveis”, como gênero e sexualidade, disputas em torno das prioridades pedagógicas e dificuldades relacionadas à assiduidade e ao rendimento acadêmico fazem parte do cotidiano do cursinho. A educação popular não se caracteriza pela ausência de conflitos, mas pela tentativa de enfrentá-los por meio do diálogo e da negociação coletiva, reafirmando o caráter processual e inacabado da prática educativa.

Freire (1996) sintetiza essa perspectiva ao afirmar que ensinar exige consciência do inacabamento. Reconhecer-se inacabado implica admitir a necessidade permanente de revisão das práticas, abertura ao aprendizado e disposição para transformar estratégias pedagógicas. No cursinho popular, essa consciência se expressa na reorganização de conteúdos, na adaptação de metodologias e na redefinição de formas de participação, conforme as demandas que emergem do coletivo.

Desta forma, a sala de aula, concebida a partir dos princípios da educação popular, configura-se como um espaço de produção de conhecimento, de construção de vínculos e de formação das juventudes. No contexto amazônico urbano, marcado por desigualdades estruturais e por processos históricos de marginalização, essa dimensão coletiva adquire centralidade ao possibilitar que os jovens elaborem leituras de suas trajetórias e se reconheçam como sujeitos de direitos.

Ao articular diálogo, reconhecimento da experiência e participação coletiva, as práticas educativas desenvolvidas no cursinho popular Marielle Franco evidenciam que a educação não se restringe à preparação técnica para exames, mas envolve a formação de sujeitos capazes de compreender, politizar e transformar a realidade social em que estão inseridos.

6.4 Interseccionalidade como chave de leitura das práticas

A análise da sala de aula como espaço de construção coletiva evidencia que as práticas educativas desenvolvidas no cursinho popular Marielle Franco são atravessadas por múltiplas experiências sociais que não podem ser compreendidas a partir de uma única categoria explicativa. Tanto para os educadores quanto para os educandos, classe social, raça, gênero, sexualidade e território se articulam de forma indissociável na constituição das trajetórias juvenis e incidem sobre as condições de acesso, permanência e apropriação do conhecimento escolar.

Nesse sentido, a interseccionalidade se apresenta como ferramenta analítica fundamental para compreender tanto os desafios enfrentados pelos estudantes quanto as escolhas pedagógicas realizadas pelos educadores populares.

Embora o conceito de interseccionalidade nem sempre seja nomeado explicitamente no cotidiano pedagógico do cursinho popular Marielle Franco, suas implicações moldam ativamente a intencionalidade das práticas educativas. Como aponta Shuri (2025), a disciplina e a abordagem docente funcionam como um espaço de resistência teórica e prática:

> (...) a minha disciplina é um esporte de combate, então se eu não falar sobre isso, como é que eu vou esperar que os meus alunos tenham esse contato? Porque eu entendo que mesmo eles vindo da periferia (...) eles não têm contato com essa perspectiva mais crítica (Shuri, 2025).

As dinâmicas de sala de aula evidenciam que raça, classe, gênero, sexualidade e território não operam de forma isolada, mas constituem experiências simultâneas que impactam o acesso ao conhecimento e a relação dos estudantes com o espaço formativo. Do ponto de vista acadêmico, a formulação inicial de Crenshaw (2002) permite compreender como esses diferentes eixos de subordinação operam de maneira simultânea e articulada, produzindo formas específicas de desigualdade e exclusão que encontram eco direto na realidade das juventudes negras e periféricas que frequentam o cursinho.

No contexto urbano amazônico, conforme destacou Cordeiro (2023), a interseccionalidade assume contornos específicos, nos quais as desigualdades de classe e raça se articulam a dinâmicas de segregação espacial e precariedade periférica. Os relatos dos educadores aprofundam essa leitura ao sinalizar que a própria categoria "território" é indissociável da identidade e da sobrevivência do sujeito. Sob essa ótica, W'Kabi (2025) argumenta que as vulnerabilidades estruturais moldam a totalidade do indivíduo:

> (...) as pessoas não estão a par do ambiente onde elas moram, elas são o ambiente que elas moram (...). As pessoas são território. Se o território das pessoas está sendo violado, se as pessoas estão sofrendo abuso, isso tudo aflige o comportamento (...). Sejam territórios, se identifiquem como parte do território, lutem pelo território, sem território não é vida, sem a vida não é território (W'Kabi, 2025).

Na Amazônia urbana de Belém, os estudantes muitas vezes desconhecem a sua própria condição amazônica devido a visões estereotipadas e colonizadas. Shuri (2025) observa que, ao indagar os estudantes sobre a região, a resposta imediata resume-se a “mato e bicho”. Construir uma pedagogia interseccional nesse espaço exige, portanto, problematizar essa representação.

A incorporação dessa perspectiva ao debate pedagógico dialoga com a formulação de bell hooks de que “uma pedagogia que não nomeia a opressão corre o risco de reproduzi-la”. No cursinho popular Marielle Franco, o silêncio sobre as estruturas de dominação é recusado por meio de uma matriz curricular aberta e flexível.

Paulo Freire (1996) defende que a prática educativa deve partir da situação concreta dos educandos, reconhecendo o “saber de experiência feito”. Incorporar tais vivências exige dos educadores populares uma reorganização das relações entre o saber acadêmico e o saber vivido. Essa materialização interseccional ressignifica a forma como a coordenação pedagógica e os docentes interpretam os dilemas dos estudantes. Em vez de atribuir o baixo rendimento ou o risco de evasão à falta de esforço individual, a leitura institucional rastreia os determinantes estruturais. Como salienta W'Kabi (2025), a retórica neoliberal e a meritocracia operam um esvaziamento de direitos protetivos:

> (...) essas tais de economia do futuro onde tu é o próprio negócio, isso tudo esvazia todo diálogo da sociedade com direitos, isso tudo traz para dentro da educação uma problemática de evasão desse jovem (...). A gente começa a olhar na educação popular, a gente não se deixa ser levado pela compreensão do papel simplório de técnico. A gente é parte de um movimento, parte de uma, de um projeto que tem uma perspectiva diferente dessa que tá sendo imposta. A gente quer compreender a história do aluno (W'Kabi, 2025).

Compreende-se, portanto, que os determinantes de classe incidem diretamente sobre a permanência física do educando. Shuri (2025) exemplifica essa dinâmica ao descrever o cotidiano de sua turma, na qual alguns estudantes “precisavam sair no meio da aula, porque eles precisavam ir trabalhar, almoçar no RU (Restaurante Universitário) para conseguir trabalhar depois”.

Para além de classe, a dimensão de gênero e sexualidade assume particular relevância nesse processo. Muitos jovens e sujeitos dissidentes de gênero acumulam preconceitos e barreiras simbólicas em suas trajetórias educacionais formais, isso é, no Ensino Fundamental e Ensino Médio. No cursinho popular, a escolha do nome Marielle Franco adquire, nesse cenário, um sentido oposto a essa lógica da educação formal. Ao evocar a trajetória de uma mulher negra, periférica e vitimada pela violência de Estado, sua trajetória no Rio de Janeiro também opera como um tema gerador para discussões sobre representação política e violência territorial.

Contudo, as práticas pedagógicas interseccionais desenvolvidas no cursinho também apresentam desafios e tensões no cotidiano docente, principalmente quando o conservadorismo se manifesta em salas de aula compostas por perfis geracionais heterogêneos. Diante disso, os educadores recorrem a estratégias pedagógicas graduais, articulando transversalmente os temas, para desarmar resistências sem recuar do compromisso político do projeto, conforme demonstrado no capítulo anterior.

Por fim, a incorporação da interseccionalidade no cursinho constitui um processo permanente de "esperançar" freiriano, marcado pela autocrítica e pelo reconhecimento do inacabamento pedagógico. Como conclui Zuri (2025), a prática da educação popular fundamenta-se na alteridade e no espelhamento:

> (...) a nossa proposta de educação, e para mim é uma coisa também que eu me vejo neles, sabe? Isso para mim é muito fundamental, porque tem uma questão que ela é de classe social, que é de onde eu vim também, tem uma questão que é de sexualidade também (Zuri, 2025).

Ao articular raça, classe, gênero, sexualidade e território, as práticas pedagógicas do cursinho popular Marielle Franco não se restringem a dimensão instrumental do acesso ao ensino superior. Elas atuam diretamente na restauração da autoestima, na expansão de horizontes e na consolidação de um projeto de sociedade onde as juventudes periféricas deixam de ser vistas de forma passiva para se afirmarem como sujeitos legítimos, afetivos e produtores de conhecimento.

6.5 No contexto amazônico: práticas, diferenças e território

A análise das práticas educativas desenvolvidas no cursinho popular Marielle Franco, articulada à perspectiva interseccional, exige considerar de modo específico o contexto amazônico urbano no qual essa experiência se insere. Belém do Pará, enquanto metrópole regional marcada por profundas desigualdades socioespaciais,

configura-se como um território influenciado por processos históricos de exploração econômica, marginalização política e subalternização epistemológica, cujos efeitos incidem diretamente sobre as trajetórias educacionais das juventudes populares.

Nesse cenário local, a interseccionalidade assume um caráter profundamente territorializado. Ao abordar temas como a colonização e a formação do Estado brasileiro, os educadores do cursinho procuram evidenciar o lugar historicamente atribuído à Amazônia como espaço de extração de riquezas e de exclusão de suas populações. Essa abordagem permite que os conteúdos programáticos exigidos pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) deixem de ser um conhecimento exótico ou decorativo, transformando-se em ferramentas conceituais para que os estudantes compreendam suas trajetórias individuais como parte de processos coletivos e macroestruturais.

Contudo, as práticas educativas interseccionais desenvolvidas nesse ambiente não ocorrem em um vácuo institucional e enfrentam limites objetivos e materiais severos. A precariedade de recursos, a ausência de financiamento público estável e a dependência estrita do trabalho voluntário impõem restrições complexas à continuidade do projeto. Ademais, a pressão exercida pelos exames seletivos, que privilegiam formatos padronizados de avaliação, tende a estrangular o tempo pedagógico disponível para discussões mais densas sobre o racismo ambiental e a desigualdade regional (Silva; Cordeiro; Evangelista Júnior, 2022; Cordeiro, 2023).

É importante ressaltar, entretanto, que tais práticas não se apresentam de forma homogênea nem isenta de conflitos, sendo permanentemente atravessadas por disputas, assimetrias de participação e condicionantes materiais que restringem, em diferentes momentos, a plena efetivação dos princípios da educação popular.

Diante dessas contradições e limites, a relação pedagógica estabelecida por Shuri, W'Kabi e Zuri se consolida a partir da horizontalidade e do reconhecimento mútuo, nos quais o educador popular não se coloca como um sujeito externo, mas como alguém que partilha das mesmas vivências e desafios da periferia urbana. Longe de se fixar como um modelo conceitual fechado, o cursinho popular Marielle Franco se afirma como um espaço de resistência e reinvenção contínua (hooks, 2013), demonstrando que a educação popular na Amazônia envolve o direito desses jovens de produzirem conhecimento sobre si mesmos e sobre o mundo que habitam.

Desse modo, a experiência se apresenta situada por condicionantes históricos, sociais e territoriais, mas também por possibilidades concretas de construção coletiva

de alternativas, contribuindo para a formação de sujeitos críticos capazes de compreender suas trajetórias não como resultado de fracassos individuais, mas como expressão de processos sociais que podem ser questionados e transformados.

A análise desenvolvida ao longo deste capítulo permitiu avançar de modo consistente na resposta à problemática que orienta esta investigação, ao evidenciar de que maneira as práticas educativas desenvolvidas por educadores e educadoras do cursinho popular Marielle Franco se articulam aos princípios da educação popular e são atravessadas por marcadores sociais da diferença. A partir das narrativas de Shuri, W'Kabi e Zuri, e da interpretação das experiências formativas no interior do cursinho, foi possível compreender tais práticas como processos educativos situados, construídos na relação direta com o território, com a juventude periférica e com as condições que se fazem presentes no contexto amazônico.

Nesse percurso, consolidam-se os elementos analíticos que indicam o alcance do objetivo geral desta pesquisa, ao analisar as práticas educativas e os processos formativos no cursinho, considerando sua inserção na Rede Emancipa e suas relações com a juventude, o território e a educação popular na Amazônia. Do mesmo modo, os objetivos específicos foram plenamente contemplados ao examinar a trajetória da Rede, as práticas educativas cotidianas, as trajetórias dos educadores e os sentidos atribuídos a essas experiências, bem como seus desafios estruturais e limites conjunturais.

ATÉ BREVE DE UMA PESQUISA INDISCIPLINADA...

Esta pesquisa foi desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará (UEPA), vinculada à linha de pesquisa “Formação de Professores, Docência e Práticas Educativas”, investigou os contextos e os sujeitos da educação popular na Amazônia a partir do cursinho popular Marielle Franco, em Belém do Pará.

A pergunta que orientou esta pesquisa buscava compreender como as práticas educativas desenvolvidas pelos educadores do cursinho popular Marielle Franco se configuram no campo da educação popular e de que maneira os marcadores sociais atravessam essas práticas e a formação dos educadores. Nesse sentido, a originalidade desta pesquisa reside na articulação entre educação popular, juventudes, interseccionalidade e decolonialidade para compreender as práticas educativas de educadores populares em um cursinho da Amazônia urbana, tomando como foco um objeto ainda pouco explorado na produção acadêmica da área

Os resultados obtidos a partir do mapeamento bibliográfico, fotografias, convocações de reuniões, panfletos e reportagens publicadas em jornais digitais sobre a atuação da Rede Emancipa nos últimos anos, demonstram que o cursinho Marielle Franco enquanto projeto de extensão no Instituto de Ciências da Educação da UFPA, possui um sentido mais complexo se comparado a outros cursinhos particulares que também realizam a preparação para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Nesse contexto, os perfis socioeconômicos e raciais mapeados na pesquisa convergem com os indicadores da PNAD Contínua sobre juventude, educação e acesso ao ensino Superior. Embora os dados do IBGE mostrem avanços gerais no acesso à educação e queda no analfabetismo juvenil, as barreiras raciais continuam evidentes: a população preta e parda ainda representa a maior parte dos jovens fora da escola e com menor índice de conclusão do ensino superior.

A Amazônia urbana, diante disso, molda a constituição das práticas educativas dos educadores populares, das experiências juvenis e dos próprios modos de produção do conhecimento no cursinho Marielle Franco a partir dos pressupostos freireanos. Ou seja, Belém, não representa unicamente uma condição geográfica, a cidade em sua dinâmica social organiza possibilidades de circulação, acesso a políticas públicas, relações com a escola, experiências de violências, pertencimentos

comunitários e expectativas de futuro. O território, portanto, não contextualiza os marcadores sociais, ele participa de sua produção no contexto investigado.

Assim, o campo empírico também revelou que as formas contemporâneas de opressão assumem configurações cujas complexidades exigem interlocução com outras matrizes teóricas. A experiência dos educadores mostrou que as desigualdades educacionais não podem ser explicadas somente pelas relações de classe ou pela oposição entre opressores e oprimidos. Elas são produzidas por múltiplos sistemas de dominação que operam simultaneamente, atravessando os sujeitos de maneiras distintas conforme raça, território, gênero, geração, sexualidade e condições materiais de existência se entrecruzam em suas trajetórias.

Nesse sentido, a interseccionalidade deixou de ocupar o lugar de ferramenta analítica e passou a ser utilizada para interpretar os dados, constituindo-se também como uma dimensão da própria experiência educativa investigada. Essas constatações repercutem diretamente no diálogo estabelecido com o pensamento decolonial, com as formulações de Quijano, Mignolo, Walsh e Maldonado-Torres, ao evidenciarem que a colonialidade continua estruturando relações de poder, produção do conhecimento e hierarquização dos sujeitos.

As reflexões produzidas pelos teóricos do grupo Modernidade/Colonialidade foram fundamentais para compreender como as hierarquias do colonialismo persistem na organização contemporânea da sociedade. Contudo, as narrativas de Shuri, Zuri e W'Kabi evidenciam que essa dinâmica não se restringe às grandes estruturas econômicas, políticas ou epistemológicas. Ela assume formas ordinárias, inscritas na rotina da cidade: na desqualificação de determinados bairros, nas dúvidas constantes sobre a capacidade intelectual de jovens negros e periféricos, e na invisibilização de seus saberes pelas instituições escolares e universitárias.

Nos relatos dos educadores do cursinho, a colonialidade deixava de ser um conceito abstrato e se manifestou como experiência cotidiana, ditando as desigualdades que atravessam desde o acesso ao ensino superior até o reconhecimento de quais conhecimentos são considerados legítimos.

Esse aspecto aproxima a experiência investigada das proposições da Metodologia Indisciplinada e da Conversa Alternativa. Ao longo da pesquisa, essas escolhas metodológicas deixaram de representar apenas "procedimentos de produção de dados" para revelar afinidade com a própria lógica da educação popular.

Produzir conhecimento por meio da conversa alternativa com Shuri, Zuri e W'Kabi, reconhecendo os participantes como sujeitos da investigação e não como fontes de informação, permitiu acessar dimensões que dificilmente seriam captadas por abordagens mais prescritivas. As contradições, as hesitações, os afetos, as memórias e as interpretações construídas coletivamente não apareceram como elementos acessórios; constituíram parte significativa do próprio fenômeno investigado.

Essa aproximação entre metodologia e objeto representa um dos deslocamentos produzidos pela pesquisa. A Metodologia Indisciplinada mostrou-se coerente, não apenas porque dialoga com perspectivas decoloniais, mas porque permitiu construir um processo investigativo que reproduziu, em alguma medida, princípios semelhantes aos observados nas práticas educativas analisadas.

O diálogo, a horizontalidade possível, a escuta e o reconhecimento da incompletude do conhecimento estiveram presentes tanto na condução da pesquisa quanto nas experiências narradas pelos educadores. Tal convergência fortalece a compreensão de que produzir conhecimento também pode constituir uma prática de educação popular quando rompe com lógicas extrativistas de investigação e reconhece os participantes como coprodutores dos sentidos construídos ao longo do processo.

Essa escolha metodológica, entretanto, não eliminou os desafios inerentes à pesquisa. Toda interpretação permanece situada, atravessada pelas relações construídas no campo e pelas posições ocupadas pelo pesquisador durante a investigação. Reconhecer essa condição não significa relativizar o rigor analítico, mas compreender que a produção do conhecimento exigiu explicitar seus próprios limites. Nesse aspecto, a investigação reafirma uma compreensão cara às perspectivas decoloniais: não existe olhar neutro sobre a realidade, assim como não existem práticas educativas desvinculadas das condições históricas nas quais são produzidas.

É justamente por isso que a experiência do cursinho popular Marielle Franco foi além da condição de "objeto empírico da pesquisa", pois se constituiu um lugar de produção de conhecimento capaz de tensionar interpretações consolidadas sobre educação popular, formação docente e democratização da universidade.

Os educadores do cursinho Marielle Franco não apenas desenvolvem práticas pedagógicas, mas elaboram leituras sobre a realidade, reinterpretam categorias

teóricas, constroem estratégias coletivas contra as desigualdades e produzem formas próprias de compreender o papel social da educação.

Reconhecer essa dimensão exige conceder protagonismo aos movimentos populares nesta pesquisa acadêmica. A partir da perspectiva desses militantes, cuja atuação na educação popular em Belém iniciou-se em 2011, nota-se que a escassez de vagas públicas, a dependência do trabalho voluntário e as dificuldades de manutenção dos espaços periféricos não são meros percalços, mas barreiras estruturais que comprometem a democratização do acesso ao Ensino Superior no país. Ensinar, nesse contexto, significa mobilizar conhecimentos que são cobrados na prova do ENEM, mas também implica reconhecer que esses conhecimentos dialogam com as trajetórias marcadas por desigualdades historicamente produzidas nas realidades dos estudantes do cursinho.

Do ponto de vista educacional, a pesquisa revelou que a prova do ENEM apresenta uma posição ambígua no sistema educacional do país. Por um lado, sua lógica padronizadora impõe limites às possibilidades de construção de currículos plenamente emancipatórios a partir da educação popular, uma vez que parte significativa da organização pedagógica permanece condicionada pelas exigências da prova. Por outro, ignorar as possibilidades do ENEM significaria desconsiderar uma das poucas políticas públicas que possibilitaram ampliar o acesso de jovens das classes populares às universidades públicas, ou em programas como ProUni e FIES.

A partir da análise das conversas realizadas durante a pesquisa, os educadores reconhecem essa característica da prova do ENEM e a enfrentam não por meio de sua negação, mas pela construção de práticas educativas que procuram articular a preparação para o vestibular com ações de formação crítica. Essa articulação constituiu como um dos aspectos mais significativos da experiência investigada.

Nesse contexto, a preparação para o ENEM não aparece como finalidade exclusiva do trabalho educativo, mas como uma mediação para a efetivação do direito à educação superior. Ao mesmo tempo em que ensinam os conteúdos específicos, Shuri, Zuri e W'Kabi também problematizam as condições históricas que tornam necessário disputar uma vaga na universidade em uma região marcada por desigualdades sociais.

Desse modo, as narrativas revelaram que os educadores não constroem suas práticas abstraindo suas histórias pessoais. Ao contrário, suas experiências como jovens negros, LGBTS, moradores de bairros periféricos, estudantes universitários,

trabalhadores e militantes, impactam constantemente suas escolhas pedagógicas e a forma como estabelecem vínculos com os estudantes do cursinho Marielle Franco.

Ao longo da pesquisa, esse movimento produziu um deslocamento importante na compreensão da formação docente. A formação dos educadores populares investigados não antecede a prática; ela acontece na própria prática. Diferentemente dos modelos tradicionais de formação, organizados a partir da separação entre teoria e experiência, os processos observados no cursinho popular Marielle Franco revelaram que a docência vai sendo construída na medida em que os sujeitos assumem responsabilidades coletivas, enfrentam desafios pedagógicos, compartilham dúvidas, reelaboram concepções de ensino e reconstroem continuamente suas próprias leituras sobre educação, política e sociedade.

As experiências formativas, de Shuri, Zuri e W'Kabi, portanto, não se limitam aos espaços institucionais da universidade, nem se encerram nas atividades do cursinho, elas se constituem no trânsito permanente entre diferentes territórios educativos, nos quais saberes acadêmicos, experiências militantes e conhecimentos produzidos nas periferias urbanas dialogam, entram em conflito e se transformam mutuamente.

Foi justamente essa dinâmica que tornou insuficiente compreender a universidade e a educação popular como campos opostos. Ao longo das narrativas, observou-se que boa parte dos educadores vivencia simultaneamente esses dois espaços. São estudantes universitários que retornam às periferias para atuar como educadores populares, levando consigo conhecimentos produzidos na academia, mas também problematizando os próprios limites da universidade enquanto instituição historicamente marcada pela colonialidade do saber.

Essa circulação produz um movimento de dupla transformação. Ao mesmo tempo em que a universidade amplia repertórios teóricos e metodológicos para a atuação no cursinho Marielle Franco, a experiência da educação popular redefine o significado atribuído ao conhecimento acadêmico, deslocando-o de uma lógica de distinção para uma perspectiva comprometida com a democratização do direito à educação e com a produção compartilhada do conhecimento.

Uma das principais tensões identificadas ao longo da pesquisa consistiu em perceber como a universidade permanece como uma instituição atravessada por grandes desigualdades de acesso, permanência e reconhecimento, mas deixa de ser concebida apenas como espaço de reprodução das hierarquias sociais. Para Shuri, Zuri e W'Kabi, ela também representa um território de disputa política, cuja ocupação

pelas juventudes periféricas assume significados que vão além da conquista individual por um diploma de graduação.

Essa compreensão conduz a outra dimensão evidenciada pelas narrativas: a experiência do cursinho popular Marielle Franco desloca a própria ideia de prática educativa. Ao longo da pesquisa, tornou-se cada vez mais difícil estabelecer fronteiras rígidas entre ensinar conteúdos, formar politicamente, organizar coletivamente e produzir conhecimento.

Tais dimensões não aparecem como etapas sucessivas nem como objetivos concorrentes; constituem movimentos simultâneos que se alimentam mutuamente. A aula, a reunião pedagógica, o planejamento coletivo, as conversas antes e depois dos encontros, os debates sobre conjuntura, as dificuldades enfrentadas pelos estudantes para permanecer no cursinho e as estratégias construídas para enfrentá-las passaram a integrar um mesmo processo formativo.

A prática educativa deixa, assim, de ser compreendida unicamente como intervenção didática para assumir a condição de experiência social compartilhada, produzida nas relações estabelecidas entre sujeitos que reconhecem a educação como direito, mas também como espaço de disputa política.

Nessa perspectiva, a educação popular desenvolvida no cursinho Marielle Franco não pode ser reduzida à aplicação de princípios freireanos previamente estabelecidos pela bibliografia acadêmica. Ao contrário, ela é permanentemente remodelada pelas condições sociais e geográficas de Belém nas quais acontece.

Embora os educadores mobilizem referenciais da educação popular, da interseccionalidade e da decolonialidade, essas perspectivas não operam como modelos acabados a serem reproduzidos. São apropriadas criticamente, reinterpretadas à luz das experiências vividas e, em muitos momentos, tensionadas pelas exigências cotidianas do trabalho educativo desenvolvido para o ENEM.

Essa dinâmica reafirma o caráter histórico da educação popular, compreendida não como conjunto estável de métodos, mas como prática que se transforma na medida em que novas formas de desigualdades e novas formas de resistências emergem na realidade social do contexto amazônico, marcado pela colonialidade no campo da educação.

A universidade não deixa de reproduzir desigualdades; torna-se também espaço de disputa e de ampliação de direitos. O ENEM não deixa de expressar mecanismos de seleção; converte-se igualmente em estratégia concreta para ampliar

possibilidades de acesso à educação superior. As práticas educativas observadas recusam respostas simplificadoras justamente porque são produzidas em uma realidade complexa, atravessada por permanentes disputas de sentido.

As interpretações produzidas ao longo desta investigação permitem afirmar que a principal contribuição deste estudo reside na possibilidade de expandir o modo como a educação popular vem sendo compreendida quando situada nas experiências das juventudes da Amazônia urbana. O percurso construído mostrou que a articulação entre educação popular, interseccionalidade e decolonialidade não constitui um exercício de justaposição teórica. Ao contrário, revelou-se necessária porque nenhuma dessas perspectivas, isoladamente, foi suficiente para explicar a complexidade das práticas educativas desenvolvidas no cursinho popular Marielle Franco. Essas matrizes analíticas tornam-se mais fecundas quando colocadas em diálogo, permitindo apreender simultaneamente as dimensões pedagógicas, políticas, territoriais e epistemológicas que constituem a experiência investigada.

A educação popular emerge fortalecida porque o campo confirma a permanência de princípios que historicamente lhe conferiram identidade: o diálogo, a construção coletiva do conhecimento, a problematização da realidade, o compromisso com a transformação social e o reconhecimento dos sujeitos como protagonistas dos processos educativos. Entretanto, as narrativas dos educadores indicam que esses eixos assumem novas configurações diante das transformações sociais, políticas e culturais que atravessam a sociedade brasileira contemporânea. As questões raciais, as desigualdades territoriais, os conflitos de gênero e sexualidade e os desafios das juventudes periféricas deslocam o horizonte tradicional da educação popular e exigem categorias mais plásticas. Nesse sentido, a pesquisa reafirma a atualidade de Paulo Freire, demonstrando que sua obra continua produzindo novos desdobramentos quando tensionada por problemáticas que ganharam maior visibilidade nas últimas décadas.

A interseccionalidade, por sua vez, mostrou-se decisiva para compreender que as assimetrias educacionais não operam por meio de um único eixo de dominação. As trajetórias narradas evidenciaram que raça, classe, gênero, território e geração produzem efeitos inseparáveis na constituição das experiências educativas.

Contudo, a investigação sugere um deslocamento importante para esse campo de estudos: em Belém, a territorialidade amazônica não aparece como mero cenário onde essas relações se manifestam, mas participa ativamente da produção dessas

desigualdades e das formas de enfrentamento construídas pelos sujeitos. O território organiza condições materiais de existência, possibilidades de circulação, acesso a políticas públicas e formas de pertencimento comunitário. Por essa razão, pensar a interseccionalidade na Amazônia urbana exige conferir centralidade às dinâmicas territoriais como dimensão constitutiva das relações sociais.

Também as perspectivas decoloniais são reafirmadas e, ao mesmo tempo, tensionadas pelos resultados alcançados. A colonialidade revelou-se uma chave interpretativa para compreender a persistência das hierarquias que organizam o acesso ao ensino, legitimam determinados saberes e desqualificam outros, racializam corpos e reproduzem exclusões históricas. Entretanto, o campo mostrou que a decolonialidade, quando observada nas práticas concretas da educação popular, dificilmente se apresenta como ruptura acabada. Ela manifesta-se em processos cotidianos de negociação, resistência e reinvenção, nos quais práticas insurgentes convivem com os limites estruturais do projeto educativo. A potência da experiência investigada não reside na eliminação dessas contradições, mas na capacidade de reconhecê-las como parte da própria luta por uma educação comprometida com a justiça social e cognitiva.

Esse aspecto torna particularmente relevante a compreensão do cursinho popular Marielle Franco como território pedagógico, político e epistemológico. Pedagógico porque produz processos sistemáticos de ensino-aprendizagem que articulam conhecimentos escolares, experiências sociais e leitura crítica da realidade. Político porque organiza sujeitos em torno da defesa do direito à educação, fortalece vínculos coletivos e contribui para a formação de jovens engajados. Epistemológico porque desafia a distribuição desigual da autoridade científica, reconhecendo que as periferias amazônicas elaboram interpretações sobre a realidade que dialogam criticamente com as teorias acadêmicas e, em muitos momentos, exigem sua ampliação.

Essa compreensão desloca a maneira de interpretar a formação dos educadores populares. Evidenciou-se que a docência não representa um ponto de chegada decorrente da formação universitária, mas um processo permanentemente construído nas relações entre militância, estudo e reflexão coletiva. Os sujeitos não ingressam no cursinho como educadores plenamente constituídos; tornam-se docentes no exercício cotidiano, no planejamento compartilhado e nas dificuldades enfrentadas nas aulas. A prática pedagógica assume, portanto, um caráter simultaneamente

formativo e investigativo, onde ensinar exige aprender continuamente, e formar implica deixar-se transformar pelas relações estabelecidas.

Esse movimento evidencia que a formação docente não pode ser dissociada das experiências sociais que conformam suas trajetórias. Os marcadores sociais analisados não afetam somente os estudantes atendidos; atravessam igualmente aqueles que assumem as aulas, influenciando suas escolhas metodológicas e projetos políticos. A docência popular aparece como prática profundamente situada, produzida por sujeitos que carregam consigo vivências de exclusão, resistência e acesso recente à universidade. Essa condição não constitui um obstáculo, mas representa precisamente uma das fontes de sua potência pedagógica.

As escolhas metodológicas realizadas também constituem parte das contribuições produzidas. A Metodologia Indisciplinada e a Conversa Alternativa mostraram-se coerentes com os pressupostos políticos da pesquisa porque impossibilitaram a redução dos participantes à condição de meros informantes. As narrativas produziram interpretações compartilhadas, explicitaram ambiguidades e reafirmaram a necessidade de fortalecer pesquisas comprometidas com relações horizontais de produção de conhecimento.

Ao mesmo tempo, alguns limites permaneceram presentes e funcionam como pistas para investigações futuras. O recorte temporal da pesquisa permitiu acompanhar um momento específico da trajetória do cursinho, não contemplando transformações posteriores do coletivo. Além disso, o foco analítico concentrou-se nos educadores, deixando em aberto as trajetórias dos estudantes após a participação no projeto, seus impactos na permanência universitária e suas repercussões em outros espaços sociais. Do mesmo modo, embora o diálogo com a Rede Emancipa tenha sido fundamental, outras experiências de educação popular na Amazônia poderão oferecer elementos complementares para ampliar as interpretações aqui produzidas.

Esses limites não diminuem o alcance da investigação; ao contrário, indicam que a experiência analisada abre novas frentes de pesquisa. Permanece a relevância de compreender os percursos de egressos na educação superior, analisar a formação política produzida ao longo do tempo e aprofundar estudos sobre as relações entre educação popular, movimentos sociais e produção de conhecimentos na Amazônia urbana, compreendendo como diferentes experiências coletivas da região compartilham desafios e estratégias de resistência diante das permanências da colonialidade.

Mais do que encerrar um percurso, estas reflexões reafirmam que as práticas educativas desenvolvidas no cursinho popular Marielle Franco revelam a vitalidade da educação popular como campo em permanente reinvenção.

Em Belém, essa reinvenção ocorre a partir de experiências concretas vividas por sujeitos que transformam suas trajetórias individuais em compromisso coletivo com a democratização do ensino. É nesse movimento que a Amazônia urbana deixa de ocupar uma posição periférica nas reflexões educacionais para afirmar-se como lugar de enunciação e de elaboração teórica.

Ao reconhecer essa potência, a pesquisa sustenta que compreender o cursinho popular Marielle Franco significa reconhecer que as periferias amazônicas não apenas reivindicam o acesso ao conhecimento historicamente institucionalizado, mas produzem pedagogias e projetos coletivos que desafiam as formas hegemônicas de pensar a educação, a universidade e a transformação social.

REFERÊNCIAS

ABREU, Ferreira de; OLIVEIRA, Damião Bezerra. **Pedagogias decoloniais, decolonialidade e práticas formativas na Amazônia.** 1. ed. Curitiba: Editora CRV, 2021.

AGUIAR, Jórissa Danilla Nascimento. Teoria pós-colonial, estudos subalternos e América Latina: uma guinada epistemológica? **Estudos de sociologia**, v. 21, n. 41, p .273-289, 2016.

AKOTIRENE, Carla. **interseccionalidade.** Pólen Produção Editorial LTDA, 2019.

ANDRADE, Sandra dos Santos; MEYER, Dagmar Estermann. juventudes, moratória social e gênero: flutuações identitárias e (m) histórias narradas. **Educar em Revista**, n. numeroesp01, p. 85-99, 2014.

AOOD, Maria Elena de Lima. ABREU, Waldir Ferreira. DIAS, Alder de Sousa. Decolonizar a formação de professores na Amazônia: início de uma agenda de Trabalho. *In:* ABREU, Waldir Ferreira. OLIVEIRA, Damião Bezerra (Org.). **Pedagogias Decoloniais, Decolonialidade e práticas formativas na Amazônia.** 1. ed.Curitiba: Editora CRV, 2021, v. 1, p. 161-176.

ARAGÃO, da Costa Rigler. SILVA, Pablo Souza da. SILVA NETO, Arlêto Vilhena da. ALENCAR, Diemison Ladislau de. cursinho popular Emancipa: movimento de Educação Popular. **Revista de Educação Popular**, v. 14, n. 2, 2015.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista brasileira de ciência política**, p. 89-117, 2013.

BARROS, Angélica Tassiane dos Santos et al. Educação Popular na Amazônia: dez anos de Rede Emancipa Belém. In: VASCONCELOS, Joana; MENDES, Maíra; MUSSI, Daniela (Org.). **Paulo Freire e Educação Popular: esperançar em tempos de barbárie**. 1. ed. São Paulo: Elefante, 2022. p. 353-370.

BASSALO, Lucélia de Moraes Braga. **Entre sentidos e significados: um estudo sobre visões de mundo e discussões de gênero de jovens internautas**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. Companhia das letras, 2022.

BOGDAN, Robert. BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto (Portugal): Porto Editora, 1994.

BORSANI, Maria Eugenia. Reconstrucciones metodológicas y/o metodologías a posteriori. **Astrolabio, Nueva Época**, n. 13, p. 146–168, 2014. Disponível em: https://doi.org/10.55441/1668.7515.n13.9028.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Pesquisas por Amostra de Domicílios, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua, 2023.

BRASIL. Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013. Institui o Estatuto da juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de juventude – Sinajuve. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 6 ago. 2013.

CABRAL, Fabíola Barroso. **A Boniteza em Paulo Freire e o Ensino de Filosofia com Crianças e Adolescentes em Escola pública**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Pará, Belém, 2022.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la “invención del otro”. In: LANDER, Edgardo (comp.). **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas**. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2000.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago; MENDIETA, Eduardo. **Teorías sin disciplina: latinoamericanismo, poscolonialidad y globalización en debate**. México, DF: Miguel Ángel Porrúa, 1998.

CASTRO-GOMEZ, Santiago. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFOGUEL, Ramon (coord.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global.** Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, 2007, p. 79–92.

COLLINS, Patricia Hill. **Bem mais que ideias:** a interseccionalidade como teoria social crítica**.** São Paulo: Boitempo, 2022.

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Silma. **interseccionalidade.** 1. ed. – São Paulo: Boitempo, 2020.

CONCEIÇÃO, Lúcia Isabel da; CONCEIÇÃO, Letícia Carneiro da. À luta com essa juventude?: educação política e processos de luta por direitos entre jovens na Amazônia brasileira. In: PEREIRA, Alexandre Adalberto; SILVA, Lúcia Isabel; SPOTTI, Carmem (org.). **Educação, diversidades e culturas:** entrecruzamentos nas Amazônias**.** 1. ed. Curitiba: CRV Editora, 2022. v. 1, p. 21-38.

CORBUCCI, Paulo Roberto. **Evolução do acesso de jovens à educação superior no Brasil.** Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2014.

CORDEIRO, Paula Maíra Alves. **EDUCAÇÃO POPULAR E EMANCIPAÇÃO DAS MULHERES: o que dizem as egressas do cursinho popular Paulo Fonteles, da Rede Emancipa Belém.** Dissertação (Mestrado em Educação) - UFPA. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Pará, Pará, 2023.

CORTI, Ana Paula de Oliveira; CORROCHANO, Maria Carla; SILVA, José Alves da. “Ocupar e resistir”: a insurreição dos estudantes paulistas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 137, p. 1159-1176, 2016.

COSTA, Sérgio. **Dois Atlânticos:** teoria social, anti-racismo, cosmopolitismo**.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

CRENSHAW, Kimberle. Demarginalizing the intersection of race and sex: a Black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. **University of Chicago Legal Forum**, Chicago, v. 1989, n. 1, art. 8. Disponível em: http://chicagounbound.uchicago.edu/uclf/vol1989/iss1/8. Acesso em: 7 dez. 2024.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. In: Dossiê III Conferência Mundial Contra o Racismo. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, vol. 10, n. 01, 1º sem. 2002, p. 171 – 188. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ref/v10n1/11636.pdf. Acesso em 20 abr. 2024.

DE CRISTO, Hélio Souza; DE ARAGÃO, José Wellington Marinho; SABA, Hugo. Os jovens podem participar? Considerações acerca da participação e formação políticas juvenis. **Cadernos de Pós-graduação**, v. 21, n. 2, p. 46-58, 2022.

CÉSAIRE, Aimé. **Diário de um retorno ao país natal.** São Paulo: EdUsp, 2012.

DE PAULA, Flávio Moreira. **Educação Popular e Classe Trabalhadora**: um Estudo sobre a Casa de Educação Popular no Município de Altamira, Sudoeste Paraense**.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, 2023.

DEUS, Zélia Amador de. Políticas de Ação Afirmativa como Estratégia de Construção da Igualdade Racial. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, v. 11, n. Ed. Especi, p. 87-100, 2019.

DIAS, Alder de Sousa. **Paulo Freire na Escola Cabana: memórias e práxis de profissionais da educação de jovens e adultos.** 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2012.

DIAS, Alder de Sousa; ABREU, Waldir Ferreira de. Didáticas decoloniais no Brasil: uma análise genealógica. **Educação UFSM**, v. 45, 2020.

SANTOS, Rayani Mariano dos. Conservadorismo na Câmara dos Deputados: discursos sobre “ideologia de gênero” e Escola sem Partido entre 2014 e 2018. **Teoria e Cultura**, v. 13, n. 2, 2018.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidad y eurocentrismo. **In**: LANDER, Edgardo (org.). **La colonialidad del saber**: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO, 2000. p. 41-53.

ESCOBAR, Arturo. Mundos y conocimientos de otro modo. El programa de investigación de modernidad/colonialidad latinoamericano. **Tabula rasa**, n. 1, p. 51-86, 2003.

EVARISTO, Conceição. Depoimento cedido durante o I Colóquio de Escritoras Mineiras, realizado em maio de 2009, na Faculdade de Letras da UFMG. Disponível em: http://www.letras.ufmg.br/literafro/autoras/188-conceicao-evaristo. Acesso em: 13 jun. 2024.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2022.

FAUSTINO, Deivison Mendes. Muito além do discurso: a relação entre colonialismo, capitalismo e racismo no pensamento de Frantz Fanon. In: MARTUSCELLI, Danilo Enrico. SILVA, Jair Batista da. (Org.) **Racismo, etnia e lutas de classes no debate marxista**. 1ed.Chapecó: Ed. dos Autores, 2021, v., p. 171-184.

FERREIRA DE SOUZA, Sulivan; APOLUCENO DE OLIVEIRA, Ivanilde; RODRIGUES CAMPOS, Louise. A Educação Popular na Amazônia: produção intelectual do Grupo de Trabalho 06 da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). **Revista de Educação Popular**, v. 17, n. 1, 2018.

FERREIRA, Hevisley; SIQUELLI, Sônia Aparecida. Europeização: progresso e educação brasileira. **Revista de Educação PUC-Campinas**, v. 24, n. 3, p. 477-495, 2019.

FIGUEIREDO, Carlos. Estudos subalternos: uma introdução. **Raído**, v. 4, n. 7, p. 83-92, 2010.

FONSECA, Simone Farias. **Formação Sócio-Política da Universidade Popular (UNIPOP):** Fundamentos e Contribuições da Educação Popular na Formação de Lideranças Sociais**.** 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2011.

FONTES, Leonardo. NEOLIBERALISMO AUTORITÁRIO, PERIFERIAS URBANAS E A ASCENSÃO DA EXTREMA DIREITA NO BRASIL. **SciELO Preprints**, 2024. Disponível em: https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/9905. Acesso em: 17 fev. 2025.

FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. **Que fazer: teoria prática em Educação Popular.** Petrópolis: Vozes, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

RODRÍGUEZ FREIRE, Raúl. **La (re) vuelta de los estudios subalternos:** una cartografía a (des) tiempo. Sociedad Hoy, núm. 20, Qillqa, 2011.

GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire e a Educação Popular.** Proposta, Rio de Janeiro, v.31, n.113, p.21-27, jul./set. 2007.

GADOTTI, Moacir. **Pensamento pedagógico brasileiro**. São Paulo: Editora Ática, 2004.

GROPPO, Luís Antônio et al. Coletivos juvenis políticos em uma universidade pública mineira: micro espaço público e experiências de participação no movimento estudantil. **Práxis educativa**, v. 14, n. 3, p. 1027-1048, 2019.

GROPPO, Luís Antônio; OLIVEIRA, Ana Rosa Garcia de; OLIVEIRA, Fabiana Mara de. cursinho popular por estudantes da universidade: práticas político-pedagógicas e formação docente. **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, p. e240031, 2019.

GROPPO, Luís Antônio. juventudes e políticas públicas: comentários sobre as concepções sociológicas de juventude. **Desidades**, v. 14, p. 9-17, mar. 2017.

GROSFOGUEL, Ramón. La descolonización de la economía política y los estudios postcoloniales: transmodernidad, pensamiento fronterizo y colonialidad global. **Tabula Rasa**, n. 4, p. 17-48, 2006.

GUHA, Ranajit. Prefacio a los estudios subalternos. in: RODRÍGUEZ FREIRE, Raúl. **La (re) vuelta de los estudios subalternos:** una cartografía a (des) tiempo**.** Qillqa, 2011.

GÓES, Wany Marcele Costa. **Educação Popular em Ambiente Hospitalar:** Construção de Identidades como Processo de Afirmação Cultural**.** Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2009.

HABER, Alejandro. Nometodología Payanesa: notas de metodologia indisciplinada. **Revista de Antropología**, n. 23, p. 9-49, 1. sem. 2011.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade.** São Paulo Martins Fontes, 2013.

KERNER, Ina. Tudo é interseccional? Sobre a relação entre racismo e sexismo. **Novos estudos CEBRAP**, p. 45-58, 2012.

LANDER, Edgardo. Pensamiento crítico latinoamericano: la impugnación del eurocentrismo. **Revista de sociología**, v. 15, n. 1, p. 13-25, 2001.

DE LEÃO, Andrey Manoel Leão. Ser sentido: a musealização como decolonialidade para a região amazônica. **El Futuro del Pasado**, n. 16, p. 257-277, 2025.

LIMA, Adriane Raquel Santana de. **Cartografia de saberes nas práticas educativas cotidianas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST na Amazônia Paraense.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2007.

LISBÔA, Educélio Gaspar et al. Políticas públicas e saneamento básico na gestão municipal de Belém, Ananindeua e Castanhal-PA: aplicação de um modelo de correlação no período entre 2010 a 2018. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 7, p. 44724-44742, 2020.

MACHADO, Pedro Henrique Silva Santos. A condição juvenil periférica: notas introdutórias para entender a juventude no capitalismo dependente. **REBELA-Revista Brasileira de Estudos Latino-Americanos**, v. 8, n. 3, 2018.

MALCHER JUNIOR, João do Espírito Santo Lima. **Curso Popular TF Livre: uma experiência de Educação Popular no bairro-território da Terra Firme, Belém-PA.** 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2022.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFOGUEL, Ramón (Org.). **El giro decolonial:** reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre, 2007. p. 127-167.

MANNHEIM, Karl. **Sociologia do conhecimento I.** Porto, Portugal: Rés, 1990.

MARGULIS, Mario; URRESTI, Marcelo. La juventud es más que una palabra. In: ARIOVICH, Laura (Org.). **La juventud es más que una palabra:** ensayos sobre cultura y juventud. Buenos Aires: Biblos, 1996. p. 13-30.

MARTUSCELLI, Danilo Enrico. Polêmicas sobre a definição do impeachment de Dilma Rousseff como golpe de Estado. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas**, Brasília, v. 14, n. 2, p. 67-102, 2020.

MATOS, Lyandra Lareza da Silva. **Educadores populares freireanos:** um olhar para as práticas educativas. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2015.

MEJÍA, Marco Raúl. Posfácio – La Educación Popular: una construcción colectiva desde el sur y desde abajo. In: STRECK, Danilo; ESTEBAN, Maria Teresa (Orgs**.). Educação Popular: lugar de construção social coletiva.** Petrópolis: Vozes, 2013.

MEMMI, Albert. **Retrato do colonizado precedido de retrato do colonizador.** Tradução de Marcelo Jacques de Moraes. Prefácio de Jean-Paul Sartre. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

MENDES, Maíra Tavares. **Inclusão ou emancipação? Um estudo do cursinho popular Chico Mendes/Rede Emancipa na Grande São Paulo.** 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

MIGNOLO, Walter. Postoccidentalismo: el argumento desde América Latina. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; MENDIETA, Eduardo (Orgs.). **Teorías sin disciplina:** latinoamericanismo, poscolonialidad y globalización en debate**.** México: Miguel Ángel Porrúa, 1998.

MIGNOLO, Walter. **Os esplendores e as misérias da "ciência":** colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluro-versalidade epistêmica**.** *In*: SANTOS, Boaventura de Souza (Org.). Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado. São Paulo: Cortez, 2003.

MIGNOLO, Walter. **Desobediencia epistémica**: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2010.

MOORE, Carlos. Negro sou, negro ficarei! A negritude segundo Aimé Césaire. In: CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre a negritude.** Belo Horizonte: Nandyala, 2010.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação por escrito**, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul./dez. 2014.

MOTA NETO, João Colares da. **A educação no cotidiano do terreiro:** saberes e práticas culturais do Tambor de Mina na Amazônia. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2008.

MOTA NETO, João Colares da. **Educação Popular e pensamento decolonial lattino-americano em Paulo Freire e Orlando Fals Borda**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.

MOTA NETO, João Colares da. Paulo Freire e Orlando Fals Borda na genealogia da pedagogia decolonial latino-americana. **Folios**, n. 48, p. 3-13, 2018.

DA MOTA, João Colares; STRECK, Danilo R. Fontes da Educação Popular na América Latina: contribuições para uma genealogia de um pensar pedagógico decolonial. **Educar em Revista**, v. 35, p. 207-223, 2019.

MOURA, Adriana Dias de. **"Nem tão 'escura' pra ser negra, e preta jamais**": Racismo, subjetividade e juventude na periferia de Belém. 212 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2021.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude:** usos e sentidos. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

MUNANGA, Kabengele. O papel da Universidade na luta antirracista e na defesa das políticas de ações afirmativas. METAXY: **Revista Brasileira de Cultura e Políticas em Direitos Humanos**, v. 3, n. 1, p. 60-74, 2020.

NASCIMENTO, Sardelich Nascimento. COSTA, Mônica Rodrigues. CLEMENTE, Flávia da Silva. Articulando feminismo decolonial, interseccionalidade, e Educação Popular em pesquisa com mulheres negras. **Interterritórios**, v. 9, p. 1-26, 2023.

NORONHA, Cejana Uiara Assis. Teologia da Libertação: origem e desenvolvimento. **Revista Fragmentos de Cultura-Revista Interdisciplinar de Ciências Humanas**, v. 22, n. 2, p. 185-191, 2012.

OLIVEIRA NETO, Adolfo da Costa. **Educação Popular do Campo e Território:** uma Análise da Prática Educativa do GETEPAR-NEP na Amazônia Ribeirinh**a**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2011.

OLIVEIRA, Apoluceno Ivanilde de. MORAES JUNIOR, Henrique de. A Contribuição da Filosofia da Libertação de Enrique Dussel à Educação Escolar Indígena Amazônida. **Revista Cocar**, n. 24, 2024

OLIVEIRA, Eduardo Fettermann Rodrigues de. As manifestações de 2013 no Brasil à luz da primavera árabe e de movimentos populares europeus. **Revista Científica Multidisciplinar UNIFLU**, v. 5, n. 2, p. 57-70, 2020.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Epistemologia e Educação: bases conceituais e racionalidades científicas e históricas.** Petrópolis-RJ: Vozes, 2016

OLIVEIRA, Matheus Henrique Silva de. **Condições de trabalho de jovens professoras universitárias, no contexto da oligopolização do ensino superior privado-mercantil em Belém/PA**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2022.

OLIVEIRA, Megg Rayara Gomes de. O que não tem nome não existe! Feminismo negro e o percurso histórico do conceito de interseccionalidade. In: OLIVEIRA, Lígia Ziggiotti de; CUNHA, Josafá Moreira da; KIRCHHOFF, Rafael dos Santos. (Org.). **Educação e interseccionalidades**. 1ed.Curitiba: NEAB - UFPR, 2018, v. 1, p. 19-48.

ORTIZ OCAÑA, Alexander; ARIAS LÓPEZ, María Isabel. Hacer decolonial: desobedecer a la metodología de investigación. **Hallazgos**, v. 16, n. 31, p. 147-166, 2019.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. Apresentação da edição em português. **A colonialidade do saber:** eurocentrismo, ciências sociais perspectivas latino-americanas**.** LANDER, Edgar (Org.), Colleción Sur Sur, Buenos Aires: CLACSO, p. 03-05, 2005.

PRAKASH, Gyan. Subaltern studies as postcolonial criticism. **The American historical review**, v. 99, n. 5, p. 1475-1490, 1994.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad y modernidad/racionalidad. **Perú indígena**, v. 13, n. 29, p. 11-20, 1992.

QUINTERO, Pablo; FIGUEIRA, Patrícia; ELIZALDE, Paz Concha. **Uma breve história dos estudos decoloniais**. São Paulo: MASP Afterall, 2019.

REIS, Daniel Aarão. **Notas para a compreensão do bolsonarismo**. Estudos Ibero-Americanos, v. 46, n. 1, p. e36709-e36709, 2020.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?**. Belo Horizonte: Letramento, 2017.

SAID, Edward W. **Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente**. Editora Companhia das Letras, 2007.

SANTOS, Jean Mac Cole Tavares. Exame Nacional do Ensino Médio: entre a regulação da qualidade do Ensino Médio eo vestibular. **Educar em revista**, n. 40, p. 195-205, 2011.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** São Paulo: Cortez, 2007.

SCHERER-WARREN, Ilse. Movimentos sociais e pós-colonialismo na América Latina. **Ciências Sociais Unisinos**, v. 46, n. 1, p. 18-27, 2010.

SILVA NETO, Francisco Bezerra da. **Uma concepção de educação a partir do diálogo em Gadamer e Freire**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.

SILVA, Lucia Isabel da Conceição. CASTRO, Lúcia Rabello de. PEREIRA, Alexandre Adalberto. juventudes na Amazônia: racismo, violências, desigualdades raciais e estratégias de enfrentamento. **Revista Cocar**, n. 16, 2023.

SILVA, Lucia Isabel da Conceição. CORDEIRO, Paula Maíra Alves. EVANGELISTA JÚNIOR, Jorge Martins. Processos de Educação Popular das juventudes negras e

periféricas: significados e contribuições da Rede Emancipa de cursinhos populares em Belém – Pará. **Momento-Diálogos em Educação**, v. 31, n. 01, p. 57-74, 2022.

SILVA, Lúcia Isabel da Conceição. NERI, Isabell Theresa Tavares. Pedagogia afrocentrada: uma abordagem epistemológica em relação com a (s) Amazônia (s). **Revista Polyphonía**, v. 34, n. 1, p. 284-299, 2023.

SILVA, Maurício. Cotas raciais na universidade brasileira e a ideologia da meritocracia. **Revista diálogo educacional**, v. 17, n. 54, p. 1207-1221, 2017.

SILVA, Sâmia Batista e. **Design nas bordas: juventude periférica, re-existências e decolonialidade em Belém do Pará.** 2022. Tese (Doutorado em Design) – Escola Superior de Desenho Industrial, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

SILVA, Tarcisio Augusto Alves. AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE JUVENTUDE NO BRASIL PÓS-GOLPE DE 2016. **Revista de Ciências Sociais**, n. 54, p. 150-167, 2021.

SILVA, Rafaela Campos Duarte; MELO, Savana Diniz Gomes. ENEM: propulsão ao mercado educacional brasileiro no século XXI. **Educação & Realidade**, v. 43, n. 4, p. 1385-1404, 2018.

SIMÕES, Guilherme; MEDEIROS, Josué. As periferias urbanas como ambiente fértil para mudanças sociais. **Revista brasileira de estudos urbanos e regionais**, v. 27, p. e202524, 2025.

SOTO, Damián Pachón. Nueva perspectiva filosófica en América Latina: el grupo Modernidad/Colonialidad. **Ciencia política**, v. 3, n. 5, 2008.

SOUSA, Sidneia Santos de. **Casa Familiar Rural: um estudo da Pedagogia da Alternância na perspectiva da Educação Popular**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Pará, Belém, 2018.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** 2ª. Ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

TEIXEIRA, Hanna Tamires Gomes Corrêa Leão. **O outro na história do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire:** denúncia de opressões e anúncio de alteridade (1995-2019). 2020. 288 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Pará, Belém, 2020.

TEIXEIRA, Sérgio Henrique; ZAMORA, Maria Helena. Pensando a interseccionalidade a partir da vida e morte de Marielle Franco. **Dignidade Re-Vista**, v. 4, n. 7, p. 139-153, 2019.

VAVASSORI, Mariana Barreto; TONELI, Maria Juracy Filgueiras. Propostas de redução da maioridade penal: a juventude brasileira no fio da navalha?. **Psicologia:** Ciência e Profissão, v. 35, p. 1188-1205, 2015.

WALSH, Catherine. ¿Son posibles unas ciencias sociales/culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales. **Nómadas (Col)**, n. 26, p. 102-113, 2007.

ZANETTE, Marcos Suel. Pesquisa qualitativa no contexto da Educação no Brasil. **Educar em Revista**, p. 149-166, 2017.

.

APÊNDICES

Apêndice A

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T.C.L.E.)

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ – UEPA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (T.C.L.E.)

(Em 2 vias, firmado por cada participante da pesquisa e pelo responsável)

"O respeito devido à dignidade humana exige que toda pesquisa se processe após o consentimento livre e esclarecido dos participantes ou grupos que por si e/ou por seus representantes legais manifestem a sua anuência à participação na pesquisa"

O (a) Senhor (a) está sendo convidado (a) a participar do estudo "*EDUCAÇÃO POPULAR, JUVENTUDES E INTERSECCIONALIDADE NA AMAZÔNIA: REFLEXÕES SOBRE AS PRÁTICAS EDUCATIVAS NO CURSINHO POPULAR MARIELLE FRANCO DA REDE EMANCIPA BELÉM*", que será realizada no cursinho popular Marielle Franco, da Rede Emancipa Belém e receberá do Sr (a) *Leonardo Augusto Trindade de Miranda*, Historiador responsável por sua execução, as seguintes informações que o farão entender sem dificuldades e sem dúvidas os seguintes aspectos:

1. Este estudo se destina a compreender o contexto de surgimento da Rede Emancipa em Belém do Pará a partir da juventude militante na Educação Popular da Amazônia, destacando as práticas educativas emancipadoras de professores e professoras que atuam no cursinho popular Marielle Franco, e o modo como contribuem para a formação crítica e transformadora dos estudantes nas periferias da capital paraense.

2. Considerando que a importância deste estudo é mostrar à sociedade as ações do Emancipa Belém, que envolvem educadores populares no dia a dia da juventude periférica de Belém. Essas ações repensam o currículo formal, preparando os jovens para o ENEM, além de promover debates sobre inclusão social e respeito à diversidade cultural

3. Que os resultados que se desejam alcançar são evidenciar como as práticas educativas do cursinho popular Marielle Franco promovem a formação crítica e emancipadora dos jovens, destacando as interseccionalidades como elemento central.; tendo início planejado para começar em fevereiro de 2025, e terminar em dezembro de 2025.

4. Você participará do estudo como entrevistado enquanto educador(a) que atua no cursinho popular Marielle Franco, da Rede Emancipa Belém, em uma técnica de pesquisa denominada como *Conversa Alternativa*, que permite diálogos fluidos, respeitando subjetividades e individualidades. A entrevista abordará temas como as motivações para participar do projeto, estratégias pedagógicas empregadas, experiências relacionadas à inclusão social e desafios enfrentados no cursinho, os impactos percebidos em suas trajetórias pessoais e educacionais, para que possamos de forma acadêmica, como o cursinho popular Marielle Franco contribui na formação crítica dos estudantes nas periferias da capital paraense. Esses procedimentos serão realizados na “Casa Emancipa Belém”, localizada na Endereço: Tv. Estrela, 2417 - Marco, Belém - PA, 66080-660.
5. Sabendo que os possíveis riscos à sua saúde física e mental são: desconfortos emocionais durante as entrevistas, como timidez, insegurança ou desconforto ao abordar temas pessoais, e serão minimizados da seguinte forma: informar previamente sobre os temas a serem discutidos conforme descritos no item anterior, e durante a entrevista, terá liberdade para não responder a perguntas específicas ou encerrar a entrevista a qualquer momento sem prejuízos. Em caso de desconforto emocional, o pesquisador fará uma pausa, mudanças no tema ou suspensão da entrevista se necessário. Todas as medidas serão adotadas para garantir a privacidade dos entrevistados conforme dispõe a Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018 - Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD).

6. Os benefícios previstos com a sua participação são conhecer a história e contexto da instituição a qual é voluntário(a), podendo refletir criticamente sobre suas práticas pedagógicas e experiências educacionais, fortalecendo suas trajetórias pessoais e profissionais. Os resultados da pesquisa serão apresentados aos participantes em um encontro na Casa Emancipa Belém, com explicações claras e acessíveis, visando possibilitar reflexões sobre as práticas educativas, após a finalização do estudo.

7. Em caso de danos emergenciais ou de qualquer outra natureza relacionados à entrevista e à participação na pesquisa, o pesquisador responsável auxiliará os participantes na busca por atendimento nas unidades de saúde pública da cidade, como o Hospital Pronto Socorro Municipal Mário Pinotti e a Unidade de Pronto Atendimento (UPA) da Sacramenta. O pesquisador se compromete a orientar os participantes quanto aos procedimentos necessários para garantir a assistência médica gratuita, por meio do Sistema Único de Saúde (SUS), conforme estabelece a Lei nº 8.080, de 19 de setembro de 1990 - Lei Orgânica da Saúde, que assegura o direito ao atendimento integral e gratuito a todos os cidadãos, sem qualquer custo para os participantes da pesquisa. Assim, a responsabilidade financeira por qualquer tratamento será integralmente da rede pública de saúde (SUS), não cabendo ao pesquisador ou às instituições (Universidade do Estado do Pará e Rede Emancipa Belém) qualquer ônus ou obrigação financeira.
8. Durante todo o estudo, a qualquer momento que se faça necessário, serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo. Será entregue uma cópia do termo no momento em que se iniciar a entrevista/conversa

9. A qualquer momento, você poderá recusar a continuar participando do estudo e, retirar o seu consentimento, sem que isso lhe traga qualquer penalidade ou prejuízo. As informações conseguidas através da sua participação não permitirão a identificação da sua pessoa, exceto aos responsáveis pelo estudo. A divulgação dos resultados será realizada somente entre profissionais e no meio científico pertinente.

O Comitê de Ética em Pesquisa é um colegiado (grupo de pessoas que se reúnem para discutir assuntos em benefício de toda uma população), interdisciplinar (que estabelece relações entre duas ou mais disciplinas ou áreas de conhecimento) e independente (mantém-se livre de qualquer influência), com dever público (relativo ao coletivo, a um país, estado ou cidade), criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade, dignidade e bem-estar. É responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. São consideradas pesquisas com seres humanos, aquelas que envolvam diretamente contato com indivíduo (realização de diagnóstico, entrevistas e acompanhamento clínico) ou aquelas que não envolvam contato, mas que manipulem informações dos seres humanos (prontuários, fichas clínicas ou informações de diagnósticos catalogadas em livros ou outros meios).

Você, tendo compreendido o que lhe foi informado sobre a sua participação voluntária no estudo "*EDUCAÇÃO POPULAR, JUVENTUDES E INTERSECCIONALIDADE NA AMAZÔNIA: REFLEXÕES SOBRE AS PRÁTICAS EDUCATIVAS NO CURSINHO POPULAR MARIELLE FRANCO DA REDE EMANCIPA BELÉM*", consciente dos seus direitos, das suas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que terá com a sua participação, concordará em participar da pesquisa mediante a sua assinatura deste Termo de Consentimento.

Ciente, _____ DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

Endereço do(a) participante:

Residência: (rua):

Nº: complemento: Bairro:

Cidade: Telefone:

Ponto de referência:

Nome e Endereço do Pesquisador Responsável:

Universidade do Estado do Pará - Programa de Pós-Graduação em Educação.

Endereço: R. do Úna, n° 156 - Telégrafo, Belém - PA, 66050-540

Telefone: (91) 4009-9547.

Instituição:

Universidade do Estado do Pará.
Endereço: Tv. Djalma Dutra, s/n - Telégrafo, Belém - PA, 66050-540.
Telefone: (91) 4009-9547.

ATENÇÃO: Para informar ocorrências irregulares ou danosas, dirija-se ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), pertencente à Universidade do Estado do Pará (UEPA), localizado no 1º andar da biblioteca do Campus II da UEPA, Sala 01. Endereço: Trav. Perebebuí, n° 2623, Bairro: Marco. CEP: 66.087-670. Telefone: (91) 3131-178, com funcionamento de segunda a sexta-feira, no horário de 07:00h às 13:00h.

EDUCAÇÃO POPULAR, JUVENTUDES E INTERSECCIONALIDADE NA AMAZÔNIA: REFLEXÕES SOBRE AS PRÁTICAS EDUCATIVAS NO CURSINHO POPULAR MARIELLE FRANCO DA REDE EMANCIPA BELÉM

Belém, Pará, _____de _____de _____

Leonardo Augusto Trindade de Miranda (pesquisador)

Lucélia de Moraes Braga Bassalo (orientadora)

Universidade do Estado do Pará
Centro de Ciências Sociais e Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Tv. Djalma Dutra s/n – Telégrafo
www.uepa.br