

## NOS RIOS, NO CAMPO E NA CIDADE: A ARTE DE ENSINAR E APRENDER À LUZ DA DIDÁTICA CRÍTICA INTERCULTURAL E DECOLONIAL NA EXPERIÊNCIA DO PROEJA FIC CÁCERES

*In rivers, in the countryside and in the city: the art of teaching and  
Learning in the Light of Intercultural and Decolonial Critical Didactics in  
the PROEJA FIC Cáceres experience*

**Fernanda Santana de Souza**  
Instituto Federal de Mato Grosso

**Marilza Vanessa Rosa Suanno**  
Universidade Federal de Goiás

### RESUMO

Neste artigo, analisamos o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos na Formação Inicial e Continuada Integrada com Ensino Fundamental (PROEJA-FIC) à luz da Didática Crítica Intercultural e Decolonial, contextualizando diferentes abordagens didáticas críticas emergentes. Colocamos em perspectiva o PROEJA-FIC Cáceres como exemplo de aplicação de princípios interculturais e decoloniais, ao considerar quem são os/as estudantes: pescadores/as e pequenos/as produtores/as rurais e seus modos de vida. Indagamo-nos se o programa busca promover uma educação comprometida com a emancipação dos/as estudantes, promovendo assim uma educação mais significativa e empoderadora. Os resultados da pesquisa, que contou com análise documental e revisão bibliográfica, apontam que o PROEJA FIC tem indícios de resistência às forças hegemônicas e é um projeto formativo crítico e reflexivo, marca fundante de projetos que almejam a emancipação humana.

**Palavras-chaves:** Didática Crítica Intercultural e Decolonial; Educação Profissional de Jovens e Adultos.

### ABSTRACT

In this article, we analyze the National Program for the Integration of Professional Education with Basic Education in the Modality of Education for Youth and Adults in Initial and Continuing Training Integrated with Elementary Education (PROEJA-FIC) in the light of Intercultural and Decolonial Critical Didactics, contextualizing different approaches emerging critical didactics. We put PROEJA-FIC Cáceres into perspective as an example of the application of intercultural and decolonial principles, when considering who the students are: fishermen and small rural producers and their ways of life. We wonder if the program seeks to promote an education committed to the emancipation of students, thus promoting a more meaningful and empowering education. The results of the research, which included documentary analysis and bibliographic review, indicate that PROEJA FIC has signs of resistance to hegemonic forces and is a critical and reflective formative project, a founding mark of projects that aim for human emancipation.

**Keywords:** Decolonial Intercultural Critical Didactics; Professional Education for Young and Adults

## INTRODUÇÃO

Neste trabalho, debruçamo-nos sobre o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos na Formação Inicial e Continuada Integrada com Ensino Fundamental (daqui em diante, PROEJA-FIC) pensando nas aproximações e convergências da Didática Crítica Intercultural e Decolonial (Candau, 2011, 2012, 2019, 2021, 2023). A experiência do PROEJA FIC, cuja execução foi de 2010 a 2014, mais diretamente, utilizaremos como fontes de pesquisa a dissertação de Lima (2016), assim como o documentário PROEJA FIC CÁCERES (Brasil, 2010) e sua base legal, os Decretos: n. 5.478/2005 e n. 5.840/2006, configurando uma pesquisa qualitativa, de cunho exploratório, bibliográfica e documental.

Elegemos a abordagem qualitativa por privilegiar a interpretação dos fenômenos sociais e culturais. Segundo Minayo (2010), essas pesquisas são baseadas em uma visão holística e interpretativa da realidade, compreendendo o significado dos fenômenos a partir da perspectiva dos sujeitos envolvidos.

Antes de abordarmos o PROEJA-FIC, que é a experiência de análise nesse estudo, faz-se necessário contextualizar o modo como o enxergamos. Nossa vivência com esses e essas trabalhadores/as se deu a partir da implementação desse Programa ao fazer parte da equipe multidisciplinar executora vinculada ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso Campus Cáceres.

O que nos aproxima da temática central de análise, objeto de estudo da didática crítica, parte do entendimento de que a didática é um campo do conhecimento articulado diretamente a formação docente, uma formação que percebe a educação na perspectiva democrática e emancipatória, quando permite espaços de resistência a lógica tecnicista/neotecnicista e neoliberal. A didática crítica acontece quando professores/as e pesquisadores/as defendem na educação, como valor ético central, a liberdade dos seres humanos, a despeito de sua origem, condição social, etnias e diferenças múltiplas.

Para a construção desse artigo também nos pautamos no entendimento de que o PROEJA-FIC e suas práticas pedagógicas, enquanto concepção didática, se aproxima e dialoga com a Didática Crítica Intercultural e Decolonial de Vera Maria Candau (Candau, 2023).

Para alinharmos as conexões que tecem o objeto desse estudo, primeiramente convém conceituar o que compreendemos sobre as perspectivas das didáticas críticas emergentes: Didática Intercultural e Decolonial (Candau, 2009; 2011; 2023); Didática Sensível (D'Ávila, 2019, 2023); Didática Complexa Transdisciplinar (Suanno, 2022; 2023); Didática Crítica Reafirmada (Oliveira, 2009 e Pimenta, 2008 e 2023); Didática Desenvolvimental (Longarezi, 2023, Puentes, 2023 e Libâneo, 2019, 2023) e a Didática Multidimensional Crítico-Emancipatória (Pimenta, 2023). Essas perspectivas críticas emergentes são paradigmáticas e contrapõem ao modelo tradicional da didática nos moldes neoliberais.

## Contextualização das Didáticas Críticas e Emergentes: noções conceituais

A didática assume o desafio de tratar acerca do ensino de forma contextualizada. Para tanto, articulam-se fundamentos ontológicos, para que se pense propriamente a natureza do fenômeno educativo, epistemológicos, a fim de garantir a cientificidade, e metodológicos, para que se possa estabelecer ações concretas no âmbito do ensino (Suanno, 2022, p. 61).

O que se observa hoje, no âmbito da educação, é o domínio hegemônico de abordagens (didáticas) imbricadas a um modelo neoliberal, com ideais tecnicistas e conservadores. No entanto, observa Suanno (2022), há um movimento de resistência, de onde emergem perspectivas que assumem um caráter crítico-emancipador, a que os teóricos da área denominam didáticas emergentes. Estas abordagens, ao contrário das outras, voltadas ao neoliberalismo, adotam um viés democrático e pluralista, de modo que defendem a educação enquanto direito e “[...] a formação de professores em nível universitário, bem como a escola pública laica, gratuita e de qualidade social” (Suanno, 2022, p. 58). O entendimento de uma educação emancipatória, que defende a educação como prática de liberdade da condição humana, alicerça, portanto, os estudos da Didática Crítica.

Podemos questionar: para que professoras/es e estudantes no processo de aprender e ensinar precisam desenvolver a capacidade crítica?

A resposta exigente se traduz: para que possam transformar em ações, os conhecimentos, aprender a se situar no mundo, ler e analisar os problemas em sua volta e de modo global, compreendendo suas origens históricas na perspectiva de propor formas de emancipação humana. Nesse sentido, a educação e o ensino têm finalidades educativas, em suas concepções, na mudança de mente, nos princípios que orientam o fazer docente e nos “complexos e multideterminados” processos de ensinar e aprender (Pimenta, 2024).

É correto afirmar que a Didática é perpassada pelos movimentos macroestruturais e pelo rebatimento imposto nos ambientes escolarizados. Assim, as teorias que reverberaram no campo da educação, vão questionando as concepções que fundamentam a prática escolar. Mesmo conferindo que sobre ela incidem saberes relacionados com os campos científicos da área das ciências humanas, foi progressiva a análise da Didática a partir de seus fundamentos filosóficos, sociológicos e psicológicos (Marin et al, 2023).

Novas abordagens progressistas da didática, nos últimos 30 anos, com matizes teórico-epistemológicos bastante particulares, têm buscado dialogar com a escola real, em circunstâncias em que professoras e professores atuantes nas escolas trabalham com estudantes de perfis muito distintos quanto às suas condições sociais, familiares e culturais (Marin et al 2023).

Cabe argumentar que o campo didático brasileiro está em movimento, e se configura de forma plural, dado que as pesquisas

didáticas com enfoque crítico se diversificaram e dialogaram com outras teorias e epistemologias (Suanno, 2023).

A seguir, apresentamos uma figura que delinea o caráter crítico da Didática:

**Figura 1 - Caráter crítico da Didática**



**Fonte:** Adaptado de Suanno (2023, p. 262)

Nesse sentido, iniciaremos abordando sobre a Didática Crítica Intercultural e Decolonial (Candau, 2009; 2011; 2023). Para Candau (2021) a educação intercultural busca a desconstrução de preconceitos e discriminações atrelados às relações sociais. Neste movimento, a educação intercultural coloca em xeque questões naturalizadas e que são, na verdade, preconceituosas, bem como uma série de invisibilizações. E isto propicia que se questione as relações de poder que estruturam a sociedade capitalista. Por entender que a diferença e a diversidade enriquecem o contexto escolar, a educação intercultural também tensiona, no movimento de pensar a educação, a relação entre igualdade e diferença (Suanno, 2022, p. 62).

Reconhecer e respeitar as diversidades, os grupos minoritários, as diferenças culturais, étnicas e linguísticas é o que se busca promover no agir didático-pedagógico intercultural, no afã de construir processos democráticos de ensino e aprendizagem, contribuindo para o estabelecimento de diálogo entre sujeitos e coletivos diversos, de modo a empoderar grupos subalternizados (como observaremos mais a frente ao abordarmos o PROEJA FIC, que também é atravessado pela interculturalidade) e promover relações igualitárias entre grupos socioculturais (Suanno, 2022, p. 62).

Alguns aspectos fundamentais para a construção de práticas educativas interculturais e decoloniais e chama-os de desafios a serem enfrentados:

1- Mudar de ótica: pré-requisito imprescindível; 2- desnaturalizar o caráter monocultural e homogeneizador da cultura escolar; 3- reconhecer e empoderar os sujeitos socioculturais presentes no cotidiano escolar, especialmente os inferiorizados e silenciados; 4- promover a ecologia dos saberes; 5- construir práticas educativas diferenciadas (Candau, 2023, p. 224-228).

A Didática Crítica Sensível, outra didática crítica emergente, está ancorada em elaborações construídas a partir de múltiplas referências (multirreferenciais) complexas e raciovitalistas, como a epistemologia complexa (Morin, 1999) e a teoria raciovitalista (Mafesoli, 2005), além de fundamentos psicopedagógicos que compreendem a inteligência humana pela integralidade entre cognição, corporeidade e emoções (Damásio, 2006; Gardner, 1994), (D'Ávila, 2023, p. 236)

Ao se basear nos pressupostos raciovitalistas de Mafesoli (2005), compreende a racionalidade em um imbricamento entre sensível e inteligível. Neste sentido, esta abordagem entende que o aprendizado pode ser proveniente de diversos canais. Os quatro princípios raciovitalistas que norteiam a didática sensível são: “a razão interna, o pensamento orgânico, a intuição e o saber sensível” (Suanno, 2022, p. 64). A sensibilidade passa a ser entendida, aqui, como uma outra inteligência que se alia à cognição (Suanno, 2022, p. 65).

É possível afirmar ainda, que a Didática sensível requer o pensamento complexo na relação com o pensar orgânico. Os macroprincípios da Complexidade, sintetizados numa tríade, auxilia no pensamento da educação numa relação sensível. São indispensáveis: o princípio do dialógico; o princípio da recursividade organizacional; e o princípio hologramático (D'Ávila, 2023). “A Didática sensível está em busca do ‘religare’ entre fenômenos e conhecimentos”, ou seja, ao assumir como base a fenomenologia, esta perspectiva não se filia ao que se entende hegemonicamente como ciência: busca conceber uma outra forma de pensar, a partir de uma epistemologia que se distancia, por exemplo, do comum racionalismo cartesiano (D'Ávila, 2023, p. 237).

O saber sensível está presente no fazer pedagógico, nas resoluções adotadas em salas de aula, na resolução de conflitos, embasado na tríade ‘sentir-pensar-agir’, portanto, na dinamicidade da ação didático- pedagógica no processo de ensino e aprendizagem.

Termo cunhado por Suanno, a Didática Complexa Transdisciplinar, inspirada na Epistemologia da Complexidade, proposta por Edgar Morin, busca por relações entre a teoria, a prática e a experiência do sujeito, ou seja, busca-se construir uma práxis complexa e transdisciplinar, com a intenção de impulsionar, por meio da educação, a religação entre a razão, a emoção e a corporeidade, ampliando “[...] a percepção, a consciência e o comprometimento com a vida, a cidadania planetária, a democracia, a justiça social, os direitos humanos e da Terra-Pátria (Suanno, 2022, p. 66-67). Os processos educativos, assim, precisam ser

construídos de forma contextualizada, levando em conta as inquietações, buscas e experiências dos sujeitos envolvidos (Suanno, 2022, p. 67).

Pensar de maneira complexa a Didática demanda o esforço de situar e de contextualizar o ensino e a aprendizagem na realidade escolar brasileira considerando múltiplas dimensões e aspectos: a) estruturais, sociais, econômicos, políticos, culturais e institucionais; b) aspectos epistemológicos, tendências pedagógicas e abordagens didáticas, e c) aspectos específicos dos sujeitos cognoscentes ‘motivos, interesses, emoções, história de vida’ (Suanno, 2023, p. 260)

Na perspectiva educacional complexa e transdisciplinar, não se negam as disciplinas e o ensino de seus conteúdos, mas se busca nutrir as disciplinas, situar e contextualizar com problematizações, reflexões fundantes, metatemas e saberes religados a fim de produzir conhecimentos pertinentes. Para tanto é preciso desenvolver um método e aprender a trabalhar a partir de alguns princípios complexos (Suanno, 2023, p. 267).

Segundo a autora, “o intuito é contextualizar, religar e integrar para construir conhecimento, sentido e produzir metamorfoses individuais, sociais e culturais, desencadeando, assim, reforma no estilo de vida contemporâneo” (Suanno, 2023, p. 264)

Ainda no âmbito das didáticas emergentes, trazemos as reflexões de Suanno (2022) acerca da Didática Multidimensional Crítico Emancipatória, desenvolvida por Selma Garrido Pimenta (2023), Furasi; Franco e Almeida (2010, 2014, 2016) e Melo (2018), que tem na práxis o seu ponto de partida, bem como seu destino, de forma cíclica.

Os autores atribuem a essa perspectiva o estatuto de uma teoria científica que estuda as práticas educativas “de ensinar em contextos complexos e multideterminados, com base nos pressupostos epistemológicos da Pedagogia Crítico-Dialética, que fundamenta a educação emancipatória que propicia o direito de todos os humanos à condição de humanos” (Pimenta, 2023 p. 281-282).

Esta abordagem constitui o escopo da didática contemporânea, em grande medida. Cinco princípios orientam esta perspectiva, quais sejam: “[...] ensino por meio da pesquisa; diálogo na sala de aula; construção de mediação reflexiva; construção de processos de práxis; aproveitamento dos processos de redes de saberes” (Suanno, 2022, p. 68). Pimenta (2023) postula que:

A Didática Multidimensional Crítico-Emancipatória [...] formula princípios e fundamentos que apontam aos sujeitos, professores e estudantes, caminhos para que se apropriem dos conhecimentos, confrontando-os, criticando-os, adquirindo condições para serem produtores de conhecimentos emancipatórios, superando o ensino técnico/transmissivo próprio à manutenção das desigualdades (Pimenta, 2023, p. 304)

A autora pensa a didática em um movimento de resistência às engrenagens do sistema, entendendo-a como ferramenta neste processo,

baseando-se nas ideias de Paulo Freire, pois o/a estudante pode se emancipar a partir do momento que entende o sistema e se torna sujeito do processo de ensino e aprendizagem. Os professores e professoras não são vistos como transmissores de conhecimento, pois a abordagem entende que devem ser pesquisadores de suas práxis. Se o aluno é um sujeito ativo no processo de ensino e aprendizagem, o/a professor/a é sujeito ativo/a no processo de construir aprendizagens nos contextos escolares diversos (Pimenta, 2023, p. 304-305).

Ainda como didática crítica emergente, destaca-se o trabalho de Maria Rita de Oliveira (2009) e Selma Garrido Pimenta (2008) na elaboração da Didática Crítica Dialética Reafirmada. Fundamentada na dialética materialista, esse conceito alimenta-se da práxis como um fundamento e critério de verdade do conhecimento, e o entendimento de que o conhecimento produzido num dado momento histórico, e por aquela relação entre teoria e prática, é o que foi possível no contexto das práticas sociais vigentes, contendo em si os germes de uma nova prática. (Oliveira, 2023)

Nessa didática, busca-se desvelar as contradições internas do fenômeno do ensino em seus subprocessos e elementos, ou seja, planejamento, relação professor-estudante, avaliação e objetivos, conteúdos e métodos, interconectados em um todo estruturado em que a negatividade está presente, daí o ensino é uma realidade em movimento, uma totalidade concreta. (Oliveira, 2023)

Oliveira (2023, p.191) entende que pela Didática Crítica fundamentada na dialética materialista: a) o conhecimento didático teórico-prático está sempre em contínuo movimento, em torno do seu objeto de estudo - o ensino - em seus aspectos de fins e meios, conteúdo e forma, daí a importância de o abordarmos pela expressão construção/reconstrução, em um processo histórico, contextual e epistemológico de construção teórico-prática; b) esse conhecimento é uma construção do trabalho humano, numa dada formação social. [...] numa relação dialética entre sujeito e estrutura, natureza e história, o contexto didático afirma, mas também nega, ao mesmo tempo, as características da formação social em que se situa. Isso orienta os educadores e profissionais da área a não prescindirem, em seu trabalho, do reconhecimento das suas dimensões antropológica e ideológica; c) o ensino tem como finalidade a práxis revolucionária, na direção de um projeto de formação social humanizador, em que os próprios educadores se transformam, como produto que são das relações sociais das quais participam; o trabalho de ensinar tem um caráter teleológico, envolvendo objetivos que permeiam a relação conteúdos-métodos; d) as construções/reconstruções da Didática, a partir da prática profissional de educadores e professores, devem voltar a ela, reconhecendo-se o fato de que a teoria só transforma a realidade quando se realiza na prática.

Identificar a necessidade de pesquisas que se aproximem da sala de aula, que evidenciem a concretude real da escola e da sala de aula, o seu modo de ser para além das aparências e das constatações é objeto da Didática Crítica Dialética Reafirmada.

E por fim, mas não menos importante, abordaremos sobre a Didática Desenvolvimental, desenvolvida por estudiosos como Freitas e Libâneo (2018), Longarezi e Puentes (2023).

A Didática Desenvolvimental, enquanto ciência interdisciplinar, vinculada à Psicologia Pedagógica, ocupa-se da organização adequada da atividade de ensino-aprendizagem-desenvolvimento, tendo o ensino intencional como seu objeto, a aprendizagem como condição e o desenvolvimento das neoformações e da personalidade integral do estudante, especialmente do pensamento teórico, como objetivo. Em outras palavras, a Didática se ocupa do estudo dos princípios mais gerais de organização adequada da atividade de ensino ou instrução, tendo as leis do desenvolvimento mental da criança, as particularidades das idades e as características individuais da aprendizagem, como condição desse processo. (Puentes, Longarezi, 2013, p. 11)

Dessa forma tem como objeto: a organização dos processos em sala de aula; como finalidade: o desenvolvimento psíquico do estudante; e como condição: a aprendizagem.

Segundo Puentes e Longarezi (2023, p. 99)

o enfoque desenvolvimental orienta-se a partir das três teses centrais elaboradas por L. S. Vygotsky a respeito da relação entre aprendizagem e desenvolvimento psíquico. Primeira, a de que à educação pode estar à frente do desenvolvimento e impulsioná-la; segunda, a de que isso ocorre na zona de desenvolvimento possível do estudante, e terceira, que o papel do professor não é instrucional, mas de organização do meio social de estudo, orientação e colaboração na zona de desenvolvimento possível do aluno.

Libâneo (2018) na mesma direção de Puentes e Longarezi (2011), concebe uma proposta de didática que oportunize aos estudantes a formação do pensamento teórico a partir da sistematização de conceitos, levando em conta suas necessidades, motivações e o contexto histórico-cultural da aprendizagem. Nesse sentido, busca extrair contribuições dos estudiosos da teoria histórico-cultural, e da teoria do ensino desenvolvimental de Davydov, que tem como tese a ideia de que a educação e o ensino oportunizam a apropriação da atividade humana das gerações anteriores e, desse modo, determinam a formação de capacidades ou qualidades mentais. Os estudantes, ao entrarem em contato com a cultura, com os conteúdos histórico-culturais, apropriam-se das formas de desenvolvimento do pensamento (Pimenta, 2019, p. 44).

Finalmente, debruçaremos-nos de forma mais específica sobre a perspectiva intercultural (que entendemos ser a perspectiva que dialoga com a experiência pedagógica no âmbito do PROEJA-FIC Cáceres). Candau (2019) nos chama atenção ao fato de que, ao romper com a visão essencialista sobre as culturas e identidades culturais, a perspectiva intercultural entende as culturas a partir de um processo contínuo de elaboração, desconstrução e reconstrução. E isto não é negar que cada cultura tem suas raízes, mas sim entender que estas raízes têm uma historicidade própria e não são estáticas, justamente por serem dinâmicas. Quando observamos as sociedades cuja hibridização cultural é um processo intenso, que mobiliza a construção de identidades múltiplas,

abertas, em permanente construção, torna-se evidente que as culturas não são puras. A este respeito, a autora assevera: “sempre que a humanidade pretendeu promover a pureza cultural e étnica, as consequências foram trágicas: genocídio, holocausto, eliminação e negação do outro” (Candau, 2019, p. 277). Daí a importância da interculturalidade.

### **Didática Intercultural e Decolonial no PROEJA-FIC: uma experiência possível?**

Nesta abordagem, entende-se que a modernidade europeia, hegemônica e colonial, não enxerga os sujeitos subalternizados (neste caso, os/as trabalhadores/as do rio e pequenos/as produtores/as rurais), num processo de apagamento de suas respectivas culturas e raízes. O que se busca é justamente propiciar a construção de práticas e conhecimentos contra-hegemônicos, de resistência (Candau, 2023, p. 220). É isto que o PROEJA-FIC Cáceres propiciou, ao considerar a realidade dos/as trabalhadores/as e propor construções a partir dali, e não a partir da visão colonial, hegemônica.

Criado pelo Decreto n. 5.478/2005 e reformulado pelo Decreto n. 5.840/2006 pelas duras críticas sobre a composição de carga horária, contextualizamos o PROEJA-FIC Cáceres de acordo com seu desenho estrutural. O Ministério da educação MEC, encaminhou o ofício circular número 40 GAB/SETEC/MEC de 08 de abril de 2009 a todas as escolas Da rede federal de educação, cujo objetivo era apoiar a implantação de cursos FIC as populações ribeirinhas, tradicionais e ou da agricultura familiar.

O projeto se dividia em duas frentes: uma voltada aos/as trabalhadores/as cujo sustento depende do rio (pescadores/as, cozinheiro/as de barco, piloteiros/as, ribeirinhos/as e familiares) que na época, 97% dos filiados/as na Colônia Z2 nunca tiveram acesso à educação formal, de outra, voltada à pequenos/as produtores/as rurais da comunidade de Vila Aparecida, distrito do município de Cáceres com uma demanda expressa da comunidade, num documento Abaixo-assinado, entregue a Prefeitura, manifestando a necessidade de escolarização na comunidade.

O intuito do projeto era, além de alfabetizar, capacitar esses/as trabalhadores/as em suas áreas de atuação, compreendendo o contexto cultural em que se encontram inseridos/as. Os/as trabalhadores/as do rio foram capacitados/as na área de

aproveitamento e industrialização de pescados regionais e os/as pequenos/as produtores/as rurais de Vila Aparecida foram capacitados/as para o Processamento de produtos de origem animal (Brasil, 2018).

No que se refere à estrutura do PROEJA-FIC, Lima (2016) pondera que o projeto foi coordenado por cinco professores/as do Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT) Campus Cáceres. Assim se dividiram as funções de coordenação: “[...] coordenação geral, coordenação de curso, coordenação de produção de material pedagógico, coordenação de formação continuada e coordenação de monitoramento, estudo e pesquisa” (Lima,

2016, p. 80). É importante ressaltar que a função de coordenação do PROEJA-FIC não contava com remuneração extra ao/a professor/a ou técnico-administrativo.

Foi utilizado um edital específico, através da Secretaria Municipal de Educação, para selecionar as professoras/es de Ensino Fundamental para atuar no projeto. As disciplinas técnicas foram ministradas por professoras/es do próprio IFMT. Houve um cuidado para selecionar professoras/es que, de fato, se identificassem com o projeto e com a educação de jovens e adultos, a fim de proporcionar um ambiente de aprendizagem mais favorável. E, além disso, foi avaliada a disponibilidade para as visitas à colônia dos/as pescadores/as e seus acampamentos nas margens do Rio Paraguai para aula-campo e ao distrito de Vila Aparecida (Lima, 2016, p. 82-83).

Trazemos, neste momento, algumas falas extraídas do documentário PROEJA FIC CÁCERES (Brasil, 2010). Entre as falas, destacaremos aquelas onde se pode observar a importância da interculturalidade e da resistência, uma vez que estamos falando de estudantes adultos/as, não escolarizados/as.

O estudante José Bernardes, da comunidade de Vila Aparecida, traz, em seu relato, a importância da capacitação técnica trazida pelo PROEJA FIC: “no meu caso, eu que mexo com leite, com plantação, para mim vai melhorar, eu vou aprender mesmo a trabalhar com meu produto” (Brasil, 2010). Ou seja, a sua prática, a sua força de trabalho, passa a ter mais valor agregado a partir do acesso ao conhecimento. E ele se manterá na sua cultura, mas terá mais dignidade. Continuará sendo um pequeno produtor, mas será também um sujeito alfabetizado, o que, em alguma medida, distancia-o da margem.

Podemos, a partir da fala da estudante Leci Costa, observar que há uma percepção sobre a escrita e a leitura (a própria escolaridade, por assim dizer) como acesso a lugares. A pequena produtora nos chama atenção ao fato de que as pessoas escolarizadas sequer podem entender a realidade de quem não teve acesso: “é uma transformação muito grande só a gente passando é que sabe. E quem teve a oportunidade de estudar desde pequeno, formou e tem facilidade às vezes nem entende o que eu falo e o que eu estou passando” (Brasil, 2010, grifo nosso). Os sujeitos regularmente escolarizados, em virtude de seu posicionamento na sociedade, não compreendem, frequentemente, as dificuldades enfrentadas por sujeitos não-escolarizados. Por muito tempo, a leitura e a escrita não eram habilidades triviais, mas privilégio das elites. Se fizermos uma breve incursão ao que se estuda no ensino básico na disciplina de história e nos remontarmos à antiguidade, lembraremos-nos, por exemplo, da figura do escriba na Mesopotâmia, e poderemos perceber que a relação social do ser humano com a escrita é determinada por relações de poder há muito tempo, o que se reflete na sociedade atual, mesmo passado longo período histórico.

A estudante pescadora Zenilda Pimenta afirma: “Ai meu Deus! Até os anos dois mil eu não era gente, eu não tinha nem identidade” (Brasil, 2010, grifo nosso) essa autorreflexão da estudante expressa o apagamento e a invisibilidade das pessoas quando não são atendidas pelas políticas

públicas básicas, sendo negligenciadas pelo Estado na sua existência cidadã.

Conforme observamos na fala de um professor:

é bastante gratificante por ver a necessidade desses alunos e a vontade deles estarem em sala de aula, porque eles já têm um vasto conhecimento do mundo em geral, e agora estão tendo a oportunidade de ter esse conhecimento escolar e a gente vê no olhar deles aquela Alegria é muito grande de estar retornando a sala de aula ou vindo pela primeira vez. (Brasil, 2010)

Eliete da Silva, uma estudante da turma da colônia de pescadores/as, traz-nos uma importante reflexão a partir de sua fala: “para eu estudar e pescar, eu não deixo o rio não, eu adoro o rio” (Brasil, 2010). O rio é um fator estruturante na cultura das pescadoras e pescadores, e sem o devido cuidado, podemos ser seduzidos pela ideologia assimilacionista e pensar que eles/as deixarão de pescar ao se alfabetizarem. Este é um pensamento perigoso, que entra na lógica neoliberal tecnicista.

O estudante José Santana nos leva a refletir sobre o compromisso destes homens e mulheres que compuseram o PROEJA FIC enquanto estudantes: “você acha que se a gente não tivesse a vontade de estudar, eu ia sair ali da minha casa que moro lá no Junco, para vir de bicicleta aqui? Não. É vontade de estudar, de aprender mais um pouquinho” (Brasil, 2010). Sob uma perspectiva neoliberal, vende-se a ideia de que há a meritocracia na sociedade, que “quem quer dá jeito”, “aprende quem quer”. A partir da fala deste estudante, percebemos a importância da instituição de políticas públicas que propiciem o acesso ao conhecimento. Este esforço de sair de casa, de bicicleta, para um trajeto de aproximadamente seis quilômetros, é um gesto de resistência e nos mostra que, ao contrário do que preconiza o neoliberalismo, não basta querer: se não houvesse o PROEJA FIC (a escola possível), para onde este estudante pedalaria? Qual seria a oportunidade de acesso ao ensino básico em sua vida?

Candau (2023) reflete sobre a didática crítica intercultural e decolonial, afirmando que, nesta perspectiva, o que se busca é promover “[...] uma educação verdadeiramente comprometida com a realidade dos diferentes sujeitos socioculturais” (Candau, 2023, p. 212), e é isto que observamos nas práticas do PROEJA-FIC, que leva em conta a cultura e o trabalho dos sujeitos envolvidos, ao pensar nas possibilidades de capacitação, e considera, inclusive, o período em que acontecem as aulas, no caso dos trabalhadores envolvidos em atividades que se circunscrevem à pesca. Há uma sazonalidade (pois, durante a piracema, não se pode pescar, e é nesse período que aconteciam as aulas).

Conforme Lima (2016, p. 97), “os pescadores que vivem do resultado da pesca no Rio Paraguai e seus afluentes, na região de Cáceres, têm o período de março a outubro para o desenvolvimento das suas atividades profissionais”. Isto é levar em conta o contexto cultural dos sujeitos envolvidos, e não trazer um olhar homogeneizante, com conhecimentos que dizem respeito à hegemonia colonial. No âmbito do

PROEJA-FIC, houve sempre uma preocupação com as respectivas culturas e contextos de cada estudante, como observamos em Lima (2016):

O planejamento das atividades desenvolvidas no PROEJA FIC Pesca, tanto as relacionadas ao ensino fundamental, como as relacionadas à qualificação profissional, levou em consideração as características dos estudantes, trabalhadores e trabalhadoras, principalmente os pescadores profissionais, muitos com a idade avançada e que estavam em processo de alfabetização, mas todos com muita vontade de aprender, o que pode ter contribuído bastante para o sucesso da formação deles (Lima, 2016, p. 96)

Esta consideração às condições de cada estudante está prevista em lei, como observamos em Lima (2016, p. 98), quando afirma que o “[...] Decreto n. 7.352, de 04/11/2010 prevê a utilização da Pedagogia da Alternância para oferta da educação básica e ensino superior nas escolas do campo, respeitando as fases do ciclo de produção e as características do clima de cada região”. A pedagogia da alternância se refere a uma metodologia que elabora o calendário de um modo que a escola não interfira no trabalho. Esta metodologia surge na França, na primeira metade do século XX. Há o chamado tempo-escola e o tempo-comunidade (Lima, 2016, p. 98).

O outro fator que imprime interculturalidade é a participação e envolvimento das/os estudantes nas festividades culturais. Desde a organização das novenas e rezas, das quadrilhas, dos preparativos para a festa do Padroeiro dos Pescadores, São Pedro, houve uma expressiva participação, o que permite considerar uma reafirmação cultural do modo de se viver, e ainda a convite da comunidade, estenderam suas práticas culturais em outras festividades juninas na cidade, dançando quadrilhas. (Brasil, 2010).

A maior parte dos/as estudantes abrangidos/as pelo PROEJA-FIC contavam com renda familiar de 1 a 2 salários-mínimos mensais. Por isso foi de grande importância o auxílio pago pelo MEC aos/as estudantes do PROEJA-FIC, que era de R\$100,00 (cem reais) mensais, pensando na mitigação do processo de evasão. No caso do PROEJA-FIC Pesca, em virtude da sazonalidade, o pagamento era dividido em três parcelas: R\$300,00 + R\$300,00 + R\$400,00 (Lima, 2016, p. 91).

Durante a pesquisa, Lima (2016) efetuou entrevistas com os/as estudantes participantes do PROEJA FIC. Entre os depoimentos, é sempre possível perceber o impacto do não acesso à escolaridade na vida daquelas pessoas. Uma das entrevistadas chega a mencionar que não conhecia as letras do próprio nome, que assinava como se fosse um desenho (Lima, 2016, p. 93). O PROEJA-FIC, ao propiciar o processo de alfabetização entendendo o contexto cultural dos/as estudantes, promove dignidade à vida profissional dos sujeitos. Isto pois a escrita e a leitura, enquanto habilidades, proporcionam autonomia em uma sociedade orientada, em grande medida, pela burocracia. Evidentemente, o fazer diário destes/as trabalhadores/as não é burocrático, mas para que eles/as transitem na sociedade e sejam vistos/as, legitimados/as, precisam da escrita e da leitura, e acessar isto de forma autônoma é o que confere a dignidade.

E isto é um gesto de decolonialidade: dar autonomia em relação às forças hegemônicas.

Ao lermos o que postula Candau (2023, p. 220), somos levados a pensar na colonialidade como algo que se infiltra em nossas práticas, assim como as raízes de uma planta muito forte se prendem ao solo. O nosso imaginário é colonial, num nível individual e coletivo. De forma inconsciente, atribuímos um “valor social” a cada grupo. No âmbito da educação, isto não é diferente: busca-se, com frequência, a homogeneização dos sujeitos. Como se apenas uma forma de conhecimento fosse válida. Na contramão disso, o PROEJA-FIC vem considerar a realidade cultural em que estão inseridos/as os/as estudantes partícipes do projeto, fornecendo-lhes condições de viver mais dignamente ao obter a devida autonomia através da aquisição da leitura, da escrita e do conhecimento.

Lima (2016) nos leva a refletir que as características mais humanas do PROEJA FIC em comparação à escola tradicional contribuíram para a baixa evasão (de 15%, metade da média nacional, de 30% ao ano). Estas características que o autor denomina como humanas, vão na esteira do decolonialismo. Isto pois o pensamento colonial e a hegemonia acabam por colocar os sujeitos em não-lugares.

## CONCLUSÕES

É fundamental que pensemos no processo de ensinar e aprender sob a perspectiva das didáticas críticas emergentes, de modo a nos distanciarmos cada vez mais do tecnicismo e do neotecnicismo, amplamente difundido no sistema neoliberal. A educação é, em grande medida, espaço de resistência: professores e estudantes (os sujeitos do processo de ensino e aprendizagem) devem reivindicar este espaço de modo a construir aprendizagens significativas. Para tanto, é importante que compreendamos o contexto em que nos inserimos (um país colonizado). O primeiro passo para a superação das forças hegemônicas é compreender o modo como elas se engendram em nossas práticas (a nível de sistema social).

No Brasil, desde a década de 1980, a pesquisa na área da Educação e no campo investigativo da Didática têm desenvolvido investigações e proposições fortemente comprometidas com a educação pública e democrática e, em 2023, a publicação da obra ‘Didática Crítica no Brasil’, organizada por Andréa Maturano Longarezi, Selma Garrido Pimenta e Roberto Valdés Puentes e publicada pela Cortez Editora reafirma o compromisso crítico e emancipador e apresenta resultados de pesquisas que anunciam perspectivas didáticas emergentes e insurgentes.

Finalmente, consideramos o PROEJA FIC um exemplo de resistência às forças hegemônicas, às “garras” neoliberais. Como pudemos observar nas falas extraídas do documentário, o projeto foi fundamental para mudar a vida dos sujeitos participantes, ao passo que manteve estes sujeitos em seus contextos culturais. Não houve uma tentativa de “salvar” os pescadores da pesca, “salvar” os pequenos produtores da agricultura, mas sim de conferir dignidade às suas práticas, aperfeiçoando aquilo que eles já executavam e assegurando o direito a educação.

O compromisso mútuo de homens e mulheres com a construção de um novo tipo de ensinar e aprender foi fundamental para que o PROEJA FIC fosse tão frutífero. No fim das contas, a educação é uma ciência social, e ao falarmos de sociedade, inevitavelmente, estamos falando de pessoas: e vem das pessoas a potência necessária para lutar e resistir, ou, trazendo à realidade dos/as pescadores/as e pequenos/as produtores/as rurais: remar contra a corrente hegemônica e arar este solo infértil do capitalismo. Solo adubado para florescer, esperar e lutar em prol da construção de uma sociedade democrática e justa.

## REFERÊNCIAS

**BRASIL.** Decreto n. 5.478, de 24 de julho de 2005. Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA. Disponível [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato20042006/2005/Decreto/D5478.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20042006/2005/Decreto/D5478.htm) Acesso em 19 de março de 2024.

**BRASIL.** Decreto n. 5.840, de 14 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5840.htm#art11](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5840.htm#art11) Acesso em 19 de março de 2024.

**BRASIL.** Documento Base. Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC/SETEC, 2009.

**BRASIL.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. *PROEJA FIC Cáceres. Produção: Chá com Nozes*, IFMT e Cinecia. Cáceres-MT, 2010. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=yEo080w-Llk&t=23s&ab\\_channel=ElieRegiSdeLima](https://www.youtube.com/watch?v=yEo080w-Llk&t=23s&ab_channel=ElieRegiSdeLima) Acesso em 05 de março de 2024.

CANAU, V. M. (2023). Didática crítica intercultural e decolonial: uma perspectiva em construção. In: LONGAREZI, A. M.; PIMENTA, S. G.; PUENTES, R. V. (orgs.). *Didática crítica no Brasil*. - 1. ed. - São Paulo: Cortez, (p. 208-231).

CANAU, V. M. (2011). Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. *Currículo sem Fronteiras*, v.11, n.2, p.240-255, jul./dez., 2011.

CANAU, V. M. (2012). Educação Escolar e Cultura(s): multiculturalismo, universalismo e currículo; In: CANAU, V. M. (Org.) *Didática: questões contemporâneas*. Rio de Janeiro: Ed. Forma & Ação, 2009. CANAU, V. M. (Org). *Didática crítica intercultural - aproximações*. Petrópolis, RJ: Vozes.

CANAU, V. M. (2021). Educação e didática crítica intercultural. YouTube UFG Oficial. Live Série **Didática e Questões Contemporâneas**

(PPGE/FE/UFG). Organização Marilza Suanno. 19/04/2021. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=tP8LtzXID0c&list=PLTtVU0kdT\\_nI\\_i2vYJVBVMYeB-6je\\_XcOS&index=3&t=24s](https://www.youtube.com/watch?v=tP8LtzXID0c&list=PLTtVU0kdT_nI_i2vYJVBVMYeB-6je_XcOS&index=3&t=24s) Acesso em: 20/03/2024.

CANDAU, V. M. (2019). Educação intercultural e práticas pedagógicas. *In: SILVA, M.; ORLANDO, C.; ZEN, G. Didática: abordagens teóricas contemporâneas*. Salvador-BA: EDUFBA.

D'ÁVILA, C. (2023). Didática sensível: sentir-pensar-agir no processo de ensino e aprendizagem. *In: LONGAREZI, A. M.; PIMENTA, S. G.; PUENTES, R. V. (orgs.). Didática crítica no Brasil*. - 1. ed. - São Paulo: Cortez. (p. 233-251).

FREITAS, Raquel A. Marra da Madeira, & LIBÂNEO, José Carlos. (2018). Didática desenvolvimental e políticas educacionais para a escola no Brasil. *Linhas Críticas*, 24, e21850. Epub 13 de fevereiro de 2019.

LIMA, E. R. (2016). Projeção Fic Pesca: a experiência da formação profissional integrada ao ensino fundamental pela ótica dos estudantes pescadores e demais trabalhadores. *Dissertação (Mestrado em Educação)* - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat). Cáceres-MT.

LONGAREZI, A. M. & PUENTES, R. V. (2023). Didática Desenvolvimental. Os fundamentos de uma perspectiva crítica brasileira. *In: LONGAREZI, A. M.; PIMENTA, S. G.; PUENTES, R. V. (orgs.). Didática crítica no Brasil*. 1. ed. - São Paulo: Cortez. (p. 98-144).

#### **Contato das autoras:**

**Autora:** Fernanda Santana de Souza  
**e-mail:** fernanda.souza2@discente.ufg.br

**Autora:** Marilza Vanessa Rosa Suanno  
**e-mail:** marilzasuanno@uol.com.br

Manuscrito aprovado para publicação em: 13/08/2025