

A INFÂNCIA NA FAVELA À LUZ DA PEDAGOGIA FREIREANA: REFLEXÕES SOBRE A PRÁXIS DO INSTITUTO SERVILUZ DE EDUCAÇÃO

Tiago Bruno Areal Barra¹; Bruna Sousa²; Manoel Herbert Tomé de Sousa³

RESUMO

Este artigo analisa a experiência educacional do Instituto Serviluz, em Fortaleza, à luz da Pedagogia Freireana. Partindo do princípio de que a favela é um espaço produtor de saberes, investiga-se como a prática pedagógica da instituição dialoga com a cultura e a realidade das crianças atendidas. Paulo Freire destaca que sua pedagogia emerge das experiências concretas da infância, reforçando a importância dessas vivências como ponto de partida para a construção do conhecimento. O estudo, de natureza qualitativa, baseia-se em observação participante e análise documental, com o objetivo de compreender como eixos freireanos – dialogicidade, problematização, leitura de mundo e conscientização – são aplicados na educação infantil em contexto de vulnerabilidade social. A análise preliminar indica que o Instituto Serviluz, ao priorizar a escuta ativa e o respeito à dignidade das crianças, supera abordagens assistencialistas. A pedagogia adotada fortalece a identidade e a leitura crítica da realidade, utilizando as vivências da favela como conteúdo central do processo educativo. Conclui-se que a experiência evidencia a relevância do legado freireano para uma educação emancipatória nas periferias, reconhecendo a criança favelada como sujeito de direitos e história, capaz de interpretar e transformar seu meio sociocomunitário.

Palavras-chave: Pedagogia Freireana. Infância. Favela. Educação Libertadora. Instituto Serviluz.

INTRODUÇÃO

A discussão sobre a infância em territórios de favela tem ganhado centralidade nos estudos educacionais contemporâneos, especialmente diante da necessidade de superar leituras historicamente marcadas por perspectivas deficitárias sobre crianças residentes em territórios periféricos. A motivação para o desenvolvimento desta pesquisa emerge da experiência pedagógica vivenciada em contextos de educação popular, nos quais se observa que a infância periférica produz saberes, práticas culturais e formas próprias de sociabilidade que, muitas vezes, não são reconhecidas pelos modelos escolares tradicionais. Essa compreensão dialoga com Paulo Freire, que em *Partir da Infância* destaca que os primeiros saberes dos sujeitos são

¹ Universidade Estadual Vale do Acaraú – tiago_areal@uvanet.br

² Universidade Estadual Vale do Acaraú - brunasousa181203@gmail.com

³ Universidade Estadual Vale do Acaraú - herbert.uva.universidade@gmail.com

construídos nas experiências cotidianas vividas ainda na infância, constituindo a base de sua leitura de mundo (Freire, 2020). Nesse cenário, torna-se necessário investigar como práticas educativas territorializadas podem contribuir para processos formativos críticos e emancipatórios, sobretudo quando fundamentadas em perspectivas pedagógicas comprometidas com a transformação social.

Do ponto de vista teórico, o estudo dialoga com a Pedagogia Freireana, compreendendo a educação como prática social e política fundamentada no diálogo, na leitura crítica do mundo e na valorização dos saberes populares (Freire, 1996). Além disso, aproxima-se das discussões sobre educação popular e movimentos sociais, que compreendem a educação como processo formativo construído na relação entre sujeitos, território e cultura (Gohn, 2011; Arroyo, 2014). No campo dos estudos da infância, adota-se a compreensão da criança como sujeito social e histórico, produtor de cultura e participante ativo na construção de significados sociais, superando concepções que a colocam apenas como objeto de proteção ou tutela social. Tal narrativa aproxima-se das reflexões de Freire em que ao compreender a infância como tempo de produção de sentidos, no qual a criança constrói suas próprias interpretações sobre o mundo social a partir de suas vivências, afetos e relações com o território (Freire, 2020). Nessa perspectiva, pensar a infância na favela implica reconhecer o território como dimensão estruturante das experiências educativas e dos processos de construção identitária.

Metodologicamente, o trabalho fundamenta-se em abordagem qualitativa, “A pesquisa qualitativa é um método que busca compreender a complexidade e a subjetividade dos fenômenos sociais, permitindo uma análise aprofundada e contextualizada dos dados coletados.” (Gil, 2010). Utilizando a pesquisa participante e a sistematização de experiências como estratégias de investigação. A pesquisa participante possibilita compreender os processos educativos a partir da inserção no contexto investigado, considerando a participação ativa dos sujeitos envolvidos. Já a sistematização de experiências permite analisar criticamente práticas educativas desenvolvidas em contextos de educação popular, buscando identificar sentidos pedagógicos, impactos formativos e possibilidades de replicabilidade social. O campo empírico da pesquisa está situado na experiência educativa desenvolvida pelo Instituto Serviluz de Educação, organização que atua no desenvolvimento de ações pedagógicas, culturais e sociais com crianças e adolescentes em território de favela.

Diante desse contexto, o presente trabalho tem como objetivo geral analisar como as práticas educativas desenvolvidas pelo Instituto Serviluz de Educação dialogam com os pressupostos da Pedagogia Freireana na construção de processos formativos com crianças em contexto de favela. Como objetivos específicos, busca-se: compreender como o território se

configura como elemento pedagógico nas práticas educativas desenvolvidas; analisar o papel das práticas culturais e artísticas na formação crítica das crianças; e identificar contribuições da educação popular para o fortalecimento do pertencimento social, da autonomia e da construção de identidades positivas na infância periférica. São elementos pedagógicos fundamentais para a construção dos processos formativos emancipatórios e comprometidos com a valorização do ser.

DESENVOLVIMENTO

1. Infância, Território e Produção de Saberes na Favela

A análise das práticas educativas desenvolvidas no contexto do Instituto Serviluz de Educação evidencia que a infância vivenciada em territórios de favela se constitui a partir de processos socioculturais complexos, nos quais território, cultura, relações comunitárias e experiências cotidianas configuram dimensões estruturantes da formação das crianças. Os resultados indicam que, quando as práticas pedagógicas reconhecem o território como espaço educativo legítimo, amplia-se significativamente a participação das crianças nos processos formativos, bem como a produção de sentidos sobre si mesmas, sobre a comunidade e sobre o mundo social mais amplo.

Observou-se que as crianças demonstram repertórios de saberes construídos a partir de experiências territoriais, tais como formas de organização comunitária, códigos culturais locais, práticas de solidariedade coletiva e leitura social das dinâmicas do território. Esses elementos, muitas vezes invisibilizados pela lógica escolar tradicional, revelam a existência de epistemologias produzidas nos territórios periféricos, reforçando a necessidade de práticas pedagógicas que dialoguem com esses saberes. “Um dos preconceitos dessa política que veste de pedagogia é exatamente o de que o saber se dá e o conhecimento se dá na intimidade da escola exclusivamente: nada do que dá lá fora tem significado cá para dentro.” (Freire, 2020, p. 47).

Assim, compreende-se que as crianças além de uma sala de aulas, constroem conhecimentos a partir das suas experiências vividas em realidade concreta, porém muitas das vezes esses conhecimentos são desconsiderados pela lógica tradicional escolar. Reconhecer esses saberes significa ter de assumir uma prática pedagógica dialógica, ou seja, valorizando a realidade dos territórios periféricos se tornando fundamental para o processo educativo crítico. Essa constatação dialoga diretamente com a Pedagogia Freireana, especialmente no que se

refere à compreensão de que a educação deve partir da leitura crítica da realidade concreta dos sujeitos. Para Freire (1996), o conhecimento não se constrói de forma neutra ou descontextualizada, mas emerge das experiências sociais e históricas vividas pelos sujeitos. Nesse sentido, reconhecer a favela como território produtor de saber implica romper com perspectivas que historicamente associam esses espaços apenas à ausência de direitos ou à precariedade social.

Além disso, os resultados apontam que práticas pedagógicas que incorporam narrativas territoriais, memórias comunitárias e expressões culturais locais produzem maior identificação das crianças com os processos educativos. Esse dado reforça a compreensão de que o território não atua apenas como cenário social, mas como dimensão pedagógica ativa, capaz de produzir aprendizagens significativas. Arroyo (2014) destaca que sujeitos historicamente subalternizados constroem pedagogias próprias a partir de suas experiências sociais, produzindo conhecimentos que desafiam epistemologias hegemônicas. Logo, ao reconhecer o território como dimensão pedagógica ajuda a entender as experiências vividas pelas crianças em seus determinados contextos, tendo de forma a produção de conhecimentos e sentidos de cada ser.

No campo dos estudos da infância, essa análise dialoga com perspectivas que compreendem as crianças como sujeitos sociais ativos. A sociologia da infância contemporânea rompe com concepções universalizantes e biologizantes, reconhecendo que as infâncias são múltiplas e socialmente situadas. “A criança não é um ser incompleto que deve ser preenchido pelos adultos; ela é um sujeito ativo que constrói seu próprio conhecimento a partir de suas experiências.” (Piaget, 1976, p. 44). Este, reforça que a infância não é neutra, é construída por um processo histórico, que são atravessadas por experiências específicas de pertencimento e territorialidade. Isso influencia na forma de aprender, interagir e produzir cultura para a sociedade. Nesse sentido, a infância vivenciada na favela é atravessada por experiências específicas de sociabilidade, territorialidade e pertencimento, que influenciam diretamente os modos de aprender, interagir e produzir cultura.

Os resultados evidenciam ainda que o reconhecimento dos saberes territoriais fortalece o protagonismo infantil nos processos educativos. Observou-se que, quando as crianças são incentivadas a compartilhar experiências sobre seu cotidiano, suas práticas culturais e suas percepções sobre o território, ocorre ampliação da autonomia discursiva e da participação ativa nas atividades pedagógicas. Esse processo dialoga com a perspectiva freireana de educação dialógica, na qual educador e educando constroem coletivamente o conhecimento. De acordo com Gadotti (1999), o educador precisa colocar em prática o diálogo

e a reflexão, reconhecer que todos são portadores do conhecimento, e do mais importante: a vida.

Outro elemento relevante observado refere-se à dimensão simbólica do território na construção identitária das crianças. Em contextos marcados por estigmatização social, práticas pedagógicas que valorizam a cultura local contribuem para a ressignificação das narrativas sobre a favela e sobre a infância periférica. Esse movimento pedagógico atua diretamente na construção de identidades positivas e no fortalecimento do sentimento de pertencimento social.

Gohn (2011) contribui para essa discussão ao afirmar que a educação popular produz processos formativos que ultrapassam a dimensão escolar formal, atuando na construção de sujeitos sociais críticos e participantes. No contexto analisado, observou-se que práticas educativas territorializadas favorecem a construção de vínculos entre crianças, comunidade e instituição, fortalecendo redes de sociabilidade e apoio social.

Contudo, os resultados também evidenciam tensões estruturais. A persistência de desigualdades sociais, a ausência de políticas públicas integradas e os processos de criminalização simbólica dos territórios periféricos impactam diretamente as experiências formativas das crianças. Reconhecendo que a transformação social depende das pessoas para haver mudanças. Nesse sentido, práticas educacionais territorializadas assumem também dimensão política, ao disputar narrativas sociais sobre a favela e sobre a infância que nela se desenvolve.

Dessa forma, a análise indica que reconhecer o território como dimensão pedagógica contribui para a construção de práticas educativas mais significativas, críticas e socialmente comprometidas. A infância na favela, quando compreendida a partir de suas múltiplas dimensões socioculturais, revela-se como espaço potente de produção de saberes, identidades e práticas educativas transformadoras, reafirmando a centralidade da educação popular na construção de processos formativos emancipatórios.

2. Práticas Culturais e Artísticas como Mediações Pedagógicas na Formação Crítica

A análise das práticas educativas desenvolvidas evidencia que a arte e a cultura atuam como dispositivos pedagógicos centrais na formação crítica das crianças. Oficinas artísticas, práticas culturais territoriais e ações educativas mediadas pela arte contribuem para processos de expressão identitária, leitura crítica da realidade e fortalecimento do pertencimento comunitário. Freire (1996, p. 34) reflete que “(...) não existe educação sem cultura; o ato educativo é sempre um ato cultural”, nisto, os dados analisados demonstram que atividades

culturais possibilitam que as crianças expressem percepções sobre seu território, suas vivências sociais e suas identidades culturais. Esse processo dialoga com a perspectiva freireana de educação como prática dialógica e problematizadora da realidade social.

Gohn (2011) aponta que práticas educativas desenvolvidas no campo da educação popular fortalecem processos de organização social e construção coletiva do conhecimento. No contexto analisado, observou-se que as práticas culturais desenvolvidas pelo Instituto Serviluz contribuem para a construção de espaços educativos não formais que ampliam as possibilidades formativas das crianças. Além disso, a articulação entre arte, cultura e educação fortalece dimensões simbólicas da formação humana, permitindo que as crianças construam narrativas positivas sobre si mesmas e sobre o território em que vivem, contrapondo discursos sociais estigmatizantes historicamente associados às favelas.

3. Educação Popular, Pertencimento Social e Construção de Autonomia na Infância Periférica

Os resultados indicam que práticas educativas fundamentadas na educação popular contribuem diretamente para o fortalecimento do pertencimento social das crianças ao território e à comunidade. Observou-se que ações pedagógicas construídas de forma coletiva e dialógica favorecem o desenvolvimento da autonomia, da consciência crítica e da participação social. Freire (2010) afirma que a educação libertadora se constrói na relação entre sujeitos históricos que problematizam sua realidade. No contexto analisado, verificou-se que práticas educativas baseadas no diálogo, na escuta e na participação ativa das crianças favorecem processos formativos mais significativos.

Arroyo (2014) reforça que pedagogias construídas a partir dos sujeitos populares contribuem para processos de resistência social e construção de dignidade humana. Os resultados observados indicam que práticas educativas territorializadas possibilitam que as crianças reconheçam seu território como espaço de pertencimento e produção de vida, e não apenas como espaço de carência social. Além disso, observou-se que o vínculo entre instituição, comunidade e famílias fortalece os processos educativos, ampliando a dimensão social da educação popular e contribuindo para a formação integral das crianças. A importância da afetividade no desenvolvimento humano e do aluno, segundo Wallon (1995), baseia-se na afirmação de que o ser humano, desde o seu nascimento, é envolvido pela afetividade e que o afeto desempenha um papel importantíssimo no desenvolvimento de boas relações sociais.

4. Limites, Desafios e Possibilidades das Práticas Educativas em Territórios de Favela

Embora os resultados indiquem avanços significativos na construção de práticas educativas emancipadoras, também foram identificados desafios estruturais e sociais que impactam diretamente os processos educativos. Entre eles, destacam-se as desigualdades sociais, a precarização de políticas públicas e os processos de estigmatização territorial.

Gohn (2011) aponta que iniciativas de educação popular frequentemente enfrentam limitações estruturais relacionadas ao financiamento, reconhecimento institucional e continuidade de políticas públicas. No contexto analisado, observa-se que a sustentabilidade das ações educativas depende da articulação entre sociedade civil, políticas públicas e iniciativas comunitárias.

Apesar desses desafios, os resultados indicam que práticas educativas territorializadas apresentam grande potencial transformador, especialmente quando articuladas à cultura local, à participação comunitária e à pedagogia crítica. Assim, a experiência analisada reforça a importância da educação popular como estratégia pedagógica e política para a construção de processos educativos socialmente comprometidos com a transformação social.

Os desafios são diversos, a falta de formação continuada dos profissionais o que dificulta a construção de um processo de ensino eficaz, assim como a falta de infraestrutura, como espaços adequados para realizar as atividades, acesso dificultado por problemas urbanos, deficiência na ventilação dos espaços, ausência de equipamentos tecnológicos, como falta de internet falta de água potável e saneamento básico.

Esses desafios impactam diretamente na qualidade das ações educativas e até mesmo na continuidade delas. Nesse sentido, a participação da população de forma ativa integra os saberes locais, com diálogo a construção de práticas pedagógicas que podem superar as dificuldades, assim produzindo aprendizagem significativas. Mesmo em contextos marcados por desigualdades, as práticas pedagógicas territorializadas demonstram grande capacidade de transformação social, reafirmando que a educação popular não apenas transmite conhecimento, mas atua como ferramenta emancipação e construção coletiva da sociedade. Freire (2020) entende que a educação não deve ser vista como um processo de simples transmissão de conteúdos, mas como uma prática que envolve intervenção crítica no mundo e participação ativa dos sujeitos no processo de aprendizagem.

5. A Práxis Pedagógica do Instituto Serviluz e a Construção da Infância Periférica como Sujeito Histórico

A análise da experiência do Instituto Serviluz de Educação permite compreender que a infância periférica não é apenas objeto de intervenção pedagógica, mas sujeito ativo de uma práxis educativa comprometida com a transformação social. A partir da perspectiva freireana, a práxis configura-se como ação-reflexão-ação, movimento dialético no qual os sujeitos intervêm criticamente na realidade ao mesmo tempo em que se transformam (Freire, 1996; 2010). Nesse sentido, a atuação do Instituto ultrapassa uma dimensão assistencial, estruturando-se como prática político-pedagógica territorializada.



Imagem 1: Atividade de Grafite
Fonte: Instituto Serviluz de Educação



Imagem 2: Atividade – “Limpar e brincar com a terra”.
Fonte: Instituto Serviluz de Educação

Observa-se que a organização das atividades pedagógicas parte da escuta das crianças, das demandas comunitárias e das expressões culturais do território. Esse movimento evidencia a incorporação do princípio freireano da dialogicidade como fundamento metodológico. A escuta ativa não se limita à dimensão afetiva, mas constitui estratégia epistemológica: é por meio dela que os temas geradores emergem da realidade concreta das crianças. O território, portanto, não é apenas pano de fundo, mas matriz curricular viva.

A práxis do Instituto manifesta-se também na articulação entre educação, cultura e identidade. Oficinas de arte urbana, atividades culturais, debates comunitários e ações intergeracionais configuram-se como dispositivos pedagógicos que promovem leitura crítica do mundo. Ao tematizar a própria favela como espaço de produção de saberes, a instituição contribui para deslocar narrativas estigmatizantes e construir identidades positivas. Trata-se de um movimento pedagógico que opera simultaneamente no plano cognitivo, simbólico e político.

Outro aspecto central da práxis observada refere-se à construção da autonomia infantil. As crianças são incentivadas a problematizar questões do cotidiano – violência simbólica, ausência de políticas públicas, desigualdades estruturais – não a partir de uma lógica vitimizadora, mas como sujeitos capazes de interpretar criticamente sua realidade. Esse

processo converge com a concepção freireana de conscientização como tomada de consciência histórica e política.

A dimensão coletiva da práxis também se evidencia na relação entre instituição, famílias e comunidade. A atuação pedagógica não se restringe ao espaço físico do Instituto, mas articula-se com o território, fortalecendo redes de sociabilidade e pertencimento. Essa característica aproxima a experiência das formulações de Gohn (2011) sobre educação popular como processo formativo comunitário e da perspectiva de Arroyo (2014) sobre pedagogias construídas a partir dos sujeitos historicamente subalternizados.

Desse modo, a infância periférica, na experiência do Instituto Serviluz, é reconhecida como sujeito histórico, produtora de cultura e agente de transformação social. A práxis pedagógica desenvolvida reafirma que educar na favela não significa compensar carências, mas potencializar saberes, fortalecer identidades e produzir condições para a emancipação coletiva.

CONCLUSÕES

A análise realizada evidencia que pensar a infância na favela a partir da Pedagogia Freireana implica deslocar concepções deficitárias historicamente associadas aos territórios periféricos. A experiência do Instituto Serviluz demonstra que a favela não é espaço de ausência, mas território de produção de saberes, cultura e sociabilidade. As crianças que ali vivem não são sujeitos passivos das desigualdades, mas protagonistas de experiências formativas potentes e significativas.

Os resultados indicam que práticas pedagógicas territorializadas, fundamentadas na dialogicidade, na problematização e na valorização dos saberes populares, fortalecem processos de construção identitária, pertencimento social e autonomia crítica. O reconhecimento do território como dimensão pedagógica ativa amplia as possibilidades de aprendizagem e ressignifica a relação entre educação e comunidade.

A incorporação da cultura e da arte como mediações pedagógicas mostrou-se estratégica para a formação crítica das crianças, permitindo que expressem suas leituras de mundo e construam narrativas positivas sobre si e sobre o território. Esse movimento contribui para enfrentar processos de estigmatização social, reafirmando a dignidade da infância periférica.

Do ponto de vista metodológico, a pesquisa participante e a sistematização de experiências revelaram-se adequadas para compreender a complexidade das práticas educativas

em contexto de favela, pois possibilitam análise situada e comprometida com a realidade investigada. A experiência analisada reforça que a educação popular, quando articulada a uma práxis crítica, atua como instrumento de intervenção social e não apenas como espaço complementar ao ensino formal.

Entretanto, persistem desafios estruturais significativos: precarização de políticas públicas, limitações de infraestrutura, desigualdades socioeconômicas e estigmatização territorial. Tais elementos exigem não apenas ações institucionais isoladas, mas políticas públicas integradas e compromisso estatal com a garantia de direitos.

Conclui-se que a experiência do Instituto Serviluz reafirma a atualidade e a potência da Pedagogia Freireana para a construção de processos educativos emancipatórios em territórios de favela. Ao reconhecer a criança como sujeito histórico, produtor de cultura e capaz de leitura crítica da realidade, a prática pedagógica analisada evidencia que a transformação social começa pela valorização da infância como tempo de produção de sentidos, dignidade e esperança histórica.

A infância periférica, quando compreendida em sua complexidade territorial e cultural, revela-se não como problema social, mas como potência pedagógica e política. Nesse horizonte, educar na favela é afirmar a vida, a cultura e a capacidade transformadora dos sujeitos que nela constroem sua história.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARROYO, Miguel Gonzalez. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Partir da infância: diálogos sobre educação**. São Paulo: Paz e Terra, 2020.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. São Paulo: Paz e Terra, 2010.
- GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da práxis**. São Paulo: Cortez, 1999. p. 2
- GADOTTI, Moacir. **Convite à leitura de Paulo Freire**. São Paulo: Scipione, 1999. p. 2.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- GOHN, Maria da Glória. **Educação Não formal e Cultura Política**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- INSTITUTO SERVILUZ DE EDUCAÇÃO. **Projeto Político-Pedagógico do Instituto Serviluz de Educação**. Fortaleza, 2023. Documento institucional não publicado.
- PIAGET, Jean. **A epistemologia genética**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1976.
- WALLON, Henri. **A psicologia do desenvolvimento: do nascimento à adolescência**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.