

EDUCAÇÃO E DEMANDAS POPULARES: UMA ANÁLISE CRÍTICA NO CONTEXTO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES (PPGEDUC-UFRRJ)

Fábio dos Santos Coradini¹

Resumo: O presente artigo analisa as intersecções entre educação, demandas sociais e políticas públicas, com foco na disciplina obrigatória “Educação e Demandas Populares” do Curso de Doutorado do Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEDuc) da UFRRJ. Situado na Baixada Fluminense, o programa se apresenta como um espaço de reflexão crítica sobre as necessidades educacionais e sociais de uma região historicamente marcada por desigualdades. A partir da análise da ementa da disciplina, o objetivo deste trabalho é pensar de que modo a universidade reflete as contradições e os signos da classe dominante e de que forma a ideia de demandas populares é uma “ideia fora do lugar”, levando em consideração as contradições da pós-graduação diante da realidade da baixada fluminense. A análise destaca a disciplina “Educação e Demandas Populares” como central para a formação de intelectuais orgânicos, conectados com as realidades locais, e questiona a ausência de referências de autores brasileiros, como Paulo Freire, Marilena Chauí, Joel Rufino dos Santos dentre outros, cujas contribuições poderiam enriquecer ainda mais o debate acadêmico e a prática pedagógica. O texto também aborda a importância de incluir perspectivas decoloniais e representações plurais no currículo, fortalecendo a identificação dos alunos e promovendo uma educação transformadora. O artigo conclui que o PPGEduc/UFRRJ desempenha um papel essencial na construção de saberes que dialoguem com as demandas da região, mas ressalta a necessidade de uma maior integração entre teoria e prática, bem como da ampliação das políticas de apoio à permanência estudantil, para garantir uma formação crítica e inclusiva.

61

Palavras-chave: Educação. Demandas Populares. Pós-graduação. PPGEduc/UFRRJ. Universidade.

EDUCATION AND POPULAR DEMANDS: A CRITICAL ANALYSIS IN THE CONTEXT OF THE GRADUATE PROGRAM IN EDUCATION, CONTEMPORARY CONTEXTS AND POPULAR DEMANDS (PPGEDUC-UFRRJ)

Abstract: This article analyzes the intersections between education, social demands, and public policies, focusing on the mandatory course “Education and Popular Demands” within the Doctoral Program in Education, Contemporary Contexts, and Popular Demands (PPGEDuc) at UFRRJ. Located in the Baixada Fluminense region, the program serves as a space for critical reflection on the educational and social needs of an area historically marked by inequality. Through an analysis of the course syllabus, this study aims to explore how the university reflects the contradictions and symbols of the dominant class, and how the notion of “popular demands” may be understood as an “idea out of place,” considering the contradictions that postgraduate education faces in the context of the Baixada Fluminense. The analysis highlights the course “Education and Popular Demands” as central to the formation of organic intellectuals connected to local realities and questions the absence of key Brazilian authors—such as Paulo Freire, Marilena Chauí, and Joel Rufino dos Santos—whose contributions could further enrich academic debate and pedagogical practice. The text also addresses the importance of including decolonial perspectives and plural representations in the curriculum, strengthening student identification and promoting transformative education. The article concludes that PPGEduc/UFRRJ plays a vital role in constructing knowledge that resonates with the region's needs, while emphasizing the necessity of stronger integration between theory and practice, as well as the expansion of student support policies to ensure a critical and inclusive education.

Keywords: Education. Popular Demands. Graduate Studies. PPGEduc/UFRRJ. University.

¹ Doutorando e Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEDuc) pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Professor-tutor da Especialização em Educação Especial e Inovação Tecnológica da UFRRJ/CEDERJ. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/41794132227934>, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8134-5523>, E-mail: fabioradinic@gmail.com

INTRODUÇÃO

As ideias novas estão na fronteira, porque esse é o lugar do diálogo e dos encontros. Talvez seja o momento de te lembrar que grandes descobertas foram feitas por acaso, mas que o acaso nunca é acaso, favorece sempre os olhos preparados para ver.²

Para Heidegger (1951) uma fronteira é o ponto do qual algo começa a se fazer presente. Deleuze (1992) afirma que fronteiras são construções, são processos sociais e historicamente – vale dizer, simbolicamente – produzidos. Mas também destaca que fronteiras são sítios da exacerbação e do excesso, onde limites são ultrapassados, novas dimensões descobertas, e reordenamentos encaminhados.

Neste sentido, quais são as fronteiras estabelecidas na intelectualidade? Como podemos refutar e subverter fronteiras intelectuais construídas socialmente? As fronteiras intelectuais são movimentos divisionais e categóricos? As fronteiras, portanto, devem ser compreendidas como espaços dinâmicos de interação e transformação, onde diferentes perspectivas e possibilidades coexistem em tensão constante. Nesse sentido, a reflexão sobre fronteiras transcende sua dimensão geográfica e física, ampliando-se para o âmbito epistemológico, especialmente em contextos educacionais que buscam integrar demandas sociais e históricas. É nesse movimento de transgressão e reordenamento que se insere a proposta deste estudo, o qual visa explorar criticamente os fundamentos epistemológicos que estruturam a disciplina obrigatória “Educação e Demandas Populares” no PPGEduc da UFRRJ.

Na busca pela ruptura e avanço das fronteiras, neste trabalho, buscaremos organizar e reorganizar uma visão crítica e não somente subjetiva sobre os processos epistemológicos que fundamentam a construção da disciplina obrigatória “Educação e Demandas Populares” do Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Instituição localizada no município de Seropédica, um dos 13 que compõem o campo geográfico da Baixada Fluminense, no estado do Rio de Janeiro.

Após um longo processo de planejamento durante o ano de 2008, o PPGEduc iniciou suas atividades letivas no primeiro semestre de 2009. Em sua construção, que se destaca por uma abordagem urbana, centrada nas demandas populares das periferias metropolitanas, mais especificamente da Zona Oeste do Rio de Janeiro e Baixada Fluminense, dois Institutos da

² Referência a uma passagem do texto “Carta a um jovem investigador em Educação” de António Nóvoa.

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) estiveram envolvidos: o Instituto de Educação (IE), localizado no Campus Sede da UFRRJ, em Seropédica, e o Instituto Multidisciplinar (IM), localizado em Nova Iguaçu.

Figura 1 - Os Institutos



63

Fonte: <https://cursos.ufrrj.br/posgraduacao/ppgeduc/historico/>

O PPGEduc iniciou suas atividades com a primeira reunião de seu Colegiado, que ocorreu em 05 de setembro de 2008, na Sala de Reuniões da Secretaria Administrativa do Instituto Multidisciplinar. Ainda neste ano, deflagrou o processo seletivo para a formação de sua primeira turma de mestrado em educação, com início das aulas no primeiro semestre letivo de 2009 e a implementação do Curso de Doutorado em Educação ocorreu no ano de 2015.

O Curso de Doutorado em Educação do PPGEduc/UFRRJ, vinculado à UFRRJ, apresenta uma estrutura curricular organizada em torno de três eixos formativos principais:

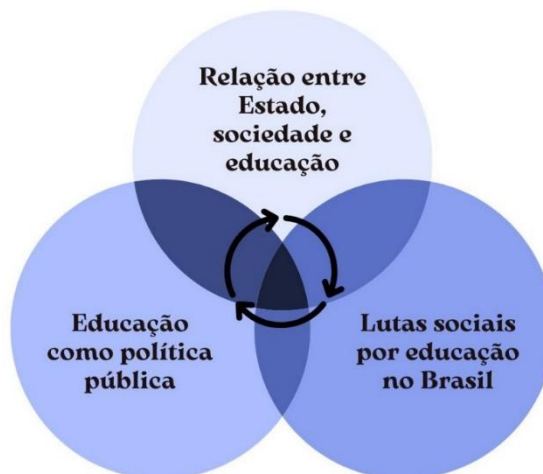
Tabela 1 – Eixos do Curso de Doutorado

Eixo 1	Aprofundamento de estudos sobre educação contemporânea e demandas populares (90 horas)
Eixo 2	Aprofundamento teórico e metodológico voltado para a produção científica em Educação (225 horas)
Eixo 3	Aprofundamento de estudos em linhas de pesquisa específicas (90 horas), a saber: - Estudos Contemporâneos e Práticas Educativas - Desigualdades Sociais e Políticas Educacionais - Educação e Diversidades Étnico-Raciais

Fonte: <https://cursos.ufrrj.br/posgraduacao/ppgeduc/estrutura-curricular-doutorado/>

A disciplina obrigatória analisada neste trabalho é a “Educação e Demandas Populares”, que faz parte do segundo eixo formativo, composto por 3 créditos, totalizando 45 horas, cuja ementa propõe um conteúdo que pode ser dividido em três campos de reflexão:

Figura 2 – Campos de Reflexão



Fonte: <https://cursos.ufrj.br/posgraduacao/ppgeduc/estrutura-curricular-doutorado/>

Uma ementa (do latim *ementum*, "pensamento", "ideia", "juízo", "razão", "mente") é um registro que apresenta pontos essenciais sobre um determinado assunto, apresentando uma série de informações, entre eles, o conjunto de referências que fundamentaram a construção do referido documento. No campo do currículo, uma ementa destaca o componente curricular da disciplina, sua síntese, resumo, sinopse, visão gerais dos temas e os autores que serão estudados no transcurso das aulas.

Portanto, é neste contexto situacional, que o objetivo deste trabalho é pensar de que modo a universidade reflete as contradições e os signos da classe dominante e de que forma a ideia de demandas populares é uma "ideia fora do lugar", levando em consideração as contradições da pós-graduação diante da realidade da baixada fluminense.

Este artigo surge a partir de uma reflexão provocada por uma conversa durante as aulas, onde discutimos não apenas a avaliação da disciplina, mas também o contexto teórico que permeava as discussões ao longo do curso. Em particular, a conversa nos levou a refletir sobre o conceito de intelectualidade e sobre o papel e o lugar social dos intelectuais na sociedade contemporânea. A partir desse ponto de partida e de outras inquietações geradas no processo, nossa pergunta central é: "O que são intelectuais?" presente em Gramsci (1982) e Joel Rufino dos Santos (2004).

Para aprofundar essa questão, propomos uma análise crítica dos autores presentes na ementa da disciplina, buscando entender como suas obras e ideias contribuem para a formação de uma concepção sobre o que significa ser um intelectual, além de explorar o contexto social e histórico em que essas figuras se inserem. A proposta é investigar as diferentes abordagens teóricas que refletem sobre a função dos intelectuais na sociedade, suas responsabilidades, seus limites e suas possíveis formas de engajamento político e cultural. Esse estudo nos permite não só entender os intelectuais a partir da ótica dos autores analisados, mas também refletir sobre a atualidade dessa discussão no contexto das transformações sociais, políticas e culturais do nosso tempo.

Assim, ao conectar teoria e prática, buscamos iluminar as formas pelas quais a intelectualidade se constrói e se reconfigura, questionando, inclusive, se é possível definir de maneira estanque o que significa ser um intelectual no mundo contemporâneo.

EDUCAÇÃO E DEMANDAS POPULARES: UM BREVE HISTÓRICO

A educação promovida pelos jesuítas não favorecia a construção de uma cultura libertadora, tampouco contemplava a existência de uma instrução pública. Como ressalta Almeida (1989, p. 29).

Até então (1710) as escolas de todos os tipos estavam sob a direção dos jesuítas ou de seus discípulos, com intervenção maior ou menor das municipalidades; o governo central nada regulamentava. Incumbia-se especialmente de assegurar a posse e o domínio de todo o país, compreendido entre a Amazônia e o Prata, até as vertentes dos Andes.

Conforme Gohn (1993), o “povo” era compelido a construir suas próprias condições de sobrevivência no meio urbano, desempenhando tarefas como abrir e conservar ruas, construir muros, valas, passagens e pontes sobre córregos, ao mesmo tempo em que arcava com altos impostos destinados ao fisco. Essa situação, marcada pela ausência de contrapartidas do poder público, levou ao desenvolvimento de uma aprendizagem pela necessidade de resistência, expressa tanto pelo não pagamento de taxas quanto pela transgressão das leis, e, em alguns casos, por conflitos diretos. A inexistência de direitos ou de um aparato jurídico eficaz para amparar essas populações fomentou um sentimento de desconfiança e a criação de estratégias baseadas na improvisação e na busca por soluções alternativas.

Ainda de acordo com Gohan (1993) várias alterações podem ser observadas no século XVIII no Brasil, em relação à educação e à cultura. A expulsão dos jesuítas e a secularização do ensino feita pelo Marquês de Pombal levaram a reformulações na educação formal, no nível secundário, com alterações no latim, grego, hebraico e arte da retórica. O ensino primário continuou quase inexistente. Fora do âmbito da educação formal, da instrução propriamente dita, vemos o surgimento de uma categoria de cidadãos, dada pelos usufruidores de bens coletivos da cidade: os moradores consumidores de águas dos chafarizes e bicas. Estes mesmos cidadãos resistem às primeiras medidas que objetivavam o embelezamento das cidades, por implicarem mais ônus econômico e mais trabalho comunal. O público ganha o status de espaço, de lugar geográfico-espacial, através das praças e ruas.

O século XIX no Brasil destacou-se como um período particularmente produtivo no campo da educação e da cultura, especialmente em comparação aos séculos anteriores. No âmbito educacional, tanto na educação formal quanto na informal e não formal, inúmeros eventos relevantes ocorreram. Na esfera formal, impulsionada pela chegada da família real ao Brasil no início do século, enquanto o país ainda era uma colônia, os historiadores concordam em apontar diversas realizações marcantes nos campos da educação, cultura e arte. Embora a oferta de instrução primária para a população geral tenha sido quase inexistente, observa-se a consolidação de uma proposta de educação nacional, delineada por meio de legislações e iniciativas educacionais significativas.

No entanto, o maior destaque no campo da educação durante o século XIX concentrou-se na esfera não formal. As diversas lutas e movimentos protagonizados pela população corroboram essa afirmação, e as transformações na estrutura política e econômica do país foram determinantes para o surgimento de novas políticas educacionais e sociais.

O século XX representa um marco significativo na história da escola pública no Brasil, devido às transformações relevantes que ocorreram nesse período. Para compreender o desenvolvimento da educação voltada para a população, é imprescindível considerar o contexto histórico do país. Entre os fatores determinantes, destacam-se o advento da República no final do século XIX, o avanço do processo de industrialização, a expansão urbana e a influência do modelo educacional norte-americano, identificado com o movimento escolanovista. “No século XX, a escola sofre processos de profunda e radical transformação. Abre-se às massas. Nutre-se de ideologia. Afirma-se como cada vez mais central na sociedade” (Cambi, 1999, p. 512).

A Revolução de 1930 marcou um ponto de inflexão na sociedade política brasileira, permitindo que setores até então marginalizados durante a Primeira República ocupassem

espaços na máquina governamental. O governo de Getúlio Vargas demonstrou habilidade em conquistar diferentes segmentos sociais, ao mesmo tempo em que controlava os trabalhadores por meio de uma política que alternava estratégias de cooptação e repressão. Essa dinâmica se refletiu em sua política trabalhista e no campo educacional, onde iniciativas como a IV Conferência Nacional de Educação, realizada em 1931, buscaram definir as diretrizes para a educação popular. Nesse evento, Vargas, recém-empossado e acompanhado por Francisco Campos, então Ministro da Educação e Saúde Pública (MESP), manifestou a expectativa de que os intelectuais presentes contribuíssem para formular o “sentido pedagógico da Revolução”.

Contudo, Francisco Campos não aguardou a contribuição dos intelectuais e implementou uma série de reformas educacionais em nível federal. Entre as medidas, destacam-se a criação do Conselho Nacional de Educação, a reorganização da Universidade do Rio de Janeiro, a regulamentação do ensino comercial e a reformulação do ensino secundário. A IV Conferência também evidenciou tensões ideológicas entre católicos e liberais, que se intensificaram com a publicação, em 1932, do "Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova". Este documento, dirigido ao governo e à sociedade, defendia uma educação pública obrigatória, laica e gratuita, fundamentada em princípios pedagógicos inovadores inspirados em teóricos como Dewey e Kilpatrick, consolidando-se como um marco na história da educação brasileira.

Rollemborg *et al.* (2012, p. 186) destacam:

Os liberais igualitaristas tinham como paradigma o pensamento de Anísio Teixeira. Para Anísio a escola deveria ser democrática, única, capaz de servir com contrapeso aos males e desigualdades sociais provocados pelo sistema capitalista. Era a tese escolanovista de uma escola renovada, com intuito profissionalizante, regionalizada e controlada pela comunidade, aberta a todas as camadas e classes sociais no sentido de possibilitar a construção de uma nova sociedade. Para Fernando de Azevedo, contrário a Anísio, a escola deveria ter um papel de formadora de elites, sendo que a educação apenas rearranjava os indivíduos na sociedade de acordo com suas aptidões. Uns iriam para o trabalho manual e outros para a produção intelectual; a escola redistribuiria as pessoas de acordo com o talento.

As Constituições anteriores à de 1934 mostravam-se omissas e superficiais no que tange à educação. Em contrapartida, a Constituição de 1934 atribuiu à União a responsabilidade de "fixar o Plano Nacional de Educação, abrangendo o ensino em todos os graus e ramos, comuns e especializados, bem como coordenar e fiscalizar a sua execução em todo o território nacional".

Além disso, distribuiu a obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário, reforçando a centralidade da educação no desenvolvimento nacional.

No entanto, em 1937, sob o argumento de reforçar o comunismo e preservar a unidade e a segurança da nação, Vargas implementou o golpe que deu início ao Estado Novo. Esse regime autoritário silenciou os debates educacionais em curso e instituiu um novo reordenamento jurídico, interrompendo o avanço das discussões sobre educação como direito fundamental e instrumento de transformação social.

O fim do Estado Novo resultou na adoção de uma nova Constituição de caráter liberal e democrático, trazendo importantes avanços para a educação nacional. Ainda em 1946, o então Ministro Raul Leitão da Cunha regulamentou o Ensino Primário e o Ensino Normal, além de instituir o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), respondendo às transformações sociais desencadeadas pela Revolução de 1930.

Após 13 anos de intensos debates, foi promulgada, em 20 de dezembro de 1961, a Lei nº 4.024, que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Apesar de representar um marco, a lei foi aprovada com concessões significativas, afastando-se da abrangência do anteprojeto original. Prevaleceram, sobretudo, as demandas da Igreja Católica e dos proprietários de instituições particulares de ensino, em detrimento das propostas que defendiam o monopólio estatal na oferta educacional.

Se as discussões sobre a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional foi o fato marcante, por outro lado muitas iniciativas marcaram este período como, talvez, o mais fértil da História da Educação no Brasil:

- Em 1950, em Salvador, no Estado da Bahia, Anísio Teixeira inaugura o Centro Popular de Educação (Centro Educacional Carneiro Ribeiro), dando início a sua ideia de escola-classe e escola-parque.

- Em 1952, em Fortaleza, Estado do Ceará, o educador Lauro de Oliveira Lima inicia uma didática baseada nas teorias científicas de Jean Piaget: o Método Psicogenético.

- Em 1953, a educação passa a ser administrada por um Ministério próprio: o Ministério da Educação e Cultura.

- Em 1961, a Prefeitura Municipal de Natal, no Rio Grande do Norte, inicia uma campanha de alfabetização denominada “De Pé no Chão também se Aprende a Ler”. A técnica didática, criada pelo pernambucano Paulo Freire, propunha-se a alfabetizar, em 40 horas, adultos analfabetos. A experiência teve início na cidade de Angicos, no Estado do Rio Grande do Norte, e, logo depois, na cidade de Tiriri, no Estado de Pernambuco.

- Em 1962 é criado o Conselho Federal de Educação, cumprindo o artigo 9º da Lei de Diretrizes e Bases. Este substitui o Conselho Nacional de Educação. São criados também os Conselhos Estaduais de Educação (Rollmeberg *et al.*, 2012, p. 188).

Em 1962, foi criado o Conselho Federal de Educação, conforme o artigo 9º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, substituindo o Conselho Nacional de Educação. Nesse mesmo ano, também foram instituídos os Conselhos Estaduais de Educação. Ainda em 1962, o Ministério da Educação e Cultura implementou o Plano Nacional de Educação e o Programa Nacional de Alfabetização, ambos inspirados no método desenvolvido por Paulo Freire.

No entanto, em 1964, um golpe militar interrompeu bruscamente essas iniciativas, sob a justificativa de que as propostas educacionais eram "comunizantes e subversivas". Esse golpe resultou na suspensão das reformas educacionais que buscavam transformar a educação brasileira e promover uma maior democratização do acesso ao ensino.

EDUCAÇÃO E DEMANDAS POPULARES: UMA ANÁLISE CRÍTICA

Este trabalho emerge de uma reflexão teórica provocada pelas aulas da disciplina “Educação e Demandas Populares”, componente obrigatório do Curso de Doutorado do PPGEduc/UFRRJ. Como já mencionado, o PPGEduc é um programa de pós-graduação que oferece cursos de mestrado e doutorado em educação, atendendo, predominantemente, alunos provenientes da Baixada Fluminense³, uma região geográfica do Estado do Rio de Janeiro, pertencente à Região Metropolitana do Rio de Janeiro.

Trata-se de uma região que apresenta muitas demandas sociais, acerca de direitos e obrigações do estado com a população. Para Silva *et al.* (2019) as desigualdades sociais compreendidas nos territórios que configuram a Baixada percorrem desde sua criação, pois até poucas décadas atrás a região não possuía estruturas básicas de desenvolvimento tendo em vista as dificuldades de acesso dificultando a mobilidade com relação às regiões próximas ao território, problemas básicos de saneamento, violência urbana entre outros, o que corrobora com a afirmação de Ribeiro (1997, p. 18) “a década de 80 é marcada pelo empobrecimento e aumento da desigualdade de renda na metrópole fluminense, onde foi particularmente dramático o impacto negativo da crise econômica nacional”.

³ A Baixada Fluminense I possui 13% da população total do estado do Rio de Janeiro (RJ) e são representadas pelos municípios de Belford Roxo, Itaguaí, Japeri, Mesquita, Nilópolis, Nova Iguaçu, Paracambi, Queimados e Seropédica; e a Baixada Fluminense II, 10%, aos quais são representados pelos municípios Duque de Caxias, Guapimirim, Magé, e São João de Meriti.

Silva *et al.* (2019) destaca que ao longo dos anos a desigualdade regional no território é intrínseca à sua origem, o acesso aos bens e consumo, a ocupação do espaço é distribuída de maneira injusta entre os atores sociais que vivem neste território. É notório que os principais esforços para investimentos urbanos e infraestrutura concentram-se nos centros e cartões postais da cidade, fazendo com que consequentemente a baixada careça com faltas de recursos principalmente nas áreas de mobilidade urbana, saneamento básico, acesso a escolas públicas de qualidade e segurança que agravam ainda mais a injustiça nestas regiões.

O cenário descrito é marcado pela escassez de políticas públicas em prol das classes e regiões menos favorecidas da sociedade, o que provoca a “exclusão territorial” (Silva *et al.*, 2019, p. 3). Essa realidade evidencia a dinâmica entre o território e a justiça social. Nesse contexto, Ribeiro (2002, p. 84) destaca que:

A hierarquia socioespacial da metrópole fluminense é bastante clássica. O núcleo é formado pelas zonas litorâneas dos municípios do Rio de Janeiro e de Niterói, onde estão concentrados os segmentos superiores da estrutura social, devido à concentração nessas áreas de equipamentos e serviços urbanos em quantidade e qualidade, que tornam possível o desfrute de qualidade de vida bem superior ao verificado no restante da metrópole. Acrescente-se ainda o alto valor cultural atribuído às amenidades naturais relacionadas com a proximidade da praia e das áreas verdes que conformam a área litorânea. A partir desse centro, cria-se um gradiente de distâncias sociais até as periferias da cidade do Rio de Janeiro e da metrópole fluminense.

A UFRRJ, situada na Baixada Fluminense, desempenha um papel fundamental na promoção da educação e formação para a região, atendendo às necessidades e demandas locais. No entanto, é crucial refletir sobre o papel da universidade perante as demandas populares desse território, considerando sua atuação nas políticas sociais de inclusão e no fomento ao acesso à educação superior. A universidade se relaciona com o território não apenas ao fornecer formação acadêmica, mas também ao se inserir em um contexto de transformações sociais e educacionais, promovendo, ou não, uma maior inclusão e equidade no acesso ao saber? Qual a sua relação com o território e as políticas sociais de inclusão e promoção de acesso à educação superior? Quais são os intelectuais que ocupam esses espaços, promovendo interseccionalidades capazes de desafiar as fronteiras de uma intelectualidade elitista? Os intelectuais acadêmicos vivem, vivenciam e se mobilizam na Baixada Fluminense? Estão envolvidos nos projetos sociais e políticos que visam atender as demandas sociais do espaço?

Nesse cenário, o PPGEduc da UFRRJ, como um programa de pós-graduação, se torna um espaço de reflexão e de formação de intelectuais que, ao acessar essa instituição, têm a

oportunidade de abordar questões sociais a partir de uma perspectiva crítica e engajada. O programa, ao integrar alunos da Baixada Fluminense, contribui para a formação de intelectuais que promovem uma intelectualidade crítica e plural, capaz de romper com as fronteiras de uma academia elitista, ampliando a visibilidade das questões sociais locais e permitindo que as vozes das populações historicamente marginalizadas se façam ouvir. É fundamental e urgente a reflexão da relação do PPGEduc e a UFRRJ com os territórios e as pessoas, assumindo assim uma responsabilidade fundamental na construção de uma sociedade mais inclusiva e justa, marcada pela diversidade e pela promoção de um acesso igualitário ao conhecimento e à formação superior.

Ao refletirmos sobre a importância dos conteúdos que regulam a realidade do programa, é fundamental compreender como a estrutura e a proposta do PPGEduc se alinham com as necessidades da região da Baixada Fluminense, no estado do Rio de Janeiro. O PPGEduc, conforme destacado em seu site, se consolida como uma referência em estudos pós-graduados em educação na região, desempenhando um papel central na ampliação das oportunidades de formação para a população local.

Embora o PPGEduc desempenhe um papel relevante na ampliação das oportunidades de formação e no desenvolvimento científico na área de educação, algumas críticas podem ser feitas em relação à eficácia da integração entre a realidade local e os conteúdos ofertados. Primeiramente, apesar de o programa ser apresentado como uma referência na Baixada Fluminense, é importante questionar se os conteúdos realmente refletem as especificidades socioeconômicas e culturais da região de forma abrangente. A formação de quadros altamente qualificados para o desenvolvimento científico e à docência no Ensino Superior e na Educação Básica pode ser vista como um objetivo importante, mas há o risco de que a educação oferecida no programa, muitas vezes pautada por teorias universais, não seja suficientemente conectada com as demandas reais e urgentes da comunidade local.

Além disso, é necessário considerar que o acesso e a permanência de estudantes na pós-graduação não dependem apenas de uma relação dos conteúdos com as suas vivências e realidades, mas também de políticas estruturais de apoio, como bolsas de estudo, programas de assistência social e a criação de um ambiente acolhedor que considere as diversas dificuldades enfrentadas pelos alunos da região. Embora o programa tenha uma proposta de inclusão, é possível que o processo de adaptação e permanência ainda enfrente obstáculos significativos, como a falta de infraestrutura e recursos financeiros, o que pode impactar diretamente a equidade de acesso à educação de qualidade.

Outra crítica importante refere-se à efetividade da formação de intelectuais críticos e comprometidos com a transformação social. Mesmo com a inserção de questões locais no currículo, é essencial avaliar se o programa está de fato proporcionando uma formação que vá além da reprodução de saberes dominantes e ofereça ferramentas para que os alunos possam agir concretamente nas transformações de seu território. Nesse sentido, pode-se questionar se as interseccionalidades abordadas no currículo estão suficientemente integradas com as práticas sociais, políticas e pedagógicas da região, ou se permanecem em um plano teórico distante da realidade cotidiana da Baixada Fluminense.

Portanto, embora o PPGEduc tenha um papel importante, a crítica recai sobre a necessidade de um aprofundamento nas práticas pedagógicas e nas políticas de apoio à permanência, além de uma maior conexão entre os conteúdos do programa e as transformações sociais concretas da região. A disciplina “Educação e Demandas Populares” se insere nesse contexto para fornecer uma análise aprofundada das interseções entre educação, sociedade e políticas públicas, desafiando modelos de saber que muitas vezes são distantes das realidades locais.

Figura 3 – Ementa da Disciplina

REFERÊNCIAS DA EMENTA DA DISCIPLINA “EDUCAÇÃO E DEMANDAS POPULARES”

BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (orgs.). Políticas educacionais: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2018.

GRAMSCI, Antonio. Cadernos do cárcere: Os intelectuais, o princípio educativo, jornalismo. 9ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2022. Vol. 2.

GRAMSCI, Antonio. Cadernos do cárcere: Maquiavel. Notas sobre o estado e a política. 11ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2022. Vol. 3.

GUSMÃO, Emery Marques. Currículo, História da Educação e Gênero. São Paulo: Ícone, 2022.

LOURO, G. L. O corpo educado: pedagogias da sexualidade. 4.ed. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

MORIN, Edgar. Introdução ao pensamento complexo. 5ed. Tradução de Elaine Lisboa. Porto Alegre: Sulina, 2015.

MOTA NETO, João Colares da. Por uma pedagogia decolonial na América Latina: reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda. Curitiba: Editora CRV, 2020.

SOUZA, José dos Santos; MACEDO, Jussara Marques de (org.). Crise do Capital, recomposição burguesa e sua ofensiva no campo educacional. Curitiba: Editora CRV, 2021.

WOODSON, Carter G. A deseducação do negro. Tradução de Naia Veneranda Gomes da Silveira. São Paulo: Edipro, 2021.

Fonte: <https://sigaa.ufrj.br/sigaa/public/componentes/resumo.jsf>

A disciplina "Educação e Demandas Populares" do PPGEduc/UFRRJ, ao tratar das relações entre a educação e as necessidades sociais da Baixada Fluminense, encontra um forte vínculo com as teorias e abordagens dos autores mencionados, os quais propõem uma reflexão crítica sobre as políticas educacional e a relação entre educação, poder e identidade. A articulação entre os autores referenciados e a proposta da disciplina contribui para a construção de uma perspectiva de educação que vai além da simples transmissão de conhecimentos, mas que busca transformar a realidade social, política e econômica de uma região marcada por desigualdades. A atual ementa do PPGEduc é fundamental para a formação crítica dos alunos, pois aborda as demandas sociais e educacionais contemporâneas. No entanto, é urgente a inserção de autores que dialoguem com os praticantes do programa, visando garantir que os conteúdos reflitam as realidades e vivências dos estudantes, especialmente aqueles provenientes de contextos marginalizados como a Baixada Fluminense. Ao incluir teorias e perspectivas que envolvem questões de raça, gênero, e classe, a ementa possibilita que os alunos se vejam representados e engajados nas discussões acadêmicas. Isso fortalece a identificação dos estudantes com o conteúdo, tornando o aprendizado mais relevante e conectado com suas experiências, promovendo uma educação mais inclusiva e transformadora.

Ao abordarmos a temática da educação transformadora, é fundamental refletirmos sobre como as contribuições de Paulo Freire se manifestam, porém não aparece na ementa do curso. Em sua obra "Pedagogia do Oprimido" (1987), Freire elabora a teoria antidialógica, que se contrapõe à prática da dialogicidade. Enquanto na educação dialógica o diálogo genuíno com a massa oprimida é central, na abordagem antidialógica esse diálogo é inexistente, com a intenção de preservar as estruturas de opressão. Freire destaca que a educação transformadora só se concretiza quando há um processo de troca genuína entre educador e educando, no qual ambos, por meio do diálogo, constroem o conhecimento e, conseqüentemente, a emancipação.

Freire (1987, p. 70) reforça que o homem é o ser da práxis, que seu fazer é ação e reflexão, ambos incidindo sobre as estruturas a serem transformadas. Ao refletirmos sobre uma disciplina que debate com a intelectualidade do PPGEduc as realidades da nossa contemporaneidade, romper com a ação antidialógica é fundante, pois neste processo retiramos do sujeito a palavra, considerando-os incapazes. Trata-se de uma ação que exercita o poder, o comando, tornando o diálogo impossível.

Em contrapartida, programas como o PPGEduc, que possuem uma realidade muito diferente de outros programas urbanos, a colaboração se realiza na comunicação e na ação

dialógica, ou seja, o diálogo com seus intelectuais não é domesticado, mas plural, diversos e interseccional. Para Freire (1987) a ação para libertação e revolução se dá na práxis, portanto, torna-se incoerente que nas principais referências da ementa da disciplina, não se tenha nenhuma obra de Paulo Freire. Enquanto para Gramsci (1978) a filosofia da práxis representa a superação de todas as formas de ideologia.

A intenção de Gramsci (1978) é distanciar-se dessas concepções limitadas. E para alcançar tal objetivo, ele procura desmembrar a ideologia em duas partes: de um lado, as concepções ideológicas orgânicas, e de outro lado, as ideologias arbitrárias. Enquanto as primeiras têm como princípio a organização e o fortalecimento das massas, atuando diretamente na conscientização, as segundas limitam-se apenas à convicção e difusão de crenças individualistas, reduzindo todo o conjunto complexo de afirmações com base numa universalidade.

Gramsci (1982, p. 8) afirma que se formam assim, historicamente, categorias especializadas para o exercício da função intelectual; formam-se em conexão com todos os grupos sociais, mas especialmente em conexão com os grupos sociais mais importantes, e sofrem elaborações mais amplas e complexas em ligação com o grupo social dominante. A questão levantada por Gramsci (1978) sobre o estatuto do intelectual reside em sua tentativa de articular, conceitualmente, uma transformação efetiva das atribuições desse sujeito por meio da mediação entre sociedade e cultura. Nesse sentido, a transformação do papel dos intelectuais transcende as esferas estritamente políticas, configurando-se, sobretudo, como uma questão de natureza ética.

Gramsci (1978) sustenta que todos os indivíduos possuem capacidades intelectuais, ainda que nem todos desempenhem formalmente essa função, ponto em que destacamos o objetivo geral do PPGEduc “Formar pesquisadores de alto nível e comprometidos com demandas populares que emergem de diferentes contextos contemporâneos na Educação”. Neste sentido, a prática do intelectual orgânico funciona internamente às estruturas e por meio da atuação nos aparelhos ideológicos, o intelectual orgânico deve lutar para que existam condições para a produção da hegemonia, que, no seu caso, reflete-se na potencialização da cultura proveniente de saberes populares, por exemplo, o folclore.

No texto “A Formação dos Intelectuais” Gramsci (1982, p. 9) afirma que “a escola é o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis”, portanto, emancipadora, dialógica e plural. O autor (p. 6) destaca que todas as pessoas são intelectuais, então podemos dizer que

nem todas as pessoas desempenham na sociedade a função de intelectuais, fissura preponderante para pensarmos a construção e organização de um programa de pós-graduação.

Quando se distingue entre intelectuais e não-intelectuais, faz-se referência, na realidade, tão-somente a imediata função social da categoria profissional dos intelectuais, isto é, leva-se em conta a direção sobre a qual incide o peso maior da atividade profissional específica, se na elaboração intelectual ou se no esforço muscular-nervoso. Isto significa que, se se pode falar de intelectuais, é impossível falar de não-intelectuais, porque não existem não-intelectuais (Gramsci, 1982, p. 6).

Qual é o significado e a relevância da atividade intelectual na contemporaneidade?

Joel Rufino dos Santos em “Épuras do social: como os intelectuais podem trabalhar para os pobres?” (2004) destaca que, então, o intelectual transformado em trabalhador da cultura e operando na publisfera, no espaço desse Estado ampliado deve, se quer trabalhar para os pobres, praticar o seu suicídio enquanto intelectual. Ou seja, deve trabalhar para o seu próprio desaparecimento e vai fazer isso em confronto com alguém; obviamente, em confronto com um outro tipo de intelectual que, até então, ele foi incapaz de reconhecer como tal, o intelectual dos pobres. Os pobres produzem seus próprios intelectuais o tempo todo.

Sua análise sugere que o intelectual, para realmente atuar em favor dos pobres, deve abandonar a posição elitista e distanciada que muitas vezes ocupa, engajando-se de maneira concreta e prática com as demandas populares. A noção de "suicídio enquanto intelectual" não implica a negação de sua função crítica, mas a transformação de sua atuação em algo profundamente enraizado nas realidades e lutas das classes marginalizadas. Este processo inclui o reconhecimento de um outro tipo de intelectualidade – a produzida pelos próprios pobres, que elaboram saberes e práticas alinhadas às suas experiências de vida e resistências cotidianas.

Portanto, a partir dessa perspectiva, forma-se uma crítica ao intelectual que se mantém isolado da realidade concreta das populações vulneráveis, reforçando a necessidade de formar profissionais que compreendam e interajam com essas demandas de maneira respeitosa e dialógica. Conectar os intelectuais com o tempo presente e as realidades locais, como por exemplo a Baixada Fluminense, é essencial para construir estratégias culturais e educativas que potencializem as vozes já existentes nesse espaço. Assim, a formação de intelectuais comprometidos com os desafios sociais deve estar atrelada à valorização dos saberes populares e à promoção de práticas que rompam com a hierarquização tradicional do conhecimento, ressignificando o papel do intelectual como agente de transformação social.

Nesse sentido, é imperativo integrar às discussões universitárias os intelectuais brasileiros e aqueles que atuam diretamente em nossos territórios, como a Baixada Fluminense, locais ricos em diversidade cultural e social. Esses espaços e sujeitos produzem saberes alinhados às suas vivências, desafiando as narrativas universalistas e promovendo epistemologias que dialogam com as realidades locais. A universidade, enquanto instituição de construção e disseminação do conhecimento, tem o dever de reconhecer, valorizar e incluir essas contribuições, potencializando práticas educativas que respeitem a complexidade e a pluralidade da sociedade brasileira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ressaltamos a importância de adotar olhares plurais e contextualizados ao abordar referências internacionais e eurocêntricas na construção de instrumentos que atravessarão a formação de estudantes que acessam a pós-graduação. Embora tenham inegável valor na produção acadêmica e na formação intelectual, sua centralidade pode limitar a compreensão de realidades locais e a valorização de perspectivas que emergem de contextos específicos, como os brasileiros. A pluralidade de vozes e epistemologias é essencial para ampliar o horizonte acadêmico e promover uma educação crítica e transformadora.

A inclusão de autores negros, LGBTQIA+ e brasileiros contemporâneos no campo da educação é essencial para a atualização e o aprofundamento das discussões promovidas por programas como o PPGEduc/UFRRJ, que têm a missão de refletir sobre as demandas e realidades da Baixada Fluminense e de outras regiões marginalizadas do Brasil. Esses pensadores oferecem uma perspectiva decolonial que desafia a hegemonia eurocêntrica, apoiando a importância da identidade racial, de gênero e sexualidade na formação da educação.

Paulo Freire, como um dos pilares da educação popular e crítica, continua sendo uma referência indiscutível para a disciplina "Educação e Demandas Populares", pois a sua abordagem centrada na intelectualidade vivenciada do sujeito, na revolução e construção coletiva do conhecimento, na práxis e dialogicidade proporciona um aprendizado alinhado as demandas sociais do nosso tempo. A pedagogia freiriana é essencial para entender a educação como um processo de conscientização e transformação social, o que ressoa diretamente com as necessidades das populações que uma disciplina visa atender. A ideia de "educação como prática de liberdade" de Freire permanece como um guia para formar sujeitos críticos, capazes de transformar suas realidades por meio do conhecimento. Embora os clássicos da educação,

como Paulo Freire, continuam sendo fundamentais para a formação crítica e pedagógica, a inserção de novas perspectivas amplia a capacidade de uma educação que dialoga com as diversidades sociais, culturais e identitárias presentes na educação e demandas populares.

A atualização teórica e a diversificação de referências são essenciais para que o programa de pós-graduação como o PPGEduc consiga refletir a multiplicidade de vozes e experiências que atravessam a sua construção e missão. A teoria decolonial, por exemplo, propõe uma reinterpretação da história e das estruturas educacionais, fazendo com que os saberes locais e populares sejam reconhecidos e valorizados. Essa inclusão de diferentes perspectivas não só fortalece a educação nas periferias, mas também contribui para uma formação mais inclusiva e acessível, capaz de romper com a exclusão e a desigualdade histórica.

Portanto, a inclusão de referências locais e nacionais não deve ser vista como uma oposição ao conhecimento internacional, mas como um complemento indispensável para a construção de um saber mais democrático, inclusivo e vivo. É por meio dessa articulação que se pode avançar na formação de intelectuais comprometidos com a transformação social e a pluralidade de corpos na universidade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, José Ricardo Pires. **História da instrução pública no Brasil: 1500-1889**. São Paulo: EUDC/INEP, 1989.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999.

DELEUZE, Gilles. **Conversações: 1972-1990**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª Ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

GOHN, Maria da Glória. Demandas Populares Urbanas no Brasil: Formas Educativas da População. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.7-4, p.51 -72, jan-abr. 1993.

GRAMSCI, Antonio. **Problemas do materialismo histórico**. In A. Gramsci, Obras escolhidas. (pp. 19-66). São Paulo: Martins Fontes, 1978.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

HEIDEGGER, Martin. Bauen, Wohnen, Denken. Vortrag gehalten am 5. August 1951 in Darmstadt. In: **Vorträge und Aufsätze**. Pfullingen: Neske, 1954.

PPGEduc/UFRJ. **Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares**. Disponível em: <https://cursos.ufrj.br/posgraduacao/ppgeduc/>. Acesso em: 14. abr. 2025.

RIBEIRO, Luiz César de Queiroz. **Dos cortiços aos condomínios fechados: as formas de produção de moradia na cidade do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira: IPPUR/UFRJ: FASE, 1997.

RIBEIRO, Luiz César de Queiroz. Segregação, acumulação urbana e poder: classes sociais e desigualdades sociais. In: **Planejamento e Território**. Rio de Janeiro: IPPUR/UFRJ e DP&A, 2022, p. 77-103.

ROLLEMBERG, Brayan Lucas Oliveira; Santos, Edson Paulo; Santos, Maria Gabriele Melo dos; Alves, Rhaffael Corrêa. **A educação do século XX no Brasil**. Caderno de Graduação - Ciências Humanas e Sociais - UNIT - SERGIPE, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 183–190, 2012. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/cadernohumanas/article/view/224>. Acesso em: 28 nov. 2024.

SANTOS, Joel Rufino dos. **Épuras do social**: Como podem os intelectuais trabalhar para os pobres. 1ª Ed. Global Editora, 2004.

SILVA, Patrícia Cipriano; Junior, Raul Rosa de Oliveira; Borges, Marcio Silva. **Cenários de Desigualdades Territoriais no Brasil**: um estudo sobre a Baixada Fluminense (RJ). ISSN: 1984-8781 - Anais XVIII ENANPUR 2019. Disponível em: <http://xviiienanpur.anpur.org.br/anaisadmin/capapdf.php?reqid=456>. Acesso em 04 dez. 2024.

*Recebido: 04 de maio de 2025
Aceito: 29 de setembro de 2025*