

EDUCACIÓN BRASILEÑA: CONCIENCIA Y AGENCIA

Las Usinas Da Paz y la participación social freireana

María Alejandra Nazar, Universidad Nacional de Tucumán (UNT) y Universidad Federal de Pará (UFPA)¹, malejandranazar@gmail.com.

RESUMEN

Este escrito explora cómo las actividades deportivas y recreativas en las Usinas da Paz de Belém do Pará fomentan la conciencia crítica y el sentido de agencia social entre sus participantes. Se analiza cómo esta iniciativa de educación no formal contrasta con los moldes de la educación tradicional y se alinea con los principios pedagógicos de Paulo Freire, centrados en una educación liberadora. Es un estudio cualitativo que, basándose en entrevistas a coordinadores de las Usinas da Paz y a la figura responsable de la coordinación general, resalta los desafíos de la educación no formal. Los hallazgos preliminares sugieren que, si bien hay esfuerzos intencionados para promover el diálogo y la problematización a través del deporte y la recreación, la participación plena y la superación definitiva de prácticas arraigadas de la educación tradicional presentan desafíos continuos. Este estudio contribuye a la comprensión de la aplicación de la pedagogía freireana en contextos de educación no formal y ofrece reflexiones para el diseño de políticas públicas orientadas a la transformación social en comunidades vulnerables.

Palabras clave: agencia social, educación no formal, educación tradicional, deporte, recreación.

¹ Esta investigación fue financiada por CAPES, en el marco de la beca de estudios de doctorado Move Latinoamerica edital 07/2024

INTRODUCCIÓN

Las Usinas da Paz son un proyecto que forma parte del programa TerPaz, una iniciativa del gobierno paraense cuyo objetivo es la transformación social por medio de una gran variedad de actividades que se ofrecen a la comunidad. Estas instituciones fueron diseñadas y concebidas como "Usinas" (fábricas) y se ubican estratégicamente en sectores vulnerables dentro del estado. Sus actividades se enmarcan en áreas cruciales como la ciudadanía, asistencia social, salud, educación, cultura, arte y deportes. En este sentido, la articulación entre estas esferas de intervención y su objetivo de transformación social representan un campo fértil para el análisis académico.

A lo largo de la historia, la escuela ha sido considerada la madre de las instituciones educativas. El concepto de educación está íntimamente ligado al de escolarización, como lo menciona Trilla Bernet (2009). Él afirma: "Esta institución llegó a convertirse de tal forma en el paradigma de la acción educativa, que el objeto de la reflexión pedagógica (tanto teórica como metodológica e instrumental) fue quedando circunscrito casi exclusivamente a ella, hasta el punto de producirse incluso una suerte de identificación entre 'educación' y 'escolarización'" (p. 100). Esta identificación ha tendido a minimizar la importancia de otros espacios educativos, relegando la educación no formal a un papel secundario o complementario, en lugar de reconocer su potencial transformador y su capacidad de llegar a comunidades donde la escuela no logra generar un impacto profundo.

Esta educación tradicional se posiciona como un pilar fundamental para el desarrollo social y la formación del individuo. Sin embargo, en el siglo XXI, es necesario preguntarse si estos procesos de enseñanza-aprendizaje se enmarcan en una educación tradicional o en un modelo revolucionario, como lo plantea el maestro Freire (1970). Freire desafía la idea de que la educación es un mero acto de transmisión de conocimientos, proponiendo en su lugar una educación liberadora que capacite al individuo para reflexionar críticamente sobre su realidad y, a partir de esa reflexión, actuar para transformarla. La pregunta central que guía este trabajo es: ¿Cómo se busca superar la educación tradicional en contextos de vulnerabilidad a través de la educación no formal? La respuesta debe contextualizarse para encontrar coherencia entre lo esperado y la realidad.

Ribero (2021) afirma que la sociedad contemporánea necesita formas de educación flexibles acorde con el contexto. Para lograr este proceso, se recomienda la adopción de "pedagogías alternativas, no directivas, adaptadas a los contenidos con flexibilidad, promotoras del cambio, de la socialización, de la solidaridad y participativas, que abarquen experiencias no priorizadas por la formalidad educativa" (p. 23). Por otro lado, Jacobucci (2008) afirma que aquellos espacios que llamamos "no formales" son entornos donde se puede llevar a cabo la acción educativa si allí se evidencia una intencionalidad educativa.

Ahora, cabe preguntarse cómo los espacios de deporte y recreación en las Usinas da Paz promueven la conciencia y el sentido de agencia social, desafiando la educación tradicional y alineándose con la pedagogía freireana. Diversos autores destacan la educación tradicional como "insuficiente" para los desafíos sociales actuales. Pastor Homs (2001) habla de la necesidad de la educación no formal para fortalecer los procesos educativos de la escuela. Sanches (2019) menciona la educación holística para ampliar los entornos educativos necesarios para promover este aprendizaje.

Este escrito se centrará en analizar cómo las Usinas da Paz desafían a la educación tradicional a través de la enseñanza del deporte y la recreación, con el objetivo de conocer la educación no formal como esencia de la transformación social. La relevancia de esta investigación resalta su potencial para aportar al campo de la educación no formal, al mostrar cómo los ideales de Freire pueden ser aplicados en el diseño de políticas públicas orientadas a la transformación social. También contribuye al debate sobre el rol del deporte y la recreación como herramientas pedagógicas más allá de la mera actividad física.

MARCO TEORICO

Educación Tradicional vs. Educación Liberadora

Uno de los principios de la educación liberadora que propone Freire es realizar una mirada hacia las interrelaciones producidas en la cultura. Considerando los estratos sociales se asignan roles, entre ellos los opresores y oprimidos. Sin embargo, el autor expresa que tanto la estructura del sistema educativo, como la filosofía de los lineamientos político-económicos y la cultura, se ven comprimidas por la figura opresiva. El objetivo del

maestro Freire es exponer las desigualdades que se pronuncian en la sociedad actual y procurar una transformación de la condición social del sujeto por medio de la educación. Esta educación que propone tiene un carácter innovador, reflexivo y transformador, donde se contradice la pedagogía que él mismo llama "bancaria", resaltando que allí se reproducen las prácticas pedagógicas tradicionales. Utilizando conceptos como "democratización" y "alfabetización" señala la necesidad de crear una conciencia crítica sobre la realidad y, a partir de ese posicionamiento, el poder reflexionar sobre los cambios a hacer, criticando los métodos y haciendo un aporte significativo para esa tan esperada transformación.

La educación bancaria, según Freire (1970), es aquella en la que el educador actúa como un depositario de conocimientos que los estudiantes deben recibir y almacenar pasivamente. Este modelo perpetúa una relación vertical de poder y niega a los educandos su capacidad de pensar, cuestionar y participar activamente en su propio aprendizaje. En cambio, la educación liberadora se basa en el diálogo como método fundamental, donde educador y educando son simultáneamente aprendices y maestros. Se contextualiza el aprendizaje a la realidad de los participantes, convirtiendo sus propias experiencias en el punto de partida para la reflexión crítica. La discusión es sobre el papel de la educación tradicional a lo largo de la historia, cómo fue la construcción de la misma hasta ese ideal educativo que promete, o prometía, una formación integral atendiendo a la ciudadanía.

Conciencia Crítica y Concientización

Freire (1970) explica la importancia de que los sujetos se perciban como agentes transformadores de su realidad. Este proceso de "concientización" no es un mero despertar intelectual, sino un profundo cambio de perspectiva que permite a los individuos reconocer las fuerzas de opresión que operan en sus vidas y, con ello, desarrollar la capacidad de actuar para superarlas. En este punto, la teoría de Freire dialoga con la noción de poder de Foucault (1978). Foucault introduce una ruptura con las concepciones tradicionales del poder, cuando formula la noción microfísica del poder se refiere a las redes que penetran todos los niveles de la vida social. En este sentido, es posible considerar la conciencia crítica como una ruptura en este modelo de pensamiento. El cambio estructural parte de considerar al aula no sólo como un espacio de instrucción, sino como una estructura de vigilancia, normalización, evaluación constante y clasificación. Ese proceso de enseñanza-aprendizaje implica una relación de poder, ya que no hay poder sin producción del saber ni saber que no implique una relación de poder.

La microfísica del poder no solo controla los cuerpos, ésta genera categorías. La tarea pendiente que tiene el hombre con el cambio estructural debe promover la voz, la expresión y rebeldía ante las directrices impuestas por los opresores, un diálogo que prometa la crítica, la revisión y por ende que finalice en una revisión de lo que concebimos entre los parámetros de la normalidad.

Agencia y Participación Social

En su obra *Pedagogía del Oprimido*, Freire (1970) expresa que toda práctica educativa se inscribe en una lucha de poder y realiza una crítica estructural a la forma en que la educación reproduce relaciones de dominación. El autor afirma: "En la visión bancaria de la educación, el saber, el conocimiento, es una donación de aquellos que se juzgan sabios a los que juzgan ignorantes. Donación que se basa en una de las manifestaciones instrumentales de la ideología de la opresión; la absolutización de la ignorancia, que constituye lo que llamamos 'alienación' de la ignorancia según la cual esta se encuentra siempre en el otro" (p. 79). Por otro lado, Foucault (1978) propone dejar de lado el interrogante de quién tiene el poder, sino cómo se lo ejerce, invitando a reflexionar sobre cómo el poder se ejerce por medio de redes múltiples y dispositivos que penetran en todos los niveles de la vida social.

El Rol del Educador Freireano

Ribeiro et al. (2020) mencionan este proceso intencional desde la perspectiva profesional, haciendo hincapié en la intencionalidad desde la construcción de identidades. Subrayan la importancia de que los educadores fomenten el uso de espacios no convencionales, como museos o canchas deportivas y salas de recreación, como recursos educativos tan valiosos como las bibliotecas. Este enfoque, que busca enseñar un "lenguaje" más allá del académico, es crucial para la construcción de identidades y el sentido de pertenencia. La participación activa de todos los involucrados—tanto educadores como estudiantes—en estos entornos no formales resulta fundamental. Es a través de ese mayor involucramiento que se potencia la producción de conocimiento, permitiendo a los participantes (re)construir sus propias visiones del mundo y su lugar en él.

Educación No Formal

Trilla (2009) adecúa la división anteriormente propuesta por Coombs sobre las formas que adopta la educación, expresando que todo depende de la intencionalidad del proceso

educativo y de su organización/estructura. Como muestra, podemos citar a las escuelas tradicionales, cuyo objetivo es la enseñanza estructurada en bloques, en contraste con las fundaciones sociales que ofrecen espacios donde la enseñanza es un fin, pero donde el factor social es determinante. Según Cabalé y Modesto (2017), los actos de la educación formal y no formal son intencionados de educación, mientras que los de la informal no lo son, como los aprendizajes eventuales que se dan en nuestro día a día.

Simson et al. (2007) plantean la intencionalidad con énfasis en el potencial del proceso educativo, ampliando las concepciones sobre el contenido de cada práctica corporal. Enfatizan que las actividades de educación no formal necesitan ser vivenciadas con placer en un lugar agradable que permita movimiento e improvisación. Con énfasis en el concepto de agencia, Lage y Bandeira (2017) señalan a las instituciones como las responsables de esa transformación social. Cascais y Teran (2011) expresan la idea de la educación tradicional como "incompleta", considerando que la esfera educativa debe atravesar todos los aspectos sociales del individuo.

Waichman (2009) habla de la potencialidad de esta nueva forma educativa que se concibe "fuera del sistema escolar". Al no ser obligatoria, esta educación muta y se adapta a nuevas estructuras que dependen de la necesidad de la comunidad educativa. Contextualizando con el Programa TerPaz, las Usinas da Paz fueron pensadas para cubrir espacios donde la educación formal no llegaba, albergando un gran potencial para construir una educación liberadora que rompa con las barreras de la educación común y tradicional.

METODOLOGÍA

Este estudio exploratorio se llevó a cabo en dos Usinas da Paz (Jurunas y Cabanagem). El procedimiento de recolección de datos se realizó a través de entrevistas semiestructuradas que fueron grabadas con audio y luego transcritas. En estas entrevistas participaron dos coordinadores de las Usinas nombradas y el secretario adjunto a cargo de la dirección de las coordinaciones (SEAC). Las preguntas fueron validadas por expertos en las temáticas.

Siguiendo la estructura de la investigación cualitativa, las preguntas fueron orientadas para conocer la percepción de los coordinadores sobre la educación no formal dictada, los

constructos sociales que se producen dentro y la comunicación con los participantes. También se consultó sobre la propuesta de actividades deportivas y el perfil del docente encargado. La entrevista con el secretario adjunto se dirigió a conocer la esencia y el sentido de estas instituciones y del programa al que pertenecen.

Análisis de Datos

Las entrevistas semiestructuradas, una vez transcritas, fueron sometidas a un análisis temático riguroso para identificar, analizar e interpretar los patrones de significado y los temas clave emergentes. Este enfoque metodológico, adecuado para la investigación cualitativa, permitió ir más allá de la descripción superficial para desvelar las percepciones y experiencias de los coordinadores.

El proceso de análisis se desarrolló en las siguientes etapas de codificación, tal como lo establece la teoría fundamentada:

Codificación Abierta: Se asignaron códigos iniciales a cada fragmento para una comprensión holística del material.

Codificación Axial: Se agruparon los códigos abiertos en categorías más amplias y se establecieron conexiones entre ellas.

Codificación Selectiva: Finalmente, se integraron las categorías principales para identificar los temas centrales que dan sentido al estudio. El tema principal que emergió fue el desafío de la educación tradicional a través de la educación no formal en las Usinas da Paz.

Consideraciones Éticas

El estudio se llevó a cabo respetando los principios éticos de la investigación cualitativa. Se obtuvo el consentimiento informado verbal de cada participante, quienes fueron plenamente conscientes de los objetivos del estudio y el uso de las grabaciones. Para garantizar la protección de la identidad de los participantes, se aplicaron medidas de anonimato y confidencialidad.

RESULTADOS

Los resultados de este estudio exploratorio evidencian que las Usinas da Paz, a través de sus programas de educación no formal, operan bajo una lógica que se alinea de manera significativa con los principios de la pedagogía de Paulo Freire. El análisis temático de las entrevistas reveló cuatro áreas clave de convergencia entre la práctica en estas instituciones y los conceptos freireanos.

1. De la Actividad a la Concientización: El Rol del Deporte y la Recreación

Los coordinadores perciben el deporte y la recreación no como meras actividades de ocio, sino como herramientas pedagógicas fundamentales para el desarrollo de la conciencia social. Por ejemplo, uno de los coordinadores señaló: "El fútbol aquí no es solo patear una pelota. Es un espacio para que los chicos aprendan a trabajar juntos, a resolver conflictos. Hablamos de respeto, de igualdad, y de cómo esos valores se aplican en sus vidas y en sus barrios." Este enfoque se relaciona directamente con la "educación problematizadora" de Freire, que busca desafiar la visión ingenua de la realidad.

2. Desafiando la Educación Tradicional en la Práctica Cotidiana

Los entrevistados destacaron los esfuerzos por romper con la verticalidad y pasividad de la "educación bancaria". En contraste, las Usinas da Paz buscan crear un ambiente de diálogo y participación. Un coordinador explicó: "Aquí, el profesor no es el único que sabe. Los jóvenes traen sus propias experiencias, sus conocimientos. El diálogo es la base. Les preguntamos qué actividades quieren, qué problemas ven y cómo podemos resolverlos juntos."

3. Fomentando la Agencia y la Participación Social en las Usinas da Paz

Los programas buscan empoderar a los participantes para que se reconozcan como agentes de cambio capaces de transformar su entorno. Este proceso de fortalecimiento de la agencia está intrínsecamente ligado a la concientización. Un entrevistado mencionó: "El objetivo final es que se den cuenta de que son dueños de su destino. Que no tienen que esperar a que el gobierno o alguien más les resuelva la vida. Ellos mismos pueden organizarse para mejorar su barrio."

4. Tensiones y Desafíos en la Implementación de Ideales Freireanos

A pesar de la alineación teórica, los coordinadores también manifestaron las tensiones que enfrentan. El principal obstáculo es la de llevar los principios de la educación liberadora a la práctica diaria, lo que a menudo choca con limitaciones burocráticas y una

arraigada "cultura de la pasividad" en la comunidad. Un coordinador adjunto expresó: "El principal obstáculo es la mentalidad. A veces los chicos vienen y solo quieren recibir, no participar. Toca trabajar mucho para romper esa inercia de la educación tradicional."

DISCUSIÓN

Los hallazgos de esta investigación exploratoria demuestran que las Usinas Da Paz representan un modelo de educación no formal que no sólo complementa, sino que activamente desafía el modelo educativo tradicional. El análisis de las percepciones de sus coordinadores evidencia que el deporte y la recreación no son meras actividades de ocio, sino herramientas pedagógicas intencionadas para promover la concientización y la agencia en los participantes. Los resultados de este estudio dialogan de manera profunda y matizada con la pedagogía de Paulo Freire. Las prácticas observadas en las Usinas Da Paz —como el fomento del diálogo, la horizontalidad y la problematización de la realidad a través del deporte— confirman la vigencia de los principios de la educación liberadora en contextos contemporáneos. Sin embargo, la investigación también complejiza las ideas de Freire al revelar las tensiones inherentes a su implementación. Los desafíos burocráticos y la "cultura de la pasividad" identificada por los entrevistados demuestran que la praxis (acción-reflexión) no ocurre de forma automática. Este estudio ofrece varias implicaciones importantes: destaca el potencial de los espacios comunitarios como laboratorios de aprendizaje y transformación social, sugiere que programas como TerPaz pueden ser más efectivos cuando se construyen sobre una base pedagógica sólida, y reafirma que el deporte y la recreación son mucho más que un pasatiempo; son medios para la educación crítica. Es importante reconocer que este estudio es de naturaleza exploratoria y se basa en la perspectiva de solo tres actores clave. Futuras investigaciones podrían abordar esta brecha, utilizando metodologías participativas para capturar la experiencia de los propios estudiantes y así obtener una comprensión más completa de la educación no formal en las Usinas da Paz.

CONCLUSIÓN

Este estudio exploratorio ha alcanzado sus principales objetivos al demostrar que las Usinas da Paz en Belém do Pará operan como espacios de educación no formal que

desafian activamente el modelo educativo tradicional. A través de un análisis cualitativo, se ha evidenciado que el deporte y la recreación son herramientas pedagógicas intencionadas para promover la concientización y fortalecer la agencia en los participantes, lo cual se alinea con los principios de la pedagogía de Paulo Freire. La relevancia de esta investigación radica en su capacidad para iluminar el potencial de las políticas públicas orientadas al desarrollo social desde una perspectiva pedagógica. El trabajo no solo valida el modelo como una alternativa a la educación tradicional, sino que también ofrece un marco conceptual para evaluar el impacto de programas similares.

Para el investigador, este proceso ha sido fundamental en su formación, permitiendo el desarrollo de habilidades críticas de análisis cualitativo y la profundización de la comprensión de la teoría de la educación liberadora. La experiencia de campo ha brindado una visión práctica sobre la implementación de estos conceptos en la realidad, lo cual fortalece la capacidad para conectar la teoría con la praxis en futuras investigaciones. Con base en las limitaciones de este estudio, se proponen varias líneas para futuras investigaciones: la perspectiva de los participantes, el análisis comparativo con experiencias similares en otros países de la región y una evaluación del impacto a largo plazo.

REFERENCIAS

- Cabalé Miranda, E., & Modesto Rodríguez Pérez de Agreda, G. (2017). Educación no formal: una perspectiva desde la pedagogía contemporánea. *Revista Cubana de Educación Superior*, 36(3), 68–79.
- Cascais, M. G. A., & Terán, A. F. (2011). Educação formal, informal e não formal em Ciências: Contribuições dos diversos espaços educativos. En *XX Encontro de Pesquisa Educacional Norte Nordeste*.
- Foucault, M. (1978). *Microfísica del poder* (F. Álvarez-Uría Rico & J. Varela Fernández, trads.). Las Ediciones de la Piqueta.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.

Jacobucci, D. F. C. (2008). Contribuições dos espaços não formais de educação para a formação da cultura científica. *Em extensão*, 7.

Lage, M., & Bandeira, C. (2017). Serviços educativos em bibliotecas públicas. *Revista Lusófona de Educação*, 37, 63–78.

Pastor Homs, M. (2001). Orígenes y evolución del concepto de educación no formal. *Revista española de pedagogía*, LIX(220), 525–544.

Ribeiro, M., Castro, M., & Pires, P. (2020). O espaço museológico no processo educativo: reflexões sobre as aprendizagens. En R. Lopes, C. Mesquita, E. Silva & M. Pires (Eds.), *V Encontro Internacional de Formação na Docência. Livro de Atas* (pp. 620–630). IPB.

Ribero, R. (2021). *Metodologias pedagógicas alternativas: um olhar para a educação do futuro*. Editora Insular.

Sanches, A., Freire-Ribeiro, I., & Mesquita, E. (2019). Educação não-formal: contextos e práticas na formação inicial de professores. En F. Imbernón, A. Shigunov Neto & I. Fortunato (Orgs.), *Formação permanente de professores: experiências iberoamericanas* (pp. 480–500). Hipótese.

Secretaria de Estado de Articulação da Cidadania. (s. f.). *Usinas da Paz*. Governo do Pará.
<https://www.seac.pa.gov.br/content/usinas-da-paz>

Simson, O., Park, M., & Fernandes, R. (2007). Educação não-formal: um conceito em movimento. *Rumos Educação Cultura e Arte*, 3, 13–38.

Trilla Bernet, J. (2009). La Educación no Formal. En *Aportes a las prácticas de Educación No Formal desde la Investigación educativa* (pp. 99–127). Dirección Educativa del Ministerio de Educación y Cultura.

Waichman, P. (2009). *Tiempo libre, recreación y educación: fundamentos y prácticas*. Editorial Paidós.