

temas geradores

## O Círculo de Cultura e sua função política

### The Culture Circle and its political function

**Matheus Guarino Sant'Anna Lima de Almeida<sup>1</sup>**

<sup>1</sup> Universidade Federal Fluminense. Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Direito, Rio de Janeiro, Brasil. E-mail: matheus\_almeida@id.uff.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6405-839X>.

**Bruna Alves Silva<sup>2</sup>**

<sup>2</sup> Universidade Federal Fluminense. E-mail: alvesbruna@id.uff.br.

Submetido em 07/11/2021. Aceito em 30/01/2022.

**insurgência**

InSURgência: revista de direitos e movimentos sociais, v. 8, n. 2, 2022  
ISSN 2447-6684



Este trabalho está licenciado com uma Licença Creative Commons 4.0.  
Este trabajo es licenciada bajo una Licencia Creative Commons 4.0.  
This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0.

## O Círculo de Cultura e sua função política

No presente verbete, pretendemos explicitar os fundamentos e objetivos políticos do círculo de cultura, a partir da proposição de Pedagogia do Oprimido. Mais precisamente, pretendemos reforçar sobre como não é possível, dentro da contextualização específica desta obra, dissociar a proposição do Círculo de Cultura freiriano do processo de libertação dos oprimidos, ou seja, pensar que o círculo de cultura possui meramente uma natureza de metodologia educacional, a ser reproduzida para qualquer finalidade. Por mais, que seja possível utilizar-se do círculo enquanto método para qualquer prática de aprendizado, ele é concebido em Pedagogia do Oprimido enquanto uma prática de formação de consciência crítica e práxis de libertação dos oprimidos. Freire conceitua então a pedagogia do oprimido da seguinte maneira:

[...] pedagogia do oprimido: aquela que tem de ser forjada com ele e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará. (FREIRE, 2019, p. 43).

É feita *com* eles e não *para* eles, porque são os oprimidos que têm a possibilidade histórica de sua própria libertação. Isto não significa, conforme Freire nos lembra em toda a sua obra, que aqueles que não são oprimidos, uma vez que reconheçam o seu papel, não possam e devam atuar junto dos oprimidos, enquanto seus aliados. Mais do que isso, eles devem assumir a responsabilidade e se engajar como for possível, se realmente se consideram críticos e radicais. A conceituação de oprimido e de opressor, e sua relação dialética, é vital para o estudo do círculo. Em síntese – e, para um entendimento mais desenvolvido, é vital a leitura do capítulo 1 de Pedagogia do Oprimido –, podemos dizer que, Freire parte de um conceito ontológico de humanidade, que ele define como uma *vocação ontológica das pessoas para ser mais*. Esta vocação ontológica é a vocação das pessoas para desenvolver suas potencialidades, para construir processos de busca, enfim, para construir seu próprio futuro, sua própria realidade material. Lembremos da noção de humano enquanto fazedor de cultura, da cultura como sendo algo que define a humanidade, presente nas obras

anteriores de Paulo Freire. É esta possibilidade de *ser mais* que, para Paulo Freire, define a nossa humanidade. A pessoa humana, para ele, é, por definição, um ser inconcluso, e, por isso, sempre em busca de aperfeiçoamento, de mudança. Se é o *ser mais* que define a humanidade, a desumanização, que é a negação da condição de sujeito a uma pessoa, é definida justamente pelo *ser menos*, pela impossibilidade de *ser mais*, de desenvolver suas potencialidades.

Humanização e desumanização são, para Paulo Freire, possibilidades históricas. Mas só a humanização constitui de fato uma vocação. A desumanização, não sendo uma vocação, surge como fato histórico, a partir da ação concreta de determinados sujeitos, que fundam uma relação de violência, de opressão. O conceito de opressão, em Paulo Freire, está diretamente ligado à negação do *ser mais*. A opressão está pautada na desumanização, na retirada, de uma pessoa pela outra, de um grupo pelo outro, de um povo, de uma classe, de sua condição de *sujeitos históricos*, capazes de construir seu próprio destino. Isto se dá a partir de uma *situação objetiva de violência*, que é fundada, sempre, pelos opressores.

Mas se é verdade que a situação objetiva de violência é criada pelas pessoas em sua história – ou seja, de que a violência e a desigualdade não são naturais, mas produtos da história humana –, também deve ser verdade que é possível atuar para a superação desta situação de violência e de suas contradições. Esta é a responsabilidade histórica dos oprimidos. Mas, para tanto, estes devem recuperar a sua condição de sujeitos, para que possam, enquanto tais, atuar no mundo.

A Pedagogia do Oprimido, portanto, é a contribuição pedagógica para a tomada de consciência dos oprimidos que leve, necessariamente, a sua assunção enquanto sujeitos históricos capazes de atuar na realidade do mundo para sua transformação libertadora, que irá superar a contradição entre opressores e oprimidos, para a libertação de ambos. Esta pedagogia tem como método proposto (mas não exclusivo) o círculo de cultura.

O processo educacional que leva a um círculo tem como base a proposição ao povo, “através de certas contradições básicas, sua situação existencial, concreta, presente, como problema que, por sua vez, o desafia e, assim, lhe exige resposta, não só no nível intelectual, mas no nível da ação” (FREIRE, 2019, p. 120). O círculo, porém, não começa já nele, mas de maneira anterior, na definição dos conteúdos programáticos.

Uma vez que a educação é concebida aqui enquanto um diálogo, os conteúdos programáticos não devem ser impostos pelo educador, mas buscados em conjunto,

entre educadores e educandos. Este conteúdo será investigado na realidade em que vivem. “É na realidade mediatizadora, na consciência que dela tenhamos, educadores e povo, que iremos buscar o conteúdo programática da educação” (FREIRE, 2019, p. 121). No procedimento, tal qual experienciado por Paulo Freire, a ideia é que a equipe educativa (que é composta também pelos educandos) realizem uma real imersão na realidade dos educandos. Nem sempre, porém, esta é uma possibilidade, numa situação concreta<sup>1</sup>.

O círculo de cultura tem como pressuposto a capacidade das pessoas de “objetivar” o mundo. Se assumirem enquanto sujeitos, que podem entrar em um processo de investigação sobre realidade concreta em que vivem, entendendo que vivem em uma relação dialética entre condicionamento e liberdade (FREIRE, 2019, p. 125). A realidade social a ser investigada é composta por um conjunto de temas, de objetos de investigação, que compõem uma “unidade epocal”, o “conjunto de ideias, concepções, esperanças, dúvidas, valores, desafios em interação dialética com seus contrários, buscando uma plenitude” (FREIRE, 2019, p. 128). Aquilo que, em uma determinada época, as pessoas pensam e fazem, como se relacionam entre si e com a realidade objetiva a sua volta. Esta unidade “epocal” constitui o universo temático de uma época, o conjunto de temas, de objetos de reflexão, que podem ser investigados em suas contradições.

Estes temas são chamados por Paulo Freire de “temas geradores”, uma vez que eles “geram” a reflexão e a ação sobre o mundo, e podem gerar novos temas a serem investigados. No trabalho de alfabetização de adultos, isto corresponderia ao levantamento do “universo vocabular” de uma comunidade. As palavras representativas para aquelas pessoas, palavras que se relacionem, afetivamente, à realidade concreta em que vivem. Não seria possível, por exemplo, que a palavra “neve” aparecesse em um processo de alfabetização ocorrendo no Rio de Janeiro, da mesma maneira que seria pouco provável que o tema gerador “colonização” aparecesse num

---

<sup>1</sup> Nossa experiência, por exemplo, é a de um Pré-Vestibular Social, que recebe estudantes de diversas localidades, possa de fato se inserir na realidade dos educandos, passando a conviver com eles, como Paulo Freire fez. Isto, porém, não deve inviabilizar o diálogo na construção dos conteúdos programáticas. Da mesma maneira, é necessário entender que, em contextos específicos, muitos destes conteúdos “já estão dados”, em uma situação educacional regular. Um estudante que procura um pré-vestibular, por óbvio, procura estudar as disciplinas do vestibular. Apesar disso, é preciso construir o espaço de liberdade e diálogo existente em todas as situações possíveis.

círculo de cultura realizado na Noruega, país que nunca foi colonizado. Uma região que não sofre com a falta de água, não teria a “sede” ou a “seca” como tema gerador, dentre outros exemplos.

Os temas geradores compreendem tanto as barreiras para uma mudança social, que Freire chama de “situações-limite”, que são o que impede as pessoas de *serem mais*, quanto as possibilidades de mudança.

O trabalho de investigação em um círculo de cultura, é a investigação sobre temas que participam desta unidade dialética. Estes temas podem se encontrar como se fossem determinantes históricos, sobre os quais não é possível qualquer ação. Geralmente, isso se dá por um trabalho que Freire nomeia de “mitificação”, que é um falseamento das contradições da realidade, de modo que a realidade, que é contraditória e dialética, parece natural e imutável. Nesta situação, os temas investigados se encontram “encobertos pelas ‘situações-limite’”. Ou seja, ao não se compreender as contradições existentes numa situação concreta, ela é tida como se fosse um limite para a atuação. A busca feita em um círculo é pela identificação e superação da situação-limite, para se chegar à possibilidade de identificação de um “inérito-viável”. As palavras escolhidas por Freire falam por si mesmas: trata-se de algo novo, inédito, que é possível de ser constituído, é viável, pela ação concreta das pessoas para a mudança de sua realidade. Ao encontrar o limite, as pessoas podem pensar nas suas fissuras para ir além dele.

Acontece que, em geral, sem um trabalho organizado de reflexão crítica sobre o mundo, muitas vezes não atingimos de fato uma compreensão sobre a situação-limite, ficando preso às suas manifestações secundárias. Isto é o que acontece quando se perde de vista, mesmo quando está sendo investigada uma particularidade, a perspectiva da totalidade: como as diferentes contradições se articulam em um todo.

Nesta viagem, o leitor deve estar se perguntando como que o círculo se propõe a funcionar nesta teoria. Pois vamos lá. Depois da identificação dos temas geradores, o círculo, a partir de um destes temas, vai partir da proposição, pelo educador, de uma codificação da situação concreta, que é “a representação desta, com alguns de seus elementos constitutivos, em interação”. Esta codificação pode ser feita através de textos, imagens, fotos, quadros etc. Em *Educação como prática de liberdade*, Freire nos dá o exemplo dos círculos de cultura de alfabetização que realizava, utilizando como

codificação quadros pintados por Francisco Brennand<sup>2</sup>, e, em outra situação, desenhos feitos por Vicente de Abreu (FREIRE, 1996, p. 131-150).

No primeiro desenho que Freire traz de exemplo, vê-se uma situação rural: há uma casa, com árvores em volta. Em frente à casa, um poço artesiano, com uma mulher e uma criança do lado. Mais à frente, no primeiro plano, um homem, que segura uma enxada e um livro. Diz Freire, exemplificando a metodologia:

*O homem no mundo e com o mundo. Natureza e cultura.*

Através do debate desta situação, em que se discute o homem como um ser de relações, se chega à distinção entre os dois mundos – o da natureza e o da cultura. Percebe-se a posição normal do homem como um ser no mundo e com o mundo. Como um ser criador e recriador que, através do trabalho, vai alterando a realidade. Com perguntas simples, tais como: quem fez o poço? Por que o fez? Quando? que se repetem com relação aos demais “elementos” da situação, emergem dois conceitos básicos: o de necessidade e o de trabalho e a cultura se explicita num primeiro nível, o de subsistência. O homem faz o poço porque teve necessidade de água. E o fez na medida em que, relacionando-se com o mundo fez dele objeto de seu conhecimento. Submetendo-o, pelo trabalho, a um processo de transformação. Assim, fez a casa, sua roupa, seus instrumentos de trabalho. A partir daí, se discute com o grupo, em termos evidentemente simples, as relações entre os homens, que não podem ser de dominação nem de transformação, como as anteriores, mas de sujeitos. (FREIRE, 1996, p. 132).

Desta situação codificada, o desenho, partiu-se, portanto, para uma descodificação, que é análise crítica da situação codificada, a separação do todo em partes compreensíveis, e a investigação de suas relações. Há uma “cisão” dos elementos que compõe a situação codificada, uma descrição da situação, que revela a interação das partes entre si, e a relação delas com o todo cindido.

Neste movimento que vai do todo codificado (ainda não analisado) para as suas partes concretas, na descodificação, há um jogo entre abstrato e concreto. O movimento de volta, depois de analisadas as partes, implica uma identificação dos sujeitos que analisam com a situação existencial analisada. Neste movimento, de *recodificação*, junção das partes no todo, o sujeito deve se ver já não como um “observador externo”, mas como uma parte integrante deste todo, em sua relação de pessoa-mundo. Conforme observa Freire:

---

<sup>2</sup> Parte dos quadros originais produzidos por Brennand para Freire foram apreendidos pela ditadura militar. Parte deles se encontra no Museu/Oficina Cerâmica Francisco Brennand, em Recife, e são reproduzidos no livro de Ana Maria de Araújo Freire (2017, p. 478-480).

Em todas as etapas da descodificação, estarão os homens exteriorizando sua visão do mundo, sua forma de pensá-lo, sua percepção fatalista das “situações-limites”, sua percepção estática ou dinâmica da realidade. E, nesta forma expressada de pensar o mundo fatalistamente, de pensá-lo dinâmica ou estaticamente, na maneira como realizam seus enfrentamentos com o mundo, se encontram envolvidos seus “temas geradores” (FREIRE, 2019, p. 136).

Neste processo, as pessoas esbarram com as contradições da realidade analisada, suas limitações, e a possibilidade de mudança. Deve-se, portanto, encarar a investigação a partir dos temas geradores como uma investigação da compreensão dos homens sobre a sua realidade, sua atuação sobre a realidade, ou seja, sua práxis. Aqui, devemos lembrar o conceito de pedagogia do oprimido, que é aquela que “faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará” (FREIRE, 2019, p. 43).

No exemplo de codificação que trouxemos de Freire, o objetivo principal daquele processo (que compreendia outras situações codificadas, sendo aquela apenas a primeira), é que as pessoas se enxergassem, ao final, enquanto “produtoras de cultura”, ou seja, pessoas que participam da construção de sua própria realidade. Na pedagogia do oprimido, e podemos dizer, na pedagogia a qual nos propomos, o objetivo do círculo é, através da objetivação e estudo da realidade opressora, fazer com que educandos e educadores possam se encarar enquanto sujeitos históricos, capazes de investigar e compreender as contradições da realidade opressora, e lutar pela sua superação. Esta superação, obviamente, poderia se dar em um contexto revolucionário, se houverem as condições materiais para tanto. Mas também, e principalmente, devem se dar através do “inédito viável” identificável neste trabalho de investigação. Em bom português: o que dá para fazer através da situação objetiva em que vivemos em nosso tempo histórico, e da nossa capacidade de organização.

A função do educador, neste processo, não é identificar o tema gerador e “explicá-lo” aos educandos. Se, por exemplo, uma equipe interdisciplinar educacional naquele trabalho identifica o racismo como um tema gerador, não é a função do educador “explicar” para os educandos como o racismo funciona, qual é o papel deles numa sociedade racista e como devem agir. Deve, antes, devolver o tema gerador como “problema, não como dissertação aos homens de quem recebeu”. Como problema, portanto, a ser investigado em conjunto.

Para que este trabalho (codificação-descodificação-recodificação) dê certo, a realidade social codificada deve ser familiar aos sujeitos que participam do processo,

sob o risco de, não sendo, não conseguirem nem a descodificar com criticidade, nem, na recodificação, conseguirem reagrupá-la no todo, se inserindo nela, enquanto sujeitos que participam desta realidade.

Freire também nos alerta sobre o grau de complexidade desta codificação. Ela não pode ter “seu núcleo temático demasiado explícito”. Se tivesse, a codificação se converteria numa propaganda, na qual a única descodificação possível seria aquela proposta pelo educador. Utilizando ainda o exemplo do racismo, se a minha realidade codificada se apresenta num cartaz que mostra um policial branco agredindo um homem negro com a legenda garrafal onde se lê “fogo nos racistas”, não há muito o que ser codificado, além de entender que o policial é racista e de que é necessária uma reação violenta contra ele.

Da mesma maneira, a codificação não pode ser demasiadamente enigmática, para não se transformar num “jogo de adivinhação ou “quebra-cabeça”. Uma arte abstrata, por exemplo, onde não fosse possível identificar seus elementos, dificilmente poderia de fato levar a um trabalho de descodificação e recodificação. Deve, portanto, haver um meio termo entre estes dois extremos, que possibilite uma pluralidade de interpretações, mas que possibilite a investigação da dialética interna de um todo.

Como exemplo do funcionamento do Círculo de Cultura, trazemos o exemplo de um Círculo de Cultura que realizamos no Pré-Vestibular Social Dr. Luiz Gama, ação de extensão que construímos pelo Coletivo Direito Popular, com funcionamento na Faculdade de Direito da Universidade Federal Fluminense. Em nosso Pré, o círculo é tomado como um espaço fundamental de formação de educadores e educandos. Não há a possibilidade, no Pré, de uma investigação prévia com os estudantes do universo temático, de modo que este se constrói ao longo do ano letivo. Apesar disso, os educadores de nosso Pré, em sua grande maioria, participam de uma realidade social semelhante aos estudantes. Geralmente, os primeiros círculos do ano começam com temas mais abrangentes, presentes nos debates contemporâneos, como racismo, sexismo, ou temas imediatamente pertinentes ao contexto do Pré, como o vestibular; e os outros temas surgem a partir do primeiro e do contato com os estudantes. No ano de 2019, foi possível também estabelecer um núcleo estudantil no Pré, que ajudava a elaborar e pensar os temas geradores.

Trago de exemplo então um círculo específico, realizado em 2019. Faz parte da proposta do nosso Pré trabalhar temas jurídicos, permitir uma formação jurídica básica aos educandos, a partir de uma concepção popular direito. Também faz parte da proposta trabalhar uma formação antirracista, de acordo com os princípios de

atuação do Pré-Vestibular. Pois bem, neste círculo, já executado no meio do ano, foi trabalhada como codificação uma notícia de jornal. Nela (não foi possível aqui recuperar a notícia, então trago uma narração de exemplo), a seguinte situação: o governador do Estado do Rio de Janeiro, Wilson Witzel, comemorava uma operação policial que resultou na morte de um jovem que havia sequestrado um ônibus na ponte Rio-Niterói. A notícia, como qualquer outra do gênero, trazia uma manchete, um texto, e uma imagem, que mostrava a cena do governador saltando de um helicóptero na ponte Rio-Niterói e comemorando.

A decodificação foi realizada através de perguntas básicas. Quem era o homem que comemorava (o governador)? O que ele comemorava? Quem é a pessoa que morreu? Qual a cor desta pessoa? Como o texto do jornal classificava esta pessoa? Como classificava o governador? Como classificava a ação policial? Estas perguntas se tornaram aos poucos problematizações, feitas pelos educandos ou pelos próprios educadores. Por que a polícia atirou naquele jovem? Ele colocava em risco outras pessoas? Podia matá-las? Por que matar é um crime? Se matar é um crime, por que a polícia pode matar alguém? Por que a polícia matar um jovem não é crime, mas este jovem matar outras pessoas seria crime? Quem dá ordens para a polícia? Se o governador é quem é responsável pela polícia, ela matou alguém, por que o governador não é considerado um criminoso? Quem define o que é crime?

Nestas análises, onde foi possível explorar os diferentes elementos da codificação, agora decodificados, os próprios estudantes trouxeram algumas identificações dos problemas, das contradições básicas presentes ali. O conceito de crime, o processo de criação de uma lei, as funções de um governador, o racismo, o estigma racial, a existência de “pessoas matáveis” e “pessoas não-matáveis”, dentre outros problemas fundamentais.

Obviamente, o início do diálogo partiu de muitas posições do senso comum. “O policial matou o jovem porque ele era um bandido”. “Bandido tem que morrer para não matar outras pessoas”. No diálogo, porém, o próprio contraponto a estas posições foi se dando pela posição de outros educandos, que, em suas vivências, também periféricas, começaram a trazer suas proposições e experiências e mostrar as contradições que este senso comum escondia (mitificava). Será que é só bandido que a polícia mata? Será que a polícia está autorizada de fato a matar? Em que condições estaria? Quem define em um caso concreto se alguém é bandido ou não? Você comemoraria a morte de alguém? Por que o governador deveria comemorar? O que pode levar alguém a sequestrar um ônibus? E por aí vai. Os educadores mesmo, em

especial aqueles que não são oriundos deste espaço periférico, ao se colocarem como sujeitos iguais neste espaço de diálogo, mais aprenderam do que ensinaram sobre estas contradições que fazem parte da realidade estudada.

No trabalho de recodificação, foi surgindo a identificação de alguns grandes temas. O racismo. A violência policial. A desigualdade. O Estado e suas contradições de classe. Também no trabalho de recodificação, a reinserção dos sujeitos nesta realidade, feita por eles mesmo. Quem somos nós nesta realidade? Parecemos com o jovem, ou com o governador, ou com os policiais, ou com os passageiros. Em que situação estaríamos dentro do tema do racismo, da violência policial? Além dos aprendizados, em termos de conteúdos de aprendizado (funções da polícia, conceito de crime, atividade legislativa, atividade executiva etc.), um trabalho de conscientização e investigação crítica sobre a realidade opressora também se fez.

Obviamente, neste processo, nossos educandos, e também os educadores, em sua grande maioria pessoas periféricas, construíram a descodificação e recodificação através de suas próprias experiências e conhecimentos, uma vez que aquela realidade codificada não é nem um pouco distante do que conhecemos e vivenciamos.

Este exemplo, que trouxemos aqui à título de exemplo mesmo, tenta ilustrar um pouco de como o círculo de cultura deve de alguma maneira servir à superação da contradição entre educador e educando, como em geral se pensa em qualquer escola que o aplique, mas principalmente à uma conscientização crítica que sirva à superação da contradição entre opressores e oprimidos.

Na realidade em que nosso Pré se insere, com os objetivos a qual se propõe, a consciência crítica muitas vezes passa por lidar com situações de extrema violência. Produzir conhecimentos sobre a justiça, o Direito, o Estado, a Polícia junto a estudantes e educadores periféricos é um fator de formação de consciência crítica para todos os envolvidos: os estudantes, em sua maioria jovens de periferia, os educadores, muitos também periféricos, mas também muitos de classe média e moradores do asfalto. E neste processo se encontra o fator fundamental de construção deste espaço educacional e de atuação política e ética sobre o mundo.

A busca pelo inédito viável, para os integrantes do Pré, do Coletivo Direito Popular e para os estudantes que se organizam conosco, ou mesmo para aqueles que não se organizam conosco, mas se organizam em outros espaços, é o desafio fundamental que acaba movendo cada círculo de cultura. Depois de cada experiência como esta, “o que fazer?”, como se organizar, se torna a inquietação principal. Num lugar que, humildemente, sabe das limitações de sua atuação, isto se torna um desafio

gigantesco, mas também uma semente colocada nos educandos, e nos educadores (em sua grande maioria, também jovens, estudantes de graduação) para sua trajetória política como sujeitos no mundo.

Neste artigo, então, pensamos que foi possível demonstrar alguns dos elementos fundamentais para pensar o círculo de cultura como prática pedagógica e política interessada na superação das contradições de nossa realidade. Não apenas um método de ensino, como muitas vezes é encarado (apesar de também ser isso), mas como um trabalho pedagógico a serviço da libertação dos oprimidos, que tenha como objetivo fundamental final a compreensão das situações limite em que vivemos, a identificação dos inéditos viáveis e a materialização em uma práxis libertadora.

### Referências Bibliográficas

FREIRE, Ana Maria de Araújo. *Paulo Freire: uma história de vida*. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, Paulo. *Educação como Prática de Liberdade*. 22. ed. São Paulo; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo: *Pedagogia do Oprimido*. 68. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

---

**Matheus Guarino Santanna Lima de Almeida** | Doutorando e mestre (2021) em Sociologia e Direito no Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal Fluminense (PPGSD-UFF). Bacharel em Direito (2017) e graduando em Letras Português-Grego (licenciatura) na Universidade Federal Fluminense. Membro e colaborador do Observatório de Políticas Públicas, Direito e Proteção Social da Universidade Estácio de Sá (UNESA) e do Laboratório de Estudos Clássicos - LEC/UFF. Co-criador e coordenador do Coletivo Direito Popular e do Pré-Vestibular Social Dr. Luiz Gama, projeto de extensão da Universidade Federal Fluminense com funcionamento na Faculdade de Direito da UFF.

**Bruna Alves Silva** | Pedagoga pela Universidade Federal Fluminense. Educadora popular no Pré-Vestibular Social Dr. Luiz Gama e no Coletivo Direito Popular.