



# XXXI SEMINÁRIO de EDUCAÇÃO

A Educação e Seus Atuais Labirintos:  
qual educação? Com e para quem?  
Com qual escola?

Apoio



ANAIS  
**XXXI**  
**SEMINÁRIO**  
**de EDUCAÇÃO**

A Educação e Seus Atuais Labirintos:  
qual educação? Com e para quem?  
Com qual escola?

*ARTIGOS COMPLETOS,  
RELATOS DE EXPERIÊNCIA,  
e RESUMOS DE POSTER*

v. 13

Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)  
27 a 30 de novembro de 2023, Cuiabá-MT, Brasil

ISSN: 2447-8776





### Dados Internacionais de Catalogação na Fonte

S471a

Seminário de Educação (31 : 2023 : Cuiabá, MT)

Anais do 31º Seminário de Educação (SemiEdu): a educação e seus atuais labirintos : qual educação? Com e para quem? Com qual escola? / Coordenação Geral: Ozerina Victor de Oliveira; Mirian Toshiko Sewo. – Cuiabá/MT : IE, 2023.

181 p. (v. 13)

ISSN 2447-8776.

Modo de acesso: <https://setec.ufmt.br/eventos/semiedu/anais-2023/>

1. Educação - Seminário. 2. Educação - Anais. 3. Educação - Pesquisa. I. Oliveira, Ozerina Victor de. II. Sewo, Mirian Toshiko. III. Título.

CDU: 37

### Ficha Técnica

#### *Identidade visual*

Edna Rodrigues Ricardo (Bakairi) e Marcelo Mendes

#### *Projeto gráfico e editoração eletrônica*

Téo de Miranda, Editora Sustentável



### Organização



### Apoio





**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO**

Instituto de Educação  
Programa de Pós-graduação em Educação  
Curso de Graduação em Pedagogia - EaD

**COMISSÃO ORGANIZADORA**

Ozerina Victor de Oliveira (Coordenação Geral)

Mirian Toshiko Sewo (Coordenação Geral)

Abner Alves Borges Faria

Aline Serpa Elias

Amanda Barbara Oliveira Silva

Amanda Yasmim Cezarino

Ana Claudia Rubio

Andresa Fernanda Almeida de Oliveira

Anna Gabriella Santos Alves Correa

Cássia Fabiane dos Santos Souza

Claudemir Lourenção

Danielle Ester de Souza Leão

Danilo de Souza Alves

Dejenana Keila Oliviera Campos

Eluiza Cardoso de Amorim

Elisa de Arruda e Silva

Emerson José da Silva

Filomena Maria de Arruda Monteiro

Gabrielly de Souza Mendes

Geniana dos Santos

Glauce Viana de Souza

Heliete Castilho Moreno

Imar Domingos Queiroz

Izabelly Giovana de Oliveira souza

João Alexander da Costa Oliveira

Juliana Pena de Paula Santos

Kaique dos Santos

Kananda Schwerz Maia

Katia Morosov Alonso

Larissa Rangel de Souza

Michele Marta Moraes Castro

Otaviana Milli de Arruda

Raquel Paula de Lima

Rosana Paula da Silva Nascimento

Rute Cristina Domingos da Palma

Rosemery Celeste Petter

Sebastiana Almeida Souza

Simone Regina de Castro

Tânia Maria de Lima

Tereza Fernandes

Valeria Vitoria Gomes de Lima



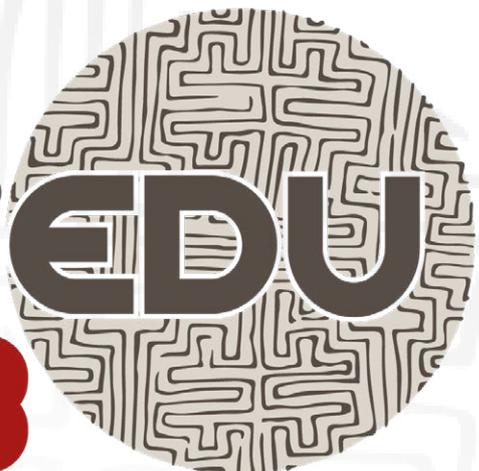


#### COMITÊ CIENTÍFICO

Adelmo Carvalho da Silva – UFMT  
Alexandre Martins dos Anjos – UFMT  
Ana Lara Casagrande – UFMT  
Ana Luisa Alves Cordeiro – UFMT  
Barbara Cortella Pereira de Oliveira – UFMT  
Beleni Salte Grando – UFMT  
Candida Soares da Costa – UFMT  
Celeida Maria Costa de Souza – UCDB  
Cleo Ferreira Gomes – UFMT  
Cristiane Koehler – UFMT  
Daniela Barros da Silva Freire Andrade – UFMT  
Danilo Garcia da Silva – UFMT  
Edson Caetano – UFMT  
Elizabeth Figueiredo de Sá – UFMT  
Erika Virgilio Rodrigues da Cunha – UFR  
Evando Carlos Moreira – UFMT  
Filomena Maria de Arruda Monteiro – UFMT  
Geniana dos Santos – UFMT  
Gladys Denise Wielewski – UFMT  
Graciela da Silva Oliveira – UFMT  
Graziele Borges de Oliveira Pena – UFMT  
Hugo Heleno Camilo Costa – UERJ  
Irene Cristina de Mello – UFMT  
Isabel Maria Sabino de Farias – UECE  
Jacqueline Borges de Paula – UFMT  
Jose Licinio Backes – UCDB  
Katia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva – UNB  
Katia Morosov Alonso – UFMT  
Leonardo da Silveira Borne – UFMT  
Luciana Correia Lima de Faria Borges – UFMT  
Luiz Augusto Passos – UFMT  
Marcel Thiago Damasceno Ribeiro – UFMT  
Marcia Betania de Oliveira – UERN  
Maria Aparecida Rezende – UFMT  
Marijane Silveira da Silva – UFMT  
Mariuce Campos de Moraes – UFMT  
Marta Maria Pontin Darsie – UFMT  
Nilce Vieira Campos Ferreira – UFMT  
Ozerina Victor de Oliveira – UFMT  
Rosemar Eurico Coenga – UNIC  
Rosemary dos Santos – UERJ  
Rafael Honorato – UEPB  
Rute Cristina Domingos da Palma – UFMT  
Ruth Pavan – UCDB  
Sergio Pereira dos Santos – UFMT  
Suely Dulce de Castilho – UFMT  
Sueli Fanizzi – UFMT  
Tereza Fernandes – UFMT  
Valeska Maria Fortes de Oliveira – UFSM



# SEMIEDU 2023



## GT14

### MOVIMENTOS SOCIAIS E EDUCAÇÃO

Coordenadores/as:  
Luiz Augusto Passos  
e Maria Aparecida Rezende



## SUMÁRIO

### *ARTIGOS COMPLETOS*

**O CORPO COMO TERRITÓRIO: POR UMA EDUCAÇÃO FENOMENOLÓGICA ..... 11**

Flávia Gilene Ribeiro  
Loedilza Milícia da Silva  
Maria Aparecida Hungria de Almeida Oliveira  
Luiz Augusto Passos

**MILITARIZAÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA:  
REFLEXÕES SOBRE DECOLONIALIDADE NUMA PERSPECTIVA  
PRÁTICA DE LIBERDADE .....22**

Gleisson Roger de Paula Coêlho  
Éder Gomes de Oliveira

**O COROLÁRIO DA VIOLÊNCIA NO ENSINO BÁSICO NO BRASIL .....31**

Anna Luiza Ribeiro Torres  
Ingrid Galhardo de Aquino  
Lara Luiza Neres Barbosa  
Odorico Ferreira Cardoso Neto

**CONEXÕES PEDAGÓGICAS PEER-TO-QUEER:  
O MOVIMENTO LGBTQIA+ E AS MÍDIAS ALTERNATIVAS .....43**

Rayane Aparecida Silveira Soares  
Raquel Gonçalves Salgado

**PROPOSIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO QUÍMICA EM CONTEXTOS DOS MOVIMENTOS  
SOCIAIS: UMA ABORDAGEM DIALÓGICA COM MERLEAU-PONTY E FREIRE .....54**

Bruna Cristina Prolo  
Luiz Augusto Passos

**ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL COMO ESTRATÉGIA DE MITIGAÇÃO DA EVASÃO NA  
EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA:  
UMA ANÁLISE DO PROGRAMA NACIONAL DE  
ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL (PNAES) .....64**

Aparecida Carmem Costa de Deus

**RELAÇÕES RACIAIS E ACESSO DE ESTUDANTES NEGROS À EDUCAÇÃO, NOS  
MARCOS DAS LEIS 10.639/2003 E 12.711/2012: UM ESTADO DA ARTE NO ÂMBITO  
DO INSTITUTO FEDERAL  
E OS DESFIOS DA PERMANÊNCIA ESTUDANTIL (2003-2022) .....75**

Soraide Isabel Ferreira  
Luiz Augusto Passos

**ASSENTAMENTO CACHOEIRA/SERINGAL:  
HISTÓRIA E MEMÓRIAS DAS ESCOLAS MULTISSERIADAS À POLARIZAÇÃO .....87**

Nelbi Alves da Cruz  
Agilson da Silva  
Diego Santos Silva

**VOZES DE MULHERES SOBRE EDUCAÇÃO E SEXUALIDADE NO  
PROJETO DE EXTENSÃO EDUSEX DO MUNICÍPIO DE JUARA/MT .....98**

Maria Cleitiane Vedovetto Leandro  
Amanda Pereira da Silva Azinari  
Andresa Fernanda Almeida Oliveira  
Waldinéia Antunes de Alcantara Ferreira

**BREVE REFLEXÃO SOBRE A HISTÓRIA DA COLONIZAÇÃO INDÍGENA NO  
BRASIL, SUAS LUTAS POR RECONHECIMENTO DE DIREITOS E  
PRESERVAÇÃO DE SUA CULTURA ..... 110**

Vicente Rodrigues de O. Neto  
Luiz Augusto Passos

**ESTUDOS FENOMENOLÓGICOS:  
APROXIMAÇÕES A PARTIR DE SARTRE, MERLEAU-PONTY E FREIRE ..... 119**

Luciane Rocha Ferreira Pielke

*RELATOS DE EXPERIÊNCIA*

**RELATO DE EXPERIÊNCIAS DE PROFESSORAS MEMBRAS DO COLETIVO  
COMVIDAS: ESTUDOS E AÇÕES DESENVOLVIDAS NO VALE DO ARINOS. ....131**

Eliane Cristina Castilho  
Andresa Fernanda Almeida de Oliveira

**DIVERSIFIQUE-SE:  
ADOLESCENTES EM UM ESPAÇO DE PROTAGONISMO ..... 142**

Amanda Araujo de Souza Caris  
Amailson Sandro de Barros  
Lucas Pereira dos Santos da Silva

**A FENOMENOLOGIA COMO FIO CONDUTOR:  
TRAJETÓRIAS DE DUAS PESQUISADORAS .....148**

Cynthia Cristina do Nascimento  
Ana Cláudia de Campos  
Maria Aparecida Rezende

**EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA EXPERIÊNCIA COM ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO EM UMA SALA ANEXA REDIMENSIONADA.....157**

Jane Amorim da Silva  
Jenilson de Aguiar Bianco  
Jucileide Alves Ribeiro  
Laudemir Luiz Zart

**ESTÁGIO DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: RELATO DAS EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS.....164**

Jucileide Alves Ribeiro  
Jenilson de Aguiar Bianco  
Jane Amorim da Silva  
Laudemir Luiz Zart

**CONEXÕES DE SABERES: RELATO DE EXPERIÊNCIA DE UM CURSINHO COMUNITÁRIO SOB A ÓTICA DA EDUCAÇÃO POPULAR .....170**

Maisa Rubinho Vaz  
Maria Luiza Teixeira Xavier  
Vinícius Reis Cargnelutti  
Amailson Sandro Barros

*RESUMOS DE POSTER*

**EDUCAÇÃO POPULAR E AUTOGESTÃO EM ORGANIZAÇÕES DE CATADORES/AS DE MATERIAIS RECICLÁVEIS .....179**

Elida Rezende do Amaral  
Sandro Benedito Sguarezi  
Erika Patricia Lacerda Dias Souza

**O ACESSO E PERMANÊNCIA: TRAJETÓRIA DOS ESTUDANTES COM NECESSIDADES ESPECIAIS E EDUCACIONAIS NO ENSINO SUPERIOR .....180**

Daniele dos Santos Lopes da Silva  
Elizabeth Gonzaga dos Santos Lima  
Camila Ferrer Antunes Maciel



**semiEDU**  
**2023**

**GT14**

**MOVIMENTOS SOCIAIS E  
EDUCAÇÃO**

*ARTIGOS COMPLETOS*





## O CORPO COMO TERRITÓRIO: POR UMA EDUCAÇÃO FENOMENOLÓGICA

Flávia Gilene Ribeiro

(IE/UFMT) e-mail: flaviagilene.ribeiro@gmail.com

Loedilza Milícia da Silva

(IE/UFMT), e-mail: loedilza10@gmail.com

Maria Aparecida Hungria de Almeida Oliveira

(IE/UFMT). e-mail: hungriaoliveira@gmail.com

Luiz Augusto Passos

(IE/UFMT). e-mail: passospassos@gmail.com

GT 14: Movimentos Sociais e Educação

**Artigo Completo**

### **Resumo:**

O corpo expresso na educação básica foi e é fortemente afetado pela ausência da “leitura de mundo”. Desapegado da essência, da existência das pessoas e do propósito da comunidade envolvente, é exposto, muitas vezes, a práticas incompatíveis com a sua realidade sociocultural e ambiental, por vezes, contrárias à sua própria humanidade. Existem outras possibilidades de *Educações*, que jamais desumanizam ou desrespeitam, mas que se situam na contramão de tais ações. Buscamos com este estudo evidenciar a importância da valorização de saber-fazer, memórias e aprendizagens que são diversas, aqui damos ênfase aos povos que mais sofreram ou sofrem, com as tentativas escancaradas de silenciamento, de violências e de desvalorização às comunidades indígenas, quilombolas e tradicionais, especialmente as mulheres “negra-indígenas” que vivenciam cotidianamente outras educações em seu saber-fazer diário e, no campo da educação formal, lhes cabe frequentar a Educação de Jovens e Adultos, e nesse contexto procuram de algum modo quebrar estruturas racistas, machistas, genocidas e necropolíticas, presentes na sociedade.

**Palavras-chave:** Educações. Aprendizagem significativa. Corpo. Mulher Negra-Índígena.

### **1 Introdução**

A compreensão de mundo, no que tange a pessoa humana, apresenta como ponto de partida o corpo (Merleau-Ponty, 2018). Nesse sentido, o corpo não representa apenas um objeto ou um artefato, pois uma pessoa humana tem um corpo, mas ao mesmo tempo é um corpo. Toda experiência ou toda percepção humana, numa perspectiva merleupontiana, é mediada pelo corpo, uma vez que é por seu intermédio que interagimos com o mundo, com o meio ambiente, com as outras pessoas e consigo mesmo.

Cunha e Passos (2014) afirmam:

O corpo humano está cercado e envolvido por elas, não estando de frente, de lado ou por trás, nem mesmo vendo-as a distância, num plano de topo. Portanto, as proposições merleupontianas, acerca da atuação do corpo humano, diferem das visões estabelecidas pela dióptrica de Descartes mediante a atuação dos geômetras que viam o mundo a sobrevoos (p. 269).

Quiçá, referimo-nos aos conjuntos protagonistas de uma escola, (estudantes e professores) como um corpo, o Corpo discente e o Corpo Docente. Neste trabalho vamos refletir sobre o corpo, os corpos e o corpo como território no âmbito de outras educações. Somos e temos corpos, somos entes inconclusos, passamos pela vida em uma constante construção, reconstrução e transformação. Esse processo de metamorfose é mais amplo à medida que vivemos em sociedade, pois aprendemos com os outras/os/es que é na troca a nos constituir como pessoas, que se faz educação.

A palavra educação é muito ampla, envolve vários conceitos, lugares, pessoas e métodos, porque ela não se restringe apenas ao espaço escolar e a figura do professor/professora, sua dinâmica é muito mais complexa. Para Merleau-Ponty (2006, p. 3) “todo universo da ciência é constituído sobre o mundo vivido[...]”. Então podemos dizer que existe educação quando a família campestre ensina seu filho/filha a lavrar a terra, conhecer as melhores fases da lua para plantar e colher e a obedecer ao ciclo da natureza. Ou quando ensinam os segredos afetivos da culinária, ou ainda a escolha das melhores ervas e hortaliças, para o alimento e medicação... Há, também, muita educação, quando os mais velhos contam e recontam costumes, tradições, repetem dizeres e ditados antigos, ralam com o cuidado e com zelo para com as crianças pequenas, em tudo isso há um aprendizado. E tudo o que nos impele a crescer e a refletir é educação. “Afinal, segundo os sábios (...nem sempre doutores) de todos os tempos, a educação pode ser um método e uma técnica. Mas educar é uma arte” (Brandão, 2021, p. 1-2).

Brandão (2021) alega que a pedagogia é uma ciência, e como tal “deveria aprender a abrir-se com coragem a novas integrações, como entre ela e a antropologia” (*idem*) nesse sentido incidimos sobre a afirmação da família campestre e dos mais velhos citados anteriormente, e corroboramos com Brandão quando propõe que a pedagogia, enquanto ciência, poderia “parar um pouco de ensinar e “educar” outros povos de outras culturas, e começar a perguntar o que eles também têm (milennariamente, às vezes) a nos ensinar” (*idem*).

## **2 O corpo como território**

A doutrina da escola é formar “um bom corpo discente”, aquele que aprende a dominar seu corpo, que consegue ficar por mais tempo sentado e, sobretudo, ouve o professor “depositário” de saber, também aquele que consegue passivamente copiar tudo

o que foi proposto, no tempo determinado, sem reclamar e nem questionar muito, visto que é um recipiente vazio a ser preenchido.

Nesse sentido o que impera é o racionalismo cartesiano defendido por René Descarte, onde o conhecimento só pode ser adquirido através da mente. A sua mais famosa frase “Penso, logo existo”, afirma que só podemos aprender e existir através do pensamento. Ainda hoje, por causa disso, o melhor corpo docente é aquele com um primoroso raciocínio lógico matemático. Já aquele com propensão aos esportes ou que tenha mais desenvolvida a sua inteligência corporal-cinestésica, ou artística, não é percebido com o mesmo apreço. Merleau-Ponty (2006) afirma que a percepção é um modo de sentir o mundo, cada um sente e percebe diferente e cabe à educação formal abraçar e valorizar esses diferentes saberes.

A grande aposta de Merleau-Ponty era que pudéssemos apreender com as coisas, apreendendo-nos com elas, ao compreendê-las, a partir das vivências imediatas, e torná-las, abertas sem termo, lócus inauditos, que jamais abstrairiam a experiência do mundo dos acontecimentos nos quais se aninham. Conhecimento adquirido pelo contágio nos mistérios mais imediatos, cuja essência semelha com os sentidos, e a corporeidade (Cunha e Passos, 2014, p. 333).

O corpo que não consegue ficar sentado por quatro ou cinco horas, é visto como bagunceiro e indisciplinado e por isso não “pode aprender”. Merece ficar mais tempo na mesma série até conseguir dominar os seus impulsos. Mas Merleau-Ponty (2017, p. 49) ressalta que: “O que podemos exigir validamente é que jamais a pessoa esteja submetida à fatalidade de uma natureza ou de uma história exterior despojado de sua consciência”. Não podemos, então, exigir dos estudantes, aquilo que nem o seu corpo e sua consciência estão preparados. Se faz necessário ver a cada um dentro de sua própria particularidade e buscar construir conhecimentos que o leve a emancipação e desenvolvimento pleno.

Diante de todas estas exigências unilaterais o corpo discente é visto literalmente como “carne”, sem emoções ou sentidos e, portanto, necessita ser dominado para poder aprender. O corpo docente sem aperceber-se também é ‘*doutrinado*’, e a seu próprio corpo não ouve e não sente. Já foi evidenciado neste texto que o corpo é apenas parte do todo que constitui o ser, ele é importante! Só sabemos que existimos porque somos esse corpo no mundo.

Toda teoria mecanicista se choca com o fato que toda aprendizagem é sistemática: o sujeito não solda movimentos individuais a estímulos individuais, mas adquire o poder de responder por um certo tipo de solução a

Realização

uma certa forma de situação, as situações podem diferenciar amplamente de um caso ao outro, os movimentos de respostas podendo ser confiados ora a um órgão efetivador, ora a outro, situações e respostas assemelhando-se nos diferentes casos muito menos pela identidade parcial dos elementos do que pela comunidade dos seus sentidos. Seria preciso então colocar na origem dos hábitos um ato de entendimento que organizaria seus elementos para em seguida se retirar. (MERLEAU-PONTY, 2006, p.197)

A escola é toda formada por “corpos-territórios”, contudo é na educação de jovens e adultos que se embasa este trabalho, a maioria desse corpo discente é de mulheres indígenas e negras<sup>1</sup> que tiveram seus corpos forjados na luta pela emancipação, pelo respeito e pelo reconhecimento das suas individualidades e singularidades. Essas mulheres são trabalhadoras das mais diversas áreas, não raro, em serviços subalternos e de pouca visibilidade e pouca remuneração. Então voltam para a escola, e se deparam com a EJA<sup>2</sup> em busca de recuperar o tempo perdido na sua infância e adolescência quando lhes foram roubados os seus direitos ao estudo. Isso porque “uma das características mais marcantes das sociedades ocidentais é a capacidade de atribuir uma origem natural, às desigualdades sociais” (Figueiredo, 2008, p. 241) com um forte discurso biodeterminado de inferioridade inata.

Uma vez que as instituições brasileiras são criadas e mantidas em um sistema racista, a escola, uma instituição criada nesse sistema, reproduz e naturaliza uma suposta inferioridade da população negra (Ribeiro, 2022, p. 13).

E considerando que o Brasil apresenta uma realidade racialmente e socialmente desigual “a situação era muito pior para as mulheres negras” (Figueiredo, 2008, p. 238), pois é sabido que:

[...] a escola privilegia um padrão de ensino, de aluno/a e de professor/a a ser seguido. Um padrão que incorpora uma noção de homem, de mulher e de sujeito social. Que paradigma impera na escola brasileira? Um olhar mais atento sobre a realidade escolar nos mostrará que a nossa escola ainda prima por um modelo branco, masculino, heterossexual e jovem (Gomes, 2001, p. 49).

---

<sup>1</sup> Sobretudo do vale do rio Cuiabá onde, aproximadamente, 60% das pessoas declaradas pretas e pardas PNAD (2019).

<sup>2</sup> A EJA como conquista das lutas dos trabalhadores brasileiros expressa, por si mesma, uma denúncia e um problema. Denuncia a situação econômico-social de uma multidão de jovens e adultos mato-grossenses analfabetos ou com pouca escolaridade, os quais se afiguram na estrutura da sociedade como os mais pobres e menos qualificados profissionalmente; o problema refere-se a como garantir a esses jovens e adultos a Educação a que não tiveram acesso na idade em que deveriam ter iniciado seus estudos, ou que iniciaram na escola, mas, por um motivo ou outro, tiveram que abandonar. Conforme mostram os dados do IBGE, sobre as características da população brasileira, essa população analfabeta e/ou pouco escolarizada é constituída, principalmente, por negros, pardos, indígenas e seus descendentes (Arruda, 2017, p. 57).

Como aprender nessa educação bancária e segregadora? (Freire, 1997). A aprendizagem não é apenas a “aquisição” de um conhecimento até então desconhecido. A pessoa humana em geral é curiosa, e essa curiosidade levou a humanidade a historicamente construir-se. “Mas isso tem que fazer sentido para ele. No processo de construção do conhecimento passa-se da curiosidade ingênua à ‘curiosidade epistemológica’” (Gadotti e Feitosa, 2018, p. 139)

Portanto a educação da classe trabalhadora não pode continuar sendo marcada pela subalternidade do pensar da classe dominante, que acredita que os trabalhadores precisam apenas aprender a decodificar signos, ou seja, aprender apenas a ler e escrever. A educação precisa ser muito mais que isso, devendo possibilitar amplo processo de construção, reconstrução e troca de saberes com o objetivo de fazer uma leitura do mundo e da sua condição de oprimido.

A história do pensamento pedagógico da classe dominante desde a colonização trata os trabalhadores como escravos e não como humanos. “Eles enxergam o indígena, negro, trabalhadores do campo e da periferia urbana como não humanos plenos, logo, não humanizáveis, não educáveis. Sem direito ao direito humano” (Arroyo, 2017, p.80)

Como não são humanos, também não pensam, não sentem e não precisam ter seus direitos preservados de um justo viver. Essa visão dicotômica, tão presente na educação de jovens e adultos, que atendem homens e mulheres empobrecidos pelo sistema, cria um círculo vicioso, onde a falta de educação de qualidade forma trabalhadores desqualificados para os cargos de melhores salários e menores jornadas, exatamente o que atende ao sistema capitalista vigente, que é desqualificar o trabalhador para justificar os baixos salários.

Em uma educação fenomenológica o sentir está na base do aprender, porque é ele que vai fazer a nossa ligação com o mundo, para Merleau-Ponty (2006, p.84) “O sentir é esta comunicação vital com o mundo que o torna presente para nós como lugar familiar de nossa vida”. Destarte, a Educação de Jovens e Adultos precisa partir do princípio da percepção do estudante em função das suas necessidades e de sua forma de sentir, perceber e ver o mundo, que passa principalmente pelo mundo do trabalho, já que o trabalho para o jovem e adultos faz parte do seu princípio educativo.

O sujeito, antes de ser um ser de conhecimento, é uma potência geral de viver e sentir, isto é, uma maneira de participar, pelo corpo e no corpo, do conjunto da realidade em vista de significar. (CABALBO, 1987, P. 50)

Como o corpo próprio é o ser sem separação, a educação na sua concepção mais intrínseca necessita construir as suas metodologias levando em consideração o sujeito, estudante que tem um corpo território, o objeto de estudo, o lugar que tem significação para esse sujeito e as suas formas de perceber o mundo. E por fim relacionar tudo isso ao modelo de produção e organização da sociedade, de forma que esse estudante consiga compreender o seu valor e lugar nessa cadeia produtiva e de vida chamado mundo.

### **3 O corpo-território das mulheres na EJA.**

Como já sinalizado anteriormente as mulheres indígenas e negras formam a maioria do público da Educação de Jovens e Adultos, justamente aquelas que tiveram que abandonar a escolas em outros períodos de suas vidas para poderem trabalhar e ajudar em casa, casa, porque se casaram e/ou foram obrigadas a casar, ou ainda, engravidaram precocemente. Essa realidade está presente no relato da maioria das estudantes que frequentam essa modalidade. Cada uma é um ser único e singular, mas que carregam marcas da sociedade machista, racista e misógina em seu corpos-território.

A história da educação no nosso país sempre foi classista, ou seja, a serviço do patriarcado. As mulheres sempre vistas como inferiores aos homens, e as mulheres negras e indígenas nem foram consideradas seres humanos no sentido da palavra, isso reforça o que alguns autores, como Quijano, abordam sobre gênero e raça.

Esse novo e radical dualismo não afetou somente as relações raciais de dominação, mas também a mais antiga, as relações sexuais de dominação. Daí em diante, o lugar das mulheres, muito em especial o das mulheres das raças inferiores, ficou estereotipado junto com o resto dos corpos, e quanto mais inferiores fossem suas raças, mais perto da natureza ou diretamente, como no caso das escravas negras, dentro da natureza. É provável, ainda que a questão fique por indagar, que a ideia de gênero se tenha elaborado depois do novo e radical dualismo como parte da perspectiva cognitiva eurocentrista (QUIJANO, 2005, p. 130).

Em função dessa inferiorização, as mulheres indígenas e negras sempre foram vistas como objeto de trabalho ou de prazer. Seus corpos foram destituídos de sentimentos, razão, dor ou prazer. Sendo explorados, desejados e humilhados sem nenhum tipo de culpa ou remorso pelos exploradores e pela sociedade.

Dois corpos-territórios, a mulher negra e a mulher indígena – em Mato Grosso são mais de quarenta e duas etnias indígenas diferentes – que descreveremos brevemente como foram forjados para serem, na atualidade, os índices que compõem a EJA no estado.

### 3.1 O corpo-território da mulher negra

Ao iniciar o século XX, a sociedade brasileira considerada “africana demais” (Brito, 2011, p. 14), precisa desenfreadamente “da instauração de uma sociedade civilizada, fundada no direito e livre do arbítrio da soberania” (Machado, 1978, p. 353). A medicina social foi um dos núcleos destinados a pensar a instauração da sociedade almejada. E neste sentido, faz críticas à forma com que o passado se perpetuava no presente, levantando hipóteses sobre qual posição ocuparia o corpo escravo no projeto de mudança.

Se a tecnologia disciplinar é vista como condição de possibilidade para a transformação do indivíduo em cidadão perfeito, livre e trabalhador, a articulação necessária entre o sujeito do contrato social e o sujeito a disciplina, não pode, face a escravidão, se concluir. Esta dificuldade está na base das diferenças táticas do discurso médico sobre a desumanidade da condição escrava, a presença corruptora do escravo na cidade e as raras propostas de um escravo higienizado no campo (Machado, 1978, p. 353).

A medicina social, em alta no aparelho do estado desde meados do século XIX, considerava a escravidão doméstica como um forte obstáculo para o progresso da sociedade, influenciando negativamente na construção da família nuclear e ‘medicalizada’, sobretudo, a presença da **escrava** dentro das casas das famílias brancas, por dois fatores: a alimentação e a sexualidade.

Ou seja, havia uma forte crítica às amas de leite, por várias vertentes, a primeira seria considerar a escrava como portadora e transmissora de doenças, principalmente venéreas,

Esta frente é propriamente física, apesar de apontar para uma crítica a moralidade da escrava: "sórdidas escravas, devassas, de organizações contaminadas pelos vícios sífilíticos, bobático etc., são as encarregadas da saúde e futuro das infelizes crianças, que com o leite bebem a peçonha que há de envenenar a vida, augurando-lhes um futuro de moléstias e dores [...] (Machado, 1978, p. 355).

Outra vertente é a da escrava como transmissora de “disposições hereditárias” degenerativas,

Esta transmissão é feita através de ‘germens’, que podem ficar incubados no organismo para depois se desenvolver. a leite da ama contém estes germens que, sua vez, conterà as disposições hereditárias da escrava. Sendo assim, ‘pela amamentação dieta podem se transmitir certas disposições hereditárias (...) que terão mais tarde de manifestar os seus funestos efeitos sobre a economia dos pequenos entes’. O costume de alimentar dos recém-nascidos com leite negro

torna-se, portanto, perigoso para o desenvolvimento físico e moral da criança. (Machado, 1978, p. 356).

Como última vertente, há uma hipótese de teoria nervosa, com influências que podem ser influências podem ser físico-nervosas, psico-nervosas e psico-físico-nervosas, dessa forma esta vertente

[...]critica a amamentação de leite feita por escravas, enfatiza, portanto, a alteração do leite causada pelas influências sobre sistema nervoso das condições de vida da ama: na medida em que o sistema nervoso está ligado a todo o organismo humano, uma ação negativa sobre ele afeta negativa e necessariamente a qualidade do leite (Machado, 1978, p. 358).

A objetificação da mulher negra nos enoja, ainda no quesito ama de leite, muito mais aborrecentes são as descrições médicas relacionadas à sexualidade, como veremos a seguir. Machado (1978) Nos informa que assim como a alimentação a “sexualidade infantil vista como perigosa para a criança e para a sociedade”. Um renomado médico francês chamado Alphonse Rendu, enviado ao Brasil, para estudar doenças de indígenas e de europeus erradicados no país, elabora um negativo dossiê sobre a família brasileira. Enfatizando que os jovens brasileiros são pervertidos desde a saída da infância, pois têm diante dos olhos toda sua família e aos escravos juntos e meio despidos, em decorrência do calor, e este clima, induz o apressar da puberdade, além de que, “os desejos excitados por uma educação viciosa e a mistura dos sexos são frequentemente provocados pelas negras, e nunca encontram obstáculos;” (Rendu *apud* Machado, 1978, p. 359).

Machado (1978, p. 360) cita ainda, Herculano Augusto Cunha (1845) que em sua dissertação sobre a prostituição no Rio de Janeiro considera mortífera a presença das escravas dentro da casa das famílias brancas, pois são elas que atraem o senhor da casa ao seu leito, e usam deste artifício para corromper o pai da família “Quantos homens há que deixam o leito nupcial para irem conspurcar-se nas imundas senzalas onde dorme a escrava, que é preferida a uma esposa terna e amável?” (Cunha 1845 *apud* Machado 1978, p. 360).

### 3.2 O corpo-território da mulher indígena

Já as mulheres indígenas, aqui estamos falando da etnia Xavante *A'uwẽ*, apresentam desde o seu nascimento uma singular participação ativa na sociedade indígena, a sua presença é de especial importância, independentemente de sua idade “desde muito cedo

a criança aprende o quanto ele é importante na vida adulta dos A'uwê, em especial se for menina, [...] (Passos e Rezende, 2012, p. 51).

## 8 Considerações finais

PASSOS (2003, p. 386) ressalta que “a cultura escolar, como também qualquer ‘texto’ tecido por humanidades, só existirá na intersecção, no diálogo entre a particularidade singular do educador e processos de produção coletiva de uma sociedade.” Apenas a melhora da qualidade das escolas nas comunidades tradicionais, comunidades quilombolas, comunidades indígenas, comunidades ribeirinhas etc., é insuficiente. Se faz necessário criar um diálogo com o ensino e a aprendizagem para incluir a participação comunitária e escolar como prática cotidiana, do ponto de vista do fortalecimento da identidade de todos os envolvidos neste processo educativo, e uma prática pedagógica corporizada permanentemente como intervenção pedagógica intencional, que busque compreender as relações raciais na sociedade brasileira, bem como aquelas que envolvem questões históricas e culturais da comunidade.

Tudo isso, unido à educação emancipatória e dialógica defendida por Paulo Freire (1987), somente ocorrerá quando se reconhecerem todos os seres como singulares e detentores de direitos. Nessa perspectiva a educação se tornará libertadora, e permitirá à pessoa humana o direito de sonhar e de buscar novos horizontes, refletindo sobre suas práticas e suas atitudes.

Há uma conexão com esse pensamento de Paulo Freire costurado à fenomenologia de Merleau-Ponty que nos provoca a reflexão relacionada ao contexto cultural e educacional que estamos inseridos, nos convida a perceber outras possibilidades de *Educações*, que jamais desumanizem ou desrespeitem.

E a escola precisa buscar essas práticas para a construção de uma sociedade mais justa e fraterna, sabemos que “*Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda*” Paulo Freire (2000, p.31). Essa frase nos remete a seguinte reflexão: que a educação transforma as pessoas e as pessoas transformam o mundo.

## Referências

ARROYO, Miguel G. **Passageiros da noite: do trabalho para EJA: Itinerários para o direito a uma vida justa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017

ARRUDA, Elismar Bezerra. **Uma escola para os trabalhadores: O caso do núcleo de Educação Permanente em Colíder**. Cuiabá: EdUFMT, 2017.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Alguns passos em direção a uma outra educação. **Curso Paulo Freire e a Educação Popular: Diálogos Virtuais e Virtuosos**. São Paulo: 2021.  
CAPALBO, Creusa. **Fenomenologia e Ciências Humanas**. Âmbito cultural edições. Ltda. RJ, 1987.

CUNHA, T.R.de Azevedo. PASSOS, L.A. **Pedagogia das Ruas, Pronúncias da Cidade**. In: Luiz Augusto Passos; José Marín; Solange T. Lima Guimarães; Claudia Cristina Carvalho. (Org.). **Ruação: das Epistemologias da rua à Política da rua**. 1. ed. Cuiabá: EdUFMT, 2014, v. 1, p. 267-282.

FIGUEIREDO, Ângela. **Gênero: dialogando com os estudos de gênero e raça no Brasil**. In: PINHO, AO., and SANSONE, L., orgs. **Raça: novas perspectivas antropológicas** [online]. 2nd ed. rev. Salvador:EDUFBA, 2008, pp. 237-255.

FREIRE, Ana Maria Araújo. **Indignação**. p. 394-395. IN: STRECK, Danilo R; REDIN, Euclides; RITKOSKI, Jaime José: **Dicionário Paulo Freire**. 4. ed. rev. ampl. 1. reimp. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Coleção Leitura. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GADOTTI, Moacir. FEITOSA, Sônia Couto Souza. **Reinventar a educação e inverter as prioridades: o lugar da educação de jovens e adultos**. p. 137-147. IN: GADOTTI, Moacir. Carnoy, Martin: **Reinventando Freire: a práxis do Instituto Paulo Freire**. São Paulo: Instituto Paulo Freire. Lemman Center/Stanford Graduate School of Education, 2018.

GOMES, N. **Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade**. In: CAVALLEIRO, E. (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação**. São Paulo: Summus, 2001. p. 83-96.

LISBOA, Armando Melo; PASSOS, Luiz Augusto. **Paulo Freire e Merleau-Ponty: conexões dialógicas**. *Motricidades*. Rev. SPQMH, v. 4, n. 1, p. 70-80, jan./abr. 2020. ISSN 2594-6463. DOI: <http://dx.doi.org/10.29181/2594-6463.2020.v4.n1.p70-80>.

MACHADO, Roberto et al. **Danação da norma: Medicina social e constituição da psiquiatria no Brasil**. Rio de Janeiro: Graal, 1978.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção**. Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 5ª ed. 2ª tiragem. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2018.

PASSOS, Luiz Augusto. **Fenomenologia**. p. 224 - 228. IN: STRECK, Danilo R; REDIN, Euclides; RITKOSKI, Jaime José: Dicionário Paulo Freire. 4. ed. rev. ampl. 1. reimp. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2019.

PASSOS, L.A. CUNHA, T.R.de Azevedo. **Plumária de povos nativos: carnalidade-corpo próprio e sinestesia**. p. 331-374. In: Diálogos entre arte, cultura & educação. / Elni Elisa Willms, Marcos Beccari, Rogério de Almeida (Organizadores). São Paulo: FEUSP, 2019. 705 p.

QUIJANO, Anibal. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciência sociais. Perspectiva latino-americana**. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005. Capítulo de Libro. [http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12\\_Quijano.pdf](http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf)

RIBEIRO, Flávia Gilene. **Na sua escola tem racismo? Na escola do Brejinho, tem!** Contornos do racismo na educação escolar. Curitiba: Editora Appris, 2022.



## MILITARIZAÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA: REFLEXÕES SOBRE DECOLONIALIDADE NUMA PERSPECTIVA PRÁTICA DE LIBERDADE

Gleisson Roger de Paula Coêlho  
(PPGAS/UFMT) - gleissoncoelho@hotmail.com

Éder Gomes de Oliveira  
(PPGE/UFMT) - eder.oliveira@edu.mt.gov.br

GT 14: Movimentos Sociais e Educação

**Artigo Completo**

### **Resumo:**

Este artigo tem como objetivo tecer algumas ponderações sobre a militarização de escolas públicas numa ótica reflexiva sobre a institucionalização a partir de uma educação decolonial. Embora não seja novidade o processo de militarização de escolas públicas no Brasil, em 2019, o tema volta a ser pauta de discussão com a implantação do Programa Nacional de Escolas Militares Cívicas (Pecim) pelo Governo Federal, com a justificativa de melhorar a qualidade dos ensinos fundamental e médio no País. E, embora a escola pública venha passando por inúmeras transformações, para acompanhar as mudanças sociais, políticas e econômicas, a militarização das escolas públicas não representam a garantia de um ensino de qualidade, lembrando que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), dispõe que a gestão de processos educacionais e pedagógicos devem ser exercidos por profissionais da educação. Por fim, trata-se de uma pesquisa qualitativa e exploratória a partir da análise de artigos, livros e legislação sobre o tema.

**Palavras-chave:** Ensino Público. Escola Cívico-Militar. Liberdade.

### **1 Introdução**

Imagine adentrar em um espaço escolar que deveria ser inclusivo, diverso e se deparar com crianças e adolescentes usando uniformes neutros, meninos com cabelos curtos e meninas com coques, sem qualquer possibilidade de expressarem sua individualidade.

Embora não seja novidade, o processo de militarização de escolas públicas no Brasil, o assunto ganhou repercussão com a criação do Programa Nacional de Escolas Militares Cívicas (Pecim), instituído pelo Governo Federal pelo Decreto nº 10.004 de 06 de setembro de 2019.

O Pecim apresentava como alguns de seus princípios a promoção de uma educação básica de qualidade aos alunos de escolas públicas, o desenvolvimento de um ambiente



escolar adequado para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem, o fortalecimento de valores humanos e cívicos.

No entanto, a decisão de transformar escolas públicas em militares, como no caso da “Escola Presidente Médici”, em Cuiabá/MT, que passou a ser administrada/gerida pelo Corpo de Bombeiros Militar de Mato Grosso (CBMMT) por meio do Diretoria de Ensino, Instrução e Pesquisa (DEIP) e foi rebatizada com o nome de “Escola Estadual Militar Dom Pedro II”, no final de 2021, gerou protestos dos alunos e questões como respeito às pessoas LGBTQIA+, aos negros que usam cabelo afro e o valor do uniforme militar, foram levantadas.

De outro modo, ainda hoje é possível observar nas escolas brasileiras a imposição de uma “cultura” e de “saberes” implementados na época do Brasil Colônia, que deslegitimam, por exemplo, os conhecimentos dos povos originários. Porém, ao considerar conhecimentos mais legítimos que outros, violências são praticadas e direitos são negados.

Assim, o presente trabalho tem como objetivo contribuir com as discussões sobre a necessidade de uma educação que seja inclusiva, que respeite a orientação afetiva sexual, a etnia/cor, as questões referentes a identidade de gênero, sem a imposição de qualquer regime autoritário e conhecimento. Por fim, trata-se de uma pesquisa qualitativa e exploratória a partir da leitura e análise de artigos, livros e legislação referentes ao tema.

## **2 Autoritarismo, Educação e Colonialismo**

Não é nenhuma novidade que muitas das cousas ensinadas nas escolas e presentes nos livros didáticos mesmo após anos de independência, tem sua origem nos pensamentos e ensinamentos trazidos pelos portugueses, incluindo a forma de se ensinar.

Mas será que em uma sociedade em que tenta combater a desigualdade entre homens e mulheres, entre brancos e negros, entre cisgêneros e transgêneros ainda é possível se ter uma educação com foco autoritário?

As experiências de vida e o saber dos professores ao serem compartilhados com seus alunos, lhes confere uma autoridade, enquanto o autoritarismo é imposto sem que haja a autoridade.

Sobre essa questão Arendt (1979) tece severas críticas aos pensadores que defendem uma educação com enfoque autoritário, baseada na violência ou como mola construtora de regimes políticos. Para a autora a educação e a cultura são o ponto de partida para a construção e suporte dos pontos de vista, concepções e valores de mundo (Arendt, 1979).

Por sua vez, a educação para Weber (1967) é um conceito amplo e como pode ser observada em sua obra “A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo”, dependerá do local e objetivo, pois segundo ele a educação pode ser religiosa, familiar, filosófica, carismática, literária, política ou especializada. Logo, é possível observar que, para o sociólogo alemão, que a educação não se limita à escola. Assim, os agentes educativos não se limitam aos professores, e incluem os pais, os sacerdotes, os filósofos, os literatos. Para o autor, o fenômeno educativo é entendido como parte do comportamento social.

De outro modo, fruto da época colonial, a escola brasileira em sua maioria bancária impõe pensamentos e entendimentos que deslegitimam ainda hoje saberes de comunidades e povos tradicionais, o que acaba tornando ainda mais vulneráveis certas classes da sociedade.

E, como forma de denunciar a dominação que persistiu sob as colônias mesmo após anos de seu término, como no caso brasileiro, em 1989, Quijano criou o termo "colonialismo". Pois segundo ele os padrões de poder, conhecimento e existência são impostos pela lógica europeia, capitalista e “nortecentrada” (Quijano, 2007).

A colonialidade se configura como segundo Ballestrin (2013) como o lado obscuro e necessário da modernidade, pois atua como a forma primária de controle sobre recursos, empregos, capitais e conhecimentos, limitada às relações de poder expressas pelos mercados capitalistas. Para Segato (2021, p. 115):

[...] muitos preconceitos morais que os direitos humanos tentam combater, agora considerados “costume” ou “tradição”, são, na verdade, preconceitos modernos. Esses preconceitos, costumes e tradições têm sua origem no padrão estabelecido pela colonial-modernidade. Em outras palavras, “costumes” homofóbicos e outras ideologias nocivas são de fato moderna e, novamente, descobrimos que a modernidade apresenta um antídoto legal para os males que introduziu e continua a se propagar.

Desta forma, o colonialismo/colonização ainda existe nas suas mais diversas formas, sobretudo, nos discursos que a nossa sociedade reproduz todos os dias, para manter o privilégio de uns em detrimento de outros. Afinal como destaca Vergés (2023, p. 22):

A colonização continua sendo atualizada pelos processos de acumulação por expropriação – monopolização de terras e mares, superexploração de corpos não brancos sobre a proteção de grupos armados e transferência de riquezas, em nível global, sob o regime das leis de comércio ditadas pelo Ocidente.

Portanto, como adverte Ballestrin (2013) a colonialidade é o *continuum* da propagação das ideias coloniais, uma matriz que se manifesta essencialmente nas relações dominantes de poder, conhecimento e existência.

### 3 Buscando uma educação decolonial

O conceito de decolonialidade surgiu como uma proposta de enfrentamento do pensamento colonial e moderno, principalmente por meio do trabalho do grupo MCD (Modernidade, Colonialidade e Decolonialidade) composto por estudiosos como Aníbal Quijano, Catherine Walsh, Edgard Lander, Enrique Dussel, Nelson Maldonado-Torres e Walter Dignolo.

O termo "descolonização" é usado MCD referindo-se a um conjunto de métodos teóricos, surgido no final dos anos 1970 e início dos anos 1980, que revela "várias situações de opressão" (Césaire, 1978, p. 90) decorrente do "domínio de uma raça sobre a outra" (ibid., p.19), com o desenvolvimento do referido processo histórico vivido até o século passado.

A descolonização é concebida como uma forma de resistência e desconstrução dos modelos, conceitos e perspectivas que foram impostos às pessoas do "sul global" por anos, bem como uma crítica direta à modernidade e ao capitalismo.

Walsh (2013), destaca que o principal objetivo do deconolialismo é tecer críticas constantes contra a hegemonia monocultural e monorracial do conhecimento, visando a promoção e transformação das instituições que racializam e hierarquizam o mundo com o apoio da colonialidade do poder. Nesse aspecto, a colonialidade pode ser compreendida como um outro olhar da modernidade, sempre acompanhada por processos de opressão e dominação dos países e grupos subalternos.

Dessa forma, o pensamento decolonial tece reflexões fora da posição hegemônica epistêmica, e pensa a partir da posição epistêmica subalterna. Em ser um conhecimento que vem "de baixo", a perspectiva subalterna pode exercer uma provocação nas relações de poder, no sentido de contestá-las, criticando o conhecimento hegemônico nessas relações (Grosfoguel, 2008, p. 119).

Há décadas os movimentos sociais no Brasil buscam decolonizar o pensamento e a educação formal. Como exemplo dessa busca, podemos citar os quilombolas e indígenas, que reivindicaram e conquistaram formas distintas de educação que correspondem às suas reais expectativas e necessidades.

Nos últimos anos a educação no Brasil tem desencadeado inúmeras discussões sobre temas como currículo, ensino, formação de professores e cultura escolar. No entanto, para que haja uma educação efetivamente inclusiva, se faz necessário reconhecer as diferenças, para que assim possa ser superado desigualdades e discriminações raciais, de gênero, sexualidade, religiosas, entre outras. Afinal, como lembra hooks (2017, p. 56): “À medida que a sala de aula se torna mais diversa, os professores têm que enfrentar o modo como a política da dominação se reproduz no contexto educacional”.

#### **4 Breves reflexões sobre a militarização das escolas públicas**

Para refletir sobre a militarização da escola pública no Brasil, questões como o papel que a educação e a escola desempenham na e para a sociedade brasileira e o contexto político, social e econômico em que esse fenômeno ocorre, ganham relevância.

Uma questão importante sobre o Programa Nacional de Escolas Militares Cívicas (Pecim), implementado em 2019 pelo Governo Federal, é o cenário político em que vivenciava o Estado Brasileiro, em que havia uma tendência em instituir o pensamento militar nos diversos setores. Todavia, nem todos viram a militarização das escolas com bons olhos.

O movimento Todos pela Educação, tradicionalmente alinhado às políticas governamentais, ao criticar falta de investimento em formação de professores e adoção de escolas de tempo integral, considerou que “a militarização é a confissão deste governo da sua incapacidade de formular e implementar políticas educacionais consagradas pelas experiências nacionais e internacionais” (Mendonça, 2019, p. 627).

A Nota das Entidades Nacionais sobre a Adoção do Modelo de Escolas Cívico-Militares, emitida em 6 de fevereiro de 2019, enfatizou o fato do programa ofender o direito universal à educação tendo em vista seu caráter excludente, além de causar danos à formação dos adolescentes em função do ambiente rígido (Nota das Entidades, 2019). E como lembra Mendonça (2019, p. 629):

Os processos de militarização de escolas públicas que ocorrem País a fora, ainda que sejam aprovados pelos responsáveis pelos estudantes e, em geral, passem por aprovação prévia das comunidades escolares, são alvo de críticas

e enfrentamentos por parte de setores organizados da sociedade, em especial entidades acadêmico-científicas e sindicais e por especialistas em políticas públicas e gestão da área da educação.

Já sobre a seletividade das escolas militarizadas, Santos (2016) apontou que nem todos os alunos que precisam ou optam por escolas públicas podem estudar em escolas militarizadas por causa das altas mensalidades, disfarçadas de “doações espontâneas” e fardas escolares caras, o que, na verdade, é um uniforme, como os uniformes usados por policiais militares, soldados do exército ou bombeiros.

A alegação utilizada para justificar a militarização das escolas, de que gestão e prática docente podem ser dissociadas, como se fosse possível isolar a gestão, ou seja, a forma como as escolas são organizadas, sem impactar nos programas de formação das escolas públicas, não condiz com a realidade.

De outro modo, a LDB dispõe que o ensino será ministrado por princípios como: liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; consideração com a diversidade étnico-racial. Em uma escola militarizada, que apresenta um ambiente que determina como se vestir, o corte de cabelo e como se pentear, não permite por exemplo a expressão etno-racial. Sobre o corte de cabelo masculino e como deve ser o coque feminino o Regimento da Escola Estadual Militar Dom Pedro II, dispõe em seus artigos 259 e 260:

Art. 259 O corte de cabelo padronizado para os alunos (masculino) é denominado “meia cabeleira”.

§ 1º O “pé do cabelo” deverá ser feito com o bico da tesoura contornando todo o friso (lateral e nuca) e os acertos deverão ser feitos com a navalha.

§ 2º É proibido o uso de costeletas. Consideram-se costeletas, quando a base do pé do cabelo está abaixo da parte média do trago auricular (saliência cartilaginosa na entrada do ouvido).

§ 3º O corte do cabelo deverá ser feito de quinze em quinze dias ou quando este apresentar tamanho superior ao padrão determinado.

§ 4º É vedado aos alunos da escola usar tinturas ou descolorir os cabelos de forma alegórica.

Art. 260 As alunas da escola quando usarem “coque”, este deverá estar coberto com rendinhas de cor preta.

Um fato ocorrido no “Colégio Estadual da Polícia Militar Tiradentes” na capital mato-grossense sobre o racismo praticado por policiais da unidade em uma técnica administrativa educacional, simplesmente por usar tranças<sup>1</sup>, dá a ideia do ambiente opressor ao qual são submetidos os alunos.

---

<sup>1</sup> “Funcionária de colégio militar em MT alega racismo após colocar tranças no cabelo e denuncia policiais”. Disponível em: <https://g1.globo.com/mt/mato-grosso/noticia/2023/09/29/funcionaria-de-colegio-militar-em-mt-alega-racismo-apos-colocar-trancas-no-cabelo-e-denuncia-policiais.ghtml>.

Segundo Teixeira (2009), a educação é a base da democracia, que em combinação com outros regimes é a mais difícil e por isso a mais humana e rica. Todos os regimes, para o autor, do mais mecânico ao menos humano, dependem da educação. Mas a democracia repousa sobre a educação mais difícil, que deve fazer do filho do homem não mais um animal instruído, mas um homem.

Há educação e educação. Há educação que é treino, que é domesticação. E há educação que é formação do homem livre e sadio. Há educação para alguns, há educação para muitos e há educação para todos. A democracia é o regime da mais difícil das educações, a educação pela qual o homem, todos os homens e todas as mulheres aprendem a ser livres, bons e capazes. A educação faz-nos livres pelo conhecimento e pelo saber e iguais pela capacidade de desenvolver ao máximo os nossos poderes inatos (Teixeira, 2009, p. 106-107).

O cotidiano de uma escola militarizada reforça os aspectos visíveis da escola, compreendidos na perspectiva de Nóvoa (1995), para quem a instituição escolar possui uma cultura própria, com aspectos visíveis e invisíveis. O intangível refere-se a crenças, valores, ideologias, enquanto o tangível inclui manifestações verbais e conceituais, como currículo; manifestações visuais e simbólicas, como uniformes; e manifestações comportamentais, como rituais e comemorações.

As escolas militares alteram e exacerbam todos esses itens; por exemplo, a obrigatoriedade do uso do uniforme é considerada norma básica nas academias militares, e o uso do uniforme impõe regras que devem ser seguidas dentro e fora do ambiente escolar.

Questões como usar indevidamente o uniforme escolar, não portar a agenda escolar, arrancar as páginas ou alterar a sua originalidade ou ainda deixar decolar a foto de identificação pessoal, são consideradas transgressões leves. Já deixar de cortar o cabelo na forma regulamentar ou tingi-lo e/ou se apresentar na escola fora dos parâmetros regulamentares e sentar no chão quando estiver uniformizado, reputa-se como transgressão de natureza média. E o simples fato de utilizar aparelhos sonoros, de telefonia celular, instrumentos de música e afins durante o tempo em que estiver na Escola seria grave (CEMDPII, 2021).

## **5 Considerações finais**

Até pouco tempo os saberes dos povos tradicionais, dos indígenas e quilombolas, por exemplo, não eram reconhecidos por uma parte da sociedade como válidos, afinal só

o pensamento europeu seria válido. Assim, verdades até então absolutas, passaram a dialogar com outras.

Nesse sentido, o espaço escolar ganha relevância, pois partindo do raciocínio que a educação deve ser inclusiva, múltipla, a escola contribuiria com o respeito das diferenças religiosas, étnico-racial.

No entanto, o modelo oferecido pelas escolas militares, em que a liberdade, o pensamento e a criatividade são controlados, enquadrados, poder exercer sua individualidade torna-se algo raro.

De outro modo, o Programa Nacional de Escolas Militares Cívicas (Pecim) anunciado como alternativa para melhorar a qualidade de ensino e tornar o ambiente escolar seguro, sem violência, mostra-se excludente (afinal, nem todos podem comprar uniformes) e vai contra o respeito a diversidade e a livre pensamento.

## Referências

ARENDDT, Hannah. **Entre o Passado e o Futuro**. São Paulo: Perspectiva, 1979.

BALLESTRIN, Luciana. (2013). América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, (11), 89–117. <https://doi.org/10.1590/S0103-33522013000200004>.

BRASIL. MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. n. 9394/1996.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Descolonizando la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. In: GROSFOGUEL, Ramón. (Org.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica mas allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007, cap. 5, p. 79-93.

CEMDPII. **Regimento Interno Escola Estadual Militar Dom Pedro II**. 2021. Disponível em: <<https://eemdompedro2.com.br/organ/regimento.php?id=1>>. Acesso em: 03 out. 2023.

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo**. Lisboa: Sá da Costa, 1978.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: LANDER, Edgardo. (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Colección Sur-Sur. Buenos Aires, Argentina: CLACSO, 2005, cap. 2, p. 24-33.

GROSFOGUEL, Ramón. **Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global**. Revista Crítica de Ciências Sociais, 80, Março 2008, p. 115-147.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir**: A educação como prática da liberdade. 2<sup>a</sup>. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFOGUEL, Ramón. (Org.). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica mas allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007, cap. 7, p. 127-169.

MENDONÇA, Erasto Fortes. Escolas cívico-militares: cidadão ou soldadinhos de chumbo?. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 13, n. 27, p. 621–636, 2020. Disponível em: <<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1039>>. Acesso em: 15 out. 2023.

NOTA DAS ENTIDADES nacionais sobre a adoção do modelo de escolas cívico-militares. ANPED, ANPAE, ANFOPE et alii. 4 fev 2019. Disponível em <<http://www.anped.org.br/news/nota-das-entidades-nacionais-sobre-adocao-do-modelo-de-escolas-civico-militares>>. Acesso em: 15 out. 2023.

NÓVOA, António. Para uma análise das instituições escolares. In: NÓVOA, António (org.). **As organizações escolares em análise**. 2. ed., Lisboa: Dom Quixote, 1995.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTRO- GÓMEZ, Santiago; GROSFOGUEL, Ramón. (Org.). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica mas allá delcapitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007, cap. 6, p. 93-127.

SANTOS, Rafael José da Costa. **A militarização da escola pública em Goiás**. Dissertação (Mestrado em Educação). Goiânia, PUC-Goiás, 2016. 131p.

SEGATO, Rita. **Crítica da colonialidade em oito ensaios e uma antropologia por demanda**. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2021.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. **Educação é um direito**. Rio de Janeiro: Editora UERJ, 2009.

VERGÉS, Françoise. **Descolonizar o Museu**: Programa de desordem absoluta. São Paulo: Ubu Editora, 2023.

WALSH, C. (2013). Lo pedagógico y lo decolonial. Entretejiendo caminos. In C. Walsh, **Pedagogias decoloniales**. Prácticas insurgents de resistir, (re) existir y (re) vivir. TOMO I. (pp. 23-68). Quito, Equador: Abya Yala.

WEBER, Max. **A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo**. São Paulo: Livraria Pioneira Editora (Biblioteca Pioneira das Ciências Sociais), 1967.



## O COROLÁRIO DA VIOLÊNCIA NO ENSINO BÁSICO NO BRASIL

Anna Luiza Ribeiro Torres  
(UFMT/CUA/ICHS) - annatorres24733@gmail.com

Ingrid Galhardo de Aquino  
(UFMT/CUA/ICHS) - in.galhardo2002@gmail.com

Lara Luiza Neres Barbosa  
(UFMT/CUA/ICHS) - laraneres2016@gmail.com

Odorico Ferreira Cardoso Neto  
(UFMT/CUA/ICHS) - kikoptbg@gmail.com

GT 14: Movimentos Sociais e Educação

**Artigo Completo**

### Resumo:

O artigo consiste em explorar a relação causa-consequência entre o aumento de violência influenciadas pelos fatores externos e, a vertente comportamental e de desenvolvimento em torno dos jovens estudantes, cujo objetivo é entender o que é a violência e os conceitos que a contornam, o motivo de seu crescimento exponencial, e seu corolário nas escolas brasileiras. Da perspectiva metodológica, a pesquisa apresenta uma abordagem qualitativa, de cunho teórico e investigativo, se valendo de materiais bibliográficos, noticiários e da legislação, possui indicadores quantitativos no que diz respeito à compreensão e interpretação dos elevados dados em torno de violências apresentadas nas escolas no Brasil. O referencial teórico abordou a noção de violência dentro da perspectiva de Priotto e Boneti (2009, p.162); Lopes et al (2008, p. 63-76), e do Relatório sobre violência e saúde, produzido pela Organização Mundial da Saúde. Para analisar a violência, foi usada a categorização oferecida pela Organização Mundial de Saúde (OMS) em três diferentes grandes grupos: violência dirigida a si mesmo; violência interpessoal e violência coletiva. Nas considerações finais, é demonstrado que o esforço conjunto permitirá o rompimento do ciclo vicioso de violência e influências negativas, bem como se romperá as barreiras de desigualdades sociais.

**Palavras-chave:** Alunos, Cultura de Ódio, Educação, Professores, Violência Escolar.

### 1 Introdução

A violência é um fenômeno complexo, intrinsecamente enraizado em todas as relações, que pode englobar desde comportamentos mais leves, como um constrangimento moral, a comportamentos mais graves, como o caso de violências físicas e sexuais, se confundindo no paradigma social como regra, ao invés de exceção. Inserida nessa estrutura disfuncional está a escola e seus alunos, que se fragmentam entre agressores e vítimas.

Historicamente, se apresentava com mais frequência e com uma relevância de repulsa social maior, como algo exterior ao ambiente escolar, de modo que, como

Realização



apresenta Souza (2003), castigos físicos escolares eram normalizados no século XIX, estando prescritos na legislação mineira até o final do período. Apesar das críticas que já começavam a se propagar, esses castigos continuavam a ocorrer, inclusive com consentimento e apoio dos pais e da sociedade.

Usada como ferramenta de educação e resolução de conflitos antes mesmo do contrato social, a violência se legitima como meio de punição e correção de crianças e adolescentes dentro das escolas, favorecendo o crescimento do “contexto de uma cultura de desrespeito” (Lopes et al, 2008, p. 67), que estimula o desenvolvimento de jovens que não respeitam a si mesmos, ou reconhecem o outro.

Diariamente, vemos nas redes sociais notícias que mostram os mais variados tipos de violência na sociedade brasileira, sobretudo, nas escolas. Contudo, apesar de tais atos acontecerem nas escolas, não é gerada lá, tendo assim, fatores externos como principal influência, como condições econômicas, estrutura familiar, narcotráfico, entre outros. Nesse ínterim, cria-se a necessidade de reconhecer os inúmeros tipos de violência para assimilar seus reflexos no ambiente escolar.

Considerando os aspectos da violência escolar e os seus impactos, a pesquisa consiste em explorar a relação causa-consequência entre o aumento de violência influenciadas pelos fatores externos e, a vertente comportamental e de desenvolvimento em torno dos jovens estudantes, assim como, a crescente sensação de insegurança generalizada nas escolas decorrentes dos acontecimentos do novo século.

Diante das hipóteses apresentadas, o presente trabalho visa analisá-las, tendo como cerne a violência na escola, da escola e em torno das escolas. Levando em consideração que alguns dos propósitos da escola é desenvolver percepções sobre o mundo e sociedade, socializar e ressocializar, para poderem, de certa forma, desenvolver determinadas conexões/relações com a sociedade. Portanto, na área da educação é imprescindível realizar a observação das circunstâncias atuais, tal como, expor alternativas que busquem decifrar os problemas que afetam direta e negativamente as escolas.

## **2 Objetivo**

O objetivo deste trabalho consiste em entender o que é a violência e os conceitos que a contornam, o motivo de seu crescimento exponencial, e seu corolário nas escolas brasileiras. Torna-se fundamental compreender as razões, a fim de subsidiar no

desenvolvimento de políticas públicas para o auxílio do papel da gestão diante dos últimos acontecimentos registrados nas escolas do Brasil, entre os meses de janeiro e abril de 2023. Com isso, fez-se necessário analisar as contribuições históricas e reflexões a respeito deste campo.

### **3 Metodologia**

O presente trabalho apresenta uma abordagem qualitativa, de cunho teórico e investigativo, se valendo de materiais bibliográficos, noticiários e da legislação, possui indicadores quantitativos no que diz respeito à compreensão e interpretação dos gráficos (com os dados de violências registrados), por entender que nessa perspectiva pode-se explorar mais amplamente as informações, mediante arcabouço teórico.

A fonte material foi constituída de noticiários e dos registros históricos para a elaboração dos dados quantitativos. Essa análise possibilitou o conhecimento da subjetividade dos indivíduos, sendo de grande relevância para ajudar e enriquecer a compreensão das informações obtidas nas referências teóricas.

### **4 Referencial teórico**

Para esta pesquisa, a noção de violência foi abordada dentro da perspectiva de Priotto e Boneti (2009, p.162); Lopes et al (2008, p. 63-76), e do Relatório sobre violência e saúde, produzido pela Organização Mundial da Saúde (2002, p. 19-29), fontes essas, que auxiliaram na conceituação de violência e as consequências trazidas para o ambiente escolar.

Ao falar de violência é interessante fazer uma análise histórica desse fenômeno para desenvolver reflexões, assim, utilizamos como base Rita Cássia de Souza, que realizou um estudo no programa de doutoramento em educação. A autora, Souza (2003), faz uma abordagem da violência, no seu artigo "Punições e disciplina: introdução ao estudo da cultura escolar", a qual investiga as práticas disciplinares e punitivas pelos educadores no século XIX, mostrando que castigos físicos escolares eram normalizados.

Os aspectos de educação e violência, correlacionados, analisados no âmbito desta pesquisa fundamentaram-se nas contribuições de Batistela (2023); Lopes et al (2008, p. 63-76); Müller da Silva (2014); Paulo Freire (1987); Priotto (2009, p. 161-179) e Tognetta

(2009, p. 1-15). Já os dados de violências e massacres que aconteceram nos últimos tempos, foram extraídos das reportagens de Batistela e Caldas (G1, 2023), e Figueiredo *et al* (CNN, 2023).

## 5 Resultados e Discussão

Quando se fala de violência na escola, o primeiro aspecto a se analisar são os conceitos que envolvem essa temática e as raízes de sua composição, para, assim, identificar e tratar suas sequelas, analogamente a ideia de curar a doença para findar os sintomas. Seguindo esta lógica, tem-se a violência como a noção geral que engloba as demais concepções, logo, sendo de análise elementar.

Violência, por definição, vai se expandir muito além da ideia de abuso físico, sendo, primariamente, uma expressão de poder, incluindo ameaças, intimidações, atos de omissão ou negligência, auto abuso e abuso psicológico. A amplitude de suas variações e expressões expõe a sua presença naturalizada e frequente, tornando-a quase intrínseca às relações sociais. (OMS, 2002, p. 27)

Consequentemente, incide em uma extensa gama de complicações, tais como dano psicológico, privação, deficiência de desenvolvimento ou opressão social, que podem se manifestar imediata ou tardiamente, afligindo irrevogavelmente todos os níveis em que ela se apresenta, e sendo particularmente preocupante, quando o escopo é a escola, e a vítima, o aluno. (OMS, 2002, p. 27)

Para Priotto e Boneti (2009, p.162), a violência é um fenômeno inerente à vida humana que permeia historicamente a vida social, podendo ser explicada a partir de determinações culturais, políticas, econômicas e psicossociais, intrínsecas a vida humana, que se apresentam nas mais diversas proporções. Ou seja, de modo geral, ela está interligada a uma pessoa ou conjunto, mas não há de se negar que os acontecimentos ou mudanças radicais que ocorrem na sociedade, podem vir a influenciar.

Reconhecida como uma das principais patologias da saúde pública pela resolução WHA (World Health Organization) 49.25, em 1996, a violência foi categorizada pela Organização Mundial de Saúde (OMS) em três diferentes grandes grupos, consoantemente ao sujeito ativo do fato: violência dirigida a si mesmo (auto-infligida); violência interpessoal (por outras pessoas/pequenos grupos institucionais); e violência

coletiva (por grandes grupos organizados/Estado). Aqui, dá-se uma atenção especial ao entendimento do tipo interpessoal. (OMS, 2002, p. 28)

Ordinária e constante, a violência interpessoal é aquela que é praticada entre as pessoas, que estampa as páginas dos jornais, se confundindo em meio ao cotidiano. Manifestada majoritariamente em duas categorias distintas: violência familiar e violência comunitária. A primeira refere-se a que ocorre no seio familiar, entre parentes e parceiros, com crianças e idosos figurando como a parte ofendida. Já a posterior trata daquela presente no plano externo, entre desconhecidos e conhecidos, e na esfera institucional, dentro de asilos, prisões e, principalmente, escolas. (OMS, 2002, p. 28)

Segue, abaixo, infográfico elucidativo quanto à tipologia da violência e suas ramificações:

Imagem 1 - Tipologia da Violência



Fonte: Feita pelos autores (2023).

Imagem 2 - Tipologia da Violência



Fonte: Feita pelos autores (2023).

Imagem 3 - Tipologia da Violência



Fonte: Feita pelos autores (2023).

Ao abordar esse assunto é necessário compreender o jovem aluno, mais precisamente os inseridos no ensino básico, como vítima ou agressor, a partir de uma análise social atual que se mostra cada vez mais estigmatizada e de exclusão, por mais que tente demonstrar evolução e inclusão. Dessa forma, a violência escolar deriva além do ambiente escolar, atingindo a sociedade externa, e demandando uma espécie de afirmação do direito de ser reconhecido em algum momento da vida, que se concretiza a partir da violência.

Tem-se a partir disso, a convicção de que a violência gera violência, e esta se confirma quando, aquele que convive em um ambiente violento, principalmente em momento de vulnerabilidade na infância ou adolescência, torna-se para além de sua vítima, um reprodutor dela. E, por muitos anos, foi essa a política educacional utilizada no Brasil, impondo ao estudante posições de hierarquias dentro e fora das salas de aulas com total apoio e suporte da sociedade, inclusive dos pais.

A escola, desde o ensino infantil ao ensino médio, é um espaço em que se encontram diferentes grupos sociais, com cada indivíduo vindo de uma realidade diferente, mas que no fim, possuem o mesmo objetivo, aprender. É notório que forças externas acabem por relativizar essa finalidade, principalmente se aquele determinado indivíduo vier de uma classe social mais baixa e, é justamente nesse sentido que a escola acaba por se tornar um ambiente violento e exclusivo para muitos.

Diante desse cenário, a convivência de alunos e professores, por vezes, se converte em algo complicado/conflituoso, danificando o processo ensino-aprendizagem, o desenvolvimento do aluno e das aulas, tal como a metodologia adotada em sala de aula. Com isso, compreende-se que a escola (estrutura física), de certo modo, também sofre as consequências dessa relação violenta, sendo possível visualizar essas consequências com as corriqueiras depredações do patrimônio público.

Nesse ínterim, todo o paradigma educacional se torna problemático, com a esfera destinada ao desenvolvimento moral, social e ético de crianças e adolescentes sendo corrompida pelo véu da violência, implicando na construção de um ciclo vicioso de adultos violentos, que criam crianças violentas, em uma sociedade ainda mais violenta. Tal constatação é desoladora, principalmente, quando se verifica a velocidade com a qual ela se confirma, sendo, portanto, imprescindível, resistir e reagir, porque como diria Paulo Freire (1987) “quando a educação não é libertadora, o sonho do oprimido é ser o opressor”.

Hodiernamente, a mídia com o auxílio das redes sociais, além de um instrumento de democratização das informações, pode ser utilizada de forma manipuladora e perigosa

Realização

a esses indivíduos. O aumento de notícias e compartilhamento a par de massacres escolares ou violências contra professores em sala de aula, ou até mesmo, o incentivo nas redes sociais a discursos de ódio e o debate a tal da liberdade de expressão, apresenta a esses jovens um mundo que, muitas das vezes, não tinham pensado na possibilidade de fazer parte.

O Brasil, de acordo com pesquisa documental feita pelo G1 (2023), tem histórico de alto índice de violência escolar. De acordo com dados levantados, as escolas brasileiras são um dos ambientes mais propícios ao *bullying* e à intimidação em relação à média internacional, com 28% dos diretores escolares relatarem ter testemunhado situações dessas ocorridas entre os alunos. Além disso, 10% dessas escolas registraram casos de intimidação ou abuso verbal contra educadores.

Esse aumento cada vez mais agravante, é resultado de diversos fatores que se tornaram mais presentes nos últimos anos: a vida no isolamento social, a exposição a violência familiar, a tecnologia, a polarização social, sanitária e política no país, colaboram para uma crescente de grupos com ideais extremistas.

A vida social tem extrema importância na formação individual de cada ser humano. É interagindo socialmente que se aprende a fazer o básico e a conviver em sociedade, tendo em mente a responsabilidade de respeitar o outro. Durante a pandemia, estudantes se viram presos dentro de casa, convivendo apenas com a família e dependendo das tecnologias para ter o mínimo de interações sociais possíveis.

A violência familiar perpassa os espaços familiares em que crianças e adolescentes são expostas à violência e maus-tratos. No Brasil, há políticas de combate, porém, tem-se o conhecimento de que é um fenômeno ainda em grande escala. Não é de hoje que psicólogos e estudiosos da área, trazem o conhecimento de que essa violência tende a passar de geração em geração e, muitas das vezes, se exterioriza para o ambiente externo, como nas escolas.

A tecnologia é um dos problemas mais sérios quando tratamos desse assunto. O acesso a ela e suas redes, sem a mediação de um responsável, tornou mais fácil o consumo de fóruns na internet, muitos na *deep web*, que disseminam ideias e conteúdos extremamente violentos. Mas também em redes com mais fácil acesso, como o *discord*, que também autoriza usuários sem sua devida identificação.

E, por fim, a polarização social, sanitária e política do país. Nesse mesmo período, as relações sociais se estremeceram devido ao ambiente político, após as investigações da

Lava Jato. Isto serviu como um combustível para cada dia mais se propagarem idéias extremistas, inclusive dentro das salas de aulas.

Com a crescente e efervescente repercussão midiática de casos criminais internacionais de massacres escolares, os alunos brasileiros começaram a replicar o método estrangeiro de exteriorizar suas frustrações e violência, levando o Brasil a enfrentar sua própria epidemia de chacinas, com uma frequência alarmante.

Episódios recentes, como o ocorrido em 27 de março deste ano, quando um aluno de 13 anos matou uma professora e feriu outras cinco pessoas dentro de uma escola estadual em São Paulo - SP, ou como o ataque em uma creche de Blumenau - SC em abril, que deixou quatro crianças mortas e outras cinco feridas, provocaram uma onda de terror que vem se alastrando por todo o país, crescendo, ao já debilitado ambiente escola, o medo.

Para tentar diminuir as violências nas escolas, é necessário fazer a implementação de políticas públicas que, de maneira eficiente, diminuam o índice de violência. Tais políticas devem refletir tanto nos alunos, quanto nos professores, de modo que ambos saibam lidar com os problemas existentes no ambiente escolar. Outrossim, é fundamental políticas governamentais que promovam a conscientização da sociedade, em relação ao desarmamento.

Todavia, a instituição como um todo deve estar preparada, por isso, devem ser criados projetos multidisciplinares; extracurriculares, no intuito de estimular a prática de esporte, cultura e lazer; tal como, a criação de projetos de extensão que promovam uma interação com a sociedade de forma conscientizadora. Além disso, deve-se buscar implantar assistência psicológica, por meio de psicólogos e psiquiatras, nas instituições de ensino como uma ferramenta de combate à violência, que visa resgatar valores sociais democráticos, incentivando a tolerância e criando respeito mútuo.

Outro aspecto indispensável à comunidade escolar, é a atenção ao acesso dos alunos a grupos extremistas nas redes sociais. Os pais/responsáveis devem atuar na linha de frente dessa problemática criando diálogos sinceros e didáticos com seus filhos com a intenção de gerar confiança na relação familiar, construindo assim, uma conscientização com naturalidade sobre esse fenômeno. Quanto às instituições de ensino, é cabível o reforço em relação à conscientização das graves consequências trazidas pela prática de violência e os impactos causados no âmbito escolar.

Essas ações colaboram para que o aluno consiga compreender que a denúncia deve ser utilizada para evitar a propagação e a disseminação dessas ondas de violência nas

escolas, das escolas e em torno das escolas. A orientação deve focar na ideia de que algumas condutas e posturas não devem ser executadas, tal como, alertá-los sobre a importância de denunciar os grupos extremistas que estão presentes nas redes sociais, sempre que tiverem conhecimento do fato, para que não sobrevenha acontecimentos futuros mais trágicos.

Torna-se, portanto, imprescindível, que os pais/responsáveis e a instituição de ensino criem um elo que propicie a consolidação de um ambiente de segurança e confiança que incentive os alunos a ocuparem espaços e darem voz aos seus anseios e angústias. Portanto, acredita-se que esse elo formado, fortalece a conscientização dos alunos, ajudando, de certo modo, a romper esse ciclo vicioso de violências e influências negativas que permeiam o século atual nas relações intraescolares.

## **6 Considerações finais**

O presente estudo permitiu observar que diversos fatores desenvolvidos durante o tempo no país e no mundo, influenciaram a criação do ciclo de violência atual. Desde a construção da educação nos séculos passados, em que se demonstra como política agressiva e de hierarquia entre professor-aluno, até a atual, que tenta ser cada vez mais democrática e inclusiva.

No ambiente escolar, a manifestação da violência se torna cada dia mais corriqueira entre os alunos. Tais fenômenos, educação e violência, no âmbito desse estudo, foram considerados interligados ao ambiente extraescolar, promovendo transformações e intervenções, por ora negativas, nos elos escolares, os quais são reflexos dos problemas que advêm das sociedades, até mesmo, das famílias, que por muitas vezes, se sucedem de um núcleo familiar desestruturado.

Verificou-se que os conceitos de violência e educação, são tão intimamente ligados, que a forma como um se manifesta afeta diretamente o outro. Possuem uma relação inversamente proporcional, pois onde há mais educação, há menos violência, e vice-versa. Comprovando, assim, o entendimento de que para se conquistar um ambiente escolar saudável e propício ao desenvolvimento moral e ético dos alunos, necessita-se, primeiramente, combater a violência.

Dessa forma, as abordagens em torno do tema foram orientadas no sentido de colaborar para alternativas que buscassem incentivar o enfrentamento à violência, de

Realização

forma que criasse vínculos de conscientização e reflexão. Tal como, possibilidades de medidas cabíveis, dado a complexibilidade que o fenômeno constitui, no sentido de amenizar a irradiação da violência, proporcionando a compreensão de fatos e aspectos, por ora desconhecidos ou ocultados pela sociedade.

Nessa perspectiva, constatou-se a indispensabilidade de discutir e conscientizar a sociedade, sobretudo, as escolas e as famílias. Ressaltando o elo, família e escola, são essenciais para interagir forças, gerando um ambiente aconchegante e confortável para que os alunos consigam desenvolver confiança, bem como lidar de maneira tranquila com os traumas gerados no decorrer da sua vida.

Tendo isso, acredita-se que o esforço conjunto permitirá o rompimento desse ciclo vicioso de violência e influências negativas, bem como romperá as barreiras de desigualdades sociais, permitindo assim, um ensino-aprendizado mais inclusivo e compreensivo aos jovens que possuem cada vez mais questões a lidar.

## 7 Referências

BATISTELA, Clarissa; CALDAS, Joana. Autor de ataque a creche de Blumenau foi preso por 4 homicídios triplamente qualificados e 4 tentativas de homicídio. **G1 SC, Santa Catarina**, 05 de abril de 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/sc/santa-catarina/noticia/2023/04/05/governo-fala-sobre-ataque-a-creche-em-blumenau.ghtml>.

Acesso em: 06 de abr. de 2023.

DA SILVA, Jean Carlos Müller et al. Histórico da agressividade e violência nas escolas públicas e particulares no Brasil. **EDUCAÇÃO**, v. 2, n. 2, p. 121-136, 2014. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/1032>. Acesso em: 19 abr. 2023.

DE SOUZA, Rita de Cássia. **Punições e disciplina**: introdução ao estudo da cultura escolar. 2003. Disponível em: <http://portalmineiro.fae.ufmg.br/conteudo/externos/2cpehemg/arq-ind-nome/eixo7/completos/punicoes-disciplina.pdf>. Acesso em: 31. mar. 2023.

FIGUEIREDO, Carolina et al. Professora de 71 anos morre após ser esfaqueada por aluno em escola de SP. **CNN Brasil**, São Paulo, 27 de março de 2023. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/adolescente-esfaqueia-professores-e-aluno-em-escola-estadual-de-sao-paulo/>. Acesso em: 06 de abr. de 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

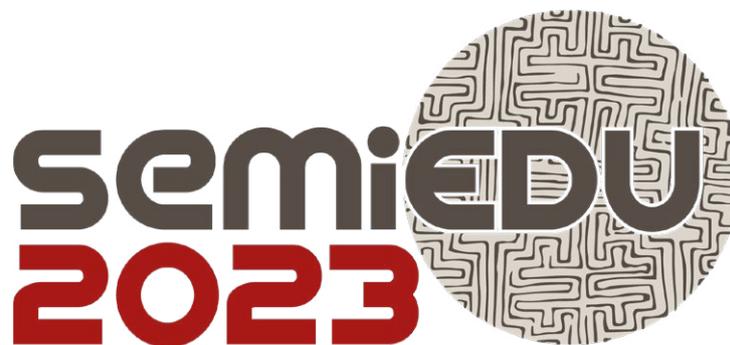
G1. **Brasil tem histórico de alto índice de violência escolar:** veja dados sobre agressão contra professores. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2023/03/27/brasil-tem-historico-de-alto-indice-de-violencia-escolar-veja-dados-sobre-agressao-contraprofessores/> Acesso em: 21 de abr. 2023.

LOPES, Roseli Esquerdo et al. Juventude pobre, violência e cidadania. **Saúde e sociedade**, v. 17, p. 63-76, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sausoc/a/xDfVHWyfDB4cFsfSJnQ46Np/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 21 de mar. de 2023.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE; KRUG, Etienne G. **Relatório mundial sobre violência e saúde**. Genebra: Organização Mundial da Saúde, 2002. Disponível em: <https://portaldeboaspraticas.iff.fiocruz.br/wp-content/uploads/2019/04/14142032-relatorio-mundial-sobre-violencia-e-saude.pdf>. Acesso em: 02 de abr. de 2023

PRIOTTO, Elis Palma; BONETI, Lindomar Wessler. Violência escolar: na escola, da escola e contra a escola. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 09, n. 26, p. 161-179, abr. 2009. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1981-416X2009000100012&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-416X2009000100012&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 16 abr. 2023.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino. Violência na escola x violência da escola. In: **Congresso Nacional de Educação da PUCPR–EDUCERE. 2009**. p. 1-15. Disponível em: [http://www.templodeapolo.net/artigos/artigo\\_violencia\\_na\\_escola\\_x\\_violencia\\_da\\_escola.pdf](http://www.templodeapolo.net/artigos/artigo_violencia_na_escola_x_violencia_da_escola.pdf) Acesso em: 12 de mar. de 2023.



## CONEXÕES PEDAGÓGICAS PEER-TO-QUEER: O MOVIMENTO LGBTQIA+ E AS MÍDIAS ALTERNATIVAS

Rayane Aparecida Silveira Soares<sup>1</sup>

Raquel Gonçalves Salgado<sup>2</sup>

GT 14: Movimentos Sociais e Educação

**Artigo Completo**

### **Resumo:**

As comunidades LGBTQIA+ recorreram a mídias alternativas devido à falta de representação nas mídias tradicionais e ao estigma social. Revistas, jornais, fanzines e boletins impressos desempenharam papéis cruciais no passado, promovendo informações, conscientização e solidariedade. O Brasil viu seu primeiro caso de Covid-19 em um homem branco de 61 anos, mas a primeira vítima foi uma mulher negra de 63 anos, destacando a vulnerabilidade de minorias políticas. Enquanto o governo negligenciava a resposta à crise de saúde e o presidente Bolsonaro atacava a população LGBTQIA+, o lockdown trouxe desafios à comunidade, aumentando a violência doméstica e afetando a saúde mental. O coletivo #VoteLGBT relatou agravamentos durante o primeiro ano da pandemia. O ciberativismo se tornou crucial para a comunidade, permitindo conexões afetivas. As edições 25ª e 26ª da Parada do Orgulho LGBTQIA+ de São Paulo ocorreram virtualmente. Este estudo analisa pedagogias de gênero e sexualidade em perfis de redes sociais, desafiando normas cisheteronormativas, usando mineração de dados e teorias decoloniais e interseccionais. O termo "*peer-to-queer*" adapta o conceito *peer-to-peer* ao contexto LGBTQIA+. Redes sociais também podem ser espaços para gerar ecologias de saberes.

**Palavras-chave:** Pedagogias culturais. LGBTQIA+. Redes sociais.

### **1 Introdução**

O movimento LGBTQIA+ no Brasil esteve desde seu surgimento profundamente ligado às mídias alternativas, primeiramente impressas e posteriormente digitais, nas últimas décadas as redes sociais desempenham um papel importante em suas lutas e reivindicações. O ciberativismo e o ciberespaço proporcionam um ambiente onde corpos dissidentes da heterossexualidade podem se conectar e se reconhecer por meio dos relatos compartilhados nas redes sociais.

---

<sup>1</sup> Mestranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação, PPGEd/Ciências Humanas/ Universidade Federal de Rondonópolis. E-mail: [rayaneapsilveira@gmail.com](mailto:rayaneapsilveira@gmail.com)

<sup>2</sup> Docente no Programa de Pós-Graduação em Educação, PPGEd/Ciências Humanas/ Universidade Federal de Rondonópolis. E-mail: [raquel.salgado@ufr.edu.br](mailto:raquel.salgado@ufr.edu.br)

A problematização em torno da invisibilidade das memórias e corpos LGBTQI+ não se limita ao passado, mas em meio à pandemia de COVID-19 em um momento de crise sanitária global, o presidente do país proferiu declarações<sup>3</sup> reafirmando a exclusão e marginalização dos corpos LGBTQI+. Essas declarações não apenas negam o direito à igualdade social dessas pessoas, mas também incentivam a hostilidade e a violência contra sujeitos dissidentes em termos de sexualidade e gênero, o que resulta na produção de vidas precarizadas. Nesse contexto, como proposto por Miguel Arroyo (2018), a classificação de alguns grupos como humanos e outros como não humanos é uma política pedagógica radical que afeta a igualdade educacional e social.

Durante o primeiro ano da pandemia, o *lockdown* impulsionou significativamente o uso de tecnologias de informação e mídias alternativas em diversas áreas. O ciberativismo e o ciberespaço emergem como uma possibilidade para que a comunidade LGBTQI+ crie laços afetivos e continue a existir durante esse período desafiador. A exemplo disso, as edições 25º e 26º da Parada do Orgulho LGBTQI+ de São Paulo aconteceram no ciberespaço. Como afirma Lévy (1999), a cibercultura representa o surgimento de um novo universo, diferente de tudo o que veio antes, pois é construído sobre a indeterminação de qualquer sentido global.

As produções LGBTQI+ nas redes sociais desempenham um papel importante para a comunidade, pois contribuem para a formação de ecologias de conhecimento. Por meio de formatos como *stories*, *tweets*, *posts* e *reels*, essas produções têm impacto na educação de corpos LGBTQI+, permitindo que eles interajam com esses conteúdos, mesmo que não tenham acesso a estudos sobre gênero e sexualidade baseados nas epistemologias predominantes do Norte global (SANTOS, 2009).

Esta pesquisa esta pesquisa em desenvolvimento tem como objetivo investigar como a comunidade LGBTQI+ está se organizando por meio de perfis na rede social Instagram para "hackear o sistema" e analisar suas contribuições para a educação sobre seus corpos e experiências dissonantes da heterocisnormatividade. Para atingir esse objetivo, serão realizadas as seguintes etapas: 1) mineração de dados por meio da Análise de Redes Sociais (ARS); 2) analisar o conteúdo publicado nos perfis LGBTQI+ pertencentes a associações/instituições e influenciadores digitais; 3) analisar e discutir as

---

<sup>3</sup> “Brasil tem de deixar de ser 'país de maricas' e enfrentar pandemia 'de peito aberto'”, diz Bolsonaro. O discurso pode ser visto em: [https://www.youtube.com/watch?v=RV0Jld9fsjE&ab\\_channel=JornalOGlobo](https://www.youtube.com/watch?v=RV0Jld9fsjE&ab_channel=JornalOGlobo)

postagens produzidas pelos perfis LGBTQI+ que se configuram como pedagogias culturais de gênero e sexualidades. Essa análise abordará a forma como esses perfis educam e disseminam conhecimentos, promovendo uma compreensão mais ampla das experiências e identidades LGBTQI+ na sociedade contemporânea. Os referenciais teórico-metodológicos desta pesquisa são os estudos decoloniais e interseccionais, as epistemologias do sul de Santos (2019), bem como os aportes de Castells (2003), Foucault (1977), Lévy (1999), Judith Butler (2019) e Paul Preciado (2017).

## **2 Entrelaçando fios: o surgimento da internet, a ditadura militar brasileira e o jornalismo alternativo LGBTQI+**

O ano de 1978 marcou um momento histórico no movimento LGBTQI+ no Brasil, com o surgimento do "movimento homossexual brasileiro" (MHB) como uma força atuante na luta pela democracia. Em abril desse mesmo ano, um grupo de intelectuais gays fundou o jornal mensal "Lampião da Esquina", que se tornou a primeira publicação de alcance nacional voltada para o público LGBTQI+ e outras minorias dissidentes. O nome "Lampião da Esquina" é uma metáfora que simboliza uma luz de esperança para a comunidade LGBTQI+, que enfrentava restrições para viver abertamente, muitas vezes, sendo relegada a becos, guetos e esquinas sombrias. O jornal se tornou um importante veículo de expressão e representação, contribuindo para a visibilidade e o avanço dos direitos dessas comunidades marginalizadas.

A história do Movimento Homossexual Brasileiro (MHB) está ligada ao Lampião da Esquina, apesar de controvérsias na narrativa de sua criação. O grupo Somos, o primeiro grupo homossexual organizado no Brasil, surgiu logo após o jornal ser lançado em todo o país, claramente influenciado por suas publicações e ideias. O nome "Somos" foi uma homenagem a uma revista argentina LGBTQI+. A presença feminina em ambos os grupos era escassa, especialmente no corpo editorial do jornal. A mídia alternativa desempenhou um papel crucial na formação e fortalecimento dessas comunidades, moldando suas perspectivas e ações na busca por direitos e visibilidade LGBTQI+. O jornal "Lampião da Esquina" desempenhava um papel crucial na promoção da consciência homossexual, abordando uma ampla gama de temas, desde a escolha de termos como "guei, gay, bicha, homossexual, entendido..." até a problematização das relações monogâmicas e não monogâmicas, além de oferecer dicas de lazer. Na seção "Cartas na Mesa", destinada à publicação das opiniões dos leitores,

era evidente a diversidade do público que o jornal alcançava. Esses debates se espalhavam entre os diferentes grupos que surgiam por todo o país, fortalecendo uns aos outros e contribuindo para a consolidação de uma rede de discussões e apoio. O “Lampião da Esquina” desempenhou um papel pioneiro na criação de um espaço de expressão e reflexão para a comunidade LGBTQI+, proporcionando uma plataforma para a troca de ideias e experiências, além de fomentar a construção de uma identidade coletiva e fortalecer os laços entre os diversos grupos e indivíduos que compunham o movimento. Na sua primeira edição<sup>4</sup>, o jornal deixa público ao que veio:

Falar da atualidade e procurar esclarecer sobre a experiência homossexual em todos os campos da sociedade e da criatividade humana. Nós pretendemos, também, ir mais longe, dando voz a todos os grupos injustamente discriminados - dos negros, índios, mulheres, às minorias étnicas do Curdistão: abaixo os guetos e o sistema (disfarçado) de párias. (LAMPPIÃO, 1978, p. 2)

O jornal desempenhou um papel vital, iluminando a jornada daqueles que enfrentavam desafios em suas identidades. Fornecendo uma sensação de pertencimento e esperança, mostrou que uma vida autêntica era possível, contribuindo significativamente para a luta pelos direitos e reconhecimento da diversidade na comunidade LGBTQI+. Sua contribuição foi essencial na construção de uma base sólida para a luta pelos direitos e pelo reconhecimento da diversidade dentro da comunidade LGBTQI+.

Nos anos 1980, com a epidemia de AIDS, houve poucas publicações. No entanto, as lésbicas, não incluídas no "Lampião da Esquina," formaram o subgrupo Lésbico-Feminista (LF) no Grupo Somos. Em 1981, algumas do LF fundaram o Grupo de Ação Lésbica Feminista (GALF), lançando o "Chana com Chana," o primeiro periódico exclusivo para lésbicas no Brasil. Inicialmente um jornal, evoluiu para boletim com 12 edições (1981-1987), focando em dar voz às lésbicas e discutindo temas como repressão militar e encontros para fortalecer a comunidade lésbica.

A mídia imprensa alternativa desempenhou um papel crucial como veículo de comunicação, criando espaços para a expressão de opiniões confluentes a favor das dissidências sexuais e de gênero, compartilhando informações, trocaram experiências entre os leitores e forneceram orientações sobre lugares seguros para frequentar, entre outras discussões relevantes para a compreensão das identidades e o fortalecimento da

---

<sup>4</sup> O acervo das edições pode ser encontrado no site do Grupo Dignidade disponível no link: <https://www.grupodignidade.org.br/projetos/lampiao-da-esquina/>

coletividade. Ao lerem essas publicações, as pessoas compartilhavam valores expressos e encontravam identificação.

No hemisfério norte, enquanto financiavam as ditaduras latino-americanas nos anos 60, a Advanced Research Projects Agency (ARPA) – uma agência do Departamento de Defesa dos Estados Unidos da América (EUA) – desenvolvia a ARPANET. A ArpaNet foi um projeto militar dos EUA. Com o tempo, a ARPANET foi reapropriada para promover a cooperação universitária, transformando-se em um modelo de comunicação radical. Apenas em 1983, os militares deixam a Arpanet para criar a MilNet. De acordo com Fábio Malini e Henrique Antoun (2013), a ARPANET foi transformada por dinâmicas micropolíticas peculiares, tornando-se uma plataforma de vida e uma máquina de cooperação social. Isso foi alcançado por meio da proliferação de grupos de discussão na Usenet<sup>5</sup> e nas Bulletin Board Systems (BBSs)<sup>6</sup>, que são os precursores das atuais redes sociais. Dessa forma, a ARPANET deixou de ser apenas um meio de transporte de informações científicas, financeiras e militares, para se tornar um dispositivo de produção de relacionamentos, afetos, cooperação e trocas de conhecimento em nível micropolítico. A partir desse momento, a Arpanet testemunhou o surgimento de uma nova cultura que não estava vinculada nem às universidades, nem aos militares, mas sim a uma ampla gama de usuários que não tinham ligação com o meio acadêmico ou governamental. Foi essa comunidade digital que impulsionou o surgimento de fóruns e grupos de discussão por e-mail, marcando o início do ciberativismo em comunidades virtuais. A partir de 1984, com o uso crescente da Usenet, BBSs e MUDs<sup>7</sup>, esses fóruns se popularizaram. Em um mundo onde a informação estava cada vez mais concentrada nas mãos de oligopólios midiáticos, eles ofereceram uma alternativa independente.

---

<sup>5</sup> A Usenet é um sistema de comunicação em rede descentralizado com grupos de discussão eletrônica, onde os usuários postam mensagens e participam de discussões sobre diversos tópicos. Utiliza o protocolo NNTP para distribuição de conteúdo entre servidores.

<sup>6</sup> Outro precursor dos sistemas de troca de mensagens foi o Bulletin Board System (BBS), criado em 1978 por Ward Chistianson, autor do Xmodem, um protocolo para transferência de arquivos para microcomputadores. O BBS permite que qualquer pessoa com um micro e um modem possa instalar seu próprio servidor, disponibilizando aos seus usuários arquivos de todo o tipo (programas, dados ou imagens), softwares de domínio público e conversas on-line (chat). Muitos BBS oferecem acesso ao correio eletrônico da internet. Os assinantes tem acesso aos serviços por linhas telefônicas (isto é, de voz), utilizadas via computador pessoal e modem (PINHO, 2003, p. 28).

<sup>7</sup> MUDs (Multi-User Dungeons) são ambientes virtuais interativos onde várias pessoas podem se conectar e participar de um mundo virtual compartilhado. Eles são jogos de texto baseados em texto, nos quais os jogadores podem explorar, interagir com outros jogadores e NPCs (personagens não jogáveis) e realizar diversas atividades dentro do ambiente do jogo. Os MUDs foram populares nas décadas de 1980 e 1990 como precursoras dos jogos online multiplayer e das comunidades virtuais.

A Usenet apresenta uma estrutura organizacional hierárquica e disciplinada, baseada em uma árvore de categorias, e adotava uma lógica de endereçamento das mensagens de acordo com o público-alvo desejado. No entanto, a categoria mais movimentada e propícia a discussões variadas era denominada "Misc" (miscelânea), na qual se concentravam diversas temáticas e interações de natureza diversa (MALINI; ANTOUN, 2013). É notável que os autores mencionam a existência de um tópico específico no grupo "Misc" voltado para a discussão de "poetas negras lésbicas", o que evidencia a presença e participação da comunidade LGBTQI+ nas primeiras redes sociais.

Em 1984, Tom Jennings, um programador e ativista gay, desenvolveu o programa FidoNET, permitindo que usuários criassem comunidades virtuais, chamadas BBSs, a partir de casa usando modems, linhas telefônicas e computadores pessoais. Essas BBSs se tornaram populares na década de 1980, promovendo a liberdade de expressão, permitindo que os membros trocassem informações em tempo real. No Brasil, a CentroIN foi uma das maiores BBSs, atraindo atenção da mídia em torno de 1994, tema de uma das primeiras reportagens<sup>8</sup> sobre o assunto feita pela equipe da antiga TV Manchete.

Com a ascensão da internet e sua maior acessibilidade para a população em geral, ocorreu um declínio do uso do meio impresso, especialmente entre os mais jovens. Isso afetou diretamente os periódicos destinados ao público LGBTQI+, que se tornaram cada vez mais escassos. A produção física de uma revista impressa é muito cara e, dado que as revistas gays raramente conseguiam patrocínio, o fechamento em um curto prazo era quase inevitável. Por outro lado, as publicações online são muito mais econômicas, o que naturalmente levou a uma mudança de plataforma:

Como já apontava há 20 anos o portal MixBrasil, as informações, notícias dirigidas a esse público, hoje podem ser encontradas em diferentes sites na internet. O site foi criado em 1995 por André Fischer e esteve na rede até 2005. E hoje os sites são “os jornais e as revistas” para toda uma população que já não cabe nas letrinhas LGBT. Mas não foi só a pornografia que saiu ganhando, há uma ação de mobilização, de discussão e de debates de interesse dos LGBTs. (RODRIGUES, 2018, p. 252).

Fundado em 1994, o MixBrasil é o pioneiro portal LGBTQI+ do Brasil. Iniciou com apenas dois usuários simultâneos, expandindo para quatro linhas em setembro de 1994 e oito linhas e computadores em outubro do mesmo ano. Houve um primeiro encontro de usuários e a expansão para o Rio de Janeiro em março de 1995. Em 1996,

---

<sup>8</sup> A reportagem pode ser vista através do link:

[https://www.youtube.com/watch?v=i7csNSNVvqE&t=2s&ab\\_channel=RodrigoLeit%C3%A3o](https://www.youtube.com/watch?v=i7csNSNVvqE&t=2s&ab_channel=RodrigoLeit%C3%A3o)

atingiu 25 linhas em São Paulo e 8 no Rio de Janeiro, com um total de 1.200 assinantes. A história do MixBrasil e arquivos dos festivais estão disponíveis online<sup>9</sup>.

### **3 "Web 2.0: A evolução da Internet e a ascensão das redes sociais na era digital"**

A Internet se globalizou graças à World Wide Web (www) de Tim Berners-Lee. As camadas de hackers, comunidades virtuais e empresários desempenharam papéis cruciais na sua evolução. Hackers promoveram a transição da inovação acadêmica para redes auto-organizadas. Comunidades virtuais facilitaram a apropriação social da tecnologia, enquanto empresários impulsionaram a popularização comercial da Internet. Cada camada contribuiu para moldar valores e comportamentos na Internet. (WARCHICHERT, 2009).

No ano de 1999, a internet presencia a introdução do sistema Blogger para publicação de blogs, desenvolvidos por Andrew Smales. Esse sistema permitia que as pessoas se expressassem, a partir de relatos pessoais, descobertas sobre a internet, através de notícia, e permitiam ainda que se multiplicassem de forma exponencial. Os blogs são classificados como uma forma de mídia alternativa, possuindo características distintas em relação às mídias tradicionais. Esses dispositivos de comunicação online apresentam um aspecto social, impulsionando uma dinâmica comunicacional na rede através dos textos publicados e das ferramentas de comentários disponíveis. A partir dos anos 2000, então, o blog estabeleceu-se como um dispositivo de comunicação democrático, graças à sua facilidade de uso e capacidade de adaptação a diversas finalidades. Uma breve pesquisa na internet revela uma lista de blogs LGBTQI+ da década de 2000, incluindo nomes, como "Lesboword", "A letra L", "Flexões lésbicas", "Vaigina", "Homomento", "Soubetina", "Lado Bi", "Lesword", "A coisa toda.com", "Me salte", "Eu trans", entre outros.

Com o surgimento da Web 2.0, ocorreu uma revolução do compartilhamento, na qual o poder de publicação migrou dos detentores de grandes audiências para aqueles que acumulavam mais interações. O valor de uma rede passou a ser calculado não apenas pela

---

<sup>9</sup> Portal MixBrasil: <https://mixbrasil.com.br/sobre/>  
Site do Festival MixBrasil: <https://mixbrasil.org.br/30/>

quantidade de público, mas também pela quantidade de grupos criados e mobilizados na Internet. Isso transformou fãs e seguidores em parceiros na produção de uma agenda informativa. Esse modelo de interação *peer-to-peer* (P2P)<sup>10</sup> é a base das redes sociais na Internet, conhecidas como Web 2.0.

Herdada da cultura blogueira, a *timeline* é um modelo de webpage que mostra as últimas publicações em cronologia inversa: o mais atual sempre no topo. E une a atualização contínua, típica da narratividade de última hora (*breaking news*), com a participação coletiva *peer-to-peer*. (ANTOUN; MALINI, 2013, P. 213).

No início da década de 2010, as redes sociais, como o Facebook e o crescimento do Twitter, experimentaram um aumento significativo de popularidade. Nesse mesmo período, o Orkut, uma plataforma de rede social anteriormente popular, havia sido palco de uma expressiva presença do movimento LGBTQI+ em comunidades dedicadas, cujos registros podem ser acessados no Wayback Machine<sup>11</sup>, um banco de dados sem fins lucrativos que arquiva mais de 613 bilhões de páginas da WWW desde 1996. Além disso, foi nessa época que os vlogs (vídeos-blogs) ganharam destaque no YouTube, e houve uma proliferação de vídeos abordando temáticas críticas e informativas. No contexto específico da comunidade LGBTQI+, um dos exemplos mais notáveis foi o Canal das Bee, que emergiu como uma voz proeminente e continua ativo até os dias atuais.

Nesse mesmo período, observou-se um aumento na polarização e hostilidade em relação às questões de gênero e sexualidade, com políticos pertencentes à chamada bancada BBB (Bíblia, Boi e Bala) e a ascensão do então Deputado Jair M. Bolsonaro, que se aproveitou das mídias para disseminar uma série de notícias falsas, gerando um clima de pânico moral em relação a assuntos, como o chamado "kit gay" e alegações infundadas sobre a sexualização de crianças nas escolas. Nesse contexto, as declarações do Deputado Marco Feliciano, à época presidente da Comissão de Direitos Humanos da Câmara, contrárias à inclusão do "kit gay" nas escolas e favoráveis à chamada "cura gay", tiveram ampla repercussão. Além de Feliciano, outros líderes religiosos evangélicos, como o pastor Silas Malafaia, também se destacaram nas mídias alternativas e redes sociais,

---

<sup>10</sup> O modelo *peer-to-peer* (P2P) é uma abordagem descentralizada de comunicação e compartilhamento na Internet, em que os usuários podem interagir e trocar recursos diretamente uns com os outros, sem depender de um intermediário centralizado. Nesse modelo, os participantes atuam tanto como provedores quanto como consumidores de informações, arquivos ou serviços, promovendo a colaboração direta e eliminando a necessidade de uma autoridade central na rede.

<sup>11</sup> <https://web.archive.org/web/20141001005309/http://orkut.google.com/>

protagonizando entrevistas carregadas de LGBTfobia, como no caso da entrevista<sup>12</sup> no programa "De frente com Gabi". Paralelamente, movimentos articulados por meio das redes sociais, principalmente o Twitter, resultaram em diversas manifestações<sup>13</sup> pelo país com a hashtag #ForaFeliciano, expressando o descontentamento com sua posição e atuação.

A ascensão das redes sociais e a digitalização da esfera política têm desempenhado um papel significativo no debate sobre os direitos da comunidade LGBTQI+. A partir de junho de 2013, quando ocorreram mobilizações populares no Brasil que ganharam força por meio das plataformas virtuais, ficou evidente o potencial das redes sociais como ferramentas de mobilização e resistência. Essas transformações tiveram um impacto notável no campo político e social, pois a Internet se tornou um espaço privilegiado para a disseminação de ideias, a organização de movimentos e a amplificação das vozes que defendem os direitos da comunidade LGBTQI+. Paralelamente, no período compreendido entre o processo de impeachment da presidenta Dilma Rousseff e as últimas eleições, a população brasileira foi intensamente exposta a informações e mobilizações provenientes das redes sociais, como Facebook, Twitter e Instagram. Essas ações desencadearam uma mobilização e agitação significativas na opinião pública. De acordo com as análises de Castells (2003, 2008, 2009, 2013), que destacam que as sociedades contemporâneas se organizam por meio de redes digitais, as manifestações ocorridas em 2013 e seus desdobramentos representam um marco histórico, assim como eventos semelhantes na história do Brasil.

A internet desempenhou um papel fundamental na eleição de candidatas travestis em 2022, segundo a Associação Nacional de Travestis e Transsexuais, destacando o potencial das redes sociais na mobilização e educação. Nos últimos anos, 2018 até os dias atuais, figuras políticas e organizações LGBTQI+ têm se destacado nas redes sociais, principalmente no Instagram. A deputada federal Erika Hilton possui em seu perfil (@hilton\_erika) 1 milhão de seguidores e somam-se quase 3 mil publicações apenas no mural. Erika produz conteúdos voltados para o combate a desinformações, combate à LGBTfobia e sua atuação na Câmara. Em uma das suas publicações de maior alcance (447 mil curtidas e 13,8 mil comentários), ela fala sobre ser quem somos para população

---

<sup>12</sup> [https://www.youtube.com/watch?v=Myb0yUHdi14&ab\\_channel=LegorDigital](https://www.youtube.com/watch?v=Myb0yUHdi14&ab_channel=LegorDigital)

<sup>13</sup> <https://revistaforum.com.br/blogs/blog-da-maria-fr/2013/3/10/mobilizacao-do-forafeliciano-em-varias-cidades-brasileiras-46883.html>

LGBTQI+, e divulga um pequeno trecho em uma participação de um programa de auditório. Na descrição da postagem, Erika escreve:

SOBRE SER QUEM SOMOS! A ideia equivocada de que nascemos uma coisa e nos tornamos outra e responsável pela perseguição das infâncias trans. Ninguém nasce trans e se torna cis, e essa regra vale pros dois lados. A pergunta feita por Reinaldo incomoda, provoca, mas considero uma oportunidade de falar sobre isso para públicos que nunca tiveram contato com esse debate e pensam exatamente como a pergunta que ele fez.<sup>14</sup>

O termo "*peer-to-queer*" é uma analogia ao conceito de conexão *peer-to-peer* (P2P) aplicado ao contexto LGBTQI+. Representa a ideia de conexões diretas entre membros da comunidade *queer*, enfatizando o apoio e solidariedade entre pessoas LGBTQI+. Com o avanço da tecnologia e das mídias sociais, as conexões "*peer-to-queer*" se tornaram uma forma crucial de interação na comunidade LGBTQI+, permitindo compartilhar histórias, oferecer suporte emocional, organizar eventos e mobilizar o ativismo.

Essas conexões desempenham um papel fundamental na visibilidade, combate à discriminação e promoção da igualdade LGBTQI+. Além disso, facilitam o acesso a comunidades online, recursos educacionais e informações sobre eventos e iniciativas de ativismo. O movimento "*peer-to-queer*" nas redes sociais também promove a educação inclusiva sobre questões LGBTQI+ ao permitir a troca direta de experiências, desafiando estereótipos e capacitando jovens que estão descobrindo sua identidade de gênero ou sexualidade.

No âmbito da igualdade e inclusão, o movimento "*peer-to-queer*" nas redes sociais desempenha um papel essencial, compartilhando informações sobre políticas, eventos de ativismo e iniciativas de apoio, permitindo que as pessoas se unam virtualmente e mobilizem ações efetivas para promover a igualdade e a inclusão, gerando assim uma ecologia de saberes. Assim como pontuou Carlos Brandão (2018), a educação não acontece só nas escolas:

Não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar onde ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não

---

<sup>14</sup> HILTON, Erika. SOBRE SER QUEM SOMOS! 21 jun. 2023. Instagram: @hilton\_erika. Disponível em: [https://www.instagram.com/reel/CtwKomxA5Mq/?utm\\_source=ig\\_web\\_copy\\_link&igshid=MzRIODBiNWFIZA==](https://www.instagram.com/reel/CtwKomxA5Mq/?utm_source=ig_web_copy_link&igshid=MzRIODBiNWFIZA==). Acesso em: 13 jul. 2023.

é a sua única prática e o professor profissional não é o seu único praticante.  
(BRANDÃO, 1981, P. 4).

#### 4 Referências Bibliográficas

ARROYO, Miguel Gonzalez. Reafirmação das lutas pela educação em uma sociedade desigual?. Educ. Soc. Campinas, vol.39, n.145, p. 1098 – 1117, out. /dez. 2018. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-3302018000401098&script=sci\\_arttext&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-3302018000401098&script=sci_arttext&tlng=pt)

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O que é educação. São Paulo: Brasiliense, 1981.

CASTELLS, M. A galáxia da internet: Reflexões sobre a internet, negócios e a sociedade. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

GREEN, James; QUINALHA, Renan; CAETANO, Márcio; FERNANDES, Marisa; (org.). História do Movimento LGBT no Brasil. 1. ed. São Paulo: Alameda, 2018.

LÉVY, P. Cibercultura. São Paulo: Ed. 34, 1999.

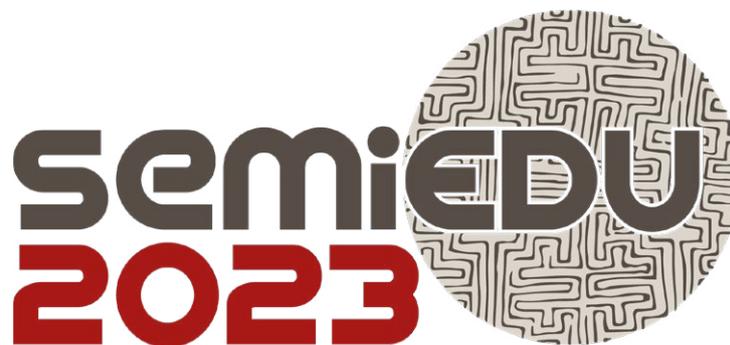
MALINI, Fabio; ANTOUN, Henrique. A internet e a rua: ciberativismo e mobilização nas redes sociais. Rio de Janeiro: Zahar, 2017.

MARLOW, C. “Audience, structure and authority in the weblog community”. In: Presented at the International Communication Association Conference, 2004, New Orleans, LA, 2004.

PINHO, J. B. Jornalismo na internet: planejamento e produção da informação online. São Paulo. Summus, 2003.

RODRIGUES, Jorge Caê. A imprensa gay do Brasil. In: GREEN, James; QUINALHA, Renan; CAETANO, Márcio; FERNANDES, Marisa; (org.). História do Movimento LGBT no Brasil. 1. ed. São Paulo: Alameda, 2018. P. 255 – 278.

WAICHERT, Thalles. Cartografias da Blogosfera: uma abordagem da produção de sociabilidade, linguagem e subjetividade nos blogs. Trabalho de conclusão de curso apresentado na Universidade Federal do Espírito Santo em 2008.



## PROPOSIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO QUÍMICA EM CONTEXTOS DOS MOVIMENTOS SOCIAIS: UMA ABORDAGEM DIALÓGICA COM MERLEAU-PONTY E FREIRE

Bruna Cristina Prolo

(GPMSE – IE/UFMT) – brunaprolo@gmail.com

Luiz Augusto Passos

(GPMSE – IE/UFMT) – passospassos@gmail.com

GT 14: Movimentos Sociais e Educação

**Artigo Completo**

### **Resumo:**

Este artigo explora a interseção entre a Educação Química, os movimentos sociais e a abordagem dialógica de filósofos como Merleau-Ponty e Paulo Freire. Através do prisma das memórias, analisamos como a experiência pessoal e as lutas em defesa da terra e da vida influenciam a formação de uma educadora. O objetivo deste texto é o de materializar proposições para a Educação Química em contexto dos movimentos sociais, com a finalidade de contribuir na construção fenomenológica na descrição do fenômeno educacional das relações constitutivas de formação da educadora. Sendo assim a metodologia de construção do texto, se baseia numa construção teórica a partir da perspectiva Fenomenológica de Merleau-Ponty e de Freire. Essa abordagem destaca a importância de relacionar a ciência química com questões sociais e culturais, promovendo uma educação que capacita os alunos a se tornarem cidadãos críticos e engajados.

**Palavras-chave:** Educação Química. Educação Freireana. Educação Merleau-Pontyana.

### **1 Introdução**

A educação é um processo complexo que transcende as fronteiras da sala de aula. Ela está intrinsecamente ligada às experiências pessoais e aos contextos sociais, políticos e culturais em que vivemos. Nesse contexto, a educação química desempenha um papel crucial na formação dos cidadãos, proporcionando uma compreensão das ciências naturais. No entanto, essa compreensão não deve ser desvinculada das questões sociais que permeiam o nosso mundo.

Este artigo explora a intersecção entre a educação química, os movimentos sociais e a abordagem dialógica com Mariuce Merleau-Ponty e Paulo Freire, apresentando dimensões de proposições para a Educação Química. Por meio de breves memórias de uma educadora, examinamos como a experiência pessoal, em particular, as lutas em defesa da terra e da vida, moldam a formação e a perspectiva de uma educadora. Essa abordagem tem como objetivo destacar a importância de relacionar a ciência química com

questões sociais e culturais, promovendo uma educação que capacita os alunos a se tornarem cidadãos críticos e engajados em uma sociedade complexa.

O objetivo deste texto é o de materializar proposições para a Educação Química em contexto dos movimentos sociais, com a finalidade de contribuir na construção fenomenológica na descrição do fenômeno educacional das relações constitutivas da estudante de doutorado na construção de sua pesquisa e tese. Sendo assim a metodologia de construção do texto, se baseia numa construção teórica a partir da perspectiva Fenomenológica de Merleau-Ponty e de Freire, se relacionando a narrativa de breves memórias da estudante de doutorado em educação.

## **2 A Educação Química e a Abordagem Dialógica**

A educação química, quando abordada a partir de uma perspectiva dialógica, busca promover a participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem. Paulo Freire (2017), um dos proponentes mais conhecidos da educação dialógica, argumenta que a educação deve ser um diálogo entre educadores e educandos, onde ambos se transformam mutuamente.

A filosofia de Merleau-Ponty (1999; 2000; 2017) também contribui para essa abordagem, enfatizando a importância da experiência pessoal e da percepção sensorial. O argumento de que nossa compreensão do mundo é mediada por nossos corpos e nossas experiências sensoriais. Quando aplicado à Educação Química, isso significa que os estudantes não devem ser meros receptores passivos de informações, mas participantes ativos e criativos que constroem conhecimento por meio de suas experiências e memórias.

Compreender a Educação Química no contexto dos movimentos sociais e da educação popular é uma abordagem que vai além do ensino tradicional da química. Envolve reconhecer que a ciência Química está intrinsecamente interligada às questões sociais, políticas e culturais que afetam nossa sociedade (SANTOS; SCHNETZLER, 2010). Essa perspectiva ampliada da educação química não apenas torna o ensino da disciplina mais relevante, mas também capacita os alunos a se tornarem cidadãos críticos e ativos, capazes de abordar as complexas questões químicas de nosso mundo (SANTOS; MALDANER; MACHADO, 2019).

A contextualização social e ambiental é um pilar fundamental dessa abordagem. A Educação Química deixa de ser um conjunto abstrato de conceitos para se tornar uma

Realização

disciplina que pode ser compreendida em relação a problemas reais (SANTOS; SCHNETZLER, 2010; SANTOS; MALDANER; MACHADO, 2019). Poluição, segurança química, questões ambientais e impactos sociais da indústria química são exemplos de tópicos que ganham destaque quando a química é ensinada no contexto dos movimentos sociais, além de abordar as tensões relacionadas ao uso dos agrotóxicos. Essa abordagem valoriza o diálogo e a participação ativa e criativa, onde os estudantes são encorajados a expressar suas preocupações, fazer perguntas e questionar o impacto social da química. Isso não apenas envolve os estudantes, mas também ajuda a criar um ambiente de aprendizado inclusivo, onde diversas perspectivas são consideradas.

A consciência crítica (FREIRE, 2017) é outra característica distintiva em que os estudantes são desafiados a examinar as implicações éticas, sociais e políticas das práticas químicas. Eles aprendem a refletir sobre como a ciência Química influencia a sociedade e a cultura, bem como a maneira como a sociedade molda o desenvolvimento científico.

Além disso, a Educação Química no contexto dos movimentos sociais pode focar em tópicos como sustentabilidade e ecologia. Os alunos são incentivados a explorar como a pesquisa química pode contribuir para soluções mais sustentáveis em resposta a problemas sociais e ambientais. Essa abordagem busca capacitar os estudantes a se envolverem em questões químicas, tornando-os cidadãos informados, ativos e criativos. Eles não apenas adquirem conhecimento científico, mas também aprendem a aplicá-lo para resolver problemas e influenciar discussões políticas. A educação química se torna uma ferramenta para ação cidadã (SANTOS; SCHNETZLER, 2010).

Compreender a educação química no contexto dos movimentos sociais e da educação popular envolve uma abordagem que reconhece a interconexão entre a ciência Química e as questões sociais, políticas e culturais. Abaixo algumas seções desta dimensão com algumas maneiras de compreender essa relação:

*Contextualização Social e Ambiental:* A educação química deve ir além da simples transmissão de conceitos científicos. Ela pode ser contextualizada dentro de problemas reais, como poluição, toxicidade e questões ambientais, mostrando como a química está intrinsecamente ligada a preocupações sociais e ambientais.

*Diálogo e Participação:* A educação popular valoriza o diálogo e a participação ativa. A educação química pode incorporar esses princípios, permitindo que os alunos expressem suas preocupações e questionem o impacto social da química.

*Conscientização Crítica:* Através da educação química, os estudantes podem desenvolver uma consciência crítica sobre questões químicas que afetam suas

Realização

comunidades e o mundo. Eles podem examinar as implicações éticas, sociais e políticas das práticas químicas.

*Integração de Questões Sociais:* A educação química pode incluir estudos de casos que abordem questões sociais relacionadas à química, como a história de produtos químicos tóxicos, a relação entre a indústria química e comunidades desfavorecidas, ou as implicações de produtos químicos no meio ambiente.

*Sustentabilidade:* A educação química pode focar a ecologia e a sustentabilidade, destacando como a pesquisa química pode contribuir para soluções mais sustentáveis em resposta a problemas sociais e ambientais.

*Emancipação:* Através da educação química, os movimentos sociais podem capacitar as pessoas para compreender as questões químicas e participar de debates e tomadas de decisão relacionadas a políticas químicas.

*Acesso e Equidade:* A educação popular busca a equidade no acesso ao conhecimento. A educação química pode trabalhar para garantir que o acesso ao conhecimento químico seja democratizado, tornando a ciência mais acessível a todos, independentemente de sua origem.

*Ação Cidadã:* A educação química pode promover a ação cidadã, incentivando os estudantes a se envolverem em questões químicas e participar de esforços para resolver problemas e influenciar políticas.

*Alianças e Colaborações:* A colaboração entre educadores em ciências e ativistas sociais pode enriquecer a educação química, permitindo que especialistas compartilhem seu conhecimento com as comunidades e apoiem os esforços de educação popular.

*Inclusão de Diversidade de Perspectivas:* A educação química pode ser enriquecida ao incluir uma diversidade de perspectivas, como indígenas, minorias étnicas e grupos marginalizados, para abordar as questões químicas de maneira mais abrangente.

### **3 A dimensão da Educação Química na perspectiva de Paulo Freire**

A compreensão da Educação Química a partir da perspectiva de Paulo Freire (2017) envolve a aplicação dos princípios da pedagogia crítica e da educação libertadora desenvolvida por Freire aos conceitos e métodos de ensino da química. Abaixo segue algumas compreensões dessa dimensão, organizada em seções a se seguir:

*Pedagogia Crítica e Diálogo:* Paulo Freire (2017) enfatiza a importância do diálogo como um meio de aprendizado. Na Educação Química, isso significa criar um ambiente onde professores e alunos possam discutir abertamente conceitos químicos, questionar, refletir e construir conhecimento juntos.

*Contextualização:* Freire (2017) defende a contextualização do ensino, ou seja, relacionar os conceitos químicos ao contexto de vida dos sujeitos. Isso torna a química mais relevante e significativa para eles.

*Problematização:* Através da problematização, os sujeitos são encorajados a questionar o mundo ao seu redor. Na educação química, isso pode se traduzir em explorar questões químicas do cotidiano e questões sociais relacionadas à química, como questões ambientais.

*Alfabetização Crítica:* Paulo Freire (2017) promove a alfabetização crítica, que vai além da mera leitura e escrita e envolve a análise crítica das estruturas de poder. Na Educação Química, isso pode se relacionar com a compreensão dos aspectos éticos, sociais e políticos da química.

*Construção do Conhecimento:* Ele enfatiza a construção do conhecimento a partir das experiências dos sujeitos, na educação química, isso significa permitir que os alunos explorem, experimentem e construam conceitos químicos com base em suas experiências práticas.

*Conscientização:* A pedagogia de Freire (2017) busca criar uma consciência crítica entre os sujeitos sobre as questões sociais e políticas. Na educação química, isso pode envolver a conscientização sobre questões como poluição, toxicidade e a responsabilidade dos cientistas e cidadãos.

#### **4 A dimensão da Educação Química na perspectiva de Maurice Merleau-Ponty**

Compreender a educação química a partir da perspectiva de Merleau-Ponty (1999; 2000; 2017) envolve uma abordagem filosófica que enfatiza a importância da percepção sensorial e da experiência corporal na aprendizagem da química. Merleau-Ponty (1999) era um filósofo fenomenológico que explorava como os seres humanos se relacionam com o mundo através de seus corpos e percepções. Para a compressão desta dimensão, buscamos apresentar as proposições organizados nas seções a seguir, para entender a educação química a partir de sua fenomenologia:

*Percepção e Sensação:* Merleau-Ponty (1999) argumenta que nossa compreensão do mundo é moldada pela nossa percepção e sensação. Na educação química, isso pode significar enfatizar a importância da experimentação e da observação sensorial na compreensão dos fenômenos químicos.

*Corpo Próprio:* Ele introduz o conceito de "corpo próprio", que se refere à nossa experiência de ter um corpo e de interagir com o mundo através dele. Na Educação Química, isso pode ser aplicado a partir do ensino de química experimental, onde os alunos exploram e interagem com substâncias químicas usando seus corpos.

*Experiência Encarnada:* Merleau-Ponty (1999) enfatiza que nossa experiência é encarnada, ou seja, está ligada ao nosso corpo e ao ambiente físico. Isso implica que a aprendizagem química deve ser uma experiência prática e tangível, onde os sujeitos podem "sentir" e "tocar" os conceitos químicos.

*Contexto e Situação:* Ele argumenta que a compreensão é fortemente influenciada pelo contexto e pela situação em que ocorre. Na educação química, isso significa considerar o contexto real dos sujeitos e como os conceitos químicos se aplicam ao seu ambiente e experiências cotidianas.

*Intersubjetividade:* Merleau-Ponty (1999; 2017) explora como a experiência é compartilhada entre as pessoas. Na educação química, isso pode envolver a colaboração entre sujeitos, discussões em grupo e compartilhamento de experiências para construir coletivamente o conhecimento químico.

## **5 Dimensão do Constitutivo de uma Educadora: Proposições da Educação Química em contexto dos movimentos sociais a partir de uma abordagem das memórias**

Abordar as memórias sob a perspectiva de Merleau-Ponty (1999) constitui a originalidade da formação humana, implicando em uma ação que transcende as relações educativas.

Merleau-Ponty (1999; 2000) enfatiza a importância da experiência sensorial e perceptiva em nossa compreensão do mundo. Ao analisar as memórias, podemos explorar como nossas experiências passadas são armazenadas e evocadas por meio de nossas percepções sensoriais. Onde o autor aborda que nossa experiência é sempre mediada por nossos corpos. Ao refletir sobre memórias, podemos considerar como nossos corpos próprios desempenham um papel na formação e evocação de memórias.

A fenomenologia de Merleau-Ponty (1999; 2000; 2017) aborda o tempo e o espaço de maneira única, e explorar as memórias nos permite considerar como experiências passadas são "retemporalizadas" e "respaçadas" em nossas vidas. E assim, também se destaca a importância da intersubjetividade, ou seja, das relações entre sujeitos. Afinal, além do tempo e espaço, as memórias muitas vezes envolvem outras pessoas, e podemos considerar como as memórias compartilhadas que contribuem para nossas experiências coletivas, onde moldam nossa identidade e autenticidade. Merleau-Ponty (1999; 2017) argumenta que nossas experiências anteriores desempenham um papel fundamental na construção de quem somos, envolvendo uma reflexão profunda sobre a consciência e a subjetividade.

Ao interpretar e compreender memórias, podemos questionar como a consciência se relaciona com o passado e como as memórias influenciam nossa subjetividade como uma maneira única de compreender o tempo e a história. A interpretação de memórias permite que exploremos como eventos e experiências passadas continuam a ecoar no presente e enriquecer nossa compreensão da vida e das experiências cotidianas. Isso pode levar a uma apreciação mais profunda das complexidades da existência.

Assim, as memórias desempenham um papel fundamental na formação de uma educadora comprometida com questões sociais e culturais. Através das lembranças das lutas em defesa da terra e da vida, o sujeito se conecta com as experiências que moldaram sua perspectiva. Essas memórias servem como um ponto de partida para a reflexão e a ação, permitindo que ela integre questões sociais em seu ensino de química.

A Educação Química não é mais vista apenas como a transmissão de fatos e teorias científicas, mas como um espaço onde as questões sociais, como segurança química, poluição e sustentabilidade, podem ser abordadas no diálogo com a ciência. Os sujeitos são encorajados a refletir sobre as implicações éticas e sociais da química e a buscar soluções para problemas do mundo e da sociedade.

Abordar as memórias segundo a perspectiva de Merleau-Ponty (1999) em um contexto de Educação Química e movimentos sociais pode ser particularmente relevante e significativo por várias razões:

*Conexão entre Ciência e Sociedade:* A Educação Química muitas vezes lida com conceitos científicos abstratos. Ao incorporar as memórias e experiências dos sujeitos relacionadas à química, os educadores podem ajudá-los a entender como a ciência se relaciona com questões sociais e ambientais, tornando-a mais relevante para suas vidas.

*Contextualização das Questões Ambientais:* Muitos movimentos sociais estão relacionados a questões ambientais, como poluição e segurança química. Ao interpretar e compreender memórias de eventos ou situações relacionadas a essas questões, os sujeitos podem desenvolver uma compreensão mais profunda das implicações ambientais da química para uma abordagem temática da sustentabilidade ecológica.

*Consciência Histórica e Social:* As memórias dos movimentos sociais e dos eventos históricos relacionados à química podem ajudar os alunos a desenvolver uma consciência histórica e social. Eles podem refletir sobre como a ciência e a tecnologia moldaram a sociedade ao longo do tempo e relacionar com as suas percepções corporais.

*Ética e Responsabilidade:* A compreensão de memórias relacionadas a movimentos sociais pode incentivar os sujeitos a refletir sobre questões éticas e responsabilidades sociais. Eles podem considerar seu papel na promoção de mudanças positivas em relação a questões químicas e sociais.

*Interdisciplinaridade:* Merleau-Ponty (1999; 2000) encoraja uma abordagem interdisciplinar. A combinação da educação química com memórias de movimentos sociais permite que os alunos explorem como a ciência se entrelaça com outras disciplinas, como história, política, sociologia e ética.

*Inclusão e Diversidade:* As memórias relacionadas a movimentos sociais frequentemente destacam questões de justiça social e diversidade. Ao trazer essas memórias para a sala de aula, os educadores podem criar um ambiente inclusivo que valoriza a diversidade de perspectivas e experiências.

*Motivação para a Ação:* Ao refletir sobre memórias de engajamento em movimentos sociais, os sujeitos podem se sentir motivados a tomar medidas ativas em relação a questões químicas e sociais. Suas memórias podem inspirar ação e reflexão.

*Desenvolvimento da Consciência Crítica:* Merleau-Ponty (1999) e Freire (2017) incentiva uma consciência crítica. Ao analisar memórias relacionadas a questões químicas e movimentos sociais, os sujeitos podem desenvolver uma compreensão mais profunda das implicações éticas, sociais e políticas da ciência e da tecnologia.

Ao abordar as memórias sob a perspectiva de Merleau-Ponty (1999; 2017) em um contexto de Educação Química e movimentos sociais pode contribuir para uma educação que seja não apenas informacional, mas também socialmente consciente, ética e motivada para a ação. Isso permite que os alunos vejam a química como uma disciplina que está intrinsicamente ligada a questões sociais e ambientais e que eles têm um papel importante a desempenhar na moldagem de um futuro mais justo e sustentável.

## 6 Considerações finais

Compreender a Educação Química no contexto dos movimentos sociais e da educação popular implica uma mudança de paradigma, que vai além da mera transmissão de conhecimento científico para uma abordagem mais aberta, envolvente e socialmente responsável. Essa abordagem pode ajudar a tornar a educação química mais relevante e significativa, capacitando os alunos a compreender e abordar as questões químicas em seu contexto social e ambiental mais amplo.

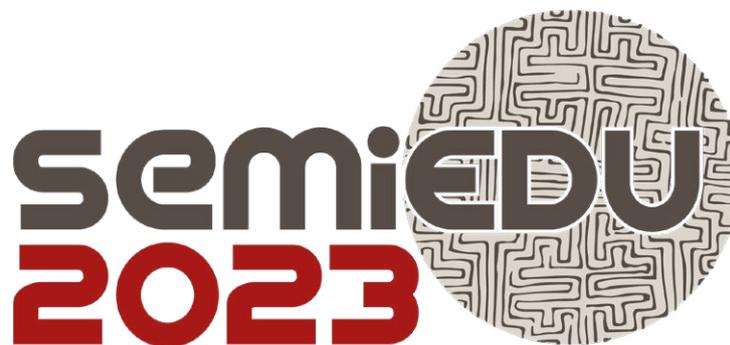
A compreensão da Educação Química no contexto dos movimentos sociais e da educação popular implica uma abordagem que amplia os horizontes do ensino da química. Ela torna a ciência química uma disciplina envolvente, relevante e socialmente responsável, e capacita os alunos a entender e abordar as questões químicas em seu contexto social e ambiental mais amplo. Essa abordagem não apenas enriquece o ensino da química, mas também contribui para a formação de cidadãos conscientes e ativos em nossa sociedade em constante evolução.

Destacar a importância de uma abordagem dialógica na Educação Química, conectando-a aos movimentos sociais e às memórias pessoais de uma educadora comprometida com a sustentabilidade ecológica. A ciência Química não está separada das questões sociais, mas é uma parte intrínseca delas. Através do diálogo, da reflexão crítica e da integração das experiências passadas, a educação química pode capacitar os alunos a se tornarem cidadãos conscientes e ativos, capazes de abordar as complexas questões sociais e culturais do nosso tempo. O legado de Merleau-Ponty e Freire inspira uma educação que vai além da sala de aula, moldando a visão de um mundo mais justo e sustentável.

Ao abordar as memórias sob a perspectiva de Merleau-Ponty oferece uma oportunidade de mergulhar na fenomenologia, destacando como nossas experiências passadas e suas representações estão intrinsecamente ligadas à nossa percepção, corpo e consciência. Isso pode fornecer uma compreensão mais profunda da natureza da experiência humana e das complexas relações entre tempo, memória e subjetividade.

## Referências

- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra. 71ª edição. 2017.
- MERLEAU-PONTY, M. **A Natureza**. São Paulo: Editora Martins Fontes. 2000.
- MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da Percepção**. São Paulo: Editora Martins Fontes. 1999.
- MERLEAU-PONTY, M. **O primado da percepção e suas consequências filosóficas**. Belo Horizonte: Editora Autêntica. 2017.
- SANTOS, W. L. P. dos; MALDANER, O. A.; MACHADO, P. F. L. **Ensino de química em foco**. 2 ed. Ijuí: Editora UNIJUI. 2019.
- SANTOS, W. L. P. dos; SCHNETZLER, R. P. **Educação Química: compromisso com a cidadania**. 4 ed. Ijuí: Editora UNIJUI. 2010.
- PRIGOGINE, I. **Ciência, Razão e Paixão**. 2 ed. São Paulo: Editora Livraria da Física. 2009.
- PRIGOGINE, I.; STENGERS, I. **A nova aliança**. 3 ed. Brasília: Editora UNB. 1997.



## ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL COMO ESTRATÉGIA DE MITIGAÇÃO DA EVASÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA: UMA ANÁLISE DO PROGRAMA NACIONAL DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL (PNAES)

Aparecida Carmem Costa de Deus  
(IE/ UFMT) – carmemdeus@gmail.com

GT 14: Movimentos Sociais e Educação  
**Artigo Completo**

### **Resumo:**

Este artigo visa examinar a efetividade do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) como estratégia de mitigação da evasão estudantil na educação superior brasileira. Partindo de uma análise crítica sobre o desenvolvimento e implementação da PNAES, o foco recai sobre seus objetivos, desafios e impactos nas trajetórias acadêmicas dos estudantes universitários. Apoiando-se em dados qualitativos, a pesquisa explora as diversas dimensões da assistência estudantil e sua relação com a mitigação da evasão no ensino superior no Brasil. A reflexão sobre a assistência estudantil, como mecanismo de combate à evasão, destaca sua importância indiscutível. Tal política se afirma como instrumento fundamental para assegurar que estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, ao ingressarem na educação superior, possam não apenas permanecer, mas também concluir seus cursos de graduação com êxito.

**Palavras-chave:** Assistência Estudantil. Evasão. Educação Superior. Políticas Públicas.

### **1 Introdução**

O cenário educacional brasileiro, no âmbito da educação superior, tem enfrentado ao longo dos anos numerosos desafios, que convergem, sobretudo, para questões vinculadas à evasão estudantil e desigualdade no acesso e permanência em instituições de ensino superior. Nessa vertente, a implementação de políticas de assistência estudantil, como o PNAES, torna-se essencial para criar um ambiente acadêmico mais acessível, inclusivo e favorável ao desenvolvimento estudantil e pessoal dos discentes. Os estudos conduzidos por Julião *et al.* (2022) revelam que a política de assistência estudantil tem um impacto positivo no desempenho acadêmico de alunos economicamente desfavorecidos.

Esta pesquisa surge com o objetivo de examinar a efetividade do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) como estratégia de mitigação da evasão estudantil na educação superior brasileira. Optou-se metodologicamente pela terminologia "educação superior" conforme descrito na Lei de Diretrizes e Bases da

Realização



Educação Nacional - LDB (Lei nº 9.394/1996). Contudo, a expressão "ensino superior" poderá ser utilizada quando estivermos citando autores que empregam tal denominação.

O está estruturado em seções que discutem a metodologia, a evasão estudantil na educação superior do país, os objetivos e desafios da assistência estudantil e do PNAES. As considerações finais destacam possíveis trajetórias e perspectivas para fomentar uma educação superior mais equitativa e inclusiva no Brasil.

## 2 Metodologia

Este estudo baseia-se em uma pesquisa bibliográfica qualitativa, com o objetivo de examinar a efetividade do PNAES como estratégia de mitigação da evasão estudantil na educação superior brasileira, por meio da análise de literatura pré-existente. Nesse processo, foram exploradas diversas fontes secundárias de informação, incluindo artigos científicos, livros e relatórios governamentais de dados estatísticos, para compreender a abrangência e a complexidade do tema.

A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, baseando-se na premissa de que “os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico” (Bogdan; Biklen, 1994, p. 16).

O critério para seleção dos materiais incluiu a relevância para a temática abordada, a qualidade e rigor da pesquisa anterior, bem como a atualidade da publicação, dando prioridade a trabalhos e dados publicados nos últimos dez anos, ou que possuam significância histórica para compreender o desenvolvimento da assistência estudantil no Brasil e a evasão na educação superior.

A coleta de dados foi realizada através de uma revisão da literatura disponível em bases de dados acadêmicas nacionais, como Scielo, *Google Scholar* e o Repositório Institucional da Universidade Federal de Mato Grosso, utilizando as palavras-chave "Assistência Estudantil", "PNAES", "Educação Superior", e "Evasão". Adicionalmente, dados e relatórios oficiais divulgados pelo Ministério da Educação foram minuciosamente analisados para fornecer uma perspectiva abrangente e atualizada sobre a implementação e os impactos práticos do PNAES nas universidades brasileiras.

Prosseguiu-se com a exploração e análise de conteúdo qualitativo dos materiais coletados, concentrando-se na identificação, categorização e interpretação das

informações relevantes para a problematização apresentada. Na sequência, apresenta-se e discute-se a literatura e os dados que embasam este estudo.

### **3 Educação Superior Brasileira: Evasão e Assistência Estudantil**

A evasão estudantil é um fenômeno persistente e preocupante no contexto da educação superior brasileira, assumindo contornos complexos e multifacetados. Ao discorrer sobre a evasão, Hoffmann *et al.* (2019) destacam a importância das IFES possuírem ferramentas atualizadas que forneçam aos gestores uma base sólida de consultas, incluindo gráficos e relatórios. Esses instrumentos devem retratar o comportamento e o desempenho dos estudantes, identificar tendências e sinalizar potenciais evasões. Utilizando essa estratégia, é possível intervir proativamente, integrando-se a um ciclo administrativo que contempla planejamento, organização, implementação de medidas, monitoramento de resultados e compartilhamento do conhecimento. Dessa forma, a compreensão desse fenômeno deve ser realizada por meio de uma perspectiva que considere as diversas dimensões que permeiam a experiência universitária no Brasil.

#### **3.1 Evasão Estudantil na Educação Superior Brasileira**

A recente expansão do acesso às universidades públicas, iniciativa que ganhou expressividade no começo dos anos 2000, alcançou consolidação e destaque com o Decreto nº. 6.096/2007, que criou o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI (Brasil, 2007). Uma das diretrizes do REUNI foi a diminuição das taxas de evasão estudantil.

Como apontam Cespedes *et al.* (2021), nos anos iniciais do REUNI, para alcançar as metas estipuladas, o Ministério da Educação repassou às Instituições Federais de Educação Superior um orçamento adicional que foi paulatinamente extinto e que culminou, nos dias atuais, pela ausência de programa específico destinado aos desafios trazidos pela expansão promovida pelo próprio REUNI. Contudo, no que diz respeito aos recursos para a Assistência Estudantil, instituiu-se o PNAES por meio do Decreto nº 7.234/2010 (Brasil, 2010), uma vez que o PNAES guarda profunda relação com os objetivos do REUNI no que diz respeito à parcela de estudantes oriundos de escolas públicas ou com renda familiar per capita de até um salário mínimo e meio.

Acerca da evasão, é importante destacar que este conceito não possui uma definição consensual entre os pesquisadores, conforme revelado pelo levantamento bibliográfico realizado. Schimitt (2014) aponta que não existe uma convenção estabelecida para o uso do termo "evasão", sendo que alguns pesquisadores optam pelo termo oposto - "permanência" - em estudos que abordam análises, estratégias e práticas voltadas para a prevenção da evasão. Esta perspectiva promove uma relação dialógica entre evasão e permanência.

Segundo o Ministério da Educação (MEC, Brasil, 1996, p. 15), a evasão é definida pela “saída **definitiva** do aluno de seu curso de origem, sem concluí-lo”. Diante das limitações dessa definição, o MEC (Brasil, 1996, p. 16) apresenta as seguintes formas ou modalidades de evasão:

[...] evasão de curso: quando o estudante desliga-se do curso superior em situações diversas tais como: abandono (deixa de matricular-se), desistência (oficial), transferência ou reopção (mudança de curso), exclusão por norma institucional; evasão da instituição: quando o estudante desliga-se da instituição na qual está matriculado; evasão do sistema: quando o estudante abandona de forma definitiva ou temporária o ensino superior.

Nas últimas duas décadas, o Brasil experimentou um crescimento acelerado no número de matrículas de estudantes em cursos de graduação da educação superior. Esse fenômeno pode ser claramente observado a partir dos dados do Censo da Educação Superior de 2022, divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, Brasil, 2022).

**Tabela 1 - Número de matrículas em instituição de educação superior – Brasil – 2013 a 2022**

Ano	Categoria administrativa								Total
	Privada	% participação	Federal	% participação	Estadual	% participação	Municipal	% participação	
2013	5.373.450	73,55%	1.137.851	15,57%	604.517	8,27%	190.159	2,60%	<b>7.305.977</b>
2014	5.867.011	74,95%	1.180.068	15,07%	615.849	7,87%	165.085	2,11%	<b>7.828.013</b>
2015	6.075.152	75,68%	1.214.635	15,13%	618.633	7,71%	118.877	1,48%	<b>8.027.297</b>
2016	6.058.623	75,27%	1.249.324	15,52%	623.446	7,75%	117.308	1,46%	<b>8.048.701</b>
2017	6.241.307	75,32%	1.306.351	15,76%	641.865	7,75%	97.140	1,17%	<b>8.286.663</b>
2018	6.373.274	75,42%	1.324.984	15,68%	660.854	7,82%	91.643	1,08%	<b>8.450.755</b>
2019	6.523.678	75,82%	1.335.254	15,52%	656.585	7,63%	88.307	1,03%	<b>8.603.824</b>
2020	6.724.002	77,46%	1.254.080	14,45%	623.729	7,19%	78.543	0,90%	<b>8.680.354</b>
2021	6.907.893	76,87%	1.371.128	15,26%	633.785	7,05%	73.748	0,82%	<b>8.986.554</b>
2022	7.367.080	78,01%	1.344.835	14,24%	655.492	6,94%	76.190	0,81%	<b>9.443.597</b>

Realização

**Fonte:** Adaptado de Inep/Censo Escolar (2022).

Ao analisar a última década, conforme os dados do Censo, em 2013, havia 7.305.977 estudantes matriculados na educação superior, número que aumentou para 9.443.597 em 2022. Esse período testemunhou um aumento de 29,25% no número de estudantes matriculados em instituições de educação superior, tanto públicas quanto privadas. Focando especificamente nas matrículas em cursos de graduação de instituições públicas de educação superior, os dados do INEP revelam um aumento de 18,19% entre os anos de 2013 e 2022, com o número de matrículas subindo de 1.137.851 para 1.344.835 estudantes matriculados em cursos de graduação em instituições de educação superior públicas (Brasil, 2022).

**Tabela 2 - Número de ingressantes em cursos de graduação presenciais, segundo a categoria administrativa da instituição de educação superior – Brasil – 2013 a 2022**

Ano	Categoria administrativa				
	Privada	Federal	Estadual	Municipal	Total
2013	1.732.605	299.203	139.624	56.113	2.227.545
2014	1.878.483	311.536	142.096	50.995	2.383.110
2015	1.721.625	322.083	146.270	35.686	2.225.664
2016	1.637.461	327.474	144.532	32.996	2.142.463
2017	1.650.131	329.560	146.591	26.470	2.152.752
2018	1.554.321	339.900	154.584	23.809	2.072.614
2019	1.514.302	346.156	157.471	23.207	2.041.136
2020	1.277.790	321.709	137.308	19.689	1.756.496
2021	1.017.804	299.384	131.239	19.096	1.467.523
2022	1.198.710	299.545	133.349	24.568	1.656.172
Média	1.518.323	319.655	143.306	31.263	2.012.548

**Fonte:** Adaptado de Inep/Censo Escolar (2022).

Com base nos dados do Censo da Educação Superior de 2022, observa-se também o número de alunos que ingressaram em cursos de graduação presenciais entre os anos de 2013 e 2022. Segundo o Censo, nessa modalidade, a média anual de ingresso foi de aproximadamente 2.012.548 novos estudantes (Brasil, 2022).

**Tabela 3 - Número de Concluintes em Cursos de Graduação presenciais, por Modalidade de Ensino e Categoria Administrativa – Brasil – 2013-2022**

Ano	Categoria administrativa				
	Privada	Federal	Estadual	Municipal	Total
2013	623.677	107.792	70.148	28.321	829.938
2014	611.590	119.988	82.076	23.650	837.304
2015	692.167	124.601	81.222	18.373	916.363
2016	707.160	136.598	76.293	18.681	938.732
2017	709.545	142.770	79.146	16.145	947.606
2018	747.965	145.873	80.344	16.233	990.415
2019	694.831	144.828	79.998	14.380	934.037
2020	691.864	108.261	62.587	15.517	878.229
2021	644.682	116.757	66.742	13.866	842.047
2022	581.627	134.693	73.687	13.315	803.322
Média	670.511	128.216	75.224	17.848	891.799

**Fonte:** Adaptado de Inep/Censo Escolar (2022).

Contudo, de acordo com o Censo de 2022, o número de alunos matriculados em cursos de graduação presenciais de instituições públicas de educação superior que concluíram a graduação não corresponde ao número de ingressantes. Essa discrepância torna-se evidente ao contrastar os dados de conclusão de curso com os números de novos alunos ingressantes.

Na análise dos ingressantes e concluintes em cursos de graduação presenciais nas instituições públicas de educação superior, entre os anos de 2013 e 2022, verifica-se uma média de 319.655 ingressantes, enquanto a média de estudantes que concluíram seus cursos no mesmo período foi de 128.216. Isso mostra que a quantidade de alunos que concluem o curso de graduação presencial não acompanha o número de ingressantes no mesmo intervalo de tempo (Brasil, 2022).

Por meio dos dados explanados, destaca-se o fenômeno da evasão na educação superior, aspecto seminal para as pesquisas na área da educação. A questão da evasão no ensino superior tem atraído a atenção de pesquisadores, conforme evidenciado por estudos recentes (Cabello *et al.*, 2021; Oliveira, 2020; Fortunato e Gontijo, 2020; Sampaio e Silva, 2019; Silva, 2013; Cislighi e Silva, 2012; Bardagi e Hutz, 2009).

No trabalho de Silva (2021) as causas da evasão estudantil foram categorizadas em diferentes perspectivas: Individual, Sociocultural, Econômica, Acadêmica e Institucional. Estas categorias referem-se, respectivamente, às características pessoais do estudante; às

Realização

crenças e costumes de seu contexto sociocultural; às questões financeiras pessoais e familiares; à sua trajetória e hábitos acadêmicos; e às normas e qualidades institucionais que afetam sua permanência. É importante observar que um aluno pode ser afetado por vários desses fatores simultaneamente, contribuindo para sua evasão.

Os tópicos subsequentes dedicam-se a explorar os propósitos, desafios e resultados associados à assistência estudantil, com especial ênfase no PNAES. O objetivo é conectar as discussões sobre políticas de permanência aos fenômenos de evasão no contexto da educação superior brasileira.

### **3.2 Assistência Estudantil e PNAES: Propósitos e Desafios**

As iniciativas do PNAES englobam áreas como moradia estudantil, alimentação, transporte, saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche, apoio pedagógico e suporte a estudantes com deficiência ou altas habilidades, além de promover o acesso a atividades de cultura, esportivas e ações de ensino, pesquisa e extensão. Carvalho *et al.* (2016) e Cespedes *et al.* (2021) demonstram em seus estudos que os estudantes beneficiados pela Política de Assistência Estudantil apresentam um índice de evasão menor em comparação aos que não estão vinculados a essa política.

No entanto, a implementação efetiva do PNAES enfrenta desafios, que incluem a garantia de financiamento estável e suficiente e a operacionalização das ações nos diversos contextos universitários brasileiros. Leite (2012) destaca o dilema entre seletividade e universalidade na assistência social, sendo que, em muitos programas, ela é percebida como um suporte específico para grupos socialmente vulneráveis.

O financiamento, em especial, é um ponto crítico, haja vista a instabilidade e, em algumas situações, a insuficiência de recursos financeiros alocados para a política, tem representado um entrave para a expansão e consolidação das ações de assistência estudantil. A democratização do acesso à educação superior federal encontra desafios à medida que a crescente demanda por assistência estudantil choca-se com a redução real dos fundos para a permanência de estudantes vulneráveis nas IFES, conforme indicam Santos *et al.* (2021) e Silva *et al.* (2022).

Apesar de o PNAES ser essencial para apoiar estudantes em vulnerabilidade socioeconômica, sua base jurídica, estabelecida pelo Decreto nº 7.234/2010, carece de consolidação por meio de uma lei específica. Esta condição jurídica afeta a estabilidade

e durabilidade do programa, tornando a continuidade do PNAES sujeita ao cenário político e às diretrizes governamentais vigentes.

É fundamental reconhecer que a assistência estudantil não deve ser vista como uma solução isolada para os problemas de evasão e desigualdade na educação superior. Ela deve ser parte de uma estratégia mais abrangente e integrada que também inclua a revisão e inovação das práticas pedagógicas, a promoção de ambientes acadêmicos inclusivos e acolhedores, e a criação de conexões com o mercado de trabalho e a sociedade em geral.

#### 4 Considerações finais

Os desafios associados à evasão estudantil e à garantia de acesso e permanência de estudantes na educação superior no Brasil evidenciam a necessidade de políticas e práticas destinadas a mitigar as barreiras e obstáculos enfrentados por muitos alunos. A análise abrangente e multifacetada conduzida neste artigo destacou que, embora a assistência estudantil, e o PNAES em particular, representem esforços importantes na promoção de uma educação superior mais inclusiva e acessível, ainda existem desafios e lacunas a serem superados e examinados com profundidade e criticidade, a fim de ampliar os impactos e o alcance dessas iniciativas (Carvalho *et al.* (2016); Cespedes *et al.* (2021); Leite (2012); Santos *et al.* (2021));

Nesse contexto, políticas como o PNAES são essenciais, mas precisam ser complementadas e integradas a outras estratégias e práticas que, juntas, possam estabelecer uma rede de suporte e incentivo ao desenvolvimento acadêmico e pessoal dos estudantes da educação superior.

Portanto, este estudo não apenas procurou examinar, mas também suscitar reflexões e questionamentos sobre as diretrizes, práticas e futuras direções da assistência estudantil no país. Espera-se que as considerações aqui apresentadas sirvam de base para futuras pesquisas e discussões, criando oportunidades para que cada estudante, independentemente de sua trajetória ou contexto, possa alcançar sucesso acadêmico e profissional.

#### Referências

BARDAGI, Marucia Patta *et al* "Não havia outra saída": ocorrência de alunos evadidos sobre o abandono do curso superior: percepções de alunos evadidos sobre o abandono do curso superior. *Psico-USf*, [S.L.], v. 14, n. 1, p. 95-105, abr. 2009. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-82712009000100010>. Acesso em: 15 out. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Brasília, 2007. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm). Acesso em: 15 out. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Brasília, 2010. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm). Acesso em: 15 out. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 15 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo da Educação Superior 2022**. Brasília: MEC/INEP, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>. Acesso em: 15 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria da Educação Superior. Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras. **Diplomação, Retenção e Evasão nos Cursos de Graduação em Instituições de Ensino Superior Públicas**. Brasília: ANDIFES/ABRUEM/SESU/MEC. 1996. 35 p. Disponível em: [https://www.andifes.org.br/wp-content/files\\_flutter/Diplomacao\\_Retencao\\_Evasao\\_Graduacao\\_em\\_IES\\_Publicas-1996.pdf](https://www.andifes.org.br/wp-content/files_flutter/Diplomacao_Retencao_Evasao_Graduacao_em_IES_Publicas-1996.pdf). Acesso em: 15 out. 2023.

CABELLO, Andrea *et al.* Formas de ingresso em perspectiva comparada: por que o SISU aumenta a evasão? O caso da UNB. **Avaliação**: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas), [S.L.], v. 26, n. 2, p. 446-460, maio 2021. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1414-40772021000200006>. Acesso em: 15 out. 2023.

CARVALHO, Eder Aparecido de *et al.* Políticas de Inclusão Social: limites e perspectivas da assistência estudantil no ifsp - campus votuporanga. **Revista Eletrônica “Diálogos Acadêmicos”**, [s. l.], v. 10, n. 1, p. 17-32, jul. 2016. Semestral. Disponível em: [http://uniesp.edu.br/sites/\\_biblioteca/revistas/20170627113407.pdf](http://uniesp.edu.br/sites/_biblioteca/revistas/20170627113407.pdf). Acesso em: 15 out. 2023.

CESPEDES, J. G. *et al.* Avaliação de impacto do Programa de Permanência Estudantil da Universidade Federal de São Paulo. **Ensaio**: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-403620210002902418>. Acesso em: 15 out. 2023.

CISLAGHI, Juliana Fiuza. *et al.* O Plano Nacional de Assistência Estudantil e o Reuni: ampliação de vagas versus garantia de permanência. **SER Social**, Brasília, v. 14, n. 31, p. 489-512, jul./dez. 2012. [https://doi.org/10.26512/ser\\_social.v14i31.13025](https://doi.org/10.26512/ser_social.v14i31.13025). Acesso em: 15 out. 2023.

FORTUNATO, M. R. *et al.* Causas da evasão escolar na percepção dos estudantes evadidos: o caso do curso de Licenciatura. **Revista Brasileira de Iniciação Científica (RBIC)**, Itapetininga, v. 7, n.1, p. 55-76, jan./mar., 2020. Disponível em:

<https://periodicos.itp.ifsp.edu.br/index.php/IC/article/view/1304>. Acesso em: 15 out. 2023.

HOFFMANN, Ivan Londero. *et al.* As informações do Censo da Educação Superior na implementação da gestão do conhecimento organizacional sobre evasão. **Gestão & Produção**, São Carlos, v. 26, n. 2, p. 1-14, 26 jul. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/0104-530x-2852-19>. Acesso em: 15 out. 2023.

JULIÃO, Cassiano Roberto Ferreira. *et al.* O impacto do programa nacional de assistência estudantil no desempenho dos discentes brasileiros de baixa renda. **Revista Gestão Universitária na América Latina - Gual**, Florianópolis, v. 15, n. 1, p. 203-225, 15 mar. 2022. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Disponível em: <https://doi.org/10.5007/1983-4535.2022.e84021>. Acesso em: 15 out. 2023.

LEITE, J. L. Política de Assistência Estudantil:: direito da carência ou carência de direitos?. **SER Social**, [S. l.], v. 14, n. 31, p. 453-472, 2012. DOI: 10.26512/ser\_social.v14i31.13024. Disponível em: [https://www.periodicos.unb.br/index.php/SER\\_Social/article/view/13024](https://www.periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/article/view/13024). Acesso em: 16 out. 2023.

Ministério da Educação [MEC] (2007). **Portaria Normativa no . 39, de 12 de dezembro de 2007**. Institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Disponível: [http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria\\_pnaes.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pnaes.pdf). Acesso em: 15 out. 2023.

OLIVEIRA, G. M. A evasão no ensino superior: a partir da perspectiva de estudantes que acessaram a assistência estudantil na UFMT. **Dissertação**. Programa de Pós-Graduação em Política Social da Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá, 2020.

SAMPAIO, J.C.; SILVA, K. S. P. Evasão na licenciatura em matemática: desafios e ações. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 5, n. 12, p. 31096-31106, dez. 2019. <http://dx.doi.org/10.34117/bjdv5n12-212>. Acesso em: 15 out. 2023.

SANTOS, Carolina Cassia Batista; ABRANTES, Patricia Paulino Muniz de; ZONTA, Rafael. Limitações orçamentárias: desafios à assistência estudantil da UnB em tempos de pandemia. **Cadernos Cajuína**, v. 6, n. 3, 2021. Disponível em: <https://cadernoscajuina.pro.br/revistas/index.php/cadcajuina/article/view/503>. Acesso em: 15 out. 2023.

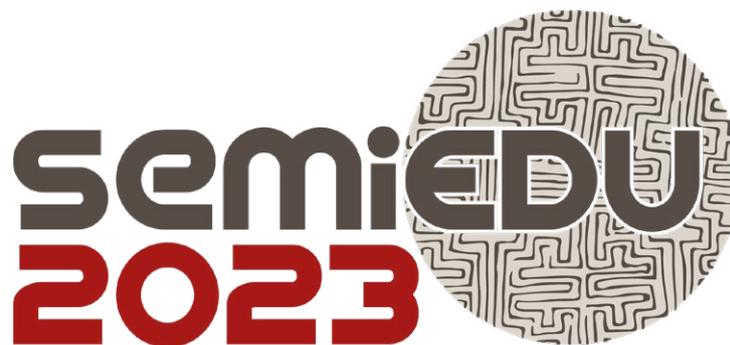
SCHIMITT, Rafael Eduardo. A evasão na educação superior: uma compreensão ecológica do fenômeno como estratégia para a gestão da permanência estudantil. In: **ANPEd SUL - REUNIÃO CIENTÍFICA DA ANPEd**, 10ª edição, 2014, Florianópolis: UDESC, out. 2014. p. 1-21. Disponível em: [http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq\\_pdf/690-0.pdf](http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/690-0.pdf). Acesso em: 15 out. 2023.

SILVA, Fernanda Cristina da. **Variáveis Para Modelos Preditivos à Evasão na Educação Superior**. 2021. 259 f. Tese (Doutorado) - Curso de Administração, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/231181/PCAD1180-T.pdf?sequence=-1&isAllowed=y>. Acesso em: 15 out. 2023.

SILVA, Glauco Peres da. Análise de evasão no ensino superior: uma proposta de diagnóstico de seus determinantes. **Avaliação**: Revista da Avaliação da Educação

Superior (Campinas), [S.L.], v. 18, n. 2, p. 311-333, jul. 2013. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1414-40772013000200005>. Acesso em: 15 out. 2023.

SILVA, LEONARDO BARBOSA E; MARQUES, FELIPE JABALI. A assistência estudantil na educação federal brasileira e a Emenda Constitucional do Teto dos Gastos. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, Goiânia, v. 38, n. 1, e112696, 2022. Disponível em [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2447-41932022000100116&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2447-41932022000100116&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 15 out. 2023



## **RELAÇÕES RACIAIS E ACESSO DE ESTUDANTES NEGROS À EDUCAÇÃO, NOS MARCOS DAS LEIS 10.639/2003 E 12.711/2012: UM ESTADO DA ARTE NO ÂMBITO DO INSTITUTO FEDERAL E OS DESFIOS DA PERMANÊNCIA ESTUDANTIL (2003-2022)**

Soraide Isabel Ferreira  
(IE/ UFMT) – ysa.ferreira21@gmail.com

Luiz Augusto Passos  
(IE/UFMT) – passospassos@gmail.com

GT 14: Movimentos Sociais e Educação

**Artigo Completo**

### **Resumo:**

As relações raciais e o acesso de estudantes negros na educação têm se sido constantemente debatidos nos espaços educacionais do país. Dessa forma, este artigo objetiva compreender como as leis: 10.639/2003 e 12.711/2012 podem contribuir para o enfrentamento do racismo e possibilitar a permanência dos estudantes negros na educação. Para tanto, foi realizado um levantamento na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e de Dissertações (BDTD), referente à essas leis, no período de 2003 a 2022. Os dados coletados evidenciam a existência de trabalhos que tratam dessas legislações nos Institutos Federais (IFs), porém só foi encontrada uma dissertação de mestrado realizada pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT), no entanto ela tratou de estudantes indígenas. Não houve nesse recorte temporal nenhuma tese de doutorado que tratasse de estudantes negros. Diante disso, buscamos contribuir com o estudo das políticas afirmativas e de ações afirmativas que visam à superação do racismo nas escolas.

**Palavras-chave:** Relações raciais. Acesso à educação. Educação profissional. Permanência Estudantil.

### **1 Introdução**

A temática das relações raciais e do acesso de estudantes negros à educação tem sido constantemente debatido no contexto da sociedade brasileira nos últimos anos, dada a expressiva discriminação e desigualdade racial que ainda se manifesta, de forma reiterada em diversos espaços educacionais do país. Dessa forma, este artigo objetiva apresentar um levantamento das pesquisas produzidas acerca da lei 10.639/2003, nos últimos 20 anos (2003 a 2022) e da lei 12.711/2012, nos últimos 10 anos (2012 a 2022).

Trata-se de um estudo teórico, realizado na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e de Dissertações (BDTD), entre os dias 14 e 15 de março de 2023, por meio de buscas livres utilizando os descritores: *Lei nº 10.639/2003* e *Lei 12.711/2012*. Esse levantamento identificou a necessidade de desenvolvimento de tese de doutorado que trate da permanência estudantil dos estudantes negros cotistas no âmbito do IFMT, pois só foi

Realização



encontrada uma dissertação de mestrado que estudou o acesso à educação de estudantes indígenas. É preciso discutir sobre as relações raciais e suas implicações não somente para o ingresso, mas também para a permanência de grupos historicamente discriminados.

O artigo está dividido em duas partes. Na primeira parte, contextualizamos a criação das leis 10.639/2003 e 12.711/2012, apontando a relevância para a promoção da diversidade racial e da equidade racial, respectivamente. Na segunda parte, apresentamos um Estado da Arte constituído por dissertações e teses referentes às legislações (10.639/2003 e 12.711/2012), destacando os trabalhos referentes aos Institutos Federais (IFs).

## **2. Leis 10.639/2003 e 12.711/2012: políticas afirmativas e de ações afirmativas**

No governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) houve a criação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), em 2003, e do Estatuto da Igualdade Racial (Lei 12.288/2010), em 2010. Além do mais, foram criadas diversas outras políticas afirmativas diretamente ligadas ao campo educacional, bem como a instituição da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), em 2004; assim como, a Lei 10.639/2003, que alterou a Lei 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), incluindo no currículo oficial da rede de ensino brasileiro a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira. A Lei 10.639/2003 foi atualizada pela Lei 11.645/2008, que pautou também a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Indígena. Nesse esforço, com o objetivo de efetivar essas alterações na LDB, foi também sancionada a Resolução N° 1/2004, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

A Lei 10.639/2003 acrescentou à LDB/1996 dois artigos: 26-A e 79-B. O primeiro estabelece o ensino sobre cultura e história afro-brasileiras e especifica que o ensino deve privilegiar o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional. Já o artigo 79-B inclui no calendário escolar o Dia Nacional da Consciência Negra, no dia 20 de novembro, dia da morte de Zumbi dos Palmares. A referida legislação determina a obrigatoriedade de estudo da temática História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas de ensino fundamental e médio, tanto das instituições públicas como privadas.

No governo de Dilma Rousseff (2011-2016) foi dada continuidade às políticas de reparação e promoção da igualdade racial intensificadas no Governo Lula. Um dos marcos do Governo Dilma foi a sanção da Lei 12.711/2012, conhecida como Lei de Cotas, como uma das medidas de maior impacto para o ingresso de estudantes negros, indígenas e quilombolas na educação, no âmbito das universidades federais e dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia, os quais devem reservar no mínimo 50% das vagas para cotas, sendo feita a seleção de discentes cotistas pela soma de critérios raciais e marcadores socioeconômicos (BRASIL, 2012). É oportuno, contudo, ressaltar que, antes mesmo da sanção em lei, várias universidades já estavam adotando o sistema de cotas para negros em seus vestibulares, o que resultou em intensos debates e gerou muitos conflitos de interesses dentro e fora dessas instituições (DEUS, 2008; SANTOS, 2012).

Em 2014, foi criada a Lei 12.990/2014, considerada de grande relevância na luta antirracista e na promoção da ascensão socioeconômica do negro, que reserva aos negros 20% das vagas oferecidas em concursos públicos para ocupação de “cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União” (BRASIL, 2014, p. 1).

Dando centralidade à Lei 12.711/2012, no que se refere às instituições federais de ensino técnico de nível médio, ele determinou a reserva de vagas, em cada concurso seletivo para ingresso em cada curso, por turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que cursaram integralmente o ensino fundamental em escolas públicas. Intitulada *Lei de Cotas*, destina-se aos integrantes de grupos historicamente excluídos do acesso a recursos financeiros, materiais, sociais e simbólicos, que devido às precárias condições de vulnerabilidades socioeconômicas não tiveram as mesmas condições de ingresso na educação.

Jaccoud e Beghin (2002, p. 55) apresentam algumas iniciativas dirigidas ao enfrentamento da questão racial empreendidas no nível federal. Trata-se de políticas afirmativas, as quais “[...] são importantes, mas não são suficientes para combater o alto nível de desigualdades sociais [...] no Brasil entre os grupos negro e branco”. É necessário lembrar que

[...] o combate às desigualdades raciais no país requer que, simultaneamente o enfrentamento do racismo e da discriminação racial, estejam atuando políticas universais de saúde, educação, previdência social e assistência social, entre outras (JACCOUD, BEGHIN, 2002, 67).

Podemos compreender a lei 10.639/2003 como uma política afirmativa, pois trata-se de uma legislação criada de forma permanente, que busca enfrentar o racismo reconhecendo e valorizando a pluralidade étnica e a comunidade afro-brasileira, destacando seu papel histórico e sua contribuição na construção nacional.

Jaccoud e Beghin (2002) mencionam que as políticas de ações afirmativas procuram combater a discriminação que provoca a exclusão de caráter racial. Elas têm como objetivo, não só o combate ao ato discricionário, mas implica em resultados de enfrentamento à discriminação, ou seja, o combate ao processo de alijamento de grupos raciais dos espaços valorizados da vida social, do qual destacamos o acesso à educação.

O surgimento [da] ação afirmativa assenta-se em uma crítica ao ideal da igualdade de direitos como instrumento eficaz para a promoção da igualdade. O reconhecimento de que a igualdade formal não garante aos que são socialmente desfavorecidos o acesso às mesmas oportunidades que têm aqueles que são socialmente privilegiados [...]. Assim, as políticas de ação afirmativa ancoram-se em uma crítica ao princípio de igualdade formal perante a lei e se organizam em torno de uma demanda concreta de igualdade – a igualdade de oportunidade. As ações afirmativas visam, com efeito, restituir a igualdade de oportunidades entre os diferentes grupos raciais, promovendo um tratamento diferenciado e preferencial àqueles historicamente marginalizados (JACCOUD, BEGHIN, 2002, 45-46).

Podemos compreender a lei 12.711/2012 como uma política de ação afirmativa, visto que se trata de uma legislação criada de forma temporária, que busca enfrentar as consequências do racismo na vida da população negra, a qual tem mais dificuldade de entrada no espaço escolar público.

Essas autoras organizaram uma categorização de tais políticas, de modo que permite-nos compreender a lei 10.639/2003 como uma Política Valorizativa – criada para combater o racismo –, por meio da construção de uma nova perspectiva da visão das relações raciais constituídas na sociedade brasileira, bem como a lei 12.711/2012 como uma Política Compensatória – criada para combater os efeitos do racismo na condição de vida dessa população –, por meio da promoção da equidade racial, sendo a reserva de vagas um dos meios de equiparação das distorções quanto à igualdade pretendida para que determinado público tenha melhores condições de acesso à educação.

### 3 Estado da arte no âmbito dos IFs: algumas contribuições para a discussão da diversidade racial e da equidade racial

#### 3.1 Lei 10.639/2003

Inicialmente, elaboramos um Estado da Arte sobre o que tem sido produzido acerca da lei 10.639/2003. A pesquisa foi realizada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), entre os dias 14 e 15 de março de 2023, com buscas livres por meio do descritor *Lei nº 10.639/2003*, no período correspondente de 2003 a 2022. Nesses últimos 20 anos, foram encontradas 240 pesquisas, entre dissertações e teses. Ainda sobre esses trabalhos identificamos a partir do título que somente 2 pesquisas tratam do Instituto Federal, no âmbito do Brasil, conforme vemos no Quadro 1.

Quadro 1 – Dissertações/Teses publicadas na Biblioteca Digital do Brasil (BTDB) entre o período de 2003 a 2022, referentes à 10.639/2003, no âmbito dos IFs

<b>Título</b>	<b>Autor(a)/Ano</b>	<b>Dissertação/Tese</b>
1. O INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE RONDÔNIA – CAMPUS COLORADO DO OESTE E SEU TRABALHO NAS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS NO ÂMBITO DA LEI 10.639/2003	Luciane Aparecida Novais/2011	Dissertação
2. O IFRJ, EM SÃO GONÇALO, E A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS.	Cristiane Saraiva Bonifácio/2018	Dissertação

Fonte: Tabela elaborada pela autora, em abril de 2023.

A pesquisa de Novais (2011) objetivou conhecer através da análise do Currículo e do Projeto Pedagógico Institucional (PPI), como o Instituto Federal de Rondônia IFRO – *Campus* de Colorado do Oeste tem trabalhado nos últimos dois anos as questões étnico-raciais a partir da Lei 10.639/03. Os dados indicaram que é preciso o desenvolvimento de um trabalho coletivo voltado à inclusão étnico-racial e apontaram a necessidade de valorização das identidades dos alunos, com a inserção curricular da temática africanista.

Bonifácio (2018) em sua pesquisa analisou se o curso de Especialização em Ensino de Histórias e Culturas Africanas e Afro-Brasileiras, ofertado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro, o IFRJ, localizado em São Gonçalo,

contribui ou não para a Educação das Relações Étnico-Raciais Brasileiras (ERER's). Os dados demonstraram a existência de inúmeros fatores que se constituem em entraves à oferta de cursos destinados à ERER's.

A partir da análise dessas duas dissertações, observamos que a Lei nº 10.639/2003, criada há mais de 20 anos, é um marco histórico e legal, de grande relevância para a construção de um currículo inclusivo. No entanto, ainda assim, é preciso consolidar o ambiente escolar como espaço da pluralidade de pessoas, da diversidade de culturas, um local habitado pelo conhecimento, onde a população negra seja respeitada e valorizada no âmbito da sociedade e no ambiente escolar.

### 3.2 Lei 12.711/2012

Posteriormente, elaboramos um Estado da Arte sobre o que tem sido produzido acerca da lei 12.711/2012. A pesquisa foi realizada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), entre os dias 14 e 15 de março de 2023, com buscas livres por meio do descritor *Lei nº 12.711/2012*, no período correspondente de 2012 a 2022. Nesses últimos dez anos, foram encontradas 70 pesquisas entre dissertações e teses, desse total, identificamos a partir do título que 9 pesquisas trataram do Instituto Federal, conforme vemos no Quadro 2.

Quadro 2 – Dissertações/Teses publicadas na Biblioteca Digital do Brasil (BTDB) entre o período de 2012 a 2022 referentes à lei 12.711/2012, no âmbito dos IFs

<b>Título</b>	<b>Autor(a)/Ano</b>	<b>Dissertação/Tese</b>
1. AÇÕES AFIRMATIVAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO: UM ESTUDO NO IFPB - CAMPUS JOÃO PESSOA	Maria José Pereira Dantas 2015	Dissertação
2. A POLÍTICA PÚBLICA DE COTAS NO IFCE: UMA ANÁLISE PRÁTICA DOS ASPECTOS SOCIAIS QUE FUNDAMENTAM A MEDIDA	Deivison Rodrigues de Almada 2016	Dissertação
3. POLÍTICA DE COTAS NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO	Fabíula Gomes de Castro 2016	Dissertação

TOCANTINS - CAMPUS GURUPI: REFLEXOS DA LEI Nº 12.711, DE 29 DE AGOSTO DE 2012		
4. AÇÕES AFIRMATIVAS DE RESERVA DE VAGAS PARA INDÍGENAS NO ENSINO MÉDIO TÉCNICO PROFISSIONALIZANTE NO IFMT: IMPACTOS E POSSIBILIDADES DE RESSIGNIFICAÇÃO	Jane Santos Oliveira 2016	Dissertação
5. A POLÍTICA DE COTAS NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO SUDESTE DE MINAS GERAIS: ANÁLISE DO ACESSO E DA PERMANÊNCIA	Emmanuella Aparecida Miranda 2017	Dissertação
6. O ACESSO DE ESTUDANTES QUILOMBOLAS NO IFRN: Análise da Lei Nº 12.711/2012	Fabiana Teixeira Marcelino 2018	Dissertação
7. DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO AO ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO IFSP: O CONTEXTO DA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI DE RESERVA DE VAGAS	Danielle De Sousa Santos 2018	Tese
8. A IMPLEMENTAÇÃO DA AÇÃO AFIRMATIVA DE COTAS ÉTNICO-RACIAIS NO IFPE: UM OLHAR SOBRE A COMUNIDADE QUILOMBOLA DO CASTAINHO	Edvania Kehrle Bezerra 2019	Dissertação
9. UMA POLÍTICA DE PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL, A LEI Nº 12.711/2012: ANALISANDO SUA IMPLEMENTAÇÃO E SEUS PERCURSOS NO INSTITUTO FEDERAL DO SUDESTE DE MINAS GERAIS	Izabel Cristina de Lima 2022	Dissertação

Fonte: Tabela elaborada pela autora, em abril de 2023.

Dantas (2015) caracterizou a configuração do ingresso em cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM), no Instituto Federal de Educação,

Realização

Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB), *Campus* João Pessoa, na vigência da Lei nº 12.711/2012, na visão da instituição e dos beneficiários. Com base nos resultados, a autora afirmou que a EPTNM consolidou impactos sociais positivos para os grupos sócio-raciais com desvantagens histórico-sociais, os quais dependem da manutenção do ingresso via cotas; do acesso dos cotistas aos programas de benefícios estudantis; e do acompanhamento psicossocial, pedagógico e de orientação educacional.

Almada (2016) analisou o processo de implantação do sistema de reserva de vagas em instituições federais de ensino brasileiras, a partir dos critérios sociais estabelecidos, tomando como referência para análise o ensino superior do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará. Por meio dos dados, o autor verificou que a maioria dos estudantes do IFCE são oriundos de escolas públicas e, que com crescente demanda por ensino superior, é importante que haja garantia de que esse público menos favorecido tenha possibilidades de desenvolver suas condições sociais.

Castro (2018) analisou o sistema de reserva de vagas, com base em critérios raciais e sociais implantados no Instituto Federal do Tocantins (IFTO) *campus* Gurupi, sob a ótica dos estudantes que ingressaram pelo sistema de reserva de vagas e gestores, em relação à política de cotas. Os resultados da pesquisa indicaram que a adoção da Lei de Cotas representou um inegável avanço em relação à democratização, quanto ao acesso de grupos historicamente excluídos. Contudo, segundo a autora, ainda existe, um conjunto de medidas a serem desenvolvidas nas instituições de ensino.

Oliveira (2016) mencionou o impacto e a ressignificação da política de cotas efetivada pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT), a partir da lei 12.711/2012, quanto ao oferecimento de reserva de vagas de critérios étnico-raciais preenchidos por pretos, pardos e indígenas, no ensino médio técnico profissionalizante, com ênfase às etnias indígenas. Os dados da pesquisa apontaram que não houve a equidade prevista pela referida lei, pois conforme a autora não foram observados a diversidade e a heterogeneidade dos indígenas, os quais foram invisibilizados pelo processo de homogeneização presente nas instituições de ensino.

Miranda (2017) analisou os impactos da Lei nº 12.711/2012, sobre o acesso, permanência e êxito dos estudantes egressos do Curso Técnico Integrado em Agroecologia do *campus* Muriaé do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais (IF SUDESTE MG), que iniciaram o curso em 2013 e concluíram em 2015. Com este estudo, a autora constatou que não se sustentam os

pensamentos fatalistas sobre o desempenho dos cotistas e sobre risco da queda da qualidade da educação.

Marcelino (2018) analisou o acesso de estudantes ao Ensino Médio Integrado nos *campi* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), a partir da implantação da Lei nº 12.711/2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio, estabelecendo reserva de vagas para estudantes de escolas públicas, e para estudantes pretos, pardos e indígenas. A análise dos dados da pesquisa pela autora indicou que há um esforço institucional para a inclusão social na escola, porém os quilombolas ainda enfrentam dificuldades de acesso, em particular ao Ensino Médio Integrado.

Santos (2018) investigou o processo de ampliação da oferta de vagas de Ensino Médio Integrado (EMI), no Instituto Federal de São Paulo (IFSP), a partir da criação dos Institutos Federais (IFs) e da implementação da Lei 12.711/2012, que reserva vagas para as instituições federais de ensino. Os dados analisados pela autora apontaram para um aumento do contingente de estudantes das classes trabalhadoras nos cursos de EMI. No entanto, ela identificou que há ainda necessidade de um conjunto articulado de políticas que possibilitem a permanência e o êxito desses estudantes.

Bezerra (2019) buscou compreender os impactos causados pela ação afirmativa de cotas étnico-raciais na efetivação do acesso da população Quilombola do Castainho aos cursos regulares ofertados pelo IFPE - *campus* Garanhuns. Como resultado, a autora constatou que apenas a Lei de Cotas não é suficiente para incluir de fato a população quilombola nas Instituições Federais de Ensino, sendo necessária articulação de outras políticas de promoção da igualdade racial, para que haja a participação de quilombolas nesses espaços privilegiados de saber.

Lima (2022) investigou a trajetória da implementação da Lei nº 12.711/2012 (BRASIL, 2012), no IF SUDESTE MG. A partir dos dados, a autora percebeu que sua adoção ocorreu com o intuito de atender burocracias legais, por meio de discussão rápida no âmbito da sua gestão, que não recebeu suporte do MEC; as discussões iniciais foram somente a respeito do cumprimento desse dispositivo legal; de modo que discussões para além da administração só se realizaram em 2018, a partir de tensões do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas NEABI.

Da análise das dissertações e da tese, observamos que a Lei nº 12.711/2012, criada há mais de 10 anos, é um marco legal de suma importância contra as barreiras discriminatórias de acesso de estudantes negros na educação. Todavia, é preciso oferecer

Realização

condições necessárias para a permanência destes estudantes nesses espaços educacionais, por meio de programas estudantis específicos, de acompanhamento psicossocial e pedagógico, bem como de orientação educacional.

#### **4 Resultados encontrados: alguns desafios das instituições federais de ensino**

Notamos que transcorridas duas décadas da criação da Lei nº 10.639/2003, a efetivação dessa medida combativa do racismo torna o estudo dessa lei relevante para o contexto da educação das relações raciais (SANTOS; PINTO; CHIRNÉA, 2018). O grande desafio é promover uma educação antirracista, por meio de desenvolvimento curricular que altere o conteúdo etnocêntrico em um modelo pautado na diversidade racial.

Destacamos que há 10 anos de promulgação da Lei 12.711/2012, que contribuiu para o ingresso de estudantes negros na escola (COSTA; RODRIGUES, 2020), os desafios consistem no acesso inclusivo, colocando em pauta o reconhecimento de que vagas destinadas, não significa necessariamente vagas ocupadas, bem como o estabelecimento de uma política de permanência específica para os estudantes negros, indígenas e quilombolas.

#### **Referências Bibliográficas**

ALMADA, Deivison Rodrigues de et al. **A política pública de cotas no IFCE: uma análise prática dos aspectos sociais que fundamentam a medida.** Dissertação (Mestrado) - Faculdades EST. Programa de Pós-Graduação. Mestrado em Teologia. São Leopoldo, 2016.

BEZERRA, Edvania Kehrlé et al. **A implementação da ação afirmativa de cotas étnico-raciais no Ifpe: um olhar sobre a Comunidade Quilombola do Castainho.** Dissertação (Mestrado) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco - IFPE, *Campus Olinda* 2019.

BONIFÁCIO, Cristiane Saraiva. **O IFRJ, em São Gonçalo, e a educação das relações étnico-raciais.** 2018. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) - Instituto de Educação/ Instituto Multidisciplinar de Nova Iguaçu, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2018.

BRASIL. **Lei nº 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em:

Realização

[[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm)]. Acesso em: 13 de set. 2023

BRASIL. **Lei nº 12.711**, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 ago. 2012. Disponível em: [[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm)]. Acesso em: 13 set. 2023.

CASTRO, Fabíula Gomes de. **Política de cotas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins - Campus Gurupi**: reflexos da Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. 2016. 204 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão de Políticas Públicas) – Universidade Federal do Tocantins, Programa de Pós-Graduação em Gestão de Políticas Públicas, Palmas, 2016.

COSTA, Zora Yonara Torres; RODRIGUES, Marlene Teixeira. Serviço Social, Educação Profissional e Questão Racial: os desafios do acesso e permanência. *In: Temporalis*, Brasília (DF), ano 20, n. 40, p. 268-283, jul./dez. 2020. | ISSN 2238-1856, p. 268-283.

DANTAS, Maria José Pereira. **Ações afirmativas na educação profissional técnica de nível médio**: um estudo no IFPB – Campus João Pessoa. Dissertação (Mestrado em Gestão Pública) – Universidade Federal de Pernambuco, CCSA, 2015.

DEUS, Zélia Amador de. **Os herdeiros de ananse**: Movimento Negro, ações afirmativas, cotas para negros na universidade. 2008. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2008.

JACCOUD; Luciana de Barros; BEGHIN, Nathallie. **Desigualdades raciais no Brasil um balanço da intervenção governamental**. Brasília: Editora Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), 2002.

LIMA, Izabel Cristina de. **Uma política de promoção da igualdade racial, a Lei 12.711/2012**: analisando sua implementação e seus percursos no Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais. 2022. 447 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Diamantina, 2022.

MARCELINO, Fabiana Teixeira. **O acesso de estudantes quilombolas no IFRN**: análise da lei nº 12.711/2012 / Dissertação (Mestrado em Educação Profissional) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, 2018.

MIRANDA, Emmanuella Aparecida. **A política de cotas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais**: análise do acesso e da permanência. 2017. 224 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa. 2017.

NOVAIS, Luciane Aparecida. **O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia e seu trabalho nas questões étnico-raciais no âmbito da Lei 10.639/03**.

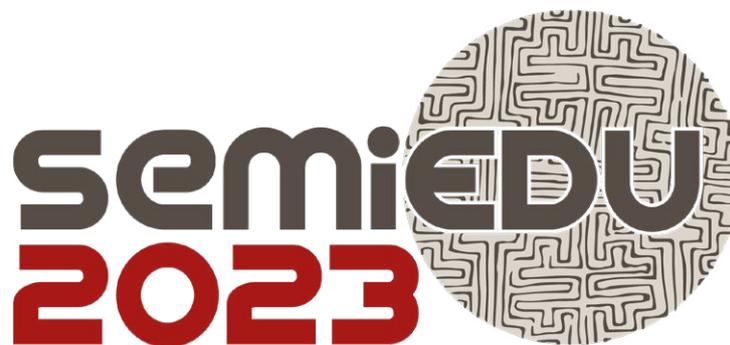
2011. 214 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) - Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2011.

OLIVEIRA, Jane Santos et al. **Ações Afirmativas de Reserva de Vagas para Indígenas no Ensino Médio Técnico Profissionalizante no IFMT**: impactos e possibilidades de ressignificação. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores. 2017.

SANTOS, Danielle de Sousa. **Democratização do acesso ao Ensino Médio Integrado no IFSP**: o contexto da implementação da Lei de reserva de vagas. 2018. Tese de Doutorado. Tese (doutorado)-Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP.

SANTOS, Jocélio Teles dos. (Org.). **Cotas nas universidades**: análises dos processos de decisão. Salvador: CEAO, 2012.

SANTOS, Elisabete Figueroa dos; PINTO, Eliane Aparecida Toledo; CHIRINÉA Andréia Melanda. A Lei n 10.639/03 e o Epistemicídio: relações e embates. *In: Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. 949-967, jul./set. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623665332>, p. 949-967.



## ASSENTAMENTO CACHOEIRA/SERINGAL: HISTÓRIA E MEMÓRIAS DAS ESCOLAS MULTISSERIIDAS À POLARIZAÇÃO

Nelbi Alves da Cruz  
Universidade Federal de Rondônia - UNIR

Agilson da Silva  
EEEFM Jean Piaget – SEDUC-RO – agilson-silva@seduc.ro.gov.br

Diego Santos Silva  
LEDOC – UNIR Rolim de Moura- RO – diego.santosunir@gmail.com

GT 14: Movimentos Sociais e Educação

**Artigo Completo**

### Resumo

O trabalho teve como objetivo compreender os motivos e as razões pelas quais ocorreram o fechamento das escolas multisseriadas no assentamento e seus reflexos na vida da comunidade escolar; analisar os fatores que desencadearam ao fechamento dessa categoria de escola; identificar as transformações ocorridas no campo; refletir sobre as condições dos professores, egressos, e das famílias que passaram pelo processo de criação e fechamento das escolas multisseriadas no assentamento. Usou-se como instrumento de pesquisa documentos e entrevista semiestruturada. As informações foram organizadas e sistematizadas com temáticas agrupando as questões, sendo analisadas o seu conteúdo. Teve como fundamento teórico as ideias de Arroyo (2008); Caldart (2012); Molina (2012); Martins (1981), entre outros, que discutem a temática relacionada. Os resultados da pesquisa indicaram que as políticas públicas adotadas pelo estado e município fortaleceram a saída das famílias do campo, tendo como consequência o fechamento das escolas multisseriadas no campo; a “escolinha” no campo representa uma das referências para as famílias e comunidades; e, o ensino proporcionado pelas escolas polarizadas existentes, em específico, no município de Espigão do Oeste é urbanizado e não atende as necessidades das famílias camponesas; e, o desmantelamento da escola no campo fortalece a concentração de terra e a pobreza das famílias.

**Palavras-chave:** Educação. Assentamento. Escolas Multisseriadas.

### 1 Introdução

Estudar nas escolas do campo sempre foi um grande desafio para as crianças, pois, precisavam acordar cedo e ainda ajudar nas atividades de casa antes de ir para a escola, bem como se deslocar por vários quilômetros caminhando até chegar na escola, pois neste período não possuía transporte escolar. Desse modo, para se manter no campo a educação sempre esteve na lista para buscar melhores condições de vida, ou seja, os pais precisavam “dar duro” para sustentar a família e manter seus filhos estudando.

Dessa maneira, com as mudanças ocorridas nos anos de 1990 com a reformulação do ensino a nível nacional com a aprovação da Lei de Diretrizes de Base – LDB 9394/96, que cria o (FUNDEF) e fortalece o (FNDE). Contudo, para os municípios manter escolas rurais multisseriadas foi visto como um gasto desnecessário. E com isso iniciou o processo de fechamento das escolas multisseriadas, e a criação das escolas Polarizadas.

A partir desse breve contexto a pesquisa intitulada “A educação no campo de Espigão do Oeste- RO: olhares-dizeres sobre o fechamento das escolas multisseriadas” teve como problema de pesquisa: quais os fatores que levaram ao fechamento das escolas multisseriadas no campo no município em estudo? As Escolas Municipais multisseriadas que foram fechadas na zona rural do município de Espigão do Oeste – RO, tais escolas ficavam localizadas na linha 05, km 45, no Assentamento Cachoeira, setor seringal. Foram construídas coletivamente pelas famílias que viviam no assentamento, por volta dos anos de 1980, composta por famílias oriundas de várias regiões do país, sendo que nesses locais de origem a base econômica era a agricultura de subsistência, formada por pequenos agricultores, meeiros, assalariados rurais e pessoas que não possuíam terras.

O trabalho foi pautado em duas razões fundamentais que perpassam e embasam a escolha da temática e do município de Espigão do Oeste como foco dessa análise. A primeira deve-se ao fato do pesquisador residir na área rural e ter presenciado estes processos de fechamentos de escolas multisseriadas. A segunda razão refere-se à necessidade de pesquisas relativas a essa problemática no interior do Estado de Rondônia, visto os processos de fechamento das escolas do campo.

Para compreensão dos estudos realizados optou – se pela pesquisa do tipo estudo de caso, esse tipo de pesquisa investiga um fenômeno contemporâneo partindo do seu contexto real, utilizando de múltiplas fontes e evidências, como objetivo explicar, explorar ou descrever esses fenômenos. De acordo com Yin (2000, p.17), o estudo de caso é “apenas uma das maneiras de se fazer pesquisa em Ciências Sociais, e contribui de forma inigualável, para a compreensão que temos dos fenômenos individuais, organizacionais, sociais e políticos”.

Na mesma direção usou-se uma abordagem sociohistórica para analisar as informações, investigando seu período de início, como foi seu funcionamento, as mudanças ao longo de um determinado período, observando seu período histórico para compreender a situação atual. Conforme Bogdan e Biklen (1991), tal abordagem supõe

Realização

o contado com, com o ambiente e a situação a ser estudada. Para cumprir os objetivos propostos foi utilizado como instrumentos de pesquisa documentos das escolas e a entrevista semiestruturada, guiadas por um roteiro prévio direcionadas a professores (as), pais, egressos e moradores do assentamento

As entrevistas foram realizadas de forma presencial, com uso celulares e notebooks. Vale ressaltar que parte das entrevistas foram gravadas de forma virtual no google meet, por mensagens e áudios via WhatsApp, e por e-mail. Adotou-se um procedimento ético de modo a preservar a identidade dos envolvidos. Tal procedimento é realizado de diferentes maneiras, sendo comum em trabalhos científicos. Uma das mais usadas é a troca dos nomes verdadeiros por nomes fictícios. Nesta pesquisa tomou-se algumas precauções a fim de garantir o anonimato dos sujeitos envolvidos, e atribuiu-se o nome fictício professor 1, 2, 3, para os professores. Após ter formulado o roteiro das questões para a entrevista, identificou-se os sujeitos, e, de forma presencial, fez-se o contato com os entrevistados, apresentando a temática e o objetivo do trabalho, foi intermediado por professores que faz parte do quadro efetivo da SEMED.

Os documentos foram obtidos por meio de professores e servidores da SEMED, o Projeto Político Pedagógico das escolas núcleo/polo que permanecem em funcionamento na área rural do município, o histórico da educação no município, e a relação das escolas extintas e desativadas até 2002. Por fim, utilizou-se a análise do conteúdo exposto nos documentos, falas, gestos e os fenômenos apresentados nas entrevistas aos sujeitos do “Assentamento Cachoeira”.

A “escolinha” no campo representa uma das grandes referências para as famílias e comunidades, pois foi para muitos jovens no campo o único meio de acesso à educação. O ensino que é proporcionado pelas escolas polarizadas existentes, em específico, no município de Espigão do Oeste, é urbanizado e não atende as necessidades das famílias camponesas. Inclusive vale ressaltar que nas escolas núcleos/polo foi implementado o ensino por mediação tecnológica<sup>1</sup> para os alunos que cursam o ensino médio. Em diálogo com um entrevistado, ele relatou que uma das escolas núcleo/polo está sobre ameaça de fechamento por autoridades municipais a qualquer momento, com justificativa de falta de profissionais para trabalhar na localidade, redução de custos orçamentários, e devido a redução do número de alunos.

---

<sup>1</sup> Ensino oferecido de forma virtual, com aulas *on-line*, ou gravadas e que necessita apenas de um mediador, com a função apenas de operar os equipamentos para que os alunos possam assistir as aulas.

## 2 A educação no município de Espigão do Oeste: algumas aproximações históricas e sua contextualização

Espigão do Oeste é um município rondoniense localizado na região leste do Estado, com população de 32374 habitantes, é 13º município mais populoso do Estado. (IBGE, 2010). A maior parte da população descende de pomeranos, muitos deles da Vila Pavão, no Espírito Santo. O município possui a maior colônia de pomeranos da Amazônia. Foi emancipado em 16 de junho de 1981, pela lei nº 6921, com área de 4518,055 km<sup>2</sup> e limita – se com o Estado do Mato Grosso ao norte, com município de Pimenta Bueno ao sul, com o município de Vilhena ao leste e com o município de Cacoal ao oeste. Possui 04 núcleos populacionais, sendo eles: o distrito de Nova Esperança, Novo Paraíso, Flor da Serra e Boa Vista do Pacarana. (SEMED, 2018).

O ensino no município iniciou-se a partir da década de 1970, com a chegada de vários migrantes de regiões do país, com a crescente demanda de crianças em idade escolar. Então, uma jovem de nome Aurelisa Nogueira Bispo, resolveu ensinar o pouco que sabia a algumas dessas crianças, em sua própria casa e sem compromisso. Contudo, antes de finalizar o ano, alguns pais solicitaram do Sr. Francisco Arruda, agrimensor da firma Colonizadora Itaporanga, que intercedesse junto às autoridades competentes, no sentido de que fossem tomadas providências para a criação de uma escola.

Com o crescimento da população na Vila, que hoje situa o município de Espigão do Oeste, houve a necessidade de professores para trabalhar, pois:

Naquele tempo, professor era procurado que nem dinheiro”, não existia pessoas com formação para dar aula. Os professores eram pessoas que sabiam um pouco mais. As pessoas que trabalhavam aqui eram aquelas que tinham alguma escolaridade, tipo 4º e 5º série. Eu e outros colegas, após a chegada continuamos os estudos na única escola que existia na Vila. Quando comecei no ano de 1975 estudar a 5º série, os professores que davam aula, estudavam na minha sala. Com a demanda que existia de professores, em 1976 com a 6º série eu me tornei professor. Como que a gente fazia para dar aula? Existia um caderno de umas dez matérias com os conteúdos de 1º, 2º, 3º e 4º séries, nós copiávamos os conteúdos daquele caderno e levávamos para ensinar os alunos. Nos tornamos professores sem a formação necessária, mas no decorrer dos anos fomos fazendo cursos de capacitação. (INFORMAÇÃO VERBAL)<sup>2</sup>.

A carência não era somente de professores, mas em todos os setores, pois como já dito, não havia transporte, estradas, tratamento para as doenças que surgiam, principalmente a malária. A deficiência também estava no nível de escolarização dos

---

<sup>2</sup> Informação cedida por entrevistada 3, em março de 2021, Espigão do Oeste- RO.

professores, que muitos deles só tinham a antiga 4ª série. A forma de ensinar era de maneira mais transigente possível.

“Uma coisa muito simples superficial, assumi aquela enorme responsabilidade. Com uma caixa de giz, um apagador, e algumas apostilas com os conteúdos. Você tinha que fazer com que aqueles alunos aprendessem algo. Por que a única coisa que eles podiam ter naquele momento, era aquele aprendizado, ou seja, era o que você soubesse, você teria que passar para eles”. (INFORMAÇÃO VERBAL).<sup>3</sup>

O processo de formação no Estado vem com o Logos II<sup>4</sup>, que era um curso de suplência, tipo um curso de supletivo, mas você era formado em magistério.

Eu e outros professores que se formaram naquela época, fizemos parte do “Primeiro Plano”, ou seja, recebíamos uma gratificação (salário) pago pelo Governo Federal aos nossos serviços prestados. A partir da década de 1980 surge o “Segundo Plano”, porém os salários desses professores eram menores do que os nossos. E agora está surgindo o chamado “Terceiro Plano” que é aqueles professores que estão indo para transposição<sup>5</sup>, ou seja, professores que iniciaram sua função anterior a década de 1980. (INFORMAÇÃO VERBAL)<sup>6</sup>.

O Projeto Logos II representou uma formação a professores leigos para se habilitar ao pleno exercício do magistério, e atuar nas escolas multisseriadas do município. Esse projeto caracterizava-se por utilizar o sistema modular e possuía um plano de atividades no qual o aluno estabelecia seu próprio ritmo de aprendizagem. (GOUVEIA, 2016). No contexto político de ditadura militar, ao qual foi criado o Logos II, o projeto foi para atender aos interesses da burguesia, pois o grupo que ocupava o poder, viam à educação como instrumento para o desenvolvimento econômico. Assim, pessoas comprometidas com a consolidação dessa ideia ficaram à frente do Ministério da Educação e Cultura (MEC), a fim de consolidar esses interesses.

Essa consolidação dava-se, principalmente, mediante a legislação, que atribuiu à Educação duas tarefas. A primeira era a de formar os indivíduos para fazer ciência (conhecimentos científicos e tecnológicos) e a segunda formar pessoas para executá-la (técnicas e habilidades de trabalhos manuais). (ANDRADE, 1995, p. 60).

A Secretaria Municipal de Educação começou a funcionar em 1982, regulamentada pela Lei 027/84 de 10/12/84, tendo como competência: executar, desenvolver,

<sup>3</sup> Informação cedida por entrevistada 2, em março de 2021, Espigão do Oeste- RO.

<sup>4</sup> O Logos II, foi um Projeto que era um curso de suplência, tipo um curso de supletivo, mas você era formado em magistério.

<sup>5</sup> “Transposição”, na educação seria o enquadramento dos servidores ocupantes do cargo de professor do Ensino Básico do ex - Território Federal de Rondônia, na carreira de Magistério do Ensino Básico.

<sup>6</sup> Informação cedida pelo professor 3, em março de 2021, Espigão do Oeste – RO.

coordenar e supervisionar atividades, programas e projetos relacionados ao ensino da Educação Infantil e Ensino Fundamental no município; promover a instalação e manutenção de estabelecimentos municipais; promover a difusão cultural e a elaboração e execução de programas recreativos e desportivos. (SEMED, 2021).

Como não havia pessoas com formação em nível superior, eram convocadas pessoas da comunidade, que possuíam algum nível de escolaridade para alfabetizar aos que não sabiam ler ou escrever. Essas escolas surgiram para atender a demanda rural de crianças em idade escolar, muitas não possuíam nenhum tipo de estrutura, os professores leigos reuniam com as crianças em locais improvisados, ou seja, ao ar livre, em paióis, currais, igrejas, entre outros.

A SEMED do município de Espigão chegou a administrar 120 Escolas multisseriadas na década de 1990, e, com as divisões territoriais no Estado muitas escolas passaram para o município de Cacoal e Pimenta Bueno. Algumas Escolas foram desativadas antes mesmo de serem autorizadas, sendo convalidados os estudos dos alunos posteriormente. Até 2002 já tinha sido extinta 63 escolas Multisseriadas (Tabela 1), ficando 40 em funcionamento. Mas aos poucos as escolas multisseriadas eram extintas, dando lugar as Escolas Polos (SEMED, ano).

Em 2006, o município possuía apenas 13 escolas multisseriadas, sendo que a cada ano era desativada mais escolas, e no ano de 2017 o município desativou as duas últimas escolas multisseriada, ficando somente as Escolas Indígenas, que pertence ao Estado. (SEMED, 2021).

Vejamos que não havia a necessidade do fechamento das escolas na zona rural de Espigão do Oeste, pois os alunos moravam no entorno da escola, percorriam pequenas distâncias para estudar. Também, muitas escolas estavam sendo reformadas e reconstruídas de alvenaria. Então a SEMED, no final do ano de 2004 e início de 2005 comunicou aos professores das escolas rurais que seriam fechadas, e os alunos seriam levados para a cidade e para as escolas núcleo/polo, justificando que os alunos ficariam em salas maiores e confortáveis, e cada um em sua série correta. (INFORMAÇÃO VERBAL)<sup>7</sup>.

Esses fatores configuram as políticas públicas implantadas pela gestão de ensino no fechamento das escolas multisseriadas no campo no município, onde não houve um diálogo com a os envolvidos nesse processo. Além disso desencadeou uma série de problemas para as famílias, as crianças, e os professores.

---

<sup>7</sup> Informação cedida pelo Professor 1, em Março de 2021, Espigão do Oeste- RO.

Mas na verdade tudo isso causou um transtorno muito grande, pois a escola tinha vários alunos estudando, inclusive o professor morava na comunidade, e todos seriam realocados em outro espaço que não era seu habitual. Esse fechamento sem justificativas, gerou uma sobrecarga nos alunos e nos seus familiares, pois os filhos tinham que acordar 4 (quatro), 5 (cinco) horas da manhã, e os pais tinham que levá-los até o local de pegar o ônibus. Alguns alunos saíam de casa sem tomar café, e pela distância percorrida até a cidade ou escola núcleo/polo muitos chegavam cansados, não conseguia desenvolver as atividades em sala de aula. (INFORMAÇÃO VERBAL)<sup>8</sup>.

Deste modo, inicia-se o processo de nucleação e polarização das escolas no município, gerou um “cemitério” de escolas abandonadas, com a justificativa de que as escolas núcleo/polo, e a cidade teriam mais espaço, os alunos seriam divididos em suas respectivas series, e o ensino seria melhor.

O marco inicial de fechamento das escolas foi em 1984, que funcionou apenas dois anos, podendo ser por motivo de falta de estudantes, devido a migração de famílias para outros lugares em busca de terras. Isso era frequente entre as famílias, ocorrendo uma concentração de famílias em um só lote.

Devido ao difícil acesso, sem estradas, o que havia eram trilhas em meio a mata, pontos de madeireiros, de modo que o deslocamento das famílias durava entorno de oito a dez horas de caminhada para ir a Vila, na busca por suprimentos para suas necessidades. O deslocamento dos alunos e professores a partir dos anos 2000, era feito através do transporte escolar, alguns alunos moravam a distâncias que variava até 21 km da escola. Nos dias atuais alguns alunos e até mesmo os professores percorrem diariamente distâncias que chegam até 40 km de suas residências até a escola núcleo/polo.

Com o propósito de dar celeridade, segundo os dirigentes do município, à educação foi criada EMEIEF Aurélio Buarque de Holanda, em que iniciou suas atividades em 1992. Foi criada pelo Decreto nº 480/GP/92 como Escola Multigraduada Aurélio Buarque de Holanda e através do Decreto nº 631/GP/2003 foi modificado a sua nomenclatura para Escola Multisseriada e em 1999, através do Decreto nº 1.237/GP/1999 foi alterada para Escola Municipal de Ensino Fundamental Aurélio Buarque de Holanda. E foi autorizada como Escola Multisseriada, através da Resolução nº. 106/2003 – CEE/RO e, funcionou como tal até o ano de 2005, sendo reestruturada em 2006 como Escola Polo. (PPP, 2020).

O contexto sócio econômico da escola, é composto basicamente por trabalhadores de pequenas propriedades rurais de Projetos de Assentamentos, com estruturas básicas mínimas, voltada para a

---

<sup>8</sup> Informação cedida pelo Professor 2, em Março de 2021, Espigão do Oeste- RO.

agricultura familiar, com o nível de escolaridade entre 1ª a 8ª série do Ensino Fundamental e um pequeno número de analfabetos. (INFORMAÇÃO VERBAL)<sup>9</sup>.

O processo de fechamento das escolas do campo no Brasil ocorreu principalmente após a metade de 1990, perpassando os dois governos federais de Fernando Henrique Cardoso e Luís Inácio da Silva, se deram forma concreta e contínua ao longo dos últimos anos, sabendo-se que o processo de educação e escolarização foi de forma restrita a maioria da população, e até hoje estão sendo fechadas. (FERREIRA, 2012). Esses processos evidenciam o descaso aos povos do campo no que diz respeito a educação do/no campo. Dessa maneira, o que se denota é que as escolas da zona rural estão associadas aos processos de industrialização, modernização da agricultura, concentração fundiária e o êxodo rural no Brasil. (NURMBERG, 2018).

Esse modelo adotado pela Secretária Municipal de Educação não foi adequado para dar formação que assegurasse a permanência dos assentados em seus lotes. Tendo vista que a Escola Aurélio Buarque de Holanda está situada em assentamento de Reforma Agrária, constituído de pequenos agricultores. O educador Paulo Freire entende que educação não é uma mera transmissão de conhecimento, mas uma possibilidade do educando construir o seu próprio conhecimento baseado nas suas vivências, portanto, a educação deverá ser um processo que contribui para a sua formação, para sua responsabilidade social e valorização do espaço em que as pessoas vivem. (FREIRE, 1987, p. 14).

As primeiras escolas implantadas no Assentamento 25 de Julho/Cachoeira teve como professores mulheres e homens oriundos do próprio Assentamento. Isto facilitou, pois suas formações facilitava um ensino relacionado à realidade dos moradores, como falar da terra, da luta, das lideranças, dos direitos: à terra, à saúde, às estradas, lazer e outros.

Na minha percepção aqui até ano 2000 ainda existia uma educação meio própria do Povo, com ritmo com interesse da comunidade, a partir de que fecha as escolinhas é de grande prejuízo. Para mim foi isso, quando fecha as escolinhas, você passa a ter uma, é, como que, uma educação importada de fora, você traz, e aí, hoje a escola é um centro de manipulação ideológica (INFORMAÇÃO VERBAL)<sup>10</sup>.

---

<sup>9</sup> Informação cedida pelo Professor 3, em Março de 2021, Espigão do Oeste- RO.

<sup>10</sup> Informação cedida pelo Professor 2, em Março de 2021, Espigão do Oeste- RO.

Quando surge a Escola Polo, esta não deu continuidade aos ensinamentos iniciados nas primeiras escolinhas, que era de promover uma relação de aprendizado ligado à realidade dos estudantes. Paulo Freire, em seu livro *Pedagogia do Oprimido* ressalta que: “Ao Povo cabe dizer a palavra de comando no processo histórico-cultural.” Então pensar uma educação emancipadora que dê sustentabilidade é preciso que a comunidade participe das decisões de como vai ser o processo educacional.

Como no caso do Assentamento 25 de Julho, a ausência de políticas educacionais voltadas para instruir os futuros trabalhadores com técnicas de produção e as dificuldades de locomoção, parte da população rural saiu em buscas de outras alternativas de trabalho e condições de vida. Muitos venderam seus lotes e vieram para cidade iniciando novamente uma concentração de terra, fortalecendo os pequenos latifúndios.

### **3 Considerações finais**

Essa exclusão, fortaleceu a união dos camponeses, organizados em movimentos sociais que surgem ao longo de períodos históricos de crise do sistema capitalista, e nasceu de forma organizada para lutar pela a mudança da política agrícola, em benefícios dos pequenos produtores, como de resistência para permanecerem no campo.

O estudo sobre o processo de fechamento das escolas no campo do município de Espigão do Oeste fora realizado por meio de políticas de governo, tendo como justificativa acabar com o modelo de escola multisseriada e para melhorar a qualidade do ensino. Esse processo desencadeou mudanças no dia a dia das famílias, das crianças e de professores, pois, tem-se que sair de casa mais cedo que o horário de costume, permanecer em um transporte por horas, é desconfortável, as estradas são péssimas, e, principalmente no período das chuvas, na medida que o ônibus fica preso em atoleiros, frustrando a todos os que desejavam ter mais um dia de aula, necessitando voltar caminhando por longas distâncias, ou pegar alguma carona, quando consegue. Além disso, as crianças chegam à Escola cansados, desanimados e com muito sono por terem que levantar muito cedo.

As informações apresentadas foram frutos de um processo de leitura e pesquisa juntamente com pais/mães, alunos egressos; professores e gestores, da rede básica de educação do município, sendo que alguns professores estão em exercício, e outros aposentados. Este trabalho, portanto, apresentou um breve estudo a respeito do contexto

da educação em Espigão do Oeste, contudo ao longo da pesquisa surgiram novas possibilidades de escrita pois tornaria o trabalho muito extenso.

Diante do exposto é possível analisar que o modelo de educação proposto no Brasil está historicamente ligado aos problemas sociais, políticos e econômicos, causados pelos processos de industrialização, e modernização do campo. Esse modelo de exploração causou um esvaziamento do campo e, por consequência gerou grande concentração descontrolada terras na mão dos latifundiários.

Assim, a implementação de políticas públicas voltada a permanência dos jovens no campo, implica em conceitos básicos da pedagogia da alternância, que além das alternativas citadas, revela uma melhor aproximação das famílias, a formação de associações facilita a participação nas ações e projetos educacionais, visando a qualidade de vida das pessoas. Isso retrata a necessidade de permanência e concepção de manter a escola aberta, trazendo horários diferenciados, respeitando a cultura e a história dos envolvidos, com possibilidades de criação de cursos técnicos ou graduação que esteja realmente voltada as atividades essenciais do campo. Com certeza garantir-se não total, mas parcial a diminuição da saída de famílias do campo em busca de outras condições de vida, e pela ausência de um projeto que fortaleça o aprimoramento do ensino voltado as escolas

## Referências

ALVES, Vanessa de Andrade. **Fechamento de escolas do campo no município de poções – Bahia: breve estudo.** In: VII Seminário Nacional e III Seminário Internacional: Políticas Públicas, Gestão e Práxis Educacional. Vitória da Conquista – Bahia – Brasil, v. 7, n. 7, p. 3977-3993, maio, 2019.

ANDRADE, Maria Margarida. **Introdução à metodologia do Trabalho científico:** elaboração de trabalhos na graduação. São Paulo: Atlas, 1993.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Políticas de Formação de Educadores (as) do Campo.** Campinas: Cad. Cedes, vol. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007.

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Por uma Educação do Campo.** Petrópolis: Vozes, 2004.

CALDART, Roseli. **Intencionalidades da Formação de Educadores do Campo.** Veranópolis - RS: Cadernos do Iterra. Ano VII – Nº 11 – maio de 2007.

ESPIGÃO DO OESTE. Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMED) 2018.

Escola Aurélio Buarque de Holanda. Projeto Político Pedagógico 2020, s.p.

LAVA, Christian. **A escola não é uma empresa: O neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Editora Planta, 2004.

MARTINS, José de Souza. **Os camponeses e a política no Brasil**: As lutas sociais no campo e seu lugar no processo político. Petrópolis: Vozes, 1981.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.



## VOZES DE MULHERES SOBRE EDUCAÇÃO E SEXUALIDADE NO PROJETO DE EXTENSÃO EDUSEX DO MUNICÍPIO DE JUARA/MT

Maria Cleitiane Vedovetto Leandro  
SEDUC/UNEMAT – maria.cleitiane@unemat.br

Amanda Pereira da Silva Azinari  
SEDUC/UFMT – amanda.azinari@edu.mt.gov.br

Andresa Fernanda Almeida Oliveira  
UFMT – andresa.af23@gmail.com

Waldinéia Antunes de Alcantara Ferreira  
UNEMAT – waldineiaferreira@unemat.br

GT 14: Movimentos Sociais e Educação

**Artigo Completo**

### **Resumo:**

O presente texto é resultado de reflexões articuladas entre o Projeto de extensão universitário “Edusex: encontros formativos de gênero e sexualidade no Vale do Arinos” institucionalizado pelo curso de Pedagogia da UNEMAT campus de Juara-MT e o CoMVIDAS. Apresentamos, inicialmente, aspectos teóricos-metodológicos baseado na pesquisa qualitativa com recorte bibliográfico sobre a temática de gênero e sexualidade, e, em seguida narrativas de participantes do Projeto durante o curso de extensão que tem se organizado enquanto Grupo de estudos que envolve a temática. A discussão aponta a importância de o projeto visibilizar esse debate que tem despertado propagação de *FakeNews* por setores ultraconservadores da sociedade. Consideramos que a proposta de extensão se tem constituído enquanto espaço de formação crítica, de escuta, acolhimento e afetividade entre as participantes problematizando as diversidades, as violências e potencialidades vividas pelas envolvidas.

**Palavras-chave:** Educação sexual. Relações de gênero. Projeto de extensão.

### **1 Introdução**

O debate de gênero e sexualidade, embora esteja assegurado em diversos dispositivos legais especialmente da educação brasileira (LDB nº 9394/96; PNE (2014/2024); PCNs (1998)), no âmbito das universidades acreditamos que haja potencialidades ao criar espaços formativos permeados pela tríade que rege o ensino superior: o ensino, a pesquisa e a extensão. O que ocorre é que apesar de termos avançado na legalidade da temática, esta tem sido alvo de distorções e falácias por segmentos

Realização



ultraconservadores da sociedade interferindo na promoção de liberdades e direitos básicos das mulheres, pessoas LGBTQIA+ como identificam Campos e Bernardes (2022).

Abordamos neste texto, reflexões que tem emergido no contexto da extensão universitária do Projeto EDUSEX vinculado à UNEMAT campus de Juara articulada ao movimento social como o CoMVidas – Coletivo de Mulheres do Vale do Arinos Pelas Vidas.

A extensão se constrói a partir de ações que são desenvolvidas pelas universidades e que constroem coletivamente conhecimentos e saberes outros em abrir suas lentes para os saberes populares, além de atividades socioculturais que promovem essa integração entre universidade e comunidade externa, produzindo assim, novos e outros conhecimentos.

## 2 Procedimentos metodológicos

Para a tessitura deste trabalho abordou-se da pesquisa de natureza aplicada, pois os encontros formativos de forma híbrida ao qual o projeto propõe busca um diálogos e reflexões práticas para um problema específico, além de envolver verdades e interesses locais (SILVEIRA; CÓRVODA, 2009).

Trata-se de uma abordagem qualitativa, em que a pesquisa se concentra na compreensão profunda de fenômenos sociais, culturais e humanos e que busca compreender os sentimentos e subjetividades humanas (DESLANDES; GOMES; MINAYO, 2001)

Como objetivo, a proposta priorizou a pesquisa descritiva, pois “(...) têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis” (GIL, 2009, p. 42).

Além de caracterizar-se enquanto procedimento a pesquisa bibliográfica, pois fez-se necessário reportar a diversos autores e autoras que abarcavam a discussão de sexualidade, gênero, educação sexual, extensão como elenca (MARCONI e LAKATOS, 2017, p. 200), em que “[...] a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, visto que propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras”.

Por fim, usamos o questionário com questões abertas enquanto técnica de pesquisa. Foi elaborado via *google forms* e enviado ao grupo de estudos, oportunizando assim que os/as integrantes do projeto pudessem contribuir com a atividade em questão.

### 3 Sexualidade e educação sexual em diálogo

A sexualidade é algo próprio do ser humano, como traz Melo (2011, p. 29), “nenhum ser vivo, além dos seres humanos, é capaz de dar sentidos, para além do biológico, à questão da sexualidade”, ou seja, apenas nós trazemos essa totalidade dos sentidos que essa dimensão nos proporciona, uma vez que ela é exclusivamente nossa, seja do ponto de vista biológico ou social que a palavra nos empodera.

Chauí (1984) traz em suas escritas que a sexualidade perpassa o viés da condição biológica do ser, e atinge outros lugares sociais, seja de desejo, carinho, afeto, reconhecimento e pertencimento, sendo ela a própria existência do ser em construção.

Sobre a sexualidade é notório que essa nomenclatura não acompanhou os desdobramentos históricos, porém em 1984 surge uma produção de Michel Foucault que até nos tempos atuais contribuem com as discussões acerca da sexualidade. Para ele,

A sexualidade é o nome que se pode dar a um dispositivo histórico: não à realidade subterrânea que se aprende com dificuldade, mas à grande rede de superfície em que a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação ao discurso, a formação dos conhecimentos, o reforço dos controles e das resistências, encadeiam-se uns aos outros, segundo algumas grandes estratégias de saber e poder (FOUCAULT, 2010, p. 116-117).

Logo, percebe-se que a sexualidade é uma parte de nós que se desenvolve ao longo da história e de uma forma natural, permeada pelos aspectos biológicos e sociais e que vai se descobrindo com o passar do tempo, com as estimulações que vão se desenvolvendo junto ao seu corpo biológico, porém manifestando-se aos poucos a partir do momento em que vamos nos percebendo como um ser que possui emoções, desejos, amores, afetos etc. (LOURO, 2008).

Legalmente, em 1998 surge como referência para a educação os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que trazem em um dos seus temas transversais à Orientação Sexual sob a ótica dos direitos humanos, abordando um tema ainda polêmico, mas necessário para os ambientes educacionais.

Mais recentemente, cria-se a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) é responsável pela parametrização do ensino básico no país, porém os termos acerca da orientação sexual e gênero foram completamente extintos de tal documento oficial, o que para Araújo (2022) dificulta o trabalho docente com a referida temática, fazendo com que percebamos o interesse ao retrocesso acerca dessa temática.

No Brasil, a nível de governo federal foi exatamente o que se observou no decorrer do mandato presidencial de Jair Messias Bolsonaro (2019-2022) e parte significativa de seus representantes à frente de diversos ministérios.

Viu-se nesse período perseguições de diversas ordens a quem se propusera a debater os termos “gênero”, “sexualidade”, “comunidade LGBTQIA+” e “educação sexual”, por exemplo. Tais comportamentos sempre foram promovidos por “lacrações midiáticas” e que se resultavam em fama pela internet, proferição de discursos de ódio, *fakenews*, violência e uma gama de preconceitos, como a homofobia (CAMPOS, BERNARDES, 2022).

O termo homofobia foi cunhado na I Conferência Nacional GLBT em 2008, “promovida pelo Governo Federal, envolvendo mais de dez mil pessoas em conferências estaduais e mil e duzentas delegacias nacionais, reunidas em Brasília/DF” (Koehler apud Brasil, 2013, p. 133).

O discurso homofóbico, por exemplo, traz inúmeros fatores de risco para toda a comunidade, e é na escola que esses comportamentos também vão aparecer, pois segundo Louro a homofobia é,

Consentida e ensinada na escola, a homofobia expressa-se pelo desprezo, pelo afastamento, pela imposição do ridículo. Como se a homossexualidade fosse “contagiosa” cria-se uma grande resistência em demonstrar simpatia para com os sujeitos homossexuais: a aproximação pode ser interpretada como uma adesão a tal prática ou identidade”. (LOURO, 2010, p.29).

Tais temáticas foram trazidas perante esse governo numa vertente cristã e que tinha total repulsa a toda e qualquer forma de manifestação sexual que se diferisse dos princípios bíblicos, o que acabou desencadeando em uma série de falas preconceituosas que acabavam incitando o ódio contra pessoas que não defendiam a forma de família na qual estes acastelavam.

Esse tipo de discurso foi-se perpetuando rapidamente entre seus defensores, por uma hegemônica sociedade que se empodera do discurso homofóbico e que usa a família como preceito para instaurar o preconceito e o discurso de ódio, cresce em consonância com uma manipulação de pequenos grupos e se instaura nos comportamentos de boa parte da sociedade (CAMPOS, BERNARDES, 2022).

Esse comportamento é perigoso, principalmente no que cerne ao discurso da sexualidade, pois tenta-se instaurar esses discursos sob o viés do medo, principalmente para os pais que possuem filhos na escola, pois ainda se tem a percepção de que falar de

sexualidade é falar de sexo, abordar a educação sexual é ensinar sexo nos ambientes educacionais.

Além disso, foi possível notar uma grande aversão sobre as palavras educação sexual e gênero, ocasionando uma onda de julgamentos pautados na ótica religiosa cristã e tendo como lema a defesa da família, mas de qual família estamos falando? A quem não interessa educar nossas crianças acerca da educação sexual, de gênero e de sexualidade? Esses são questionamentos que precisam permear os espaços formativos, sejam formais ou informais, pois é a partir de uma educação sexual emancipatória que saberemos diferenciar inúmeras situações, como os assédios, atentados ao pudor, preconceitos e estupros.

Mesmo com todos os ataques e medos que esses discursos de ódio acabam gerando na sociedade o que se percebe é a resistência e a resiliência de espaços educativos a fim de continuar tratando essas temáticas com a devida importância que elas merecem.

Para tanto, é possível perceber que as universidades possuem papéis importantíssimos perante esses diálogos com atividades que permeiam o ensino a pesquisa e a extensão.

### **3. Extensão Universitária e o protagonismo do Projeto Edusex no debate acerca da sexualidade e gênero nas vozes de integrantes do projeto de extensão**

O projeto de extensão “Edusex: encontros formativos de educação e sexualidade no Vale do Arinos”, que tem como objetivo realizar encontros formativos que incluam as temáticas de gênero, sexualidade e educação a fim de potencializar a construção teórica, política, social e cultural durante esses diálogos, se compõe pela presença de professoras da educação básica e do ensino superior, acadêmicas, servidoras públicas, mulheres indígenas e comunidade externa em geral. Articula-se também com outras organizações como, o Coletivo de Mulheres do Vale do Arinos Pelas Vidas – CoMVidas e AKAMU – Associação de Mulheres indígenas Apiaká, Kayabi e Munduruku

Em um contexto sócio-histórico e político de avanços da direita ultraconservadora no país é que o Edusex surge, de um evento<sup>1</sup> proposto por algumas

---

<sup>1</sup> Mais detalhes deste início e de ações do Projeto em articulação ao coletivo CoMVidas pode-se encontrar nos textos Azinari (2019), Azinari et al (2023).

professoras universitárias que lecionavam no ano de 2019 em duas turmas do curso de Pedagogia, porém o evento foi tão significativo que em diálogo realizado entre professoras e acadêmicas surge a ideia de ir além de um evento anual somente para um grupo da faculdade.

Assim, foi-se construindo um diálogo que sempre era permeado pela necessidade de debates feministas, de gênero, sexualidade, educação sexual, vulnerabilidade feminina, múltiplas violências que acometem as mulheres, discriminação e etc. e percebeu-se que seria necessário ampliar essas temáticas para outros nichos da sociedade, e assim surge-se o Coletivo de Mulheres do Vale do Arinos Pelas Vidas – CoMVidas.

O Coletivo foi um dos primeiros passos mais concretos para debater tais temáticas, e logo o mundo foi acometido pela pandemia do Corona Vírus, porém esse espaço foi primordial para que se caminhasse na linha do diálogo, ação-reflexão-ação acerca dos temas debatidos, além de ações sociais perante a covid-19.

Um dos recursos utilizados durante o período pandêmico foi o *Google Meet* e o Instagram, em que foi-se realizado diversas *lives* com inúmeras discussões, momento este denominado como “Conversas educacionais em tempos de pandemia”, com temáticas como violência contra mulher, mulheres na política, comunidade LGBTQIA+, mulheres indígenas, negras e do campo, educação sexual na infância, relações raciais na educação, direitos humanos e meio ambiente, etc.

Posteriormente a todas essas ações realizadas em conjunto com a comunidade e sociedade, já no ano de 2022 é que o projeto se institucionaliza como projeto de extensão da Universidade do Estado de Mato Grosso, campus de Juara/MT. Pós institucionalização foi-se possível adentrar ainda mais sob a tríade que fundamenta o ensino superior.

Segundo o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras “[...] extensão é uma via de mão dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade da elaboração das práxis de um conhecimento acadêmico. (FORPROEX, 1987, p. 11).

O projeto vem construindo, em seus encontros formativos, a possibilidade de conhecer mulheres que fazem história, seja no meio acadêmico, sejam mulheres que são regionalmente conhecidas e que trazem em sua história de vida elementos significantes e em artigos científicos que dê sustentação teórica para debater o preconceito, a misoginia, a homofobia, o racismo e a desigualdade que permeia o ser mulher no Brasil.

Este trabalho buscou abordar, sob as narrativas de mulheres que integram o projeto a sua importância, o que influenciou a participação delas, como elas compreendem esse espaço formativo e quais são as suas percepções acerca das ações propostas pelo projeto.

Para tanto, as integrantes do projeto responderam ao questionário enviado via *Google forms*, para que assim pudesse ser mensurada suas concepções abordadas durante os estudos realizados. Ao todo tivemos o retorno de quatro participantes, todas participantes do sexo feminino. Iremos aqui identifica-las com nomes fictícios sendo eles, P1, P2, P3 e P4.

Quando perguntamos às mulheres sobre o que as motivou a participarem estas responderam que,

P1: *“Pelos temas abordados pelo projeto”.*

P2: *“A troca de partilha, a dinâmica do grupo é muito boa, todas dialogamos. A oportunidade de conversar sobre várias temáticas, estar reunida com essas mulheres é maravilhoso. Ter um espaço de acolhimento, de debate no qual falamos sobre estratégias de enfrentamento. Diante desses mecanismos que insistem em diminuir e negar o direito de nós mulheres. E pelo aprendizado”.*

P3: *“Por ser um grupo de incentivo e acolhimento às mulheres”.*

Nota-se que ambas as participantes trazem em suas respostas que a motivação se dá pela importância dos temas elencados durante às ações do projeto, o que fica ainda mais evidente na contribuição dada pela P2, pois a mesma aborda detalhadamente o que e como o projeto busca proceder para contribuir com a comunidade.

Para Freire (1996), a educação é sempre uma teoria do conhecimento posta em prática, ou seja, é a partir dos diálogos propostos nos momentos de estudos é que vamos nos cercando de conhecimento e de ações que propiciam o desencadeamento prático das temáticas abordadas.

Quando se questionou as participantes acerca da importância da extensão nos processos formativos e sociais as mesmas evidenciaram que,

P1: *“Trazer mais informações e conhecimento”.*

P2: *“É superimportante. Através desses projetos alcançamos várias pessoas em vários lugares. Nesse sentido a extensão serve como instrumento de inserção social. Oportunizando novos saberes, vivências, novos olhares, questionando a realidade. Esses projetos nos permitem expandir o nosso olhar e fazer uma leitura de mundo, rompe a bolha da ignorância e da alienação”.*

P3: *“A extensão trabalha trazendo reflexões e esclarecimentos, munindo o grupo com informações para combater preconceitos contra as minorias”.* P4: *“Muito importante pois cria um espaço para discussão sobre assuntos que necessitam ser debatidos na sociedade, em especial*

Realização

*no Vale do Arinos. Traz a oportunidade de conhecer melhor a própria realidade e das minorias, os desafios das mulheres, dos negros, indígenas, LGBTQIA+, entre outros assuntos que partem na necessidade desses seres e traçar formas de ajudar a solucionar alguns problemas dessa região” (grifo nosso).*

Percebe-se nas informações trazidas por todas elas é que compreendem como a extensão contribui para essa dinâmica universidade-comunidade e que ambas se sentem contempladas por essa ação extencionista proposta pelo projeto, como enfatiza Saraiva (2007) ao elencar que é nesses espaços que acadêmicos a comunidade tem a oportunidade de vivenciar experiências significativas, possibilitando reflexões que vão intermediar a suas aprendizagens e sua atuação em meio às questões emergentes da sociedade.

Destacamos ainda a fala da participante P4, ao dizer sobre a importância de se ter um espaço em que se possa discutir sobre tais assuntos, com ênfase na região em que estão localizadas, Vale do Arinos, composto por 4 municípios: Porto do Gaúchos, Tabaporã, Novo Horizonte do Norte e Juara. A região é marcada por processos sistemáticos de migração e pelo processo de colonização, o qual reverbera até os dias atuais, com tensões e disputas. Tal pontuação demonstra um deslocamento importante nos sentidos construídos a partir da participação nos encontros ocorrido no grupo de estudo.

Já quando direcionamos os questionamentos acerca dos temas debatidos nos encontros formativos sob a ótica política na qual o país vem se desenvolvendo ao longo dos anos as participantes evidenciaram que:

**P1:** “*Considero bom*”.

**P2:** “*Os temas são de grande valia, pois questionam e dialogam com a nossa realidade. Nos permite refletir o porquê de as coisas serem como são. É importante conhecer, os nossos direitos se apropriar deles e lutar por uma sociedade não diria mais justa, diria mesmos hipócrita, racista e homofóbica*”.

**P3:** “*Os debates são ótimos, pois traz a luz contextos que muitas vezes desconhecíamos*”.

**P4:** “*São temas relevantes que nos fazem refletir sobre como os governantes podem interferir nos direitos já adquiridos e intencionalmente destruir leis e direitos já conquistados a população de classes sociais baixas e as minorias*”.

Aqui percebemos que as três primeiras participantes evitam em trazer os termos políticos para suas respostas, trazem apenas a discussão para o cunho do direito, mas não a retirada deles. Já a pesquisada P4 busca enfatizar que as ações de governantes podem interferir significativamente nos direitos da população, como vimos no decorrer dos últimos anos, em diversas vertentes legislativas e que os prejudicados eram sempre grupos vulneráveis/sub-representados.

Durante esse período as universidades foram muito atacadas e descredibilizadas nas falas do ex-presidente do país, pois este sempre abordara em seus discursos a desmoralização e atacava, sem filtros, as universidades públicas.

Segundo Rodrigues (2020, p. 08) o bolsonarismo, é representação da extrema direita, se enraizou sob a ótica de discursos que enaltecia os valores tradicionais e que era possível perceber que esses discursos iam “catapultando os ressentimentos de uma masculinidade perdida e impotente frente ao seu novo papel social, de um racismo eivado de privilégios, de uma homofobia assustada e reprimida, buscando restaurar uma ordem falocêntrica, patriarcal e racista”, assim como fez com as universidades públicas.

Questionamos ainda se elas consideram que as ações do projeto têm contribuído para uma educação feminista ou uma educação para igualdade de gênero? Porque?

**P1:** *“Nas duas. Pois nos ensinam a lutar pelos nossos direitos”.*

**P2:** *“Para os dois, pois uma educação feminista, no sentido de propor reflexões sobre os direitos das mulheres, sobre sua condição em uma sociedade que as diminuem e se assustam com a independência feminina. E de igualdade de gênero por respeitar as diferenças e acreditar que cada um de nós merecemos respeito, atenção, cuidado independente de sua classe, social, gênero e cor da pele. Somos um grupo de mulheres, dialogando com mulheres sobre mulheres e todo e qualquer assunto que desconsidere a dignidade humana”.*

**P3:** *“Acredito que as ações do grupo contribuem para a educação da igualdade. Pois a valorização da sociedade se dá pela união de todos. Ninguém melhor ou pior, mas todos unidos lado a lado. Cada um na sua função, diferentes, mas exercendo com amor e responsabilidade sua contribuição social”.*

**P4:** *“Sim, pois todas as ações desenvolvidas são voltadas para empoderar as mulheres a conhecer seus direitos e combater todas as formas de violência, refletir sobre o machismo e o patriarcado que são estruturais e influenciam diretamente na vida das mulheres brasileiras”.*

É notório na fala de ambas as mulheres que o projeto potencializa a discussão no que cerne ao feminismo e a igualdade de gênero, principalmente no âmbito da aprendizagem mútua e coletiva. Para Freire (2013, p. 26), “[...] o conhecimento não se estende do que se julga sabedor até aqueles que se julga não saberem; o conhecimento se constitui nas relações homem-mundo, relações de transformação, e se aperfeiçoa na problematização crítica destas relações”.

Sendo assim, percebe que as propostas apresentadas durante os encontros formativos vêm de encontro com os anseios dialógicos, epistemológicos e pragmáticos das discussões acerca das temáticas apresentadas, buscando ensinar e aprender cada vez mais no contexto formativo da extensão acadêmica.

## 5. Considerações finais

A extensão universitária tem se constituído um instrumento significativo na mediação dos conhecimentos aprendidos no espaço universitário, articulados aos saberes compartilhados pelos diversos grupos sociais, sobretudo, as mulheres, indígenas, professoras da educação básica, produzindo sentidos e deslocamentos importantes, principalmente quando relacionado a questões emergentes, como gênero, sexualidade e violência.

Assim, o projeto Edusex tem se mostrado, além de um lugar em que se possa debater diversos assuntos que envolvem temas marginalizados e estigmatizados, um espaço seguro, onde as participantes possam dialogar, refletir e construir estruturas para enfrentamento as diversas violências que as permeia pelo fato de serem mulheres.

Considera-se que a educação nessa perspectiva, corrobora para a construção de conhecimentos e práticas emancipatórias, possibilitando interação e envolvimento de diferentes grupos e realidades, aos quais é possível refletirem sobre sua própria realidade e contexto sociocultural que estão inseridas.

## Referências

AZINARI, Amanda Pereira da Silva. Reflexões sobre gênero e sexualidade provocadas no I Edusex em Juara-MT. Anais Vol. 3 (2020): Mostra de Trabalhos Sobre Mulheres, Cáceres/MT, Brasil, 05 Março - 07 Março de 2020, Centro de Referência em Direitos Humanos "Profa Lúcia Gonçalves" - CRDHPLG, Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT - Unemat Editora.

AZINARI, Amanda Pereira da Silva; OLIVEIRA, Andresa Fernanda Almeida de; FONSECA, Daniela Braulia Magalhães. Narrativas insubmissas de mulheres negras no projeto Edusex e no coletivo de mulheres (COMVIDAS). **In Revista de Comunicação Científica – RCC**, set./dez., vol. I, n. 13, p. 95-109, 2023.

ARAÚJO, L. C. M. de. (2022). **Gênero e sexualidade na bncc**: possibilidades para implemenação da disciplina educação para sexaulidade na educação básica. *Revista Interinstitucional Artes De Educar*, 8(1), 263–286. <https://doi.org/10.12957/riae.2022.65331>. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/riae/article/view/65331/41374>. Acesso em 04 de outubro de 2023.

BRUSQUINI, C.; BARROSO, C. **Caminhando juntas**: uma experiência em educação sexual na periferia de São Paulo. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 45, 1983.

CAMPOS, Carmen H. de.; BERNARDES, Márcia N. “Ideologia de gênero e o Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos”. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 30, n. 3, e73882, 2022.



SARAIVA, J. L. **Papel da Extensão Universitária na Formação de Estudantes e Professores.** Brasília Médica, Brasília, v. 44, n. 3, p. 220-225, 2007.



## BREVE REFLEXÃO SOBRE A HISTÓRIA DA COLONIZAÇÃO INDÍGENA NO BRASIL, SUAS LUTAS POR RECONHECIMENTO DE DIREITOS E PRESERVAÇÃO DE SUA CULTURA

Vicente Rodrigues de O. Neto  
(PPGE-IE-UFMT) vicenterodrigues\_39@hotmail.com

Luiz Augusto Passos  
(PPGE-IE-UFMT) passospassos@gmail.com

GT 14: Movimentos Sociais e Educação

**Artigo Completo**

### **Resumo:**

A busca por novas colônias de exploração levou Portugal a invadir as terras brasileiras e causar o extermínio quase completo dos povos indígenas que aqui viviam. Sob os olhares de Berta Ribeiro e Bartomeu Meliã, pode-se comprovar a veracidade dos massacres realizados pela coroa portuguesa às custas da ambição por riquezas encontradas e extraídas das terras brasileiras e as consequências desse genocídio que perpassou séculos deixando um rastro de sangue e destruição. A cultura europeia foi imposta aos povos indígenas com o objetivo de apagar suas memórias e seus costumes e tradições, fechando-se assim o ciclo de dominação. Dessa forma foi imposto aos povos indígenas subjugados, uma nova religião, novos costumes, uma língua diferente e suas tradições, costumes e cultura foram proibidos de serem manifestados. Diziam que a alma dos indígenas era como um papel em branco, não continham nada de conhecimento ou inteligência. Afirmavam que os indígenas eram um povo sem Fé, sem Lei, sem Rei. Os povos indígenas eram pessoas de Fé pois, tinham seus próprios deuses e divindades, suas Leis eram transmitidas de geração para geração de forma oral e seu Rei era o cacique que compartilhava de forma compassiva seus conhecimentos. O objetivo desse texto é tornar conhecida parte da história da colonização indígena no Brasil. O texto mostra como ao longo dos séculos, os indígenas foram massacrados, escravizados, violentados e quase exterminados pelos colonizadores, mas apesar de todo esse genocídio, eles conseguiram resistir e lutar por seus direitos exigindo a demarcação de seus territórios e o respeito à sua cultura.

**Palavras-chave:** Genocídio. Cultura. Educação Indígena.

### **1 Introdução**

A história da invasão do Brasil pelos portugueses em meados de 1500, nos faz repensar, no mais íntimo da nossa alma, a que ponto os seres humanos podem chegar em nome de sua ambição por poder e riqueza (não necessariamente nessa ordem). Quando os portugueses aqui desembarcaram, encontraram povos que habitavam o litoral brasileiro, especificamente no litoral da Bahia, os quais ficaram curiosos mediante tamanha estranheza de seres. Segundo relatos, era possível sentir à distância o mal cheiro devido aos longos meses de viagem dos seus tripulantes.

O povo que Cabral veio encontrar na Costa da Bahia era chamado Tupiniquim e pertencia grande família Tupinambá, tronco tupi-guarani, que ocupava quase

Realização



todo o litoral. Os índios do tronco linguístico tupi-guarani eram povos agricultores, mas com grande mobilidade espacial. Os tupi da costa eram conhecidos pelo nome genérico de Tupinambá e se dividiam em vários grupos locais. Outro grupo Tupinambá situava-se em torno da baía da Guanabara. Em S. Vicente estavam os Guaianases, também “tapuia”, ancestrais, segundo alguns autores, dos atuais Kaingang. No litoral rio-grandense vivam os Tape. Da Bahia para cima, ao norte dos Tupiniquim, habitavam os Caeté, entre o rio S. Francisco e o Paraíba do Norte na região pernambucana. Os Tabajara ocupavam a extinta capitania de Itamaracá até o rio Paraíba, bem Como os Amoipira, do S. Francisco, também filiados aos Tupinambá. Português ou Petinguará era a designação dos índios tupi que viviam no território compreendido entre os atuais estados de Paraíba, Ceará e Rio Grande do Norte. No interior de Pernambuco viviam os Tupina. Estas foram as tribos tupi-guarani que entraram em contato com os portugueses, franceses e holandeses na costa, nos séculos XVI e XVII e de que falam os cronistas e missionários da época. (RIBEIRO, 2000, p.19).

Segundo Berta Ribeiro (2000), dizer que os indígenas assistiram pacificamente ao domínio e extermínio português não passa de uma falácia. Em todos esses anos de dominação portuguesa, escravidão e genocídio, houveram por parte dos povos indígenas, lutas, guerras e combates. As guerras justas, foram desculpas por parte da coroa portuguesa para justificar a escravidão.

Berta reafirma que outra forma de resistência por parte dos indígenas foi a fuga para o interior do território brasileiro para restaurar a vida tribal e a terceira foi a apatia, acomodação, desalento e revolta, mas que persistiu sua força moral e resiliência.

Tudo isso mostra que o indígena não é ‘um papel em branco’, como supunha os jesuítas. Séculos de perseguições e maus-tratos, sem paralelo na história da humanidade, não conseguiram fazê-lo abdicar de uma identidade própria, do orgulho de ser indígena. (RIBEIRO, 2000, p.13)

Dessa forma, a única chance de sobrevivência dos poucos povos indígenas que restaram no Brasil é a garantia de suas terras e a assistência por parte dos órgãos públicos, com efetiva proteção contra a invasão de seus territórios, (aqui incluo a extinção do Marco Temporal), realizada pelos garimpos ilegais, por grandes madeireiras e por empresas do agronegócio e pecuaristas.

A invasão dos portugueses marca o início da colonização, exploração e genocídio e extinção de vários povos indígenas. A expedição financiada pelo rei de Portugal e liderada por Pedro Álvares Cabral, tinha como objetivo pré determinado encontrar riquezas a serem exploradas na “Nova Terra”, já que Portugal passava por momentos de crise política e financeira e a corrida pela busca de novas colônias a serem exploradas tinha como seu principal rival o reino da Espanha.

Ao atracarem no Brasil, os portugueses encontraram uma terra povoada por diversas etnias indígenas, que já habitavam a região há milhares de anos. Berta Ribeiro em sua obra intitulada “O Índio na História do Brasil”, relata de forma detalhada esse encontro patético entre os portugueses e os indígenas brasileiros.

Ao desembarcarem em Porto Seguro, depararam os marujos de Cabral com homens “pardos, nus, sem coisa alguma que lhes cobrisse suas vergonhas” (Pero Vaz de Caminha, Carta a D. Manuel, o Venturoso). Não sabia o almirante se a nova terra descoberta era a costa da África ou a Índia, se era ilha ou terra firme... A frota de Cabra, menciona Berta, permaneceu 10 dias em Porto Seguro e aí deixou dois degredados para que aprendessem a língua dos índios e servissem de guias e intérpretes aos portugueses quando volta ssem. (RIBEIRO, 2000, p.19).

Sabemos, por não sermos tão inocentes assim de acreditarmos na coincidência (os portugueses perderam a reta do caminho da África e descobriram o Brasil), que a chegada dos portugueses às terras brasileiras foi a concretização de um objetivo traçado e planejado pela coroa portuguesa diante da crise financeira que assolava esse país. “Os portugueses de 1500 já tinham experiência no trato com povos nativos das colônias da África e da Ásia. Estabeleciam feitorias em pontos estratégicos do litoral e procuravam monopolizar o comércio, eliminando os concorrentes.” (RIBEIRO, 2000, p.31). Sendo assim, desde o princípio da colonização, o principal objetivo da coroa portuguesa nas terras brasileiras era a exploração de suas riquezas a qualquer custo.

O objetivo desse texto é tornar conhecida parte da história da colonização indígena no Brasil. O texto mostra como ao longo dos séculos, os indígenas foram massacrados, escravizados, violentados e quase exterminados pelos colonizadores, mas apesar de todo esse genocídio, eles conseguiram resistir e lutar por seus direitos exigindo a demarcação de seus territórios e o respeito à sua cultura.

## **2 A Justificativa para a exploração e escravidão**

vos outros mairs sois grandes loucos, pois atravessais o mar e sofreis grandes incômodos, como dizeis quando aqui chegais, e trabalhais tanto para amontoar riquezas para vossos filhos ou para aqueles que vos sobrevivem! Não será a terra que vos nutriu suficiente para alimentá-los também? Temos pais, mães se filhos a quem amamos; mas estamos certos de ague, depois de nossa morte, a terra que nos nutriu também os nutrirá, por isso descansamos sem maiores cuidados. (RIBEIRO, 2000, P.31).

Acima Discurso de um Tupinambá anotado por Jean de Lery, Rio de Janeiro, 1558 Segundo acreditavam os colonizadores, os indígenas eram como “um papel em branco”, uma “tábua rasa” e não tinham Fé pois não tinham um Deus ( já que não se via nenhum crucifixo nem estátuas em suas aldeias), portando eram “selvagens”, sem Lei (pois, não obedeciam às regras e leis específicas impostas pelos colonizadores, possuíam suas próprias leis e relações de respeito mútuo entre seus parentes), sem Rei ( pois, o cacique e o pajé-que são as referências de conselheiros e sábios dos povos indígenas, não usavam coroas e nem impunham suas vontades aos demais irmãos e irmãs da comunidade indígena).

|Berta Ribeiro diz que:

A decretação das “guerras justas” pelas autoridades metropolitanas e, depois imperiais; a necessidade de escravos negros, a promulgação da lei 20 -03-1570, que permitia a escravização dos indígenas capturados nas guerras justas e os retrocessos das leis, determinavam o cativo indígena . (RIBEIRO, 2000, p.13).

Percebe-se que o indígena, lutou e continuará lutando contra todas as formas para sobreviverem e manterem sua cultura e tradições, que ao contrário do que diz o pensamento dos colonizadores, estão até os dias de hoje, como se foram “mitos indígenas”.

Contudo, o que nos causa revolta e asco, é saber que até os dias atuais, ainda não se efetivou a demarcação das terras indígenas da forma como lhes é de direito. O que presenciamos a cada dia são invasões de áreas de terras indígenas pelo garimpo ilegal, pelas lavouras de soja e pastagens para grandes rebanhos, cujas práticas se voltam a aprisionamentos, torturas e destruição da cultura própria singular. Há necessidade, mais que urgente da demarcação das terras indígenas para a preservação das matas e florestas que restam no nosso planeta pois, sabemos que as nações indígenas são as pessoas que tem consciência de que as pessoas, terras, são dimensões vivas da ancestralidade, e são por isso, legitimamente, aqueles que compreendem a coexistência de todas as formas de vida, relativas à consubstanciação de uma forma adequada de preservar o meio ambiente, Água, terra, rios, árvores, frutos são parte de sua vida, cultura e espiritualidade que se imiscuem como seres da floresta, de maneira geral. Ao invés disso, como aconteceu desde o período colonial e até mesmo nos dias de hoje, queremos “desvirtuar”, isso é, retirar as forças da criação e recriação, como se fossem “um papel em branco” que pertencesse de direito aos invasores.

As nações indígenas têm uma coexistência como seres que expressam toda forma de vida dependente de toda outra vida, que lhe é mais sagrada; e, por isso, o conjunto de seres excedem, e muito, toda existência inclusive, como interdependência planetária. O conhecimento de cada etnia e povos da floresta, da mata e que emergem da natureza, são absolutamente inseparáveis; e todas as outras formas de representação, espiritualidade, não poderão ser destruídas, pois se integram a formas que, a todos e todas nos representam. Tentou-se “alfabetizar” e “cristianizar” os indígenas para realizar o apagamento da sua cultura e seu modo de viver, mas fracassaram.

### **3 A Educação e Cristianização como processo de dominação**

Educação pode dar-se muito bem sem alfabetização. Alfabetização, no entanto, nem sempre assegura uma boa educação. As sociedades indígenas brasileiras, como, aliás, muitas outras sociedades em todo o mundo, se educaram perfeitamente durante séculos sem recorrer à alfabetização, conseguindo, com meios quase que exclusivamente orais, criar e transmitir uma rica herança cultural. (MELIÀ, 1979, p.07).

Não havia, nas civilizações indígenas, a necessidade de uma educação formal, porém os indígenas entenderam que seria necessário conhecerem as leis dos não indígenas para se defenderem “legalmente” da dominação e subjugação de seu povo. Dessa forma os indígenas entenderam que seria possível se defenderem dos maus tratos e dominação portuguesa, se conhecessem as leis dos não indígenas e pudessem aplicá-las contra eles mesmos (conheça seu inimigo para poder combatê-lo usando suas próprias armas contra ele mesmo, essa seria a ideia).

Mas de que adiantaria conhecer as leis dos dominadores, se nem mesmo eles as respeitam? Os portugueses que aqui viviam e que possuíam domínio sobre os escravos indígenas, usavam da influência que possuíam diante da coroa portuguesa para alterarem as leis impostas pelo rei de Portugal afim de atender seus interesses e justificarem o genocídio e a escravidão.

Alguns povos indígenas “aceitaram” viver nas aldeias criadas pelos Jesuítas para evitarem o extermínio de suas aldeias. As crianças participavam das aulas de alfabetização, tendo que ignorar sua própria língua e sua espiritualidade (era proibido falar no seu idioma nativo e realizar suas crenças e rituais, além de terem que cobrir suas “vergonhas”). Além das aulas de alfabetização era ensinado também o cristianismo

através da catequese de crianças e adultos. Não podemos nos esquecer de que todos deveriam se batizados para deixarem de serem “pagãos” e se tornarem cristãos.

Segundo Bertomeu Melià:

A educação, como processo, deve ser pensada como a maneira pela qual os membros de uma dada sociedade socializam as novas gerações, objetivando a continuidade dos valores e instituições consideradas fundamentais. (MELIÀ, 1979, p.11).

Ora, sabemos que entre os povos indígenas, esse processo de transmissão dos conhecimentos e preservação de sua cultura e de suas tradições é feito de forma oral, pelos mais velhos. Segundo Melià, por ser uma educação contínua e não metodológica ou parcelada, se torna difícil analisar a educação dos povos indígenas. Ela acontece no dia a dia, desde as situações mais simples aos rituais sagrados que acontecem nas aldeias e comunidades indígenas. Eles vão vivendo e se educando (MELIÀ, 1979, p.18).

Melià aqui faz uma definição de forma sucinta de como é desenvolvida a educação indígena. É através das situações corriqueiras do dia a dia que se realiza o processo educacional indígena. Dessa forma as crianças brincam de trabalhar para quando forem adultos, trabalharem brincando, não encarando o trabalho como um fardo, mas como uma diversão responsável.

Sabemos que todos esses aprendizados, são de suma importância para que ao refletir e repensar nossa postura diante de situações tão importantes que são as lutas dos povos indígenas pelo seu território e preservação de sua cultura e sobrevivência. Podemos contribuir com essas lutas.

Podemos contribuir com essas lutas. Primeiro, mudando nossa postura e pensamentos colonialistas, de preconceito e discriminação no que tange em face das nações indígenas. Segundo, expondo e denunciando, através de nossos trabalhos e produções as barbáries, extermínio e genocídio que, em pleno século XXI ainda são cometidas contra os povos indígenas. E como não dizer que o racismo e o preconceito (como uma mácula em nossa alma que deve ser extinta), fere e é tão mortal quanto as armas usadas pelos colonizadores para escravizarem e exterminarem as nações indígenas durante todos esses séculos.

#### **4 Racismo e preconceito em relação aos povos indígenas**

Durante esse período de estudos (primeiro semestre) pude repensar sobre minhas práticas educacionais e sobre posturas que apresentavam em face diante de várias questões as quais envolvem vida e morte dos povos indígenas. Fomos educados, sob um sistema colonial, o qual está enraizado de preconceito e racismo contra os povos indígenas.

Uma descrição sucinta do colono aviltado pela prática da escravidão — do mesmo modo como, por meio dela, aviltava sua vítima — é dada por Manuel da Nóbrega em 1550:

Os homens que aqui vêm não acham outro modo senão viver do trabalho dos escravos, que pescam e vão buscar-lhes alimento, tanto os domina a preguiça e são dados a coisas sensuais e vícios diversos. (RIBEIRO, 2000, p.39).

Ora, segundo Manoel da Nóbrega (RIBEIRO, 2000), o indígena era preguiçoso e mais dedicava o seu tempo a “vícios diversos”. Cabe aqui um esclarecimento: O indígena sempre viveu da terra. A floresta lhe dá de comer e cura seus males e acalma seus espíritos. As águas lhe dão de beber, limpam seu corpo e regam sua alma trazendo-lhe renovação espiritual. Isso faz parte da cultura indígena. A mesma terra que os alimenta hoje, irá alimentar seus filhos e netos. Não há necessidade de acumular alimentos. Não há ambição ou necessidade de acumular riquezas. A riqueza para os indígenas são a floresta, os rios e os animais. Isso é a cultura dos povos indígenas. Esta é sua riqueza. A floresta não faz parte dos povos indígenas. Os povos indígenas fazem parte da floresta.

Essa informação é corroborada por Pero Magalhães Gandavo (Tratado da Terra e da Gente do Brasil), quando observa que nada gastava o colono com seus escravos; “...porque os mesmos escravos índios da terra buscam de comer para si e para os senhores... bastando ter dois ou três para viver-se folgadoamente. (RIBEIRO, 2000, p.39).

Segundo Berta Ribeiro (2000), em meados de 1580, a população indígena no Brasil entrava em um processo visível de extermínio enquanto a população europeia aumentava, entre 35 a 40 mil pessoas. Inicia-se a importação de escravos negros advindos da África para o trabalho nas indústrias açucareiras de Pernambuco.

No Sul do Brasil, onde as indústrias de cana de açúcar não se “aclimatou”, havia miscigenação entre os povos indígenas e população não indígena. Mas como dizia José de Anchieta, essa “animosidade” só acabaria com a população indígena (RIBEIRO, 2000, p.39). O processo de miscigenação entre povos indígenas e não indígenas resultou no

apagamento de vários povos indígenas no Brasil, dando origem a outros grupos culturais, os “mestiços” e “mamelucos”, termos usados nas capitanias, no período colonial.

Quando se fala de racismo e preconceito em relação aos povos indígenas cito duas questões importantes. A primeira, diz respeito ao fato de que muitas vezes o racismo ocorre de forma camuflada, quando se diz: "eles nem são indígenas, olha só como se vestem, andam de caminhonete e têm tecnologia nas aldeias (MILANEZ, 2019, p.2169).

A segunda, quando tentam justificar o racismo através da miscigenação a criação dos termos "pardos", "miscigenados". São formas de racismo que objetivam descaracterizarem os indígenas para camuflarem o racismo etnográfico. Dessa forma, utilizamos um estratagema que confunde em parte nossa condição de pesquisadores, e também de pessoas que efetivamente, salvo exceção, de alguma forma, todos nós somos mistura de raças; e, portanto, essa condição miscigenada nos diz respeito. Não estamos sendo racistas pois não se está discriminando uma raça, mas uma mistura de raças.

Ainda segundo Kabengele Munanga, que recebeu recentemente a homenagem de Prêmio na USP, mencionava que os brasileiros olham nos espelhos americanos, nazistas e afirmam que não são racistas. Enquanto isso, praticam o racismo com os povos ameríndios que são seus irmãos e que merecem ser tratados com o mesmo respeito. Essa é uma das piores formas de racismo, o racismo disfarçado. Segundo Nilma, no Brasil ocorre o racismo pela negação, onde as pessoas dizem não serem racistas, que não praticam o racismo, mas ele acontece todo o tempo, em todos os momentos. (termina bem com certeza)! (MILANEZ, 2019, p.2169). Segundo Nilma Lino Gomes, no Brasil ocorre o racismo pela negação, onde as pessoas dizem não serem racistas, que não praticam o racismo, mas ele acontece todo o tempo, em todos os momentos (MILANEZ, 2019, p.2169).

## 5 Considerações finais

A avaliação mais baixa dos chamados estudos “clássicos” é de 8 milhões e 400 mil índios e, a mais alta, de 40 a 50 milhões, para toda a América. Se aceitarmos essa última estimativa, verificaremos que, em quatro séculos, a população nativa americana foi reduzida a um oitavo do montante original. Estudos recentes, porém, mostram que o descenso foi muito mais drástico, devido principalmente incidência de doenças antes desconhecidas (variola, gripe, sarampo, tuberculose, sífilis, etc.) e ao rigor da escravidão. (RIBEIRO, 2000, p.28).

O extermínio dos povos indígenas originários do território brasileiro em todos esses séculos da história do Brasil, como diz Berta Ribeiro, é sem precedentes na história da humanidade. Foram milhões de pessoas exterminadas pela ganância e cobiça por parte da população não indígena (para não dizer portuguesa).

Nos dias atuais, não é muito diferente quando vimos que as invasões das terras indígenas e assassinatos de várias pessoas dos povos originários, pelos garimpos ilegais em suas terras, pela invasão através dos grandes produtores rurais e criadores de gado.

Mas devemos mudar nossa forma de pensar e refletir sobre o que realmente acontece e continua reproduzido durante todos esses séculos, que se resumem em massacre, genocídio, etnocídio, discriminação e racismo, não raramente, sacrifício de crianças, jovens, mulheres idosas, e sob armas cruéis, contra as aldeias e nações indígenas. Devemos refletir, em particular, sobre uma questão que me ponho como educador e pesquisador. Irei, eu, mudar meu modo de pensar, minha postura em relação aos povos indígenas, ou continuarei com a postura colonialista que me foi introjetada e repassada, ano após ano? E na trajetória que me desafia a resignificar minha condição de pesquisador e docente?

## Referências

MILANEZ; Felipe, et al. **Existência e Diferença: O Racismo Contra os Povos Indígenas**. Rev. Direito Práx., Rio de Janeiro, Vol. 10, N. 03, 2019 p. 2161-2181.

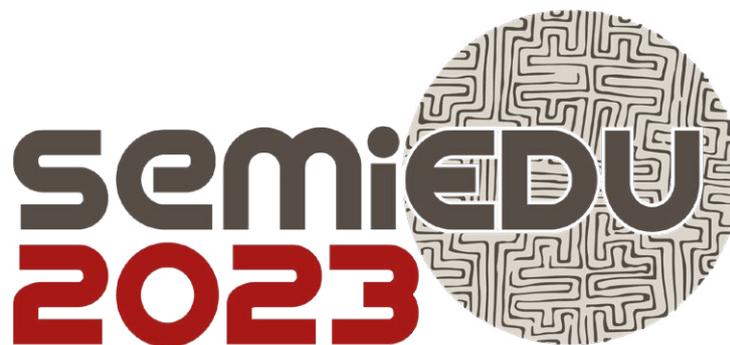
RIBEIRO; Berta. **O Índio na História do Brasil**. 9.ed. S.P. ed. Global Editora. 2000.

MELIÀ; Bartomeu. **Educação Indígena e Alfabetização**. S.P. ed. Edições Loyola.1979.

FREIRE; Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**.45. ed. Rio de Janeiro: ed. Paz e Terra, 2013.

PASSOS, Luiz Augusto; CUNHA, Tereza Ramalho de Azevedo Cunha. **Plumária dos povos nativos: carnalidade-corpo próprio e sinestesia**. In: WILLS, Elni Ellisa; BACCARI, Marcos; ALMEIDA, Rogério de (Orgs.). **Diálogo entre arte, cultura e Educação**. São Paulo: FEUSP, 2019. P. 331-374.

Disponível em: <https://cenpec.org.br/wp-content/upload/2019/05/diálogos-cultura-educacao.pdf> Acesso em 10/10/2023.



## ESTUDOS FENOMENOLÓGICOS: APROXIMAÇÕES A PARTIR DE SARTRE, MERLEAU-PONTY E FREIRE

Luciane Rocha Ferreira Pielke  
(IE/UFMT) – lucianekatu@gmail.com

GT 14: Movimentos Sociais e Educação

**Artigo Completo**

### Resumo

O artigo, em forma de ensaio, emerge dos estudos do Doutorado em Educação que trata da Educação nos Movimentos Sociais (Ferreira, 2018). Naquele trabalho, entre outras coisas, compartilho uma compreensão acerca da filosofia fenomenológica como dimensão epistemológica que media a auto constituição de *si* enquanto ser humano, pessoa singular e coletiva, mulheres e homens que ousam *Ser Mais*, conforme Freire. O objetivo aqui é tecer algumas reflexões sobre essa trilha polissêmica de sentidos que a fenomenologia pode nos ajudar a tecer nos processos da pesquisa em educação. Entre avanços e retrocessos, as leituras, estudos e trocas de experiência em torno das aproximações teóricas entre Sartre, Merleau-Ponty e Freire, nos exigem (re)tomadas de consciência sobre dimensões elementares ao *ser-sendo* e aos mundos simbólicos onde estamos imersas/os, que nos atravessam e nos constituem. O artigo está organizado num bloco coeso, o diálogo estabelecido com os autores anunciados se faz com a compreensão de que não há possibilidade de sínteses generalistas, ou sobreposições conceituais. Reconheço essa trajetória enquanto uma trilha que desvela realidades e questiona verdades cristalizadas, sem respostas pré-moldadas, mas que exige abertura bem como humildade epistemológica e planetária para cultivar o diálogo entre os diferentes sentidos que o mundo pode assumir.

Palavras-chave: Educação Popular. Fenomenologia existencial. Pesquisa em Educação.

### Corpo: ponto de partida e de chegada da Pesquisa em Educação fenomenológica

“Temporalidade e liberdade são inseparáveis [...] “meu corpo toma posse do tempo, [...] faz existir um passado e um futuro para um presente [...], faz o tempo em vez de a ele se sujeitar” (Merleau-Ponty, 1971).

Enquanto professora-pesquisadora em educação, mulher não-branca da classe popular, mãe e educadora popular que se reconhece em constituição desde as margens, cabe compartilhar os movimentos feitos – de imersão e emersão - ao mundo teórico em busca de apropriação de *si* e dos mundos simbólicos, e afetivos que, contraditoriamente, nos (des)fazem e (re)fazem no movimento complexo do *vir-a-ser* e do *ser mais*<sup>1</sup>,

<sup>1</sup> A categoria “ser mais” encontra-se situada na obra de Freire como um conceito, chave para sua concepção de ser humano. Como tal articula-se com outros conceitos definidores da visão antropológica, sócio-política

Realização

conforme Freire (1996). Esse movimento de busca por determinada compreensão sobre as dimensões compreensivas elencadas desde a vivência empírica: liberdade, conscientização, diálogo, participação e experiência de vida, é o conteúdo vivo compartilhado neste momento.

Muitas leituras, fichamentos, conversas, dúvidas e curiosidades intensas, densas e utópicas que encontram em Merleau-Ponty (1971) algumas pistas acerca do fato de que *tempo e liberdade* são co-irmãs inseparáveis. Enquanto dimensões interrelacionadas, coexistem em um universo atravessado por muitas questões existenciais que, por vezes, inspiram e/ou paralisam; impulsionam e/ou sabotam; encantam e/ou assombram as pessoas, tudo junto e misturado, sem sínteses ou receitas, mas em infinitas possibilidades.

Um tempo inexorável que *está sendo*, que nos atravessa e toca nossas possibilidades e limites. As dimensões apontadas mobilizaram uma investigação qualitativa em torno de referenciais na perspectiva da fenomenologia existencial, pois:

“Como o tecelão [...], o escritor trabalha no avesso: lida apenas com a linguagem e é assim que, de súbito, vê-se rodeado de sentido”. O que Merleau-Ponty nos ensina aqui sobre o escritor ilumina bem a dificuldade de lê-lo. Sua obra se elabora numa “fala falante” que desconcerta seu leitor deslocando as disparidades regradas de significado depositadas no universo da cultura ou na “fala falada” e convida-o a uma iniciação que é indivisivelmente de língua e de pensamento. Por vezes há quem diga que essa fala nova substitui o rigor austero do conceito pelo brilho da metáfora. Tal juízo permanece na exterioridade. Para quem aceita entrar no campo da experiência que ela nos propõe, essa fala desenha com segurança as essências que o cotejo da experiência consigo mesma traça e responde a todas as exigências da racionalidade filosófica (Dupond, 2010, p. 05).

A leitura do filósofo Merleau-Ponty foi um marco nesta trajetória. Com ele permaneço aprendendo fazer da pesquisa, desde minha realidade, uma busca engajada (e apaixonada), desmascarando, aos poucos, e com um pouco de receio, a racionalidade acadêmica, afinal, conforme Merleau-Ponty (1971, p. 18), ela, a racionalidade, em si:

[...] não é um problema, não há atrás dela um desconhecido que tentamos determinar dedutivamente ou provar indutivamente a partir dela: assistimos a cada momento a este prodígio da conexão das experiências, e ninguém sabe melhor do que nós como se faz posto que somos este nó de relações.

De acordo com esse filósofo das essências, nada mais rigoroso que a experiência vivida, que a carne me situação, para compreender a realidade e, a partir desse contexto,

---

e histórica de Freire, tais como, “inédito viável”, “inacabamento” e “possibilidade histórica” (Zitkoski, 2010, p. 369-370).

ter as condições materiais e subjetivas para construção engajada do conhecimento. A imersão inicial no pensamento Merleau-pontyano deu-se no universo acadêmico desde a Graduação em Pedagogia, bolsista CNPQ no Grupo de Pesquisa Movimentos Sociais e Educação na Universidade Federal do Mato Grosso (GPMSE/UFMT). De forma solidária o professor Luiz Augusto Passos (Coordenador) foi sendo um mestre que nos inspira.

Academia e luta pela vida – a sobrevivência - foram se (des)encontrando, entre idas e vindas, entre “trancos e barrancos”, se conversando e, por vezes, se estranhando, mas, contraditoriamente, se complementando. O caráter aberto ao diálogo desta lente com outras perspectivas e áreas do conhecimento é uma característica que nos ensina a necessária humildade da prática teórica e o prazer do inacabamento do *ser* e do *mundo*.

Em busca da necessária apropriação desta “lente” de aprendizagem, de pesquisa e de humanização, que é uma das muitas formas de se aproximar, de *estar com*, de ler e compreender o *ser* (*si* e o *outro*) e o *mundo* (*situações-limites*<sup>2</sup> e *inéditos-viáveis*), outros estudiosos foram contribuindo com o diálogo educativo/formativo. Entre estes diálogos percebo a articulação visceral com a obra de Paulo Freire (1996), especialmente por meio de sua insistência na pedagogia da libertação, pois, enquanto dimensão ontológica:

A liberdade é concebida como modo de ser o destino do Homem, mas por isso mesmo só pode ter sentido na história que os homens vivem. [...] Aqui a ideia da liberdade não aparece apenas como conceito ou como aspiração humana, mas também interessa, e fundamentalmente, em seu modo de instauração histórica [...] trata-se menos de um axioma pedagógico que de um desafio da história presente (Freire, 1996, p. 14-15).

Olhar e tentar compreender o desafio de educar para a liberdade, no entanto, não é nada de extraordinário ou infalível, mas reflete sobre um caminho possível de compartilhamentos de *pontos de vista*, num esforço humano (por tanto, limitado) de minimizar distâncias insistentes e mau intencionadas entre universos acadêmicos simbolicamente reificados, demasiados soberanos e solitários dos demais saberes existentes. Aqui há uma possibilidade de propor e fazer a educação sob outros critérios.

A estudiosa de Merleau-Ponty, Petrócia Nóbrega, em seu Blog (BlogCorpo), fez uma homenagem ao filósofo: “Merleau-Ponty 100 Anos: A Filosofia e o Mundo de toda a Gente!” (2008), manifesto onde diz que:

---

<sup>2</sup> Essas dimensões históricas de Freire ampliam nossa compreensão em relação as diversas situações da vida que se erguem contra nós assumindo contornos imutáveis na lógica Moderna estabelecida. A primeira, refere-se a essas condições materiais e imateriais que são difíceis, mas, conforme as possibilidades inerentes a segunda dimensão, podem ser enfrentadas por meio da criatividade, inventividade humana e fé em nós mesmos e na humanidade. Assim, podem ser superadas as situações que se erguem como intransponíveis.

Realização

Com Merleau-Ponty aprendemos que pensar é ensaiar, operar, transformar por meio das experiências do corpo, da linguagem e da cultura o próprio pensamento, o conhecimento e a nossa experiência vivida. Essa posição faz toda a diferença em relação à tradição do pensamento ocidental e irá marcar as gerações seguintes nos campos da filosofia e das ciências humanas e sociais.

Os estudos em torno da Filosofia Fenomenológica merleau-pontyana que a autora desenvolve em seu grupo de pesquisa, faz um movimento epistemológico de relevo em torno das principais dimensões tratadas pelo autor. Aqui, a experiência vivida, o corpo, a cultura e a própria produção do pensamento e do conhecimento são conteúdos que perpassam pela carne, ou seja, a experiência singular e coletiva do *ser-sendo* acontece por meio da corporificação de sentidos e significados plurifacetados.

Quando conseguimos aprender a partir do corpo, das experiências e vivências, estamos dando um sentido existencial inédito ao conhecimento teórico sem o qual a teoria por si só se torna obsoleta, pois sem materialidade, sem representatividade, sem vida, sem sentido. Para pensar sobre essa constatação, outros autores como Jean-Paul Sartre (2015) e Pascal Dupond (2010) também trazem contribuições para compreender a epistemologia da percepção em Ponty, um projeto filosófico que busca problematizar as sínteses racionais estabelecidas sob a égide da Modernidade<sup>3</sup>.

No Dicionário “Vocabulário de Merleau-Ponty”, por exemplo, Dupond (2010, p. 52) refletindo acerca da dimensão “liberdade” afirma que “Merleau-Ponty criticou duramente a concepção sartriana da liberdade [...] Sartre faz da liberdade uma liberdade de julgar [...] seria uma liberdade puramente interior ou uma liberdade sobranceira não engajada por seu próprio fazer na carne do mundo [...]”.

Vale recordar que os autores, Merleau-Ponty e Sartre, eram contemporâneos e por muito tempo amigos – partilhavam ideais, ideias e convicções filosóficas e políticas, mas, em algum momento de suas trajetórias militantes e acadêmicas, se distanciaram por divergências. Contudo, após estudar a obra de Sartre “O Ser e o Nada: Ensaio de

---

<sup>3</sup> A compreensão que tenho acerca desse movimento histórico se dá em diálogo com a leitura que Quijano (2005, p. 111-112) opera ao denunciar “O fato de que os europeus ocidentais imaginaram ser a culminação de uma trajetória civilizatória desde um estado de natureza, levou-os também a pensar-se como os modernos da humanidade e de sua história, isto é, como o novo e ao mesmo tempo o mais avançado da espécie. Mas já que ao mesmo tempo atribuíam ao restante da espécie o pertencimento a uma categoria, por natureza, inferior e por isso anterior, isto é, o passado no processo da espécie, os europeus imaginaram também serem não apenas os portadores exclusivos de tal modernidade, mas igualmente seus exclusivos criadores e protagonistas. O notável disso não é que os europeus se imaginaram e pensaram a si mesmos e ao restante da espécie desse modo - isso não é um privilégio dos europeus - mas o fato de que foram capazes de difundir e de estabelecer essa perspectiva histórica como hegemônica dentro do novo universo intersubjetivo do padrão mundial do poder”.

Ontologia Fenomenológica” (2015), não posso concordar integralmente com um possível abismo entre suas percepções, especialmente em torno da compreensão da “liberdade/libertação”. Dialogando com Dupond (2010, p. 51), entendendo que:

Para Merleau-Ponty, a liberdade faz parte da constituição fundamental do “Si”. O Si, que está “em situação”, é também um “reduto de não ser” (p. 458) [...] e sua liberdade é essa capacidade “de conservar em relação a qualquer situação de fato uma faculdade de recuo” (p. 413). A liberdade “se engrena” numa situação natural e histórica ou num fundo de existência sedimentada sem o qual ela não teria amarras nem influência, e ela é a capacidade de “recuperar” essa situação dela se destacando, de subtraí-la de sua generalidade, de lhe dar uma dimensão “pessoal”, seja para prorrogá-la, seja para transformá-la.

Nessas leituras “percebi, senti” muito de Sartre (2015), esse sentimento vale também em relação aos escritos de Merleau-Ponty, principalmente no tocante à relação da *corporeidade dum a liberdade em situação* enquanto um *projeto* endereçado à transformação engajada daquilo que o *Ser é Em-Si*. Dimensões que também percebemos de modo significativo nas obras de Paulo Freire.

Ambos autores concordam que esse movimento contraditório de constituição humana exige determinado distanciamento (e retorno) – sendo o *corpo o ponto de partida e chegada* – considerando-se o *não-ser* que reside em “minha experiência, meu corpo” na busca do Ser que *sou sendo*. Um *ser infinito* com um *horizonte de possibilidades*, mas *finito* diante da própria *facticidade da situação*. Inclusive quando Ponty diz que “A realização da liberdade numa “eternidade de vida”, ou seja, uma vida que se possuísse perfeitamente seria o “fim” da liberdade.” (Merleau-Ponty *apud* Dumond, 2010, p. 52) vem ao encontro da constatação dessa *facticidade da situação* das pessoas que estão imersas numa realidade condicionada/alienada: é o limite do *ser* da liberdade.

Não entendi a leitura de Sartre sobre a “liberdade”, especificamente na obra citada, como *liberdade de julgar*, mas como *liberdade de escolher(se)*. No livro *O Ser e o Nada* (2015) há um capítulo específico destinado à constituição da liberdade, mas o conceito está situado como pano de fundo ao longo de toda obra. Assim, Dupond (2010) nos apresenta uma perspectiva de distanciamento conceitual entre estes filósofos que por bom tempo foram companheiros de utopia, de militância e de produção intelectual. No entanto, a polissemia inerente aos fenômenos, às relações e interrelações que orquestramos entre conceitos, realidades e dimensões elementares nos permite, inclusive, discordar.

Essa condição inacabada e sempre perspectiva de ver e compreender de modos distintos um mesmo conteúdo vivo é uma herança da epistemologia fenomenológica que estes autores defendem. Neste sentido, respeitando a leitura do autor, contudo e apesar de

Realização

entender que em determinado momento os autores seguiram rumos distintos nas suas posições políticas e teóricas, acredito que muito de um está redimensionado no projeto do outro, sendo que a fenomenologia respeita até o fim a diferença, e o corpo próprio.

Esta cumplicidade cindida por convicções militantes divergentes não poderia, por coerência, ser suficiente para eliminar convergências e divergências entre algumas de suas percepções epistemológicas e ontológicas em torno de fenômenos que se referem à dimensões elementares do *ser* e do *mundo*, as mais fundamentais. Estas nos auxiliam. São chaves teórico-interpretativas de uma lógica *dialética existencial* que perpassa o *aqui* e o *agora*.

Pensar as dimensões compreensíveis destacadas desde Merleau-Ponty, Sartre e Freire nos ajuda a *olhar* para *si* e para os fenômenos da vida de forma radical, considerando a *existência mais nua e crua* em sua pluralidade fenomênica, o que não permite constatações e/ou compreensões únicas e universalizantes; rasas ou parciais. Lembrando que as dimensões *totalidade e temporalidade* são pelos autores dimensões importantes para descrever interpretativamente essa existência complexa, que não é tomada como uma “coisa” só, esquartejada e atemporal, mas acolhê-las em dialéticas inseparáveis, porém inquietas. Não se trata de uma *totalidade* vista como a junção das partes de um todo, mas, ao contrário, que cada parte é um *todo* que está intimamente em sinergia; em visceral intercomunicação entre *si* e o *todo*, afinal:

Há um ser indivisível, indissolúvel – não uma substância que conservasse suas qualidades como seres menores, mas um ser que é existência de ponta a ponta [...]. “o ‘como’ (*essentia*) deste ser, na medida em que é possível em geral falar dele, deve ser concebido a partir de seu ser(*existentia*)” (Sartre, 2015, p. 26).

Inspiram, metodologicamente, à busca incessante de estratégias descoladas das caixinhas, dos pré-moldados, das metodologias ativas onde a discussão teórica é esvaziada visando somente a prática, “mais do mesmo”. Uma experiência epistemológica coerente com o desafio de buscar enfrentamento e superação do dogma da educação mercadológica, é a Educação Popular. Criam e recriam coletivamente caminhos heterogêneos de *possibilidades aprendentes e ensinantes*.

Coerente com a busca de transcender os limites da alienação cultural, política e social que somos e (re)produzimos, as reflexões promovidas nos espaços da Educação Popular tencionam o fazer Ciência de acordo com esta lógica *sedimentada* problematizando o *rigor austero do conceito*. Convidam a viver uma Ciência engajada

com as realidades, uma pesquisa qualitativa que vê no “simples da vida”, como diz Danilo Streck (2004, p. 05), uma *pesquisa como leitura e pronúncia*:

O segredo da pesquisa talvez esteja em penetrar este simples, movimentar-se dentro dele, entre as suas fissuras e saliências. Este simples e óbvio não nos encontra na escrivania, protegidos entre os livros, atrás da tela do computador. O óbvio nos encontra nas ruas, nas salas de aula, nas rodas de conversas, sempre que estejamos dispostos a um tipo de escuta em que deixamos cair nossas defesas e barreiras, quando abandonamos a posição daqueles que já sabem e que imaginam ter que enfiar cada pedaço do mundo e da experiência em determinado lugar ou colocar-lhe uma etiqueta.

Este *simples da vida* é um estado de coisas complexo demais para ser “medido”, “qualificado”, “analisado”, “categorizado”, ... Porque, afinal, a simplicidade reside num *óbvio* não quantificado, pois perpassa o óbvio científico. O viver pode ser simples, mas é complexo para ser uniformizado numa classificação simplista. Na tentativa de fazer da prática de pesquisa – acadêmica - uma experiência de aprendizagem do e desde o simples da vida é que percebo como valiosa a contribuição destes estudiosos.

As leituras de Ponty, Sartre e Freire são distintas em muitos aspectos, algumas até divergentes, mas a essência que os preocupou, que comungo e milito - *o projeto do vir-a-ser* mais - a transformação da realidade, permanece viva e nos inspira. Entre diferenças e semelhanças vão chamando nossa atenção para o fato de que *somos únicos* porque nosso ponto de saída e chegada (corpo e experiência: *corporeidade*) são *projetos próprios*. Isso marca uma pluralidade que astutamente é defendida (dificilmente praticada) pelo discurso político e ideológico corrente – tempos de golpes diários, aparências e de notícias falsas.

A pesquisadora e o pesquisador engajada/o com esta *vida simples* – e seus dilemas - é constantemente provocado a ler nas entrelinhas do discurso veiculado pela sociedade política que se autodeclara cuidadora dos fracos e oprimidos, dos diferentes e desiguais. Aprender com estudiosos militantes como estes pode nos ajudar a ampliar nossa visão de mundo, faz-nos desconfiar das práticas coloniais modernas que maliciosamente cooptam estrategicamente a diversidade, as culturas, conceitos e práticas sociais.

A leitura epistemológica, com base nas lentes fenomenológicas que os autores militam, pode ajudar, sobretudo, a descortinar, nas entrelinhas do existir, a ideologia dominante. Um movimento que desnuda o discurso imperialista operante, a violência e a pobreza institucionalizada para então, quem sabe, podermos construir possibilidades reais de tecer, através de uma *vida simples*, algo difícil de ser boicotado, minado ou apropriado.

Na pesquisa em educação tecida, tomamos por *projetos* a luta pela vida simples que carece de fraternidade, equidade, solidariedade, amor e uma liberdade que nasça da

Realização

pertença existencial. Para ampliar as possibilidades compreensíveis por sobre esta *vida simples*, onde estas lutas diárias são travadas, diálogos com diferentes formas de pensar o mundo, que não antagônicas, ajudam a desenhar o que estas realidades podem nos ensinar; como, também, aprender.

A fenomenologia existencial, desde os referenciais destacados, nos coloca em posição de problematizar estes *projetos*, os sentidos pessoais e coletivos que os povoam, que os caracterizam. Mais ainda, a pesquisa fenomenológica provoca, questiona, duvida dos seus e nossos pretensos *possíveis* exigindo a compreensão do não tão óbvio:

[...] nossa situação é um sentido nascente que espera de nós seu acabamento. E nosso agir será verdadeiramente livre se, longe de qualquer gratuidade, recolher esse sentido que brota de nossa existência anônima e assumi-lo  *pessoalmente* contra a inércia e a repetição da vida sedimentada (Dupond, 2010, p. 51).

A pesquisa carece duma vida que a modernidade científica, conforme a entendemos e denunciemos aqui, rígida e linear, reduziu em esquemas estéreis e sem compromisso ontológico. A vida em *situação* não existe sem a presença assumida e comprometida das pessoas mesmas. Dimensão óbvia? Não! O projeto educativo neoliberal implementado com êxito não solicita a presença comprometida, mas a acomodação ou adequação passiva, que se encaixe no Mercado de Trabalho e colabore com a produção mecânica de uma vida social adoecida, mas dependente, acrítica e alienada. Se erguer contra essa realidade é o desafio de epistemologias como as que aqui foram compartilhadas, sem certezas ou itinerários definidos, mas, com um projeto ousado que se articula com as possibilidades ontológicas do *Ser Mais* a cada ação, utopia e afeto.

### **Considerações Finais**

Dialogar a respeito da construção de nossa apropriação de conceitos, práticas e a cultura científica/acadêmica é importante para compartilhar um olhar sobre um processo que é tão projeto como nós mesmos estamos *sendo* – inacabado. O diálogo intenso que nos coloca em movimento não pretende dar conta daquilo que denominamos *vida simples, mas complexa*. Marca, sobretudo, uma busca e tecitura por uma rigorosidade metódica diferenciada dessa que ainda, por vezes, nos desarma dentro do ambiente acadêmico.

Valorizar uma epistemologia do tipo que emerja da vida, que dá um salto rumo à transgressão do hegemonicamente estabelecido, exige um *movimentar-se entre os diversos saberes* como modo de enfrentar os modelos, respostas prontas e cristalizadas,

que pretendem nos manter à margem de nossa própria história cotidianamente. As relações estabelecidas na experiência acadêmica, entre as epistemologias fenomenológica e a Educação Popular, em interface com minhas experiências de vida, promoveram sentimentos de pertença e autovalorização sociocultural até então não experimentados. A vida, enquanto ponto de partida e de chegada - o corpo (corporeidade), o tempo (temporalidades) e a liberdade (sempre perspectiva) - foi contemplada em sua polissemia.

### Referências

Dupond, Pascal. Liberdade *In: Vocabulário de Merleau-Ponty*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.p. 51-52.

Ferreira, Luciane Rocha. **Educação em Economia Popular Solidária: Experiências pedagógicas que libertam?** 297 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo. 2018.

Freire, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 22ª Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1996.

Merleau-Ponty, Maurice. **Fenomenologia da Percepção**. Tradução: Reginaldo di Piero. São Paulo: Edições Gallimard, 1971.

Nóbrega, Petrucia. **MERLEAU-PONTY 100 ANOS: A Filosofia e o Mundo de Toda a Gente!** Disponível em: <http://petrucia-blogcorpo.blogspot.com.br/2008/05/merleau-ponty-100-anos-filosofia-e-o.html> Consultado dia 16.08.2016 às 01:30.

Quijano, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina *In: Lander, E. (Org). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais - Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: Consejo Latino Americano de Ciências Sociales – CLACSO. 2005. p. 107-126. Disponível em: [http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12\\_Quijano.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf)

Sartre, Jean-Paul. **O ser e o nada: Ensaio de ontologia fenomenológica**. Tradução de Paulo Perdigo. 24 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

Streck, Danilo R.. **Pesquisar é pronunciar o mundo** *In* Portal ANPED SUL. 2004. Acesso em: [http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2004/Mesa\\_Redonda/Mesa\\_Redonda/01\\_07\\_25\\_PESQUISAR\\_E\\_PRONUNCIAR\\_O\\_MUNDO.pdf](http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2004/Mesa_Redonda/Mesa_Redonda/01_07_25_PESQUISAR_E_PRONUNCIAR_O_MUNDO.pdf)

Zitkoski, Jaime José. Ser Mais *In: Streck, D. R.; Redin, E; Zitkoski, J. J. (Orgs). Dicionário Paulo Freire*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora. 2010. p. 369-370.







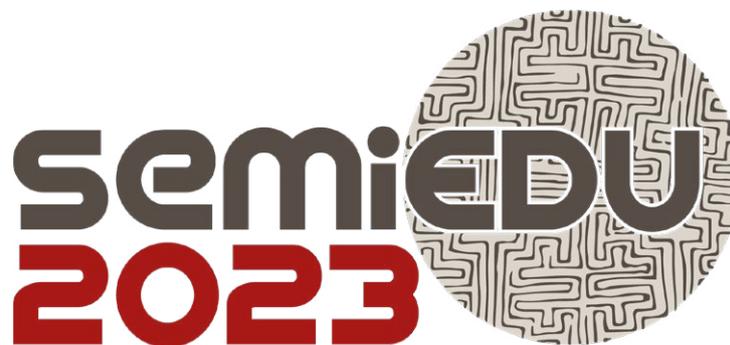
**semiEDU**  
**2023**

**GT14**

**MOVIMENTOS SOCIAIS E  
EDUCAÇÃO**

*RELATOS DE EXPERIÊNCIA*





## RELATO DE EXPERIÊNCIAS DE PROFESSORAS MEMBRAS DO COLETIVO COMVIDAS: ESTUDOS E AÇÕES DESENVOLVIDAS NO VALE DO ARINOS.

Eliane Cristina Castilho

(PPGECM/UFMT) – elianecastilhojura@gmail.com

Andresa Fernanda Almeida de Oliveira

(PPGE/UFMT) - andresa.af23@gmail.com

GT 14: Movimentos Sociais e Educação

**Relato de Experiência**

### Resumo:

O presente trabalho tem como objetivo compartilhar experiências vivenciadas por professoras que participam do Coletivo de Mulheres do Vale do Arinos Pelas Vidas – CoMVIDas. Este coletivo está ligado ao projeto de extensão EDUSEX da Universidade Estadual de Mato Grosso – Unemat no campus de Juara-MT. Sendo assim, pretendemos explanar algumas ações que foram desenvolvidas no Coletivo de 2020 a 2023, trazendo narrativas das experiências de mulheres, que aconteceram por meio de reuniões, lives, grupo de estudos que pretendiam discutir assuntos voltados a vivências das mulheres do Vale do Arinos, relacionadas a educação, gênero, raça, políticas públicas, identidade, violência, pandemia e entre outros assuntos. As temáticas discutidas e ações desenvolvidas são pensadas por essas mesmas mulheres que a partir da sua realidade traçam planos e metas a serem atingidas a cada ano. Concluímos que o coletivo tem contribuído para o empoderamento das mulheres participantes assim como tem despertado um protagonismo feminino no sentido de romper com os paradigmas da sociedade e as formas de violências domésticas, buscando políticas públicas que possam proporcionar uma melhor qualidade de vida as mulheres da região do Vale do Arinos.

**Palavras-chave:** Relato de experiência. Coletivo. Mulheres. Vale do Arinos.

### 1 Introdução

Nos últimos anos, diferentes movimentos de mulheres têm se intensificado e tem tido maior visibilidade por meio de debates, cursos, palestras, podcasts, sobretudo por meio de coletivos. Movimento que tem surtido efeitos positivos para o processo de empoderamento, conhecimento e despertar sociocultural e político, além de ser um movimento de enfrentamento que se contrapõem às violências estruturais contra as mulheres e a invisibilidade/sub-representação no campo político, científico e profissional (CARNEIRO, 2020).

Assim, temos o objetivo com esse texto, compartilhar experiências vivenciadas por professoras que participam do Coletivo de Mulheres do Vale do Arinos Pelas Vidas -

Realização



CoMVIDas ligado ao projeto de extensão Edusex na Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT no campus de Juara – MT. É por meio deste coletivo que acontecem reuniões, estudos e ações voltadas para a vivência das mulheres dessa região. Portanto, ao longo do trabalho será explanado algumas ações desenvolvidas por este coletivo.

## **2 Ações do Coletivo CoMVIDas e suas afetações nas vidas das mulheres participantes**

O coletivo CoMVIDas é um lugar em que é possível trazer à tona um despertar para o reconhecimento da própria identidade, enquanto questões que envolvem classe, raça e gênero. Por meio das experiências vivenciadas, o compreendemos a partir das ações desenvolvidas e articuladas com diferentes grupos identitários como um movimento contra-hegemônico a sociedade machista e patriarcal a qual vivemos.

O coletivo surge a partir de provocações desencadeadas pelo primeiro Ciclo de Debates: políticas educacionais, diversidade sexual e de gênero no território da Amazônia Legal I–EDUSEX em 2019, organizado por professoras e estudantes do curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Mato Grosso – Unemat/Juara. O evento abordou temas emergentes sobre educação, desigualdade de gênero, machismo, patriarcado, entre outros assuntos (AZINARI, 2020), reverberando-se para o surgimento do coletivo.

Nesta perspectiva é que lançamos a possibilidade da construção de um coletivo feminista que alcançasse não em números, mas estrategicamente, mulheres em espaços negligenciados, desassistidas pelas políticas públicas, feridas em sua dignidade e direitos. A mediação e o encontro com mulheres com experiências de coletividade têm construído para os processos formativos residentes na construção da uma consciência coletiva feminista (AZINARI; TORSI; FERREIRA, 2021, p. 1892)

No contexto pandêmico devido a Covid-19, foram desenvolvidas ações de formação e solidariedade, destacamos o curso “Conversas Educacionais em Tempos de Pandemia” (figura 1), por meio de *lives* no instagram do coletivo com temas pertinentes ao cenário vivenciado, como por exemplo, temáticas sobre mulheres, educação, política, formação.

Figura 1: divulgação do curso de extensão



Fonte: instagram do coletivo CoMVidas (2020).

Tais temas foram escolhidos devido as demandas apresentadas por integrantes do coletivo e parceiras do movimento. Sendo um dos desafios, pensar a formação básica nas escolas públicas, considerando que o coletivo é constituído por professoras do ensino superior, educação básica, indígenas, comunidade externa, entre outras. Surgiram muitos desafios as/os educadoras/es que se viram amedrontados por uma mudança brusca na forma de ensinar, comunicar e interagir com as/os estudantes/pais e responsáveis.

As organizações que eram presenciais, ganham um contexto em um novo formato “virtual”, as *lives* foram mediações importantes para estabelecer conexões com outras pessoas. Destacamos duas temáticas abordadas no curso de extensão (figura 2), a primeira intitulada “Reinvenção da escola pública” através do perfil no Instagram do coletivo em que contou com a presença da então presidente do Conselho Municipal de Educação de Juara trazendo questões importantes para pensar a educação escolar pública em tempos de pandemia.

A segunda abordou o “ser mulher: educação, política e outras reflexões”, nos provocando a perceber e refletir sobre nossas realidades e de outras mulheres, aos caminhos possíveis para nós nesses espaços permeados por relações de poder e desigualdades que nos afetam profundamente, a ter empatia e se compadecer as dores de

outras mulheres. Nos conduzido a tomada de consciência das opressões vivenciadas pelas mulheres (GONZALEZ, 2020), causando um bem-estar encontrar outras mulheres que falam, escrevem e encontram formas de romper paradigmas e estigmas impostos a elas.

Figura 2 – Lives do curso de extensão Conversa Educacionais em Tempos de Pandemia



Fonte: Instagram do Coletivo CoMVIDas (2020).

Assim, o coletivo nos desperta para o ativismo, para a luta por direitos iguais e para o movimento de reconhecimento da pluralidade do ser mulher no contexto brasileiro nacional, regional e local. Nesses espaços de fala e escuta, nos reconhecemos umas nas outras, formando uma rede que se dispõem a contribuir com o processo de emancipação e empoderamento de outras mulheres, tornando significativo conexões entre a teoria e experiências cotidianas de mulheres.

Quando nossas experiências vividas da teorização estão fundamentalmente ligadas a processos de autorrecuperação, de libertação coletiva, não existe brecha entre a teoria e a prática. Com efeito, o que esta experiência mais

evidência é o elo entre as duas – um processo que, em última análise, é recíproco, onde uma capacita a outra (hooks<sup>1</sup>, 2013, p. 85-86).

Uma outra ação a se destacar foi a realização do II Edusex: II Encontro de Educação, Gênero e Sexualidade da UNEMAT do *campus* de Juara (figura 3), uma das mesas intitulada “Violência, políticas públicas e o protagonismo feminino”. Neste encontro virtual foram abordados assuntos que destacaram a importância da mulher em cargos políticos e de destaques sociais que ainda infelizmente são pouco ocupados por mulheres, sendo fundamental a sensibilização para o empoderamento e protagonismo feminino. Também foi enfatizado sobre as formas de violências que atingem as mulheres e a luta contra o machismo e o patriarcado imposto em nossa sociedade.

**Figura 3 – Live do II Edusex na mesa 3: Violência, Políticas Públicas e o protagonismo feminino**

**II EDUSEX**   
II Encontro de Educação, Gênero e Sexualidade da  
Unemat, Campus de Juara

23, 24 e 25 de março, às 18 horas

Inscrições: 11 a 23 de março  
Gratuito  
Certificado: 12 horas  
Plataforma: Google Meet

Realização:  
**CoMVIDAS** **UNEMAT**  
Coletivo de Mulheres do Vale do Araguaia, Pádua, Várzea  
Universidade do Estado de Mato Grosso  
Centro Aldeia Ruyter Malhada

**25/03 – Mesa 3: Violência, Políticas Públicas e o protagonismo feminino**  
Início às 18 horas

Momento Cultural: Convidadas:

  
DIVINA DOS SANTOS CARVALHO  
(CoMVIDAS)

  
LISANI DA CONCEIÇÃO PATROCÍNIO PERERIA  
Profa. Dra. Unemat

  
EDNA LUZIA ALMEIDA SAMPAIO  
Vereadora por Cuiabá/MT  
Profa. Dra. Unemat  
Gestora Governamental

Mediadora:  
  
Eliane Cristina Castilho  
Profa. Esp (SEDUC)

**CoMVIDAS** **UNEMAT**  
Coletivo de Mulheres do Vale do Araguaia, Pádua, Várzea  
Universidade do Estado de Mato Grosso  
Centro Aldeia Ruyter Malhada

**Fonte:** Instagram do Coletivo CoMVIDAS (2021)

<sup>1</sup> hooks está escrito com a inicial em minúsculo devido a escolha da própria autora bell hooks, como forma de homenagear sua avó e como posição política.

Como afirma a autora Carneiro (2003, p. 119):

Ao politizar as desigualdades de gênero, o feminismo transforma as mulheres em novos sujeitos políticos. Essa condição faz com esses sujeitos assumam, a partir do lugar em que estão inseridos, diversos olhares que desencadeiam processos particulares subjacentes na luta de cada grupo particular.

Outro ponto que merece destaque, são as articulações do coletivo com Instituições de Ensino Superior (IES), organização, como a Associação de Mulheres indígenas Apiaká, Kayabi e Munduruku - AKAMU e outros coletivos do estado de Mato Grosso, participação em eventos científicos, sociais populares que dialogam com questões pertinentes ao coletivo. Assim, uma atividade que participamos, foi no Encontro Regional de Mulheres Negras, ocorrido no município de Juína-MT (localizada a cerca de 200 km de Juara e de 745 km da Capital de Mato Grosso, Cuiabá). Neste encontro foi possível assistir palestras e debater sobre temas que envolvem a garantia de direitos das mulheres do país de em específico da nossa região do Norte do Mato Grosso (figura 4).

**Figura 4 – Encontro Regional de Mulheres Negras**



**Fonte:** Arquivo do coletivo (2022)

Uma das palestras se referiu ao conhecimento sobre os tipos de violências contra as mulheres e Femicídio que foi ministrado por uma policial pertencente a Patrulha Maria da Penha presente no município de Juína. Ela apresentou um slide que continha informações sobre os 5 tipos de violências doméstica e familiar praticados contra

mulheres são: física, psicológica, moral, sexual e patrimonial que estão presentes na Lei Maria da Penha no Capítulo II, art. 7º, incisos I, II, III, IV e V. A explicação mais ampla sobre estas violências podem ser encontradas no site do Instituto Maria da Penha<sup>2</sup>.

Segundo a mesma, é fundamental para o combate à violência contra as mulheres que se tenha esta guarnição feminina a disposição da população, uma vez que as policiais que pelo fato de serem mulheres podem auxiliar mais no processo de acolhimento das vítimas, uma vez que possuem o mesmo gênero e conhecem bem as necessidades femininas. Percebemos pelas discussões o machismo é tão enraizado em nossa cultura que é tratado de forma comum até mesmo pelos policiais, por isto a existência desta patrulha feminina, que se compunha de pessoas que passam por formações específicas para trabalhar nesta área.

Com a presença desta patrulha é possível que seja feito um trabalho de acompanhamento com as vítimas, que acontece desde a prevenção à violência, ao acolhimento da denúncia, acompanhamento do caso e encaminhamento para a assistência social, que busca dar um amparo para a mulher na parte social e psicológica. O município teve avanços no combate à violência a mulher, sendo explanado que dentro do período de um ano na cidade não haviam tido mais feminicídios com as mulheres que estavam sendo acompanhadas por esta equipe.

A violência doméstica tida como algo da dimensão do *privado* alcança a esfera pública e torna-se objeto de políticas específicas. Esse deslocamento faz com que a administração pública introduza novos organismos, como: as Delegacias Especializadas no Atendimento à Mulher (Deams), os abrigos institucionais para a proteção de mulheres em situação de violência; e outras necessidades para a efetivação de políticas públicas voltadas para as mulheres, a exemplo do treinamento de profissionais da segurança pública no que diz respeito às situações de violência contra a mulher, entre outras iniciativas (CARNEIRO, 2003, p. 117).

Foram grandes as experiências trocadas entre todos participantes do evento podendo assim, fazer uma comparação entre os municípios, e perceber que ainda há muitos avanços a serem realizados no município de Juara e na Região do Vale do Arinos, que necessita de implementação de políticas públicas de prevenção à violência, pois ainda não possui a delegacia e patrulha feminina e conta com muitos casos de violência e feminicídios registrados, sem contar os que não são registrados.

---

<sup>2</sup> <https://www.institutomariadapenha.org.br/lei-11340/tipos-de-violencia.html>

Em 2023, co-fundadoras do coletivo em parceria com professoras vinculadas a Unemat-Juara articularam o projeto de extensão “Encontros formativos de gênero e sexualidade – Edusex” (figura 5), por meio de grupo de estudo, levando o mesmo nome dos eventos anteriores pela potência que carrega e significa para as mulheres do coletivo.

Figura 5 – projeto Edusex em ação



Fonte: instagram do CoMVIDas (2023).

O grupo de estudos acontece uma vez ao mês, com encontro híbrido, presencial na Unemat e online pela plataforma *zoom/Google Meet*. As temáticas para os estudos foram divididas entre as professoras da UNEMAT as participantes do grupo de estudos, com leituras de intelectuais mulheres locais, nacionais e internacionais.

Os encontros ocorrem com discussões pautados nos textos, articulados as experiências e compreensões trazidas pelas participantes. Assim, trazemos algumas compreensões de algumas discussões do grupo de estudos.

A leitura da “Carta para mulheres do terceiro mundo” escrita por Glória Anzaldúa e material complementar, vídeo com Juliana Paredes “Mulheres indígenas, descolonização do feminismo e políticas do nomear” de Tereza Spyer e foi organizado pela professora Mra. Amanda Azinari. Por meio dos textos surgiram discussões sobre a importância da escrita de nossas vivências, no qual surgiu a ideia de criar um diário pessoal das mulheres que pertencem ao coletivo para registrar suas experiências cotidianas e reflexões que surgiriam através dos estudos realizados pelo grupo. Também foi refletido no segundo texto sobre a invisibilidade dos povos indígenas da América latina que foram ignorados desde a colonização de seus países, e então surgiu a luta para

a descolonização e despatriarcalização de tudo que foi imposto pelos colonizadores, e tem reverbera nos dias atuais, principalmente com desigualdade de gênero e raça.

Carneiro (2003) afirma que os grupos indígenas e de mulheres negras possuem demandas específicas e, portanto, devem levar em conta as especificidades de cada uma delas. Assim, o coletivo faz um movimento para pensar os múltiplos feminismo e demandas apresentadas pelo grupo, considerando que a região em que estamos situadas são marcadas pela colonização dos nossos corpos, mentes, saberes e gênero (LUGONES, 2014).

Outra discussão importante foi o estudo do texto, “Neguinha do Forró: história e significados de ser mulher negra e artista no norte de Mato Grosso” das autoras Nascimento e Azinari (2018). Ao conhecermos a história e vida de Neuza da Rocha conhecida como Neuguinha do Forró, compreendemos a difícil batalha de uma artista negra do interior de Mato Grosso, Vale do Arinos, e ser reconhecida no mundo artístico como uma profissional da música.

O texto nos fez perceber como as relações para com as mulheres negras são estabelecidas interseccionalmente por violências (AKOTIRENE, 2019) nessa região, assim como os enfrentamentos que essas mulheres passam cotidianamente e do silenciamento nas diversas esferas da sociedade. Também foi possível, a partir da exposição e visibilidade da história de Neuguinha do Forró, a olhar para a artista e sua trajetória artística e de vida como movimento de resistência e insurgência as violências sofridas por ela.

No texto sobre “Femicídio e Feminicídio: discutindo e ampliando os conceitos” dos autores Caicedo-Roa, Bandeira e Cordeiro (2022), em que foram discutidos sobre os conceitos de Feminicídio/Femicídio que são termos utilizados quando a violência contra um ser do gênero feminino termina em morte, simplesmente por ser mulher. Neste texto também foi abordado sobre os diversas classificações reconhecidas pelo protocolo Latino-americano que se incluem 13 categorias diferentes como: Femicídio íntimo, Femicídio não íntimo, Femicídio infantil, Femicídio familiar, Femicídio por conexão, Femicídio sexual sistêmico, Femicídio por prostituição ou ocupações estigmatizadas, Femicídio por tráfico de pessoas, Femicídio por contrabando de pessoas, Femicídio transfóbico, Femicídio lesbofóbico, Femicídio racista, Femicídio por mutilação genital feminina. E outros tipos de Femicídios foram também explorados com a leitura do texto, trazendo à tona termos e significados que muitas de nós mesmas desconheciam sua existência.

As experiências vivenciadas no coletivo CoMVidas têm reverberado positivamente para as participantes em suas vidas pessoais, profissionais e acadêmicas, ao passo que reconhecem suas potencialidades, empoderam-se e transformam realidades entre elas e com pessoas de seus convívios, além do acesso a espaços que, historicamente, são negados às mulheres negras, indígenas e do campo, como no caso de aprovações de várias integrantes do coletivo em mestrados acadêmicos e profissionais.

### 3 Considerações finais

Percebemos ao longo deste relato de experiência que participar do coletivo de mulheres CoMVidas tem possibilitado compreender as facetas que estruturam as desigualdades de classe, raça e gênero. No envolvimento com ações entre universidade, movimentos sociais populares e de mulheres têm fortalecido e empoderado as mulheres que participam do coletivo, no sentido de romper com paradigmas e estigmas atribuídos a elas, a combater as formas de violências originadas por gênero foram os destaques nas ações aqui destacadas.

Assim, as ações também têm contribuído para despertar o protagonismo das mulheres, de ser e estar onde quiserem, viver da forma que lhe convém e atuar em diversas funções.

Consideremos que os estudos e discussões sobre temas que influenciam a vida das mulheres são relevantes para compreender a dimensão social e traçar estratégias para reivindicar novas medidas e políticas públicas que melhorem a qualidade de vida das mulheres do Vale do Arinos.

### Referências

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

AZINARI, Amanda Pereira da Silva; TORSI, Elizabeth Ângela dos Santos; FERREIRA, Waldineia Antunes de Alcântara. Mulheres CoMVidas indígenas, brancas, negras, professoras, universitárias, mulheres de comunidades. **Filos. e Educ.**, Campinas, SP, v.13, n.1, p. 1884-1890, jan./abr. 2021 – ISSN 1984-9605

CAICEDO-ROA, Mônica; BANDEIRA, Lourdes; CORDEIRO, Ricardo. “Femicídio e Feminicídio: discutindo e ampliando os conceitos”. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 30, n. 3, e83829, 2022.

CAMPOS, Carmem Hein de; BERNARDES, Márcia Nina. Ideologia de gênero e o Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, 30(3): e73882 DOI: 10.1590/1806-9584-2022v30n373882.

CARNEIRO, Sueli. **Mulheres em movimento**. Instituto de Estudos Avançados Universidade de São Paulo, 17 (49), 2003.

FERREIRA, Waldineia Antunes de Alcântara; JESUS, Lori Hack de.; KAYABI, Dineva Maria. **MULHERES INDÍGENAS: PATRIARCADO E FEMINISMO COMUNITÁRIO** In: III Mostra de Trabalhos Sobre Mulheres e Pré ABEH 2020, 3ª. (MTMulheres), 2020, Cáceres/MT. Anais... Cáceres/MT: Centro de Referência em Direitos Humanos "Profª Lúcia Gonçalves" - CRDHPLG, 2020. Vol. 3 (2020).ISSN 2674-5615ISSN ONLINE 2674-5615.

FERREIRA, Waldineia Antunes de Alcântara. KAYABI, Dineva Maria. AZINARI, Amanda Pereira da Silva. **MULHERES INDÍGENAS EM MOVIMENTO: formação política na perspectiva de gênero**. 11624 - Resumo Expandido - Trabalho - XVI Reunião da Anped Centro-Oeste (2022) ISSN: 2595-7945, GT 23 - Gênero, Sexualidade e Educação.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro latino americano: ensaios, intervenções e diálogos**. Rio de Janeiro: Zанhar, 2020.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

LUGONES, María. Rumo a um feminismo descolonial. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 22, n. 3, p. 320, setembro-dezembro, 2014. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/36755>>. Acesso em: 08 set 2023.

NASCIMENTO, Ronélia. do; AZINARI, Amanda Pereira da Silva. Neguinha do forró: história e seus significados de ser mulher negra e artista no norte de Mato Grosso. In: GRANDO, Beleni Saléte; PEREIRA, Lisanil da Conceição Patrocínio; CUNHA, Tereza.; FERREIRA, Waldineia Antunes de Alcântara (Org.) **MULHERES, TERRITÓRIOS E IDENTIDADES: despatriarcalizando e descolonizando conceitos**. – 1. ed. – Curitiba [PR]: CRV, 2018.



## DIVERSIFIQUE-SE: ADOLESCENTES EM UM ESPAÇO DE PROTAGONISMO

Amanda Araujo de Souza Caris  
(IE/UFMT)- amandasouzamt02@gmail.com

Amailson Sandro de Barros  
(IE/UFMT)- amailsonbarros@gmail.com

Lucas Pereira dos Santos da Silva  
(IE/UFMT)- lucasps94@gmail.com

GT 14: Movimentos Sociais e Educação

### Relato de Experiência

#### Resumo:

O projeto Diversifique-se faz parte do PET Conexões de Saberes e tem como intuito fomentar atividades com a comunidade, discutindo questões de gênero e sexualidade. Atualmente o projeto se encontra no Instituto de Recuperação, Proteção e Amparo à Mulher Dependente Química do Estado de Mato Grosso (IRPAMDEQ), trabalhando com os adolescentes do instituto, por meio de atividades lúdicas e oficinas, com a intenção de promover conhecimento e entendimento dos processos sociais e coletivos os quais estão inseridos, perspectivando proporcionar o protagonismo juvenil entre os integrantes das atividades e reconhecendo o potencial da juventude na sociedade. Dito isso, será relatado sobre duas oficinas ministradas, sendo a primeira sobre “Sexualidade e gênero - Muitos jeitos de ser homem e de ser mulher” e a segunda uma “confeção de pipas”, mediada pelos próprios adolescentes.

**Palavras-chave:** Adolescentes. Gênero. Sexualidade. Protagonismo. Autonomia.

### 1 Introdução

O projeto Diversifique-se faz parte do grupo o Inclusão, Diversidade e Protagonismo do PET Conexões de Saberes — Programa de Educação Tutorial interdisciplinar — que desenvolve ensino, pesquisa e extensão na Universidade de Mato Grosso (UFMT). O Diversifique-se tem como proposta fomentar atividades com a comunidade, trabalhando temas atuais que permeiam o espaço sócio histórico e cultural desses indivíduos, porém priorizando discutir questões de gênero e sexualidade.

No momento, o projeto está inserido no Instituto de Recuperação, Proteção e Amparo à Mulher Dependente Química do Estado de Mato Grosso (IRPAMDEQ). Ele atua em conjunto com os adolescentes por meio de atividades lúdicas e oficinas, com a intenção de proporcionar ao público-alvo conhecimento e compreensão dos processos sociais e coletivos nos quais estão inseridos. Além disso, tem como perspectiva promover o protagonismo juvenil entre os participantes das atividades, reconhecendo o potencial da juventude na sociedade.

Dado o exposto, o projeto possui como bases epistemológicas o Materialismo Histórico Dialético, na qual Marx pontua que para que os homens possam existir, é

Realização



necessário que se transforme continuamente a natureza, tornando-se nesse processo, um ser social autêntico (Tonet, 2008). Desse modo, por meio dessa transformação, a realidade e o indivíduo se modificam, produzindo resultados que possuem uma história própria, que evoluem em várias direções e sentidos.

Além disso, o Diversifique-se fundamenta-se na concepção da Autonomia de Paulo Freire, na qual o educador valoriza o conhecimento adquirido pelo educando em suas experiências comunitárias (Freire, 2002). Nesse contexto, o processo de aprendizagem requer a troca de experiências e vivências, dando autonomia ao indivíduo e promovendo uma educação com uma perspectiva crítica e desenvolvendo assim, não apenas a habilidade de tomar decisões pessoais, mas também a capacidade de participar ativamente na transformação da sociedade.

Dado o exposto, o presente relato de experiência tem como objetivo apresentar duas oficinas realizadas com os adolescentes no IRPAMDEQ, sendo a primeira sobre “Sexualidade e gênero - Muitos jeitos de ser homem e de ser mulher” e a segunda foi uma “Confecção de pipas”, mediada pelos próprios adolescentes.

## **2 Desenvolvimento**

O Diversifique-se opera em conjunto com os adolescentes, com uma média de 15 participantes em cada encontro. As idades desses participantes variam entre 11 e 17 anos, e os encontros ocorrem de forma regular aos sábados pela manhã no IRPAMDEQ. Nesses encontros, são abordadas diversas discussões relevantes, como sexualidade, gênero, racismo, preconceitos e outras demandas emergentes. O Diversifique-se conta com quatro integrantes que atuam nas ações. Para trabalhar empregamos uma variedade de métodos, incluindo oficinas, rodas de conversa e atividades lúdicas, como desenho, recorte de figuras e jogos (como forca, quem sou eu, quiz, entre outros).

O primeiro relato de experiência trata de uma oficina mediada pelos membros do projeto, a qual teve como objetivo apresentar o movimento LGBTQIAP+ e diminuir preconceitos e estigmas, bem como explorar orientações sexuais, identidade e expressões de gênero, trazendo à tona as muitas formas de ser e estar na sociedade. Dessa forma, a oficina "Sexualidade e Gênero: Muitos jeitos de ser homem e de ser mulher" foi embasada no Manual de Comunicação LGBTI+ (2021) e se iniciou com uma apresentação do conteúdo exposto em uma roda de conversa. Logo após, foram dispostas sobre a mesa várias figuras coloridas, incluindo desenhos de meninas e meninos de diversas raças e etnias, representações de diferentes profissões, diversas

Realização



bandeiras do movimento LGBTQIAP+, imagens de animais e brinquedos. Além das figuras, também estavam presentes palavras como: música, igreja, esporte, dança, poesia, TikTok, leitura, funk, entre outras, que faziam parte da dinâmica.

O intuito dessa oficina foi que os adolescentes recortassem e colassem figuras e palavras que os representassem. Posteriormente, apresentariam suas colagens à sala, com o propósito de destacar as singularidades de cada um e ilustrar as diversas formas de ser e estar no mundo. A oficina demonstrou-se altamente produtiva, sendo uma das atividades que mais estimulou a participação ativa e dinâmica dos adolescentes. A maioria se sentiu à vontade para compartilhar suas colagens na sala, discutindo seus interesses pessoais, hobbies e sobre orientação sexual.

Durante o processo, foi notável como uma simples figura ou palavra pode se tornar uma porta de entrada para discussões sobre temas delicados. Além disso, foi fascinante observar como cada imagem ou palavra pode ter interpretações distintas para cada adolescente no grupo. Essa dinâmica permitiu que eles expressassem suas perspectivas individuais e compartilhassem experiências, promovendo uma maior compreensão das diferentes visões e vivências presentes no ambiente.

Essa experiência na oficina se alinha de forma significativa com a proposta do Diversifique-se. O projeto, fundamentado aqui, na pedagogia da Autonomia de Paulo Freire e no Materialismo Histórico Dialético pensado por Karl Marx, tem como objetivo empoderar os adolescentes, especialmente aqueles que enfrentam desafios em comunidades desfavorecidas como o Jardim Planalto onde está localizado o IRPAMDEQ.

Por meio da conscientização, diálogo e atividades interativas, buscamos não apenas abordar questões relacionadas à sexualidade, mas também fortalecer a capacidade dos adolescentes de entender e refletir criticamente sobre sua realidade social e, assim, tomar decisões informadas em suas vidas. A autonomia é uma parte essencial desse processo, permitindo que eles se tornem agentes ativos de transformação em suas comunidades, conforme proposto pela pedagogia de Freire. Portanto, essa oficina desempenhou um papel crucial na promoção da consciência e na capacitação desses adolescentes, preparando-os para lidar com questões de sexualidade e gênero, desestigmatizando tais assuntos.

A segunda oficina, por sua vez, foi planejada em conjunto com os adolescentes, os quais expressaram uma grande vontade de que fosse realizada uma oficina de pipa no instituto. A partir dessa demanda, foi organizada uma lista de materiais necessários para

Realização



a confecção das pipas, em conjunto com os adolescentes, e ficou acordado que eles próprios mediarão a atividade. Dessa forma, a atividade foi pensada para ser realizada em dois momentos: um para a confecção das pipas e outro para soltá-las.

No primeiro dia (confecção), a oficina ocorreu de forma muito dinâmica, na qual os adolescentes guiaram a atividade, ensinando as pessoas que não sabiam fazer pipa e trocando experiências, uma vez que há diversas formas de se confeccionar a pipa. Foi um momento de extrema importância para eles, pois os colocou em um lugar de destaque e protagonismo, incitando-os a refletir sobre seu papel no instituto enquanto sujeitos autônomos e ativos, capazes de ocupar e se apropriar dos espaços em que participam.

No segundo dia, houve o momento da soltura das pipas, contando com a participação ativa dos adolescentes e de algumas crianças. Elas foram soltas na lateral do instituto e ocorreu de forma leve e descontraída, sendo importante para a integração e o reconhecimento deles enquanto um grupo.

A atividade de confecção e soltura de pipas desempenhou um papel essencial no projeto Diversifique-se. Além de proporcionar um espaço de aprendizado prático e colaborativo, essa atividade promoveu valores fundamentais, como autonomia e protagonismo. Os adolescentes não apenas compartilharam conhecimento e habilidades, mas também se tornaram agentes de mudança, liderando e influenciando positivamente seu ambiente. Além disso, a atividade fortaleceu a comunidade entre os adolescentes, permitindo que eles se conhecessem melhor e se sentissem mais integrados como grupo. No dia da soltura das pipas, a descontração e a interação intergeracional com algumas crianças proporcionaram momentos de alegria e relaxamento, contribuindo para o bem-estar emocional dos adolescentes. Assim, a atividade das pipas não apenas abordou questões práticas, mas também promoveu valores como autonomia, colaboração, comunidade e bem-estar emocional, alinhando-se com os princípios do projeto Diversifique-se e proporcionando oportunidades significativas de crescimento e aprendizado para os adolescentes.

### **3 Conclusão**

Por fim, cabe ressaltar que o projeto Diversifique-se, com seus sete meses de atuação no IRPAMDEQ, tem demonstrado o potencial de suas atividades em capacitar e conscientizar os adolescentes, desenvolvendo um trabalho muito proveitoso. e

Realização



proporcionando um espaço de protagonismo, no qual esses jovens têm a oportunidade de expressar suas opiniões, compartilhar conhecimento e liderar atividades.

Ao longo desse período, os adolescentes estão gradualmente se tornando mais conscientes de seu papel na sociedade e do impacto que podem ter não apenas em seu bairro, mas também na escola, no contexto familiar, entre outros lugares. Essas experiências os incentivam a pensar de forma crítica e a se verem como agentes de transformação de suas realidades.

Nesse contexto, as atividades do projeto têm desempenhado um papel fundamental. As oficinas, como a de confecção e soltura de pipas, são exemplos concretos de como essas interações regulares aos sábados estão contribuindo em relação a perspectiva e o potencial dos adolescentes. No primeiro dia da oficina, ao liderarem a confecção das pipas e compartilharem seus conhecimentos com os colegas, esses jovens foram empoderados como educadores uns dos outros. Isso não apenas reforçou sua autonomia, mas também os levou a refletir sobre seu papel ativo no instituto, enquanto um grupo bem como na sociedade em geral.

No dia da soltura das pipas, testemunhamos o efeito dessa abordagem. A interação intergeracional com algumas crianças acrescentou um toque especial à atividade, mostrando aos adolescentes como eles podem influenciar positivamente uns aos outros. Esse momento de descontração e alegria também contribuiu para seu bem-estar emocional, fortalecendo mais uma vez o senso de comunidade e pertencimento.

Embora reconheçamos que ainda há desafios a serem enfrentados e melhorias a serem implementadas, como algumas demandas a serem abordadas e dinâmicas que precisam ser re-elaboradas a fim de que as atividades façam mais sentido para os adolescentes e eles se envolvam com o projeto de forma participativa, a jornada até agora é um testemunho do potencial dos jovens quando são capacitados e inspirados a se envolverem ativamente na construção de um futuro mais inclusivo e consciente.

Para além disso, as duas oficinas citadas no relato de experiência ocorreram de forma efetiva, contando com muita participação dos envolvidos, e nesse sentido, o projeto Diversifique-se continua a desempenhar um papel importante em sua jornada de crescimento e aprendizado, preparando-os para se tornarem agentes de mudança não apenas em seu bairro, mas também em escalas que ultrapassam as fronteiras locais.

Realização



## Referências

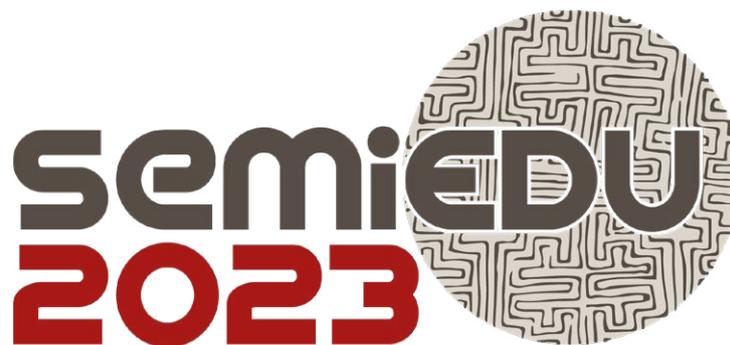
FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 25ª ed. São Paulo: **Paz e Terra**, 2002.

TONET, Ivo; LESSA, Sérgio. Introdução à filosofia de Marx. São Paulo: **Expressão Popular**, 2008.

REIS, Toni. Manual de comunicação LGBTI+, 2021.

Realização





## A FENOMENOLOGIA COMO FIO CONDUTOR: TRAJETÓRIAS DE DUAS PESQUISADORAS

Cynthia Cristina do Nascimento  
IE/UFMT – cynthia.nascimento@ufmt.br

Ana Cláudia de Campos  
IE/UFMT – ana-claudia.campos@edu.mt.gov.br

Maria Aparecida Rezende  
IE/UFMT – rezemelo@gmail.com

GT 14: Movimentos Sociais e Educação

### Relato de Experiência

#### Resumo:

O texto em tela emerge de duas pesquisas de mestrado comprometida com a emancipação de mulheres negras, em diferentes contextos que se concentram e se entrelaçam com as nossas vivências, visto que, estamos entremeadas também. O objetivo é tecer um diálogo entre os dois estudos tendo a fenomenologia como fio condutor que nos conduziu pelo mundo vivido dessas mulheres, e ao mesmo tempo lançamos um olhar investigativo sobre nossos próprios aprendizados ao longo das caminhadas realizadas. A metodologia foi permeada pela pesquisa aberta, ou seja, não se fecha aquilo que está em construção. Assim seguimos caminhos rumo a uma realidade compreensiva no que tange a fenomenologia por Merleau-Ponty, perseguindo os atos dialógicos e políticos de Paulo Freire. A aproximação com a fenomenologia inicialmente despertou sentimentos de receio e incerteza, sobretudo pelo rigor do método fenomenológico e pela profundidade do pensamento do filósofo Merleau-Ponty. A fenomenologia tem nos permitido fortalecer a própria investigação porque proporciona a compreensão da realidade vivida.

**Palavras-chave:** Fenomenologia. Mulheres. Educação. Diálogo

### 1 Introdução

Este relato de experiência descreve nossa jornada ao usar a fenomenologia como abordagem metodológica em pesquisa na área de educação, focada nas vivências de mulheres negras em diferentes contextos. A pesquisa buscou compreender de forma mais profunda as experiências educacionais dessas mulheres, levando em consideração suas subjetividades e interpretações individuais.



Estabelecemos assim um diálogo entre duas pesquisas distintas, mas complementares, que se concentram e se entrelaçam nas vivências das mulheres negras em contextos diversos. A pesquisa "Mulheres, Artes e o Extrativismo do Cumbaru" explora a luta, os saberes, o trabalho e suas implicações para a emancipação de mulheres, enquanto "A Trajetória e Permanência de Mulheres Quilombolas no PROINQ" busca compreender a trajetória universitária de estudantes quilombolas na UFMT.

A fenomenologia é uma abordagem filosófica que busca compreender a essência das experiências humanas ao investigar como as pessoas vivenciam e interpretam o mundo ao seu redor. Neste texto, exploraremos as possibilidades da fenomenologia para a compreensão das vivências das mulheres negras, tomando como base as contribuições de Merleau-Ponty (2006).

Pedro Demo ao descrever a fenomenologia afirma que ela não ensaca a realidade social, mas prima pelo seu respeito, considera a intersubjetividade parte dela, assim “primeiro tentou compreender a realidade social em sua intimidade, que reconhece como algo existencial, irredutível à realidade natural” (Demo, 1995, p. 250). Nesta compreensão o humano é ator, sua atuação não é neutra frente a essa realidade social, pois tem compromisso histórico e sua atuação vai além do apenas viver pacificamente.

Quando se refere a interpretação de que obtemos em cada realidade social não são “dado” a fenomenologia se torna hermenêutica ao fazer a descrição do que podemos entender que “o que o homem toca deixa de ser apenas “dado” para emergir como referência histórica, prenhe de sentido” (Demo, 1995, p. 249). A partir dessa interpretação seguimos com a fenomenologia existencial de Merleau-Ponty. Ela critica os métodos de captação por serem “pobres” que mostram uma realidade captada pobre. Para a fenomenologia, no entender de Demo, a base de qualquer pesquisa deve ser a partir da interpretação da vida cotidiana. Por isso utilizamos em nossas pesquisas o verbo interpretar ao invés de analisar.

As pesquisas orientadas fenomenologicamente são conhecidas por sua flexibilidade e abordagem exploratória. Isso significa que elas não se encaixam facilmente nos moldes tradicionais de pesquisa. Posto que essa abordagem visa aprofundar a compreensão das experiências humanas, muitas vezes em contextos complexos e subjetivos. Isso tem sido uma realidade constante em apresentações de

nossos projetos, o que nos desafia a encontrar abordagens criativas para documentar e comunicar nossos processos de pesquisa, como salienta Gil (2010).

## **2 Tramas fenomenológicas: entrelaçamento entre as pesquisadoras, o fenômeno investigado e as interpretações realizadas.**

Nossa jornada começou com o reconhecimento da importância de viabilizar as vozes das mulheres negras. Consciente da complexidade dessas vivências em um contexto muitas vezes marcado por desigualdades e opressões. Ao ingressar no Programa de Pós-graduação em Educação, fomos integradas ao Grupo de Pesquisa em Movimentos Sociais e Educação (GPMSE) que ancora seus estudos a partir do Interpretativismo (Descrição densa) de Clifford Geertz em diálogo com a Fenomenologia de Merleau-Ponty entremados com o pensamento de Paulo Freire.

Deste modo, nossa orientadora, a professora doutora Maria Aparecida Rezende, foi nos conduzindo por esse caminho que até então era desconhecido, posto que nossa área de formação é direcionada por outras epistemologias. A aproximação com a fenomenologia inicialmente despertou sentimentos de receio e incerteza. A abertura para essa abordagem exigia não apenas aquisição de novos conhecimentos teóricos, mas também uma mudança profunda em nossa forma de pensar e investigar.

À medida que nossa orientadora nos guiava por esse caminho, ela não apenas compartilhava seu profundo conhecimento da fenomenologia, mas também incentivava nossa exploração pessoal e reflexão sobre como essa abordagem poderia se encaixar em nosso contexto de pesquisa. Ela nos proporcionou o espaço necessário para questionar, debater e, gradualmente, superar nossas inseguranças iniciais.

Com o tempo, começamos a perceber como a fenomenologia oferecia uma perspectiva rica para a pesquisa, possibilitando uma compreensão mais profunda das experiências das pessoas envolvidas em nossos estudos. Embora o caminho fosse desafiador, a orientação e o apoio de nossa professora e do grupo foram essenciais para nossa jornada de descoberta e aprendizado na fenomenologia.

Por conseguinte, estabelecemos diálogo entre duas pesquisas distintas, destacamos a riqueza da fenomenologia como uma abordagem metodológica que permite

explorar as experiências humanas de forma aberta e autêntica. Esta abordagem dialógica está embasada em Paulo Freire (2011), o qual enfatizou a importância do diálogo como um ato de cooperação mútua. Embora ambas as pesquisas possam inicialmente parecer desconectadas em termos de contexto e objetivos, este diálogo revela como a fenomenologia se torna uma lente valiosa para compreender as vivências de mulheres negras em diferentes realidades, destacando a importância de considerar suas subjetividades e interpretações individuais. Há, em nossa interpretação, um conjunto de aprendizados advindos da imersão nos estudos fenomenológicos.

A pesquisa "Mulheres, Artes e o Extrativismo do Cumbaru" concentra-se nas vivências de mulheres envolvidas no extrativismo do cumbaru em Nossa Senhora do Livramento, MT. Uma análise fenomenológica permitiu-nos mergulhar mais profundamente nas experiências dessas mulheres. À Fenomenologia as pessoas e processos são "caros" e merecem ser intensamente sentidas, vividas e apresentadas. Essas mulheres gentilmente abriram seus mundos, suas vidas, suas casas, seus quintais, hortas e roças para que pudéssemos compreender mais a fundo a realidade de trabalho e aprendizagem entre mulheres camponesas e negras. Exploramos como suas identidades e percepções influenciam seu trabalho no extrativismo e nos processos sociopedagógicos do grupo, reconhecendo que suas vivências são ligadas à sua subjetividade. A fenomenologia permitindo que compartilhassem suas narrativas pessoais e destacassem as complexidades de suas vidas no contexto do trabalho rural.

A pesquisa "A Trajetória e Permanência de Mulheres Quilombolas no PROINQ na UFMT" concentra-se nas experiências das mulheres quilombolas que ingressaram no Programa de Inclusão de Estudantes Quilombolas (PROINQ) na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). A aplicação da fenomenologia nos possibilitou aprofundar nossa compreensão das experiências individuais dessas mulheres. Essa abordagem convida a explorar como a complexidade das vivências é experienciada no corpo, destacando como nossos corpos são o ponto de convergência dessas experiências interseccionais. A fenomenologia possibilitou conhecer algumas nuances da complexidade de ser estudante universitária quilombola.

Esse processo demonstrou de forma concreta como a pesquisa qualitativa ancorada na fenomenologia pode iluminar as experiências humanas de maneira significativa. Além disso, a fenomenologia destacou a importância da subjetividade. Cada

mulher negra na pesquisa tinha uma história única e uma perspectiva singular sobre sua jornada na educação. Nos lembrou que as experiências humanas são intrinsecamente subjetivas e que essa subjetividade é valiosa para uma compreensão completa.

A pesquisa qualitativa ancorada na fenomenologia não apenas enriqueceu nosso conhecimento acadêmico, mas também nos desafiou a repensar as estruturas e sistemas que moldam as vivências das mulheres negras na educação. Tornou-se evidente que as políticas e práticas educacionais precisam ter compreensão mais completa das realidades enfrentadas por essas mulheres, a fim de promover condições mais equânimes de acesso ao sistema educacional.

Ela nos lembra que a pesquisa não deve ser apenas um exercício intelectual, mas também um ato de empatia e responsabilidade social, que propicia também um diálogo no mundo-vivido fazendo emergir novas formas de pensar, sentir e agir no mundo, visto que, Merleau-Ponty (2006) defende a indissociabilidade entre o Ser e o mundo. Ao compreendermos mais profundamente as experiências humanas, contribuimos para uma compreensão mais completa do mundo em que vivemos.

Na fenomenologia, o foco está na descrição dos fenômenos conforme são experienciados. Segundo o filósofo francês Merleau-Ponty, “A fenomenologia é o estudo da essência, e todo problema estaria em definir essência” (Merleau-Ponty, 2006, p. 01). As essências fenomenológicas, sejam quais forem, da percepção ou da consciência, nos levam a repensar nossa existência. Ora, o mundo já existia antes, os seres e as pessoas, inclusive a filosofia foram se fazendo dentro deste mundo. É nele, portanto, que buscamos nossas realizações, nossos sonhos, nossas vidas, nosso mundo vivido. A filosofia (Merleau-Pontyana) nos ensina a buscar essa reflexão do nosso viver em coletivo, dos nossos afazeres no cotidiano, dos processos educacionais (Freireana) a nos ensinar a interpretar o mundo como ele se apresenta e como nós vivemos dentro dele. Quem somos? O que queremos?

É Creusa Capalbo (2008) quem vai nos dizer que “[...] compete à Fenomenologia descrever esse fenômeno, esse dado que é apresentado, revelado à consciência, esse dado que nos faz pensar nele e do qual falamos” (Capalbo, 2008, p.37). Inspirada em Husserl, Capalbo afirma que a fenomenologia não define esse vivido, mas o descreve, entretanto, sabe-se que a nossa consciência visa a intencionalidade. Todas as ciências

fenomenológicas nos mostram que minha experiência aparece em meu corpo a experiência de outros corpos no contexto do mundo vivido. Assim, a atitude fenomenológica revela atitude de diálogo e de acolhimento do outro. Isso evidencia os sentimentos de empatia, o que torna um(a) pesquisador(a) diferente de outros e outras que veem “objetos” de pesquisa. Aqui preocupamos com a compreensão de ver como o outro vê, como pensa, como sente. A mola propulsora para o nosso Grupo de Pesquisa (GPMSE) ao eleger a metodologia fenomenológica é essa palavra EMPATIA.

A fenomenologia, sob a perspectiva do pensamento de Merleau-Ponty (2006), emerge como um método poderoso para investigar a experiência vivida. O filósofo nos convida a abandonar a abordagem tradicional da ciência que separa sujeito e objeto, em vez disso, ele nos encoraja a reconhecer que nossa relação com o mundo é inerentemente interdependente e moldada pela nossa existência corporal, uma vez que, “todo universo da ciência é construído sobre o mundo vivido e, se quisermos pensar na própria ciência com rigor, apreciar exatamente seu sentido e seu alcance, convém despertarmos primeiramente à experiência do mundo da qual ela é a expressão segunda” (Merleau-Ponty, 2006, p. 7). Nesse sentido, a fenomenologia Merleau-Pontyana busca desvelar as camadas profundas da experiência humana, indo além da mera observação de eventos externos e explorando como nosso corpo, percepções e subjetividade se entrelaçam na construção do significado.

Segundo Antônio Carlos Gil (2010) doutor em sociologia, ao propor no IV Seminário Internacional de Pesquisa e Estudos Qualitativos, orientações para consecução de projetos de pesquisa, destaca que a flexibilidade pode criar desafios para as/os pesquisadores, frente a ter que ajustar-se às expectativas institucionais, que estão acostumados a seguir normas rígidas em seus projetos de pesquisa. No nosso caso, o grupo de pesquisa GPMSE, decidiu por não chamar o fenômeno investigado de objeto de estudo, ao invés de dados utilizamos a palavra informações e no lugar de análise usamos interpretações. O autor pontua que isso ocorre porque a fenomenologia se concentra em explorar as experiências humanas de forma aberta, permitindo que as narrativas e significados emergem organicamente.

Abrimos uma janela nesse texto para chamar a atenção do porquê não usamos a palavra “análise”, esse é um dos porquês, é simples e ao mesmo tempo complexo, assim nas palavras de Merleau-Ponty nos representam ao afirmar que:

Não há uma análise que seja a derradeira porque há uma carne da história que, tanto nela como em nosso corpo, contém tudo, engloba tudo – tanto a infraestrutura quanto a ideia que fazemos dela, e sobretudo as perpétuas trocas entre uma e outra, nas quais o peso das coisas torna-se signo também, os pensamentos forças, o balanço acontecimento. Pergunta-se: *onde* se faz a história? Quem a faz? Que movimento é esse que traça e deixa atrás de si as figuras da esteira? (Merleau-Ponty, 1991, p. 20).

Ao procurar nos fazer entender essa reflexão, Merleau-Ponty diz que a compreensão da questão da *história* vem do mesmo movimento entre PALAVRA e do PENSAMENTO. Essa figura da esteira vem de todos os sentidos e dimensões, pois são as compreensões daquilo que todos e todas veem e sentem.

Posteriormente durante a etapa de interpretação fenomenológica permite que o/a pesquisador/a dêem sentido às experiências descritas e interpretadas. Nesse sentido, realizamos diversas imersões nos fenômenos investigados em busca de vivenciá-los com os próprios sentidos, emoções e compreensões. As duas pesquisadoras possuem intimidade com o tema da pesquisa; uma por trabalhar na assistência estudantil há quinze anos e outra por ser moradora da comunidade (lugar da pesquisa). Desse modo buscamos entrelaçar nossas próprias vivências com as percepções das mulheres e os fenômenos vividos.

Mas não poderíamos deixar os pensamentos do grande educador brasileiro Paulo Freire que mudou o modo de pensar e fazer educação escolar. Nele entrelaçamos tudo o que foi discutido em Merleau-Ponty porque ele também orienta nossas pesquisas, naquilo que o GEMPO chama de Merleau-Freireano. Na CARNE que Merleau-Ponty faz inserção em seu pensamento como o quinto elemento essencial para a vida, que se junta ao *ar*, *terra*, *água*, *fogo* e *carne*. Paulo Freire afirma que a PALAVRA e o DIÁLOGO são fundamentais para as relações de todos os seres com este mundo vivido (Freire 2000).

Ao debater a questão da educação, Freire dizia que ela deveria ser problematizadora para ir no caminho da educação como prática da liberdade. O DIÁLOGO enquanto fenômeno humano é um desvelo no sentido do zelo e por isso mesmo é a própria PALAVRA. Os elementos constitutivos do diálogo e da palavra buscam duas dimensões: ação e reflexão. Afirma Freire, “se dizer a palavra, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens” (Freire, 2000, p. 78). Nesse sentido, este

educador entende que ninguém pode dizer a palavra sozinho, pois o diálogo é o encontro da humanidade mediatizada pelo mundo para conquistar a libertação das pessoas.

## **8 Considerações finais**

A fenomenologia, conforme apresentada, instiga a investigação constante e a reflexão sobre as experiências humanas. Revela um mundo vivido antes mesmo de ser significado, um mundo onde as interações humanas desempenham um papel fundamental na construção das histórias, ações e momentos. O pensamento fenomenológico transcende e ilumina o mundo, revelando suas complexidades e significados ocultos em busca de uma compreensão mais profunda e enriquecedora da experiência humana.

A escolha da fenomenologia existencialista de Merleau-Ponty é do Grupo de Pesquisa Movimentos Sociais e Educação trabalhando no contexto da Linha de Pesquisa Movimentos Sociais, Política e Educação Popular, que traz sua preocupação com as relações étnico raciais, incluindo fortemente os povos indígenas, os crimes raciais que são acometidos por todas as pessoas consideradas às margens da sociedade e as mulheres negras, quilombolas e indígenas fazem a frente na questão desses crimes acrescidos pelo enfrentamento do machismo e do patriarcado brasileiro.

Compreendemos a fenomenologia como uma abordagem que busca desvelar e iluminar o fenômeno, o ser, às coisas e, em última análise, a condição humana. A fenomenologia, como delineada no texto, é vista como uma busca pela essência das experiências humanas, um esforço para transcender a atitude natural e alcançar uma compreensão mais profunda do mundo vivido. Nesse contexto, a educação é vista como um campo para a exploração fenomenológica, pois envolve a compreensão e o conhecimento do mundo por meio da linguagem, da cognição e da cultura.

Ao compartilharmos nossa experiência, esperamos inspirar outras e outros pesquisadores/as a adotar a fenomenologia como uma ferramenta valiosa, com a confiança de que, ao fazê-lo, elas e eles também podem enriquecer suas investigações e contribuir para um conhecimento mais completo das vivências humanas em suas respectivas áreas de estudo.

Nesse contexto, as duas pesquisas adotaram uma abordagem fenomenológica que valoriza a compreensão das experiências humanas em sua totalidade, reconhecendo que

o conhecimento está inerentemente ligado ao mundo vivido. Além disso, essa abordagem nos leva a repensar nossa visão de mundo, reconhecendo que as narrativas históricas são emaranhadas nas relações humanas, transcendem as fronteiras individuais ao revelar significados profundos que moldam a nossa compreensão do eu e do outro.

## Referências

CAPALBO, Creusa. Fenomenologia e Ciências humanas. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2008.

DEMO, Pedro. Metodologia científica em ciências sociais. 3 edição. São Paulo: Atlas, 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**, São Paulo, Paz e Terra, 2011.

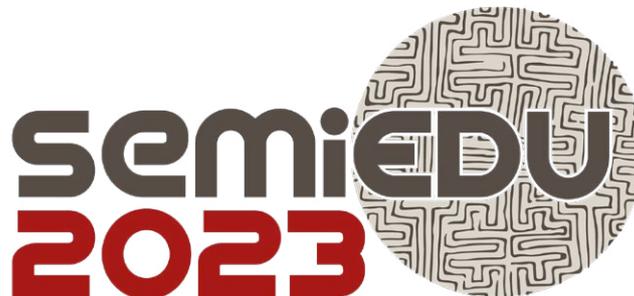
FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 29ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

GIL, Antônio Carlos. O projeto na pesquisa fenomenológica. **Anais do IV Seminário Internacional de Pesquisa e Estudos Qualitativos**, p. 09-11, 2010. Disponível em: <https://arquivo.sepq.org.br/IV-SIPEQ/Anais/>. Acesso em: 10 abr. 2023.

KILOMBA, Grada. Memórias da Plantação: episódios de racismo cotidiano. Tradução de Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

MERLEAU-PONTY, Maurice. Fenomenologia da Percepção. Tradução: Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 3. ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2006.

MERLEAU-PONTY, Maurice. Signos. Tradução: Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. 1ª. ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1991.



## EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA EXPERIÊNCIA COM ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO EM UMA SALA ANEXA REDIMENSIONADA

Jane Amorim da Silva

(PPGEDU/UNEMAT) - janeamorim@unemat.br

Jenilson de Aguiar Bianco

(PPGEDU/UNEMAT) - jenilsonbiologia@hotmail.com

Jucileide Alves Ribeiro

(PPGEDU/UNEMAT) - alvesribeiro.jucileide@gmail.com

Laudemir Luiz Zart

(PPGEDU/UNEMAT) - laudemirzart13@yahoo.com.br

GT 14: Movimentos Sociais e Educação

### Relato de Experiência

#### Resumo:

A Educação do Campo tem origem dos movimentos sociais e a escola é um espaço para os seus sujeitos. Essa pesquisa caminha em direção aos conceitos da pesquisa qualitativa na perspectiva histórico-dialética. Os participantes dessa pesquisa foram os estudantes do ensino médio, da Sala Anexa da Escola Estadual Professor João Florentino Silva Neto no Distrito de Nova Cáceres-MT, tendo por objetivo compreender a realidade de uma escola do campo redimensionada e como ocorre o processo de ensino-aprendizagem. Pois, a Educação do Campo é a vida como um todo, e os sujeitos como os que promovem a ação, vão realizar tal ação pensando nas suas consequências. Antes de se redimensionar uma escola, é necessário que seja realizada de fato uma consulta para que a comunidade tenha ciência do que será feito no seu território, e se o resultado do redimensionamento não for positivo, haja a possibilidade de uma nova mudança. Assim, terão a oportunidade de melhorar sua educação, tendo liberdade de escolha.

**Palavras-chave:** Educação do Campo. Redimensionamento Escolar. Ensino-aprendizagem.

## 1 Introdução

A Educação do Campo é fruto de mobilizações e resistências dos movimentos sociais, apresentando como garantia de práticas e saberes que ampliam o conhecimento humano. A escola do campo é um espaço para seus sujeitos valorizarem seus saberes, sua cultura e seu trabalho, onde podem intervir e modificar as relações sociais de seu grupo, porque no campo ou na cidade todos tem direito à educação (Bönnmann, 2015).

De acordo com Arroyo, Caldart e Molina, (2011, p.14):

A escola pode ser um lugar privilegiado de formação, de conhecimento e cultura, valores e identidades das crianças, jovens e adultos. Não para fechar-lhes horizontes, mas para abri-los ao mundo desde o campo, ou desde o chão em que pisam. Desde suas vivências, sua identidade, valores e culturas, abrir-se ao que há de mais humano e avançado no mundo.

Desse modo, esse relato de experiência surgiu a partir da pesquisa de campo realizada numa sala anexa à Escola Estadual Professor João Florentino Silva Neto no

Realização

distrito de Nova Cáceres, município de Cáceres – MT, através do Programa de Pós-graduação de Mestrado da Universidade do Estado De Mato Grosso Carlos Alberto Reyes Maldonado, do Núcleo de Estudos e Praxiologias da Universidade e do Mundo do Trabalho (UNITRABALHO) da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) e do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Formação e Docência (GFORDOC).

A sala anexa é uma extensão da Escola Estadual Professor João Florentino Silva Neto que tem sede no distrito do Caramujo, município de Cáceres, distante a 100 km dos lócus de pesquisa. Essa extensão foi origem do redimensionamento escolar que o governo de Mato Grosso utilizou para distribuir as responsabilidades sobre a educação no Estado. Assim, essa sala anexa no distrito de Nova Cáceres atende ao ensino médio.

Nesse contexto, essa pesquisa de campo teve por objetivo compreender a realidade de uma escola redimensionada e como ocorre o processo de ensino-aprendizagem.

## **2 A visão do Estado sobre o Redimensionamento Escolar**

Para a Secretaria de Estado de Educação (SEDUC), o redimensionamento é um dos meios mais eficientes para organizar os municípios, diante da nova estrutura educacional do país.

Sendo assim, o Estado, gradativamente, passará a atender apenas os Anos Finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e o Ensino Médio na zona urbana e rural, cabendo aos municípios atender à Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), como define a Carta Magna, a Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB e o Plano Nacional de Educação – PNE. Abaixo segue as legislações que embasam a justificativa da SEDUC para redimensionar a educação no Estado.

A Constituição Federal traz no artigo 211:

[...] Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino. [...] § 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil. § 3º Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio. § 4º Na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório.

A Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB traz em seu artigo:

Art. 10. Os Estados incumbir-se-ão de: [...] II - definir, com os Municípios, formas de colaboração na oferta do ensino fundamental, as quais devem assegurar a distribuição proporcional das responsabilidades, de acordo com a população a ser atendida e os recursos financeiros disponíveis em cada uma dessas esferas do Poder Público; [...] VI - assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio a todos que o demandarem, respeitado o disposto no art. 38 desta Lei.

E o no Plano Nacional de Educação - PNE em suas metas e estratégia traz:

1.10) fomentar o atendimento das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas na educação infantil nas respectivas comunidades, por meio do redimensionamento da distribuição territorial da oferta, limitando a nucleação de escolas e o deslocamento de crianças, de forma a atender às especificidades dessas comunidades, garantido consulta prévia e informada.

Para o Estado, redimensionar é também uma forma de atingir melhores indicadores do desempenho da aprendizagem, algo que acreditamos ser nada além da concepção capitalista de reduzir gastos, via anucleação das escolas do campo.

### 3 Procedimentos metodológicos

Essa pesquisa foi embasada nos conceitos da pesquisa qualitativa na perspectiva histórico-dialética. Nesse sentido, Zart (2012), afirma que o processo dialógico é formulado a partir de diversas razões que enriquecem o saber, pois o conhecimento científico presente no cotidiano das pessoas são saberes que se renovam a partir de suas vivências e das práticas sociais em que estão inseridos.

A pesquisa de campo iniciou-se em maio de 2023 para conhecimento e aproximação do grupo pesquisado, os estudantes do ensino médio da sala anexa à Escola Estadual Professor João Florentino Silva Neto que funciona no Distrito de Nova Cáceres, mais conhecido como “Vila Sadia”.

Depois de apresentar a pesquisa aos professores e estudantes do ensino médio, foi realizada no mês de julho de 2023, duas rodas de conversa com os estudantes. Uma com os estudantes do 1º ano do ensino médio e outra com os estudantes do 2º e 3º ano, orientadas por questões do tema proposto.

Os autores Moura e Lima (2014), definem roda de conversa como uma construção coletiva de produção de dados, que possibilita compreender o objeto de estudo, permitindo a partilha de experiências e o desenvolvimento de reflexões sobre as práticas educativas dos sujeitos.

Assim, explicamos aos estudantes que a roda de conversa é um momento para diálogo e liberdade de expressão. Com isso, entregamos aos estudantes as seguintes questões/temas: Para você o que é a Educação do Campo? O que sabe/pensa sobre Saber ambiental? O que você sabe/pensa sobre território? O que sabe/pensa sobre as práticas pedagógicas?

Após 40 minutos, tempo reservado para os estudantes responderem as questões temáticas, foi iniciada uma sistematização dialogada com a socialização e discussão das

Realização

respostas. No início a timidez faz com que não interajam, mas depois que começamos a conversar e falar do cotidiano através das questões/temas realizadas, o envolvimento é impressionante e cada um fala de alguma coisa que viu, que tem no quintal de casa ou do sítio em que mora.

Dessa forma, compreendemos que a etapa de campo é crucial para a atividade de pesquisa, é a fase em que o pesquisador vai observar, analisar e entender a teoria na prática e vice-versa.

### **3 Resultados e discussão**

Para a temática sobre Educação do Campo, os estudantes colocam que é um tipo de educação diferente da cidade, citam a horta como exemplo de produção sem agrotóxico, o que ajuda numa melhor alimentação e saúde, envolvendo as disciplinas de Geografia, Física, Química e Biologia.

Em relação ao saber ambiental, os estudantes lembram do meio ambiente, assim, essa questão foi sistematizada a partir disso, de conhecer a natureza, trabalhando a conservação para que se possa usar sem prejudicar, assim, conservando também o lugar em que se vive, através da organização social e da união em prol de todos.

Segundo Leff (2001), o saber ambiental, configura-se em contextos ecológicos, sociais e culturais, problematizador dos paradigmas existentes, buscando novas formas de compreensões teóricas e práticas de apropriação do mundo.

Abordou-se o território a partir de como são os sítios em que moram, fazendo com que refletissem a sua paisagem, concomitante com o modo de vida e trabalho. E quando falamos em Educação do Campo além de vida, estamos falando em trabalho realizado naquele território em específico, por isso, a importância de cuidar da natureza, conhecendo-a.

A autora Paezano (2019), afirma que para os camponeses o território se constitui de identidades e no modo de vida, traz a sensação de pertencimento, fruto de toda luta coletiva pela terra e por melhores condições de vida, a partir dos direitos sociais.

Por fim em práticas pedagógicas, os estudantes disseram que é a forma como aprendem, isso em um diálogo, lendo um livro, citaram atividades pedagógicas que são trabalhadas na escola como o projeto da horta e da atividade cultural que buscou redescobrir a história da comunidade.

Para Franco (2015), as práticas pedagógicas são as tarefas pedagógicas que se configuram na mediação com o outro, oferecendo espaço de possibilidade de atividades a partir de sua especificidade, ou seja, a partir do modo de vida dos estudantes.

Observa-se que o tempo todo educação, vida e trabalho são mencionados. Portanto, a Educação do Campo é também um espaço de resistência, uma vez que os estudantes sempre mencionam a união da escola e comunidade, de união em busca de melhorias.

## **5 Considerações Finais**

Ao analisar as legislações fica contraditório o que afirma a SEDUC, pois, quando se chega ao campo o que se vê é precariedade das estruturas e uma escola insatisfeita com o que se tornou. Quando conversamos com os servidores e estudantes, o que percebemos é que não houve consulta à população sobre o redimensionamento.

E nas legislações supracitadas não é colocado que redimensionar, é reduzir, fechar ou paralisar as atividades de uma escola, ampliando outra numa localidade diferente, sem dar recursos para que se tenha desenvolvimento do ensino-aprendizagem com a liberdade que é necessária, que não gera disputa entre redes de ensino, no caso, a rede municipal e estadual.

Sem falar que a autonomia daquela escola é tirada, pois, nessas salas anexas, não existe, direção, coordenação e supervisão presencial na unidade, trabalho este remanejado a algum professor que se disponibilize a fazer a ponte da sede com a extensão, e para isso, o mesmo recebe por uma carga horária de dez horas a mais, porém com pouca ou nenhuma condição de movimentar-se para se articular, pois os problemas vão de transporte a internet.

Isso tudo é o desmonte da política pública ao não dar suporte a especificidade do território e da Educação do Campo em si. Outro ponto que gera desconforto é não compartilhar móveis, materiais da escola e a divisão de intervalo ou “recreio”, é como se a escola estadual não pudesse acessar a municipal, vice-versa.

É necessário que antes de se redimensionar uma escola, seja realizada de fato uma consulta para que a comunidade tenha ciência do que será feita no seu território, e que se o resultado do redimensionamento não for positivo, haja a possibilidade de uma nova mudança.

A realidade da maioria das escolas do campo dá uma sensação de incapacidade, de se estar sozinho. Nesse sentido, é preciso que haja união, uma das palavras mais ditas pelos estudantes, o cenário seria outro, porque é pelo povo que os governantes acessam o poder e por eles podem sair. É uma dicotômica relação, assim como a educação.

## Referências

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagma (Orgs.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

BÖNMANN, P, A. Realidades das escolas do campo: um olhar crítico sobre espaços físicos, descasos, construção de políticas públicas e proposta pedagógica. 2015 Disponível em: <https://docplayer.com.br/47565628-Realidades-das-escolas-do-campo-um-olhar-critico-sobre-espacos-fisicos-descasos-construcao-de-politicas-publicas-e-proposta-pedagogica.html> Acesso em: 20/09/2023.

FRANCO, M. A. S. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Educação e Pesquisa**, v. 41, p. 601-614, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/gd7J5ZhhMMcbJf9FtKDyCTB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20/09/2023.

LEFF, Henrique. **Saber ambiental**: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder. Tradução de Lúcia Mathilde Endlich Orth - Petrópolis, RJ, Vozes, 2001.

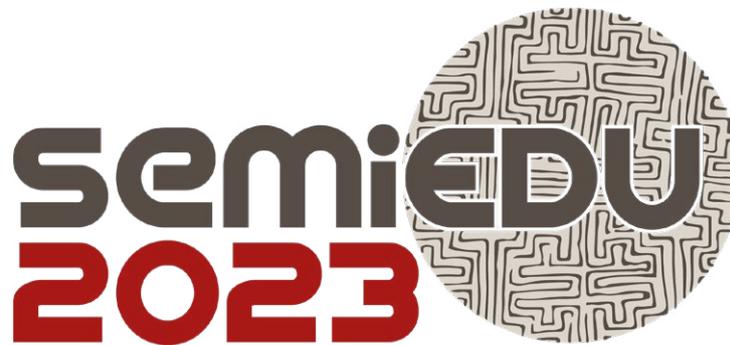
MOURA, Adriana Ferro; LIMA, Maria Glória. A Reinvenção da Roda: Roda de Conversa, um instrumento metodológico possível. **Universidade Federal da Paraíba. Revista Temas em Educação**, v. 23, n. 1, p. 95, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/18338>. Acesso em: 23/09/2023.

PAEZANO, Eliane dos Santos Martinez. **Formação Dos/as Educadores/as do Campo e a Territorialização da Educação do Campo**: Concepções e Práticas dos sujeitos da Escola Estadual Madre Cristina / Eliane dos Santos Martinez - Cáceres, 2019. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade do Estado de Mato Grosso. Cáceres, 2019. Disponível em: <http://portal.unemat.br/index.php?pg=site&i=educacao&m=dissertacoes> Acesso em: 23/09/2023.

SEDUC. **Redimensionamento na Educação é obrigação legal, de acordo com a Constituição Federal e com a LDB**. Em colaboração com os municípios, a Seduc-MT coordena a transferência das séries iniciais de forma gradual, assegurando que nenhum

estudante ou professor fique fora da escola. 2022. Disponível em: <https://www3.seduc.mt.gov.br/-/22994254-redimensionamento-na-educacao-e-obrigacao-legal-de-acordo-com-a-constituicao-federal-e-com-a-ldb> Acesso em: 25/09/2023.

ZART, Laudemir Luiz. **Produção social do conhecimento na experiência do Curso de Agronomia dos Movimentos Sociais do Campo (CAMOSC):** interação da UNEMAT e de Movimentos Sociais do Campo. 2012, 421 fls. Tese (doutorado) Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Geociências, Campinas-SP, 2012.



## ESTÁGIO DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: RELATO DAS EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS

Jucileide Alves Ribeiro

PPGEDU/UNEMAT – alvesribeiro.jucileide@gmail.com

Jenilson de Aguiar Bianco

PPGEDU/UNEMAT – jenilsonbiologia@hotmail.com

Jane Amorim da Silva

PPGEDU/UNEMAT – janeamorim@unemat.br

Laudemir Luiz Zart

PPGEDU/UNEMAT – laudemirzart13@yahoo.com.br

GT 14: Movimentos Sociais e Educação

**Relato de Experiência**

### **Resumo:**

O presente texto é um relato de experiência do estágio supervisionado no ensino superior, uma atividade importante para os estudantes de mestrado, pois permite uma aproximação e reflexão entre teoria e prática. O estágio foi realizado no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), conforme as proposições presentes na Portaria n.º 76/2010 da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Foi desenvolvido no primeiro semestre do ano de 2023, no período de 07 de março a 04 de julho de 2023, na turma da 2ª esfera da Pedagogia, na disciplina de Sociologia, com a carga horária de 60 horas, com o objetivo de preparar o/a pós-graduando/a na formação de profissionais qualificados para o exercício da docência. O estágio proporcionou o diálogo entre os participantes possibilitando a produção de saberes, permitindo, desse modo, compreender que os sujeitos sociais são formados nas relações sociais em conformidade com os espaços e as experiências de convivências.

**Palavras-chave:** Estágio Supervisionado. Formação docente. Produção de saberes.

### **1. Introdução**

O presente texto caracteriza-se como um relato de experiência do estágio docência no ensino superior, desenvolvido no âmbito do Programa de Pós-Graduação *Stricto sensu* em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), conforme as proposições presentes na Portaria n.º 76/2010 da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), concebido como “[...] parte integrante da formação do pós-graduando, objetivando a preparação para a docência, e a qualificação do ensino de graduação” (Brasil, 2010, p. 32).

A Universidade se fundamenta em três pilares essenciais: Ensino, Pesquisa e Extensão. Os Programas de Pós-Graduação priorizam a pesquisa, mas também, buscam sua integração com o ensino, sendo que o Estágio em Docência desempenha um papel fundamental nessa aproximação. Conforme Freire, ensinar exige pesquisa, por isso:

[...] Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (Freire, 1996, p. 14).

O autor enfatiza que o ensino e a pesquisa estão interligados, quando alguém ensina está automaticamente envolvido em uma forma de pesquisa, tendo em vista que ao constatar algo pode-se intervir no mundo. Pesquisamos para conhecer o desconhecido, educando a nós mesmos e aos outros, compartilhando novas descobertas.

Nesse sentido, o estágio foi desenvolvido no primeiro semestre do ano de 2023, no período de 07 de março de 2023 a 04 de julho de 2023, na turma da 2ª esfera da Pedagogia, na disciplina de Sociologia da Educação II, com a carga horária de 60 horas, com o objetivo de preparar os/as pós-graduando/as na formação de profissionais qualificados para o exercício da docência.

Dessa forma, o estágio é compreendido como um ambiente de formação que permite aos pós-graduandos conhecerem a realidade profissional docente, fomentando a integração entre a teoria e a prática pedagógica. Para Freire (1996, p. 18), “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje e de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. O autor enfatiza como a reflexão crítica é fundamental para o desenvolvimento profissional dos docentes e para a melhoria constante de suas práticas pedagógicas.

Nesse contexto, o exercício da prática docente proporcionou aos mestrandos/as uma experiência ímpar de aprender vivenciando, permitindo a reflexão, quanto ao significado e a importância do conhecimento na formação da cidadania e no progresso de uma sociedade em constante mudança. Nesta direção, Freire relata que nós, seres humanos, estamos em constante busca para realizar nossa vocação ontológica e nos tornarmos mais gente, que implica, da mesma forma, gentificar (humanizar) o mundo.

## 2. Procedimentos metodológicos

A metodologia foi realizada de forma participativa e problematizadora, permitindo aos mestrandos/as a observação e a intervenção, auxiliando o professor regente nas aulas teóricas e práticas, com orientações nas atividades de estudos em grupos, investigação e sistematização das temáticas, em termos teóricos e empíricos.

A primeira dinâmica foi a apresentação dos/as mestrandos/as, em seguida, a apresentação do plano de ensino, com as temáticas que seriam trabalhadas neste primeiro semestre, enfatizando a importância de compreender a relação da sociologia com a educação e a sociedade, indicando caminhos para a busca de informações relativas e necessárias para a produção científica, como literatura atualizada, instituições de pesquisa, banco de dados acadêmicos. As metodologias trabalhadas proporcionaram a participação dos estudantes, com aulas dialogadas, seminários e atuação em eventos, como podemos experienciar o envolvimento na Roda de Diálogos – O Trabalho: formas, conteúdos e sujeitos, realizado no pátio da UNEMAT do Campus Universitário Jane Vanini de Cáceres.

Neste sentido, Zart (2020, p. 24) enfatiza que “[...] no processo educacional a sociologia é uma ciência que possibilita explicar a sociedade contemporânea fundamentada nos processos históricos que traduz o que somos, o porquê somos e o que podemos ser”. O autor relata a importância da disciplina de sociologia para compreensão da sociedade e de seus diversos aspectos, como a estrutura social, as instituições, as relações interpessoais e os fenômenos sociais, possibilitando, desse modo, analisar e explicar os acontecimentos e as dinâmicas sociais que caracterizam a sociedade contemporânea.

Quanto à contribuição na regência, aconteceram falas sobre educação popular, que compreendem que o ser humano é uma construção histórica e, por isso, pode-se reinventar. Tal fato, teve origem nos movimentos sociais e tem como maior referência teórica, Paulo Freire.

Nessa direção, Zitkoski (2020, p.160) ressalta que “[...] enquanto presença no mundo, o ser humano não só está no mundo, mas intervém nele, transforma-o, toma decisões, rompe com o já feito, avalia, constata e também sonha com um mundo diferente”. O autor salienta a capacidade humana, enquanto agentes ativos que têm habilidade de intervir, influenciar e transformar o mundo com suas ações e decisões.

Neste direcionamento, apoiamo-nos nas reflexões de Zart (2022, p. 87) o qual destaca que:

[...] Ao reconhecer que a ciência é uma construção social há a necessidade de apreender a mudança do estatuto do conhecimento científico e da relação com os contextos sociais que influem tanto nas estruturas de poder quanto nos conteúdos epistemológicos do conhecimento.

O excerto acima reconhece que a ciência não é uma verdade absoluta, mas uma construção humana que evolui ao longo do tempo, influenciada pelos contextos sociais, incluindo normas culturais, políticas e econômicas.

Desta forma, compreendemos que o estágio oportunizou a troca de informações com os estudantes, bem como o envolvimento nas atividades desenvolvidas com a supervisão docente.

### **3. Resultados e discussão**

O estágio proporcionou a interação entre os participantes, possibilitando a produção de saberes, permitindo, assim, compreendermos que os sujeitos sociais são formados nas relações sociais em conformidade com os espaços e as experiências de convivências. Em relação aos conteúdos, foram trabalhados leitura dos textos: A sociologia na formação das pessoas; diálogos - educação popular; círculo de diálogos - leitura de mundo e leitura da palavra; debate do texto - ética humana em Paulo Freire - a perspectiva da educação solidária; painel temático: experiências de educação e concepções de mundo populares; preparação em grupos do seminário interdisciplinar; autoavaliação.

Nas aulas foram utilizados recursos didáticos como: televisão, notebook, celular, vídeos, filmes, livros, caixa de som etc. Durante esse período de estágio foi possível perceber que os estudantes são do município de Cáceres, sendo a maioria de bairros distantes, outros de comunidades vizinhas. Alguns frequentam as aulas trazendo seus filhos ou netos, demonstrando o processo de luta e persistência para dar continuidade aos estudos, que historicamente foi negado o acesso para uma grande parcela da população. Esse cenário observado revela uma realidade marcada pela determinação das estudantes em busca do conhecimento. Além disso, reflete a importância do acesso à educação e a necessidade premente de tornar o ensino superior mais inclusivo, para que um número cada vez maior de pessoas possa superar as desigualdades históricas que limitam o ingresso e permanência no ensino superior.

Nesse sentido, os acadêmicos puderam compartilhar suas histórias permitindo a troca de experiências e aprendizados, compreendendo a formação de uma educação crítica e humanizadora. Nas palavras de Freire (1996, p. 14) “[...] Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando [...]”. Ensinando também se aprende, nas palavras de Zart ‘ser professor é ajudar o/a outro/a caminhar por onde você já caminhou’.

A prática de docência no ensino superior, além de enriquecer a jornada acadêmica do/a mestrando/a também reforça o compromisso com a educação como um instrumento de transformação social. Reconhecer nossa condição de seres inacabados nos encoraja a buscar, constantemente, a superação de limitações, a aprendizagem contínua e o engajamento em práticas libertadoras.

#### **4. Considerações finais**

A experiência vivenciada no estágio de ensino superior possibilitou um momento de formação e reflexão sobre o significado de ser professor/a. As diferentes didáticas levam em consideração as condições e as potencialidades de aprendizagem. Observar, ouvir, ler, refletir são meios de entender e de produzir conhecimentos.

Nesse sentido, para o/a mestrando/a o estágio é fundamental, pois permite a aproximação entre teoria e prática, promovendo metodologias de ensino de participação, da elaboração do pensamento, da pronúncia da palavra, da interação em ambiências de aprendizagem. Além de apreender com os desafios que surgiram ao longo do caminho, a interação com os estudantes e os colegas, assim como a orientação do professor fez compreender que a educação é um processo contínuo, que deve ser aprimorado constantemente.

Destacamos a relevância do estágio como um espaço formativo de ampliação do saber, de aprendizagens, de des/construções e reflexões da atuação docente. Perceber o estágio como ambiente de formação no mestrado, vai muito além do cumprimento de crédito, pois a docência se aprende com a prática. Ao proporcionar uma visão próxima da realidade, reforça a compreensão da relevância do ensino como veículo de transformação social e oportunidade para todos/as, daí a importância de uma educação que dialogue com a realidade das pessoas, que promova a autonomia e a cidadania dos estudantes, contribuindo, dessa forma, para o fortalecimento e emancipação dos sujeitos.

## Referências Bibliográficas

BRASIL. **Portaria nº 76, de 14 de abril de 2010.** Aprova o novo Regulamento do Programa de Demanda Social constante do Anexo a esta Portaria, 2010.

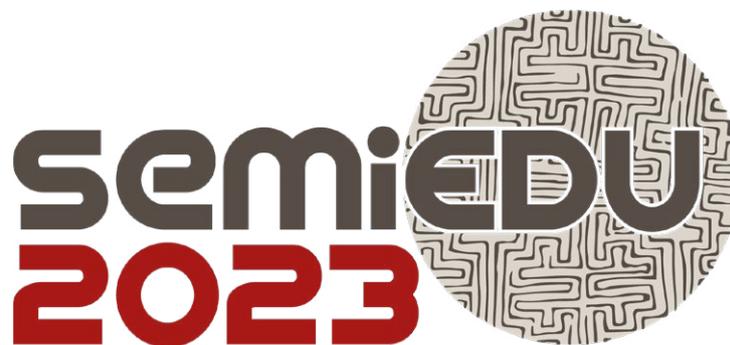
FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** São Paulo: Paz e Terra, 1993

ZART, Laudemir Luiz. **Caderno Pedagógico:** metodologias participativas na educação do campo/edição de Laudemir Luiz Zart (org.). -Cáceres: Unemat Editora,2020.

ZART, Laudemir Luiz. A interpretação das coisas do mundo: a compreensão da ciência a partir da arte. **Revista da Faculdade de Educação, [S. l.],** v. 38, n. 2, p. 75–88, 2023. DOI:10.30681/21787476.2022.38.7588.Disponívelem:<https://periodicos.unemat.br/index.php/ppgedu/article/view/10928>. Acesso em: 5 out. 2023.

ZITKOSKI, Jaime José. **A Ética Humana e Solidária na Perspectiva de Paulo Freire.** IN: ZART, Laudemir Luiz e BITENCOURT, Lóriége Pessoa. Culturas e Práticas sociais solidárias: leituras freireanas. Cáceres, Editora Unemat, 2020.



## CONEXÕES DE SABERES: RELATO DE EXPERIÊNCIA DE UM CURSINHO COMUNITÁRIO SOB A ÓTICA DA EDUCAÇÃO POPULAR

Maisa Rubinho Vaz  
mrubinhovazz@gmail.com

Maria Luiza Teixeira Xavier  
marialuiza.mlt87@gmail.com

Vinícius Reis Cargnelutti  
vcargnelutti1@gmail.com

Amailson Sandro Barros  
amailsonbarros@gmail.com

GT 14: Movimentos Sociais e Educação

### Relato de Experiência

#### Resumo:

O Cursinho Comunitário Conexões é um projeto de extensão universitária vinculado ao Programa de Educação Tutorial (PET) - Conexões de Saberes, da Universidade Federal de Mato Grosso, *campus* Cuiabá. O referido projeto busca realizar ações de fortalecimento dos estudos de jovens e adultos que buscam pleitear uma vaga no ensino público superior através de atividades de ensino guiadas pela discussão dos conteúdos programáticos previstos no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e que apresentam relevância social à formação educacional. Para além dos conteúdos do ENEM, o Cursinho objetiva fomentar o exercício crítico da cidadania, baseando-se nos pressupostos da metodologia da Educação Popular de Paulo Freire e do Materialismo Histórico-Dialético. Os resultados das ações dos extensionistas se resumem no despertar do sentimento de pertencimento dos alunos ao espaço que é público e de direito deles, além do reconhecimento dos impasses na aplicação prática dos princípios da educação popular.

**Palavras-chave:** Cursinho; Educação Popular; Vestibular.

## 1 Introdução

O Cursinho Comunitário Conexões é um projeto de extensão universitária, vinculado ao Programa de Educação Tutorial (PET) - Conexões de Saberes, da Universidade Federal de Mato Grosso, *campus* Cuiabá. O projeto tem como objetivo discutir os conteúdos programáticos do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), articulando oficinas de orientação profissional, discussões acerca do processo de entrada na universidade pública e seus desafios, cine debates assim como visitas aos espaços de ocupação popular no município como forma de potencializar a educação política dos

participantes. O Cursinho tem como público alvo jovens e adultos, estando ou não em situação de regularidade escolar, que visam pleitear uma vaga no ensino público superior.

Sob essa ótica, o projeto pauta-se em uma metodologia dialógica que concebe a posição do estudante universitário e extensionista como mediador, ou seja, como sujeito que partilha seu conhecimento com os participantes (jovens e adultos) do cursinho, em uma relação de troca de saberes, buscando romper com o modelo bancário de educação, tão hegemônico em nossa sociedade (Freire, 1983). Dessa forma, valoriza-se o diálogo no processo educativo, de modo a fomentar a apropriação de conhecimentos críticos que possam contribuir para o processo histórico de transformação social e desenvolvimento da consciência de classe, uma vez que proporciona a compreensão das diferentes vivências que compõem as singularidades, as particulares e o universal na formação do indivíduo e da sociedade, de modo a ampliar o repertório sociocultural daqueles que participam desta troca, tornando o aprendizado mais significativo e contextualizado. Nessa concepção, busca-se materializar uma educação libertadora, conforme defende Paulo Freire (1983). Em acréscimo a isso, entende-se, a partir da perspectiva freiriana, os participantes do cursinho como sujeitos histórico-sociais e ativos no desenvolvimento de sua própria história e da sociedade, portanto sujeitos com potenciais revolucionários e emancipatórios, capazes de promover mudança no mundo. Para além dos pressupostos da Educação Popular, o cursinho possui também como base epistemológica e metodológica, o Materialismo Histórico-Dialético na qual compreende o conhecimento e ação do homem como fruto da temporalidade, sendo que nem o ser humano e nem as suas ações acontecem fora da história ou da sociedade (Tonet; Lessa, 2011).

Na busca pela formação de sujeitos emancipados e relações sociais e educativas libertárias, torna-se necessária a compreensão do panorama educacional brasileiro, este que possui uma defasagem histórica quanto à inserção de todos os indivíduos nos espaços acadêmicos, visto que a estrutura econômica e social do Brasil é marcada por desigualdades e estas refletem, de forma direta, na existência de recortes de gênero, etnia e classe social entre os integrantes das academias (Santos, 2005).

É possível reconhecer que as instituições de ensino superior, em sua maioria, auxiliam na manutenção de ambientes elitizados e reforçadores das injustiças sociais, e, por isso, o Cursinho Comunitário Conexões se fundamenta na ideia de democratização

da educação, de modo a possibilitar mudanças reais na vida dos jovens participantes, da realidade em que estão inseridos e, de modo geral, no desenvolvimento de uma sociedade mais igualitária e solidária. Oposto aos ideais populares, observa-se, no Brasil, um constante desincentivo às práticas de educação crítica nas escolas, haja vista que essas práticas corroboram com o enfraquecimento das estruturas opressivas de poder ao potencializar, desenvolver e cultivar as habilidades autônomas e questionadoras dos estudantes e, como consequência, são severos os desafios enfrentados na implementação de metodologias emancipatórias em uma sociedade que se constitui por ferramentas de alienação e de manipulação. A partir do exposto, o projeto desenvolveu diversas atividades, estas que serão abordadas a seguir em forma de exposição das situações experienciadas pelos membros executores do projeto e, principalmente, como problematização dos elementos arcaicos que fundamentam as concepções de educação no imaginário popular.

## **2 Procedimentos metodológicos**

O referido projeto conta com a participação de uma equipe organizadora, a qual compreende bolsistas e voluntários do PET - Conexões de Saberes e também extensionistas voluntários na categoria de mediadores. Os participantes mobilizam ações desde o ano de 2018 e, atualmente, essas são realizadas na Escola Estadual Tancredo de Almeida Neves, localizada no bairro Jardim Leblon, na cidade de Cuiabá - MT. As atividades do projeto na referida escola ocorrem todos os sábados, no período matutino, das 08 horas às 12 horas e conta com uma média de 8 a 10 alunos da rede ensino pública, o cursinho é aberto à comunidade e aceita alunos durante todo o ano letivo.

Atualmente o cursinho conta com 6 integrantes na equipe de organização, sendo esses graduandos dos Cursos de Psicologia (3 estudantes), Ciências Sociais (1), Nutrição (1) e Engenharia Florestal (1). A equipe de mediadores é composta por 5 estudantes em processo de formação na UFMT e um professor de física já formado. Nesses encontros semanais, são apresentados os conteúdos programáticos do ensino médio com vistas à uma proposta de uma educação popular freiriana, assim como oficinas e rodas de conversa que discutem o processo de inserção nas instituições de ensino superior (IES), discussões sobre problemáticas sociais e visitas institucionais, dentre outras. A partir do

que foi descrito, expõem-se algumas atividades realizadas no decorrer do projeto, ações estas que objetivam favorecer espaços de aprendizado que diferem do modelo de ensino comum, mas que possuem um potencial correlato.

### **3 Resultados**

#### **3.1 Visita à UFMT**

Ao conduzir os alunos à UFMT, busca-se ampliar a percepção popular acerca da universidade, transformando-a em um espaço de pertencimento, com potencial de ser explorado por aqueles que a viam como uma realidade distante. Com foco no espaço público, os adolescentes devem se aproximar desse lugar que, por direito, visa incentivar os estudantes a ocupar a universidade pública como um ambiente de pesquisa, tornando-a menos elitizada. Durante essas interações, também se evidenciou que o aprendizado está intrinsecamente ligado ao cotidiano dos adolescentes e ao domínio dos conteúdos ministrados em sala, que, em algum momento, foram abordados durante a visita. Isso corrobora com a ideia de Freire (1983), que argumenta que tornar os conteúdos mais tangíveis facilita o aprendizado do aluno. A partir desse ponto, ao direcioná-los para os cursos de engenharia florestal, biologia e geologia, onde cada curso apresentava elementos representativos do conteúdo programático escolar, os alunos puderam visualizar de maneira mais concreta e tangível as matérias ensinadas na escola.

#### **3.2 Cine Debate**

Segundo Duarte (2002) assistir filmes é uma prática social enriquecedora para a formação cultural e educacional dos indivíduos, sendo que muitas das vezes, os filmes são a porta de entrada para estimular a curiosidade e debate em torno de diferentes temáticas, nesse sentido, o uso do audiovisual cabe ser utilizado como uma ferramenta pedagógica. A idealização do Cine Debate se insere nessa perspectiva, fomentando discussões em torno de problemáticas sociais e abrindo espaço de fala para as diversas interpretações e significações que os alunos têm ao assistir o filme. Para além das discussões, o Cine Debate é utilizado de forma conjunta a outras disciplinas, dando suporte àquela discussão. Para exemplificar a ideia, no último Cine Debate realizado no

dia 12 de agosto de 2023, houve uma parceria com a Liga Acadêmica de Saúde e Sexualidade (LASS) da UFMT, onde os alunos assistiram ao filme “Hoje Eu Quero Voltar Sozinho”, que traz a discussão acerca da deficiência visual e de descoberta da sexualidade de um adolescente. Ao final, foi discutido como poderia ser utilizado tal filme como repertório cultural em uma redação do ENEM, a qual envolvesse essa temática ou outras que se entrelaçam com esse tema. A partir disso, expõe-se a importância desse recurso para fomentar discussões críticas à sociedade, em um espaço coletivo e com diversas fontes de interpretação. De acordo com Freire (1996), ensinar exige disponibilidade para o diálogo, é no movimento de abrir o mundo a si e aos outros que acontece a relação dialógica, que se apresenta na inquietação e na curiosidade, em movimentos contínuos de tese, antítese e síntese.

### **3.3 Orientação Profissional**

Em uma sociedade regida pela supervalorização do capital, os jovens se veem confrontados com desafios na expressão de sua liberdade para fazer escolhas, seja na busca de seus sonhos ou na busca por estabilidade financeira (Freire, 1987). Desse modo, foram identificadas, nos relatos dos alunos, as angústias frente à necessidade extrema de se inserir no mercado de trabalho, fato que, muitas vezes, se sobressai em relação ao desejo de continuar os estudos. Essa complexidade observada no ambiente do cursinho motivou a elaboração de uma proposta de orientação profissional, que foi realizada por uma estudante de psicologia participante do PET e organizadora do projeto, a qual buscou abordar as inquietações dos adolescentes diante da pressão social e interna para escolher uma profissão.

No contexto da sala de aula, foram promovidos cinco encontros por semana, a fim de se discutir temáticas sobre o campo das profissões e do trabalho. As estudantes de psicologia buscaram incentivar os estudantes a compartilhar suas aspirações acadêmicas e, por meio da troca pelo diálogo, explorou sentimentos de incerteza que poderiam emergir. Ao final da discussão, ficou combinado conectar os alunos com profissionais das áreas que desejavam cursar, a partir de uma feira de profissões (item 3.4), visando proporcionar a oportunidade de avaliar pessoalmente se aquela carreira era o que desejavam.

### 3.4 Feira de profissões

Este projeto foi desenvolvido através da discussão realizada na orientação profissional e, na execução deste, foram conduzidos diálogos coletivos com profissionais, agendados em encontros em dias distintos devido às demandas específicas de cada estudante. As conversas foram cuidadosamente planejadas para criar um ambiente descontraído, visando evitar qualquer tipo de desconforto nos alunos, uma vez que estes poderiam se sentir pressionados a tomarem decisões, ao invés de aproveitarem um momento de, principalmente, conhecimento das possíveis áreas de atuação. Por isso, ressalta-se que o projeto reconhece a importância do diálogo na construção do pensamento dos adolescentes, uma ideia que é central em "Pedagogia do Oprimido" (Freire, 1998).

Após a realização da roda de conversa, ficaram evidentes algumas concepções confusas acerca das atividades desenvolvidas por cada profissional, o que se acredita acontecer devido à falta de informações precisas ou a noções prévias destoantes transmitidas pelo senso comum, tendo como exemplo, a associação do Curso de Letras à ideia de ser exclusivamente para aprimorar a escrita e se tornar um escritor renomado. No entanto, o profissional, formado em Letras, que estava presente no local, esclareceu que o curso não se limita a esse propósito, não oferecendo aulas específicas de escrita e, embora o aluno tenha experimentado uma quebra de expectativas, acabou descobrindo aspectos mais interessantes sobre o curso apresentado.

Esse episódio reverbera uma reflexão sobre os estereótipos presentes na escolha profissional (Freire, 1998). O aluno, sem perceber, absorveu um estereótipo que enfatiza a escolha de cursos associados a retornos financeiros substanciais e status elevado, desconsiderando áreas que normalmente podem ser rotuladas erroneamente ou extremamente simplificadas.

### 3.5 Rodas de conversa

Durante todo o percurso do calendário semestral de atividades do cursinho, priorizou-se o uso de espaços em que a fala dos estudantes servia como norteador das

práticas a serem realizadas. É a partir de suas demandas e interesses que planejamos e executamos a maior parte das atividades, tomando como importante a presença ativa dos alunos na construção conjunta do cursinho. Segundo Freire (1996), é preciso diminuir essa distância hostil não só hierárquica entre educador e educando, mas também política e compreender a realidade material que permeia a compreensão de vida dos alunos:

Diminuo a distância entre mim e a dureza de vida dos explorados não com discursos raivosos, sectários, que só não são ineficazes porque dificultam mais ainda meus alunos, diminuo a distância que me separa de suas condições negativas de vida na medida em que os ajudo a aprender não importa que saber, o do torneiro ou o do cirurgião, com vistas à mudança do mundo à superança das estruturas injustas, jamais com vistas à sua imobilização (Freire, 1996, p. 69).

Entretanto, cabe aqui pontuar a dificuldade constante de fazer esse papel, de construir um espaço e momento de diálogo e troca. O cursinho caminha a passos muito lentos em um processo de vinculação frágil com os estudantes, não cabe trazer como objetivo ter essa dialogicidade sem expor as dificuldades que o projeto é atravessado, de como se fazer um cursinho que tem como crítica o método hegemônico e expositivista se o exame no qual serão apresentados ao fim do seu ensino médio espera que eles tenham se formado por esse viés mecânico. É uma realidade pontual que afeta e dificulta a organização do projeto, entretanto não impede de se reinventar diariamente na busca por essa vinculação.

#### 4 Considerações finais

Diante do exposto, foram muitos os impasses vivenciados na execução do Cursinho Comunitário Conexões que são reflexos intensos da estruturação histórica e atual da sociedade brasileira. Consoante a isso, compreende-se a importância da contínua reflexão e revisitação das práticas realizadas no projeto, a fim de manter-se condizente na proposta de uma educação dialógica e emancipatória, que apesar das dificuldades enfrentadas e as limitações estruturais, mantém-se na construção de um pensamento crítico e um sujeito ativo em sua história, em um processo contínuo de desalienação. Desse modo, vê-se que promover consciência é desnudar a realidade de forma crítica, entender que ela se promove em forma de verbo — conscientizar — é no ato da reflexão que ela se faz práxis (Freire, 1979).

## Referências

DUARTE, R. **Cinema e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2002.

FREIRE, P. **Conscientização**: Teoria e prática da libertação: Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, P. Educação bancária e educação libertadora. In: PATTO, M. H. S. (Org.). **Introdução à psicologia escolar**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1983.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

SANTOS, B. S. **A Universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. Porto: Educação Sociedade & Cultura, n. 23, 2005.

TONET, I; LESSA, S. **Introdução à filosofia de Marx**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.



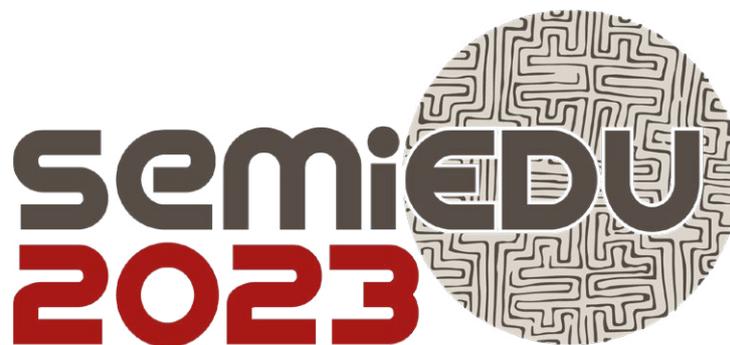
**semiEDU**  
**2023**

**GT14**

**MOVIMENTOS SOCIAIS E  
EDUCAÇÃO**

*RESUMOS DE POSTER*





## EDUCAÇÃO POPULAR E AUTOGESTÃO EM ORGANIZAÇÕES DE CATADORES/AS DE MATERIAIS RECICLÁVEIS

Elida Rezende do Amaral  
UNEMAT (elida.rezende@unemat.br)

Sandro Benedito Sguarezi  
UNEMAT (sandrosquarezi@unemat.br)

Erika Patricia Lacerda Dias Souza  
UNEMAT (erika.patricia@unemat.br)

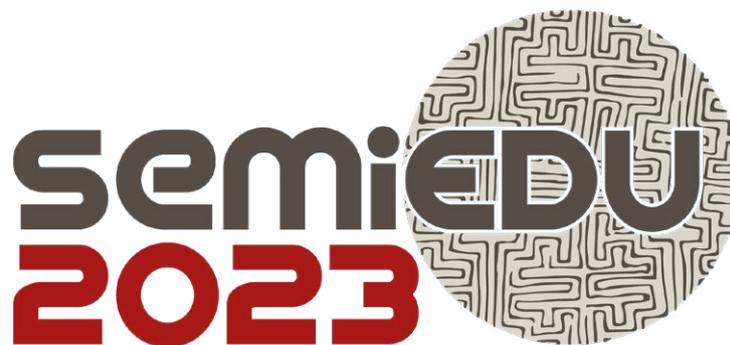
GT 14: Movimento Sociais e Educação  
**Poster**

### **Resumo:**

O projeto trata-se de uma pesquisa sobre inclusão socioprodutiva de Catadores/as de Materiais Recicláveis, alocadas no Núcleo de Pesquisa, Extensão e Estudos da Complexidade no Mundo do Trabalho (NECOMT), no Grupo de Pesquisa em Desenvolvimento Regional Sustentável e as Transformações no Mundo do Trabalho (GDRS) e na Incubadora de Organizações Coletivas Autogeridas, Solidárias e Sustentáveis (IOCASS). Tem como objetivo analisar as relações de trabalho associado e as práticas pedagógicas de autogestão em Organizações de Catadores/as de Materiais Recicláveis (OCMR) em Cáceres-MT. Utilizaremos como instrumentos metodológicos a revisão bibliográfica, questionários e formulários de pesquisa, bases de dados: periódico teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pesquisa-ação e roda de conversa. Pretende realizar a pesquisa em duas associações de Catadores/as de Materiais Recicláveis do município de Cáceres-MT, sendo a Associação Cristo Vive (ACCV) e Associação de Catadores de Cáceres (ASCARC), quanto a apropriação das práticas autogestionárias e se as relações de trabalho associado nessas organizações dialogam com práticas de autogestão. Este projeto não apresenta resultados/conclusões, considerando que é uma proposta de pesquisa que terá início em 2024, espera-se contribuir com os sujeitos da pesquisa ampliando seus conhecimentos sobre a Educação Popular, Economia Solidária e Autogestão.

**Palavras-chave:** Autogestão. Educação Popular. Economia Solidária. Catadores/as.





## O ACESSO E PERMANÊNCIA: TRAJETÓRIA DOS ESTUDANTES COM NECESSIDADES ESPECIAIS E EDUCACIONAIS NO ENSINO SUPERIOR

Daniele dos Santos Lopes da Silva

Universidade do Estado de Mato Grosso/UNEMAT (daniele.santos@unemat.br)

Elizeth Gonzaga dos Santos Lima

Universidade do Estado de Mato Grosso/UNEMAT (elizeth@unemat.br)

Camila Ferrer Antunes Maciel

Universidade do Estado de Mato Grosso/UNEMAT (camilaferrer@unemat.br)

GT 14 - Movimento Sociais e Educação  
**Poster**

### **Resumo:**

O presente trabalho surge a partir do projeto de pesquisa de mestrado em educação no contexto da educação superior para os estudantes com necessidades especiais e educacionais, a trajetória desses estudantes é marcada por um longo período de luta contra os preconceitos, estigmas e exclusões, neste contexto, as medidas adotadas devem ser suficientes para atender as demandas das diversidades e especificidades, proporcionando a autonomia de cada estudante. O objetivo deste trabalho visa compreender como as políticas, programas e ações desenvolvidas pela Universidade do Estado de Mato Grosso, interferem na trajetória dos estudantes com necessidades especiais educacionais durante a sua graduação. A metodologia adotada trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativa, amparada nos pressupostos epistemológicos da abordagem crítico-dialético descrita por Gamboa (2007), tendo como instrumento um questionário semiestruturado. Espera-se como resultado, a construção de um referencial teórico; identificar quem são estes estudantes; se existe as políticas, programas e ações voltadas para o acesso e permanência; verificar a partir de suas percepções se atendem às suas necessidades; divulgar os resultados e criar banco de dados para melhoria das ações institucionais.

**Palavras-chave:** Pessoas com deficiência. Necessidades Especiais e Educacionais. Ensino Superior.

# semiEDU 2023

## Organização



## Apoio

