



SemiEdu 2025

VII ENCONTRO DE EDUCAÇÃO
ESCOLAR QUILOMBOLA

ANAIS

XXXIII

SEMINÁRIO de EDUCAÇÃO

Confluências entre saberes quilombolas,
indígenas, camponeses e acadêmicos na
construção de educações decoloniais

V. 3 • GT 3

Organização



ANAIS
XXXIII
SEMINÁRIO
de EDUCAÇÃO

**Confluências entre saberes quilombolas,
indígenas, camponeses e acadêmicos na
construção de educações decoloniais**

TRABALHOS COMPLETOS
RELATOS DE EXPERIÊNCIA
PÔSTER

V. 3

Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)
26 a 28 de novembro de 2025, Cuiabá-MT, Brasil

ISSN: 2447-8776





Ficha Técnica

Identidade visual

Maurel Bárbara (Virtú comunicações) e
Suely Dulce de Castilho (IE/PPGE/UFMT)

Projeto gráfico e editoração eletrônica

Téo de Miranda, Editora Sustentável



Dados Internacionais de Catalogação na Fonte

S471a

Seminário de Educação (33 : 2025 : Cuiabá, MT)

Anais do 33º Seminário de Educação (SemiEdu): Confluências entre saberes quilombolas, indígenas, campesinos e acadêmicos na construção de educações decoloniais / Coordenação Geral: Suely Dulce de Castilho; Vice-Coordenador Geral: Edson Caetano – Cuiabá/MT : IE, 2025.

444 p. (v. 3)

ISSN 2447-8776.

Modo de acesso: <https://setec.ufmt.br/eventos/semiedu/anais-2025/>

1. Educação - Seminário. 2. Educação - Anais. 3. Educação - Pesquisa. I. Castilho, Suely Dulce de. II. Caetano, Edson. III. Título.

CDU: 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

Instituto de Educação

Programa de Pós-graduação em Educação

COMISSÃO ORGANIZADORA

Suely Dulce de Castilho (Coordenadora Geral)

Edson Caetano (Vice-Coordenador Geral)

Alessandra Maieski

Ana Luisa Alves Cordeiro

Glauce Viana de Souza Torres

Luciano da Silva Pereira

Sandra Jung de Mattos

Bruno Gonçalves dos Santos

Jucileia Nascimento de Oliveira

Cira Alves Martins

Agna Fernandes Bacani

Nirda Rosa de Oliveira

Davi Sousa Silva

João Almeida dos Santos

Karla Rodrigues Mota

Carolina Cherubini Costa Freire

Daniel San Pereira Borges

Wagner Mõnantha Sousa Morais

Joacelmo Barbosa Borges

Bruna Cristina Prolo Massola

Marileide do Carmo Amorim Arruda

Fabiana Flavia de Magalhães Nascimento Castro

Laís Cristina Barbosa Silva

Débora do Nascimento Silva

Nylza Batista da Silva

Zenilda Ribeiro de Oliveira Rosa da Silva

Lidiane Álvares Mendes

Viviane da Costa Santos

Lilian Santos de Andrade

Hiolly Batista Januário de Souza

Simone Carneiro da Silva

Suzete da Silva Galdino Nunes

Natália Trentino Antunes Ayala

Delvan Pereira dos Santos

Stela dos Santos Almeida

Helena Henriques Santos

Renata Maria Rondon Nascimento

Mylla Beatriz Silva Queiroz Correia

Sabrina Bourscheid Sassi

Luciana Gonçalves de Lima

Bruna Maria de Oliveira

Marcio Henrique de Freitas Cavichioli

Maria Zilda dos Santos

Benedita Jorenil de Arruda Santos

Jacinta Cipriana de Oliveira

Lucia do Nascimento

Elecina Augusta da Cruz Rondon

Graciele Fernandes de Lima

Neuza Souza Caldeira

Benedita Rodrigues do Prado E Silva

Benedito Rodrigues da Silva

Esmeraldino Pereira

Claudia Souza Santos

Idgmar Gloria da Silva

João Apolinário de Albuquerque Filho

Larissa Silva Albuquerque

Sidney Lopes de Oliveira Filho

Rosilene Rodrigues Maruyama

Adrianny de Arruda Abreu

Claudiceia Celeste da Silva

Eder Arilson de Amorim

Expedita José da Silva

Gonçalina Eva Almeida de Santana

Junia Auxiliadora Santana Trevisan

Lucia Helena de Almeida

Maria do Socorro Lucinio da Cruz Silva

Michele Corrêa de França

Rosângela de Campos Silva

Wellerson Davi dos Santos Deniz

Marco Aurelio Fidelis Pereira

Aline Simão Barroso Torres

Emanuelson Matias de Lima

Vagner Galdino da Silva

Maria Conceição de Campos Silva

Leandro José do Nascimento

Janaina Santana da Costa

Diana Pereira dos Santos

Rosa Maria Santos Maíate

Ana Paula da Costa

Célia Cristina Soares

Zaira Nascimento de Oliveira

Kaique de Oliveira

Dejenana Keila Oliveira Campos

Tatiane de Oliveira

Marcia Dayana Fernandes

Raquel Maria Mallezan

Lellis do Carmo Ventura

Poliana da Cruz Silva

Soenil Clarinda de Sales



COMITÊ CIENTÍFICO

GT 1 – Culturas escolares e linguagens

Evando Carlos Moreira

GT 2 – Educação e Comunicação

Cristiano Maciel

Ana Lara Casagrande

Cristiane Koehler

Danilo Garcia da Silva

Tereza Fernandes

Alessandra Maieski

Vinícius Carvalho Pereira

GT 3 – Educação e diversidades culturais

Suely Dulce de Castilho

Bruna Maria de Oliveira

Bruno Gonçalves dos Santos

Cira Alves Martins

Dejenana Keila Oliveira Campos

Janina Mirtha Sanchez

Joacelmo Barbosa Borges

João Almeida dos Santos

Luciana Gonçalves de Lima

Marcio Henrique Cavicchiolli

Marileide do Carmo Amorim Arruda

Sueli Correia Lemes Vazei

Tatiane de Oliveira

Wagner Mõnantha Sousa Morais

GT 4 – Educação e povos indígenas

Beleni Saléte Grando

Adriane Corrêa da Silva

João Carlos Gomes

Jonathan Stroher

Lais Cristina Barbosa Silva

Léia Teixeira Lacerda

Neide da Silva Campos

Sandra Regina Braz Ayres

Valeria Lopes Redon

GT 5 – Educação e Psicologia

Marcia dos Santos Ferreira

Abner Alves Borges Faria

Lisbeth Soares

GT 6 – Educação Ambiental, Comunicação e Arte

Deborah Luiza Moreira Santana Santos

Cássia Fabiane dos Santos Souza

Lidiane Gil Becker

Thiago Cury Luiz

GT 7 – Educação em Ciências

Marcel Thiago Damasceno Ribeiro

Abner Eliezer Lourenço

Rosiane Guimarães

Larissa Kely Dantas

Keila Cristina Pinheiro Antunes

Graciela da Silva Oliveira

GT 8 – Educação Matemática

Sueli Fanizzi

Adelmo Carvalho da Silva

Gladys Denise Wielewski

Jacqueline Borges de Paula

Marta Maria Pontin Darsie

Rute Cristina Domingos da Palma

GT 9 – Infâncias e Crianças

Paula Figueiredo Poubel

GT 10 – Ensino, Currículo e Organização Escolar

Jaqueline Salanek de Oliveira Nagel

Ceane Dias Magalhães

Delvânia Aparecida Góes dos Santos

Eucaris Joelma Rodrigues Ferreira

Geniana dos Santos

Luciano da Silva Pereira

GT 12 – Formação de Professores

Filomena Maria de Arruda Monteiro

Fabio Mariani

Deusodete Rita da Silva Aimi

Dejacy de Arruda Abreu

Rosimeire Montanuci

Amanda Pereira da Silva Azinari

GT 13 – História da Educação

Marijâne Silveira da Silva

GT 14 – Movimentos Sociais e Educação

Maria Aparecida Rezende

Bruna Cristina Prolo Massola

Fernanda Emanuele Souza de Azevedo

Flávia Gilene Ribeiro

Loedilza Milícia da Silva

Luis Augusto Passos

Maria Aparecida Rezende

GT 15 – Relações Raciais e Educação

Cândida Soares da Costa

Ana Luisa Alves Cordeiro

Deborah Luiza Moreira Santana Santos

Telma Amorgiana Fulane Tambe

Zizele Ferreira dos Santos

GT 16 – Trabalho e Educação

Edson Caetano



SemiEdu 2025

VII ENCONTRO DE EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

O Seminário de Educação (SemiEdu) chegou à sua 33ª edição em 2025, consolidando-se como um dos mais significativos espaços de diálogo, divulgação de pesquisas e de formação continuada de docentes da região Centro-Oeste. Mais do que um evento acadêmico, o SemiEdu é território de escuta, de trocas, de (re)construção epistemológica e de insurgências pedagógicas. Esta edição, em especial, confluiu com o VII Encontro de Educação Escolar Quilombola, entrelaçando-se em uma única proposta formativa, política, cultural e profundamente comprometida com a justiça epistêmica, com os direitos educacionais diversos e com a valorização dos saberes tradicionais e pluriversais.

É um evento vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), do Instituto de Educação (IE) da UFMT. A cada ano, um ou mais grupos de estudos e pesquisas assumem a organização. Em 2025, entre os dias 26, 27 e 28 de novembro, a Prof.^a Dr.^a Suely Dulce de Castilho (GEPEQ/UFMT) e o Prof. Dr. Edson Caetano (GEPTE/UFMT) estiveram na coordenação. Contaram com o envolvimento ativo de docentes, discentes, técnicos(as) da UFMT, comunidades escolares quilombolas, campesinas e comunidades escolares e conselhos de educação indígena, mestres e mestras dos saberes tradicionais, e movimentos sociais, como coletivos organizadores, trazendo experiências produzidas em suas diversas ambiências, concepções e epistêmes.

Em 2025, o tema central propôs “as confluências entre saberes quilombolas, indígenas, campesinos e acadêmicos na construção de educações decoloniais”, reafirmando seu compromisso com a produção de conhecimento situado, que emerge da territorialidade, do chão das escolas diversas, das lutas dos povos tradicionais, dos enfrentamentos cotidianos contra a colonialidade do poder, do saber e do ser. Por isso, são eventos que reconhecem e valorizam as práticas docentes que insurgem dos territórios, que constroem redes de resistência e que alicerçam outras possibilidades de existências educacionais que nascem na memória coletiva, na ancestralidade, na oralidade, na corporeidade, no etnodesenvolvimento, nas ciências e saberes tradicionais, na pluriversalidade, em busca de justiça cognitiva e curricular.

A programação incluiu conferência coletiva, mesas de discussão, oficinas, apresentações culturais, exposições de produtos e artes étnicas, comunicações científicas em Grupos de Trabalho (GTs). Buscou-se evidenciar o protagonismo de estudantes, professores/as, gestores/as, guardiões e guardiãs dos saberes tradicionais, lideranças comunitárias e religiosas dos territórios, em toda a programação: na conferência coletiva de abertura; nas composições das mesas, nas coordenações de GTs, nas apresentações de relatos de experiências e resultados de pesquisas, nas oficinas, na feira cultural, e nas apresentações culturais.

A identidade visual do SemiEdu 2025 e do VII Encontro de Educação Escolar Quilombola inspirou-se no mapa invertido da Abya Yala (América Latina). Obra de Joaquim Torres Garcia (1943). A releitura sinaliza a urgência de corrigir os olhares colonialistas, reorientar as produções de sentidos; e reconhecer as múltiplas identidades que compõe nossa América, bem como os saberes plurais produzidos dentro dela, e que devem ser reconhecidos na mesma simetria e importância que se tem atribuído aos saberes considerados “universais”. Ao se reconhecer como parte dessa geopolítica, o evento reafirma seu compromisso com a produção de uma educação radicalmente contracolonial e pluriversal. Agradecemos profundamente o apoio de todos os/as parceiros/as; colaboradores/as e comunidades pela união e êxito destes eventos.

Profa. Dra. Suely Dulce de Castilho
Coordenadora geral



A stylized map of Brazil is centered on the page, filled with a green fingerprint pattern. The background is white with faint, larger-scale fingerprint patterns. The text is overlaid on this design.

GT3

EDUCAÇÃO E DIVERSIDADES CULTURAIS

COORDENAÇÃO:
SUELY DULCE DE CASTILHO

SemiEdu 2025
VII ENCONTRO DE EDUCAÇÃO
ESCOLAR QUILOMBOLA

**Confluências entre saberes
quilombolas, indígenas, camponeses
e acadêmicos na construção de
educações decoloniais**



SemiEdu 2025

VII ENCONTRO DE EDUCAÇÃO
ESCOLAR QUILOMBOLA

GT3

EDUCAÇÃO E DIVERSIDADES CULTURAIS

SUMÁRIO

TRABALHOS COMPLETOS

DA LEITURA DA PALAVRA À LEITURA DO MUNDO: PRÁTICAS DECOLONIAIS E
ANTIRRACISTAS NO PROJETO VOZES ANCESTRAIS 15

Wagner Mõnantha Sousa Moraes

Suely Dulce de Castilho

EDUCAÇÃO NO E DO CAMPO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS 25

Ana Emanuely de Sousa FERREIRA

Jhady Lorrane Fioravante Vilela de OLIVEIRA

Limarrian Conceição de Camargo ALMEIDA

Rejane Souza de Assunção de CAMPOS

Suammy Priscila Rodrigues Leite CORDEIRO

TRADUÇÃO INTERLINGUÍSTICA PARA LIBRAS E REGISTRO EM ESCRITA DE
LÍNGUA DE SINAIS - VISIOGRAFIA: INTERFACES TEÓRICAS, EPISTEMOLÓGICAS E
APLICADAS 34

Rosa Carolina Silva de Gouveia

Áurea de Santana Bueno

Cláudio Alves Benassi

ALFABETO DA FAUNA E FLORA DO CERRADO DA REGIÃO METROPOLITANA
DO VALE DO RIO CUIABÁ E O ENTORNO-MT 43

Sônia Gonçalves PEREIRA

A LITERATURA AFRICANA NO CURRÍCULO ESCOLAR:
PRÁTICAS DE FORMAÇÃO ANTIRRACISTA E INCLUSIVA 53

Emanuele Corrêa de França SILVA

Ranielli Mendes de JESUS

A MUTABILIDADE DAS TERMINOLOGIAS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL E
INCLUSIVA 63

Débora Vitória Américo SATÉLIS

Islaine Santos BRITO

Edione Teixeira de CARVALHO

ANÁLISE CRÍTICO-COMPARATIVA DA EDUCAÇÃO EM TIMORLESTE E
NO BRASIL: UMA REFLEXÃO SOBRE A EDUCAÇÃO LIBERTADORA 73

Armandina Figueira da Costa Pinto

Laudemir Luiz Zart

A PNAD COVID19 E A EDUCAÇÃO BRASILEIRA DURANTE A PANDEMIA DE 2020 83

Márcio Henrique de Freitas Cavichioli

Suely Dulce de Castilho

A TRAJETÓRIA DA INCLUSÃO ESCOLAR: UM INFOGRÁFICO INTERATIVO COMO RECURSO DE ENSINO PARA EDUCADORES	93
Aurismar Abreu da Fonseca Edione Teixeira de Carvalho Suammy Priscila Rodrigues Leite Cordeiro Islaine dos Santos Brito	
CONSERVADORISMO, RELIGIÃO E POLÍTICA: IMPACTOS NA EDUCAÇÃO, GÊNERO E DIVERSIDADE NO BRASIL CONTEMPORÂNEO	103
Bruno do Padro ALEXANDRE Thiago FERNANDES	
CULTURA E DEVOÇÃO: A FESTA DE SÃO SEBASTIÃO NA COMUNIDADE DE BOCAINA	113
Thamara Luiza da Silva e LIMA Bruno Pinheiro RODRIGUES	
DESAFIOS E PRÁTICAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS PARA CONTEXTOS PLURILÍNGUES E MULTICULTURAIS: ANÁLISES A PARTIR DO BRASIL E DE TIMOR-LESTE	123
Emiliana de Jesus MATOS Isabel de Fátima XAVIER Jairo Luís Fleck FALCÃO Waldinéia Antunes de Alcântara FERREIRA	
DIÁLOGOS SOBRE EDUCAÇÃO A PARTIR DA TEORIA CRÍTICA NO ENTRECRUZAR COM PENSAMENTO DECOLONIAL E A INTERCULTURALIDADE CRÍTICA	131
Lilia Corrêa Amorim de Souza	
“DO COCAR À FARDA”: UMA MINHA VIVÊNCIA EDUCACIONAL EM DOIS MUNDOS.	141
Fernando Dhermam CALIXTO MARIA João SEVERINO FILHO Heloiza Mudo CRISTANTE	
EDUCAÇÃO INFANTIL EM CONTEXTO MULTISSERIADO: EXPERIÊNCIAS DA ESCOLA DO CAMPO JOÃO MARIA	151
Valdineia Ferreira dos Santos PIASSON João SEVERINO FILHO	
EDUCAÇÃO RURAL E A HIGIENE DO SERTANEJO: OS CAMINHOS DA RURALIZAÇÃO DO ENSINO EM GOIÁS (1946)	161
Éder Mendes de Paula ¹ Pedro Henrique de Melo Silva ²	
ENCONTROS DE POVOS E SABERES: O MULTICULTURALISMO HISTÓRICO E OS FLUXOS MIGRATÓRIOS EM CUIABÁ	183
Nilda Beatriz do Nascimento LESMO Cristóvão Domingos de ALMEIDA	
ENTRE O POPULAR E O ERUDITO: O FUNK COMO FUNDAMENTO ÀS CULTURAS ESCOLARES NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	193
Izadora Pires VILELA	

ENTRE RIOS E ESTRADAS: UMA CARTOGRAFIA RIZOMÁTICA DO TRANSPORTE ESCOLARAR E SEUS IMPACTOS NA EDUCAÇÃO RIBEIRINHA	203
Marizeth de Amorim Campos Maritza Maciel Castrillon Maldonado	
ESTUDANTES PRETOS E O PROGRAMA DE INTERCÂMBIO MT NO MUNDO	213
Juliana TABORELLI José ISAVAM	
FORMAÇÃO CONTINUADA E EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL: ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA NA PLATAFORMA AVADEP – 2025	223
Michele Corrêa de França MARTINS	
LINGUAGEM E SOBREVIVÊNCIA: AS GÍRIAS COMO ESTRATÉGIA DE RESISTÊNCIA NO CÁRCERE FEMININO	231
Maria Catarina Cebalho Ana Maria de Farias Soares Icaro Alexander Antunes de Mendonça Vilmar Alves Pereira	
MIGRAÇÃO E (RE)PRODUÇÃO DO CAPITAL NO BRASIL	240
Irenilda Angela dos SANTOS Marcielly de Souza OLIVEIRA	
MIGRAÇÃO, TRANSFORMAÇÕES E DESIGUALDADES SOCIAIS: AS PRÁTICAS SOCIAIS DE DOMINAÇÃO, DISCRIMINAÇÃO E RELAÇÕES CONFLITUOSAS	250
João Clarindo da SILVA Cristóvão Domingos de ALMEIDA	
O ENCONTRO ENTRE TIMOR-LESTE E BRASIL: DIVERSIDADES CULTURAIS SOB TRAJETÓRIAS ACADÊMICAS	258
Isabel de Fátima XAVIER Emiliana de Jesus MATOS Waldinéia Antunes de Alcântara FERREIRA	
O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E A LITERATURA JUVENIL AFRO-BRASILEIRA: CAMINHOS PARA A FORMAÇÃO ANTIRRACISTA NA ESCOLA	268
Antonia Rodrigues da CRUZ	
O IMPACTO DA MIGRAÇÃO VENEZUELANA NA EDUCAÇÃO: UM ESTUDO SOBRE A INCLUSÃO/INTERAÇÃO EM ESCOLAS ESTADUAIS DE CUIABÁ-MT	276
Rosângela Aparecida Campos de OLIVEIRA Cristóvão Domingos de ALMEIDA	
O NOVO PRONACAMPO E AS ESCOLAS DO CAMPO NO PANTANAL CACERENSE: PERSPECTIVAS, DESAFIOS E CAMINHOS POSSÍVEIS	287
Lucas SILVA Adson SEBA Elda LEITE Luciana CREPALDI	

O PERCURSO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL: DEMARCAÇÃO HISTÓRICA E DIREITOS UNIVERSAIS	297

Pâmella Oliveira Ramos BERTHOLDI
Irisneia de MOURA
Suammy Priscila Rodrigues Leite CORDEIRO
Sérgio Gomes da SILVA
Cristina Santos PEREIRA

OS DEZESETE ANOS DA LEI Nº 11.645/2008: AVANÇOS E DESAFIOS	305

Limarrian Conceição de Camargo ALMEIDA
Ana Carolina Nogueira Sampaio PAESANO
Esteffany Nathalia Souza de OLIVEIRA
Jhady Lorrane Fioravante Vilela de OLIVEIRA
Suammy Priscila Rodrigues Leite CORDEIRO

OS ETNOSSABERES EM TECNOLOGIAS SOCIAIS QUILOMBOLAS E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES/AS: EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS NA ESCOLA MUNICIPAL ANTÔNIO MARIA DE ALMEIDA	313

Marileide do Carmo Amorim Arruda
Suely Dulce de Castilho

SABERES QUE ULTRAPASSAM GRADES: A ETNOMATEMÁTICA COMO CAMINHO NA EJA PRISIONAL	323

Lindalva Francisca de Oliveira SILVA

SABERES, SABORES E CONHECIMENTOS DA / NA FEIRA: UM TERRITÓRIO DE APRENDIZAGENS	331

Rosenilda Silva Araújo BARCELLOS
Werica Mirlen Duarte SILVA
Lozia Evaristina do NASCIMENTO
Adailton Alves da SILVA

SACI OR NOT SACI: POR QUE TEMEMOS O SACI E AMAMOS A BRUXA?	341

Robert de Amorim PONTES
Victor Gabriel de Almeida PEDRA
Larissa Beraldo KAWASHIMA

TRAJETÓRIA DE UMA PROFESSORA DO CAMPO: DESAFIOS E APRENDIZAGENS NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE	351

Luciene Molina de SIMAS
Valdineia Ferreira dos Santos PIASSON

RELATOS DE EXPERIÊNCIA

ENTRE MUROS E SABERES: A EDUCAÇÃO COMO ESPERANÇA EM CONTEXTOS PRISIONAIS DE MATO GROSSO	360

Lindalva Francisca de Oliveira SILVA
Shirley de Oliveira Cardoso BECKER

ABAYOMI ENSINA: CONTRIBUIÇÕES PARA REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES RACIAIS
EM ESCOLA DO ENSINO FUNDAMENTAL NO MUNICÍPIO DE SINOP – MT 370

Maria Salete Pereira da SILVA
Flávio Penteado de SOUZA
Sandra Pereira de CARVALHO
Sandra Regina Braz AYRES
Davi Chaves da Silva GOMES

AS FESTAS DE SANTO COMO PATRIMÔNIO IMATERIAL:
UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NA ESCOLA DO CAMPO 376

Bruno Gonçalves dos SANTOS
Suely Dulce de CASTILHO

CAMINHO DE UMA ARTISTA IMIGRANTE ATÉ A UFMT:
ACULTURAÇÃO MUSICAL, MULTICULTURAS E BANDA OLHOS D'ÁGUA 382

Yndira VILLARROEL
Cristóvão Domingos de ALMEIDA

CONHECER OS QUILOMBOS, CONHECER O BRASIL: UMA EXPERIÊNCIA NA
ESCOLA ESTADUAL PADRE FIRMO PINTO DUARTE FILHO EM CUIABÁ-MT 388

Luan Lucas Santos RIBEIRO
Ana Gabrieli Rodrigues SANTOS
Candida Soares da COSTA

ELABORAÇÃO PARTICIPATIVA DE UM GUIA DE ACOLHIMENTO ESCOLAR
EM CONTEXTO DE DIVERSIDADE LINGÜÍSTICO CULTURAL 394

Andrielly OLIVEIRA
Alex OLIVEIRA

IDENTIDADE E DIFERENÇA NA DIVERSIDADE EDUCACIONAL:
RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA
NO CONTEXTO DO PARFOR EQUIDADE 401

Eunice Cardoso Lauriano FERREIRA
Maria Célia dos Santos RODRIGUES
Antonio Henrique Coutelo de MORAES

MAIS CIÊNCIA NA ESCOLA: TRAJETÓRIA DE UMA BOLSISTA QUILOMBOLA 407

Nina Iracema da Silva ALVES
Sônia Gonçalves PEREIRA

PROJETO DE LEITURA “ODISSEIA”: UMA EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA
ESTADUAL DE VÁRZEA GRANDE 412

Elzimar OLIVEIRA
Anna Kaylla LOVATO
Rafael Fabiano de ARAUJO

QUESTÕES DE GÊNERO, RACISMO E HOMOFOBIA NO AMBIENTE ESCOLAR:
UM RELATO DE EXPERIÊNCIA EM EDUCAÇÃO FÍSICA 416

Adão Rodrigues de SOUSA

SABERES LOCAIS E DIVERSIDADE EDUCACIONAL: POR UM CURRÍCULO VIVO E AUTÊNTICO.	422

Nadir de Arruda Silva OLIVEIRA
Euzemar Fátima Lopes SIQUEIRA

TECENDO SABERES QUILOMBOLAS: FORMAÇÃO, RESISTÊNCIA E PERTENCIMENTO NA EDUCAÇÃO	426

Ícaro Alexander Antunes de MENDONÇA
Vilmar Alves PEREIRA
Maria Catariana CEBALHO

PÔSTER

APLICABILIDADE DA LEI N. 10.639/03 NO ENSINO MÉDIO: POSSIBILIDADES NO ENSINO DE FILOSOFIA	431

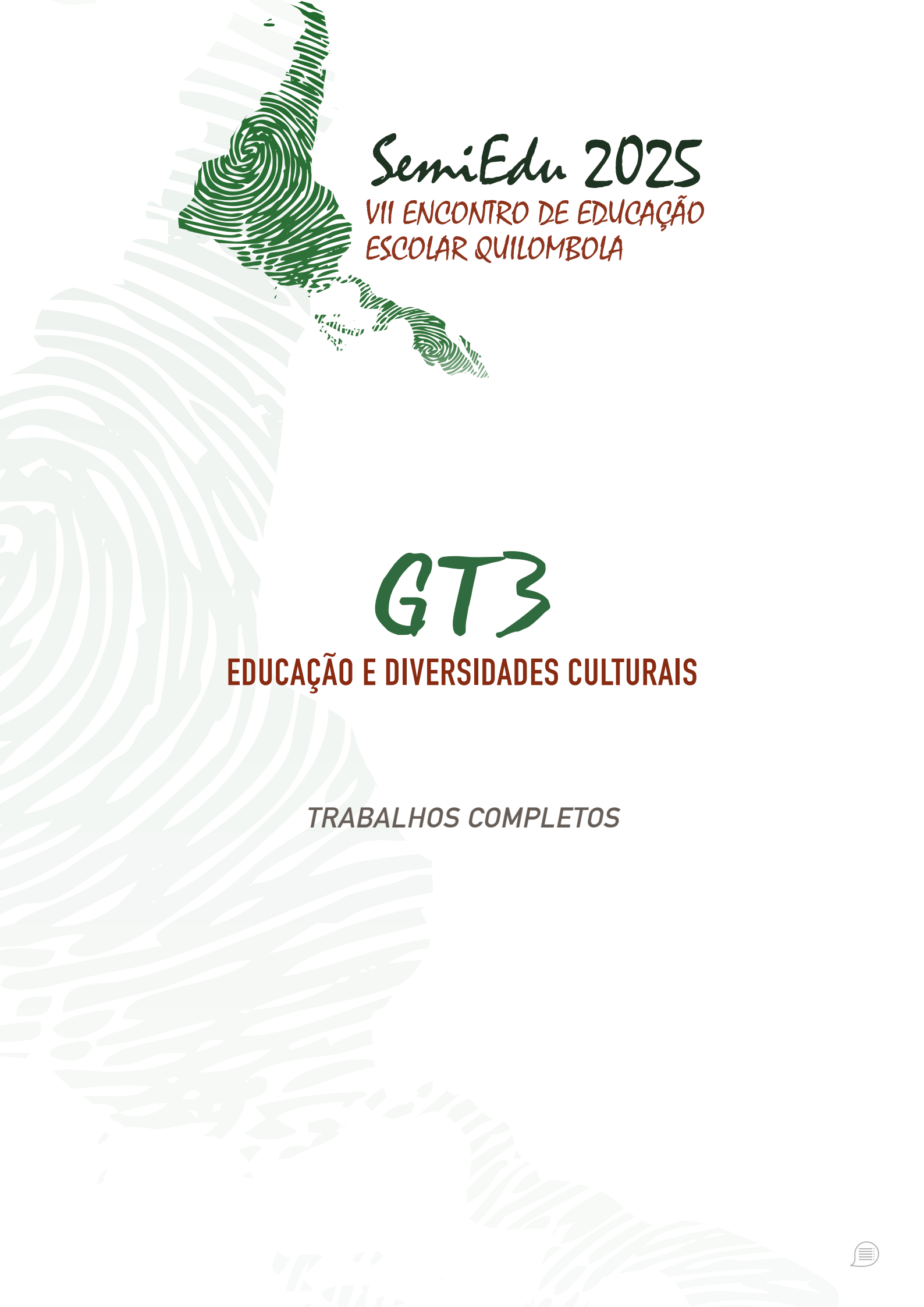
Gabriel Dantas BROLIO
Paulo Alberto dos Santos VIEIRA

EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DA LIBERDADE PARA PESSOAS LGBTQIA+: A DIALOGICIDADE COMO FORMA DE HUMANIZAÇÃO	436

Jaderson Luiz de Jesus SOUZA
Eglen Silvia Pipi RODRIGUES

O CURURU E O SENTIDO AMERÍNDIO: UMA LEITURA DE RESISTÊNCIA E COSMOVISÃO	441

Dulcina Francieli de Campos
Waldinéia Antunes de Alcântara Ferreira
Sonia Maria de Campos



SemiEdu 2025

VII ENCONTRO DE EDUCAÇÃO
ESCOLAR QUILOMBOLA

GT3

EDUCAÇÃO E DIVERSIDADES CULTURAIS

TRABALHOS COMPLETOS



DA LEITURA DA PALAVRA À LEITURA DO MUNDO: PRÁTICAS DECOLONIAIS E ANTIRRACISTAS NO PROJETO VOZES ANCESTRAIS

GT 3: Educação e diversidades culturais

Trabalho completo

Wagner Mõnantha Sousa Morais

(Programa de Pós-graduação em Educação/UFMT)

wagnermonantha22@gmail.com

Suely Dulce de Castilho

(Programa de Pós-graduação em Educação/UFMT)

castilho.suely@gmail.com

Resumo

O artigo apresenta uma pesquisa-ação pedagógica, de natureza qualitativa e aplicada, desenvolvida na EEDIEB Prof. Antônio Cesário de Figueiredo Neto no âmbito do projeto Vozes Ancestrais, vinculado ao GEPEQ/UFMT. Fundamentada em perspectiva decolonial e antirracista, articulou a BNCC, o DRC/MT e as Leis 10.639/03 e 11.645/08. A experiência, realizada com turmas do 9º ano, promoveu leitura crítica da mídia e mostrou que práticas de linguagem ancoradas em epistemologias do Sul fortalecem o protagonismo estudantil, a consciência racial e o reconhecimento das vozes indígenas e quilombolas como produtoras de conhecimento e cultura.

Palavras-chave: Educação decolonial. Leitura crítica. Antirracismo. Pesquisa-ação.

1 Quando a escola decide ouvir: insurgências da leitura e reexistência na educação pública

Desde o período colonial, a educação brasileira foi moldada por paradigmas eurocêntricos que definiram não apenas o conteúdo dos currículos, mas também as formas de pensar, sentir e interpretar o mundo. Essa herança civilizatória instituiu uma epistemologia monocultural que privilegiou o pensamento branco, ocidental e cristão, ao mesmo tempo em que silenciou as vozes africanas, afro-brasileiras, indígenas e quilombolas. Como afirma Quijano (2005), essa estrutura mantém viva a *colonialidade do saber, do poder e do ser*, que ainda se manifesta nas práticas escolares e nos modos de produção de conhecimento.

A promulgação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 representou um marco jurídico e político no enfrentamento desse legado, ao tornar obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena em toda a educação básica. Contudo, a materialização dessas leis segue atravessada por obstáculos ideológicos e estruturais: a ausência de formação docente antirracista, a escassez de materiais didáticos contextualizados e a persistência de práticas

pedagógicas monoculturais impedem a consolidação de uma educação pluriépistêmica e decolonial.

É nesse contexto que se insere a experiência desenvolvida na Escola Estadual de Desenvolvimento Integral da Educação Básica Prof. Antônio Cesário de Figueiredo Neto (EEDIEB Cesário Neto), em Cuiabá (MT), como parte do projeto “Vozes Ancestrais – Riqueza Cultural dos Povos Indígenas”, vinculado ao GEPEQ/UFMT, sob a coordenação da professora Dra. Suely Dulce de Castilho. A ação, realizada com turmas do 9º ano do Ensino Fundamental, integrou ensino, pesquisa e extensão, tendo como eixo o plano de aula “Temas, subtemas e perspectivas de notícias divulgadas na mídia”.

A proposta consistiu em desenvolver uma leitura crítica da linguagem jornalística, analisando representações midiáticas de povos indígenas e quilombolas. Por meio da comparação entre uma notícia hegemônica — que reforçava estereótipos e conflitos — e outra contra-hegemônica — que destacava saberes e protagonismos —, os estudantes compreenderam que a linguagem não é neutra, mas um campo de disputa simbólica.

Ancorada nas Diretrizes Curriculares de Mato Grosso (DRC/MT, 2022) e na BNCC (2017), e inspirada nos princípios freirianos de leitura do mundo (FREIRE, 1996), a prática transformou a sala de aula em espaço de escuta, crítica e criação. Os estudantes, ao reconhecerem a ausência de suas vozes nas narrativas midiáticas, propuseram reescritas que afirmavam identidades e experiências das margens.

Assim, a experiência reafirma a escola pública como território de resistência epistêmica, mostrando que o ensino de Língua Portuguesa, quando atravessado por perspectivas decoloniais, pode se tornar espaço de libertação, justiça cognitiva e reexistência coletiva.

2 Tecendo saberes insurgentes: vozes, memórias e epistemologias do Sul

A compreensão da educação sob uma perspectiva decolonial exige o reconhecimento de que o projeto moderno-ocidental, forjado à sombra da colonização, estruturou uma epistemologia hierarquizante, monocultural e racializada. A escola, nesse processo, tornou-se o principal instrumento de disseminação da colonialidade do saber, ao impor a racionalidade europeia como parâmetro universal de conhecimento e humanidade. Conforme argumenta Aníbal Quijano (2005), a colonialidade não se extinguiu com o fim formal do colonialismo; ao contrário, permanece como matriz de poder e de produção de subjetividades, perpetuando a lógica da inferiorização dos povos racializados.

Dessa forma, pensar uma prática pedagógica decolonial implica deslocar o eixo do conhecimento e devolver centralidade às epistemes silenciadas pela modernidade eurocêntrica

— os saberes africanos, afro-brasileiros, indígenas e quilombolas. Essa virada epistemológica não é apenas um gesto metodológico, mas uma posição política e ética, que questiona as bases ontológicas da própria educação escolar. É nesse horizonte que se inscrevem as práticas formativas desenvolvidas pelo GEPEQ/UFMT, cuja produção teórica e metodológica tem contribuído para consolidar uma pedagogia quilombola como espaço de reexistência, territorialidade e afirmação identitária.

Para Paulo Freire (1996), a educação é um ato político e amoroso de libertação, no qual “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”. Essa concepção dialoga diretamente com o pensamento de Catherine Walsh (2009), ao defender que as pedagogias decoloniais não se restringem à inclusão de novos conteúdos, mas à construção de novas formas de existir e pensar o mundo — práticas insurgentes que produzem rupturas epistemológicas e deslocamentos ontológicos. Nesse sentido, ensinar e aprender em perspectiva decolonial significa criar espaços de escuta e diálogo onde a palavra dos sujeitos historicamente oprimidos se torne, ela mesma, produtora de ciência, memória e cultura.

O pensamento de Kabengele Munanga (2005) aprofunda essa dimensão política ao afirmar que a superação do racismo requer “a descolonização do olhar”, processo que implica reconhecer que a desigualdade racial é estrutural e atravessa os modos de produção do conhecimento. Para Munanga, a educação só se torna emancipatória quando rompe o pacto narcísico da branquitude e permite que o negro e o indígena se reconheçam como sujeitos históricos e criadores de civilização.

É nesse mesmo horizonte ético e epistêmico que Castilho (2022) amplia essa reflexão ao discutir os efeitos do racismo estrutural na autoimagem das juventudes quilombolas. Para ela,

O olhar do outro, quando atravessado pelo racismo estrutural, molda a autoimagem dos estudantes quilombolas, negando-lhes a possibilidade de se reconhecerem como belos, inteligentes e capazes; daí a urgência de práticas pedagógicas que reconfigurem essa percepção e reafirmem o pertencimento racial e territorial (CASTILHO; OLIVEIRA, 2022, p. 255).

Essa análise é central para compreender o impacto simbólico das práticas discursivas e midiáticas analisadas no plano de aula implementado na EEDIEB Cesário Neto. A leitura crítica das notícias, ao evidenciar os silenciamentos e as distorções da representação negra e indígena na mídia, tornou-se também um ato de reconstrução da autoestima e de reapropriação da narrativa sobre si.

A esse respeito, Djamila Ribeiro (2017) reforça que o *lugar de fala* é um espaço político de enunciação, no qual se disputa o direito de narrar e existir. Assim, ao reescrever uma manchete midiática do ponto de vista quilombola, os estudantes não apenas realizaram um exercício de linguagem, mas também um gesto de resistência epistemológica — uma reescrita simbólica do mundo.

A perspectiva decolonial aqui defendida é, portanto, um projeto político-pedagógico que une o pensamento de Freire, Walsh, Munanga e Castilho em torno da centralidade do sujeito coletivo e da reconstrução de uma educação antirracista. Essa abordagem foi incorporada pelo Documento de Referência Curricular de Mato Grosso (DRC/MT, 2022), ao afirmar que o currículo mato-grossense deve ser atravessado por princípios de pluralidade, diversidade e justiça racial, reconhecendo as escolas quilombolas e indígenas como espaços legítimos de produção de conhecimento.

Dessa forma, a fundamentação teórica deste trabalho sustenta que o ato pedagógico decolonial é também um ato político de libertação. A escola, quando ressignificada a partir da ancestralidade e da escuta, deixa de ser apenas um espaço de transmissão para tornar-se território de enunciação — um lugar onde se constrói o saber, se afirma a identidade e se projeta o futuro.

3 O que se busca quando se educa: metas de uma pedagogia para libertar e reconstruir o olhar

Os objetivos deste trabalho foram delineados em consonância com as diretrizes do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Escolar Quilombola (GEPEQ/UFMT) e com os princípios do Documento de Referência Curricular de Mato Grosso (DRC/MT, 2022), que reconhecem a escola como espaço de transformação social e de valorização das epistemologias negras, quilombolas e indígenas. O plano de aula, vinculado ao projeto Vozes Ancestrais Riqueza Cultural dos Povos Indígenas, buscou integrar o ensino de Língua Portuguesa às práticas de leitura crítica, considerando a linguagem como instrumento de poder e identidade.

O objetivo geral consistiu em promover uma experiência de leitura crítica e antirracista da mídia, sob perspectiva decolonial, com as turmas do 9º ano do Ensino Fundamental da EEDIEB Prof. Antônio Cesário de Figueiredo Neto. Pretendeu-se fomentar a reflexão sobre as representações sociais de povos indígenas e quilombolas, fortalecendo a consciência linguística, ética e cidadã dos estudantes.

Entre os objetivos específicos, destacaram-se: compreender a estrutura e a intencionalidade dos textos jornalísticos; analisar as representações midiáticas de grupos

historicamente marginalizados; estimular a reescrita crítica e criativa das notícias; integrar recursos digitais (Chromebooks e Plataforma Plurall) ao processo de aprendizagem; e fortalecer o pertencimento étnico-racial e a consciência de resistência coletiva.

Esses objetivos dialogaram diretamente com os resultados obtidos, pois os estudantes demonstraram capacidade de identificar discursos hegemônicos e contra-hegemônicos, compreender a ausência de vozes quilombolas e indígenas na mídia e realizar reescritas que evidenciaram protagonismo e empatia. O uso das tecnologias favoreceu a interação e a autoria colaborativa, enquanto as discussões em grupo revelaram reconhecimento identitário e amadurecimento crítico diante das questões raciais e sociais.

Dessa forma, os objetivos expressam não apenas as metas pedagógicas do plano de aula, mas também o compromisso político de uma educação que, ao articular leitura e cidadania, reafirma o que Paulo Freire (1996) chamou de “ato de amor e de liberdade”. No tópico a seguir, apresenta-se a metodologia empregada na pesquisa, explicitando o percurso formativo e os procedimentos utilizados para a execução dessa experiência pedagógica de caráter decolonial e antirracista.

4 Caminhar com o outro: pesquisa-ação e o fazer pedagógico como gesto político

A pesquisa, de abordagem qualitativa e natureza aplicada, fundamentou-se na pesquisa-ação pedagógica (THIOLLENT, 2011) por seu potencial dialógico e transformador. Buscou enfrentar a invisibilização de vozes quilombolas e indígenas na mídia e desenvolver competências críticas de leitura e escrita. Inspirada em Freire, estruturou-se em um ciclo de ação-reflexão-ação, no qual o pesquisador atuou como educador e agente de mudança. Realizada com turmas de 9º ano da EEDIEB Prof. Antônio Cesário de Figueiredo Neto, em Cuiabá-MT, a intervenção integrou o projeto *Vozes Ancestrais* (GEPEQ/UFMT), reafirmando práticas antirracistas e decoloniais ancoradas em saberes tradicionais.

O processo de aplicação organizou-se em três fases complementares: (a) planejamento e construção de instrumentos; (b) execução em sala; (c) análise e devolutiva dos resultados.

Fase (a) – Planejamento. Definiram-se materiais, textos e objetivos pedagógicos alinhados às Competências Gerais da BNCC (2017) e às diretrizes do DRC/MT (2022), garantindo pertinência curricular. A equipe pedagógica acompanhou a elaboração do plano, fortalecendo a colegialidade reflexiva típica de metodologias colaborativas. Foram produzidos: quadro digital de perguntas problematizadoras (tema, subtema, ponto de vista, silenciamentos), roteiro de mediação e rubricas de observação do engajamento discente.

Fase (b) – Execução. Implementou-se uma aula de 90 minutos estruturada em quatro momentos: acolhida e provocação; construção do conhecimento; sistematização; fechamento.

- Acolhida/provocação: a pergunta orientadora “*A mídia fala por todos ou fala sobre todos?*” instaurou escuta ativa e curiosidade epistemológica, problematizando intencionalidade, poder e representação.
- Construção do conhecimento: dois textos midiáticos reais, selecionados por contraste discursivo, foram analisados em grupos: (1) “Saberes indígenas e quilombolas devem integrar educação profissional...” (Senado Notícias, 2025); (2) “Mineradora quer explorar terras raras dentro de quilombo...” (Repórter Brasil, 2025). A leitura ocorreu em Chromebooks, via Plataforma Plurall, que funcionou como espaço de registro e debate colaborativo (links compartilhados, respostas coletivas ao quadro problematizador, comentários entre pares). Nesse momento, o professor integrou dados do Censo Demográfico 2022/IBGE (2023) sobre povos indígenas e quilombolas, oferecendo lastro empírico à crítica e desenvolvendo consciência sociolinguística e política em sintonia com Freire (1996).
- Sistematização: as equipes organizaram achados em quadro comparativo (tema, subtema, perspectiva), explicitando o papel de escolhas lexicais e estruturais na construção de mundos possíveis e na distribuição desigual da fala.
- Fechamento: realizou-se reescrita coletiva de manchete, deslocando o eixo semântico de denúncia à agência “*Quilombolas do Kalunga resistem e defendem seu território diante de ameaças de exploração.*” A produção foi publicada no mural do Plurall, constituindo ato de autoria crítica e empoderamento simbólico, em diálogo com a escrevivência (Evaristo, 2015). Seguiu-se uma roda de conversa para socialização de reescritas e afetos suscitados, reafirmando a centralidade das práticas dialógicas.

Fase (c) – Análise e devolutiva. Realizaram-se três encontros ampliados (estudantes, equipe pedagógica e pesquisador) para avaliar impactos na formação crítica e na cultura escolar. As interações orais foram gravadas e transcritas com consentimento, formando o corpus analítico. A interpretação empregou análise qualitativa de conteúdo com categorias emergentes (criticidade, protagonismo, consciência identitária), triangulando registros do mural digital, rubricas de observação e anotações de campo.

Os resultados revelaram alto engajamento e participação equitativa, com produções ancoradas nas realidades étnico-raciais dos estudantes. Houve avanço na leitura crítica, identificação de discursos hegemônicos e autorias de resistência. A tecnologia funcionou como meio de democratização da palavra, ampliando vozes e registrando o processo formativo coletivo.

Validade e ética - O êxito decorre da coerência entre planejamento e execução, do ambiente dialógico-afetivo e da articulação teoria-prática (Freire; Castilho & Carvalho, 2015). Para além da eficácia, a metodologia demonstrou necessidade ética, ao consolidar práticas curriculares orientadas à justiça cognitiva e à revalorização de saberes marginalizados, confirmando a potência da pesquisa-ação como gesto político-pedagógico de transformação.

5 Quando os estudantes escrevem o mundo: reescritas, resistências e pertencimentos na sala de aula

A alta adesão dos estudantes não se explica apenas pela “novidade” tecnológica; ela deriva, sobretudo, do reconhecimento de si no objeto de estudo. Ao deslocar a análise da mídia para pautas que tangenciam o cotidiano, as memórias familiares e as pertencas territoriais indígenas, quilombolas e periféricas a aula instaurou um contrato didático de sentido: ler não era cumprir tarefa, mas interrogar o mundo. Esse deslocamento epistêmico é coerente com a noção freiriana de que a leitura da palavra é indissociável da leitura do mundo, e com a proposta de pedagogias insurgentes (Walsh), nas quais o conhecimento escolar se constitui na disputa por sentidos e na restituição de vozes silenciadas.

Do ponto de vista analítico, três categorias emergentes sintetizam o processo formativo observado: (I) desvelamento da perspectiva, (II) autorias de resistência e (III) reconhecimento identitário.

(I) Desvelamento da perspectiva - Ao contraporem a notícia do *Senado Notícias* (que valoriza saberes tradicionais ao vinculá-los à educação profissional) à matéria da *Repórter Brasil* (centrada no conflito minerário), os estudantes identificaram marcas de enunciação escolhas lexicais, fontes privilegiadas, silenciamentos que orientam a leitura e constroem imagens de mundo. O exercício de perguntar “quem fala?” e “a partir de onde fala?” explicitou a heterogeneidade enunciativa da mídia e preveniu leituras naturalizadas de “neutralidade jornalística”.

(II) Autorias de resistência - A reescrita coletiva da manchete produziu deslocamento do eixo semântico da dor à agência convertendo a comunidade de “objeto de notícia” em sujeito político de enunciação. Essa torção discursiva não foi meramente estilística: ao nomear “resistência” e “defesa do território”, os estudantes ativaram quadros de referência (ancestralidade, direitos, memória) que reposicionam o leitor frente à narrativa. O mural do Plurall registrou esse gesto de autoria, com comentários que tensionavam a dicotomia “progresso econômico vs. vidas quilombolas”, indicando maturidade argumentativa e consciência ética sobre o papel das palavras na vida social.

(III) Reconhecimento identitário - A incorporação de dados do Censo 2022/IBGE não funcionou como adereço estatístico, mas como índice de realidade que ancorou as interpretações. Ao perceberem a amplitude demográfica e territorial de povos indígenas e quilombolas e as desigualdades educacionais que os atravessam os estudantes passaram a conectar os textos midiáticos a uma geografia de direitos. Emergiram, então, falas de pertencimento (“parece com a minha comunidade”; “a escola precisa mostrar isso”), sinalizando afetos cognitivos capazes de sustentar aprendizagens duradouras.

A intervenção teve alcance curricular e epistêmico: integrou as Leis 10.639/03 e 11.645/08 ao ensino de Língua Portuguesa, politizando a leitura com rigor linguístico. Reconheceu a escola como território de enunciação, onde práticas de fala, escuta e escrita fortalecem identidades e enfrentam o racismo estrutural. O impacto do projeto ultrapassou a aula: estudantes passaram a questionar manchetes, exigir múltiplas fontes e reconhecer ausências de vozes comunitárias. A equipe docente notou maior interesse por temas identitários e de direitos. O uso crítico das tecnologias ampliou a autoria e registrou o processo formativo, gerando um corpus analítico que evidenciou avanços na consciência linguística e racial e orientou novas práticas pedagógicas. Em termos de limites, reconhece-se que o tempo didático desafia aprofundamentos, e que a leitura crítica da mídia exige itinerários formativos continuados para evitar recaídas em moralismos ou dicotomias simplistas. Contudo, a intervenção demonstra que pequenas decisões curriculares seleção comparativa de textos, perguntas certas, reescrita situada são potentes alavancas para a formação de leitores autônomos, críticos e solidários.

Os resultados indicam que articular linguagem, história e território em chave decolonial produz deslocamentos reais: os estudantes deixam o lugar de espectadores e assumem a posição de coautores do discurso público, condição indispensável para a democracia que se quer plural. No horizonte do Vozes Ancestrais, a aula analisada constitui protocolo replicável para outras unidades curriculares (notícia, artigo de opinião, reportagem, crônica), reforçando a convicção de que uma escola que escuta e nomeia as experiências de seus sujeitos ensina mais e melhor porque humaniza.

6 A escola que escuta o quilombo e a aldeia: horizontes de uma educação antirracista e pluriepistêmica

O plano de aula desenvolvido na EEDIEB Prof. Antônio Cesário de Figueiredo Neto constitui uma experiência paradigmática na consolidação de uma educação pública antirracista e decolonial. Enraizada nas diretrizes da BNCC (2017) e do DRC/MT (2022), a proposta

demonstrou que o ensino da Língua Portuguesa pode ser instrumento político, ético e emancipador, ao promover uma leitura crítica comprometida com a dignidade das vozes quilombolas e indígenas. A leitura, antes restrita à decodificação textual, transformou-se em gesto de consciência e libertação, denunciando as ausências históricas e anunciando novas formas de existir e narrar o mundo.

A experiência mostrou que práticas pedagógicas baseadas no diálogo e na criticidade tecnológica fortalecem a autonomia intelectual e os vínculos afetivos. O uso dos Chromebooks e do Plurall democratizou a palavra, tornando estudantes autores de suas histórias e a escola um território de saberes entre ancestralidade e contemporaneidade.

Inserido no projeto *Vozes Ancestrais – Riqueza Cultural dos Povos Indígenas*, concebido no âmbito do GEPEQ/UFMT, o trabalho consolidou uma pedagogia de extensão e pesquisa viva, que reconhece o valor cognitivo das epistemologias do Sul e reinscreve a escola pública como território de reexistência. Essa prática pedagógica plural e afetiva reafirma que o currículo, quando permeado pela escuta e pela diversidade, rompe a lógica colonial e institui uma nova política curricular mais humana, crítica e pluriepistêmica. Educar, nesse contexto, é ato político e poético: um gesto de resistência e esperança que faz da palavra o instrumento de libertação e da escola pública o lugar onde o Brasil aprende, finalmente, a escutar todas as suas vozes.

Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2017. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 11 out. 2025.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394/1996 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.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394/1996 para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. *Diário Oficial da União: Brasília*, DF, 11 mar. 2008.

CASTILHO, Suely Dulce de. **Quilombo contemporâneo: educação, família e culturas**. Cuiabá: EdUFMT, 2011.

CASTILHO, Suely Dulce de; CARVALHO, João. A escola quilombola como espaço de reexistência e fortalecimento identitário. In: _____ (org.). **Educação escolar quilombola: saberes, territórios e direitos**. Cuiabá: EdUFMT, 2015. p. 349-360.

CASTILHO, Suely Dulce de; OLIVEIRA, Ana Paula. Juventudes quilombolas e o olhar do outro: desafios da educação antirracista no Brasil contemporâneo. In: _____. **Educação, memória e identidades quilombolas**. Cuiabá: EdUFMT, 2022. p. 245-260.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico 2022: povos e comunidades tradicionais — indígenas e quilombolas**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/>. Acesso em: 11 out. 2025.

MATO GROSSO (Estado). **Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Mato Grosso: Documento de Referência Curricular – DRC/MT**. Cuiabá: Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso – SEDUC/MT, 2022. Disponível em: <https://drc.seduc.mt.gov.br/>. Acesso em: 11 out. 2025.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Petrópolis: Vozes, 2005.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 107-130.

REPÓRTER BRASIL. **Mineradora quer explorar terras raras dentro de quilombo no Tocantins, denunciam moradores**. São Paulo, 19 ago. 2025. Disponível em: <https://reporterbrasil.org.br/2025/08/terras-raras-quilombo-kalunga-mimoso-brasmet/>. Acesso em: 11 out. 2025.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** São Paulo: Letramento, 2017.

SENADO NOTÍCIAS. **Saberes indígenas e quilombolas devem integrar educação profissional, aprova Comissão de Educação**. Brasília, 7 out. 2025. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2025/10/07/saberes-indigenas-e-quilombolas-devem-integrar-educacao-profissional-aprova-ce>. Acesso em: 11 out. 2025.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad, Estado, Sociedad: luchas (de)coloniales de nuestra época**. Quito: Abya-Yala, 2009.

EDUCAÇÃO NO E DO CAMPO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

GT 3: Educação e diversidades culturais

Trabalho completo

Ana Emanuely de Sousa FERREIRA

(Graduanda em Licenciatura em Pedagogia, IFMT/Cuiabá-MT)

E-mail: ana.emanuely@estudante.ifmt.edu.br

Jhady Lorrane Fioravante Vilela de OLIVEIRA

(Graduanda em Licenciatura em Pedagogia, IFMT/Cuiabá-MT)

E-mail: jhady.l@estudante.ifmt.edu.br

Limarrian Conceição de Camargo ALMEIDA

(Graduanda em Licenciatura em Pedagogia, IFMT/Cuiabá-MT)

E-mail: limarrian.c@estudante.ifmt.edu.br

Rejane Souza de Assunção de CAMPOS

(Graduanda em Licenciatura em Pedagogia/IFMT/Cuiabá-MT)

E-mail: xwassuncao@gmail.com

Suammy Priscila Rodrigues Leite CORDEIRO

(Docente do IFMT/Cuiabá-MT)

E-mail: suammy.cordeiro@ifmt.edu.br

Resumo

Este trabalho discute a educação no e do campo, evidenciando diferenças conceituais, políticas públicas e desafios para assegurar o direito à escolarização em áreas rurais. A partir de revisão bibliográfica e documental, analisa-se como a educação popular freireana dialoga com a luta por reconhecimento dos sujeitos do campo. A pesquisa indica que a valorização da cultura camponesa, o fortalecimento de políticas públicas e a formação docente são essenciais para consolidar processos educativos emancipatórios. Conclui-se que a educação do campo constitui-se em instrumento de resistência, cidadania e permanência no território.

Palavras-chave: Educação do campo. Políticas públicas. Inclusão.

1 Introdução

A educação básica é um direito fundamental garantido pela Constituição Federal de 1988 e regulamentado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), que estabelece a escolarização como instrumento de cidadania e inclusão social. Entretanto, para a população que vive em áreas rurais, o acesso a uma educação de qualidade ainda apresenta desigualdades significativas, decorrentes de fatores históricos, geográficos e estruturais que impactam diretamente a permanência e o sucesso escolar.

Historicamente, as escolas rurais enfrentaram precariedade de infraestrutura, escassez de recursos didáticos e formação docente limitada, desafios que diferem consideravelmente

das realidades urbanas (MOLINA; FREITAS, 2011). As Diretrizes Operacionais da Educação do Campo (BRASIL, 2002) reconhecem essas condições desafiadoras, afirmando que “as escolas localizadas em áreas rurais enfrentam obstáculos estruturais que comprometem a oferta de educação de qualidade, sendo necessárias políticas específicas para superá-los” (BRASIL, 2002, p. 10).

A partir da década de 1990, políticas públicas voltadas à educação do campo passaram a ganhar maior destaque no cenário nacional, com iniciativas como o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), As Diretrizes Operacionais da Educação do Campo (2002; 2010) e projetos estaduais e municipais voltados ao fortalecimento das escolas rurais. Essas ações buscam reconhecer os sujeitos do campo como protagonistas do processo educativo, promovendo currículos contextualizados, formação docente específica e estratégias que favoreçam a permanência escolar em territórios rurais. Além disso, universidades e institutos federais têm contribuído por meio de projetos de extensão, pesquisa e formação continuada voltados à realidade do campo, fortalecendo a articulação entre educação formal, saberes locais e desenvolvimento comunitário.

Neste contexto, é importante diferenciar dois conceitos fundamentais: educação no campo e educação do campo. A primeira refere-se à presença física da escola em territórios rurais, enfrentando frequentemente limitações estruturais e dificuldades de acesso (MOLINA; FREITAS, 2011). Já a segunda configura-se como um projeto pedagógico e sociocultural que busca dialogar com os saberes, valores e práticas das comunidades camponesas, promovendo uma educação crítica e emancipatória (CALDART, 2004; FREIRE, 1996).

A relevância deste estudo está em compreender como a educação no e do campo pode contribuir para a inclusão social, a permanência no território e a valorização da identidade camponesa, enfrentando desafios históricos e estruturais. O trabalho propõe analisar a efetividade das políticas públicas, examinar práticas pedagógicas contextualizadas e refletir sobre a articulação entre Estado, instituições educativas e comunidades rurais.

Dessa forma, esta pesquisa busca investigar os conceitos, as políticas públicas e as práticas pedagógicas vinculadas à educação do campo, evidenciando seus avanços, limitações e potencial transformador. Ao contextualizar historicamente a educação rural no Brasil e analisar suas articulações com a educação popular, pretende-se oferecer uma reflexão crítica

sobre a necessidade de consolidar uma política educacional que garanta direitos, promova equidade e fortaleça a cidadania nas áreas rurais.

2 Fundamentação teórica

A distinção entre educação no campo e educação do campo é central para compreender a diversidade das práticas educacionais em contextos rurais. A educação no campo abrange as escolas situadas em territórios rurais, que historicamente enfrentam dificuldades de infraestrutura, transporte, recursos pedagógicos e formação docente, fatores que influenciam diretamente a qualidade do ensino (MOLINA; FREITAS, 2011; ARROYO, 2007). Em contraste, a educação do campo é concebida como um projeto pedagógico comprometido com a realidade sociocultural das comunidades camponesas, valorizando saberes locais, identidade cultural e participação social (CALDART, 2004; FREIRE, 1996). Essa perspectiva enfatiza não apenas o acesso à escolarização, mas também a construção de práticas educativas que promovam reflexão crítica, protagonismo estudantil e articulação entre ensino e vida comunitária.

A escolarização em áreas rurais desenvolveu-se em resposta a um longo histórico de desigualdades em relação às escolas urbanas, marcado pela precariedade estrutural e pela escassez de recursos. A partir da década de 1990, políticas públicas passaram a focalizar as especificidades do campo, destacando-se o PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária –, as Diretrizes Operacionais da Educação do Campo (2002; 2010) e iniciativas estaduais voltadas à formação de professores e à permanência escolar (BRASIL, 2002; MOLINA; FREITAS, 2011). Tais iniciativas revelam a tentativa de transformar o conceito de educação do campo em prática concreta, articulando currículos contextualizados, valorização da cultura local e fortalecimento das comunidades.

Entre as estratégias pedagógicas mais investigadas nesse contexto, sobressai a pedagogia da alternância, que organiza o tempo escolar em períodos intercalados entre escola e comunidade, promovendo aprendizagem significativa e participação social (MOLINA; FREITAS, 2011). Do mesmo modo, a elaboração de currículos contextualizados possibilita a incorporação de saberes e experiências locais ao processo educativo, fortalecendo a identidade cultural dos estudantes e ampliando a relevância do ensino (CALDART, 2004). Experiências registradas em escolas rurais demonstram que tais metodologias contribuem

para reduzir a evasão, ampliar a permanência no território e desenvolver competências cidadãs, em consonância com os princípios da educação popular freireana (FREIRE, 1996). Apesar dos avanços conceituais e das políticas implementadas, a educação do campo ainda enfrenta desafios expressivos. A descontinuidade de programas, a insuficiência de financiamento, a formação docente limitada e as desigualdades regionais comprometem a efetividade das práticas pedagógicas (ARROYO, 2007; BRASIL, 2010). Além disso, questões contemporâneas, como a inclusão digital e o acesso a tecnologias educacionais, permanecem como barreiras à equidade no campo.

Essa realidade reforça a necessidade de políticas permanentes, de integração entre Estado, instituições de ensino e comunidades e do fortalecimento de práticas pedagógicas que articulem teoria e contexto local, assegurando a educação como instrumento de cidadania e desenvolvimento sustentável.

3 Objetivos

Objetivo geral

Analisar a educação no e do campo no Brasil, considerando conceitos, políticas públicas e desafios pedagógicos, em diálogo com os princípios da pedagogia freireana.

Objetivos específicos

- *Diferenciar os conceitos de educação no campo e educação do campo, evidenciando suas implicações pedagógicas e socioculturais;
- *Examinar políticas públicas e programas voltados à educação do campo, ressaltando avanços e limitações;
- *Identificar os principais desafios pedagógicos enfrentados pelas escolas rurais e sua relação com a permanência estudantil e a inclusão social.

4 Metodologia

O presente estudo caracteriza-se como pesquisa de natureza bibliográfica e documental. A pesquisa bibliográfica possibilitou a análise de obras de referência sobre educação do campo, fornecendo a fundamentação conceitual e teórica necessária (GIL, 2019; LAKATOS; MARCONI, 2017). Já a pesquisa documental utilizou diretrizes, relatórios e

programas oficiais, como o PRONERA e as Diretrizes Operacionais da Educação do Campo (BRASIL, 2002; 2010), permitindo compreender políticas públicas e práticas pedagógicas implementadas no contexto rural (LAKATOS; MARCONI, 2017).

Foram consultadas obras de referência como MOLINA e FREITAS (2011), ARROYO (2007) e CALDART (2004), além de documentos oficiais do Ministério da Educação, entre eles as Diretrizes Operacionais da Educação do Campo (BRASIL, 2002; 2010) e relatórios de programas governamentais voltados à escolarização rural, com destaque para o PRONERA.

A análise priorizou três categorias principais: (I) Conceitos – distinção entre educação no campo e educação do campo, considerando implicações pedagógicas e socioculturais; (II) Políticas públicas – avaliação de programas e diretrizes implementados para fortalecer a educação do campo, evidenciando avanços e limitações; (III) Desafios pedagógicos-identificação das principais dificuldades enfrentadas pelas escolas rurais, com ênfase na permanência escolar, na formação docente e na inclusão social.

O método adotado consistiu em leitura crítica, análise comparativa e síntese interpretativa das obras e documentos selecionados, o que permitiu estabelecer relações entre teoria, políticas públicas e práticas pedagógicas (GIL, 2019; LAKATOS; MARCONI, 2017; MINAYO, 2010). A leitura crítica favoreceu a compreensão dos conceitos de educação no e do campo; a análise comparativa possibilitou identificar semelhanças e diferenças entre programas e diretrizes; e a síntese interpretativa integrou essas informações, proporcionando uma visão abrangente acerca dos avanços e desafios da educação rural no Brasil.

5 Resultados e discussão

A análise das obras e documentos selecionados permite compreender como a educação no e do campo se configura no Brasil, evidenciando diferenças conceituais, políticas públicas implementadas e desafios pedagógicos enfrentados pelas comunidades rurais. Os resultados revelam que, embora haja avanços na formulação de políticas e na proposição de práticas pedagógicas contextualizadas, persistem limitações estruturais e institucionais que comprometem a efetividade da educação do campo. Essa análise organiza-se em três categorias: conceitos de educação no campo e educação do campo, políticas públicas direcionadas à educação rural e desafios pedagógicos enfrentados pelas escolas e comunidades.

A pesquisa demonstrou que a distinção entre educação no campo e educação do campo é crucial para compreender as estratégias de ensino, a permanência escolar e a valorização dos saberes locais. Além disso, a investigação documental evidencia o papel das políticas públicas na tentativa de superar desigualdades históricas, enquanto a análise crítica das práticas pedagógicas ressalta tanto os avanços quanto as barreiras à implementação efetiva de métodos contextualizados e emancipatórios. Esses elementos fornecem um panorama integrado que orienta a discussão detalhada das categorias selecionadas.

5.1. Conceitos: Educação no campo e Educação do campo

A análise das obras selecionadas evidencia que a distinção entre educação no campo e educação do campo vai além da localização geográfica das escolas. A educação **no campo** caracteriza-se pela presença física da escola em territórios rurais, muitas vezes marcada por precariedade de infraestrutura, transporte inadequado e recursos didáticos limitados (MOLINA; FREITAS, 2011; ARROYO, 2007). Em contraste, a educação **do campo** constitui um projeto pedagógico que valoriza saberes locais, identidade cultural e participação social, promovendo a articulação entre ensino e vida comunitária (CALDART, 2004; FREIRE, 1996).

Ao comparar essas abordagens, observa-se que a educação do campo transcende o acesso à escolarização formal, incorporando práticas que favorecem o protagonismo estudantil, a reflexão crítica e a construção de conhecimento em diálogo com a realidade local. Essa perspectiva encontra-se em consonância com os princípios da educação popular freireana, que enfatiza a relação entre teoria e prática, ensino e experiência social (FREIRE, 1996).

5.2. Políticas públicas

As políticas públicas direcionadas à educação do campo têm buscado superar desigualdades históricas e promover uma escolarização contextualizada para as comunidades rurais. Entre as principais iniciativas analisadas, destacam-se as Diretrizes Operacionais da Educação do Campo (2002; 2010), o PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – e os programas PDE Campo e Escola Ativa.

As Diretrizes Operacionais da Educação do Campo estabelecem referências curriculares e orientações pedagógicas adaptadas à realidade rural, promovendo a valorização

dos saberes locais e orientando a formação docente (BRASIL, 2002; 2010). Apesar de oferecerem base para a implementação de práticas pedagógicas contextualizadas, sua efetividade depende de infraestrutura adequada, disponibilidade de recursos e continuidade política, elementos nem sempre garantidos em todas as regiões.

O PRONERA foi criado para atender jovens e adultos em assentamentos rurais, articulando ensino formal, formação social e práticas produtivas (BRASIL, 2002). Destaca-se por integrar aprendizagem e realidade comunitária, favorecendo permanência escolar, protagonismo estudantil e valorização da cultura local. Entretanto, enfrenta dificuldades relacionadas ao financiamento, à escala de atendimento e à abrangência territorial, o que limita seu alcance nas áreas que mais necessitam de escolarização contextualizada.

Já os programas PDE Campo e Escola Ativa foram concebidos para ampliar o acesso à educação rural, incentivar a inovação pedagógica e fortalecer a participação comunitária (BRASIL, 2010). Incluem ações de formação continuada para professores, adaptação curricular às especificidades locais e iniciativas de inclusão digital. Contudo, sua implementação depende do engajamento institucional e de condições logísticas adequadas, resultando em impactos desiguais entre diferentes regiões do país.

Em síntese, essas políticas públicas demonstram avanços significativos na formalização de programas específicos para a educação do campo, mas também evidenciam limitações estruturais e institucionais que comprometem sua plena efetividade. A consolidação dessas ações exige continuidade, investimentos suficientes, formação docente especializada e articulação com as comunidades, de modo a assegurar que a educação do campo cumpra seu papel emancipatório e social (ARROYO, 2007; MOLINA; FREITAS, 2011).

5.3. Desafios pedagógicos

Entre os principais desafios pedagógicos identificados destacam-se: infraestrutura precária, longas distâncias entre residências e escolas, formação docente insuficiente, currículos pouco contextualizados e inclusão digital restrita (MOLINA; FREITAS, 2011; ARROYO, 2007). Tais fatores contribuem para a evasão escolar e dificultam a permanência dos alunos no território.

A análise sugere que práticas pedagógicas contextualizadas, como a pedagogia da alternância e a valorização de saberes locais, podem mitigar parte desses desafios, fortalecendo a identidade cultural e promovendo maior engajamento estudantil (CALDART, 2004; FREIRE, 1996). Entretanto, a efetiva implementação dessas práticas depende de suporte institucional, formação docente específica e continuidade das políticas públicas.

Em síntese, os resultados indicam que a educação do campo constitui-se em instrumento de transformação social, capaz de articular ensino e realidade comunitária, mas ainda limitada por fatores estruturais e institucionais. A análise crítica evidencia a necessidade de políticas integradas e de estratégias pedagógicas que atendam efetivamente às demandas das escolas e comunidades rurais.

6 Considerações finais

A análise realizada evidencia que a educação no e do campo no Brasil constitui-se em um espaço marcado por tensões entre desafios históricos, políticas públicas e práticas pedagógicas. Enquanto a educação no campo ainda enfrenta obstáculos estruturais, como infraestrutura precária, transporte inadequado e formação docente limitada, a educação do campo apresenta potencial emancipatório ao valorizar saberes locais, identidade cultural e protagonismo estudantil (MOLINA; FREITAS, 2011; FREIRE, 1996).

As políticas públicas examinadas – Diretrizes Operacionais da Educação do Campo, PRONERA e PDE Campo/Escola Ativa – revelam avanços significativos na formalização de programas específicos voltados ao contexto rural, promovendo acesso, permanência e contextualização pedagógica. Contudo, sua efetividade permanece condicionada à continuidade das ações, ao financiamento adequado e ao suporte institucional (BRASIL, 2002; 2010; ARROYO, 2007).

Os desafios pedagógicos identificados demonstram a necessidade de estratégias integradas que articulem formação docente, currículo contextualizado e práticas educativas alinhadas à realidade das comunidades rurais. Nesse sentido, a educação do campo, fundamentada nos princípios da educação popular freireana, constitui-se em instrumento de transformação social, capaz de fortalecer a cidadania, assegurar a permanência no território e valorizar a cultura das comunidades camponesas.

Por fim, este estudo reforça a relevância de políticas públicas e práticas pedagógicas que garantam não apenas a escolarização formal, mas o direito à educação de qualidade, contextualizada e inclusiva, contribuindo para a justiça social e para o desenvolvimento sustentável do campo. Ressalta-se, ainda, que futuras pesquisas poderão aprofundar a análise de experiências locais, ampliando a compreensão sobre os impactos concretos das políticas educacionais e práticas pedagógicas na consolidação da educação do campo.

Referências

ARROYO, Miguel Gonzalez. Outros sujeitos, outras pedagogias. Petrópolis: Vozes, 2007.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Por uma educação no campo. Petrópolis: Vozes, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do Campo. Brasília: MEC, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do Campo. Brasília: MEC, 2010.

CALDART, Roseli Salete. Pedagogia do Movimento Sem Terra. Petrópolis: Vozes, 2004.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa Pedagogia. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, Antonio Carlos. Métodos e Técnica de Pesquisa Social. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. Fundamentos de metodologia científica. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

MOLINA, Mônica Castagna; FREITAS, Heloisa. educação do Campo: políticas públicas e prática pedagógica. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2011.

TRADUÇÃO INTERLINGUÍSTICA PARA LIBRAS E REGISTRO EM ESCRITA DE LÍNGUA DE SINAIS - VISIOGRAFIA: INTERFACES TEÓRICAS, EPISTEMOLÓGICAS E APLICADAS

GT 3: Educação e diversidades culturais

Trabalho completo

Rosa Carolina Silva de Gouveia

(Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem/UFMT)

E-mail: rosa.gouveia@ufmt.br

Áurea de Santana Bueno

(Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem/UFMT)

E-mail: aureadesantanabueno@gmail.com

Cláudio Alves Benassi

(Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem/UFMT)

E-mail: claudio.benassi@ufmt.br

Resumo

Este trabalho discute os aspectos linguísticos, epistemológicos e pedagógicos envolvidos na tradução do português para a Língua Brasileira de Sinais (Libras), assim como da sistematização e uso da Escrita de Língua de Sinais (ELS) como ferramenta de registro e transmissão da língua. Ao refletir sobre a tradução para Libras, compreende-se que o processo vai além da simples correspondência entre palavras ou estruturas das línguas. Envolve, antes, uma transposição intermodal (do verbal para o visual/espacial) que implica em reestruturações discursivas e pragmáticas em função das especificidades estruturais e culturais da Libras enquanto língua espaço-visual. A partir de estudos da Linguística Aplicada, da Teoria da Tradução e dos Estudos Surdos, considera-se que traduzir para Libras exige não apenas aspectos linguísticos, mas também semióticos, culturais e identitários. Nesse sentido, destaca-se o papel do tradutor e intérprete como agente co-construtor de significados, mediando discursos entre línguas que operam por lógicas diferentes, mas igualmente complexas. A partir da análise de trabalhos acadêmicos e relatos de experiência em contextos educacionais e institucionais, investiga-se como o processo tradutório é atravessado por fatores como a iconicidade, o uso do espaço, a simultaneidade e a expressividade facial e corporal, elementos fundamentais na gramática da Libras. O segundo eixo deste estudo incide sobre a escrita de sinais, com foco no sistema VisoGrafia, discutido como proposta de notação gráfica que busca representar, de forma precisa e sistemática, os componentes fonológicos e morfossintáticos da Libras. A ELS é aqui analisada não apenas como ferramenta auxiliar, mas como modalidade autônoma de letramento visual, capaz de favorecer processos de aquisição da Libras como primeira língua por sujeitos surdos, bem como

de promover registros acadêmicos, literários e científicos da língua. A reflexão baseia-se nas pesquisas sobre o uso da ELS em escolas mostram efeitos positivos na alfabetização bilíngue, na valorização da língua de sinais e na preservação da cultura surda. Em um panorama mais amplo, argumenta-se que a articulação entre tradução interlinguística e escrita de língua de sinais inscreve-se em um campo de disputa epistemológica, em que se afirmam as línguas de sinais como objetos legítimos de produção de conhecimento e como meios de empoderamento sociolinguístico. O trabalho conclui enfatizando a urgência de políticas públicas e práticas acadêmicas que reconheçam a escrita de língua de sinais como parte integrante das demandas de acessibilidade, inclusão e pesquisa bilíngue, particularmente no âmbito das universidades e dos programas de pós-graduação.

Palavras-chave: Tradução interlinguística. Libras. Escrita de sinais.

1 Introdução

A Língua Brasileira de Sinais (Libras) foi oficialmente reconhecida como meio legal de comunicação e expressão no Brasil pela Lei nº 10.436/2002 e regulamentada pelo Decreto nº 5.626/2005. Este reconhecimento impulsionou o debate e a pesquisa em torno de suas práticas de uso. Esse reconhecimento fortaleceu o debate sobre o uso da Libras, especialmente nas áreas de tradução e escrita da língua de sinais. O presente trabalho inscreve-se nesse campo de estudo, abordando a complexa interface entre a tradução do Português para a Libras e a utilização da Escrita de Língua de Sinais (ELS), com foco no sistema Visiografia, como ferramenta de letramento visual e empoderamento sociolinguístico.

O tema central é a Tradução Interlinguística para Libras e Registro em Escrita de Língua de Sinais - VisoGrafia: Interfaces Teóricas, Epistemológicas e Aplicadas. Esta pesquisa é relevante porque busca consolidar referenciais teóricos que concebem as línguas de sinais não só como ferramentas de inclusão, mas como línguas de pleno estatuto, capazes de sustentar produções acadêmicas, científicas e literárias. A tradução para Libras é um processo intermodal (do oral/escrito para o visual/espacial) que exige uma profunda reestruturação do discurso, considerando a gramática visual e as nuances culturais da comunidade surda (Quadros & Karnopp, 2004).

Além disso, a Escrita de Língua de Sinais, especialmente o sistema VisoGrafia, é analisada como um instrumento que reforça a legitimidade da Libras como língua de conhecimento. Uma língua que pode ser registrada, armazenada e transmitida de forma autônoma, não dependente da notação em línguas orais, adquire um novo *status* no campo do conhecimento, alinhando-se aos pressupostos da Epistemologia Surda (Skliar, 2005).

Os objetivos gerais e específicos serão detalhados na Seção 3. Em termos de contextualização, a tradução interlinguística e a escrita de sinais se situam no campo da Linguística Aplicada, ao examinar o uso da linguagem em contextos sociais e pedagógicos concretos, e nos Estudos Surdos, ao afirmar a diferença linguística e cultural como base para a produção de conhecimento e para a luta por direitos e acessibilidade.

2 Fundamentação teórica

A discussão sobre a tradução para a Libras e o registro escrito requer um quadro teórico multifacetado, abrangendo a Teoria da Tradução, os Estudos da Tradução em Libras, a Epistemologia Surda e as pesquisas sobre a Escrita de Língua de Sinais.

2.1 A tradução como transposição intermodal e cultural

As teorias da tradução oferecem as bases conceituais que sustentam a discussão sobre a tradução interlinguística. Roman Jakobson (1959) propôs a tripartição das modalidades de tradução (intralingual, interlingual e intersemiótica), sendo a tradução do português (língua oral-auditiva) para a Libras (língua visual-espacial) um caso complexo que se situa entre a tradução interlingual e, fundamentalmente, a intersemiótica ou intermodal.

Diversos autores reforçam a ideia de que traduzir vai além da simples equivalência literal. Amparo Hurtado Albir (2001), que a define como um processo interpretativo e textual, que implica uma desverbalização para captação do sentido e uma posterior reverbalização na língua de chegada. No contexto da Libras, a "reverbalização" é, na verdade, uma "ressinalização", que deve respeitar as construções espaço-visuais e a iconicidade inerentes à língua.

Lawrence Venuti (2007) contribui para a perspectiva crítica, introduzindo a discussão sobre a domesticação e a estrangeirização. Na tradução para a Libras, a opção por uma tradução mais "estrangeirizadora" pode significar a afirmação dos modos discursivos da Libras, evitando a submissão às estruturas sintáticas do Português. Esta escolha está intrinsecamente ligada à afirmação política e cultural da comunidade surda.

2.2 Estudos da tradução em Libras: espaço, iconicidade e expressividade

O campo dos estudos da tradução em Libras, desenvolvido por pesquisadores como **Ronice Quadros** (2002), **Pimenta** (2008) e **Lacerda** (2010), enfatiza as especificidades linguísticas da tradução entre línguas de modalidades distintas. Quadros e Karnopp (2004) destacam que a Libras utiliza o espaço à frente do corpo do sinalizador para criar referências, estabelecer relações gramaticais (como pronomes e concordâncias) e construir narrativas complexas, explorando a simultaneidade de elementos que em línguas orais seriam sequenciais. A tradução, portanto, rompe com a linearidade: é um processo visual, simultâneo e dinâmico.

O papel do **tradutor e intérprete de Libras (TILS)** é redefinido como um agente mediador que precisa dominar não apenas os léxicos e as gramáticas, mas também os recursos semióticos e pragmáticos, como a **expressividade facial e corporal** e o uso de **classificadores**, que são elementos gramaticais essenciais para a descrição e a representação visual na Libras.

2.3 Epistemologia Surda e a língua como produção de conhecimento

A **Epistemologia Surda**, proposta por autores como **Carlos Skliar** (1998, 2005), **Karen Strobel** (2008, 2009) e **Lodenir Karnopp** (2001), defende a língua de sinais e a cultura surda como bases legítimas e autônomas para a produção de conhecimento. Essa perspectiva vai além da abordagem clínica ou pedagógica tradicional, que via a surdez apenas pela ótica da deficiência ou da falta.

Para a Epistemologia Surda, a experiência visual e espacial do sujeito surdo gera uma forma única de ver o mundo e de produzir conhecimento. Nesse sentido, a tradução para a Libras, quando bem executada, não é apenas um serviço de acessibilidade, mas um ato de **afirmação epistemológica**, que permite que o conhecimento seja reestruturado e compreendido dentro da lógica da Libras. O Tradutor Intérprete de Língua Brasileira de Sinais - TILS e a própria Libras atuam como co-construtores de significado, descolonizando o saber historicamente centrado na oralidade e na escrita alfabética.

2.4 Escrita de Língua de Sinais e VisoGrafia como letramento autônomo

A necessidade de um registro permanente e acessível da Libras levou ao desenvolvimento de diferentes sistemas de escrita. Um dos mais conhecidos é o SignWriting, criado por Valerie Sutton, que propõe uma notação gráfica icônica e sistemática para representar os componentes fonológicos das línguas de sinais (como configuração de mão, ponto de articulação, movimento e orientação).

No contexto brasileiro, destaca-se também o sistema VisoGrafia, desenvolvido por Claudio Alves Benassi em 2017, que, embora se inspire em aspectos do SignWriting, apresenta uma proposta distinta de organização da escrita, adotando uma lógica acumulativa e não linear. A VisoGrafia visa proporcionar uma forma de letramento visual autônomo, permitindo o registro e a leitura da Libras de maneira específica e adequada à sua estrutura linguística.

A VisoGrafia busca representar, de forma imagética e sistemática, os componentes fonológicos das línguas de sinais (configuração de mão, ponto de articulação, movimento e orientação), permitindo o registro fiel da língua.

A ELS é analisada neste trabalho não apenas como um auxílio mnemônico ou transcrição, mas como uma **modalidade autônoma de letramento visual**. Ela possibilita a aquisição da Libras como L1 por crianças surdas, a produção de literatura surda, a documentação linguística e, crucialmente, o registro acadêmico e científico (Capovilla & Raphael, 2006). O domínio da VisoGrafia, em articulação com a tradução, consolida a Libras como uma língua completa, capaz de ser sinalizada e lida/escrita.

3 Objetivos

A presente pesquisa tem por finalidade analisar as interfaces teóricas, epistemológicas e aplicadas da tradução interlinguística para Libras e do registro da língua por meio da Escrita de Língua de Sinais (ELS), com foco no sistema VisoGrafia.

Objetivo Geral

- Analisar criticamente a articulação entre a prática tradutória do Português para a Libras e o uso da Escrita de Língua de Sinais (VisoGrafia) como fatores de letramento visual e de empoderamento sociolinguístico da comunidade surda no contexto acadêmico e educacional.

Objetivos Específicos

- Discutir as competências tradutórias e os procedimentos intermodais envolvidos na transposição do discurso verbal para o visual-espacial da Libras, baseando-se nas perspectivas de Jakobson e dos Estudos da Tradução em Libras.
- Investigar o papel da escrita de sinais (VisoGrafia) como tecnologia de registro capaz de afirmar a Libras como objeto legítimo de conhecimento, em consonância com os pressupostos da Epistemologia Surda.
- Propor reflexões sobre a urgência de políticas públicas e acadêmicas que incentivem a formação de tradutores/intérpretes com proficiência em ELS e a sua consolidação como ferramenta pedagógica no ensino bilíngue de surdos.

4 Metodologia

A metodologia adotada para este trabalho tem caráter qualitativo e exploratório, baseado em análise bibliográfica e comparativa. Busca articular teoria e prática para compreender os fenômenos estudados.

O primeiro procedimento consistiu no levantamento e revisão crítica de literatura em três áreas principais: 1) Teoria da Tradução (Jakobson, Venuti, Hurtado Albir); 2) Linguística da Libras e Estudos da Tradução em Libras (Quadros, Karnopp, Lacerda); 3) Estudos Surdos e Escrita de Sinais (Skliar, Strobel, Capovilla, Benassi). Essa fase possibilitou compreender os principais conceitos que orientam a análise apresentada na fundamentação teórica, como tradução intermodal, iconicidade, uso do espaço e Epistemologia Surda.

A fase analítica e de discussão (Seção 5) emprega a análise comparativa ao contrapor as lógicas estruturais do Português (sequencial, linear) com as da Libras (visual-espacial, simultânea), destacando os desafios e as soluções encontradas na prática tradutória. Utiliza-se a análise descritiva para detalhar o funcionamento do sistema VisoGrafia e suas potencialidades para o registro fonológico e morfossintático da Libras.

O estudo busca articular os conceitos teóricos com a realidade aplicada da tradução e do letramento em ELS. Para tal, são examinados relatos de experiência e pesquisas empíricas sobre o uso da Libras e da VisoGrafia em contextos reais (educacionais e institucionais), visando ilustrar como os desafios teóricos se manifestam nas práticas cotidianas do **TILS** (É o profissional responsável por realizar a mediação linguística entre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a Língua Portuguesa, de forma ética, fiel e culturalmente adequada. Atua em contextos diversos como educação, saúde, jurídico e eventos públicos, garantindo o direito de acesso à

comunicação da pessoa surda) e do **professor bilíngue** (É o docente que atua na educação de estudantes surdos, utilizando a Libras como primeira língua e o Português (preferencialmente escrito) como segunda. Ele domina ambas as línguas e aplica metodologias específicas para promover o letramento bilíngue, respeitando a identidade linguística e cultural da comunidade surda). Essa articulação busca transformar a reflexão teórica em ações concretas no campo pedagógico e político.

5 Resultados e discussões

Os resultados e as discussões se organizam em dois eixos principais, refletindo a estrutura do tema: os desdobramentos da tradução para Libras e a análise da ELS (VisoGrafia) como recurso de registro e ensino.

5.1 Desdobramentos teóricos e aplicados da tradução para Libras

A tradução interlinguística do português para a Libras revela-se um campo de intensa disputa de sentido. Ao passar do canal verbal para o visual-espacial, o tradutor precisa desconstruir o texto de origem, captar seu sentido e reconstruí-lo em Libras, utilizando seus recursos específicos (Quadros, 2002).

Em termos aplicados, a discussão aponta que a iconicidade, frequentemente vista como um elemento marginal em línguas orais, é central na Libras. Sinais que descrevem ações ou objetos de forma visualmente motivada, combinados com o uso de **Classificadores**, exigem que o TILS troque a descrição linear por uma representação simultânea e tridimensional. Por exemplo, uma frase descritiva em português pode ser traduzida por um único sinal complexo que utiliza o espaço de sinalização, a orientação e a expressividade facial para transmitir a informação. Isso exige do TILS uma competência tradutória que integra aspectos linguísticos, semióticos, culturais e identitários, conforme mencionado no resumo.

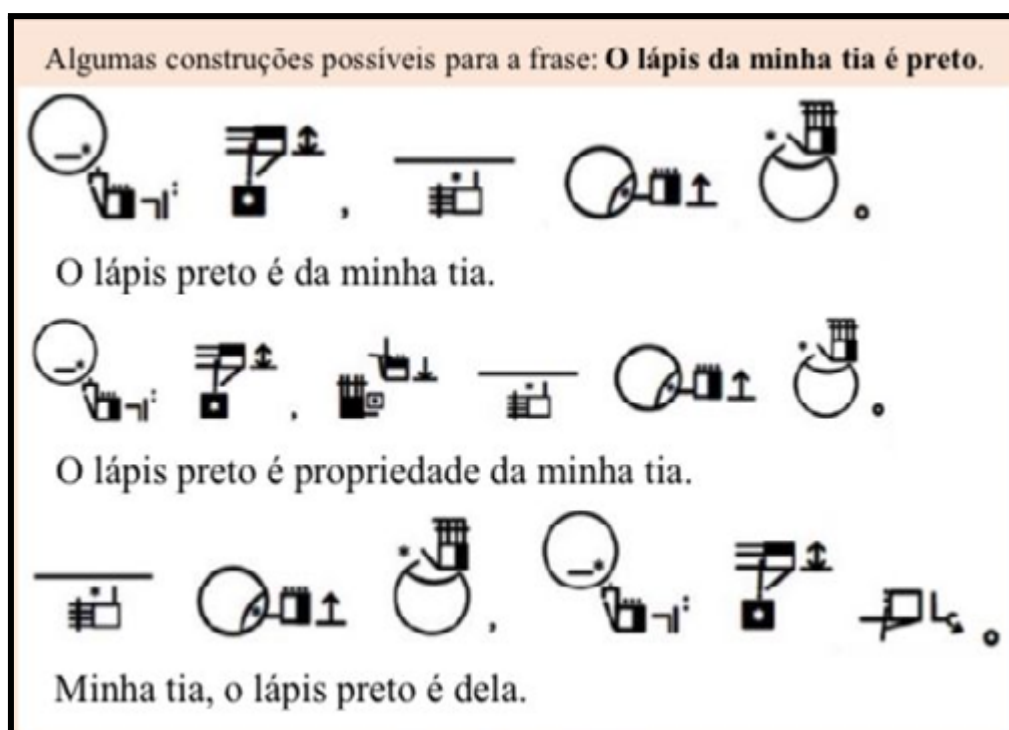
Os resultados das pesquisas indicam que a tradução, em muitos contextos, ainda tende à **domesticação** (Venuti, 2007), submetendo a Libras à sintaxe do Português (o que se conhece como Português Sinalizado). Optar por uma tradução que preserve a estrutura da Libras é também um gesto político de resistência, coerente com a Epistemologia Surda. (Skliar, 2005), pois valoriza a estrutura autônoma da Libras. A tradução de textos acadêmicos e filosóficos, por exemplo, é um campo crucial onde essa disputa é travada, exigindo a criação de novos sinais ou a adaptação conceitual de forma culturalmente relevante.

5.2 A ELS (VisoGrafia) como letramento e legitimação

A VisoGrafia, como sistema de escrita de sinais, oferece uma solução concreta para a necessidade de registro da Libras. Os resultados demonstram que a ELS não é apenas um método de notação, mas uma modalidade de letramento que tem um impacto profundo na educação bilíngue e na preservação linguística (Capovilla & Raphael, 2001).

Em contextos escolares, a ELS é vital para a **alfabetização bilíngue** dos estudantes surdos. O letramento começa na própria L1 (Libras), com o registro visual direto, o que reforça a metalinguagem sobre a estrutura da língua de sinais. O estudo de Benassi (2019) aponta que o uso da VisoGrafia facilita a aquisição de conceitos gramaticais e a diferenciação entre Libras e Português.

A capacidade de registrar a Libras de forma autônoma e científica é o cerne da sua legitimação epistemológica. A ELS permite a produção de dicionários, gramáticas, literatura e, mais importante para o âmbito acadêmico, o registro de pesquisas, teses e artigos diretamente em Libras. Essa produção de conhecimento em língua de sinais, por surdos, transforma a Libras de objeto de estudo em **meio de produção de conhecimento**, cumprindo o que postula a Epistemologia Surda (Strobel, 2008). A consolidação da ELS no Pós-Graduação, por exemplo, é um passo crucial para a aceitação da Libras como língua de pesquisa.



Fonte: Bueno, 2023-Pág. 60

6 Considerações finais

Este trabalho se propôs a analisar as interfaces da tradução interlinguística para Libras e o registro em Escrita de Língua de Sinais (VisoGrafia), destacando sua importância nos âmbitos teórico, aplicado e epistemológico. As reflexões apontam para a indissociabilidade dessas duas práticas na consolidação da Libras como língua de pleno estatuto. A tradução é a ponte intermodal e cultural, e a escrita é o fator de permanência, documentação e letramento autônomo.

Conclui-se que a tradução para a Libras é um ato complexo de reestruturação do discurso que exige uma profunda imersão na gramática visual-espacial da língua e uma postura **politicamente consciente** que

resista à domesticação linguística. Paralelamente, a VisoGrafia é um instrumento fundamental que permite o avanço do letramento visual, a preservação do patrimônio linguístico das comunidades surdas e a produção de conhecimento a partir de uma lógica epistemológica surda.

Esta pesquisa contribui ao mostrar que a tradução e a escrita de sinais fazem parte de uma disputa epistemológica mais ampla, reforçando que a acessibilidade plena só se concretiza com a legitimação das formas linguísticas e cognitivas dos surdos. Pesquisas futuras podem investigar a eficácia da VisoGrafia em contextos mais amplos na formação de TILS, exigindo que estes não apenas interpretem, mas também sejam capazes de registrar e ler a língua de sinais em seu formato escrito, consolidando-se como profissionais verdadeiramente bilíngues e biletamentos.

O trabalho finaliza, portanto, enfatizando a **urgência de políticas públicas e práticas acadêmicas** que:

- 1) Reconheçam e fomentem a pesquisa em Epistemologia Surda; 2) Exijam a inclusão da Escrita de Língua de Sinais (VisoGrafia) nos currículos de formação de professores bilíngues e TILS; e 3) Promovam o registro em ELS nas produções científicas e nos acervos de bibliotecas universitárias e programas de pós-graduação.

Referências

BENASSI, Cláudio Alves. *Visiografia no Ensino Bilíngue para Surdos: uma proposta de letramento visual*. Tese (Doutorado em Estudos de Linguagem) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2019.

BUENO, Aurea. *VisoGrafia: Aprendizagem da Escrita e da Leitura de Língua de Sinais*. Curitiba, 1 ed.: Editora Appris, 2023.

CAPOVILLA, Fernando Cesar; RAPHAEL, Walkiria Duarte. *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue da Língua de Sinais Brasileira*. 3. ed. São Paulo: Edusp, 2006. v. 2: Sinais de M a Z, p. 1491-1496.

GESSER, Audrei. *Libras? Que língua é essa?* Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola, 2009.

HURTADO ALBIR, Amparo. *Traducción y Traductología: introducción a la traductología*. Madrid: Cátedra, 2001.

JAKOBSON, Roman. On linguistic aspects of translation. In: BROWER, R. A. (Org.). *On translation*. Cambridge: Harvard University Press, 1959. p. 232-239.

QUADROS, Ronice Müller de. *O tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa*. Brasília: MEC; SEESP, 2002.

QUADROS, Ronice Müller de; KARNOPP, Lodenir. *Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos*. Porto Alegre: ARTMED, 2004.

SKLIAR, Carlos. A surdez: um olhar sobre as diferenças. In: SKLIAR, Carlos (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998. p. 7-18..

SKLIAR, Carlos. *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005..

STROBEL, Karen. *As imagens do outro sobre a cultura surda*. 3. ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.

VENUTI, Lawrence. A invisibilidade do tradutor: uma história da tradução. In: VENUTI, Lawrence. *Escândalos da tradução: por uma ética da diferença*. Bauru: EDUSC, 2007. p. 1-42.



ALFABETO DA FAUNA E FLORA DO CERRADO DA REGIÃO METROPOLITANA DO VALE DO RIO CUIABÁ E O ENTORNO-MT

GT 3: Educação e Diversidades Culturais

Trabalho completo

Sônia Gonçalves PEREIRA

(Docente Efetiva da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino da Secretaria de Estado de Educação SEDUC-MT/Cuiabá/Mato Grosso)

E-mail: princesamat2@gmail.com

Resumo

O artigo apresenta um relato de experiência no curso de Pós-Graduação em Educação no/do Campo, a partir da intervenção pedagógica *Alfabeto da Fauna e Flora do Cerrado*. A proposta integrou oficinas de linguagem que valorizaram saberes locais, promoveram oralidade, leitura e escrita, e fortaleceram identidades camponesas. Por meio de textos autorais baseados em silabário simples e espécies do Cerrado, os estudantes participaram ativamente, reconhecendo o território como espaço de saber. A prática demonstrou potencial para promover alfabetização contextualizada e pensamento crítico.

Palavras-chave: Educação do Campo. Cerrado. Saberes Locais.

1 Introdução

Este artigo apresenta um relato de experiência promovido no âmbito do curso de Pós-Graduação em Educação no/do Campo: Oralidade, Leitura, Escrita e Literatura na Infância, como parte das exigências para sua conclusão. A experiência emerge do Projeto Vivencial na Educação do Campo: Oficinas Pedagógicas na Área de Linguagem, com foco no desenvolvimento do projeto de intervenção intitulado “Alfabeto da Fauna e Flora do Cerrado: Uma Intervenção Pedagógica”.

Durante a realização das oficinas pedagógicas os sujeitos participantes puderam resgatar saberes locais, identificar espécies da fauna e da flora do Cerrado presentes em seus territórios e criar textos autorais com base em silabário simples, articulando oralidade, leitura e escrita a partir das realidades vividas. O processo formativo possibilitou uma imersão afetiva, crítica e criativa nas vivências da comunidade escolar e a prática pedagógica foi fundamentada em concepções teóricas e epistemológicas que compreendem o conhecimento como construção coletiva e situada. Apóia-se nos pressupostos freireanos de educação libertadora e dialógica,

que valoriza os saberes dos sujeitos do campo e sua relação com o território, bem como na epistemologia poética de Gaston Bachelard, que nos convida a escutar os devires da imaginação e da memória na constituição do saber sensível.

A intervenção pedagógica desenvolvida contribui para fortalecer a identidade camponesa, o sentimento de pertencimento e a valorização do Cerrado como bioma essencial para a vida e cultura de suas populações. Além disso, reforça o compromisso da Educação do Campo com a formação integral dos sujeitos, por meio de práticas que integram o sensível, o científico e o poético.

2 Fundamentação Teórica

A experiência pedagógica desenvolvida encontra sustentação na **Educação Popular**, que se fundamenta na valorização dos saberes dos sujeitos e na construção coletiva do conhecimento. Tal perspectiva, inspirada nos aportes de **Paulo Freire**, compreende o processo educativo como um ato político e emancipador, capaz de superar a visão bancária da educação e promover práticas dialógicas que reconhecem a realidade concreta dos estudantes. Para Freire (2019, p. 96), “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”.

Nesse sentido, a **pesquisa participante** foi adotada como princípio metodológico, permitindo a escuta ativa, a valorização da voz dos sujeitos e a construção compartilhada das práticas. Essa opção metodológica reafirma a compreensão de que a educação deve ser um processo coletivo e libertador. Como defende Freire (2016, p. 47), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”.

A prática pedagógica mostrou-se potente para **desconstruir estigmas sobre o campo**, promovendo uma alfabetização contextualizada, que integra os conhecimentos locais e a cultura camponesa ao processo de ensino. Além disso, favoreceu o **desenvolvimento do pensamento crítico**, condição essencial para a formação de sujeitos autônomos e conscientes de sua realidade, tal como aponta Freire (2016, p. 52), ao afirmar que a educação crítica deve despertar “a curiosidade epistemológica e o compromisso ético com o mundo”.

A construção teórica deste trabalho se ancora principalmente nos estudos de **Paulo Freire**, que defende uma educação humanizadora, dialógica e libertadora. Para Freire (1996, p.

25), educar é um ato político e amoroso, que parte da escuta dos sujeitos e da relação com o contexto em que vivem. Essa concepção dialoga com a proposta da **Educação do Campo**, que valoriza os saberes locais, o território, a cultura e o tempo dos povos do campo.

Outro referencial importante é **Gaston Bachelard**, cuja epistemologia poética permite compreender o processo de aprendizagem como também sensível, imaginativo e criativo. Em sua obra *A poética do espaço* (1987, p. 26), o autor afirma que “o espaço nos atrai por sua intimidade. Ele é, antes de tudo, abrigo da imaginação”. Essa ideia foi essencial para embasar as oficinas com o alfabeto da fauna e flora do Cerrado, transformando o espaço em lugar de sentido, pertencimento e criação.

Apesar dos desafios encontrados, como a resistência inicial e as diferenças no processo de apropriação da leitura e da escrita, a **escuta sensível** e a **mediação cuidadosa** do educador possibilitaram a superação dos obstáculos. Dessa forma, a experiência reafirma o caráter transformador da **Educação do Campo**, entendida como prática social que fortalece identidades, promove pertencimento e contribui para a construção de sujeitos críticos, criativos e enraizados em seu chão.

3 Objetivo

O objetivo central da proposta foi promover a formação humana e profissional no contexto da Educação do Campo, a partir da construção coletiva de um autorretrato, inventário local, projeto de intervenção e desenvolvimento de práticas pedagógicas contextualizadas com a realidade dos sujeitos do campo.

4 Metodologia

A metodologia adotada está ancorada na abordagem qualitativa e participativa, inserida no campo da Educação Popular. O processo foi vivenciado por meio de oficinas pedagógicas na área da linguagem, com atividades que estimularam o autorretrato, a produção textual, o inventário ambiental e a criação de materiais didáticos com base em silabário simples e imagens da fauna e flora locais. As atividades foram planejadas coletivamente, respeitando os tempos, ritmos e níveis de letramento dos estudantes envolvidos.

As propostas desenvolvidas contribuíram para o processo de alfabetização ao utilizarem o alfabeto, o silabário simples e textos poéticos como recursos didáticos. Ao mesmo tempo, possibilitaram o aprofundamento dos conhecimentos sobre o bioma Cerrado e o fortalecimento do sentimento de pertencimento ao território local. Para cada letra do alfabeto, foi escolhido um representante da fauna ou da flora nativa, ressaltando a diversidade biológica do Cerrado, com atenção especial à região metropolitana do Vale do Rio Cuiabá e ao território da Baixada Cuiabana, em Mato Grosso.

Em cada letra do alfabeto encontramos um símbolo do Cerrado, que será revelado na sequência:

Alfabeto da Fauna e Flora do Cerrado: **A** – Arara, **B** – Buriti, **C** – Caju, **D** – Dormião, **E** – Ema, **F** – Flor-do-Cerrado, **G** – Gavião, **H** – Harpia, **I** – Ipê-amarelo, **J** – Jatobá, **L** – Lobo-guará, **M** – Mangaba, **N** – Nambu, **O** – Onça-pintada, **P** – Pequi, **Q** – Quati, **R** – Rufão, **S** – Sabiá, **T** – Tucano, **U** – Urucum, **V** – Veado, **X** – Ximênia, **Z** – Zorrilho.

Com base nessa organização, os estudantes tiveram a oportunidade de exercitar a leitura, a escrita, a pesquisa e a expressão artística, favorecendo uma aprendizagem significativa e enraizada em sua realidade. As atividades, que podem ser visualizadas no link indicado <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/972842/2/ALFABETO-SGP.pdf>, foram elaboradas de maneira coletiva, valorizando a escuta atenta e as narrativas dos participantes. Essa construção compartilhada promoveu o encontro entre saberes acadêmicos e populares, fortalecendo o reconhecimento dos estudantes como autores de suas próprias histórias e protagonistas no processo educativo.

5 Resultados e Discussões

5.1 Fortalecimento da identidade e valorização do território

O projeto promoveu o reconhecimento do campo como espaço de saberes, afetos e resistências. Os estudantes passaram a valorizar suas histórias de vida, suas famílias e o meio em que vivem, fortalecendo seu pertencimento e autoestima.

5.2 A intervenção com o Alfabeto da Fauna e Flora do Cerrado

A proposta contribuiu para a alfabetização, articulando leitura, escrita e oralidade com o contexto local. Como afirma Bachelard (1987), “o espaço nos atrai por sua intimidade”, e neste caso, o Cerrado tornou-se abrigo da palavra e da criação.

5.3 Desconstrução de estigmas sobre o campo

A experiência desfez preconceitos sobre o campo como lugar de atraso, mostrando sua riqueza cultural e ecológica.

5.4 Desafios e superações

Os principais desafios foram a resistência inicial dos alunos, a diversidade dos níveis de letramento e a dificuldade de sistematizar registros orais. A escuta atenta e a mediação sensível foram fundamentais para superá-los.

5.5 Impactos na formação docente e na prática pedagógica

A experiência ampliou a visão sobre a prática docente e reafirmou o compromisso com uma educação do campo que seja criativa, afetiva e comprometida com a realidade dos sujeitos.

6 Considerações Finais

A experiência vivida no curso de Pós-Graduação representou uma travessia formativa profunda e transformadora. As aulas, as trocas com colegas e o estudo para construção deste artigo ampliaram significativamente minha compreensão sobre a Educação do Campo como política pública, como direito e como território de luta.

O processo de escrita acadêmica também representou um desafio superado, exigindo organização, escuta, revisão constante e, sobretudo, coragem para transformar experiências em conhecimento compartilhado.

A vivência com o alfabeto da fauna e flora do Cerrado me mostrou que é possível transformar a escola em lugar de pertencimento, criação e resistência. Para enfrentar os dilemas do cotidiano escolar é preciso investir em práticas pedagógicas coerentes, que dialoguem com a realidade dos sujeitos e que valorizem os saberes do território.

Assim, sigo comprometida com uma educação viva, humanizadora e transformadora, enraizada no chão do campo e aberta às potências do sensível, do poético e do coletivo.

7 Referências

BACHELARD, Gaston. *A poética do espaço*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 43. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 65. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

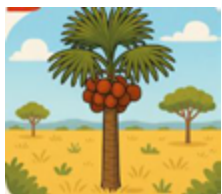
ANEXO

1 - Alfabeto da fauna e flora do cerrado, com a imagem, nome dos animais, das frutas e das plantas.

A – ARARA



B – BURITI



C – CAJU



D – DORMIÃO



E – EMA



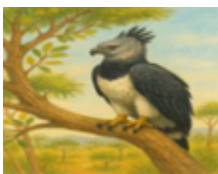
F - FLOR-DO-CERRADO



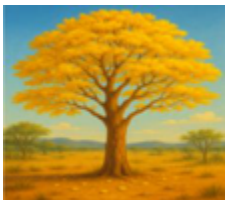
G – GAVIÃO



H – HARPI



I – IPÊ-AMARELO



J – JATOBÁ



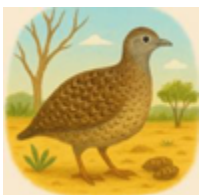
L - LOBO-GUARÁ



M – MANGABA



N – NAMBU



O - ONÇA-PINTADA



P - PEQUI



Q – QUATI



R – RUFÃO



S – SABIÁ



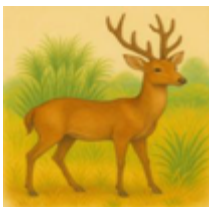
T – TUCANO



U – URUCUM



V – VEADO



X – XIMENIA



Z – ZORRILHO



Referência

<https://chatgpt.com> – IMAGENS dos animais, plantas e frutas.

A LITERATURA AFRICANA NO CURRÍCULO ESCOLAR: PRÁTICAS DE FORMAÇÃO ANTIRRACISTA E INCLUSIVA

GT 3- EDUCAÇÃO E DIVERSIDADES CULTURAIS

Trabalho completo

Emanuele Corrêa de França SILVA

(Docente da rede estadual/Várzea Grande/Mato Grosso)

emanuele.silva@edu.mt.gov.br

Ranielli Mendes de JESUS

(Docente da rede estadual/Várzea Grande/Mato Grosso)

ranielli.jesus@edu.mt.gov.br

Resumo

Este artigo analisa a importância da Literatura Africana de Língua Portuguesa no contexto escolar, a partir da experiência da Escola Estadual Maria Leite Marcoski, em Várzea Grande, no âmbito do projeto Comitê da Equidade. Desenvolvido no primeiro semestre de 2025, o projeto envolveu estudantes do 2º ano do Ensino Médio em leituras de dez obras africanas. A análise, fundamentada em Munanga (2005), Silveira (2021), Silva (1996), Praxedes (2008) e Gomes (2005), evidencia a literatura como instrumento de educação antirracista e de valorização da diversidade cultural, contribuindo para uma proposta pedagógica que respeite e reafirme a diversidade cultural.

Palavras-chave: Literatura Africana. Educação Antirracista. Avanços e Desafios.

1 Introdução

A inclusão da Literatura Africana no currículo das escolas brasileiras representa uma conquista significativa no campo da educação e da valorização da diversidade cultural. Trata-se de um passo em direção ao cumprimento da Lei 10.639/2003¹, que tornou obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana em todas as etapas da educação básica. Ao trazer para a sala de aula vozes que historicamente foram silenciadas pelo colonialismo, pela colonialidade e pelo eurocentrismo², o currículo se abre à pluralidade e ao diálogo entre culturas.

Este artigo tem por objetivo central analisar a importância da literatura africana no contexto escolar, destacando suas contribuições pedagógicas e sociais para o fortalecimento de

¹ A Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, é um marco fundamental para a educação brasileira. Ela alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, nº 9.394/1996) para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira.

² Para Dussel (2015) o eurocentrismo, caracteriza o conhecimento produzido fora dos centros hegemônicos e escrito em outras línguas no-hegemônicas como saberes locais ou regionais. (DUSSEL, 2015)

uma educação antirracista e para a promoção da diversidade cultural no currículo, evidenciando, ainda, o papel do projeto Comitê da Equidade³ da Escola Maria Leite Marcoski nesse processo.

No Estado de Mato Grosso, desde 2022, o Sistema Estruturado de Ensino⁴ implementado nas escolas estaduais contempla o estudo da Literatura Africana de Língua Portuguesa para o 2º ano do Ensino Médio, vinculado à unidade sobre a Terceira Geração do Romantismo no Brasil. Essa inserção não é casual: a literatura africana dialoga com temas universais, mas também com problemáticas específicas ligadas à memória colonial, à resistência, à identidade e às desigualdades sociais.

Embora conscientes de que tais iniciativas são, por si só, incipientes, é possível utilizá-las para um maior aprofundamento, propondo pesquisas e estudos que permitam que os estudantes se apropriem de conhecimentos relativos à história e literatura africana e afro-brasileira, compreendendo a resistência dos povos africanos diante da escravização, os processos de diáspora e formação das culturas afrodescendentes, bem como o legado de intelectuais, escritores e artistas negros que, ao longo dos séculos, deram visibilidade às experiências de luta, identidade e afirmação cultural.

Ao propor um aprofundamento de tais temáticas, a escola, enquanto espaço de formação humana, promove a educação antirracista. Diante do exposto, Nilma Lino Gomes (2005) destaca que o debate sobre as questões raciais no campo educacional deve ir além da teoria, sendo essencial que se traduza em práticas pedagógicas efetivas. A autora defende a importância de promover formações em que os professores possam refletir, experienciar e elaborar ações voltadas à valorização da cultura negra e ao enfrentamento do racismo nas escolas (GOMES, 2005).

Guiados por essas perspectivas, supomos que a experiência vivenciada pela Escola Estadual Professora Maria Leite Marcoski, em Várzea Grande, por meio do projeto Comitê da Equidade, constitui um exemplo concreto de como é possível transformar o currículo em uma prática pedagógica emancipadora.

³ Comitê da Equidade é um projeto coletivo, participativo e democrático, criado e desenvolvido no âmbito da escola estadual Maria Leite Marcoski, com o objetivo de promover a valorização da diversidade, o respeito às diferenças e a construção de uma cultura escolar inclusiva e antidiscriminatória. Sua função é discutir, propor e acompanhar ações que enfrentem práticas de desigualdade e exclusão, fortalecendo políticas de equidade de gênero, raça, etnia, orientação sexual, religião e condição social. O comitê busca, assim, garantir que todos os estudantes tenham acesso a um ambiente escolar justo, acolhedor e livre de preconceitos, contribuindo para a formação de cidadãos críticos, conscientes e comprometidos com os direitos humanos.

⁴ O Sistema Estruturado de Ensino de Mato Grosso (SEE/MT) é uma iniciativa da Secretaria de Estado de Educação (Seduc-MT) e da Fundação Getúlio Vargas (FGV) que visa otimizar o aprendizado dos estudantes através da adequação de materiais didáticos e da criação de uma plataforma educacional integrada, focando na formação continuada dos educadores e avaliações sistemáticas para elevar os resultados educacionais do estado.

2 Fundamentação teórica

Ao longo da história, consolidaram-se processos de silenciamento e subalternização da população negra africana e afro-diaspórica, por intermédio do colonialismo. Esses processos também atravessaram os currículos escolares, que por muito tempo na história do Brasil, desconsiderou saberes e conhecimentos que fossem alheios à proposta do eurocentrismo. Logo, analisar e compreender tais elementos históricos, contribuem significativamente para reconhecer a importância da Literatura Africana de Língua Portuguesa no contexto escolar. Observa-se que, atualmente, pesquisadores em educação, gestores, coordenadores pedagógicos e professores ainda se deparam com materiais e práticas pedagógicas influenciados por perspectivas eurocêntricas e racistas, que restringem a diversidade literária e cultural africana. Como observa o sociólogo Walter Praxedes (2008), “realizar uma pesquisa para encontrar aspectos eurocêntricos e racistas nas obras dos mais reconhecidos pensadores considerados clássicos chega a ser uma tarefa fácil” (PRAXEDES, 2008). Tarefa, portanto, mais árdua é a de construir uma proposta sólida de enfrentamento à essa estrutura nos espaços educacionais. Assim, analisar e trabalhar com a literatura africana e suas possíveis inserções no currículo escolar exige não apenas identificar essas restrições históricas, mas também propor estratégias pedagógicas que valorizem as vozes africanas e afro-diaspóricas.

Não é possível refletir sobre a inclusão da Literatura Africana na escola sem considerar que as questões raciais atravessam profundamente as estruturas sociais e de poder, formadas a partir do colonialismo europeu. Durante esse período, surgem ideias iluministas que projetam uma visão antropocêntrica do homem, analisando-o simultaneamente como sujeito e objeto e estabelecendo hierarquias entre povos e culturas (SILVEIRA, 2021). Entre os séculos XVI e XIX, essas perspectivas universalistas consolidaram um modelo de conhecimento que generalizava e hierarquizava saberes, desvalorizando tradições culturais periféricas (SILVEIRA, 2021).

Os efeitos dessa superioridade europeia, sustentada pelo colonialismo, produziram desigualdades históricas em diversas dimensões, como classe, raça e gênero. No campo cultural e literário, o racismo estrutural se manifesta na exclusão de vozes africanas do cânone escolar e na desvalorização de saberes oriundos das culturas periféricas (SILVEIRA, 2021). Dessa forma, o eurocentrismo impôs uma única forma de leitura e interpretação do mundo, negando outras narrativas e modos de existência.

Diante da compreensão do histórico de silenciamentos e subalternizações, é importante destacar que o racismo foi elemento presente nas estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais, interferindo diretamente na organização das instituições e do Estado, sendo possível identificá-lo nos espaços educacionais e nos ambientes escolares. Para Joel Rufino dos Santos, (1990), racismo é:

[...] a suposição de que há raças e, em seguida, a caracterização bio-genética de fenômenos puramente sociais e culturais. E também uma modalidade de dominação ou, antes, uma maneira de justificar a dominação de um grupo sobre outro, inspirada nas diferenças fenotípicas da nossa espécie. Ignorância e interesses combinados, como se vê (SANTOS, 1990, p. 12).

Perante o exposto, torna-se perceptível que o racismo não se limita a atos individuais de preconceito, mas está relacionado a um sistema estruturado de opressão que naturaliza as desigualdades sociais e culturais e, por isso, essa lógica está presente nas instituições, nos currículos, nas práticas pedagógicas e nos materiais didáticos.

Apesar de séculos dessa realidade, no que diz respeito ao Brasil, o ano de 2003 foi um marco histórico no combate ao racismo e na valorização da diversidade cultural brasileira. Com a promulgação da Lei 10.639/03, ocorreu uma alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), ao garantir a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em todas as escolas públicas e privadas do país. E é nesse contexto que a escola passa a ter o dever de realizar práticas de reconhecimento, valorização e de difusão dos saberes, culturas e produções intelectuais africanas e afro diaspóricas. Portanto é imprescindível afirmar que a Lei contribuiu significativamente para a estruturação de uma educação antirracista, ao passo em que se entende esta, como um conjunto de práticas pedagógicas que tem por objetivo combater o racismo de maneira consciente e estruturada no ambiente escolar, ao passado em que promove o respeito às diferenças e a valorização de culturas historicamente marginalizadas, sobretudo às culturas relacionadas à África e suas diásporas (CRUZ, 2022).

No contexto escolar, a literatura africana é considerada uma possibilidade de representação de resistência e preservação dos saberes, das histórias e das tradições que desafiam a hegemonia europeia curricular, do combate ao racismo e da consolidação de políticas públicas voltadas a uma educação antirracista. Os autores africanos, ao longo dos séculos, consolidaram formas próprias de expressão literária que reafirmam identidades, narrando experiências subalternizadas e oferecendo alternativas de interpretação da realidade, mostrando que o conhecimento e a cultura negra não apenas existem, mas resistem e se reinventam continuamente (GOMES, 2005).

Na esteira da consolidação da educação antirracista, é possível identificar referências sobre Literatura Africana, inclusive encontradas nos cadernos de língua portuguesa do material do Sistema Estruturado de Ensino (SEE) de Mato Grosso que, apesar de apresentar-se ainda com certa timidez, há um reconhecimento de um avanço válido no processo de descolonização dos currículos escolares na atualidade. Um currículo marcado historicamente por conhecimentos e saberes voltados predominantemente aos movimentos literários europeus e suas reverberações no Brasil, apresentará, com obviedade do eurocentrismo, determinados tipos de resistências para garantir que literaturas outras disputem esse espaço tão importante na formação de estudantes da educação básica. Construir um currículo plural, é fundamental nesse processo, pois o currículo não é algo neutro nem apenas um meio de transmissão de conhecimentos. Como destaca Tomaz Tadeu da Silva (1996, p. 14), “trata-se de um espaço de disputa, poder e identidade, em que alguns saberes são reconhecidos e valorizados, enquanto outros são silenciados”.

Portanto, é válido ressaltar que a inclusão desses saberes e conhecimentos no currículo e nos materiais da educação básica é resultado da presença de um campo histórico de disputa que contribuiu para a promulgação de um conjunto de legislações, de construção de políticas públicas voltadas à valorização da diversidade étnico-racial, de intensos e profícuos debates acerca de uma educação antirracista, além de tantos outros inúmeros da população negra e do Movimento Negro Educador⁵, no intuito de romper determinados estereótipos raciais que prejudicam a formação de estudante na educação básica, garantindo as modificações necessárias na produção de materiais didáticos para uma educação baseada em perspectivas teóricas e práticas mais plurais. Por conseguinte, a escola assume o papel de promover ações a fim de combater o racismo e apresentar as potencialidades das mais variadas culturas. Sobre isso, Gadotti (1992) afirma que:

A diversidade cultural é a riqueza da humanidade. Para cumprir sua tarefa humanista, a escola precisa mostrar aos alunos que existem outras culturas além da sua. Por isso, a escola tem que ser local, como ponto de partida, mas tem que ser internacional e intercultural, como ponto de chegada. (GADOTTI, 1992, p. 23)

Assim, a introdução da Literatura Africana na escola cumpre a tarefa de mediar a valorização da diversidade cultural e a formação do pensamento crítico dos estudantes e de toda

⁵ O Movimento Negro Educador, segundo Nilma Lino Gomes (2017), refere-se ao conjunto de ações, saberes, práticas e estratégias produzidas pelo movimento negro brasileiro ao longo de sua história de luta contra o racismo e pela valorização da identidade e da cultura negra. A partir do conceito da autora, é possível compreender que, o movimento negro não é apenas um ator político e social, mas também um agente pedagógico e formador de consciência, que atua dentro e fora da escola, educando a sociedade na perspectiva da equidade racial (GOMES, 2017).

a comunidade escolar. Ao passo em que possibilita o contato com narrativas, expressando valores, crenças, costumes e modos de vida africano e amplia a compreensão histórica e cultural brasileira.

Por conseguinte, neste trabalho foram consideradas as potencialidades da literatura na construção de uma formação em que os estudantes, se apropriassem das obras e realizassem um exercício reflexivo crítico e subjetivo, por intermédio do próprio conteúdo das obras, haja vista que a leitura literária, quando orientada por uma perspectiva crítica e intercultural, tem a capacidade de promover o diálogo entre tradições culturais distintas, contribuindo para a construção de uma consciência histórica, social e cultural mais ampla entre os partícipes desse processo, ao passo em que promove subjetivamente a construção positiva de suas próprias identidades (CASTILHO, 2004).

3 Metodologia

A pesquisa descrita neste artigo parte da abordagem qualitativa, fundamentando-se em pesquisa bibliográfica. Para compreender com mais clareza as características da pesquisa qualitativa, este estudo apoia-se na definição apresentada por Bastos e Ferreira (2016), segundo os quais esse tipo de investigação científica busca analisar os fenômenos a partir de um paradigma compreensivo. Os autores ressaltam que o objetivo é revelar aspectos que, embora influenciem a configuração dos fenômenos, nem sempre são imediatamente visíveis. Para que tais aspectos sejam explicitados, é necessário que o pesquisador percorra caminhos que muitas vezes não são lineares, exigindo um olhar mais atento e sensível à complexidade do objeto estudado.

Realizar pesquisas bibliográficas tem como finalidade responder a um problema por meio da análise de materiais previamente publicados. Esse tipo de investigação utiliza estudos, análises e produções científicas que já foram avaliados e validados pela comunidade acadêmica, sendo, portanto, reconhecidos como conhecimento científico aceito e acessível à sociedade (BASTOS, 2016)

A seguir, descreve-se a ação pedagógica realizada na Escola Maria Leite Marcoski no primeiro semestre de 2025, que foi um recorte do projeto integrante da escola, Comitê da Equidade. A ação envolveu atividades de leitura, debates, montagem de salas temáticas e apresentações interativas sobre dez obras da literatura africana de língua portuguesa. Ao todo, quatro turmas do 2º ano do Ensino Médio participaram, com média de 32 (trinta e dois) estudantes cada, numa perspectiva interdisciplinar que abrangeu quatro professores dos seguintes componentes curriculares: Língua Portuguesa, História, Geografia e Arte.

O critério para a seleção e inclusão das dez obras considerou o fato de estarem presentes no Material do SEE disponibilizado pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso, o que conferiu pertinência pedagógica e alinhamento curricular ao projeto. Entre os títulos trabalhados estiveram: Terra Sonâmbula, de Mia Couto, O vendedor de passados, de José Eduardo Agualusa, Yaka, de Pepetela, Os flagelados do vento leste, de Manuel Lopes, O testamento do Sr. Nepomuceno, de Germano Almeida, Luuanda, de Luandino Vieira, Balada de amor ao vento, de Paulina Chiziane, A louca de Serrano, de Dina Salústio, Bom dia, camaradas, de Ondjaki) e Os filhos da pátria, de João Melo.

A metodologia adotada incluiu momentos de estudo coletivo entre professores e estudantes, nos quais foram discutidos os contextos históricos e culturais das obras selecionadas, além de sua relação com a realidade social dos discentes. Essa etapa permitiu que os alunos compreendessem a literatura africana não apenas como produção estética, mas também como instrumento de resistência, identidade e memória.

As salas temáticas possibilitaram a imersão em diferentes dimensões da cultura africana, enquanto as apresentações interativas estimularam a participação ativa dos estudantes, favorecendo a construção coletiva do conhecimento e promovendo o diálogo entre saberes escolares e experiências socioculturais diversas.

No processo de trabalho pedagógico, cada obra foi explorada em etapas que incluíram a leitura orientada, a contextualização histórica e cultural do autor e do país de origem, a análise crítica dos temas abordados e a produção de atividades criativas pelos estudantes. Entre essas atividades, destacaram-se rodas de conversa, produções textuais e a elaboração de murais expositivos. Essas práticas possibilitaram a apropriação significativa das obras, estimulando a interpretação crítica, a valorização da diversidade cultural e a reflexão sobre a importância da literatura africana para o fortalecimento de uma educação antirracista.

Cada turma do 2º ano do Ensino Médio foi organizada em grupos, e cada grupo selecionou a obra com a qual gostaria de trabalhar de forma mais aprofundada. A partir dessa escolha, foram estruturados seminários que integraram momentos de leitura crítica, análise de personagens, enredos e contextos sociopolíticos, além da elaboração de produções criativas. Como produto, os grupos montaram salas temáticas, ornamentadas com objetos, gravuras, cartazes, músicas, vídeos e apresentações em slides que dialogavam com a obra estudada.

As apresentações foram realizadas para turmas do 9º ano do Ensino Fundamental, do 1º e do 3º ano do Ensino Médio, configurando-se como momentos de socialização do conhecimento e de valorização da cultura africana. As salas temáticas transformaram-se em espaços de imersão cultural, nos quais os visitantes podiam experimentar a atmosfera da obra

apresentada, conhecendo aspectos literários, históricos e artísticos. Essa dinâmica permitiu não apenas a apropriação das narrativas pelos estudantes do 2º ano, mas também a difusão da literatura africana para outras turmas da escola, ampliando o alcance pedagógico e social do projeto.

Resultados e discussões

Este subtópico apresenta os resultados do projeto e as análises à luz da teoria crítica, pós-colonial e decolonial que sustentaram a discussão teórica proposta. A proposição do projeto, partiu da compreensão de que ainda hoje persistem representações ultrapassadas sobre o continente africano, marcadas por estereótipos, distorções e interpretações influenciadas pelo poder, pela política e até mesmo pela forma como a história é transmitida em nossas escolas. Nesse contexto, a literatura surge como uma possibilidade de revelar aos estudantes uma África distinta daquela geralmente difundida: um território plural, com povos que possuem trajetória, cultura e expressões artísticas próprias.

Foi a partir desse entendimento que o projeto Comitê da Equidade desenvolveu ações voltadas a apresentar aos alunos um novo olhar sobre a África, valorizando sua riqueza cultural e histórica, rompendo com visões reducionistas e promovendo um processo educativo mais inclusivo e crítico.

O relato da ação desenvolvida na Escola Estadual Professora Maria Leite Marcoski buscou evidenciar resultados pedagógicos, sociais e culturais, bem como refletir sobre sua relevância para a formação crítica dos estudantes. A leitura e análise das dez obras africanas possibilitaram aos estudantes vivenciar narrativas diversas e plurais.

Porém, no material didático utilizado, a temática da literatura africana apareceu apenas como um recorte na unidade dedicada à terceira geração do Romantismo no Brasil. Por isso, foi necessário ampliar o estudo, oferecendo aos estudantes uma visão mais completa desse universo literário.

As dez obras selecionadas para o desenvolvimento da ação do projeto contemplaram uma rica diversidade de autores, gêneros e contextos, favorecendo a ampliação do repertório literário e cultural dos estudantes.

Essa seleção literária, alinhada ao Material Estruturado utilizado pela rede estadual de Mato Grosso, permitiu que os estudantes entrassem em contato com múltiplos contextos históricos, sociais e culturais dos países africanos de língua portuguesa, favorecendo não apenas

a apreciação estética, mas também a reflexão crítica sobre colonialismo, identidade, desigualdade e diversidade.

5 Considerações finais

Após a ação desenvolvida através projeto Comitê da Equidade na Escola Estadual Professora Maria Leite Marcoski, os alunos do 2º ano do Ensino Médio compartilharam suas impressões a partir da leitura de obras de autores africanos de língua portuguesa.

Dentre os relatos, reproduzimos o que uma das alunas destacou: “não conhecia nenhum desses autores e fiquei surpresa em perceber quantas vozes africanas escrevem em português. Isso nos aproxima, porque o Brasil também foi colonizado por Portugal e carrega essa herança.” Outro estudante ressaltou que a leitura lhe permitiu compreender melhor como a colonização ainda está presente nos modos de vida e nas formas de expressão cultural de diferentes povos. “Percebi que, mesmo distantes geograficamente, partilhamos dores e esperanças semelhantes.”

As obras das autoras Paulina Chiziane e Dina Salustio tiveram impacto especial. Uma aluna afirmou que “ler Paulina foi como entrar em um universo de sentimentos muito fortes, onde as vozes femininas ganham espaço e nos fazem pensar sobre desigualdades ainda atuais.” Já outro estudante relatou: “A escrita de Dina Salustio me fez refletir sobre o lugar das mulheres na sociedade, a luta para serem ouvidas e respeitadas. São histórias que ultrapassam as fronteiras da África e chegam até nós.”

Para o grupo, conhecer essas autoras foi uma descoberta importante, pois possibilitou ampliar a visão de mundo e valorizar perspectivas que antes eram invisibilizadas. “Eu não imaginava que em Cabo Verde ou em Moçambique houvesse escritoras tão fortes, que falam de temas que também fazem parte da nossa vida aqui no Brasil”, observou uma das estudantes.

Ao final, os alunos chegaram a uma conclusão em comum: o projeto abriu portas para que pudessem mergulhar em novas leituras e compreender a literatura africana de língua portuguesa como um campo fértil para estudos futuros. “Foi só o começo”, disse um deles. “Agora quero continuar conhecendo mais autores e autoras africanos, porque essa experiência mostrou que a literatura é um caminho de aproximação entre os povos.”

Assim, os relatos apontam que a ação não apenas despertou o interesse pela leitura de obras africanas, mas também promoveu reflexões sobre cultura, identidade, colonização e resistências, ampliando a compreensão dos estudantes sobre a importância do diálogo entre histórias de diferentes países que compartilham a mesma língua.

Dessa forma, enquanto propositores da ação do projeto, compreendemos que o objetivo principal foi alcançado e nos sentimos motivados a continuar propondo diálogos que possibilitem a mobilização em torno da construção de uma proposta pedagógica antirracista e inclusiva.

Referências

ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

BASTOS, Maria Clotilde Pires; FERREIRA, Daniela Vitor. **Metodologia Científica**. Londrina: Editora e Distribuidora Educacional S.A., 2016.

CRUZ, Rosemary; LINS, Maria das Neves. **Educação antirracista e a prática docente: um olhar a partir da escrevivência e para as práticas das professoras da Escola M.E.F. Bayeux**. João Pessoa, PB, 2022.

DE CASTILHO, Suely Dulce. **A Representação do Negro na Literatura Brasileira: Novas Perspectivas**. Olhar de Professor, [S. l.], v. 7, n. 1, 2009. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/1418>. Acesso em: 6 out. 2025.

DUSSEL, Enrique. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Em: Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2015.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos na luta por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017

GOMES, Nilma Lino. **Educação e relações raciais: discutindo algumas estratégias de atuação**. In: MUNANGA, Kabengele (Org.) Superando o racismo na escola. Brasília: MEC, 2005.

MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2.ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD, 2005.

PRAXEDES, Walter. **Eurocentrismo e racismo nos clássicos da filosofia e das ciências sociais**. Revista espaço acadêmico, n. 83, 2008.

SANTOS, Joel Rufino. **A questão do negro na sala de aula**. Coleção na Sala de Aula, São Paulo: Ática, 1990.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1996.

SILVEIRA, Jucimeri Isolda. **Colonialidade e decolonialidade na crítica ao racismo e às violações: para refletir sobre os desafios educação em direitos humanos**. Educar em Revista, Curitiba, v. 37, 2021.



A MUTABILIDADE DAS TERMINOLOGIAS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA

GT 3: EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE CULTURAL

Trabalho completo

Débora Vitória Américo SATÉLIS

(Programa de Pós-graduação em ENSINO/IFMT). E-mail: deborav_americo@hotmail.com

Islaine Santos BRITO

(Programa de Pós-graduação em ENSINO/IFMT). E-mail: Islaine.alдай@gmail.com

Edione Teixeira de CARVALHO

(Docente da rede Federal/IFMT). E-mail: edione.carvalho@ifmt.edu.br

Resumo

A educação especial e inclusiva tem se destacado nas pesquisas educacionais, diante da necessidade de adequar terminologias que respeitem as diferenças e promovam a inclusão. Este estudo tem como objetivo analisar a evolução e os desafios no uso das terminologias da Educação Especial e Inclusiva, evidenciando seus impactos na legislação e na prática educacional. A metodologia consistiu em levantamento bibliográfico com base em autores da área e documentos legais. Os resultados indicam que termos estigmatizantes foram substituídos por expressões mais adequadas, centradas na pessoa, reafirmando a linguagem como recurso essencial para a efetivação da inclusão escolar.

Palavras-chave: Diversidade. Inclusão. Evolução terminológica.

1 Introdução

A educação especial e inclusiva tem ganhado cada vez mais destaque de estudo de diversas áreas de conhecimento, especialmente naquelas voltadas ao ensino e educação, no esforço de adequar terminologias que respeitem as diferenças e promovam a inclusão. Nesse sentido, o uso adequado das terminologias se destaca pelo poder que possuem de reforçar ou desconstruir preconceitos, o que afeta diretamente a forma como os sujeitos são percebidos e tratados na sociedade.

Ao longo do tempo, as terminologias da educação especial passaram por mudanças significativas, acompanhando transformações sociais e políticas. Termos que antes eram comuns e muitas vezes estigmatizantes deram lugar a expressões mais respeitosas e inclusivas, evidenciando a importância de atualizar constantemente o vocabulário para refletir as demandas do contexto social atual.

Assim, como forma de facilitar a compreensão dos conceitos, termos e expressões que norteiam a educação inclusiva e especial, faz-se necessária a atualização constante do vocabulário de modo que acompanhe as demandas e necessidades do contexto social atual. Cabe ainda compreender que as terminologias são fundamentais para promover benefícios de

determinados grupos, muitas vezes estigmatizados por suas deficiências, transtornos ou altas habilidades.

Para tanto, este estudo adota como metodologia o levantamento bibliográfico de pressupostos conceituais, com base nos estudos de Carvalho (2020) e Cordeiro (2021). Busca-se então, compreender a importância das terminologias para área da educação especial e inclusiva, bem como conhecer e aprofundar aquelas usuais no dia a dia escolar, e seus respectivos conceitos. Também insta salientar, quais termos não são mais considerados adequados, por expressarem preconceito ou desrespeito.

2 Terminologias e suas importâncias sociais

Terminologias são termos ou expressões utilizadas em áreas do conhecimento específicas, e objetivam manter a transparência e precisão na comunicação, tornando-a mais objetiva para facilitar a compreensão e evitar mal-entendidos. Estes servem para delimitar e especificar conceitos, inclusive nas formas de tratamento e diferenciação dos sujeitos. Além disso, na Educação Especial e Inclusiva, o uso das terminologias busca promover respeito e potencialidades, e consequentemente propõe romper com preconceitos, rivalidades e desigualdades, quanto à forma de tratamentos e promoção de direitos, seja nas áreas educacionais ou sociais.

Na prática educacional, a importância das terminologias se dá pela necessidade de identificar o público-alvo da educação especial e suas necessidades, visando assim, proporcionar o atendimento adequado e especializado aos estudantes (Silva; Martins; Leite, 2018). Assim, utiliza-se os termos em documentos educacionais como matrículas escolares, laudos e pareceres técnicos, relatórios escolares, dentre outros. Entretanto, estudos demonstram que em determinados contextos, como no Censo da Educação Superior, tais terminologias não se mostram suficientemente objetivas para os respondentes, o que compromete a identificação precisa do público (Sousa; Brandalise, 2017).

Ademais, é importante considerar que as terminologias da Educação Especial e Inclusiva não permanecem estáticas, uma vez que estas acompanham as mudanças nos contextos políticos e sociais. Sachini e El Tassa (2025), evidenciam que, embora ocorra certa manutenção nos termos empregados, suas funções sofrem alterações ao decorrer do tempo, e o modo como são compreendidos e aplicados se alteram, o que possibilita brechas quanto à aplicação de seus conceitos. Essa mutabilidade constante gera debates e controvérsias, uma vez que precisam ser

frequentemente ressignificados, o que contribui para a falta de uniformidade e para interpretações divergentes na prática.

Sob essa perspectiva, torna-se fundamental distinguir os conceitos e suas características, a fim de evitar rótulos e práticas de segregação. Conforme enfatizam Carvalho, Herrera e Maciel (2017), o uso de terminologias adequadas constitui ferramentas concretas no combate a barreiras sociais e culturais, porém quando utilizadas de forma equivocada podem gerar visões reducionistas e até mesmo restrições aos direitos de segmento atendido.

Nesse contexto, considerando a relevância do uso preciso das terminologias, é oportuno definir os principais conceitos que englobam a temática. Compreender a Educação Especial e a Inclusiva significa reconhecer que a inclusão não se limita a determinados grupos, mas envolve o direito de participação de todos os sujeitos. A partir dessa perspectiva, traz-se a concepção de Cordeiro (2021), dispondo que a educação inclusiva é um sistema heterogêneo que busca acolher na escola regular todo e qualquer estudante, inclusive aqueles que se enquadram na Educação Especial, ou seja, promove a chamada de Educação para todos, pois busca o atendimento universal, sem distinções.

Nesse mesmo modo, para Mantoan (2003) a inclusão escolar vai muito além da simples presença de alunos com deficiência na escola regular, mas consiste no rompimento de paradigma educacional diante da proposta de uma escola aberta para todos, sem exceções. Assim, afirma que incluir não se trata de integrar – adaptar o estudante ao espaço escolar – mas sim de reorganizar e estruturar a escola em função das necessidades de todos, ou seja, respeitar o direito às diferenças, e fornecer condições próprias da experiência humana e do aprendizado, valorizando e convivendo com a diversidade.

Nesse contexto, observa-se que a inclusão escolar rompe com modelos segregadores, e propõe uma escola para todos que valorize as diferenças, como uma condição essencial para o aprendizado, inclusive abrangendo os estudantes da Educação Especial, terminologia esta que se entrelaça com o debate sobre inclusão, e deve ser compreendida como um atendimento educacional especializado que apoia a escola comum, e atende um público alvo direcionado, no entanto, apesar de obter tal concepção, nem sempre este entendimento foi consolidado.

Observa-se que, a Lei de Diretrizes e Bases (1996) e Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – LBI (2015), estabelecem que a Educação especial se destina às pessoas com deficiência, pessoa com transtornos globais do desenvolvimento (TGD), pessoas com altas habilidades ou superdotação. Além disso, são estabelecidos a previsão de oferta de serviços de apoio especializado e adaptações curriculares e pedagógicas, bem como deve abranger todos os níveis de ensino, desde a Educação infantil até o ensino superior.

Porém, percebe-se uma evolução entre a LDB (1996) e a LBI (2015), marcada pelos contextos sociais e pelas mudanças na forma de compreender a Educação Especial. Enquanto a LDB traz a modalidade vinculada à ideia de serviços de apoio para estudantes com deficiência, a LBI amplia esse entendimento ao adotar uma terminologia fundamentada na perspectiva inclusiva e nos direitos humanos. Essa alteração evidencia uma evolução: a Educação Especial deixa de ser concebida como um espaço paralelo e torna-se reconhecida como um recurso indispensável e complementar à efetivação da inclusão escolar em todos os níveis de ensino.

Ademais, outras alterações relevantes nas terminologias, referem-se à substituição do TGD para TEA – Transtorno do Espectro Autista, adotada principalmente por documentos oficiais e instrumentos de coletas de dados implementadas pelo Censo Escolar, a qual ocorreu no ano de 2019, a partir de mudanças legislativas internacionais. Tal adequação se deu ao fato da necessidade de garantir à pessoa com TEA todos os direitos e efeitos legais de uma pessoa com deficiência, incluindo o acesso ao Atendimento Educacional Especializado, um recurso específico voltado a suprir às necessidades desse público (BRASIL, 2025). Trata-se, portanto, de um complemento à formação do aluno, o qual objetiva a autonomia e independência na escola e fora dela, realizado com recursos multifuncionais, que estimulam o desenvolvimento de habilidades e competências.

Por essa perspectiva, observa-se atualizações das terminologias, desde 1994, com o advento da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) a qual representou um marco para o avanço da educação inclusiva, uma vez que destacou o direito de escolarização de todos os alunos, sem distinção, porém à época popularizou-se a expressão “necessidades educacionais especiais”, a qual, embora tivesse por objetivo mencionar a pluralidade dos sujeitos, mostrou-se insuficiente e até problemática por não delimitar com clareza o público alvo da Educação Especial. Mantoan (2003) ressaltou que a terminologia utilizada reforçou práticas segregadoras, quando a proposta deveria ser a de reconhecer a diversidade no espaço escolar, e não restringir o atendimento à grupos específicos, mas sim transformar o sistema escolar garantindo a aprendizagem a todos.

Nesse sentido, Carvalho, Herrera e Maciel (2017), destacam acerca da importância da alteração dessa terminologia uma vez que, por ser abrangente, muitas vezes reduz-se o conceito de “necessidades especiais” apenas às deficiências, gerando, exclusão àqueles que enfrentam outras dificuldades de aprendizado, socialização ou até mesmo emocionais. Desse modo, o documento buscou protagonizar escolas integradoras, que educam todos com qualidade, principalmente em detrimento ao combate à discriminação, direito ao acesso, permanência e

participação. Porém, diante da terminologia equivocada, foi necessária uma mudança como forma de evitar rótulos e críticas ao termo, por ser amplo demais.

Assim, a crítica impulsionou a busca por nomenclaturas mais precisas, centradas na pessoa, como “pessoa com deficiência”, “pessoas com transtorno do espectro autista”, sendo, portanto, fundamental para reflexões sociais e reafirmação do compromisso com a inclusão e garantia de direitos (Carvalho, Herrera e Maciel, 2017). Nessa mesma direção, Cordeiro (2021), observa que o termo utilizado na Declaração, revelou-se insuficiente, pois, ao pretender universalizar o acesso, acabou privilegiando determinados grupos e invisibilizando outros, evidenciando a importância de atualizar continuamente a terminologia, de modo a alinhar a prática educacional às transformações sociais ao ideal da inclusão plena.

Observa-se então, que diante das críticas e pensamentos às nomenclaturas que causavam segregação, a Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), buscou reafirmar o direito à escolarização de pessoas com deficiência, estudantes com Transtorno do espectro Autista e aqueles com altas habilidades/superdotação, a partir do uso de terminologias adequadas e atuais, mas que também estão suscetíveis à alterações no decorrer do tempo. Assim, a legislação também reforça o direito ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), como um recurso complementar ao ensino regular (Brasil, 2015).

Embora exista a incorporação das atualizações terminológicas como o reconhecimento do TEA e a reafirmação das altas habilidades/superdotação, conforme aduz Cardoso (2021), alguns grupos ainda enfrentam dificuldades de reconhecimento e visibilidade, seja pela ausência de dados consistentes ou falta de consenso conceitual, o que evidencia necessidade de maior precisão e uniformidade nas políticas e práticas educacionais. Nesse sentido, o autor demonstra que, socialmente, sobre o grupo das pessoas com altas habilidades e superdotação, ainda existem debates se utilizam de expressões como “talento”, “elevada potencialidade”, “notável desempenho”. Tais termos, em sua maioria ainda são temas de discussão, ressaltando a importância da legislação para unificar a terminologia e consolidar alguns entendimentos acerca das nomenclaturas.

De mesmo modo, outros grupos também passaram por diversas adequações, tanto sociais quanto legislativas, com o objetivo de promover a inclusão e o respeito às especificidades de cada indivíduo. Por exemplo, o termo “pessoa normal” tornou-se inadequado, sendo recomendado o uso de “pessoa sem deficiência”. Na área educacional, a expressão “classe normal” atualmente é substituída por “classe regular”, com a expectativa de que, no futuro, não sejam mais usados adjetivos, sendo chamada apenas de “classe”. Além disso, era comum referir-se a pessoas com deficiência como aleijado, manco, inválido ou defeituoso; atualmente,

essas expressões foram substituídas pelo termo genérico “pessoa com deficiência”, que abrange todos os tipos de limitações de forma respeitosa (Sassaki, 2002).

Ainda, como forma de combater termos pejorativos, a sociedade costumava utilizar expressões como “mongol”, “retardado”, “deficiente mental” ou “portador de deficiência mental”. Todas essas formas foram abolidas, sendo atualmente recomendado o uso de “pessoa com deficiência intelectual”. Ressalta-se também que não se utiliza mais o termo “portador de deficiência”, pois sugere que a pessoa “carrega” a condição como algo negativo ou externo, e a linguagem atual busca valorizar a pessoa antes da deficiência, promovendo respeito e inclusão (Sassaki, 2002).

Embora as legislações já tenham sofrido diversas atualizações, em face às terminologias destacadas pelo autor no ano de 2002, estas permanecem adequadas e amplamente utilizadas na área da educação especial e inclusiva. Então percebe-se que, mesmo com as atualizações ocorridas ao longo dos anos, existem nomenclaturas se mostram atuais e continuam relevantes para orientar práticas pedagógicas, garantindo uma linguagem que promova respeito, inclusão e valorização das diferenças. Dessa forma, referências mais antigas podem também configurar marcos importantes para compreender a evolução das terminologias e seu impacto na educação e na sociedade como um todo.

3 Objetivos

3.1 Objetivo Geral

- Analisar a evolução e os desafios no uso das terminologias da Educação Especial e Inclusiva, evidenciando seus impactos na legislação e na prática educacional.

3.2 Objetivos específicos

- Apontar as principais mudanças terminológicas ao longo das últimas décadas, com destaque para a Declaração de Salamanca e a Lei Brasileira de Inclusão (2015).
- Discutir a importância das terminologias como instrumento de identificação do público-alvo da Educação Especial.
- Evidenciar a necessidade de maior uniformidade e precisão conceitual para o fortalecimento das políticas e práticas inclusivas.

4 Metodologia

A presente pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, por basear-se em materiais já publicados para compreender a evolução e adequação das terminologias na educação especial e inclusiva. Foram consultados artigos acadêmicos e legislações, como a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), além de estudos de Carvalho (2017) e Cordeiro (2021), que abordam o uso da linguagem inclusiva e seu impacto no ambiente escolar. Os textos foram selecionados com base na relevância para o tema, na atualidade das informações e clareza na abordagem sobre terminologias.

A análise foi feita de forma qualitativa, destacando os conceitos principais, comparando termos antigos e atuais e identificando aqueles considerados adequados ou inadequados. Essa metodologia permitiu organizar as informações de forma sistemática, de modo a compreender a importância das terminologias e seu impacto na inclusão, nas práticas educacionais e no respeito às diferenças no ambiente escolar.

5 Resultados e discussão

A pesquisa demonstra que a terminologia utilizada na Educação Especial sofreu diversas alterações ao longo do tempo. Termos que antes eram comuns, como “inválido”, “defeituoso” ou “portador de deficiência”, eram estigmatizantes e reforçavam preconceitos. Posteriormente, com a influência da Declaração de Salamanca (1994), difundiu-se a expressão “necessidades educacionais especiais”, que, embora tivesse o mérito de destacar a diversidade, mostrou-se ampla e imprecisa, não delimitando com clareza o público da Educação Especial e, em muitos casos, restringindo-se apenas às deficiências. Autores como Mantoan (2003) já advertiam que tal terminologia poderia reforçar práticas segregadoras, quando o objetivo deveria ser a transformação do sistema escolar, de modo a reconhecer a diversidade como constitutiva da aprendizagem.

Atualmente, observa-se a consolidação de nomenclaturas centradas na pessoa, principalmente com expressões priorizam o indivíduo em detrimento de sua condição, promovendo maior valorização de suas capacidades. Nesse contexto, a análise da literatura indica que a atualização das terminologias é constante e necessária, uma vez que termos antes aceitos hoje são considerados inadequados e não recomendados, justamente por reforçarem preconceitos, segregação e exclusão (Cordeiro, 2021). Assim, evidencia-se que a linguagem acompanha transformações sociais e educacionais, refletindo as mudanças legais e culturais ocorridas desde a Declaração de Salamanca até a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015).

Ademais, os autores estudados ressaltam que a forma como se nomeia os sujeitos impacta diretamente a maneira como eles são percebidos e tratados. Para Carvalho (2017), o uso de vocabulários adequados contribui para a valorização da diversidade e demonstra respeito nas relações entre alunos, professores e comunidade escolar. Por outro lado, termos inadequados reforçam a exclusão, alimentam estigmas e prejudicam a autoestima, comprometendo o desenvolvimento não apenas do estudante em questão, mas do coletivo escolar como um todo. Nessa mesma perspectiva, Cordeiro (2021) destaca a importância de respeitar a identidade dos alunos, enquanto Carvalho (2017) enfatiza a necessidade de atualização contínua da linguagem, de modo a refletir as transformações sociais.

Nesse processo de revisão terminológica, observa-se também a influência decisiva da legislação brasileira. A Lei nº 12.764/2012 (Lei Berenice Piana) foi um marco ao consolidar o termo Transtorno do Espectro Autista (TEA), substituindo gradualmente a expressão “transtornos globais do desenvolvimento”. Essa alteração foi incorporada oficialmente pelo Censo Escolar de 2019 e encontra respaldo no DSM-5 (2013). Já a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) reafirma a centralidade da pessoa e consagra a terminologia atualmente em vigor. Dessa forma, compreende-se que leis e políticas públicas não apenas garantem direitos, mas também orientam a linguagem educacional e ressalta a necessidade de adoção de expressões que promovam a inclusão e a equidade no ensino.

Portanto, os resultados evidenciam que a evolução terminológica não é meramente linguística, mas constitui uma mudança conceitual e social de grande impacto. A escolha das palavras adequadas se revela como um recurso pedagógico, jurídico e político essencial para garantir o respeito, a inclusão e a plena participação de todos os sujeitos na escola e na sociedade.

6 Considerações finais

As análises realizadas permitem concluir que a evolução das terminologias na Educação Especial reflete não apenas mudanças linguísticas, mas sobretudo transformações sociais, pedagógicas e legais vinculadas ao avanço da perspectiva inclusiva. Ao longo das décadas, termos estigmatizantes e imprecisos foram sendo superados por nomenclaturas mais adequadas, centradas na pessoa e alinhadas aos direitos humanos, como evidenciadas nas atuais legislações vigentes. Esse processo demonstra que a linguagem exerce papel decisivo na construção de práticas escolares e sociais mais equitativas, uma vez que contribui para o combate ao preconceito, a valorização da diversidade e a efetivação do direito à educação de qualidade para

todos. Assim, reafirma-se a importância de manter a terminologia constantemente atualizada, em consonância com as demandas da sociedade, garantindo que a Educação Especial cumpra sua função de recurso complementar para a inclusão plena e para o fortalecimento de uma escola verdadeiramente democrática.

Referências

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Glossário da Educação Especial e dos Transtornos que Impactam o Desenvolvimento da Aprendizagem** – Censo Escolar 2025. Brasília, DF: Inep, 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 27 dez. 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm. Acesso em 20 set. 2025.

CARVALHO, Edione Teixeira de; HERRERA, Manuel Ramón González; MACIEL, Cilene Maria Lima Antunes. O professor como um enlace chave para o processo de inclusão e socialização nas escolas – alternativas para a busca da felicidade na escola. **Revista Ensino, Educação e Ciências Humanas**, v. 18, n. 2, 2017.

CORDEIRO, Suammy Priscila Rodrigues Leite. **Desenvolvimento pessoal/profissional docente na perspectiva da Educação para todos**. Tese (Doutorado em Educação – Formação de Professores) – Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, 2021.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** 1. ed. São Paulo: Moderna, 2003. (Coleção Cotidiano Escolar).

SACHINSKI, Ivanildo; EL TASSA, Khaled Omar Mohamad. A mutabilidade das terminologias de Educação Especial Inclusiva na legislação do Estado do Paraná a partir de 2001. **Ensino & Pesquisa**, União da Vitória, v. 23, n. 1, jan./abr. 2025.

SASSAKI, R. K. Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. **Revista Nacional de Reabilitação**, São Paulo, ano V, n. 24, jan./fev. 2002.

SILVA, Kele Cristina da; MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira; LEITE, Lucia Pereira. A matrícula de universitários da educação especial em uma universidade pública do Brasil. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 26, n. 44, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3247>. Acesso em: 20 set. 2025.

SOUZA, Andreliza Cristina de; BRANDALISE, Mary Ângela Teixeira. Política de cotas e democratização do ensino superior: a visão dos implementadores. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, SP, v. 3, n. 3, 2017.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Marco de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Salamanca, Espanha, 1994.

ANÁLISE CRÍTICO-COMPARATIVA DA EDUCAÇÃO EM TIMORLESTE E NO BRASIL: UMA REFLEXÃO SOBRE A EDUCAÇÃO LIBERTADORA

GT 3: Educação e diversidades culturais

Trabalho completo

Armandina Figueira da Costa Pinto

(Programa de Pós-graduação em Educação/UNEMAT). E-mail: armandina.figueira@unemat.br

Laudemir Luiz Zart

(Professor e orientador do Programa de Pós-graduação/UNEMAT). E-mail: zart@unemat.br

Resumo

O artigo analisa comparativamente a educação em Timor-Leste e no Brasil, utilizando a pedagogia de Paulo Freire. O texto destaca que a educação timorense, apesar de ser um país jovem, ainda utiliza o modelo tradicional e autoritário, como educação bancária. Argumenta-se que essa abordagem, onde o professor deposita conhecimento nos estudantes, deve ser substituída pela educação libertadora. Essa mudança visa promover diálogo, pensamento crítico e conscientização dos estudantes, capacitando-os a se tornarem sujeitos de transformação de realidade social. A obra freireana é apresentada como ferramenta fundamental para construir uma sociedade mais justa e igualitária em Timor-Leste.

Palavras-chave: Educação bancária. Educação libertadora. Conscientização.

1 Das experiências de vida e o pensar a educação.

Porque o artigo é sobre as obras de Paulo Freire, mas começa com a breve história de Timor-Leste? Qual é a relação entre Paulo Freire e Timor-Leste?

Eu sou Armandina Figueira, estudante de pós-graduação da UNEMAT, mestrado de educação e sou de Timor-Leste, um país do sudeste asiático, que restaurou a sua independência há 23 anos. Timor-Leste é um país que foi colonizado pelos portugueses durante séculos (1515-1974) e invadido pela indonésia durante 24 anos. Durante estas guerras, os povos timorenses foram obrigados a aceitar e a obedecer os interesses da dominação colonial. Onde, de acordo com Zart, “a dominação é um sistema total das pessoas, das instituições, da propriedade privada dos meios de produção, portanto da economia (mercado) e da política (Estado). O sistema da dominação forma a sociedade fechada e autoritária” (2025, p. 196-197).

Timor-Leste é uma nação jovem em construção e ainda estão presentes os problemas da saúde, infraestrutura, educação, entre outros. A educação é uma das áreas mais preocupantes, porque é a base para o desenvolvimento, porém o modelo ou o currículo de educação ainda é

tradicional, autoritária e passiva, onde os educadores se consideram como donos de conhecimento e os estudantes são como seres sem saberes e depositam neles o que eles sabem. Além disso, a maioria dos manuais escolares estão desatualizados e o currículo que não reflete a necessidade e a realidade dos educandos.

Ciente deste assunto, o Governo, através do Ministério da Educação Superior, Ciências e Cultura (MESCC) e o Fundo de Desenvolvimento de Capital Humano (FDCH), criam um programa de bolso de estudo e estabelecem a cooperação com muitas universidades dos países asiáticos, africanos, americanos e europeus para enviarem os cidadãos a estudarem e formarem em diferentes áreas para depois retornar ao país levar novas perspectivas e contribuem para a construção da nação. Um dos países que o governo timorense faz a cooperação é o Brasil. Atualmente, muitos timorenses estão estudando no Brasil, assim como na Universidade do Estado de Mato Grosso Carlos Alberto Reyes Maldonado (UNEMAT) que acolhe, neste momento, 14 estudantes timorenses que estudam diferentes cursos de graduação e de pós-graduação.

A relação do povo timorense com o país amazônico não começou agora. Este laço já tem começado desde a invasão indonésia no país, quando o Brasil acolheu a nossa frente diplomática a dar entrevistas e falar sobre a guerra, e depois da invasão, um representante da ONU, Sérgio Vieira de Melo, brasileiro, ficou no país durante o período da transição para ajudar os timorenses a reconstruir a sua nação. Além disso, não podemos esquecer de ressaltar a figura importante da educação brasileira, Paulo Freire. O seu método de alfabetização foi usado pelos guerrilheiros timorenses para alfabetizar as pessoas no mato com o objetivo de facilitar a comunicação através das cartas que escreviam em língua portuguesa para que os inimigos não pudessem ler. Portanto, quem é Paulo Freire? Porque considera as obras de Paulo Freire são bases para a reflexão do artigo? Como é que a crítica de Freire à educação bancária pode contribuir para a libertação do sistema educativo fechado de Timor-Leste?

Paulo Freire (1921-1997), nasceu em Recife, Pernambuco, Brasil. Desenvolveu uma pedagogia crítica que busca a conscientização e libertação dos oprimidos. É conhecido como educador, filósofo e patrono da educação brasileira. Os seus métodos de alfabetização e ideias sobre a educação são considerados como ferramentas de transformação social. Viveu uma infância difícil, em termos financeiros, a que o levou a ter a sensibilidade da realidade da pobreza e da desigualdade social. É considerado também como pensador mais importantes da história da pedagogia, pois é um autor brasileiro mais lido e citado no mundo. Sua obra continua

sendo estudada e debatida, e seu legado inspira educadores e movimentos sociais que buscam uma educação mais justa e libertadora.

O filósofo brasileiro desenvolveu um método de alfabetização inovador baseado no diálogo, na conscientização e na relação com a realidade dos estudantes. Paulo Freire defendia a educação como práxis libertadora como uma filosofia e um método que pretende transformar a realidade social por meio da conscientização. Segundo Freire é um “método que procura dar ao homem a oportunidade de redescobrir-se através da retomada reflexiva do próprio processo em que vai ele se descobrindo, manifestando e configurando” (1983, p. 20) e ação crítica dos sujeitos. Ao contrário da educação tradicional, que Paulo Freire denominou como educação bancária, a educação libertadora recomenda um diálogo entre educador e educando, em que ambos aprendem juntos. O objetivo deste modelo da educação é que os estudantes sejam sujeitos da sua própria história, tenham pensamento crítico e atuem para mudar a realidade.

Após o golpe militar de 1964, foi preso e exilado, passando anos no Chile escreveu o livro “Extensão ou Comunicação?”. Nesta obra, Freire argumenta contra um modelo de extensão que ele chama de "extensão" no sentido tradicional, o qual impõe um saber científico de cima para baixo, sem considerar os saberes populares e a experiência dos "receptores". Para Freire, a ciência, quando praticada de forma vertical e autoritária, pode se tornar uma ferramenta de dominação, onde o conhecimento científico é visto como o único válido, desqualificando e desvalorizando os saberes populares e a experiência de vida dos camponeses. Freire propõe a "comunicação" como alternativa à "extensão". Nesta perspectiva, a relação entre ciência e saberes se dá por meio do diálogo, da horizontalidade e do respeito mútuo. A ciência não deve ser imposta, mas sim colocada em diálogo com os saberes populares.

Este artigo surgiu dos trabalhos e leituras feitos durante a realização da disciplina de Filosofia da práxis: bases gnosiológicas e epistemológicas, no mestrado de Educação (Unemat). A finalidade deste artigo é identificar as alternativas necessárias para dar solução à educação bancária timorense e propor uma perspectiva dialógica construtiva que conscientize e liberte o pensamento dos sujeitos e encoraje para a transformação da realidade educacional deste país.

A educação bancária, que para Freire é a “a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam” (1983, p. 80-81) ainda é praticada, onde o processo educativo centraliza mais no educador e os educandos são considerados sem conhecimentos. Os timorenses ainda têm medo de sair do lugar atual e descobrir novas perspectivas. Entende-se que Timor-Leste é um país que reconquistou a sua independência no

dia 20 de maio de 2002. O país passou por 450 longos anos de colonização portuguesa e 24 anos da invasão indonésia.

Ciente dos problemas enfrentados pela educação timorense e que esta realidade deve ser transformada a partir da conscientização e diálogo, chegou a construir o seguinte problema: Como a crítica Freiriana à educação bancária e o gesto libertador do diálogo contribui para a conscientização e libertação do sistema educativo fechado de Timor-Leste?

Para responder a pergunta anterior, realizou-se o procedimento de revisão bibliográfica e análise documental e pretende-se que com este olhar crítico baseado nas obras de Paulo Freire possa contribuir para a conscientização dos cidadãos a analisarem a educação autoritária que incentiva a obedecer e aceitar tudo do professor, e dar outra perspectiva aos timorenses a se esforçarem por uma educação libertadora e transformadora. Conforme Zitkoski

“o ser humano não pode ser visto como um espectador desinteressado do mundo no qual apenas apenas observa as realidades que o cercam. Ao contrário, o ser consciente implica o agir consciente sobre a realidade, constituindo, assim a unidade dialética entre ação e reflexão, teoria e prática” (2022, p. 61).

Neste artigo, abordaremos sobre o contexto histórico e a crítica à “Extensão”, a educação bancária e como originou a “Extensão”, o conceito de comunicação e diálogo libertador, a práxis e a transformação da realidade, as implicações contemporâneas e o legado de Freire e a consideração final.

2 Constituir pensamentos e visões de mundo libertadores

A semântica da palavra “extensão” tem origem no contexto agrícola rural, quando Freire analisa as práticas do ‘agrônomo’ que se viu como “detentor” do saber e estende aos camponeses os seus conhecimentos, desvalorizando os saberes populares, considerando os camponeses como “ignorantes” a serem preenchidos com a sua inteligência, uma visão geralmente das elites econômicas e políticas para as populações rurais e camponesas. A extensão atuava sob a lógica vertical e prescritiva, onde os agrônomos impõem a sua sabedoria científica às pessoas do campo, desconsiderando os saberes pré-existentes.

Portanto, Freire vê a extensão tradicional como uma forma de invasão cultural, onde o saber científico se sobrepõe e anula o saber popular que é entendido como conhecimentos que são transmitidos de geração em geração, fazendo parte da história e identidade de um povo ou uma sociedade. E, a ligação entre pessoas e natureza é muito próximo, pois elas usam este conhecimento para observar e interagir com a natureza e ao mesmo tempo utilizam os recursos do meio ambiente para se desenvolver e sobreviver. É um conhecimento que é construído a

partir da prática da vivência diária. Paulo Freire defende que "não há saber mais ou saber menos, há saberes diferentes"(1968, p.68) e que é importante defender os saberes populares que são construídos a partir da experiência e da prática social, porque são ricos e válidos. Eles são a base para a compreensão da realidade e para a transformação social e a comunicação verdadeira é o diálogo que “é o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o “pronunciam”, isto é, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos” (Freire, 2012, p. 33). Através dele, educadores e educandos (ou agrônomo e camponeses) se tornam sujeitos do processo de construção do conhecimento. O saber científico e o saber popular se encontram, se confrontam e se enriquecem mutuamente. É por isso que Freire defende uma metodologia de pesquisa que parte dos problemas e desafios vividos pelas comunidades. Nesse processo, tanto o saber científico quanto o saber popular são mobilizados para analisar a realidade e buscar soluções. Ele considera que a ciência não é um fim em si mesma, mas uma ferramenta a serviço da libertação e da transformação. Pois “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (Freire, 1996, p. 27).

Muitas vezes, o conhecimento do povo é desconsiderado e substituído por um conhecimento "superior" e externo. Timor-Leste que sofreu colonização e invasões também refleta este ato na atualidade, pois durante o período de ocupação portuguesa e indonésia, encarou-se com uma educação dominante. A imposição dos valores, conhecimentos e modos de vida de uma cultura dominante sobre uma cultura dominada ainda prevalece, gerando dependência e aculturação. Refletindo este olhar crítico, a educação timorense ainda adota este modelo de educação, onde os professores consideram os estudantes como pessoas sem conhecimentos e eles vão a sala de aula para preencher a cabeça deles com suas experiências e saberes, em vez de ensinar e construir o conhecimento em conjunto. Aprender com estudantes é uma forma de falta de respeito aos professores.

Em relação às atitudes políticas e éticas na docência que são elementos fundamentais e inseparáveis da prática educativa, Freire defende que a educação é um ato político e que o professor, ao ensinar, exerce uma ação ética. A educação nunca é neutra. É sempre um ato político, seja para manter o status quo (condições atuais), seja para transformar a realidade. A docência não é apenas a transmissão de conteúdos, mas é uma intervenção no mundo, onde a educação deve formar sujeitos que são capazes de comparar, analisar, avaliar, decidir, capacitando o educando a intervir criticamente no mundo.

O conhecimento não é algo pronto a ser transferido, mas sim uma construção coletiva, um processo dinâmico que envolve a reflexão crítica sobre a ação, a práxis. Tanto a ciência quanto os saberes populares contribuem para essa construção. Freire disse que a ciência não é neutra e pode ser usada para diferentes fins. Os dois não devem ser vistos como opostos ou hierarquicamente superiores, mas como complementares e a relação ideal entre eles é de diálogo, respeito e problematização, onde ambos contribuem para uma compreensão mais profunda da realidade e para a construção de um conhecimento libertador e a “comunicação” é o caminho para essa relação horizontal e transformadora, em contraste com a “extensão” que perpetua a dominação.

Ao longo do livro, Freire faz referências implícitas e explícitas a esses contextos ao criticar a imposição de saberes e valores de uma cultura dominante sobre outra, algo que ele via na extensão tradicional e que era uma prática comum em regimes autoritários. Como o “ingenuísmo” em que a visão de que as populações populares precisam ser “guiadas” pelos “especialistas” reforça a submissão e a falta de autonomia. Além disso, a crítica à separação entre teoria e prática, entre o saber do especialista e a experiência de vida das pessoas, levando à alienação e à despolitização. No final, ele propõe a busca pela libertação com o objetivo final de “comunicação” é a libertação humana, a superação da opressão e a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Para Freire, a educação verdadeira é práxis – reflexão e ação transformadora do mundo. Em “Extensão ou Comunicação?” isso se traduz na defesa de uma “comunicação” dialógica, onde o saber científico e o saber popular se encontram e se retroalimentam para a ação transformadora.

O diálogo é o cerne do pensamento freireano e é a base da “comunicação”. Não se trata de um monólogo do “especialista”, mas de uma intercomunicação onde o saber do técnico e o saber do camponês se encontram em um plano de igualdade. O diálogo é a base para a construção coletiva do conhecimento. Ele defende que o conhecimento autêntico só pode ser construído em uma relação horizontal, onde todos são sujeitos do processo de aprendizagem e de conhecimento. A voz e a experiência do outro são fundamentais. A relação entre técnico e camponês (ou educador e educando) deve ser de mútuo respeito e troca de saberes, e não de imposição.

As práticas sociais devem partir da problematização da realidade vivida pelos próprios sujeitos. Ao invés de levar soluções prontas, Freire propõe que, através do diálogo, os problemas sejam identificados e analisados criticamente pelos próprios envolvidos. Esta é uma prática social que estimula a reflexão crítica. Uma prática social crucial para a emancipação é

a pesquisa conjunta. O "extensionista" ou educador não chega com todas as respostas, mas com a capacidade de sistematizar o conhecimento e facilitar o processo de descoberta dos "temas geradores" e "palavras geradoras" da realidade dos sujeitos. Isso permite que a própria comunidade "leia" sua realidade e busque soluções a partir de seus próprios referenciais e necessidades. Este seria o modelo da educação "ideal" para os timorenses, uma educação que estimula o pensamento crítico e conta com a participação de todos na construção do conhecimento científico, considerando que as práticas sociais devem ser pautadas pela práxis, que é a unidade indissolúvel entre reflexão e ação. Não basta refletir sobre os problemas, é preciso agir para transformá-los. E, após a ação, é necessário refletir sobre ela para aprimorar as futuras ações. Este ciclo é fundamentalmente emancipatório, pois permite a constante reavaliação e melhoria das estratégias.

Paulo Freire insiste na criação de espaços de encontro e discussão onde as pessoas possam dialogar, trocar experiências, problematizar sua realidade e planejar ações coletivas. Esses espaços são formas de organização que promovem a solidariedade e a autonomia e escola é um desses espaços e deve ser lugar onde os estudantes se expressam e ser ouvidos livremente seu pensamento e conhecimento que deve ser empírico ou científico.

No entanto, os conhecimentos emancipatórios não desconsideram o saber empírico e prático do povo. Pelo contrário, partem dele e é acumulado pela experiência de vida e de trabalho das comunidades, é valorizado e integrado ao processo de aprendizagem. O conhecimento emancipatório é aquele que surge do encontro dialógico entre o saber popular e o saber científico que não é imposto, mas contextualizado e dialogado com a experiência local e através dele enriquece ambos os saberes e gera um novo conhecimento mais completo e relevante para a realidade.

O resultado desse processo é a conscientização "método que procura dar ao homem a oportunidade de redescobrir-se através da retomada reflexiva do próprio processo em que vai ele se descobrindo, manifestando e configurando" (Freire, 1968, p. 20) que é um processo que permite o Homem se autodescobrir e se reconectar consigo mesmo através de uma reflexão crítica sobre a sua própria existência. O Homem deve ganhar a consciência de si mesmo, a sua capacidade e o seu papel para poder expressar o que lhe inquieta e ganhar a coragem para transformar a realidade, ou seja, a capacidade de desvelar as contradições da realidade, de perceber as causas da opressão e de se ver como agente de transformação que aspira uma educação libertadora que segundo Freire "os homens se sentem como sujeitos de seu pensar, discutindo o seu pensar, sua própria visão do mundo, manifestada implícita ou explicitamente,

nas suas sugestões e nas de seus companheiros” (1968, p. 166). Este modelo de educação veio enfatizar os homens a se reconhecerem como protagonistas do seu próprio pensamento e manifestam o seu modo de ver o mundo como um todo. A educação libertadora veio fazer as pessoas se sentirem confortável a se expressar e a respeitarem as ideias dos outros.

No entanto, o conhecimento emancipatório não é um fim em si mesmo, mas uma ferramenta para a ação transformadora. O objetivo é que, ao compreenderem sua realidade de forma mais profunda, os indivíduos possam agir de forma mais eficaz para mudar as condições de opressão e injustiça e lutam para construir novas práticas sociais baseadas no diálogo e na problematização, que resultem em uma organização horizontal e participativa e que gerem conhecimentos emancipatórios capazes de levar à libertação dos oprimidos. Paulo Freire na sua obra *Pedagogia da Autonomia* enfatiza que

o educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua submissão. Uma de suas tarefas primordiais é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se "aproximar" dos abjetos cognoscíveis. [...] Ensinar não se esgota no "tratamento" do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível. E essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes (1996, p. 14-15).

Deste modo, a prática educativa não pode ser medido ou avaliado apenas no seu rigor, mas deve responder à curiosidade ou o desejo de conhecer dos estudantes e esta atividade deve ser exercida com seriedade, levando a uma compreensão profunda e crítica do objeto de estudo. O rigor e a simplicidade são importantes, mas não podem ser levados à arrogância, a verdadeira competência se encontra na simplicidade e na humildade. Paulo Freire sugere que o rigor científico não deve desumanizar o processo-aprendizagem, mas sim ser permeado por valores humanitários, assim na construção dos fundamentos pedagógicos da docência baseado no rigor científico, consciente de que a educação é um processo humano.

Nos processos conscientizadores e humanizadores na docência, entende-se que “não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (Freire, 1996, p. 12), assim, a educação não é apenas a transmissão de conteúdos, mas um caminho para a tomada de consciência e para o desenvolvimento pleno do ser humano, porque a compreensão do homem e da mulher como seres “programados, mas para aprender” e, depois para ensinar, para conhecer, para intervir, é considerado como o início para a humanização. A prática educativa deve ser visto como uma

atividade constante a favor da produção do desenvolvimento da autonomia de educadores e educandos, pois esta autonomia é como um pilar da humanização, porque permite os indivíduos serem protagonista da sua própria existência. A conscientização leva à percepção de injustiças e à busca por transformações sociais, então a educação que reprime os sentimentos, as emoções, os desejos e os sonhos deve ser transformada em educação que humaniza o processo de aprendizagem, que valorize razão, emoção e o sonho dos sujeitos.

3 Considerações finais

A análise crítica e comparativa da educação em Timor-Leste e no Brasil, perante o pensamento de Paulo Freire, revela a necessidade urgente de transformação no sistema educativo timorense. A educação bancária ainda presente no país e caracteriza por ser autoritária e passiva, onde o professor deposita conhecimentos nos estudantes, deve ser substituída por uma abordagem dialógica e libertadora. Essa mudança é fundamental para que a educação em Timor-Leste se torne um instrumento de desenvolvimento, capacitando os cidadãos a pensarem criticamente e a se tornarem sujeitos ativos em sua própria história.

A proposta freiriana ganha ainda mais relevância quando se considera o contexto histórico de Timor-Leste, um país que reconquistou sua independência há 23 anos após séculos de colonização e ocupação. O modelo de educação imposto pelos colonizadores, que perpetuava a dominação, ainda repete na educação atual, onde o conhecimento popular e as experiências locais são frequentemente desvalorizados. A crítica de Freire à educação bancária e à “extensão” serve como uma guia para Timor-Leste, incentivando a valorização dos saberes diferentes e a superação da visão de que o conhecimento científico é o único válido. A filosofia da libertação reforça essa visão, oferecendo ferramentas para entender as dinâmicas de poder e dando voz aos grupos marginalizados pela classe dominante.

Além disso, no artigo destacamos que a educação nunca é neutra, sendo sempre um ato político e ético. A prática docente, nesse sentido, não apenas a transmissão de conteúdos, mas uma intervenção no mundo que deve ter como objetivo formar indivíduos capazes de intervir criticamente na realidade.

A práxis, que une reflexão e ação, é um conceito central para a transformação da realidade educacional timorense. Não basta apenas refletir sobre os problemas da educação, é importante agir para transformá-los e, depois, refletir sobre essa ação para aprimorar o sistema educativo. A conscientização é o resultado final desse processo, pois permite que o indivíduo

se autodescubra e se perceba como agente de transformação, capaz de desvelar as contradições da realidade e de lutar contra a opressão.

Em conclusão, o artigo aponta que o modelo freiriano é o ideal para Timor-Leste, pois promove o indivíduo à condição de sujeito crítico e participativo. A transição da educação bancária para a libertadora, baseada no diálogo e na práxis, é a chave para o desenvolvimento e a libertação do sistema educativo fechado de Timor-Leste. Isso permitirá que o país supere os desafios da educação e construa uma sociedade mais justa e igualitária, onde o conhecimento não é transferido, mas construído coletivamente. Essa abordagem capacita os indivíduos a agirem de forma eficaz para mudar as condições de opressão e injustiça, lutando pela construção de novas práticas sociais, oferece uma direção clara para a humanização e a emancipação da educação em Timor-Leste.

Referências

Barboza, A., Marcuse, H. (et. al). **A Sociologia do Conhecimento de Karl Mannheim Teoria, Método e Aplicação**. Penápolis-SP, 2018.

Dussel. E. **Coleção Pensamento Social Latino-americano, 20 Teses de Política**. 1ª Ed. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLASCO; São Paulo: Expressão Popular, 2007.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação**. 8ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 79ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. 34ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 90ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2024.

MAYORAL, P., Rosa, M. **Adolfo Sanchez Vazquez; Filosofia de la Praxis; Marxismo; Filosofia Política; Teoria; Revolución**. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2007.

ZART, Laudemir Luiz. **Sociologia do Conhecimento: a produção social do conhecimento em Paulo Freire**. 1ª edição. Porto Alegre: CirKula, 2025.

ZITKOSKI, Jaime José. **Enrique Dussel: uma introdução ao pensamento decolonial**. 1ª Ed. – Porto Alegre: CirKula, 2023.

ZITKOSKI, Jaime José. **Paulo Freire e Uma Nova Filosofia da Educação**. 1ª edição. Porto Alegre: CirKula LTDA, 2022.



A PNAD COVID19 E A EDUCAÇÃO BRASILEIRA DURANTE A PANDEMIA DE 2020

GT 3: Educação e Diversidades Culturais

Trabalho completo

Márcio Henrique de Freitas Cavichioli

(Analista de Planejamento/IBGE). E-mail: cavichioli@hotmail.com

Suely Dulce de Castilho

(Programa de Pós-graduação em Educação/UFMT). E-mail: castilho.suely@gmail.com

Resumo

Este artigo trata dos indicadores educacionais em meio à pandemia causada pela Covid-19 em 2020. Seu objetivo é analisar a situação dos (as) estudantes brasileiros (as) em novembro de 2020 e verificar os (as) mais impactados (as) ao longo da crise sanitária. Trata-se de um estudo quantitativo e qualitativo e as principais informações foram extraídas da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios PNAD COVID19. A perspectiva teórica será embasada em autores pós-coloniais e decoloniais. Os principais resultados apontam que os (as) mais prejudicados (as) foram os (as) nordestinos (as), negros (as), pobres e oriundos das escolas públicas.

Palavras-chave: Educação. Teorias pós-coloniais e decoloniais. Covid-19.

1 Introdução

Os anos de 2020, 2021 e início de 2022 estão marcados como períodos de intensa crise sanitária mundial devido à pandemia da covid-19. Esse período afetou a vida de todos(as) no planeta, em estilos de vida, formas de relacionamento, entretenimento, lazer, funcionamento de organizações públicas e privadas, redução de postos de trabalho, aumento da empregabilidade em serviços relacionados à tecnologia da informação, dentre várias outras questões. O setor educacional também foi fortemente impactado nos setores público e privado, na Educação Básica e no Ensino Superior.

Segundo Arruda (2020), a covid-19 chegou a estabelecer uma situação inédita em que 90% da população estudantil ficou isolada em todo o mundo, demonstrando que esse momento representou a maior política de isolamento social já vista até hoje. Isso significou a necessidade de se pensar em alternativas para que os(as) estudantes de todo o planeta pudessem permanecer estudando, mesmo que confinados em suas casas, já que os ambientes físicos das escolas e instituições de ensino superior eram vistos como potenciais vetores de disseminação dos vírus, devido à grande quantidade e variedade de pessoas que costumavam circular nesses espaços de aprendizado.

A solução adotada foi a implementação de aulas de forma remota em todo o planeta. No Brasil, não foi diferente, e todos os níveis de ensino passaram a adotar essa forma de estudo

devido ao isolamento social. Segundo o IBGE (2021), as aulas presenciais na Educação Básica da rede pública foram suspensas em março de 2020 e permaneceram de forma remota até maio de 2021, na maioria das unidades da Federação. Essa foi uma das reconfigurações da sociedade brasileira nesse período, em que as famílias passaram a ter maior peso no cotidiano escolar dos(as) estudantes, além da necessidade de confinamentos em ambientes, muitas vezes, que não foram planejados para isso, somados ao fato de que em muitas situações os demais membros das famílias estavam no mesmo espaço físico em trabalho remoto.

Essa implementação emergencial das aulas de forma remota ocorreu em todo o país, nos ambientes urbanos e rurais, nos espaços de alto poder aquisitivo, nas favelas e periferias das grandes cidades. Estudantes indígenas, quilombolas, nordestinos(as), de todas as cores ou raça, dos ensinos público e privado, em todas às séries da jornada escolar. Todos(as) ou quase todos(as) foram impactados(as) e tiveram suas rotinas de vida totalmente alteradas. Considerando haver alguns pré-requisitos para aulas de forma remota, como acesso à Internet e bens de informática, como computadores ou celulares, este artigo procura responder à seguinte problemática: quais estudantes brasileiros tiveram mais dificuldades para se adaptar ao ensino remoto emergencial ao longo do período de isolamento social, devido à pandemia da covid-19, em 2020?

Como forma de responder a essa pergunta, o objetivo desse artigo¹ é analisar a situação dos(as) estudantes brasileiros(as) em novembro de 2020 e verificar quais foram os(as) mais impactados(as) pela pandemia, considerando a cor ou raça, idade, unidade da Federação, nível de instrução e renda domiciliar *per capita*. As principais informações foram extraídas da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios PNAD COVID19.

Do ponto de vista teórico as teorias pós-coloniais e decoloniais serão os principais suportes para se ter um olhar dos dados que tenham convergência com os valores, princípios e diretrizes desses pressupostos conceituais. Essas linhas teóricas contribuem para a compreensão das causas e efeitos da colonização até os dias atuais, em especial para variáveis como cor ou raça, classe, origem e gênero. Outro fator importante são as contribuições para que os povos subalternizados possam emancipar-se, reescrever suas trajetórias e serem protagonistas de suas histórias de vida.

¹ Este manuscrito é parte da tese de doutorado defendida em 14 de março de 2025 no PPGE/UFMT, com o título “OS RETRATOS RACIAIS E EDUCACIONAIS DO BRASIL: um olhar sobre as desigualdades ao longo das crises econômica e sanitária causadas pela covid-19”.

Este trabalho é composto por quatro partes. A primeira é esta introdução que trouxe a pergunta problematizadora, o objetivo, a metodologia e os alicerces teóricos. A segunda descreveu informações sobre a pesquisa PNAD COVID19, em especial as relacionadas aos indicadores educacionais. A terceira apresenta os resultados das informações geradas pelo IBGE em novembro de 2020 pela PNAD COVID19 e as reflexões feitas a partir delas. A quarta parte são as considerações finais com as principais questões vistas pelo artigo.

2 Questionário da PNAD COVID19

Esta análise foi elaborada usando os dados da PNAD COVID19 do mês de novembro de 2020. Para o mês de referência, o questionário da pesquisa tinha 56 perguntas divididas em seis módulos classificados por letras: módulos A, B, C, D, E e F. Respectivamente, são tratados os seguintes temas: características dos(as) moradores(as); covid-19; características de trabalho das pessoas de 14 anos ou mais de idade; rendimentos de outras fontes de todos(as) os(as) moradores(as) dos domicílios; empréstimos; domicílios, propriedade e valor do aluguel.

Quase todas as variáveis aplicadas neste trabalho foram extraídas das informações geradas por meio do Módulo A. Esse primeiro módulo é referente às características gerais dos(as) moradores(as) e contém 14 perguntas com os seguintes temas: idade, sexo, cor ou raça e escolaridade. Além disso, esse módulo lista os(as) moradores(as) dos domicílios, garantindo informações sobre a composição das famílias brasileiras e suas especificidades. Também há um preenchimento automático antes de iniciar as entrevistas que garantem o dia, mês, ano, unidade da Federação, município, distrito, subdistrito, CEP e endereço do domicílio.

O Módulo A tem início com a confirmação do nome dos(as) moradores(as) e sua condição no domicílio: se é o(a) responsável pelo domicílio, cônjuge, filho(a), neto(a), sogro(a), empregado(a) etc. Em seguida, são feitas perguntas sobre idade, sexo, cor ou raça e educação. Sobre os indicadores educacionais, são oito perguntas que versam sobre grau de escolaridade, frequência escolar, rede de ensino (público ou privado), se estava tendo aulas normalmente, se houve atividades escolares disponibilizadas para fazer em casa, se as atividades disponibilizadas para casa foram realizadas, quantidade de dias semanais dedicados às atividades escolares e quantidade de horas diárias reservadas para afazeres escolares.

Para responder à pergunta problematizadora que garante alcançar o objetivo do artigo, foram usadas as informações dos preenchimentos automáticos sobre grandes regiões e unidades da Federação, além de perguntas para idade, sexo, cor ou raça, escolaridade e rendimento domiciliar.

3 Resultados

Ao verificar o quantitativo de pessoas que frequentavam escola em novembro de 2020, constata-se que eram estimados 46.281 milhões de estudantes, considerando os ensinos Fundamental, Médio e Superior para os moradores de 6 a 29 anos. Segundo o IBGE (2020), isso representava 60,0% da população brasileira nessa faixa etária. Ao se desmembrar esse quantitativo, verifica-se que para as pessoas de 6 a 16 anos, 96,5% frequentavam escola e para a faixa etária de 17 a 29 anos, o percentual é de 31,5%.

Esses dados contribuem para reflexões recorrentes sobre a Educação no Brasil e possibilitam as seguintes dúvidas: onde estavam os outros 3,5% de crianças e adolescentes que não estavam frequentando escola? Trabalho infantil para aumentar a renda familiar? Abandono escolar devido à repetência? E os 68,5% de adolescentes e adultos fora da escola? Qual o motivo de não finalizarem os estudos? O Ensino Superior é um sonho muito distante? São perguntas que deveriam incomodar todos(as) os(as) cidadãos(ãs) brasileiros(as).

Maior detalhamento desses 46.281 milhões de pessoas é importante, como forma de conhecer as especificidades dos(as) brasileiros(as) que frequentam a escola. Sobre o aspecto de cor ou raça, 56,6% das pessoas são pretas ou pardas e 42,4% são brancas. Já em relação ao rendimento domiciliar *per capita*, a maior faixa é de famílias com menos de $\frac{1}{2}$ salário-mínimo mensal por pessoa, representando 39,0% da amostra. E as famílias com rendimento domiciliar *per capita* de 4 ou mais salários-mínimos são, apenas, 2,7% das famílias pesquisadas. Quanto à rede de ensino, cerca de 75% estudam no setor público e 25% no privado. Isso demonstra que o retrato do(a) estudante brasileiro(a) é formado, prioritariamente, por pessoas negras, pobres e da escola pública.

Esses(as) estudantes estão fazendo suas jornadas escolares no meio do que o IBGE (2021) considera o maior desafio já enfrentado pela Educação Básica brasileira, pois a pandemia da covid-19 não foi, apenas, a maior crise sanitária da história, mas foi também um grande gargalo a ser superado em diversos outros campos sociais, como o da Educação. Apesar das dificuldades que a rede privada teve, o setor público enfrentou os maiores desafios devido ao percentual de estudantes que dependem dessa rede de ensino, além de maior heterogeneidade de seus estudantes e maior parte de alunos(as) em situação de vulnerabilidade social.

A pandemia de COVID-19 representou não somente uma crise sanitária de proporções históricas, como resultou na maior adversidade, até então, enfrentada pela educação básica brasileira na garantia de acesso à escola de todas as crianças e adolescentes de

4 a 17 anos de idade. A situação é ainda mais desafiadora para a rede pública, que concentra a oferta na educação infantil, ensino fundamental e médio (IBGE, 2021, p. 73).

A PNAD COVID19 retratou o que ocorreu com esses(as) estudantes devido à crise sanitária. A maioria desses 46.281 milhões de pessoas que frequentavam escola em novembro de 2020 foi impactada pela pandemia em seu cotidiano escolar, pois 70,6% delas não tiveram aulas presenciais, apesar de estarem matriculadas em cursos presenciais ou parcialmente presenciais. Considerando que 21,2% das pessoas que frequentavam escola já estavam matriculadas em cursos de modalidade 100% remota, elas não precisaram mudar sua rotina de estudos. O percentual de estudantes, que tiveram aulas parcialmente presenciais, foi de 5,7% e, apenas, 2,5% tiveram aulas presenciais normalmente.

Ao somar os(as) estudantes que já faziam aula 100% de forma remota aos que tiveram aulas presenciais normalmente, o resultado estimado é de 23,7%. Ou seja, os(as) demais estudantes, que correspondem a 76,3% da amostra pesquisada, foram impactados(as) ao longo da pandemia e deixaram de estudar conforme o planejamento que fizeram ao longo do ano letivo. Isso ocorreu em todas as regiões do país e os(as) maiores impactados(as) foram os(as) nordestinos(as), pois lá houve o maior percentual de estudantes matriculados(as) em cursos presenciais ou parcialmente presenciais e que não tiveram aulas presenciais.

Como a referida pesquisa demonstrou que a maioria dos(as) estudantes brasileiros(as) deixaram de frequentar a escola presencialmente, convém perguntar: esses(as) estudantes tiveram atividades disponibilizadas pela escola ou não? A resposta é positiva para 87,5% dos(as) estudantes, negativa para 11,7% e 0,8% deles(as) estavam de férias em novembro. Quando é feita a conversão do percentual em valores absolutos, pode-se afirmar que o quantitativo de estudantes — que deixou de ter aulas presenciais e teve atividades disponibilizadas para fazer de forma remota — foi de 39.493 milhões de pessoas; já o quantitativo estimado — que não teve atividades disponibilizadas para fazer de forma remota — é de 5.276 milhões de pessoas. A seguir, é feito um detalhamento de quem são tais pessoas.

Pessoas que frequentavam escola, não estavam tendo aulas presenciais normalmente e não tiveram atividades disponibilizadas

A Tabela 1 traz um panorama detalhado de quem são esses(as) 5.276 milhões de estudantes que frequentavam escola, não estavam tendo aulas presenciais normalmente e não tiveram atividades disponibilizadas. São milhões de pessoas altamente impactadas pela pandemia em seus vínculos escolares, pois não tiveram absolutamente nenhuma atividade ao

longo de todo o mês de novembro de 2020. Para conhecer melhor essas pessoas, foi feita uma análise, considerando as seguintes variáveis: Grandes Regiões, Grupos de idade escolar, cor ou raça, nível de instrução e rendimento domiciliar *per capita*². Segue abaixo a Tabela 1 com esses detalhes:

Tabela 1 — Percentual de pessoas que frequentava escola, não estava tendo aulas presenciais normalmente e não teve atividades disponibilizadas, no Brasil – novembro de 2020

Grande Região	Percentual
Norte	22,38%
Nordeste	42,87%
Sudeste	26,23%
Sul	4,32%
Centro-Oeste	4,18%
Grupos de idade escola	Percentual
6 a 16 anos	63,26%
17 a 29 anos	36,73%
Cor ou raça	Percentual
Branca	28,03%
Preta ou Parda	71,96%
Nível de instrução	Percentual
Nível Fundamental	57,25%
Nível Médio	27,06%
Nível Superior	15,67%
Rendimento domiciliar <i>per capita</i>	Percentual
Menos de ½ salário-mínimo	55,69%
½ a menos de um salário-mínimo	29,72%
1 a menos de 2 salários-mínimos	10,84%
2 a menos de 4 salários-mínimos	2,84%
4 ou mais salários-mínimos	0,89%

Fonte: Elaboração própria, com base em IBGE, PNAD COVID19 (2020)

Do ponto de vista da distribuição espacial ao redor das Grandes Regiões do país, a região Nordeste é a mais afetada com 42,87% dos(as) estudantes, apesar de ser uma região em que estão 29,50% dos(as) estudantes do país, de acordo com a mesma pesquisa. Ou seja, o Nordeste

² O rendimento mensal domiciliar *per capita* é o resultado da soma do rendimento habitual do trabalho e o efetivo de outras fontes de cada membro do domicílio, dividido pelo número de componentes da unidade domiciliar. Exclui-se aqueles cuja condição na unidade domiciliar é pensionista, empregado doméstico ou parente do empregado doméstico (IBGE, 2019, p. 48).

está super-representado nesse indicador. Para os Grupos de idade escolar, 63,26% estavam na faixa de 6 a 16 anos e 36,73% entre 17 a 29 anos.

Sobre a variável cor ou raça, a população preta ou parda representa 71,96% da amostra e a população branca, 28,03%. Considerando que os(as) pretos(as) ou pardos(as) são 56,64% dos(as) estudantes do país, mais uma vez uma pesquisa demonstra que os indicadores mais desfavoráveis apresentam a população negra como uma maioria de forma desproporcional, enquanto a população branca fica sub-representada nesses indicadores desfavoráveis.

A variável nível de instrução retrata que os(as) estudantes mais afetados(as) foram os(as) matriculados(as) no Ensino Fundamental. A renda é outro tema muito importante de ser discutido neste manuscrito, pois fazer reflexões sobre as desigualdades de renda na população brasileira e sobre como determinados perfis são os mais beneficiados, enquanto outros são os mais afetados, contribui para situar a importância da classe social para entendimento do fenômeno. No quesito rendimento domiciliar *per capita*, ao somar as duas primeiras faixas na Tabela 1, constata-se que o percentual estimado era de que 85,41% dos(as) estudantes que frequentavam escola, não estavam tendo aulas presenciais normalmente, não tiveram atividades disponibilizadas e tinham uma renda média por membro familiar de até um salário-mínimo.

Considerando a Tabela 1 e as análises descritivas acima, pode-se afirmar que os(as) estudantes mais impactados(as) na pandemia foram os(as) nordestinos(as), negros(as), pobres e que cursavam os primeiros anos da trajetória escolar. Nos momentos em que essas constatações são feitas, é que os(as) acadêmicos(as) corroboram a importância de olhar os dados pelas óticas pós-coloniais e decoloniais, já que os(as) mais impactados(as) são justamente aqueles sujeitos desvalorizados pela herança colonial. Conforme apontam Assis e Souza (2019), as teorias críticas pós-coloniais e decoloniais são fundamentais dos pontos de vista teórico e interpretativo, para a compreensão dos efeitos nocivos da colonização, nos mais diversos campos sociais.

As teorias pós-coloniais e decoloniais ensinam que a hierarquização das sociedades ocorre por meio da raça, classe e origem, em que as pessoas com essas variáveis mais próximas do europeu, branco, masculino e capitalista se sobressaem em detrimento dos(as) negros(as), pobres e nordestinos(as). Essa constatação corrobora a de que a pandemia aumentou as desigualdades sociais que já existiam no Brasil, visto que as pessoas mais impactadas foram justamente aquelas que já tinham retratos de indicadores econômicos e educacionais historicamente menos favoráveis.

As desigualdades educacionais históricas do País foram intensificadas tanto por fatores internos ao sistema de ensino na sua capacidade de propor atividades alternativas, como externos, em função das diferentes realidades de acesso a essas atividades por alunos com distintas características socioeconômicas (IBGE, 2021, p. 73).

Além dos aspectos acima levantados, a Síntese de Indicadores Sociais do IBGE de 2021 fez um levantamento desses(as) estudantes de 6 a 17 anos e constatou que o percentual de estudantes da rede pública que ficou sem receber atividades escolares foi 4,3 vezes maior que do setor privado. Isso demonstra que os(as) estudantes da escola pública foram muito mais impactados(as) que os do ensino privado, trazendo mais dificuldades para a continuidade de suas trajetórias escolares, em especial para ingressar no ensino superior (IBGE, 2021).

A variável “Rede de Ensino” é uma das mais estudadas no tema sobre a Educação por tratar da comparação entre o público e o privado e todas as reflexões que essa temática traz à tona, não só para o debate educacional, mas também sobre visão de sociedade. E a grande maioria dos(as) estudantes brasileiros(as) estão matriculados(as) nas escolas públicas para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Os dados da PNAD COVID19 e das pesquisas domiciliares do IBGE demonstram que há uma predominância da Educação Básica pública brasileira frente ao ensino privado.

Também são relevantes os dados que apontam que os pobres e negros(as) são maioria no ensino público e os(as) brancos(as) e ricos(as) somente são maioria no ensino privado. Essas desigualdades trazem realidades distintas para o ingresso no Ensino Superior em desfavor dos pobres e negros(as) que, em sua maioria, acabam tendo uma Educação Básica de menor qualidade e, consequentemente, com menos chances de ingresso no Ensino Superior.

4 Considerações finais

Este artigo analisou as informações sobre indicadores educacionais em novembro de 2020, principalmente, por meio da pesquisa PNAD COVID19. A pergunta problematizadora foi a seguinte: quais estudantes brasileiros tiveram mais dificuldades para se adaptar ao ensino remoto emergencial ao longo do período de isolamento social, devido à pandemia da covid-19, em 2020? Como forma de responder a essa pergunta, o objetivo desse artigo foi analisar a situação dos(as) estudantes brasileiros(as) em novembro de 2020 e verificar quais foram os(as) mais impactados(as) pela pandemia, considerando a cor ou raça, idade, unidade da Federação, nível de instrução e renda domiciliar *per capita*.

Foi constatado que os(as) nordestinos(as), negros(as), pobres, que cursavam os primeiros anos da trajetória escolar, moradores(as) do setor rural e estudantes das escolas

públicas foram os principais grupos de estudantes contemplados nessa situação de vulnerabilidade educacional. Segundo aponta Grosfoguel (2008), os aspectos mais vantajosos nas sociedades atuais continuam com os brancos, com características e traços europeus ou norte-americanos, capitalistas, patriarcais e cristãos. Ou seja, os atributos dos colonizadores. Já os atributos das pessoas que mais possuem indicadores desfavoráveis, independentemente de ser em momento pandêmico ou não, são dos(as) antigos(as) colonizados(as) e das regiões geográficas, onde há maior concentração deles(as), como os negros(as), pobres, nordestinos(as), dos setores rurais e das favelas.

Isso faz que o Brasil viva atualmente o que Grosfoguel (2008) chama de colonialidade global, enquanto as estruturas implantadas no período colonial não desapareceram; pelo contrário, elas permanecem existindo, apesar da independência política, administrativa e jurídica do Estado brasileiro. A colonialidade global é justamente a manutenção das desigualdades e explorações que existem no país após a independência formal dos Estados-Nações, em que os povos com características não-europeias continuam vivendo sob o prisma da hierarquização, exploração e subalternização.

Os indicadores educacionais mostram justamente essa manutenção da dominação que os povos com maior vulnerabilidade social sofrem até os dias atuais, em especial para a população étnico-racial vinculada aos aspectos de negritude. Segundo Quijano (2005), o que acontece atualmente são “situações coloniais” que se materializam por meio de explorações e opressões culturais, político, sexuais, econômicos e educacionais que grupos étnico-raciais subordinados sofrem por parte de grupos étnico-raciais dominantes.

E a melhor forma de reverter esse quadro é justamente por meio de políticas públicas na área da Educação. Porém, é necessário que sejam ações educacionais vinculados aos valores de democracia, equidade, respeito a diversidade, cidadania e emancipação, pois esse é o caminho a ser trilhado para a descolonização dos corpos e das mentes da população brasileira, como forma de criar as bases estruturantes de reversão das desigualdades sociais, econômicas e educacionais vigentes no Brasil.

Referências

ARRUDA, Eucídio Pimenta. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **EmRede**, Revista de Educação à Distância, [Goiânia], v. 7, n. 1, p. 257-275, 2020.

ASSIS, Washington Luiz dos Santos; SOUZA, Sergio Luiz de. Colonialismo e desigualdades sociais: ensaio teórico para a construção de um pensamento crítico pós-colonial. **Simbiótica**, Vitória, v. 6, n. 1, p. 159-171, jan./jun. 2019. <https://doi.org/10.47456/simbitica.v6i1.27200>

CAVICHIOILLI, Márcio Henrique de Freitas. **Os retratos raciais e educacionais do Brasil: um olhar sobre as desigualdades ao longo das crises econômica e sanitária causadas pela covid-19**. 2025. Tese (Doutorado em Educação) — Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2025.

GROSFOGUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. Tradução de

IBGE. **Síntese de Indicadores Sociais**. Rio de Janeiro: IBGE, 2019. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/saude/9221-sintese-de-indicadores-sociais.html?=&t=o-que-e>. Acesso em: 20 jan. 2022.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD COVID19**. Relatório Mensal. Novembro de 2020. Rio de Janeiro: IBGE, 2020. Disponível em: <https://covid19.ibge.gov.br/pnad-covid/>. Acesso em: 21 ago.2021

IBGE. **Síntese de Indicadores Sociais**. Rio de Janeiro: IBGE, 2021. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/saude/9221-sintese-de-indicadores-sociais.html?=&t=o-que-e> Acesso em 24 jan.2022.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: QUIJANO, Anibal. **A Colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142. Disponível em: https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf. Acesso em: 6 set. 2024.

A TRAJETÓRIA DA INCLUSÃO ESCOLAR: UM INFOGRÁFICO INTERATIVO COMO RECURSO DE ENSINO PARA EDUCADORES

GT 3: Educação e diversidade culturais

Trabalho completo

Aurismar Abreu da Fonseca

(Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ensino. Instituto Federal de Mato Grosso, Campus de Cuiabá, IFMT).

aurismar.fonseca@edu.mt.gov.br

Edione Teixeira de Carvalho

(Instituto Federal de Mato Grosso, Campus de Cuiabá, IFMT).

edione.carvalho@ifmt.edu.br

Suammy Priscila Rodrigues Leite Cordeiro

(Instituto Federal de Mato Grosso, Campus de Cuiabá, IFMT).

suammy.cordeiro@ifmt.edu.br

Islaine dos Santos Brito

(Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ensino. Instituto Federal de Mato Grosso, Campus de Cuiabá, IFMT).

islaine.ilton@hotmail.com

Resumo

Este trabalho analisa criticamente a trajetória histórica da deficiência e os marcos da inclusão escolar, evidenciando processos de exclusão, institucionalização, integração e inclusão. A pesquisa, qualitativa e bibliográfica, revisita autores clássicos e contemporâneos, além de legislações nacionais e internacionais, como a Declaração de Salamanca (1994), a Convenção da ONU (2006/2009) e a Lei Brasileira de Inclusão (2015). Discute-se o papel da formação docente, das tecnologias assistidas e de recursos inovadores, como os infográficos, na consolidação da educação inclusiva. Conclui-se que a inclusão escolar, além de dever legal, constitui compromisso ético e político por uma escola democrática e equitativa.

Palavras-chave: Deficiência. Educação Inclusiva. Formação Docente.

1 Introdução

A trajetória histórica da deficiência releva-se como um campo fecundo de análise para compreender a forma como sociedade distintas conceberam e trataram indivíduos considerados diferentes. Desde as práticas de abandono e extermínio observado em culturas antigas até os dias atuais debates em torno da inclusão escolar, constata-se que a deficiência foi, ao longo do tempo, interpretada como anomalia, objeto de caridade, caso médico ou, recentemente, como questão de direitos humanos. Tal evolução demonstra que o conceito deficiência é socialmente construído, variando conforme valores políticos, religiosos e econômicos vigentes.

No contexto brasileiro, autores como Drago e Gabriel (2023) apontam que a educação especial seguiu uma trajetória que transitou da segregação institucional à integração parcial e,

finalmente, à perspectiva de inclusão escolar. Esse percurso foi fortemente influenciado por marcos legais como a Constituição Federal de 1988, que assegurou o direito à educação de todos, a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e compromissos internacionais, como a Declaração de Salamanca (1994) e a Convenção da ONU (2006, ratificada em 2009). Essas normativas não apenas consolidaram direitos, mas também transformaram a forma como se pensa a organização escolar, exigindo práticas pedagógicas inclusivas.

A relevância deste estudo reside em analisar criticamente esse processo histórico, destacando como marcos legais, concepções pedagógicas e práticas docentes se articularam para a construção de um paradigma inclusivo. Além disso, busca-se refletir sobre o potencial dos recursos visuais, como os infográficos, como instrumentos de democratização do conhecimento e formação crítica de professores.

2 Fundamentação Teórica

A compreensão da deficiência, enquanto categoria social e histórica, passou por diferentes paradigmas. No século XIX, predominava a visão médico-patológica, em que a deficiência era interpretada como desvio a ser corrigido ou curado (Mazzontta, 2005). Esse modelo influenciou a criação das primeiras instituições de caráter segregador, como escolas e asilos destinados a pessoas consideradas incapazes de acompanhar o ensino regular. Silva (1987), em *A Epopeia Ignorada*, resgata essa história de marginalização, revelando como a sociedade, ao longo do tempo, ora relegava, ora invisibilizava os sujeitos com deficiência.

No século XX, observou-se a transição para o paradigma da integração, que visava inserir os alunos com deficiência em classes ou escolas regulares, porém ainda sob a lógica da adaptação do indivíduo ao sistema escolar (Aranha, 2002).

Embora tenha representado um avanço em relação à segregação, esse modelo manteve a ideia de normatização, responsabilizando o aluno por sua própria adequação. Como destaca Sassaki (1997) a integração escolar ainda se apoiava em uma concepção assistencialista, centrada na deficiência e não nas barreiras sociais.

A partir da década de 1990, consolidou-se o paradigma da inclusão, fundamentado em documentos internacionais, como a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), que defendeu o direito o direito de todos os alunos a aprenderem juntos, reconhecendo a diversidade como elemento enriquecedor do processo educativo.

A Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006), incorporada ao ordenamento jurídico brasileiro em 2009, reforçou o modelo social da deficiência, segundo o qual a limitação não se encontra no indivíduo, mas nas barreiras impostas pela sociedade (BRASIL, 2009). Nesse sentido, Booth e Ainscow (2002), no *Index for inclusion*, reforçam que uma escola inclusiva não se limita a receber todos, mas deve transformar sua cultura, políticas e práticas.

Autores contemporâneos, como Mantoan (2003) defendem que a inclusão é um movimento pedagógico e político que exige a reformulação das práticas de ensino, como foco na aprendizagem significativa e no protagonismo dos alunos. Para Glat e Blanco (2007) o sucesso da inclusão escolar depende, em grande parte, da formação inicial e continuada dos professores, os quais precisam desenvolver competências para lidar com a diversidade em sala de aula.

2.1 Os recursos digitais de aprendizagem como suporte aos alunos com deficiência

No campo das tecnologias digitais, Moram (2007) e Valente (1999) destacam que o uso de recursos digitais e metodologias ativas possibilita ampliar as condições e participação de alunos com deficiência, favorecendo a autonomia e a construção de saberes.

Para Kenski (2012) complementação que as tecnologias, quando bem integradas ao currículo, tornam-se mediadoras do processo de ensino-aprendizagem, contribuindo para práticas pedagógicas mais democráticas. De acordo com Bersch (2017) as tecnologias assistivas e recursos inovadores, como infográficos e ambientes digitais de aprendizagem, têm se mostrado fundamentais para tornar os conteúdos mais acessíveis aos alunos com necessidades especiais.

Assim, a fundamentação teórica articula histórica, legislação, formação docente e inovação pedagógica como pilares essenciais para compreender e consolidar a educação inclusiva. Esse entrelaçamento revela que a inclusão escolar não pode ser reduzida a um cumprimento legal, mas deve ser entendida como prática ética, política e metodológica que valoriza a diversidade humana.

3 Objetivos

O objetivo geral deste trabalho é analisar de forma aprofundada a trajetória histórica da deficiência e os principais marcos legais e pedagógicos da inclusão escolar, destacando o uso de infográficos como recurso didático.

3.1 Objetivos específicos

- Revisar a evolução histórica das concepções sobre deficiência;
- Identificar marcos legais e políticos determinantes para a inclusão;
- Refletir sobre a contribuição dos infográficos na democratização do conhecimento acadêmico e escolar.

4 Metodologia

O presente estudo caracteriza-se como pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica e de relato de experiência. Segundo Minayo (2013) a abordagem qualitativa permite compreender fenômenos sociais em sua complexidade, a partir da interpretação dos significados atribuídos pelos sujeitos.

A pesquisa bibliográfica contemplou obras clássicas e atuais que discutem a história da deficiência, as políticas públicas e as práticas pedagógicas inclusivas (Silva, 1987; Drago & Gabriel, 2023; Garghetti, Medeiros & Nuernberg, 2013; Viudes, 2024). Os critérios de seleção priorizaram textos com relevância acadêmica e pertinência ao tema.

Além da revisão de literatura, foi desenvolvido um produto educacional: um infográfico em formato de linha do tempo. O processo metodológico envolveu quatro etapas em principais: (1) seleção dos conteúdos históricos e conceituais; (2) organização temática em eixos analíticos (História, conceitos-chave, marcos legais e formação docente); (3) elaboração visual utilizando a ferramenta Canva, com uso de ícones, cores e esquemas visuais para facilitar a compreensão; e (4) análise reflexiva da experiência, fundamentada em autores como Valente (1999) e Moran (2007), que discutem a mediação tecnológica no processo educativo.

5 Resultados e Discussões

O infográfico elaborado apresentou a evolução histórica da deficiência, evidenciando rupturas e permanências entre os diferentes paradigmas educacionais. Na Antiguidade e Idade Média, a deficiência era frequentemente associada a castigo divino ou anormalidade social.

Infográfico 1 – História da inclusão da pessoa com deficiência



Fonte: Elaborado pelo autor com auxílio da plataforma Canva (2025).

Durante o século XIX, observou-se a institucionalização em larga escala, com criação de hospitais e escola especiais que reforçavam práticas segregadoras (Drago e Gabriel, 2023). O século XX introduziu o paradigma da integração que embora representasse um avanço, manteve limitações significativas por não considerar plenamente a diversidade dos estudantes (Aranha, 2001).

A partir do século XXI, marcos legais como a Convenção da ONU (2006/2009) e a Lei Brasileira de Inclusão (2015) consolidaram a educação inclusiva como política pública e direito inalienável. No entanto, os resultados da prática educacional demonstram que ainda persistem desafios, sobretudo relacionados à formação de professores, à carência de recursos didáticos adaptados e à resistência cultural em algumas instituições escolares.

O uso do infográfico como recurso pedagógico foi avaliado positivamente, pois possibilitou uma comunicação clara e acessível da história e dos conceitos da inclusão. Além disso, estimulou reflexões críticas sobre a necessidade de superar práticas excludentes e de investir em tecnologias assistivas e metodologias ativas. A experiência dialoga com a perspectiva de Moran (2007), que defende a inovação pedagógica como condição essencial para a efetivação da inclusão.

Para tornar o benefício do infográfico tangível, ele pode ser peça central de uma oficina de formação para educadores. Em vez de uma apresentação teórica, a atividade iniciada com os professores explorando interativamente a linha do tempo. Em seguida, divididos em grupos, eles seriam desafiados a utilizar os marcos históricos e conceituais do infográfico (como a diferença fundamental entre ‘integração’ e ‘inclusão’) para analisar e diagnosticar práticas reais de sua própria escola.

Essa abordagem transforma o conteúdo histórico em uma ferramenta de análise crítica do presente, permitindo que a equipe identifique barreiras atitudinais e pedagógicas e, a partir daí, construa coletivamente estratégias inclusivas que sejam diretamente aplicáveis à sua realidade. Assim, o infográfico deixa de ser um objeto de estudo e se torna um catalisador para a transformação pedagógica.

Ao considerar o impacto do infográfico, nota-se que sua utilização não apenas sintetiza visualmente conteúdos complexos, mas também facilita a apropriação de conceitos históricos por professores em formação. Nesse sentido, Valente (1999) destaca que recursos digitais de caráter visual favorecem o processo de significado ao combinar informações textuais e imagéticas, promovendo múltiplas formas de leitura e compreensão.

Outro ponto relevante diz respeito à potencialidade do infográfico para fomentar discussões críticas no espaço escolar. Ao apresentar a deficiência como construção histórica e social, ele possibilita ao professor problematizar preconceitos ainda vigentes como o capacitismo, que se manifesta tanto em práticas pedagógicas quanto em interações cotidianas.

Os resultados indicam que a formação docente permanece como eixo central para a consolidação da inclusão. Nóvoa (2017) lembra que a profissionalidade docente deve ser entendida em diálogo com as demandas sociais, e a inclusão é uma dessas demanda inadiáveis. Professores que vivenciam práticas com materiais inovadores como infográficos e ambientes digitais, tendem a desenvolver maior segurança para criar suas metodologias em sala de aula, tornando a diversidade não um obstáculo, mas um ponto de partida para a aprendizagem.

6 Considerações Finais

A análise histórica e crítica da deficiência e da educação especial demonstra que a sociedade percorreu um longo caminho até a consolidação do paradigma inclusivo. Contudo, os desafios permanecem, especialmente no que se refere à efetiva implementação de políticas públicas e à transformação das práticas pedagógicas. A educação inclusiva deve ser entendida como processo dinâmico e inacabado, que exige constante reflexão e ação política.

Nesse sentido, torna-se fundamental compreender que a efetividade da inclusão não depende apenas da legislação ou da disponibilidade de recursos, mas da construção de uma cultura escolar que valorize e diversidade como elemento constitutivo do processo educativo. A formação inicial e continuada dos professores deve priorizar a abordagem inclusiva como eixo transversal, articulando teoria e prática de forma crítica.

Tal perspectiva implica romper com modelos tradicionais de ensino e adotar estratégia que favoreçam a participação ativa de todos os alunos, considerando suas singularidades e potencialidades.

Além disso, a incorporação das tecnologias digitais e das metodologias ativas apresenta-se como aliada estratégica para consolidar práticas inclusivas. Ferramentas digitais, recursos visuais e tecnologias assistivas, quando integrados de forma crítica e contextualizada, ampliam as possibilidades de mediação pedagógica e contribuem para a construção de aprendizagem significativas. Portanto, a consolidação da inclusão escolar no Brasil exige não apenas vontade política, mas também o comprometimento coletivo de professores, gestores, famílias e da sociedade civil, reafirmando a escola como espaço de equidade, justiça social e transformação cultural.

Conclui-se que a inclusão escolar é mais do que uma exigência normativa: é compromisso ético e social com a dignidade humana e a justiça educacional. O uso de infográfico como recurso didático revelou-se promissor na democratização do conhecimento, tornando-o

acessível e atrativo, ao mesmo tempo em que fortalece a formação crítica de professores. Assim, o presente estudo contribui para o debate acadêmico sobre inclusão e aponta caminhos para práticas pedagógicas mais equitativas e inovadoras.

8 Considerações finais

A análise histórica e crítica da deficiência e da educação especial demonstra que a sociedade percorreu um longo caminho até a consolidação do paradigma inclusivo. Contudo, os desafios permanecem, especialmente no que se refere à efetiva implementação de políticas públicas e à transformação das práticas pedagógicas. A educação inclusiva deve ser entendida como processo dinâmico e inacabado, que exige constante reflexão e ação política.

Nesse sentido, torna-se fundamental compreender que a efetividade da inclusão não depende apenas da legislação ou da disponibilidade de recursos, mas da construção de uma cultura escolar que valorize e diversidade como elemento constitutivo do processo educativo. A formação inicial e continuada dos professores deve priorizar a abordagem inclusiva como eixo transversal, articulando teoria e prática de forma crítica.

Tal perspectiva implica romper com modelos tradicionais de ensino e adotar estratégia que favoreçam a participação ativa de todos os alunos, considerando suas singularidades e potencialidades.

Além disso, a incorporação das tecnologias digitais e das metodologias ativas apresenta-se como aliada estratégica para consolidar práticas inclusivas. Ferramentas digitais, recursos visuais e tecnologias assistivas, quando integrados de forma crítica e contextualizada, ampliam as possibilidades de mediação pedagógica e contribuem para a construção de aprendizagem significativas. Portanto, a consolidação da inclusão escolar no Brasil exige não apenas vontade política, mas também o comprometimento coletivo de professores, gestores, famílias e da sociedade civil, reafirmando a escola como espaço de equidade, justiça social e transformação cultural.

Conclui-se que a inclusão escolar é mais do que uma exigência normativa: é compromisso ético e social com a dignidade humana e a justiça educacional. O uso de infográfico como

recurso didático revelou-se promissor na democratização do conhecimento, tornando-o acessível e atrativo, ao mesmo tempo em que fortalece a formação crítica de professores. Assim, o presente estudo contribui para o debate acadêmico sobre inclusão e aponta caminhos para práticas pedagógicas mais equitativas e inovadoras.

Referências

- ARANHA, Maria Salete Fábio. **Educação inclusiva: Transformação social e direitos humanos**. São Paulo: Moderna, 2001.
- BERSCH, Rita. **Introdução à tecnologia assistiva**. Porto Alegre: CEDI, 2017.
- BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. **Index for Inclusion: developing learning and participation in schools**. Bristol: CSIE, 2002.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil** de 1988.
- BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Diário Oficial da União, 7 jul. 2015.
- BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. **Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Diário Oficial da União, 26 ago. 2009.
- DRAGO, Rogério; GABRIEL, Emilio. **A pessoa com deficiência e a educação especial no Brasil nos últimos 200 anos: sujeitos, conceitos e interpretações**. Revista Educação Especial, v. 36, 2023.
- GARGHETTI, Francine C.; MEDEIROS, José Gonçalves; NUERNBERG, Adriano Henrique. **Breve história da deficiência intelectual**. REID, n. 10, p. 101-116, 2013. GLAT, Rosana; BLANCO, Lúcia Velloso de. **Educação inclusiva: cultura, políticas e práticas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2007.
- KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. 8. ed. Campinas: Papirus, 2012.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.
- MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação especial no Brasil: História e políticas públicas**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2013.
- MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. Campinas: Papirus, 2007.
- NÓVOA, António. **Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente**. Cadernos de Pesquisa, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Nova Iorque, 13 dez. 2006. Resolução 61/106 da Assembleia-Geral. Texto adotado em 13 de dezembro de 2006. Disponível em:

[https://www.gov.br/governodigital/pt-](https://www.gov.br/governodigital/pt-br/legislacao/ConvenoDireitosPessoasDeficinciaComentada.pdf)

[br/legislacao/ConvenoDireitosPessoasDeficinciaComentada.pdf](https://www.gov.br/governodigital/pt-br/legislacao/ConvenoDireitosPessoasDeficinciaComentada.pdf). Acesso em: 18/09/2025.

SILVA, Otto Marques da. **A Epopéia Ignorada:** a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje. São Paulo: CEDAS, 1987.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Salamanca: UNESCO, 1994.

VALENTE, José Armando. **Ensino e aprendizagem com tecnologias:** o modelo construcionista. Campinas: UNICAMP/NIED, 1999.

VIUDES, Mateus Martins. **Educação Especial e Inclusiva:** Um material didático. Formiga: Forma Educacional Editora, 2024.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão:** construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

CONSERVADORISMO, RELIGIÃO E POLÍTICA: IMPACTOS NA EDUCAÇÃO, GÊNERO E DIVERSIDADE NO BRASIL CONTEMPORÂNEO

GT 3: Educação e diversidades culturais

Trabalho completo

Bruno do Padro ALEXANDRE

(Programa de Pós-graduação em Educação/UFR). E-mail: ana.prado@ufr.edu.br

Thiago FERNANDES

(Programa de Pós-graduação em Gestão e Tecnologia Ambiental/UFR). E-mail: thiago.fernandes@ufr.edu.br

Resumo

O estudo analisa o avanço do conservadorismo político e religioso no Brasil e seus impactos na educação, especialmente nas questões de gênero e diversidade sexual. Interferências católicas e neopentecostais afetaram o PNE e os PMEs, restringindo debates sobre sexualidade e diversidade. Esses retrocessos ampliam a marginalização de LGBTQs, mulheres, negros e indígenas. A pesquisa, fundamentada em perspectivas feministas, marxistas e de Estudos de Gênero, critica a “ideologia de gênero” como discurso conservador e defende práticas pedagógicas inclusivas e interseccionais para promover igualdade e combater discriminações sociais e educacionais.

Palavras-chave: Conservadorismo. Gênero. Educação.

1 Introdução

O Brasil contemporâneo tem experimentado, sobretudo na última década, um processo de intensificação do conservadorismo, sustentado por alianças políticas e religiosas que se projetam de forma incisiva sobre a vida social, cultural e educacional do país. Esse fenômeno, longe de se restringir ao campo das disputas ideológicas, revela-se como um movimento sistemático de ataque a conquistas históricas dos direitos sociais, com maior impacto sobre grupos historicamente marginalizados, como mulheres, pessoas negras, indígenas, populações LGBTQs e sujeitos pertencentes a classes trabalhadoras em situação de vulnerabilidade. Nesse contexto, observa-se a consolidação de discursos e práticas que, ao mesmo tempo em que reivindicam a defesa de valores tradicionais, intensificam mecanismos de silenciamento, exclusão e violência.

Entre os campos mais afetados por essas disputas encontra-se a educação, espaço privilegiado de formação crítica e cidadã, mas que se tornou alvo de pressões ultraconservadoras articuladas principalmente em torno da suposta “ideologia de gênero”. A expressão, desprovida de fundamentação científica, foi apropriada por setores católicos e evangélicos como uma estratégia discursiva destinada a deslegitimar os Estudos de Gênero e a

inviabilizar debates sobre diversidade sexual e de gênero nos Planos Nacional e Municipais de Educação. A retirada de termos como “gênero” e “orientação sexual” desses documentos exemplifica como a influência religiosa, em um Estado que constitucionalmente se declara laico, pode sobrepor-se a princípios democráticos, impondo retrocessos à efetivação de direitos.

As consequências desse cenário manifestam-se em múltiplas dimensões: na perpetuação da heteronormatividade como norma reguladora das relações sociais; na negação do reconhecimento das identidades dissidentes; na manutenção de estruturas patriarcais que sustentam desigualdades de gênero; e, sobretudo, na intensificação de violências físicas, simbólicas e institucionais. A escola, que deveria constituir-se como espaço democrático de inclusão, muitas vezes reproduz práticas de invisibilização, seja por despreparo docente, seja pelo temor de enfrentamento às pressões externas, assumindo, assim, papel cúmplice na marginalização de sujeitos LGBTQs e na naturalização de preconceitos.

Diante desse quadro, torna-se urgente problematizar a relação entre educação, políticas públicas e diversidade, reconhecendo que a resistência a tais debates não se limita a um conflito semântico ou ideológico, mas envolve interesses de manutenção de privilégios, poder e controle social. Retomar a centralidade dos Estudos de Gênero, nesse sentido, significa não apenas desconstruir a retórica falaciosa da “ideologia de gênero”, mas também propor uma perspectiva crítica, ética e inclusiva que valorize a pluralidade de identidades e experiências humanas.

É nesse horizonte que se insere a presente discussão: compreender os embates políticos e religiosos que incidem sobre a educação brasileira, analisar os impactos do conservadorismo e dos silenciamentos impostos aos planos educacionais e, por fim, apontar os caminhos pelos quais o campo da educação pode se afirmar como instrumento de democratização, de enfrentamento às desigualdades e de promoção do respeito à diversidade.

Assim, ao considerar a educação como um espaço de disputa simbólica e material, torna-se imprescindível refletir sobre as forças que atuam em sua conformação. Se, por um lado, a escola pode representar um campo fértil para a construção da cidadania e da pluralidade, por outro, é também alvo de pressões que buscam limitar sua potência transformadora. Nesse embate, o conservadorismo religioso surge como principal força de contestação, interferindo diretamente nos debates educacionais, sobretudo nas questões de gênero e diversidade.

Portanto, o objetivo desse trabalho foi analisar o avanço do conservadorismo político e religioso no Brasil e seus impactos na educação, especialmente nas questões de gênero e diversidade sexual.

3 Metodologia

A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, entendida como aquela que busca compreender e interpretar fenômenos sociais em profundidade, com base em referenciais teóricos e na análise contextualizada dos dados (Denzin; Lincoln, 2006). O processo foi dividido em três etapas: identificação de fontes confiáveis (bases de dados via portal de periódicos CAPES), busca de conteúdos com o uso de palavras-chave como “conservadorismo”, “política”, “gênero” e “diversidade”, e, por fim, organização cronológica do material coletado.

As informações extraídas foram sistematizadas em blocos de discussão, permitindo a realização de uma análise de conteúdo baseada em Bardin (2004), que propõe a interpretação dos dados verbais e não verbais de forma objetiva e sistemática. Por fim, a partir desses blocos, elaborou-se três subcapítulos que trataram da educação em disputa, currículo escolar e ideologia de gênero, facilitando a compreensão dos resultados obtidos.

4 Resultados e Discussões

4.1 Educação em disputa: conservadorismo religioso e o silenciamento das questões de gênero

O Brasil tem experimentado, especialmente nos últimos anos, um acentuado processo de exposição e fortalecimento das diferentes faces do conservadorismo, sustentado por um contexto social atravessado por intensas disputas políticas, econômicas e religiosas. Essas últimas, ao se manifestarem em múltiplos espaços e por variadas estratégias, têm se mostrado cada vez mais incisivas na tentativa de restringir direitos sociais historicamente conquistados, atingindo de forma desigual a classe trabalhadora e, de maneira ainda mais contundente, os segmentos historicamente marginalizados da sociedade.

Negros, mulheres, populações indígenas e pessoas pertencentes à comunidade LGBTQIA+ (lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e transgêneros), aparecem como alvos preferenciais dessas investidas, que se revestem de discursos moralizantes e práticas discriminatórias. Não obstante, esses grupos têm demonstrado formas de resistência, ora explícitas, ora silenciosas, que, mesmo diante da tentativa de vilipendiar seus direitos, reafirmam sua presença política, cultural e social, tensionando os limites impostos pela ordem conservadora.

Ao considerar essa discussão em um contexto mais específico, mas não menos vinculado ao cenário alarmante pelo qual o país atravessa, observa-se que retrocessos e ondas

ultraconservadoras, acrescidas da dimensão religiosa – notadamente de vertentes do catolicismo e do neopentecostalismo, isto é, têm ecoado de forma arbitrária no campo da educação pública.

O alvo principal desses ataques tem sido o Plano Nacional de Educação (PNE) e, conseqüentemente, os Planos Municipais de Educação (PMEs), nos quais, em um considerável número de municípios, termos como “gênero” e qualquer referência à diversidade sexual e de gênero foram suprimidos dos documentos norteadores da educação em suas distintas jurisdições.

Nesse contexto, manifestações de ódio e violência se intensificam e, em grande parte, encontram respaldo em parcelas da população que, embora não pratiquem diretamente tais agressões, permitem ou assistem passivamente a elas, como se fossem espetáculo. Pretende-se, portanto, estabelecer uma relação entre as diretrizes que norteiam as práticas pedagógicas nas escolas, instituições públicas que devem, por lei, garantir educação a todos e todas, e os silenciamentos e cerceamentos sofridos pelos planos de educação nos últimos anos, com o objetivo de analisar as violências representadas em curta-metragem sob perspectivas teóricas que não concebem a sexualidade humana apenas a partir de uma suposta “natureza” biológica definidora de masculino e feminino.

As intensas discussões em torno do Plano Nacional de Educação (PNE) sofreram grande interferência de membros da hierarquia católica e de leigos reconhecidos pela Igreja, desempenhando papel crucial no processo de aprovação e reformulação do plano (Rosado-Nunes, 2015). Essa interferência religiosa em um plano educacional decenal, em um país que se declara laico, ocorreu porque o alto clero católico e a bancada evangélica, apoiada por conservadores religiosos ou não, consideravam o termo “gênero” ultrajante e destruidor de valores cristãos.

Politicamente, as questões de gênero e sexualidade assumem protagonismo tanto nas discussões sobre avanços quanto nos retrocessos promovidos por forças conservadoras que buscam impor crenças religiosas e ideológicas no campo legislativo. Esses entraves são especialmente preocupantes quando a educação e os planos educacionais são alvos de ultraconservadores que utilizam o Estado para impor vontades coletivas de grupos religiosos, em um Estado que se declara laico (Klein, 2015).

Os conservadores religiosos, principalmente, mas não exclusivamente, negam a cientificidade das teorias de gênero, alegando que elas desvirtuam o curso “natural” da humanidade ao desconstruir a binaridade nas relações sexuais, impondo arbitrariamente a biologia como única forma de reconhecer diferenças entre mulheres e homens (Rosado-Nunes, 2015).

Segundo Klein (2015), a “ideologia de gênero” ganhou grande repercussão a partir do PNE do decênio 2014–2024, sancionado em 25 de junho de 2014 pela Lei 13.005/2014. Apesar de suas pretensões normativas, o plano sofreu omissões significativas em relação às questões de gênero e sexualidade, resultando na invisibilização de desigualdades e violências estruturais nas estratégias e ações propostas para a década.

Rosado-Nunes (2015) destaca que grupos religiosos, especialmente católicos e evangélicos, foram os atores mais ativos no processo de apresentação e votação do PNE, opondo-se à proposta de superação das desigualdades, que incluía a promoção da igualdade sexual, racial e de gênero, sob a acusação de propagar uma “ideologia de gênero” destruidora da família. No contexto legislativo, artigos como os do cardeal D. Orani Tempesta (CNBB, 2014) influenciaram publicamente a oposição à inserção dos termos “gênero” e “orientação sexual” no PNE, consolidando paradigmas essencialistas e biologicizados sobre a sexualidade humana.

Nesse cenário, a disputa em torno da moralidade e da organização familiar não se limita ao âmbito privado, mas transborda para o espaço público, especialmente quando a educação se torna campo estratégico de controle e resistência. A tentativa de manter uma ordem social pautada em valores patriarcais e religiosos encontra, no currículo escolar, um terreno fértil para a reprodução ou contestação dessas normas, já que a escola representa um espaço privilegiado de formação de sujeitos críticos e de tensionamento das hierarquias de gênero e sexualidade.

4.2 O currículo escolar como espaço de disputa: gênero, sexualidade e resistência

O conservadorismo extremo, intensificado desde 2013, quando o deputado e pastor Marcos Feliciano assumiu a presidência da Comissão de Direitos Humanos, tem ampliado a influência da bancada evangélica e de conservadores católicos, impondo restrições a políticas de equidade de gênero e à discussão de sexualidades dissidentes da norma heterossexual (Leal *et al.*, 2015).

Esse ultraconservadorismo, refletido nos planos municipais de educação, perpetua discriminações e violências, impedindo que discussões necessárias sobre gênero e diversidade ocorram na escola, comprometendo a democracia e a sociedade como um todo. Conforme Junqueira (2009), a resistência em incorporar a diversidade sexual nas agendas de direitos humanos está relacionada à preservação de uma “masculinidade hegemônica” e à naturalização de privilégios sociais, resultando em invisibilização ou silenciamento de grupos minoritários e contribuindo para altos índices de violência contra LGBTs e juventude negra.

No campo educacional, gestores frequentemente utilizam artifícios para evitar enfrentar preconceitos, discriminação e violência no ambiente escolar, tornando a escola um espaço inseguro para sujeitos sexualmente dissidentes afirmarem suas identidades (Junqueira, 2009, p. 177).

Assim, segundo Leal *et al.* (2015, p. 541), “o Brasil contemporâneo revela uma complexa combinação de conservadorismo político, influência religiosa e estratégias institucionais que limitam direitos, reforçam desigualdades e silenciam minorias. Para os autores, esse contexto consolida um cenário de dupla violência (social e física), especialmente dirigido às populações LGBT e à juventude negra, ao mesmo tempo em que impõe ao Estado o desafio de assegurar a cidadania plena e a efetivação dos direitos universais.

Junqueira (2009) compreende que a forçosa alegação da “ausência” de pessoas LGBTs está profundamente relacionada à construção de representações estigmatizantes, favorecendo perspectivas preconceituosas e discriminatórias, produzindo, via de regra, espaços hostis à diversidade e elevando de maneira significativa o moralismo ameaçador.

De fato, pouco se pode diante das armas que alvejam travestis nas nossas avenidas, dos enforcamentos de jovens gays ou dos apedrejamentos de lésbicas no Oriente. Em nome de casos extremos, negam-se responsabilidades, significados, implicações e possibilidades de ação aqui e agora. E se em outros lugares é pior, deveríamos concluir que vivemos no melhor dos mundos? (Carrara; Vianna, 2006).

Algumas estratégias são utilizadas para adiar ações efetivas de enfrentamento à homofobia e às diversas formas de preconceito relacionadas à diversidade sexual. Nesse contexto, hierarquizam-se graus de sofrimento e violência, relegando questões de sexualidade a uma posição de não prioridade, frequentemente sustentada por argumentos morais. O objetivo parece ser estabelecer graus de preconceito e violência, deslocando a atenção das discussões, em vez de construir indicadores sociais que fundamentem políticas públicas específicas para superação dessas questões.

Assim, ao reconhecer que o silêncio institucional diante das demandas de gênero e sexualidade configura não apenas omissão, mas também cumplicidade, torna-se fundamental problematizar os mecanismos discursivos que sustentam tal postura. É nesse ponto que emergem disputas em torno da chamada “ideologia de gênero”, expressão frequentemente mobilizada por setores conservadores para deslegitimar a inserção das questões de gênero e sexualidade no campo educacional. Essa retórica não apenas desinforma, como também obscurece a potência crítica dos Estudos de Gênero, reforçando práticas excludentes e dificultando a construção de uma escola democrática e plural.

4.3 “Ideologia de gênero”: entre distorções conservadoras e a potência crítica dos Estudos de Gênero na educação

Compreender criticamente a complexidade das decisões e competências relacionadas à problematização das questões naturalizadas sobre gênero e sexualidade na escola permite perceber, segundo Junqueira (2009), que sujeitos que negam a existência ou necessidade dessas discussões se valem de seu lugar de fala privilegiado como agentes públicos, resistindo a encaminhamentos ou diretrizes de instâncias superiores. Para Carrara e Vianna (2006), tais estratégias, fruto de um “estado de negação”, refletem diretamente a influência de matrizes heteronormativas e homofóbicas.

Grutzmann (2023) aponta que a falta de confronto público e de um debate mais amplo favorece a aceitação de respostas limitadas, que passam a ser percebidas como razoáveis ou inquestionáveis. Esse contexto é agravado pela presença de silêncios cúmplices, discursos que naturalizam injustiças, insinuações intimidatórias, trâmites burocráticos e alterações administrativas que impactam aqueles que resistem ou não compreendem plenamente as mensagens institucionais. Nessa mesma linha, Junqueira (2009, p. 186) observa que “saber que se pode contar com o respaldo do sentimento homofóbico socialmente difundido contribui para que tais decisões pareçam corretas”.

Portanto, a heteronormatividade e as normas de gênero impõem o peso da homofobia sobre toda a sociedade. Logo, Carvalho Corteletti e De Lima Velos (2022) comentam que, no contexto escolar, essa lógica atua de forma deseducadora e compromete o processo formativo de todos os sujeitos, ainda que alguns sejam obrigados a suportar consequências mais severas.

Em termos políticos, as questões de gênero e sexualidade têm assumido considerável protagonismo, tanto em debates sobre avanços quanto frente aos retrocessos e investidas conservadoras que tentam impor crenças religiosas e ideológicas no campo legislativo. Em todos os níveis, tais tensões são preocupantes, especialmente quando a educação e os planos de educação estão sob a mira de grupos ultraconservadores que utilizam o Estado para impor suas vontades, mesmo em um contexto de Estado laico (Klein, 2015).

Segundo Klein (2015), a chamada “ideologia de gênero” ganhou repercussão com o PNE para o decênio 2014–2024, tornando-se objeto de debates acalorados, profundamente atravessados por perspectivas religiosas, influenciando diretamente políticas públicas que contemplam, ou não, minorias sociais. Nesse contexto, Klein (2015) ressalta que o processo de elaboração do PNE (2011–2020) esteve vinculado à Conferência Nacional de Educação (CONAE), com etapas municipais e estaduais para produzir uma proposta nacional, embora a

tramitação no Congresso tenha sido morosa, deixando o país sem diretrizes normativas entre 2011 e meados de 2014.

A análise do documento final do PNE revela discrepâncias entre as proposições do CONAE e o que foi aprovado, sobretudo em relação à abordagem de gênero e sexualidade, prevista no Eixo II: Educação e diversidade: justiça social, inclusão e direitos humanos. Muitas proposições sobre gênero, diversidade, identidade de gênero, homofobia e lesbofobia foram omitidas, efeito de intensas intervenções de parlamentares conservadores e religiosos (Brasil, 2013; Klein, 2015).

A escola, enquanto espaço democrático, deve reconhecer e acolher essas múltiplas formas de família e combater discriminações históricas, promovendo respeito à diversidade e à dignidade humana. Os Estudos de Gênero evidenciam que “masculino” e “feminino” são construções sociais, cuja hierarquização sustenta desigualdades históricas e naturaliza práticas de violência e exclusão. Diferenciar sexo e gênero é fundamental: enquanto o sexo é definido biologicamente, o gênero é construído socialmente e envolve modos de ser, comportar-se e se identificar, possibilitando compreender identidades trans e travestis e a necessidade de seu reconhecimento social.

O termo “ideologia de gênero”, portanto, constitui uma construção discursiva que distorce o sentido dos Estudos de Gênero, sendo utilizado para gerar resistência social e alarme infundado na educação. Em contraposição, os Estudos de Gênero contribuem para o combate à violência, promoção do respeito às diferenças e fortalecimento de práticas pedagógicas inclusivas, construindo uma sociedade democrática e plural.

A sexualidade e a família canônica são concebidas como dispositivos históricos de regulação (Foucault, 1998), articulados por pânico moral, conservadorismo religioso e normas heteronormativas. Nesse contexto, a interseccionalidade é ferramenta analítica essencial para compreender opressões múltiplas e suas interações (Hirata, 2014; Henning, 2015), permitindo a construção de uma democracia plural e radical (Laclau; Mouffe, 2015).

Assim, ao articular a análise foucaultiana dos dispositivos de regulação da sexualidade e da família com a crítica feminista-marxista às ideologias naturalizadoras das desigualdades, torna-se possível evidenciar como a chamada “ideologia de gênero” se constitui como estratégia discursiva de manutenção de privilégios e exclusões. Essa perspectiva revela que o discurso conservador não apenas nega a diversidade e a pluralidade social, mas também busca deslegitimar abordagens críticas que apontam para a transformação das estruturas de poder, dificultando a consolidação de práticas democráticas radicais e inclusivas.

5 Considerações Finais

O cenário contemporâneo brasileiro revela uma articulação complexa entre conservadorismo político, influência religiosa e práticas institucionais que restringem direitos e reforçam desigualdades estruturais. No campo educacional, as tentativas de silenciamento de debates sobre gênero e sexualidade nos planos de educação, ou seja, especialmente no Plano Nacional de Educação (PNE) e nos Planos Municipais de Educação (PMEs), exemplificam como interesses ideológicos e religiosos podem interferir em políticas públicas, contrariando princípios de laicidade do Estado e compromissos constitucionais de igualdade.

Essa imposição de uma visão heteronormativa, biologicista e patriarcal não apenas invisibiliza populações historicamente marginalizadas, como pessoas LGBTQs, mulheres, negros e indígenas, mas também legitima violências simbólicas e físicas contra esses grupos. A resistência dessas minorias, embora significativa, enfrenta obstáculos institucionais, culturais e políticos, refletindo um contexto em que o preconceito é naturalizado e reproduzido tanto social quanto legalmente.

Ao mesmo tempo, a análise teórica dos Estudos de Gênero, da interseccionalidade e das abordagens feministas e marxistas evidencia que conceitos de sexo, gênero, família e sexualidade não são dados biológicos imutáveis, mas construções sociais historicamente situadas. Compreender essa historicidade é essencial para enfrentar o moralismo conservador, o pânico moral e a retórica da “ideologia de gênero”, que distorce proposições acadêmicas e pedagógicas para justificar a manutenção de privilégios e desigualdades.

Portanto, é imperativo que a educação pública se reafirme como espaço democrático, inclusivo e formativo, capaz de promover a visibilidade, a dignidade e os direitos de todas as pessoas. A implementação de políticas educacionais que reconheçam a diversidade sexual e de gênero, bem como as múltiplas formas de família e identidade, não se configura apenas como um avanço pedagógico, mas como um ato de afirmação da cidadania, da justiça social e da democracia.

Somente ao confrontar os retrocessos impostos pelo conservadorismo e ao integrar perspectivas críticas nos currículos escolares será possível construir uma sociedade plural, equitativa e comprometida com o respeito à diferença, superando a naturalização de desigualdades e violências que ainda persistem de maneira estrutural.

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 3ª ed. Lisboa: Edições, v. 70, p. 224, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento final da Conferência Nacional de Educação – CONAE 2013: A consolidação do Sistema Nacional de Educação (SNE) e o Plano Nacional de Educação (PNE)**. Brasília: MEC, 2013.

CARVALHO CORTELETTI, Pedro Henrique; DE LIMA VELOSO, Kellyana Bezerra. A discriminação homofóbica e transfóbica em razão da hegemonia do padrão heteronormativo na sociedade brasileira. **NATIVA-Revista de Ciências, Tecnologia e Inovação**, v. 2, n. 1, p. 17-26, 2022.

CARRARA, Sérgio; VIANNA, Adriana RB. "Tá lá o corpo estendido no chão...": a violência letal contra travestis no município do Rio de Janeiro. **Physis: revista de saúde coletiva**, v. 16, p. 233-249, 2006.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Artmed, 2006.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade**. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

GRUTZMANN, Lidiane Fatima. **Democracia, autoritarismo, desordem informacional: o que a educação pode fazer?** 2023. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

HENNING, Carlos Eduardo. (2015) Interseccionalidade e pensamento feminista: as contribuições históricas e os debates contemporâneos acerca do entrelaçamento de marcadores sociais da diferença. **Dossiê Desigualdades e Interseccionalidades**, v. 20, n. 2, 2015, p. 97-128.

HIRATA, Helena. Gênero, classe e raça: interseccionalidade e consubstancialidade das relações sociais. **Tempo Social: revista de sociologia da USP**, v. 26, n. 1, 2014, p. 61-73.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. "Aqui não temos gays nem lésbicas": estratégias discursivas de agentes públicos ante medidas de promoção do reconhecimento da diversidade sexual nas escolas. **Bagoas**, n. 4, p. 171-189, 2009.

KLEIN, Remí. Questões de gênero e sexualidade nos planos de educação. **Coisas do Gênero**, São Leopoldo, v. 1, n. 2, p. 145-156, ago./dez. 2015.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. In: **Hegemonia e estratégia socialista: por uma política democrática radical**. São Paulo: Intermeios; Brasília: CNPq, 2015.

LEAL, Tacel Coutinho; CANAZART, Daniel Bernardo; FALCÃO, Domitila de Alencar; RIBEIRO, Natália Luri Arimori. A política como retrocesso no Brasil da atualidade: uma dupla morte. **Anais eletrônicos do IX Colóquio de Estudos Literários**, 2015, p. 527-542.

ROSADO-NUNES, Maria José Fontelas. Ideologia de gênero: uma falácia construída sobre os direitos humanos. **Revista Estudos Feministas**, v. 23, n. 4, p. 1241-1259, 2015.

CULTURA E DEVOÇÃO: A FESTA DE SÃO SEBASTIÃO NA COMUNIDADE DE BOCAINA

GT 3: Educação e Diversidades Culturais

Trabalho completo

Thamara Luiza da Silva e LIMA

Mestra pelo Programa de Pós-graduação em História/UFMT. Linha de Pesquisa: Fronteiras, Identidades e Culturas. E-mail: thamara.luiza93@gmail.com

Bruno Pinheiro RODRIGUES

Doutor em História pela UFMT. Pós-Doutorado vinculado à Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. Professor do Programa de Pós-graduação em História/UFMT. E-mail: professorbrunorodrigues@yahoo.com.br

Resumo

A Festa de São Sebastião na Comunidade de Bocaina, Santo Antônio de Leverger-MT, é celebrada anualmente em janeiro, reúne rituais religiosos, danças, comidas típicas e o tradicional levantamento do mastro. O objetivo foi analisar a Festa de São Sebastião na Comunidade de Bocaina, Santo Antônio de Leverger-MT, como expressão cultural e religiosa que articula identidade e memória coletiva. Adota abordagem qualitativa, revisão bibliográfica, documental e história oral, com entrevistas com moradores e devotos. Os resultados mostram que a festa teve mudanças, mas ainda é elemento de coesão social, preservação da tradição e fortalecimento da religiosidade popular, patrimônio cultural da comunidade.

Palavras-chave: Comunidade de Bocaina. Identidade. Memória.

1 Introdução

As festas populares ocupam lugar de destaque na cultura brasileira, sendo manifestações que unem devoção, tradição e sociabilidade. Entre elas, as festas religiosas dedicadas a santos católicos representam momentos de fé, de encontro comunitário, de transmissão de saberes e de reforço de identidades coletivas. Esses eventos são capazes de atravessar gerações, mantendo vivas memórias e modos de vida que integram o patrimônio cultural imaterial.

No município de Santo Antônio de Leverger-MT, a Comunidade de Bocaina preserva há décadas a Festa de São Sebastião, realizada anualmente no mês de janeiro. A festividade envolve práticas religiosas, como o levantamento do mastro, orações e procissões, associadas a expressões culturais, como danças, músicas e comidas típicas.

Diante desse contexto, a questão que orienta esta pesquisa é: de que maneira a Festa de São Sebastião contribui para a construção da identidade coletiva e preservação da memória da Comunidade de Bocaina? A festa, mesmo diante de transformações ao longo do tempo, permanece como espaço de reafirmação cultural e religiosa, exercendo papel fundamental na coesão social e na continuidade da tradição.

A escolha por investigar esta temática justifica-se pela relevância da festa enquanto expressão da religiosidade popular e do patrimônio cultural da comunidade. Compreender

como práticas festivas contribuem para a preservação da memória coletiva possibilita valorizar modos de vida tradicionais e fortalecer políticas de salvaguarda cultural. Soma-se a isso o interesse pessoal da pesquisadora, que é descendente de membros fundadores da comunidade e participa ativamente da organização da festa, o que confere legitimidade à investigação e aproxima a produção acadêmica das vivências cotidianas da comunidade.

2 Fundamentação Teórica

As festas populares no Brasil foi se consolidando ao longo do século XX, acompanhando a ampliação da historiografia para temas antes considerados marginais. Essas manifestações demonstram as dimensões identitárias, sociais e culturais que extrapolam o campo do entretenimento. Com isso, passaram a ser compreendidas como práticas centrais para a construção da memória coletiva e da coesão comunitária (Albuquerque Júnior, 2011).

Essa mudança de perspectiva já havia sido anunciada por autores como Del Priore (2000), que demonstrou como, no Brasil colonial, as festas eram utilizadas pelo Estado e pela Igreja como mecanismos de controle social, mas acabavam apropriadas por indígenas e africanos, que nelas inseriam elementos de suas próprias tradições. Tinhorão (1990) reforça essa leitura ao destacar a hibridez cultural que caracteriza as manifestações festivas, fruto da interação entre diferentes matrizes culturais.

Hansen (2001) discute a categoria de representação, mostra como as festas coloniais teatralizavam a ordem social e reforçavam as hierarquias políticas e religiosas. Mesmo ao reproduzir estruturas de poder, esses eventos abriam brechas para a criatividade e para a ressignificação coletiva. Albuquerque Júnior (2007) vai além ao considerar que a festa, mais do que encenação, é patrimônio cultural vivo, capaz de produzir e preservar memórias.

A compreensão dessa complexidade é enriquecida pela perspectiva de Bakhtin (2008), que ao estudar os carnavais medievais mostrou como o riso, o corpo e o lúdico criavam momentos de inversão das hierarquias sociais. Esse olhar permite perceber que, em muitas festas populares, como na de São Sebastião em Bocaina, o sagrado e o profano coexistem de forma integrada, revelando que a devoção religiosa não exclui a celebração da vida em sua materialidade.

Halbwachs (2015) afirma que a memória é socialmente construída, sendo atualizada conforme as necessidades do presente. Lembrar não significa reviver, mas reinterpretar, dando

novos sentidos ao passado. Já que identidade e memória são inseparáveis, e que os rituais festivos funcionam como dispositivos de atualização do pertencimento coletivo.

Meihy (2005) afirma que a história oral registra, cria novos documentos, abrindo espaço para que vozes subalternas sejam escutadas. Diferencia tradição oral e fontes orais, destaca que a primeira é coletiva e formalizada, enquanto a segunda resulta do diálogo entre narrador e pesquisador.

Hampâté Bâ (2013) ajudam a ampliar esse entendimento ao mostrar que a oralidade, em sociedades africanas, é a base da transmissão cultural e da formação da identidade coletiva. Esses referenciais permitem compreender que, na Bocaina, narrar a história da promessa feita a São Sebastião ou lembrar milagres atribuídos ao santo não é tão-somente contar fatos, mas reafirmar pertencimento e atualizar valores comunitários. Portanto, a oralidade é veículo de preservação e de reinvenção cultural.

A religiosidade popular é eixo fundamental dessa discussão, interpreta o catolicismo popular como um campo dinâmico, em que o oficial e o extraoficial se entrelaçam continuamente. A festa é um lugar privilegiado de observação dessa religiosidade, pois nela se articulam fé, sociabilidade e identidade. A festa de São Sebastião é expressão da devoção que organiza a vida comunitária, espaço de partilha e solidariedade, no qual rezas, cantos e rituais convivem com comidas, danças e encontros coletivos (Lima, 2014).

Caponero (2014) interpreta a festa como patrimônio cultural imaterial, já que preserva práticas, saberes e expressões que ultrapassam o espaço da religiosidade formal. O preparo de comidas típicas, a dança do cururu e a construção dos mastros exemplificam como a festa integra dimensões simbólicas e materiais, afirmando a identidade coletiva e assegurando sua continuidade histórica. A festa da Bocaina, assim como outras festas de santos, celebra o sagrado e é guardiã da cultura local.

Os estudos decoloniais mostram que as festas populares são formas de resistência cultural frente à colonialidade. Quijano (2005) explica essa permanência por meio da colonialidade do poder; Maldonado-Torres (2017) defende a valorização dos saberes locais como enfrentamento ao eurocentrismo; e Dussel (2017) propõe a Filosofia da Libertação para dar voz aos grupos subalternos. Nesse sentido, a Festa de São Sebastião reafirma a identidade da Comunidade de Bocaina e assegura a continuidade de suas tradições diante das mudanças históricas.

3 Objetivos

3.1 Geral

Analisar a Festa de São Sebastião na Comunidade de Bocaina, Santo Antônio de Leverger-MT, como expressão cultural e religiosa que articula identidade e memória coletiva.

3.2 Específicos

- Investigar como as tradições orais e os relatos dos moradores contribuem para a preservação e a transmissão da memória coletiva da Comunidade de Bocaina.
- Compreender de que maneira os elementos religiosos, simbólicos e culturais da Festa de São Sebastião fortalecem a identidade comunitária.
- Avaliar os processos de permanência, transformação e ressignificação da festa ao longo do tempo, relacionando-os às dinâmicas sociais e culturais da comunidade.

4 Metodologia

A pesquisa adotou a abordagem qualitativa, uma vez que buscou compreender os significados atribuídos à Festa de São Sebastião pelos sujeitos da Comunidade de Bocaina. Como destacam Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa preocupa-se em interpretar os fenômenos a partir da perspectiva dos participantes, valorizando suas narrativas e experiências cotidianas.

Foi realizada uma pesquisa bibliográfica em bases de dados como Scielo, Google Acadêmico e Portal de Periódicos da CAPES, contemplando autores que discutem tradição, oralidade, memória, religiosidade popular e estudos decoloniais. Desenvolveu-se uma pesquisa documental, com a análise de arquivos públicos, catálogos, revistas especializadas e registros sobre a Comunidade de Bocaina.

Foi realizada a história oral, prática capaz de resgatar memórias, interpretações e sentidos atribuídos pelos próprios sujeitos. Como defendem Meihy (1995), a oralidade preserva informações, produz novas fontes históricas, permite a valorização de vozes silenciadas pela narrativa oficial. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com festeiros, devotos e moradores, a partir de um roteiro previamente elaborado, mas aberto à espontaneidade das narrativas.

Adotou-se a observação etnográfica, tendo em vista que a pesquisadora participa ativamente da festa há anos, integrando diferentes comissões organizadoras. Conforme Geertz

(1997), a etnografia possibilita uma “descrição densa” do fenômeno, pois o pesquisador vivencia o cotidiano dos sujeitos, observa gestos, rituais e práticas, atribuindo sentidos aos elementos culturais que constituem o campo.

O processo de coleta de dados incluiu registros fotográficos e anotações em caderno de campo, que auxiliaram na sistematização das informações e na interpretação das práticas festivas. A análise dos dados seguiu um processo interpretativo, articulando as narrativas orais, as observações de campo e o referencial teórico.

5 Resultados e Discussão

São Sebastião é reconhecido pela Igreja Católica como mártir e santo guerreiro, lembrado por sua coragem e pela fé inabalável diante das perseguições sofridas no Império Romano. Considerado protetor contra doenças e epidemias, tornou-se um dos santos mais venerados no Brasil, especialmente em comunidades rurais que mantêm tradições seculares.

Na Comunidade de Bocaina, localizada no município de Santo Antônio de Leverger-MT, a devoção a São Sebastião está enraizada na história local e atravessa gerações, expressando-se em rituais religiosos, como o levantamento do mastro, as rezas e procissões, mas também em manifestações culturais como o cururu, as danças e a culinária típica. Essa junção entre fé e cultura confere à festa um caráter singular, capaz de reunir a comunidade em torno da preservação da memória e da identidade coletiva (Lima, 2014).

A análise das entrevistas evidencia que a Festa de São Sebastião é um espaço privilegiado de memória e identidade coletiva, que acontece todos os anos, no mês de janeiro. Os festeiros mais antigos destacaram que a origem da celebração está ligada a uma promessa feita pelos antepassados, que se comprometeram a manter a devoção ao santo em troca de graças recebidas.

Uma das entrevistadas afirmou: *“A devoção surgiu com meus antepassados. Minha avó paterna que fez uma promessa. Ela criava gado para vender. E, na época, tinha muita peste, os bois morriam. Aí eles se apegaram com São Sebastião que era o protetor de gado, peste, da guerra para fazer essa promessa”*. Essa fala confirma o que Assumpção e Castral (2021) pontuam ao afirmar que a memória é construída socialmente e se atualiza conforme as necessidades do presente, reafirmando a tradição em cada geração.

Nas falas um aspecto ressaltado foi a função da oralidade como instrumento de preservação da tradição. Os moradores/festeiros mais velhos narraram histórias de milagres

atribuídos a São Sebastião, reforçando sua imagem como protetor. Um entrevistado ressaltou: *“quando alguém ficava doente, a gente pedia a proteção de São Sebastião, e sempre vinha o alívio”*. Essa experiência dialoga com Portelli (2016), ao afirmar que a oralidade transmite informações, recria sentidos e dá novos significados à experiência vivida. Assim, as narrativas orais da Bocaina lembram o passado e atualizam os vínculos identitários da comunidade.

A dimensão ritualística também foi destacada, alguns entrevistados mencionaram o envolvimento coletivo na preparação do mastro e nas rezas cantadas. Uma das falas sintetiza esse sentimento: *“iniciava no sábado para levantar o mastro, ia a noite inteira de todo santo, a festa era a reza, cururu e o siriri. Daí que era tradição a festa.”* (Figura 1). Essa experiência coaduna com a ideia de Bernardi (2016), para quem a religiosidade popular é marcada pela integração entre o sagrado e o cotidiano, evidencia que a devoção é indissociável da vida comunitária.

Figura 1 - Levantamento do mastro na Festa de São Sebastião Comunidade de Bocaina



Fonte: Luzo Reis, 2024.

As entrevistas ressaltaram a importância do cururu (Figura 2) como expressão cultural, um dos jovens declarou: *“O cururu é uma tradição. Antigamente, no sítio, não tinha o baile, era só o cururu”*. Essa fala reforça a análise de Bakhtin (2008), que vê nas manifestações performáticas momentos de inversão simbólica e celebração da vida. No contexto da Bocaina, o cururu funciona como elo entre gerações, mantém viva a memória e, ao mesmo tempo, adaptando-se às novas formas de sociabilidade.

Figura 2 - Cururueiros em frente ao Altar São Sebastião Comunidade de Bocaina



Fonte: Luzo Reis, 2024.

Em relação à cultura alimentar, uma moradora explicou: *“A comida é um dos corações da festa. É a oração primeiro, e dentro da parte social, a comida é o ápice da festa”*. Essa prática confirma a análise de Oliveira (2021), para quem a alimentação nas festas populares é mais que nutrição, é símbolo de comunhão, gratidão e identidade cultural. Na Bocaina, o preparo coletivo de pratos típicos reforça laços de solidariedade e materializa a memória comunitária.

Os resultados apontam para a convivência entre permanências e transformações. Enquanto os mais velhos destacam a importância de preservar a tradição “como sempre foi”, os mais jovens afirmam a necessidade de adaptações (Figura 3).

Figura 3 – Cururu na Comunidade de Bocaina



Fonte: Luzo Reis, 2024.

Uma entrevistada observou: *“Estamos lutando para nossa fé não morrer e passar para nossos netos, quando a gente tem vida e saúde vamos lutar para não morrer a festa”*. Essa

tensão confirma a análise de Candau (2012), que vê a identidade como dinâmica e em constante reconstrução, evidenciando que a festa se renova sem perder sua essência.

Em relação à religiosidade, os entrevistados ressaltaram a fé em São Sebastião como protetor da comunidade. Uma moradora destacou: *“se hoje a gente tem saúde e colheita, é porque São Sebastião intercede por nós”*. Essa devoção confirma o que Ferreira *et al.* (2024) observa ao afirmar que as festas religiosas articulam fé e vida social, funcionando como momentos de reafirmação da solidariedade coletiva. Assim, a fé em São Sebastião ultrapassa o espaço da igreja, expandindo-se para os mastros, as ladainhas e os encontros comunitários.

As entrevistas mostraram que a festa é vista pelos moradores como patrimônio que não pode ser abandonado. Um festeiro sintetizou: *“se acabar a festa, acaba a nossa história”*. Segundo Caponero (2014), as festas são como patrimônio cultural imaterial, pois condensam saberes, práticas e memórias que ultrapassam gerações. Ao se manter viva diante das mudanças sociais, a Festa de São Sebastião se insere na lógica da resistência cultural descrita por Quijano (2005) e Walsh (2009), reafirmando que as práticas comunitárias funcionam como enfrentamento à colonialidade.

Desse modo, os resultados evidenciam que a Festa de São Sebastião na Comunidade de Bocaina não é apenas uma celebração religiosa, mas uma prática cultural, que une fé, tradição, oralidade, memória e identidade. Ao mesmo tempo em que preserva suas raízes, a festa se renova, garantindo a continuidade da devoção e a afirmação de pertencimento coletivo.

Considerações Finais

A presente pesquisa evidenciou que a religiosidade popular é um dos pilares fundamentais da vida comunitária, capaz de articular práticas culturais, tradições e memórias coletivas. A festa representa uma expressão de fé, patrimônio imaterial que fortalece a coesão social e mantém vivas as heranças deixadas pelos antepassados.

A Festa de São Sebastião é a força da oralidade na transmissão dos saberes, narrativas e histórias ligadas ao santo e à própria comunidade. Por meio das lembranças compartilhadas, os moradores reafirmam a importância da devoção, atualizando sentidos e garantindo que os mais jovens reconheçam o valor da tradição, reforçando o papel da festa como elo entre gerações.

A análise revela a tensão entre permanência e mudança, uma vez que os festeiros antigos defendem a preservação da tradição tal como foi herdada, enquanto os jovens buscam adaptações que atraiam novas gerações. Essa dualidade não enfraquece a celebração; mas, ao contrário, a fortalece, pois demonstra que a festa é capaz de se reinventar sem perder sua essência, mantendo-se relevante no presente.

A festa cumpre funções sociais e culturais, materializadas em práticas como a partilha da comida, a dança do cururu e a solidariedade entre os moradores. Esses elementos contribuem para a construção de uma identidade coletiva que transcende o espaço da celebração e se projeta na vida cotidiana da comunidade, fortalecendo laços de pertencimento e união.

Observa-se que a Festa de São Sebastião em Bocaina representa resistência cultural frente às transformações sociais e históricas, reafirma a importância de valorizar práticas tradicionais como parte do patrimônio cultural brasileiro. Sua permanência, mesmo em um contexto de mudanças, confirma o poder da religiosidade popular em articular fé, memória e identidade, assegurando às futuras gerações o contato vivo com uma tradição que continua a ressignificar a história e a cultura da comunidade.

Referências

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. Festas para que te quero: por uma historiografia do festejar. **Patrimônio e Memória**. UNESP-FCLAs-CEDAP, v.7,n.1,jun.2011.

ASSUMPÇÃO, Ana Laura.; CASTRAL, Paulo César. Memória, identidade e cultura: condições de pertencimento aos espaços da cidade. **Revista Memória em Rede**, Pelotas, v.14, n.27, Jul/Dez 2022 – ISSN-2177-4129.

BAKHTIN, Mikhail. **A Cultura Popular na Idade Média e no Renascimento**: o contexto de François Rabelais. Tradução de Yara Frateschi Vieira. São Paulo/Brasília: Hucitec/Editora Universidade de Brasília, 2008.

BERNARDI, Clacir José. A religiosidade como elemento do desenvolvimento humano. **Interações** (Campo Grande) 17 (4), Oct-Dec 2016.

BOGDAN, Robert Charles; BIKLEN, Sara Knopp. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

CAPONERO, Maria Cristina. **Festas paulistanas em perspectiva histórica de longa duração**: produção e apropriação social do espaço urbano, permanências e rupturas (1711-1935). São Paulo, 2014.

DEL PRIORE, Mary. **Festas e utopias no Brasil colonial**. São Paulo: Brasiliense, 2000.

DUSSEL, Enrique. A Filosofia da Libertação frente aos estudos pós-coloniais, subalternos e a pós-modernidade. **Revista Direito e Práxis**, [S.l.], v. 8, n. 4, p. 3232-3254, dez. 2017.

FERREIRA, Arlon Cândido.; GOMES, Ivair.; PASSARELLI, Ulisses.; RESENDE, Betânia Nascimento. Festas religiosas: socialização, celebração, devoção e conexão espiritual em áreas rurais de São João Del-Rei, Minas Gerais. **Revista da Casa da Geografia de Sobral**, Sobral/CE, v. 26, n. 1, p. 290-321, 2024.

GEERTZ, Clifford. **The interpretation of cultures**. New York: Basic Books, 1977.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Tradução: Beatriz Sidou. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2015.

HAMPÂTÉ BÂ, Amadou. **Amkoullel, o menino fula**. São Paulo: Palas Athena: Acervo África, 2013.

HANSEN, João Adolfo. A categoria “representação” nas festas coloniais dos séculos XVII e XVIII. In: JANCSÓ, István e KANTOR, Iris. **Festa: cultura e sociabilidade na América portuguesa**. São Paulo: Hucitec: Ed. Universidade de S.P.: FAPESP: Imprensa Oficial, 2001.

LIMA, Bernadeth Luiza da Silva e. **O Olhar educativo na festa religiosa de São Sebastião na Comunidade de Bocaina, em Santo Antônio de Leverger, Mato Grosso, Brasil**. Dissertação de Mestrado – Ciências da Educação, Universidad Técnica de Comercialización y Desarrollo, Assunção, 2014.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Notas sobre la colonialidad de la paz. In: **La construcción del “mundo del Tú”**. Moca: Guamo, 2020.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. Definindo história oral e memória. **Caderno CERU**, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 11-25. Semestral. 1995.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de história oral**. São Paulo: Loyola, 2005.

OLIVEIRA, Túlio Martins.; SILVA, Gabriela Brito de Lima. Comida e Festas Populares: apontamentos sobre o papel da comida na tradição de Folia de Reis na cidade de Mara Rosa/GO. **Revista Brasileira de Gastronomia**, Florianópolis, v.4, 2021, p.01-13.

PORTELLI, Alessandro. **História oral como arte da escuta**. Tradução Ricardo Santiago. São Paulo: Letra e Voz. 2016. - (Coleção Ideias).

QUIJANO, Aníbal. “Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina”. LANDER, Edgardo (org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas**. CLACSO, Buenos Aires, Argentina. 2005.

TINHORÃO, José Ramos. **As Festas no Brasil Colonial**. São Paulo: Ed. São Paulo, 2000.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: insurgir, re-existir e reviver. In. CANDAU, Vera Maria. (Org.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-43.

DESAFIOS E PRÁTICAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES/ AS PARA CONTEXTOS PLURILÍNGUES E MULTICULTURAIS: ANÁLISES A PARTIR DO BRASIL E DE TIMOR-LESTE

GT 3: Educação e diversidades culturais

Trabalho completo

Emiliana de Jesus MATOS

(Pós-graduação em Educação/UNEMAT)

E-mail: emiliana.matos@unemat.br

Isabel de Fátima XAVIER

(Pós-graduação em Educação/UNEMAT)

E-mail: isabel.xavier@unemat.br

Jairo Luís Fleck FALCÃO

(Docente do programa de Mestrado em Educação Prof. História Juara/Mato Grosso)

E-mail: jairofalcão@unemat.br

Waldinéia Antunes de Alcântara FERREIRA

(Docente do Programa de Mestrado Intercultural Indígena PPGEII/Barra dos Bugres/Mato Grosso)

E-mail: waldineiaferreira@unemat.br

Resumo

Este artigo tem como objetivo analisar os desafios e as práticas inovadoras na formação de professores para atuar em contextos educacionais plurilíngues e multiculturais, tomando como referência empírica as realidades do Brasil e de Timor-Leste. Ambos os países compartilham histórias de colonização linguística (portuguesa), possuem uma vasta diversidade sociolinguística interna e enfrentam o desafio de construir sistemas educacionais inclusivos que respeitem suas pluralidades. A pesquisa, de natureza qualitativa e bibliográfica, baseia-se na análise de literatura especializada, documentos oficiais e estudos de caso. Os resultados apontam para desafios comuns, como a tensão entre línguas oficiais (português e Tétum) e línguas maternas, a carência de materiais didáticos adequados e a insuficiência de uma formação docente inicial e continuada que prepare os educadores para a didática da diversidade. Por outro lado, identificam-se práticas promissoras, como os programas de formação bilíngue, a valorização dos saberes comunitários e a elaboração de recursos pedagógicos contextualizados. Conclui-se que a formação docente para a diversidade requer uma abordagem crítica, reflexiva e intercultural, capaz de superar visões homogeneizantes e de empoderar os professores como agentes de transformação social em suas comunidades.

Palavras-chave: Formação de Professores. Plurilinguismo. Interculturalidade.

1 Introdução

O século XXI é marcado por intensos fluxos migratórios e pelo reconhecimento, ainda que tardio, da diversidade cultural e linguística como uma característica intrínseca das sociedades contemporâneas. Neste cenário, os sistemas educacionais de todo o mundo são desafiados a superar perspectivas homogeneizantes e a adotar abordagens que reconheçam e valorizem a pluralidade. A formação de professores surge como um eixo central neste processo, pois são os educadores os principais mediadores entre os currículos nacionais, frequentemente monolíticos, e as realidades multiculturais e plurilíngues das salas de aula.

O Brasil e o Timor-Leste, embora geográfica e historicamente distantes, apresentam paralelos significativos que os tornam laboratórios privilegiados para a análise desta temática. Ambos são nações pluriétnicas e plurilíngues, com o português como língua oficial fruto de um passado colonial comum. No entanto, essa língua convive com uma miríade de outras línguas: no Brasil, com 274 línguas indígenas; em Timor-Leste, com 32 línguas autóctones austronésias e papuas.

Este artigo busca, portanto, analisar os desafios e as práticas emergentes na formação de professores para contextos plurilíngues e multiculturais no Brasil e em Timor-Leste. Parte-se da premissa de que, apesar dos avanços legais em ambos os países, a implementação de uma educação verdadeiramente intercultural e plurilíngue esbarra em obstáculos estruturais e na carência de uma formação docente adequada. A análise comparativa permite não apenas identificar problemas comuns, mas também vislumbrar soluções e trocas de experiências potencialmente frutíferas.

2. Aspectos Metodológicos

Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, do tipo bibliográfica e documental. O procedimento técnico consistiu na busca, seleção, análise e interpretação crítica de um corpus composto por:

Produções Acadêmicas como artigos científicos, teses e dissertações indexadas em plataformas como SciELO, CAPES Periódicos e Google Acadêmico, utilizando os descritores "formação de professores", "educação plurilíngue", "educação intercultural", "Brasil" e "Timor-Leste". Documentos Oficiais: Lei de Diretrizes e Bases da Educação, planos nacionais de educação, documentos curriculares e relatórios de organismos internacionais (UNESCO, CPLP) referentes aos dois países. Estudos de Caso: Relatos de experiências de formação docente publicados em anais de eventos e revistas especializadas.

A análise dos dados foi realizada por meio da técnica de análise de conteúdo, categorizando as informações em dois eixos centrais: (a) desafios na formação docente e (b) práticas e perspectivas inovadoras.

3. Contextos Sociolinguísticos e Políticas Educacionais

3.1 Contexto Brasileiro

O Brasil é um país profundamente marcado pela diversidade. Sua população é composta por povos indígenas, descendentes africanos, europeus e asiáticos, resultando em uma rica tapeçaria cultural e linguística. A Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996) reconhecem o pluralismo cultural e determinam que a educação escolar deve estar vinculada ao mundo do trabalho e à prática social, incluindo o respeito à diversidade étnico-racial. Considerando o grupo étnico-racial, lembramos que em 2012 o país inaugurou a partir do movimento negro a Lei 12.711, a lei de cotas um marco nas políticas afirmativas e acesso a formação de professores/as de pessoas negras. Em 2001 no estado de Mato Grosso, nasce o primeiro curso específico para formação de professores/as indígenas, sediado pela Universidade do Estado de Mato Grosso, resultado da luta dos povos originários. Em constante movimento temos a promulgação da Lei nº 11.645/2008 tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena em todas as escolas brasileiras. No entanto, na prática, o sistema educacional ainda opera majoritariamente com conhecimentos hegemônicos, com pouco ou quase nada em relação a história, a literatura e arte indígena e afro, e ainda sob uma lógica monolíngue (português) e monocultural, negligenciando as variedades linguísticas e os saberes dos grupos minorizados.

3.2 Contexto Timorense

Timor-Leste conquistou sua independência em 2002, após séculos de colonização portuguesa e 24 anos de ocupação indonésia. Essa história complexa resultou em um panorama linguístico singular: o português e o Tétum (na sua forma oficial, Tétum-Praça) são línguas oficiais; o indonésio e o inglês são línguas de trabalho; e convivem com elas cerca de 32 línguas nacionais. A Constituição timorense valoriza a diversidade cultural e o Tétum, mas o português foi escolhido como principal língua de instrução, gerando um enorme desafio para uma população que, em sua maioria, não o domina. A política educacional busca um modelo de educação bilíngue, mas sua implementação é lenta e complexa.

4. O Desafio da Diversidade na Educação: Paralelos entre Brasil e Timor-Leste

Tanto o Brasil quanto Timor-Leste são países marcadas por uma rica diversidade linguística e cultural, mas que enfrentam o mesmo desafio central: a profunda lacuna entre as leis progressistas que promovem essa diversidade e a realidade excludente das salas de aula. Embora em contextos distintos, os dois países evidenciam como a imposição de uma "língua de prestígio" em detrimento dos saberes e idiomas locais pode transformar a escola em um instrumento de assimilação cultural, e apagamento de saberes outros.

No Brasil, a valorização do português padrão desvaloriza as línguas indígenas, e ainda variedades linguísticas regionais, sociais e étnicas. Alunos que chegam à escola com sotaques, gírias ou estruturas gramaticais diferentes são frequentemente penalizados, o que prejudica sua aprendizagem, fere sua autoestima e invalida sua identidade cultural. Em Timor-Leste, a adoção do português como principal língua de instrução criou um abismo entre a língua falada em casa (como o tétum ou outras línguas maternas) e a usada na escola. Essa barreira linguística dificulta a aprendizagem e contribui para o abandono escolar, pois o conteúdo ensinado não dialoga com a realidade dos alunos.

No Brasil, leis como a 11.645/08, que tornam obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena, e a própria Constituição, que reconhece o pluralismo, esbarram em uma realidade majoritariamente monolíngue e monocultural, portanto com conteúdos específicos de uma cultura dominante que atravessa inclusive as escolas indígenas e quilombolas. A implementação esbarra na falta de formação docente adequada e de materiais didáticos que reflitam a pluralidade do país. Enquanto em Timor-Leste, a política de educação bilíngue, teoricamente ideal para conciliar a língua materna com uma língua oficial, enfrenta uma implementação lenta e complexa. A falta de professores qualificados, a escassez de materiais didáticos e a ausência de um consenso sobre o modelo ideal impedem que a teoria se torne prática.

Além do desafio linguístico, há a questão da integração dos saberes e das culturas locais no currículo formal. Taylor-Leech (2013) argumenta que a efetividade da educação em Timor-Leste depende da sua capacidade de se conectar com a realidade timorense, e não simplesmente impor um modelo estrangeiro. A formação de professores, portanto, precisa ser sensível a essa dimensão intercultural, formando educadores que sejam mediadores entre os conhecimentos escolares e os saberes comunitários.

Experiências de formação de professores/as em serviço, como as desenvolvidas em parceria com a organização não-governamental Alola Foundation, têm mostrado a importância de se utilizar o Tétum como ponte para a aquisição do Português e de se valorizar

os conhecimentos prévios dos alunos. Trata-se de adotar uma perspectiva translíngue na educação, onde as diferentes línguas dos repertórios dos alunos são vistas como recursos, e não como obstáculos (Garcia; Wei, 2014).

Os dois panoramas demonstram que as escolhas linguísticas nas políticas educacionais raramente são puramente pedagógicas. Em Timor-Leste, a opção pelo português está intrinsicamente ligada à construção de uma identidade nacional pós-independência, servindo como uma forma de se diferenciar da Indonésia. O tétum, embora amplamente falado, foi historicamente visto como uma língua sem prestígio para a educação formal. No Brasil, a perpetuação do português padrão como norma única reflete e reforça estruturas de poder sociais e raciais há muito estabelecidas, ignorando a contribuição de matrizes africanas, indígenas e imigrantes para a cultura e a língua nacional.

Portanto, Brasil e Timor-Leste evidenciam que a formulação de políticas educacionais em contextos de grande diversidade exige mais do que boas intenções legislativas. É necessário um compromisso genuíno em valorizar ativamente todas as línguas e culturas, e não apenas as que já detêm poder e prestígio. Isso implica em investimento maciço na formação de professores, na produção de materiais didáticos diversos e na criação de currículos que vejam a diversidade como uma riqueza e não como um problema. Só assim a educação poderá superar seu papel histórico de assimilação cultural e se tornar, de fato, um instrumento de equidade e inclusão.

5. Desafios na Formação Docente: Análise Comparativa

A análise dos contextos revela uma série de desafios comuns na preparação de professores para a diversidade: Em ambos os países, há um abismo entre a língua de prestígio e de instrução (português) e as línguas faladas nos ambientes domésticos e comunitários. No Brasil, crianças de comunidades indígenas, quilombolas e periféricas muitas vezes chegam à escola sendo falantes de outras línguas ou variedades linguísticas (como as dialetais ou de contato), sendo frequentemente penalizadas por isso. Em Timor-Leste, a maioria dos alunos e de muitos professores tem o Tétum ou uma língua local como primeira língua, mas são obrigados a ensinar e aprender em um português que não dominam plenamente. A formação docente, em geral, não os prepara para lidar pedagogicamente com esse multilinguismo, perpetuando uma visão de déficit sobre as línguas maternas dos alunos.

A complexidade inerente à formação de professores para contextos pluríngues e multiculturais, como os do Brasil e de Timor-Leste, demanda uma ruptura com perspectivas homogeneizantes e a adoção de um paradigma que reconheça e valorize as diferenças. Para

tanto, fundamenta-se no pensamento de Candau (2008), para quem a formação docente deve ser orientada por uma "perspectiva multicultural crítica". Essa perspectiva não se limita a simplesmente "gerenciar" a diversidade em sala de aula, mas propõe "uma atitude de questionamento permanente dos mecanismos de produção das desigualdades e da exclusão social e cultural". Nesse sentido, a autora defende que a prática pedagógica deve ser constantemente (re)significada para "desconstruir estereótipos e preconceitos" e para "construir processos educativos que efetivamente incorporem a justiça cognitiva e curricular", assegurando que os saberes, as línguas e as culturas de todos os grupos sociais tenham lugar de destaque e legitimidade no espaço escolar. Portanto, analisar os desafios e práticas formativas no Brasil e em Timor-Leste sob esta ótica implica investigar em que medida os currículos e as metodologias formam educadores capazes de não apenas reconhecer, mas de atuar politicamente na e sobre a realidade multicultural, promovendo uma educação antirracista, decolonial e verdadeiramente inclusiva.

A formação inicial de professores, tanto no Brasil quanto em Timor-Leste, ainda em grande parte pautada por currículos eurocêntricos que pouco dialogam com as realidades locais. Há uma carência crônica de materiais didáticos específicos que contemplem a história, a cosmologia e os saberes dos povos indígenas, das comunidades afrodescendentes (no Brasil) e das diferentes etnias timorenses. Os professores são deixados à própria sorte para traduzir os princípios da interculturalidade em prática pedagógica.

Os cursos de licenciatura raramente oferecem disciplinas obrigatórias que abordem a fundo a educação intercultural, a sociolinguística ou as metodologias de ensino em contextos de bilinguismo e plurilinguismo. A formação continuada, quando existe, é pontual e não sistêmica. Em Timor-Leste, o desafio é ainda mais agudo, dada a necessidade massiva de formar professores em serviço e de qualificá-los tanto na língua portuguesa quanto nas novas metodologias de ensino.

Há uma Lacuna na formação inicial, a crítica central reside na estrutura curricular dos cursos de licenciatura. Se o objetivo da escola é educar cidadãos em um mundo globalizado e plural, a formação do professor precisa refletir essa diversidade. Por outro lado, há ausência de temas cruciais: A carência de disciplinas obrigatórias em áreas como educação intercultural e sociolinguística é um sintoma dessa desconexão. Tais campos oferecem o arcabouço teórico para o professor entender: Como a cultura e o contexto social dos alunos afetam a aprendizagem; a natureza da língua não apenas como ferramenta gramatical, mas como um elemento de identidade e poder. E o despreparo para a diversidade linguística como a falta de foco em metodologias de ensino em contextos de bilinguismo e plurilinguismo é

particularmente problemática. Em países onde a diversidade de línguas maternas é a regra, o professor recém-formado muitas vezes entra em sala sem saber como gerir didaticamente: A transição da língua materna do aluno para a língua de escolarização; estratégias para valorizar todas as línguas presentes na sala (recursos de pedagogia bilíngue). E como diferenciar a instrução para alunos com diferentes níveis de proficiência na língua de instrução. O resultado é que o professor, mesmo dominando o conteúdo da sua área, carece das ferramentas pedagógicas e socioculturais essenciais para tornar esse conteúdo acessível a todos os alunos.

6. Práticas e Perspectivas Inovadoras

Apesar dos desafios, emergem em ambos os países experiências que apontam caminhos possíveis:

No Brasil, destacam-se programas como os cursos de Licenciatura Intercultural para Formação de Professores/as Indígenas, oferecidos por diversas universidades públicas. Esses cursos são construídos de forma participativa, valorizando os saberes tradicionais e formando professores-pesquisadores de suas próprias culturas. Em Timor-Leste, projetos de cooperação internacional (com Brasil, Portugal e outros países da CPLP) têm desenvolvido programas intensivos de formação de professores, combinando o aprimoramento da proficiência em português com estratégias de ensino bilíngue.

Há um movimento crescente, muitas vezes liderado por organizações não-governamentais e universidades, no sentido de produzir materiais didáticos que reflitam a realidade local. No Brasil, isso inclui a produção de livros em línguas indígenas, principalmente, pelo projeto ASIE – Ação Saberes Indígenas nas Escolas, e a criação de recursos que abordem a história da África e da cultura afro-brasileira. Em Timor-Leste, esforços semelhantes buscam criar materiais bilíngues (Tétum/Português) que sejam culturalmente relevantes para as crianças timorenses.

Práticas pedagógicas que partem do conhecimento comunitário do aluno, que promovem a comparação entre diferentes visões de mundo e que problematizam as relações de poder são centrais. A transposição didática da cultura para o currículo não deve ser folclórica, mas sim crítica, permitindo que os/as alunos/as se reconheçam no processo educativo e, ao mesmo tempo, desenvolvam ferramentas para atuar no mundo globalizado.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação de professores para a diversidade cultural e linguística no Brasil e em Timor-Leste é um campo de batalha e de esperança. Os desafios são profundos e estruturais,

herdados de histórias coloniais e de políticas assimilacionistas. A tensão entre a língua oficial e as línguas maternas, a inadequação dos currículos e a fragilidade da formação docente são obstáculos significativos.

No entanto, as práticas inovadoras analisadas demonstram que é possível construir alternativas. A chave parece residir em uma formação docente que seja: Intercultural: Que promova o diálogo de saberes, e não a substituição de um pelo outro. Crítica: Que capacite o professor a entender e questionar as assimetrias de poder presentes nas relações linguísticas e culturais. Reflexiva e Localizada: Que parta da realidade concreta da escola e da comunidade, valorizando os professores como intelectuais transformadores. Colaborativa: Que fomente a cooperação horizontal entre Brasil e Timor-Leste, permitindo o intercâmbio de experiências e a construção conjunta de conhecimentos.

Superar a formação homogeneizante é um imperativo ético e pedagógico para que ambos os países possam, efetivamente, garantir uma educação de qualidade para todos, uma educação que celebre a diversidade como sua maior riqueza.

Referências

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 março de 2008. **Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”**. Diário Oficial da União, Brasília, 11 mar. 2008.

CANDAU, Vera Maria. **Educação intercultural: desafios e propostas**. Petrópolis: Vozes, 2008.

GARCIA, Ofelia.; WEI Li. **Translanguaging: Language, Bilingualism and Education**. London: Palgrave Macmillan, 2014

REPÚBLICA DEMOCRÁTICA DE TIMOR-LESTE. **Constituição da República Democrática de Timor-Leste**. Dili, 2002.

TAYLOR-LEECH, K. **Finding space for non-dominant languages in education: language policy and medium of instruction** in Timor-Leste 2000–2012. *Current Issues in Language Planning*, v. 14, n. 1, p. 109-126, 2013.

UNESCO. **Guidelines on Intercultural Education**. Paris: UNESCO, 2006.

DIÁLOGOS SOBRE EDUCAÇÃO A PARTIR DA TEORIA CRÍTICA NO ENTRECruZAR COM PENSAMENTO DECOLONIAL E A INTERCULTURALIDADE CRÍTICA

GT 3: Educação e diversidades culturais

Trabalho completo

Lília Corrêa Amorim de Souza

(Programa de Pós-graduação em Educação/UFR)

E-mail: lilia.amorim@aluno.ufr.edu.br

Resumo

A presente pesquisa tem como temática a educação nos viés da teoria crítica, entrecruzando-a com o pensamento decolonial e a interculturalidade crítica. O objetivo geral é propor reflexões acerca da educação, desvelando tensões que impedem a realização de uma educação crítica, decolonial e intercultural. Fundamenta-se, em Saviani (2005); Paro (2008); Libâneo (2005;2021) e Carvalho (2021). Ademais, entrecruza-se com as discussões de Freire (2024); Candau e Leite (2006); Candau e Russo (2010); Candau e Moreira (2013); Santos (2003); Walsh (2017). Trata-se de estudo de cunho bibliográfico, o qual permitiu refletir como a educação ainda é uma ferramenta de poder utilizada na modernidade para legitimar quais culturas e conhecimentos são válidos.

Palavras-chave: Teoria Crítica. Decolonialidade; Interculturalidade.

1 Introdução

A força que move a escrita desta pesquisa emerge das discussões e reflexões na disciplina Teoria da Educação Moderna e Contemporânea do Programa de Pós Graduação em Educação- nível Mestrado pela Universidade Federal de Rondonópolis, ministrada pelo Drº Ademar de Lima Carvalho no ano 2025. Logo, o questionamento que levou a problematização deste estudo partiu de uma pergunta realizada pelo professor Ademar aos pós-graduandos: sua prática educativa e pedagógica estão fundamentadas em qual pressuposto teórico da educação? A princípio, o questionamento somou-se às dúvidas, pois em uma turma diversa com pessoas de diferentes áreas, a pergunta se colocou na individualidade de cada um. Entretanto, hoje ao analisá-la após o encerramento da disciplina e diante das discussões em sala, a indagação revela-se como ponto de partida que contribui para um novo pensar, refletir e agir no âmbito educacional.

Por isto, penso que a compreensão/interpretação exigida a partir da pergunta do professor, não teve o intuito de doutrinar sujeitos ao alinhamento de uma teoria, de situá-los em único referencial teórico ou tão pouco realizar um posicionamento político, nada disso. Ao contrário, esses fatores são consequência da vivência acadêmica na pós-graduação, como

afirma Severino (2009), que não se restringe à frequência de um determinado conjunto de disciplinas, mas pressupõe a releitura dos processos tradicionais de ensino. Dessa forma, acredito que a questão levantada pelo professor, reúne um conjunto de esforços biopsicossocial e intelectual, o qual tem objetivos fundamentais: reeducar nossos olhos à leitura da realidade instaurada e de suas contradições; sensibilizar os múltiplos sujeitos à repensar o fazer e agir pedagógico e buscar por meio da sistematização e produção do conhecimento uma base teórico-prática capaz de transformar sujeitos, de engajar-los social e politicamente e reverberar novas formas de educar, na qual a perspectiva central de sua pedagogia, seja o outro, isto é, a formação humana crítica.

Em razão disso, o presente trabalho busca construir possíveis respostas à pergunta do professor Ademar Lima Carvalho, mas se dispõe à profícuas reflexões. Apresenta-se em sua primeira parte, a relevância da teoria crítica como base teórica que mais dá conta das controvérsias da educação. Em segundo plano, discorre acerca da descaracterização da formação docente na modernidade sob moldes do neoliberalismo e a necessidade de uma frente teórica de resistência à dominação. Em última análise, evidencia-se o pensamento decolonial, a interculturalidade crítica como mecanismos epistemológicos que contribuem para uma educação mais justa, popular, amorosa, inclusiva, democrática e emancipatória.

2 Objetivos

Objetivo Geral:

- Refletir acerca da educação, desvelando as tensões que impedem a realização de uma educação crítica, decolonial e intercultural.

Objetivos Específicos:

- Discutir a educação a partir da teoria crítica e seus contextos histórico-sociais;
- Entrecruzar discussões acerca da educação na perspectiva crítica com o pensamento decolonial e a interculturalidade crítica.

3 Metodologia

Trata-se de um estudo de cunho bibliográfico a partir de leituras discutidas na disciplina da Teoria da Educação Moderna e Contemporânea pelo Programa de Pós Graduação em nível de mestrado, entrecruzando com obras lidas em torno do objeto de estudo da dissertação de mestrado. Foram consultados livros, artigos científicos, teses e dissertações

disponíveis em bases como Scielo, Google Acadêmico e CAPES Periódicos abordadas e indicadas na disciplina do curso.

Para Severino (2007), a pesquisa bibliográfica realiza-se pelo:

[...] registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utilizam-se dados de categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir de contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos (SEVERINO, 2007, p. 122).

A seleção do material considerou publicações de autores que discutem a teoria crítica de educação e estudos decoloniais e interculturais, alguns presentes na bibliografia do plano de ensino da disciplina. Realizou-se uma leitura exploratória e analítica das obras, buscando identificar conceitos-chave e contribuições dos autores para a discussão em questão.

4 Resultados e discussões

4.1 Diálogos sobre Educação a partir da Teoria Crítica

A educação na modernidade, por estar imersa nas dimensões políticas, sociais e tecnológicas torna-se uma ferramenta frágil, na qual se imprimem as ideias neoliberais. Nesse cenário, como aponta Ball (2014), os números são cada vez mais importantes. Ademais, sistemas de avaliação, tabelas de desempenho, comparações de testes e sistemas de resultados passam a orientar e a reformar os sistemas educacionais. Partindo desse pressuposto, identifica-se na conjectura atual, uma tendência político-pedagógica desumana e perversa que não contribui com a educação enquanto formação humanizadora.

De acordo Freire (2019), somos um país que cuja formação político-social se baseou na exclusão e na opressão determinadas pela escravidão. Em virtude disso, herdamos à prática da desumanização, que nega a própria existência humana. Entretanto, apesar dos resquícios dessa história, espera-se em um país como o Brasil, onde segundo Santos (2003) coexistem múltiplos atores sociais, com diferentes saberes e vivências, que a educação não permaneça enraizada às práticas excludentes pautada em uma pedagogia tradicional que atende somente os interesses dominantes e tenha como fundamental missão, a mera transmissão de conhecimentos em detrimento da formação da personalidade crítica.

Em Severino (2021), coaduna-se a escola continua sendo uma necessidade histórica para qualquer necessidade atual, e particularmente para nossa sociedade. Nesse sentido, o mundo atual, com seu estado de coisas, precisa ser transformado em busca de um maior grau de civilização. Sendo assim, educar não está ligado apenas à escolarização, educa-se

conforme Libâneo (2005), para a subjetivação e socialização, para autonomia e para a integração social.

Portanto, é urgente dar sentido filosófico à educação, haja vista que a pedagogia é uma ciência que pertence ao campo do âmbito não material e contribui diretamente para formar sujeitos cada vez mais culturais e humanizados. Em razão disso, a teoria crítica é uma concepção que pressupõe responder com base no pensamento marxista, às transformações ocorridas no mundo moderno, desvendando os aspectos econômicos, culturais e sociais que implicam na produção de conhecimento, no projeto de sociedade e nos objetivos educacionais. Para Ramos (2019), discutir a importância da Escola de Frankfurt, a qual teve como principais representantes, Max, Horkheimer, Theodor Adorno, Herbert Marcuse e Axel Honneth e sua relação com a teoria crítica possibilita expandir o entendimento acerca da realidade social e oferecer forte contribuição para debate teórico e compreensão da sociedade.

Em 1923, na cidade de Frankfurt, na Alemanha, foi criado o Institute Fuer Sozialforschung (Instituto de Pesquisa Social), que posteriormente passou a ser conhecido como Escola de Frankfurt. O objetivo dessa escola de pensamento era fazer um exame crítico das concepções filosóficas concebidas naquele período. Ela postulava a existência de uma crise da sociedade, posição assumida por Hegel e seus analistas, como Kant, Marx, Weber e Freud. A escola foi constituída com o objetivo de fazer análises filosóficas, políticas e sociológicas e propunha-se a refletir acerca da sociedade, da civilização e da história. (RAMOS, 2019, p. 28).

Apesar da Escola de Frankfurt concentrar forças para análise dos problemas decorrentes do processo de desenvolvimento do capitalismo na Alemanha, é possível a partir dela e com ela, realizar uma imersão da teoria crítica em uma geração inteira de jovens filósofos, sociólogos, pedagogos e críticos literários que utilizaram a teorização dos frankfurtianos com intuito de promover novas reflexões sobre a sociedade e a emancipação humana. Assim, esse movimento ajuda os estudos acerca das tendências pedagógicas a análise de uma nova interpretação do contexto escolar, reforçando a significância de tendências pedagógicas, como a pedagogia histórico-crítica.

Conforme Saviani (2005), no Brasil em 1932 é lançado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Em 1934, com as discussões em torno da Constituição, polarizaram-se as posições no âmbito da educação entre os liberais, representados pelos escolanovistas, e os católicos, que defendiam a posição tradicional em educação. Nesse cenário, já se desenhava polêmicas de uma educação pública versus a confessional e posteriormente se ampliava outras concepções de educação. Em suma, a passagem da visão crítico-mecanicista, crítico-histórica para uma visão crítico-dialética, portanto histórico-crítica formula-se segundo Saviani (2005), da necessidade de compreender a educação no seu desenvolvimento histórico-objetivo, nas

suas raízes históricas. Dessa maneira, sem dúvida há necessidade de uma base teórica para entender e questionar a realidade, caso contrário, ela se curva à mecanização do ensino, à plataformização e aos mecanismos de reprodução que se impõem.

Avançando na atualidade, Pucci (2007) salienta que a teoria crítica conserva, em sua essência, até os dias de hoje, o ideal iluminista, através da razão, libertar o homem do jugo da repressão, da ignorância e da inconsciência. Partindo desse princípio, a teoria crítica denuncia sem dúvida, o irracionalismo da barbárie, isto é, centra o interesse na razão emancipatória, no resgate do esclarecimento e da libertação. Desse modo, para o autor, no coração da teoria crítica há uma aversão aos sistemas fechados porque podem caracterizar dimensões totalitárias. Logo, é preciso não apenas interpretar a sociedade quanto transformá-la. Por conseguinte, para Pucci (2007), a teoria crítica não se apresenta como uma teoria autônoma e acabada, mas a partir dela é possível releitura social, política e cultural dos desafios do mundo contemporâneo.

Outro aspecto importante da teoria crítica é conceber a pedagogia como ciência da educação, como caracteriza Libâneo (2005; 2021), é a pedagogia que pode requerer para si a investigação do campo educativo propriamente dito. Para esse intelectual, a pedagogia passa a compreender os fatores socioculturais e institucionais que atuam nos processos de transformação dos sujeitos. Dessa maneira, pensar na pedagogia enquanto ciência, é dar peso às questões culturais, linguísticas e sociais; à pluralidade de saberes e à novas formas de estar no mundo.

Assim sendo, o desafio posto hoje acerca da teoria crítica na interface com a modernidade, é justamente construir um projeto de educabilidade que coloque o outro como centro da formação humana, que considere as concepções críticas, decoloniais e interculturais, as quais carregam pretensões epistemológicas que tencionam e provocam fissuras no modelo educacional atual, engessado pelo negacionismo à diversidade, à educação democrática, popular, amorosa e justa. Nesse viés, Carvalho (2021) utiliza da argumentação que a prática de liberdade, a conscientização, a leitura crítica do mundo são categorias centrais que perpassam a pedagogia Freireana e desapontam em um novo refletir sobre a pessoa humana. Assim, propunha-se a educação libertadora e crítica que reconheça as diferenças e busque práticas concretas para superação das contradições. Para o autor, só um projeto de educabilidade de cunho libertador que toma como pressuposto a pedagogia freireana cingida de identidade humana e luta por uma sociedade alternativa, humana, justa e solidária revela-se como uma possibilidade de transformação teórico-prática.

4.2 O pensamento decolonial e a interculturalidade crítica no entrecruzar da teoria crítica: o outro como centro do processo educativo crítico-cultural

A valorização do outro, como aponta Freire (2024), centra-se na prática de uma pedagogia humanizadora que denuncia o antidialogismo, contesta relações e desvenda-se o agir dos sujeitos. Partindo desse pressuposto, é imprescindível construir novos cenários, guiar processo de formação humana, reavaliar o que se faz e para quem se faz. Nesse contexto, a educação carece de concepções e formas de resistência frente à lógica capitalista e ao pensamento colonial que exclui, silenciam formas de saberes e distorcem o sentido formativo do educar. Sendo assim, a decolonialidade e a interculturalidade mesmo não se enquadrando diretamente nos estudos da teoria crítica, trazem em sua releitura intersecções que sinalizam também princípios de uma educação humanizadora, problematizadora e transformadora dos conteúdos, currículos e práticas pedagógicas que se coloca como resistência ao modelo educacional vigente.

Para Walsh (2017), a decolonialidade e a interculturalidade crítica se entrelaçam, ou seja, caminham juntas, pois problematizam e questionam questões culturais silenciadas e tornam-se iniciativas de reconstrução e transformação de práticas e agências. Por essas razões, a decolonialidade e a interculturalidade são cruciais, uma vez que sistematizam estratégias de novos olhares e percepções culturais, não com o intuito de substituir um pensamento pelo outro, sim de colocar a diversidade cultural como eixo central para entender as desigualdades sociais, os dispositivos da racialidade e as relações de poder mantidas e instauradas via colonialismo.

Segundo Quijano (2005), a colonialidade de poder foi um processo muito violento de restrição da ideia do outro, pois o colonizador para manter a estrutura de poder formada pelo processo de colonização destrói formas de produzir conhecimentos, concentrando no eurocentrismo nova forma de organizar a estrutura mundial. Ainda em Quijano (2005), a raça foi um classificador do conquistador em relação ao conquistado, considerado inferior, ela contribuiu para o controle de todas as formas da subjetividade, da cultura e em especial do conhecimento. Diante disso, Oliveira e Candau (2010), apontam que a decolonialidade representa uma estratégia que vai além da transformação da descolonização, ou seja, supõe também construção e criação. Assim, sua meta é a reconstrução radical do ser, do poder e do saber. Portanto, com base nos princípios decoloniais o ‘outro’ passa a ter uma compreensão sociocultural, interpretada como uma realidade que situa sujeitos em determinado contexto, permeado de relações e contradições.

Outro ponto crucial é sobre a interculturalidade crítica, de acordo com Walsh (2012), o conceito de interculturalidade revela a importância das geopolíticas do conhecimento, que parte da ideia que o conhecimento não é único e universal. Assim, a interculturalidade também constitui uma forma de superar o colonialismo. Nesse sentido, para Candau e Leite (2006), falar de educação intercultural é dialogar acerca das diferenças concebendo-as como construções sócio-históricas que ocorrem nas relações sociais.

Para Oliveira e Candau (2010), a interculturalidade não se restringe à mera inclusão de novos temas nos currículos ou nas metodologias pedagógicas, mas se situa na perspectiva da transformação estrutural sócio-histórica. Dessa maneira, o projeto educacional precisa romper com epistemologias dominantes por meio da adesão às perspectivas decolonial e intercultural, ressignificar as práticas multiculturais, reconhecendo a democracia, restituindo os participantes como sujeitos, como atores históricos.

5 Considerações

Tendo em vista que o objetivo deste trabalho foi propor uma reflexão acerca da educação na contemporaneidade, desvelando os contrapontos que impedem a realização de uma educação humanizadora entrecruzada com o pensamento decolonial e com a interculturalidade crítica, é relevante dizer que a construção da educação como ferramenta formativa humana é possível. É claro, que diante de tantos retrocessos e impactos neoliberais que colocam a educação como mercadoria e tentam produzir um corpo docente acrítico e instrumental, neblina-se os caminhos. Entretanto, como respondeu o professor Ademar Lima Carvalho na aula da disciplina Teoria da Educação Moderna e Contemporânea (2025), para o enfrentamento e resistência do projeto posto hoje para educação, há perspectivas educacionais que provocam fissuras no engessamento curricular, nas práticas educativas reproduzidas nas escolas e concepções de formação de professores. Ademais, podem ser canalizadas saídas para fuga da lógica do tempo linear, da ideia de multitarefas que nos põem como máquinas no sistema capitalista. Esta produção acadêmica, mesmo na sua individualidade já pode se configurar como uma forma discursiva de sensibilizar para reflexão e/ou seja, promover uma transformação que se inicia pelos sujeitos ativos, imersos nas problematizações sociais, políticas e culturais. Por essas razões, coaduna-se com a teorização de Paulo Freire (2024) quando diz que a Educação não muda o mundo, sim ela transforma as pessoas por meio dos agentes ativos é possível a releitura do mundo, de suas contradições e a busca por transformar essa realidade.

O estudo também mostrou a importância de revestir-se de um pressuposto teórico como fora indagado pela pergunta inicial do professor Ademar: sua prática educativa e pedagógica fundamenta-se a partir de qual pressuposto teórico? Essa escolha não se restringe à incorporação de uma referencial, contudo, exige uma postura docente capaz de reorientar a prática educativa, compreendendo como aborda Paro (2008), que a educação é uma ferramenta de poder, que consiste na apropriação de cultura, na capacidade de agir sobre as coisas e capacidade de determinar o comportamento de outros. Em virtude disso, a defesa da pedagogia pautada pela perspectiva crítica tem sentido e se faz necessária porque fala para aqueles que sofrem os efeitos de uma sociedade excludente sob fundamentos capitalistas. Assim, a teoria crítica provoca- nos a fazer uma releitura da realidade, pois não se isola ou se mantém apartada diante dos fatos, mas tem fins alicerçados no materialismo histórico com fins de transformação da sociedade. Logo a base teórica, conceitual e estrutural é fundamental nessa conjuntura moderna atual.

REFERÊNCIAS

BALL, Stephen J. Educação global S.A.: novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Ponta Grossa/PR: UEPG, 2014.

CANDAU, V. M. F.; RUSSO, K. **Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa**. Revista Diálogo Educ., Curitiba, v. 10, n. 29, p. 151- 169, jan./abr. 2010.

CANDAU, V. M.; LEITE, M. S. **Diálogos entre diferença e educação**. In: CANDAU, V. M. (org.). Educação intercultural e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006. p. 121- 137.

CARVALHO, Ademar de Lima. **“O desafio da construção :outro projeto de educabilidade”**. In: **Didática e formação de professores: desafios e perspectivas da articulação entre teoria e prática: volume II**/Andressa Grazielle Brandt, Nadja Regina Sousa Magalhães, Filomena Lucia Gossler Rodrigues da Silva/orgs./ Curitiba: Bagai. 2021. P. 155-167.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 89 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2024. 256 pp.

_____. **Direitos humanos e educação libertadora**. São Paulo. Editora Paz e Terra, 2019.

LIBÂNEO, C. J. **As teorias pedagógicas modernas resignificadas pelo debate contemporâneo na educação**. São Paulo: Alínea, 2005.

_____. **Pedagogia como ciência da educação: objeto e campo investigativo**. In: **Pedagogia, teoria, formação, profissão**. Selma Garrido Pimenta/ José Leonardo Rolim da Lima Severo (Orgs.), Cortez Editora, 1º edição, 2021, Cap. VI, p.154-187.

OLIVEIRA, Luiz; CANDAU, Vera. **Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural no Brasil**. Educação em Revista. BH, v.26 n.01. p.15-40. Abril. 2010. Disponível em <https://www.scielo.br/j/edur/a/TXxbbM6FwLJyh9G9tqvQp4v/abstract/?lang=pt> (Acesso em 02/2025).

PARO, Vitor Henrique. **Educação como exercício de poder: crítica ao senso comum em educação**. 3 ed.São Paulo: Cortez, 2008.

PUCCI, Bruno. **“teoria crítica e educação”**. In: Teoria Crítica e educação: a questão da formação cultural na escola de Frankfurt/ Bruno Pucci/org. Petrópolis: Vozes /São Carlos: Ufscar.2007. p.11-58.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina**. In: CLACSO. A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. Disponível em: https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf (Acesso em: 04/2025)

SANTOS, B. de S. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. *In*: SANTOS, B. de S. (org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente**: um discurso sobre as ciências. Revisitado Porto: Afrontamentos, 2003. p. 735-775.

SAVIANI, D. **História da escola pública no Brasil**: questões para pesquisa. *In*: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. NASCIMENTO, M. I. M. (org.). **A escola pública no Brasil**: História e historiografia. José Claudinei Lombardi, Dermeval Saviani, Maria Isabel Moura Nascimento. Campinas: Autores Associados; HISTEDBR, 2005. p.1-29.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007

_____. **Pós-graduação e pesquisa: o processo de produção e de sistematização do conhecimento**. Revista Diálogo Educacional, vol. 9, núm. 26, enero-abril, 2009, pp. 13-27 Pontifícia Universidade Católica do Paraná Paraná, Brasil

_____. **A escola como espaço/tempo do projeto educacional: perspectiva para o futuro desafiador**. Educativa Goiânia, v.24,p.1-17, 2021.

RAMOS, Viviane Rodrigues da Silva Saldanhas de Almeida. **Teoria Crítica e Escola de Frankfurt: uma análise interdisciplinar da sociedade**. Curitiba: InterSaberes, 2019. (séries de Estudos de Filosofia)

WALSH, c. **interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver**. in: candau, v. m. (org.). educação intercultural na américa latina: entre concepções, tensões e propostas. Rio de janeiro: 7 letras, 2009. p. 12-42.

WALSH, Catherine. Las geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Polis. n. 4. 2003. 2012. Disponível em: <https://journals.openedition.org/polis/7138> (Acesso em: 04/2025).

WALSH, Catherine (Ed.). Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re)vivir. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2017.

“DO COCAR À FARDA”: UMA MINHA VIVÊNCIA EDUCACIONAL EM DOIS MUNDOS.

GT 3: Educação e diversidades culturais

Trabalho completo

Fernando Dhermam CALIXTO MARIA

(PPGECM/UNEMAT). E-mail: fernando.dhermam@unemat.br

João SEVERINO FILHO

(PPGECM/UNEMAT). E-mail: joaofilho@unemat.br.

Heloiza Mudo CRISTANTE

(PPGECM/UNEMAT). E-mail: heloiza.cristante@unemat.br

Resumo

Este artigo reflete sobre a trajetória do autor em dois contextos distintos: a educação escolar indígena e a educação cívico-militar. A primeira, fundamentada na oralidade, na coletividade e nos saberes ancestrais, afirma-se como espaço de identidade, resistência e emancipação. A segunda, marcada pela disciplina e pela hierarquia, embora ofereça ordem e previsibilidade, tende a fragilizar a autonomia docente e a limitar a formação crítica dos estudantes. O estudo, de caráter autobiográfico e documental, evidencia a necessidade de questionar os riscos da militarização da escola pública e de defender uma educação democrática, plural e emancipadora.

Palavras-chave: Educação Escolar Indígena. Educação Cívico-Militar. Pluralidade Educacional.

1 Introdução

Este artigo descreve um pequeno relato da minha trajetória profissional, marcada por dois momentos em mundos distintos: a educação escolar indígena, onde o cocar simboliza pertencimento, ancestralidade e sabedoria tradicional; e, temporariamente, o universo da educação cívico-militar, representado aqui pela farda, que remete à disciplina, à hierarquia e à lógica organizacional do Estado. Esses dois contextos, embora diferentes em seus fundamentos, valores e modos de ensinar, atravessaram minha experiência como educador e pesquisador, revelando tensões profundas sobre o papel da escola na formação de sujeitos.

A metáfora utilizada no título ilustra mais do que uma mudança de ambiente: representa uma travessia identitária, pedagógica e cultural, vivida entre o território da oralidade e do coletivo, na qual a escola indígena se abre ao diálogo intercultural e ao protagonismo comunitário, e o território da norma, da vigilância e do controle, onde a escola cívico-militar impõe um modelo de educação baseado na obediência e na disciplina rígida.

O objetivo deste artigo é, portanto, refletir sobre minhas experiências nesses dois contextos, problematizando, sobretudo, o sistema cívico-militar. Tal modelo, ao transferir a autoridade da educação para a lógica militar, fragiliza a autonomia docente e coloca em risco a

gestão democrática da escola, prevista na Constituição e na LDB. Mais do que compreender seus sentidos e possibilidades, é necessário questionar seus limites, seus efeitos sobre a formação da juventude e os significados de se militarizar um espaço que deveria ser plural, dialógico e emancipador.

Para isso, o estudo adota uma abordagem qualitativa, combinando relato autobiográfico e análise documental, com foco nas legislações vigentes que regem cada modelo educacional, como a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), resoluções do CNE, planos nacionais e estaduais de educação e normas específicas de cada sistema. Esse levantamento permitiu identificar práticas, valores e estratégias pedagógicas próprias de cada realidade, evidenciando não apenas a importância do diálogo intercultural e da valorização das diversidades, mas também a necessidade de refletir criticamente sobre como modelos autoritários de ensino podem limitar a formação de sujeitos autônomos e críticos.

Ao relatar minha experiência vivida entre esses dois contextos, busco ampliar o olhar sobre a pluralidade de formas de organizar o ensino, mas também destacar que não basta considerar ambos os modelos como igualmente válidos. A educação cívico-militar, ao se apoiar na rigidez disciplinar e na hierarquia, pode até oferecer eficiência organizacional, mas carrega riscos de reduzir a escola a um espaço de adestramento, em vez de emancipação. Assim, este artigo pretende contribuir para o debate, problematizando até que ponto essa forma de escolarização atende, de fato, às missões sociais, culturais e formadoras da educação pública.

2 Entre Cocar e Farda: Dois Mundos, Dois Sentidos de Educação

2.1 A Educação Escolar Indígena: Território do Coletivo e da Oralidade

A Educação Escolar Indígena no Brasil é resultado de uma longa e persistente luta dos povos originários pelo reconhecimento de seus direitos, de seus territórios, de suas línguas e dos modos próprios de viver, aprender e ensinar. Mais do que garantir o acesso à escola, os povos indígenas reivindicam uma educação que respeite suas culturas, seus valores, suas formas de organização social, espiritualidade e saberes tradicionais, em diálogo com os conhecimentos científicos. Esse direito está assegurado por um conjunto de legislações federais, estaduais e diretrizes curriculares que reconhecem a especificidade da educação indígena, especialmente no estado de Mato Grosso, que abriga uma das maiores diversidades étnicas do país.

A Constituição Federal de 1988 foi um marco fundamental nesse processo. Ela reconhece a diversidade étnica e cultural brasileira e, em seu artigo 210, parágrafo 2º, assegura o direito dos povos indígenas a uma educação bilíngue e diferenciada, com base em suas línguas

maternas e processos próprios de aprendizagem. O artigo 231 reforça a proteção às organizações sociais, línguas, crenças e tradições, reconhecendo os povos indígenas como sujeitos de direitos originários. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) reafirma esse compromisso no artigo 78, ao orientar os sistemas de ensino a respeitarem as peculiaridades da educação escolar indígena, garantindo propostas pedagógicas específicas e diferenciadas, que dialoguem com os modos de vida de cada povo e não apenas traduzam conteúdo para suas línguas.

Complementando essa base legal, a Resolução CNE/CEB nº 3, de 1999, estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena, caracterizando-a como bilíngue, intercultural, comunitária, diferenciada e específica. Essa resolução orienta que a escola indígena deve ser construída com base nos projetos próprios de cada povo, respeitando seus tempos, territórios, formas de organização e processos educativos tradicionais.

No estado de Mato Grosso, o compromisso com a Educação Escolar Indígena é fortalecido pela Constituição Estadual, que em seu artigo 246 assegura o respeito à organização social, línguas, crenças e tradições indígenas, incluindo o direito à educação escolar diferenciada. A Lei Complementar nº 49/1998, que institui o Estatuto da Educação do Estado, reconhece a Educação Escolar Indígena como uma modalidade específica, cuja organização deve respeitar os valores, saberes e formas de vida de cada povo. Um dos avanços importantes foi a criação das Diretrizes da Educação Escolar Indígena de Mato Grosso, por meio da Deliberação CEE/MT nº 014/1999, que garante a participação das comunidades na construção do projeto político-pedagógico, na escolha de professores e na gestão escolar. Além disso, o Plano Estadual de Educação (PEE/MT), em consonância com o Plano Nacional de Educação (PNE), estabelece metas específicas para a educação indígena, como a ampliação do ensino médio nas aldeias, a formação de professores indígenas e a valorização das línguas originárias.

A Resolução CEE/MT nº 04/2019 reforça esses princípios, estabelecendo que a Educação Escolar Indígena deve assegurar os fundamentos da especificidade, do bilinguismo, do multilinguismo, da interculturalidade e da organização comunitária, valorizando os conhecimentos tradicionais por meio de ações do poder público voltadas à construção de uma política linguística. Ela prevê a atuação de especialistas indígenas, como tocadores de instrumentos, contadores de mitos, artesãos, pajés, rezadores, parteiros, entre outros, como parte integrante do corpo escolar. A resolução ainda destaca a importância de garantir uma educação com qualidade social e pertinência pedagógica, cultural, linguística, ambiental e territorial, articulando os saberes indígenas com os não indígenas, respeitando as práticas socioculturais e econômicas dos povos.

Em Mato Grosso, o currículo da Educação Escolar Indígena é construído com base na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), mas se diferencia ao incorporar uma Parte Diversificada denominada “Ciências e Saberes Indígenas”. Essa parte contempla componentes curriculares que atendem às especificidades das comunidades indígenas, fortalecendo os saberes tradicionais, as práticas culturais, a língua e o multilinguismo. Tanto os componentes da base comum quanto os da parte diversificada precisam ser planejados e avaliados com base em competências e habilidades, conforme definido no Documento de Referência Curricular para Mato Grosso – Ensino Médio (DRC/MT), que complementa a BNCC de acordo com as necessidades e características de cada território.

A educação escolar indígena é específica a cada projeto societário e diferenciada em relação a outras escolas, sejam de outras comunidades indígenas, sejam das escolas não-indígenas. Januário (2002, p. 18) destaca que:

A base dessa educação específica e diferenciada é a interculturalidade, isto é, o diálogo entre as culturas, o intercâmbio positivo e enriquecedor entre as diversas sociedades, sem que uma se sobreponha em relação à outra. A educação intercultural valoriza o desenvolvimento de estratégias que promovem a construção das identidades particulares e o reconhecimento das diferenças. Trabalha na perspectiva de que as instituições educativas reconheçam o papel ativo do educando na elaboração, escolha e atuação das estratégias pedagógicas. Essa prática educacional está constantemente repensando as funções, os conteúdos e os métodos escolares, de modo a afastar-se do caráter monocultural presente no universo escolar.

Historicamente, a educação entre os povos indígenas não foi estruturada nos moldes da escola ocidental. Ela se dava de maneira oral, prática, artesanal, individualizada e contextualizada, baseada na observação, na escuta e no fazer. Os professores eram os membros da família e da comunidade, e o conhecimento era transmitido por meio da convivência e da repetição das práticas cotidianas. A escola indígena atual, portanto, ao mesmo tempo em que incorpora elementos do sistema escolar nacional, deve manter vínculos com essa pedagogia tradicional, baseada na oralidade, na experiência e no respeito às formas próprias de ensinar e aprender.

2.2 A Educação Cívico-Militar: Território da Disciplina e da Hierarquia

A criação do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM), por meio da Portaria nº 1.017/2019 do Ministério da Educação, marcou uma proposta de reestruturação na organização de algumas escolas públicas no Brasil. E foi complementada pelo Decreto nº

10.004/2019, esse programa estabelece diretrizes voltadas à melhoria do ambiente escolar por meio da gestão compartilhada entre profissionais da educação e militares da reserva.

Os principais princípios orientadores do programa incluem a promoção da disciplina, do civismo, da valorização da pátria, da ordem e do respeito mútuo. Esses valores são articulados à expectativa de melhoria nos indicadores educacionais, como desempenho acadêmico, redução da evasão escolar, aumento da frequência e fortalecimento do vínculo entre escola, família e comunidade.

Já no Estado de Mato Grosso, a Escola Militar Tiradentes é vinculada administrativamente à Polícia Militar, e foi regulamentada pelo Decreto nº 3.107 de 19 de janeiro de 1991, que estabelece o regime militar para seu funcionamento, com base no Artigo nº 68 da Lei nº 5.692, de 11/08/71, que fixou as Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus. Portanto, o Regime Militar é um dos fatores que diferencia essa escola das demais, adotando como filosofia a formação do educando com base na disciplina e na hierarquia militar. Nesse contexto, valores éticos e sociais desempenham papel fundamental no desenvolvimento do senso crítico e do raciocínio analógico, contribuindo para uma compreensão consciente da democracia e preparando o futuro cidadão para o exercício pleno da cidadania.

O Regimento Escolar da Escola Estadual da Polícia Militar Tiradentes estabelece uma rotina disciplinar minuciosa, marcada por práticas cívico-militares que organizam o cotidiano escolar. Entre as atividades obrigatórias, destacam-se o hasteamento diário da bandeira e a execução do Hino Nacional com postura adequada, a formação de filas marciais para o acesso às salas de aula, bem como a realização frequente de formaturas, marchas, desfiles e toques de corneta. O uso do uniforme escolar padronizado é obrigatório, assim como o porte do material escolar conforme os padrões institucionais. A estrutura da escola combina horários fixos e disciplina militar com a grade curricular prevista pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. Além disso, são promovidas ações que estimulam os valores e princípios militares, como o respeito à hierarquia, o autocontrole e a cooperação.

Esse modelo organizacional pode ser compreendido à luz da análise foucaultiana, na qual a “anatomia política” é entendida como uma “mecânica do poder”, que estipula como dominar o corpo alheio não apenas para fazer o que se deseja, mas para operar de maneira desejada, com técnicas específicas e com a rapidez e eficácia predeterminadas (FOUCAULT, 1997). O Programa Escola Cívico-Militar, nesse sentido, ilustra a presença constante de elementos de controle, continuamente adaptados às necessidades contemporâneas. Esse mecanismo de disciplina, ao moldar os corpos, também estabelece padrões para os indivíduos, o que se torna evidente no dia a dia dos alunos de escolas de orientação militar. Exemplos dessa

regulação incluem o uso obrigatório de uniformes, a participação dos estudantes em formaturas e cerimônias militares, a aplicação de insígnias e condecorações, a organização hierárquica dos alunos em séries e práticas comuns aos militares, como a exigência de continência a superiores hierárquicos (NOGUEIRA, 2014).

3 Experiências vividas

Atuar como educador em algumas aldeias indígena representou uma das experiências mais significativas da minha trajetória profissional e pessoal. Ao longo dos anos, vivi um processo de profunda imersão cultural, onde fui desafiado a rever práticas pedagógicas convencionais para alinhar o ensino escolar aos modos próprios de viver, aprender e ensinar dos povos indígenas com quem trabalhei. Um dos principais desafios foi estabelecer uma escuta sensível e respeitosa, compreendendo que o tempo, os rituais, a oralidade e os conhecimentos tradicionais não podem ser subordinados a lógicas escolares ocidentais rígidas.

Como já alertado por Severino Filho (2025, p. 5): o pensamento disciplinar, por mais que tenha avançado, no sentido da produção de conhecimentos sobre o mundo e de respostas aos problemas gerados pelo modelo de sociedade dominante, produziu, ao mesmo tempo, uma crescente zona de desconhecimentos, inclusive, pela sua incapacidade de conceber a existência de outras maneiras de estar e conceber o mundo. Esse limite se fez sentir em minha prática, quando enfrentei o desafio de conciliar o currículo prescrito pelas instâncias oficiais com os saberes da comunidade, exigindo criatividade, diálogo intercultural e negociação com as lideranças.

Além disso, enfrentei dificuldades estruturais como a escassez de materiais didáticos bilíngues, a ausência de formação inicial adequada para o contexto indígena e a necessidade de garantir a permanência e o protagonismo dos alunos na escola, respeitando os ciclos de vida e os compromissos comunitários.

Apesar dessas dificuldades, minha vivência na aldeia foi também fonte de grandes aprendizados. Apreendi com os mais velhos, com as crianças, com os rituais, e até mesmo com o silêncio. Ser educador na aldeia me transformou não apenas como profissional, mas como ser humano ampliando meu olhar sobre o que é ensinar, aprender e viver em comunidade. Viver socialmente em um determinado grupo é passar, passar é ritualizar e ritualizar é educar-se na convivência com o outro e com o meio que lhe cerca, ou seja, é nessa dinâmica da passagem que as pessoas educam e são educadas para um viver bem (GENNEP, 1977; FREIRE, 1996).

Em contrapartida, atuar como educador em uma Escola Estadual da Polícia Militar Tiradentes significou mergulhar em um universo profundamente marcado pela disciplina, pela hierarquia e pelos valores cívicos. A rotina é rigidamente organizada: rituais diários de hasteamento da bandeira, execução de hinos, formações, uso obrigatório de uniformes e vigilância constante da conduta estudantil. Se, para alguns estudantes, isso significava segurança e previsibilidade, para outros revelava-se um espaço de restrição da autonomia e de silenciamento da criatividade.

Diferente da educação escolar indígena, onde a escuta e a oralidade estruturam a prática pedagógica, a escola cívico-militar é regida por protocolos e normas inegociáveis. Nesse modelo, a figura do militar frequentemente se sobrepõe à do professor, o que fragiliza a autoridade pedagógica e reforça a ideia de que a educação precisa de controle externo para se sustentar.

Essa realidade pode ser interpretada à luz de Foucault (1997), para quem a disciplina constitui uma “anatomia política” dos corpos. O cotidiano da escola cívico-militar — filas, continências, vigilância, punições e recompensas — revela mecanismos de poder que moldam condutas e produzem sujeitos dóceis e obedientes. Paulo Freire (1996), por sua vez, já alertava que uma educação baseada na obediência e no silêncio do aluno reforça a lógica da educação bancária, em que se depositam regras e conteúdo, mas não se promove consciência crítica. No livro *Pedagogia do Oprimido*, Paulo Freire, destaca: que a autonomia dos indivíduos, é fundamental para que se tornem sujeitos de sua própria história e destinam-se a uma libertação autêntica.

Silva (2016, p. 66) enfatiza que o modelo das escolas militares contraria princípios fundamentais da educação brasileira previstos na LDB e no PNE, como a igualdade de acesso, a gestão democrática e o respeito à diversidade. Ao desconsiderar esses direitos, tal proposta reforça práticas excludentes e limita a construção de uma educação voltada para a pluralidade e para os direitos humanos.

Minha experiência evidenciou que a educação não pode ser reduzida a ordem e controle. Na educação indígena, o conhecimento circula pela convivência, pelo território e pela escuta; já na cívico-militar, a prioridade recai sobre a disciplina e o civismo, em detrimento da autonomia e da criticidade. Esse contraste reforçou em mim a convicção de que uma escola verdadeiramente pública deve formar sujeitos conscientes e emancipados, não apenas disciplinados e obedientes.

4 Considerações finais

Práticas educativas que priorizam a obediência tendem a transformar a escola em espaço de adestramento, não de emancipação. À luz desse pensamento, é possível afirmar que a escola cívico-militar corre o risco de reforçar uma educação “bancária”, na qual se depositam regras e conteúdo sem diálogo, limitando a criatividade e a autonomia do estudante. A militarização da escola pública, ao colocar o controle e a hierarquia como princípios centrais, compromete a gestão democrática prevista na Constituição e na LDB, deslocando a escola de sua vocação plural e participativa para uma lógica vertical e autoritária.

Durante minha atuação nesse modelo, observei que a disciplina e a previsibilidade ofereciam, a alguns alunos, sensação de foco e segurança. No entanto, percebi também que a rigidez excessiva silenciava vozes, inibia a reflexão crítica e sufocava o protagonismo estudantil. O professor, nesse contexto, muitas vezes se vê colocado em posição secundária diante da autoridade militar, fragilizando sua autonomia pedagógica e transformando sua prática em mera mediação entre normas e aprendizagem.

Essa realidade contrasta de forma radical com a experiência vivida na educação escolar indígena. Nela, a escuta, a oralidade e o respeito aos ciclos comunitários estruturam uma pedagogia que valoriza o território, a língua, os rituais e os saberes ancestrais. A escola indígena se afirma como espaço de resistência e de afirmação identitária, onde a educação não é reduzida a conteúdos, mas entendida como parte de um projeto de vida coletivo. Ao contrário do que ocorre no modelo cívico-militar, que tende a homogeneizar condutas, a escola indígena fortalece a diversidade e abre caminhos para a construção de sujeitos autônomos, críticos e conscientes de seu papel no mundo.

Transitar entre o cocar e a farda, portanto, revelou-me dois horizontes opostos: de um lado, a potência da educação indígena como espaço de diálogo, identidade e emancipação; de outro, os riscos da escola cívico-militar de reduzir a educação a um exercício de controle e adestramento. Mais do que colocar os modelos em pé de igualdade, é preciso problematizar o que cada um revela sobre o projeto de sociedade que se quer construir.

Assim, este artigo reafirma que a escola pública não deve se limitar à ordem ou ao comando. Ela precisa ser um espaço de democracia, diversidade e emancipação. Como defende Freire, ensinar é sempre um ato político e, nesse sentido, cabe-nos escolher entre uma educação que forma sujeitos obedientes e disciplinados ou uma educação que liberta, transforma e respeita a pluralidade dos mundos representados pelo cocar e pela farda.

Referências

ANGELO, Francisca Navantino Pinto de. EDUCAÇÃO ESCOLAR ENTRE OS POVOS INDÍGENAS DE MATO GROSSO: Cinco casos, cinco estudos. UFRJ, Rio de Janeiro. 2018. Disponível em: <https://acervo.socioambiental.org/sites/default/files/documents/f3t00004.pdf>. Acesso em 15/09/2025.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 9 jun. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 9 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 3, de 10 de novembro de 1999**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 nov. 1999. Disponível em: <https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/98>. Acesso em: 9 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação (PNE) 2014–2024: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Brasília, DF: MEC, 2014. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/educacao/pne>. Acesso em: 9 jun. 2025.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I: a vontade de saber**. Tradução: Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1997, 153 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia – saberes necessários à prática educativa**. Paz e Terra : Coleção Leitura, Rio de Janeiro : 16ª edição, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

GENNEP, Arnold. Van. **Os Ritos de Passagem – estudo sistemático dos ritos da porta e da soleira, da hospitalidade, da adoção, gravidez e parto, nascimento, infância, puberdade, iniciação, ordenação, coroação, noivado, casamento, funerais, estações, etc.**; tradução de FERREIRA, Mariano. Coleção Antropologia Vol. 11 - Petrópolis, Vozes, 1977.

JANUÁRIO, Elias. Ensino Superior para Índios: um novo paradigma na educação. In: **CADERNOS DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA. 3º Grau Indígena** — nº 01, v. 01. Barra do Bugres: UNEMAT, 2002. p. 15-22. ISSN 1677-0277. Disponível em: <https://biblioteca.flacso.org.br/files/2012/07/418.pdf>. Acesso em: 21 set. 2025.

MATO GROSSO (Estado). Conselho Estadual de Educação. **Deliberação CEE/MT nº 014, de 1999.** Estabelece as Diretrizes da Educação Escolar Indígena no Estado de Mato Grosso. Diário Oficial do Estado, Cuiabá, MT, 1999. Disponível em: <https://www.cee.mt.gov.br/documentos>. Acesso em: 9 jun. 2025.

MATO GROSSO (Estado). Conselho Estadual de Educação. **Resolução CEE/MT nº 04, de 1º de julho de 2019.** Dispõe sobre a organização da Educação Escolar Indígena no Estado de Mato Grosso. Diário Oficial do Estado, Cuiabá, MT, 2 jul. 2019. Disponível em: <https://www.cee.mt.gov.br/documentos>. Acesso em: 9 jun. 2025.

MATO GROSSO (Estado). **Constituição do Estado de Mato Grosso.** Promulgada em 5 de outubro de 1989. Disponível em: <https://www.al.mt.gov.br/legislacao/constituicao>. Acesso em: 9 jun. 2025.

MATO GROSSO (Estado). Lei Complementar nº 49, de 13 de maio de 1998. **Dispõe sobre o Estatuto da Educação do Estado de Mato Grosso.** Diário Oficial do Estado, Cuiabá, MT, 14 maio 1998. Disponível em: <https://www.al.mt.gov.br/legislacao/leiscomplementares/49-1998>. Acesso em: 9 jun. 2025.

MATO GROSSO (Estado). **Plano Estadual de Educação – PEE/MT (2015–2025).** Cuiabá, MT: Secretaria de Estado de Educação, 2015. Disponível em: <https://www.seduc.mt.gov.br/pee>. Acesso em: 9 jun. 2025.

NOGUEIRA, Jefferson Gomes. **Educação Militar:** uma leitura da educação no sistema dos Colégios Militares do Brasil (SCMB). 2014. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2014.

RIBEIRO, Adalberto Carvalho. **Moderna defesa do passado, criativa defesa da tradição.** In: VASCONCELOS, Maria Celi Chaves. Educação Domiciliar no Brasil: mo (vi) mento em debate. Curitiba, CRV, 2021.

SEVERINO FILHO, João; SILVA, Adailton Alves da. **As emergências das matemáticas e a decolonização do pensamento científico do lado de cá.** REMat-SP, [S.l.], v. 1, n. 1, p. 1-15, 2023. Disponível em: <https://www.revistasbemsp.com.br/index.php/REMat-SP/article/view>. Acesso em: 21 set. 2025.

SILVA, Alexsander Batista e. **A geografia do espaço escolar: jovem-aluno, práticas espaciais e aprendizagem geográfica.** Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2016.

EDUCAÇÃO INFANTIL EM CONTEXTO MULTISSERIADO: EXPERIÊNCIAS DA ESCOLA DO CAMPO JOÃO MARIA

GT: 3 EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE CULTURAIS

Trabalho completo

Valdineia Ferreira dos Santos PIASSON

(Discente do Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática PPGECM/UNEMAT)

valdineia.piasson@unemat.br

João SEVERINO FILHO

(Docente do Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática PPGECM/UNEMAT)

joaofilho@unemat.br

Resumo

Este artigo reflete sobre os contextos da Educação Infantil em turmas multisseriadas, na Escola do campo João Maria. Analisa como a organização pedagógica, as condições estruturais e os vínculos comunitários influenciam os processos de ensino-aprendizagem das crianças. A pesquisa, de abordagem qualitativa, baseou-se em observação participante, questionário e entrevistas com a professora e a coordenadora pedagógica. Os resultados demonstraram que as interações nos espaços escolares, dentro e fora da sala de aula, configuram-se como momentos de mediação constante entre crianças de diferentes idades, favorecendo aprendizagens coletivas e compartilhadas.

Palavras-chave: Educação Infantil. Escola do Campo. Turmas multisseriada.

1 Introdução e Fundamentação Teórica

A Educação Infantil nas escolas do campo apresenta desafios específicos que exigem uma compreensão sensível das realidades socioculturais locais. Em contextos multisseriados, como o da escola do campo João Maria, esses desafios se ampliam, exigindo criatividade pedagógica, gestão do tempo e uso intencional dos recursos disponíveis. Esse artigo reflete sobre como a prática pedagógica se organiza nessa realidade, observando as estratégias adotadas pela professora e seus contextos, o envolvimento das famílias e o papel da escola como espaço de acolhimento, aprendizagem e pertencimento.

A escola do campo, enquanto espaço educativo, se configura como um ambiente de convivência, resistência cultural e fortalecimento de vínculos comunitários. A Escola João Maria, situada em uma comunidade rural, exemplifica essa realidade, oferecendo educação infantil e fundamental I em turmas multisseriadas, visando o desenvolvimento integral das crianças e fortalecendo laços com suas famílias e com a cultura local.

O cotidiano da escola revela práticas pedagógicas multidisciplinares mediadas pela professora e pela Técnica em Desenvolvimento Infantil (TDI), que conciliam atividades

coletivas e individuais, respeitando a diversidade etária e cognitiva dos alunos. As crianças participam ativamente, interagem livremente e desenvolvem senso de cooperação.

Essa realidade dialoga com os princípios da Educação do Campo, que enfatizam a valorização dos saberes locais e a adaptação das práticas pedagógicas ao contexto cultural e territorial da criança. Além disso, os fundamentos da pedagogia freiriana, autonomia, diálogo e contextualização do conhecimento, fornecem suporte para compreender o papel da escola como espaço de emancipação e desenvolvimento crítico.

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é reconhecida pela LDB (Lei nº 9.394/1996) como direito da criança e dever do Estado e da família, constituindo um espaço essencial para o desenvolvimento integral, físico, cognitivo, afetivo e social. Nesse sentido, a escola do campo assume papel ainda mais relevante, pois precisa articular as especificidades do meio rural com as diretrizes nacionais, garantindo práticas pedagógicas que respeitem a infância em sua singularidade. Assim, o trabalho com turmas multisseriadas exige do professor estratégias diferenciadas, capazes de promover aprendizagens significativas e assegurar que as crianças tenham acesso a uma educação de boa qualidade, pautada no brincar, na socialização e na valorização da cultura local.

Diante disso, esse artigo busca analisar os contextos e práticas pedagógicas na Escola João Maria, considerando as experiências cotidianas das crianças, as estratégias docentes e a escola como espaço de pertencimento, aprendizagem e valorização cultural.

Segundo Caldart (2003), a Educação do Campo não se limita à oferta escolar no meio rural, mas expressa um projeto político-pedagógico de valorização dos sujeitos do campo, reconhecendo suas identidades, saberes e modos de vida. Essa perspectiva propõe a construção de práticas educativas vinculadas às realidades locais e aos processos de resistência das comunidades rurais.

Nessa direção, a pedagogia freiriana fundamenta-se na dialogicidade, na autonomia e na práxis transformadora, compreendendo o ato educativo como um processo de libertação e construção coletiva do conhecimento (Freire, 1996). Ao serem aplicados na Educação do Campo, esses princípios contribuem para uma prática docente que respeita a cultura e a experiência dos sujeitos, valorizando o diálogo e a participação ativa das crianças.

Ribeiro e Nogueira (2023) destacam que a organização multisseriada é característica das escolas do campo e exige novas formas de planejar e mediar o ensino. Essa configuração demanda do professor uma postura investigativa, capaz de integrar diferentes níveis de

aprendizagem e promover a cooperação entre as crianças, transformando a diversidade etária em potencial pedagógico.

2 Objetivos

Compreender os contextos e práticas pedagógicas na Escola Municipal João Maria, considerando as experiências cotidianas das crianças, as estratégias docentes e a escola como espaço de pertencimento, aprendizagem e valorização cultural.

Também se propõe a refletir sobre as contribuições e desafios do trabalho docente em turmas multisseriadas da Educação Infantil no contexto da Educação do Campo, destacando as interações entre professora, crianças e comunidade na construção de práticas educativas significativas.

3 Metodologia

A pesquisa foi desenvolvida sob uma abordagem qualitativa, de caráter descritivo e interpretativo, por compreender que a realidade educativa é constituída por relações humanas e contextos socioculturais singulares. O estudo foi realizado na Escola Municipal João Maria, localizada na zona rural do município de Barra do Bugres – MT, envolvendo observação participante, aplicação de questionário e realização de entrevistas com a professora e a coordenadora pedagógica da instituição.

Esses procedimentos possibilitaram aproximar-se do cotidiano escolar e compreender o modo como as práticas pedagógicas e as interações entre os sujeitos se configuram nas turmas multisseriadas. As informações coletadas foram registradas em diário de campo e organizadas para análise reflexiva, buscando interpretar os sentidos atribuídos pelas participantes às suas experiências no contexto da Educação do Campo.

4 Resultados e Discussões

A escola João e Maria está localizada a 35 km da Cidade de Barra do Bugres, criada pela Lei 1.943/2010 como o nome Escola Municipal de 1º Grau João Maria, em Lei 2.456/2021 de reestruturar a sua documentação, passou a ser denominada Escola Municipal João Maria. A comunidade foi formada a partir da divisão de uma antiga fazenda de nome Fazenda João Maria, cujo processo de destinação às famílias esteve relacionado a questões fundiárias da época. Ao se organizarem em assentamento, os moradores decidiram manter essa referência em sua identidade coletiva com o nome da escola fazendo referência a antiga fazenda, mantendo também o nome do assentamento como Assentamento João Maria.

No início, a escola funcionava na associação da comunidade, quando as crianças estudavam em um espaço provisório, na sala de reuniões, cedida pela associação. A participante A, relata que, na época, muitas vezes as aulas aconteciam no pátio a sombra de árvores. Naquela época a professora da turma fazia tudo, ministrava as aulas, preparava o lanche das crianças, organizava a sala, cuidava da limpeza etc. Na Figura 01, segue a imagem do espaço da comunidade que, na época, funcionava a escola, na foto atual há uma varanda, que na época que as crianças estudavam não havia essa parte.

Figura 01 - Frente da Associação da comunidade João Mara



Fonte: Arquivo de pesquisa (2025)

Na Figura 02, bem próximo do antigo espaço em que as crianças estudavam provisoriamente, podemos ver a Escola atual. Foi construída e inaugurada em 10 de agosto de 2021, para atender as crianças das famílias da Comunidade João e Maria. Na fachada da escola ainda está com o nome Escola Municipal de 1º grau João Maria, nome antigo. Devido ao baixo número de crianças atendidas a Escola Municipal João Maria consta na Secretaria Municipal de Educação e Cultura como salas anexas da Escola Municipal Criança Feliz.

Figura 02 - Frente da escola Municipal João Mara



Fonte: Arquivo de pesquisa (2025)

A renda das famílias é consolidada na agricultura familiar e nos trabalhos em fazendas das redondezas. O trabalho das famílias nas fazendas impacta nas turmas na Escola João Maria, pois, muitas vezes elas se mudam para fazendas mais distantes, gerando rotatividade nas matrículas das crianças. Algumas se mudam e retornam depois de um tempo. Há, também, as matrículas novas, por conta de outras famílias chegam para tentar a vida na região.

Atualmente, a escola é de alvenaria, forrada, possuindo uma sala de aula ampla com ar-condicionado medindo aproximadamente 8 metros de comprimento por 6 metros de largura, uma cozinha, varanda, sala da gestão, uma sala multiuso, com cantinho de leitura e brinquedos diversos. O espaço dispõe de internet e impressora. A equipe de trabalho, é composta por uma professora da turma multisseriada, uma coordenadora, uma funcionária responsável pela limpeza do ambiente escolar e a preparação do lanche das crianças, e uma Técnica de desenvolvimento Infantil (TDI). Nesse ano de 2025, ela possui quinze crianças matriculadas, distribuídas conforme Quadro 01.

Quadro 01: Organização da turma multisseriada

TURMAS	CRIANÇAS
Pré I	3
Pré II	3
1º ano	1
2º ano	Não há crianças matriculadas
3º ano	4
4º ano	1
5º ano	3
Total	15

Fonte: Organizado pelos autores (2025).

As crianças atendidas na Escola João Maria residem na própria comunidade ou em fazendas, nas comunidades próximas e se deslocam até a instituição a pé, de bicicleta, de moto ou por meio do transporte escolar. Para aquelas que utilizam o ônibus, o trajeto dura, em média, de 30 a 40 minutos entre suas casas e a escola.

Após concluírem o 5º ano do Ensino Fundamental I, os estudantes passam a frequentar a Escola Estadual localizada no distrito de Currupira, uma comunidade vizinha, uma vez que, em decorrência da reestruturação das turmas, o município passou a oferecer apenas a Educação Infantil e o Ensino Fundamental I, cabendo ao Estado o atendimento a partir do 6º ano.

4.1 A escola como espaço de práticas pedagógicas cultura

O desenvolvimento da educação no Brasil está diretamente relacionado ao processo de formação do país, profundamente marcado pela colonização europeia. Esse contexto colonial influenciou a estrutura social, econômica e política, além de toda a organização nacional, o que levou à constituição das primeiras propostas educacionais, concebidas sob o paradigma de uma educação voltada ao meio rural (Ribeiro, 2023).

A terra, dentre outras coisas, é historicamente demarcada pela disputa de poder, controle do direito, domínio dos meios de produção, controle dos meios de produção e acesso à educação escolar.

Entende-se que o direito a educação não será assegurado se não for integrado no conjunto dos direitos fundamentais do ser humano. Por exemplo, imaginemos o caso de uma criança ou adolescente a zona rural. Esta pessoa precisa enfrentar longas distâncias para chegar à escola, muitas vezes não tem alimentação adequada. Obviamente, enfrentará maiores dificuldades para adquirir condições de aprendizado nesse processo, e o seu direito a educação é negligenciado, porque o direito a educação não se completa separado dos demais direitos e, devem ser assegurados a toda pessoa, para promover a dignidade da vida (Ribeiro, 2023, p. 8).

É preciso garantir escolas nas comunidades, não apenas como ponto de entrada das políticas externas, mas como espaço promotor de cidadania, que reconhece e evidencia os saberes da comunidade. A estrutura física e a localização, contribuem para os processos pedagógicos da escola, pois o local, o modo de distribuição das salas, só existe devido a uma organização que foi estabelecida pela comunidade, reconhecendo o seu protagonismo, no caso da escola João Maria.

A presença dos pais ao acompanhar os filhos, nas ações na comunidade, nas reuniões de pais, nas festividades, como por exemplo, na festa junina, que acontece todos os anos como tradição na comunidade. A escola é esse espaço multifuncional, de acolhimento, de expressão da cultura, de encontro entre as famílias, enfim, um ambiente de ações institucionais: políticas públicas de cuidado, prevenção, saúde e vacinas demais ações públicas da comunidade. Assim é importante destacar que:

O campo não é lugar de atraso, é história vivida. A escola do campo deve ser pensada para que seja viva, e interaja com o lugar e seus sujeitos. Para que a escola do campo seja viva, ela deve ser construída por sua comunidade, pensada para ajudar no processo de desenvolvimento social, para manter a cultura, a raiz e a história daquele lugar. (Wizniewsky, 2010, p. 33).

Nesse sentido, a escola se constitui como espaço de encontro para as famílias, de articulação de ações coletivas e de referência geográfica e social na comunidade. Longe de ser um espaço inanimado, a escola é permeada pela vida cotidiana, na qual as atividades escolares e comunitárias se entrelaçam, refletindo a dinâmica e a vitalidade do entorno.

Assim, reforçamos que, investir recursos nas escolas das comunidades é investir nas pessoas, na própria comunidade, garantindo geração de renda, segurança e bem-estar das crianças, fortalecendo os vínculos sociais e contribuindo para a permanência e a continuidade da vida comunitária, pois a realidade das comunidades oriundas de assentamentos é marcada por exclusão, conforme destaca Caldart (2003):

As escolas tradicionais não têm lugar para sujeitos como os sem-terra, assim como não costumam ter lugar para outros sujeitos do campo, ou porque sua estrutura formal não permite o seu ingresso, ou porque sua pedagogia desrespeita ou desconhece sua realidade, seus saberes, sua forma de aprender e de ensinar (Caldart, 2003, p. 63).

Nessa direção, os professores pesquisadores João Severino Filho e Adailton Alves (2023), no contexto de reflexões sobre o universo de povos culturalmente distintos, afirmam que:

Solidariedade é a reciprocidade comunitária, ou as responsabilidades entre um indivíduo e sua comunidade e as responsabilidades dessa comunidade com os outros povos e com o ambiente que habitam, no entendimento de que há um benefício mútuo na garantia da integridade da vida. Enfim, na percepção da inevitável interdependência, mediante uma associação simbiótica, que implicará no envolvimento necessário entre povos e ambiente, não somente enquanto organismos biológicos, mas também enquanto agentes sociais, espirituais e cognitivos (Severino Filho; Silva, p.10-11, 2023).

4.2 Relatos e experiências da prática docente

Nos aspectos da relação entre o conteúdo e as atividades, observamos que a professora, juntamente com a TDI, desenvolve as atividades escolares nos diversos espaços da escola. O plano de aula é organizado quinzenalmente com os Campos de Experiência da Educação Infantil e as habilidades, conforme o currículo das séries, ou seja, a professora organiza o dia de aula contendo diversas atividades, visando atender as especificidades de cada grupo de crianças.

Durante o tempo de diálogos e observações do contexto da escola, na sala de aula, a professora realizou as atividades cotidianas como, músicas de abertura, os combinados do dia, momento da roda de conversa com a turma, que consiste em um momento de escuta da turma e alinhamento do que será feito no dia. Após esse momento a professora inicia o atendimento individual e coletivo das crianças da educação Infantil e faz o encaminhamento geral para as crianças maiores. Na sequência vai passando nas mesas das crianças, fazendo as orientações, tirando as dúvidas das crianças. A TDI auxilia junto com a professora, pegando algum material, auxiliando também na observação das dúvidas.

As crianças possuem liberdade para sair e voltar da sala de maneira sempre harmônica, algumas apenas faziam um gesto com a cabeça, outras se aproximavam da professora e falavam bem baixinho ao pé do ouvido. Há uma comunicação não verbal na relação do que se pode e o que não se pode fazer na sala de aula. As crianças conversavam livremente sobre os assuntos da aula, sobre outros assuntos de suas preferências, sem apressar o tempo e o movimento coletivo ou individual das demais. Momentos livres, momentos com atividades, mediados pela professora e a TDI.

Na hora do intervalo, a alimentação é coletiva, todos juntos e assim se segue nas brincadeiras, correm livremente no pátio, brincam com bambolê, corda, conversam nos pequenos grupos, disputam espaço. No recreio, há um tempo definido, porém flexível relativo

ao momento, a intensidade das brincadeiras. É notável, o senso de cooperação entre as crianças maiores e as menores. As menores se posicionam como parte do grupo. Brincam, delimitam seus espaços com naturalidade e autonomia. As relações e o desenvolvimento vão se consolidando nas interações coletivas, “as crianças maiores tendem a ensinar as menores, e as menores se posicionam sempre ativas e atentas” afirmou a participante A.

É o primeiro ano da participante B, na escola João Maria, nesse contexto, ela afirma: “até o presente momento não encontrei dificuldades, pois, tem aula planejada. Fica bem mais fácil.” E ainda que: “é uma escola bem ampla, muito boa para trabalhar.” A participante B destacou que a turma é composta por alunos respeitosos, que demonstram compreensão e paciência ao aguardar a explicação do conteúdo direcionado a cada grupo. As cantigas, as brincadeiras, as tensões vão se ajustando, nas relações e nos contextos. A professora e a TDI, as vezes bem perto, as vezes distantes, permitindo que as crianças aprendam a lidar com as discordâncias, encontrando soluções para os conflitos.

A participante A, que mora na comunidade há 17 anos, nos revela que se tornou professora inspirada pela rotina com o ambiente, ao ir à escola diariamente levar o filho e, em uma ocasião, por conta da falta de professores na comunidade, acabou aceitando o convite para assumir provisoriamente as atividades. A partir daí, seu interesse pela docência a colocou na busca por fazer a faculdade de pedagogia a distância e presencial. Sua história de vida se entrelaça com a da escola, primeiramente, como moradora da comunidade, depois como mãe e como professora. Esse também é o seu primeiro ano com coordenadora pedagógica escolar. Na entrevista, destacou que aprendeu e construiu sua identidade de professora na escola do campo. “Não sei como é ser professora em outro lugar,” afirma.

O trabalho docente em uma sala regular já é um trabalho com um nível elevado de exigência em uma turma multisseriada exige muito esforço, atenção e habilidades multitarefas. Nesse contexto, a participante A relatou:

A turma multisseriada, fez com que o meu trabalho ser tornasse mais intenso no começo, com um desafio muito grande, [...] uma turma já é um grande desafio imagine conter várias turmas em uma sala, mesmo tendo poucos alunos de cada turma, ainda assim é difícil. Os planos de aula diferenciado e por turma é muito difícil, até mesmo porque tem uma data que lhe é exigida, e esse plano precisa ser bem desenvolvido na sala da maneira que se respeite cada etapa de aprendizagem (Participante A, pesquisa de campo, 2025).

Enfatiza, ainda, que a turma multisseriada proporciona às crianças, situações colaborativas. “As crianças sempre acabam somando uma com as outras de uma certa forma, pois quando estou em sala nas minhas observações vejo que algumas crianças sempre procuram

ajudar a outra mesmo não sendo da mesma série, [...]. Além disso, participante A, destacou suas experiências de sala de aula:

[...] com uma didática diferente, mais todas incluídas na mesma atividade onde se torna, mais divertida para as crianças e professora. Com isso aprendi organizar minhas ideias, minhas didáticas entendi que a sala multisseriada do campo apresenta uma realidade muito própria dela mesma, pois o professor precisa ser breve e objetivo, praticar a escuta ativa e respeitar a diversidade local e cultural. Hoje posso dizer que trabalhar aqui com turma multisseriada há oito anos só me fez mais forte, mais centrada e principalmente respeitada pela comunidade e alunos e reconhecida como secretaria de educação (Participante A, pesquisa de campo, 2025).

A participante A, enfatizou que o exercício docente, nesse contexto, não apenas fortaleceu sua prática pedagógica, como também contribuiu para sua formação pessoal e profissional, ampliando seu reconhecimento diante da comunidade. Com oito anos atuando no campo, percebe que sua trajetória consolidou valores de resistência, criatividade e pertencimento, essenciais para a construção de uma educação do campo que seja significativa e transformadora. Nesse aspecto da carreira docente, o educador Paulo Freire nos afirma que.

Outro saber que devo trazer comigo e que tem que ver com quase todos os de que tenho falado é o de que não é possível exercer a atividade do magistério como se nada ocorresse conosco. Como impossível seria sairmos na chuva expostos totalmente a ela, sem defesas, e não nos molhar. Não posso ser professor sem me pôr diante dos alunos, sem revelar com facilidade ou relutância minha maneira de ser, de pensar politicamente (Freire, 1996, p. 3).

A única dificuldade apontada foi o racionamento de água constante, pois a comunidade é abastecida com poço artesiano e, com a necessidade de água nas residências, a escola fica limitada nos projetos escolares, como produção de alimentos via horta escolar, por exemplo.

Consideramos que a constituição da professora no contexto do campo vai se consolidando nas práticas pedagógicas, nas experiências cotidianas e no diálogo constante com a comunidade, configurando uma identidade docente marcada pelo compromisso com a coletividade e com a valorização das culturas locais.

5 Considerações finais

A convivência na Escola João Maria nos trouxe reflexões, as quais reforçam o posicionamento em favor de uma Escola, não apenas como uma estrutura física, construída, para onde as crianças são conduzidas e permanecem um período de suas vidas, tendo acesso a informações e conhecimentos gerados em realidades totalmente distintas das suas.

A Escola do Campo é esse espaço potente de encontros entre os saberes da comunidade e aqueles previstos nos currículos escolares. É, também, um espaço de resistência, ambiente de partilha, de subjetividades dos membros da comunidade, de luta por direitos sociais, de geração de trabalho e renda. A escola na comunidade, nesse sentido, estabelece vínculos fortes com a

cultura local, representa a oportunidade de as crianças crescerem perto de suas famílias, de sua cultura, de convivência em um ambiente acolhedor, seguro, em que as crianças podem brincar livremente e desenvolver-se.

Entretanto, essa potencialidade convive com desafios que marcam o cotidiano da Escola do Campo. A realidade da turma multisseriada exige da docente e da equipe pedagógica múltiplas habilidades de organização, planejamento e mediação, o que amplia a complexidade do trabalho docente. Soma-se a isso, a limitação de recurso tão fundamental como o abastecimento de água, que restringe a realização de projetos pedagógicos mais amplos.

No caso específico da Educação Infantil, a Escola João Maria revela ainda a importância de um ambiente seguro, acolhedor e culturalmente significativo, onde as crianças possam brincar livremente, desenvolver-se em contato com sua comunidade, fortalecer vínculos afetivos com suas famílias e manter vivas as práticas culturais locais.

Referências

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

CALDART, Roseli Salete. A escola do campo em movimento. **Currículo sem Fronteiras**, v. 3, n. 1, p. 60-81, jan./jun. 2003. Disponível em: http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2009-1/Educacao-MII/3SF/A_ESCOLA_DO_CAMPO_EM_MOVIMENTO.pdf. Acesso em: 01 set. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

RIBEIRO, Diana da Silva; NOGUEIRA, Eulina Maria Leite. Educação do campo: movimento e resistência. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 15, n. 37, p. e15262, 2023. DOI: 10.28998/2175-6600.2023v15n37pe15262. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/15262>. Acesso em: 03 ago. 2025.

SEVERINO FILHO, João; SILVA, Adailton Alves da. A emergência das matemáticas e a decolonização do pensamento científico do lado de cá. **Revista da Sociedade Brasileira de Educação Matemática** – Regional São Paulo, v. 42, n. 1, p. 1–15, 2023. Disponível em: <https://www.revistasbemsp.com.br/index.php/REMat-SP/article/view/17>. Acesso em: 01 set. 2025.

WIZNIEWSKY, C. R. F. A contribuição da Geografia na construção da educação do campo. In: MATOS, K. S. A. L. de; WIZNIEWSKY, C. R. F.; MEURER, A. C.; DAVID, C. de (org.). **Experiências e diálogos em educação do campo**. Fortaleza: Edições UFC, 2010. p. 27-38.

EDUCAÇÃO RURAL E A HIGIENE DO SERTANEJO: OS CAMINHOS DA RURALIZAÇÃO DO ENSINO EM GOIÁS (1946)

GT 3: Educação e diversidades culturais

Trabalho completo

Éder Mendes de Paula¹

Pedro Henrique de Melo Silva²

Resumo

A pesquisa examina a relação entre elementos rurais, higiene sertaneja e educação no contexto de Goiás ao longo do século XX. Destaca-se a influência de ideias de eugenia e modernidade nas políticas educacionais e sanitárias, evidenciadas nas edições da Revista de Educação e Saúde de 1946. A revista focava na formação de professores, educação rural e práticas higiênicas, refletindo esforços para modernizar a imagem do homem sertanejo. Monteiro Lobato, com o personagem Jeca Tatu, e discursos políticos, como os de Rui Barbosa, reforçaram a necessidade de educar e modernizar o homem rural para o progresso nacional. Iniciativas médicas e políticas públicas buscavam transformar a saúde e educação no campo, promovendo um ideal de regeneração e desenvolvimento.

PALAVRAS-CHAVE: Eugenia; Educação; Ruralização.

Introdução

Introdução

A relação entre elementos rurais, higiene sertaneja e educação no contexto goiano revela uma complexa interação que moldou o ambiente educacional rural de Goiás ao longo do século XX. Ao investigar essa relação, observa-se que as ideias de eugenia e modernidade desempenharam um papel fundamental na formação das políticas educacionais e sanitárias da região. A presença constante dessas temáticas nas edições da Revista de Educação e Saúde de 1946 reflete um esforço contínuo para discutir e implementar mudanças significativas no campo educacional e sanitário.

A análise das edições da revista de fevereiro, março, junho, julho, agosto e setembro de 1946 demonstra um foco consistente em temas como a formação de professores, a educação rural e a higiene. Esses tópicos não apenas destacam a preocupação com a qualidade da educação, mas também revelam uma tentativa de transformar a imagem do homem

¹ Professor do curso de História da Universidade Federal de Jataí, coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Saúde e das Doenças – Nise da Silveira/CNPq.

² Graduado em História pela Universidade Federal de Jataí, membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Saúde e das Doenças – Nise da Silveira/CNPq.

sertanejo, frequentemente associado à figura do "caipira" ou "Jeca Tatu", símbolo de atraso e abandono.

No imaginário coletivo, Goiás era vista como uma região de decadência e falta de progresso, uma visão que estava intimamente ligada à representação do homem do campo. Monteiro Lobato, através de seu personagem Jeca Tatu, retratava essa figura como um reflexo do povo brasileiro afastado da civilização e resistente ao progresso. Tal visão foi corroborada por discursos políticos, como o de Rui Barbosa, que reforçava a necessidade de educar e modernizar o homem rural para impulsionar o desenvolvimento nacional.

O vínculo entre eugenia e modernidade emerge como uma força motriz por trás das políticas públicas de saúde e educação. Os eugenistas acreditavam que o progresso do Brasil dependia de medidas sanitárias que melhorassem a condição do homem goiano, considerado preguiçoso e doente. A popularização dessas ideias influenciou diretamente a forma como a educação rural foi concebida, com a promoção de práticas higiênicas e a implementação de programas educativos voltados para a transformação do homem do campo.

Monteiro Lobato, ao transformar Jeca Tatu em um símbolo de regeneração através da educação e da saúde, exemplificava o ideal eugenista de criar um homem rural produtivo e saudável. Esse ideal era refletido nas iniciativas de médicos sanitaristas e nas políticas promovidas pela Liga Pró-Saneamento, que visavam erradicar doenças e melhorar as condições de vida nas áreas rurais.

As edições da Revista de Educação e Saúde de 1946 revelam um cenário em que a educação rural é central para o projeto de modernização do Brasil. Debates sobre a formação de professores, a necessidade de atividades extracurriculares e a ruralização do ensino mostram um esforço contínuo para adaptar a educação às necessidades do campo. Além disso, a promoção de práticas higiênicas e a prevenção de doenças eram vistas como essenciais para transformar a imagem do homem sertanejo e promover o progresso.

Desenvolvimento

Este tópico aponta para uma investigação sobre a interação entre elementos rurais, higiene sertaneja e educação no contexto goiano. Ao explorar a relação entre eugenia e modernidade nesse cenário, percebe-se que essas ideias desempenharam um papel fundamental na formação do ambiente educacional rural em Goiás. Este papel é evidenciado pelo debate consistente dessas temáticas em todas as três edições do ano de 1946 na Revista de Educação e Saúde. Revelado no Quadro a seguir:

QUADRO 4
Unidades temáticas nas Revistas de Educação e Saúde (1946)
Edição: Nº. 23/24 – Fevereiro e Março – 1946.

Redatoriais:

HOMENAGEM A S.EXCIA. O NOVO INTERVENTOR FEDERAL DO ESTADO

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E SAÚDE TEM NOVO TITULAR

IMPrensa PEDAGÓGICA

Assuntos Pedagógicos:

O PROBLEMA DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR

ESCOLA NORMAL

O PROBLEMA DO ENSINO DO NORTE DO ESTADO

LITERATURA INFANTIL

Filologia e História:

GOIÁS OU GOIAZ?

Educação Sanitária:

HIGIENE PRÉ-NATAL. VALOR MÉDICO E SOCIAL

BRINQUEDOS E DIVERTIMENTOS

ANOTAÇÕES SOBRE A LEPRO

Assuntos Instrutivos:

A BOMBA ATÔMICA E OS SINAIS PERTURBADORES DAS COMUNICAÇÕES

Discursos de Paraninfos:

PADRE ANTÔNIO WASIK E PROF. FLORACI ARTIAGA MENDES

SECÇÕES PERMANENTES:

Fatos e iniciativas – Atividades Escolares – Notícias de Arte e Cultura - Variedades educacionais e educativas – Para as festas escolares – Caixa de Correspondência - – Legislação Escolar -

Edição: Nº. 27/28 – Junho e Julho – 1946

Redatoriais:

GRANDES VULTOS DA EDUCAÇÃO EM GOIAZ

ANIVERSÁRIO DA REVISTA DE EDUCAÇÃO E SAÚDE

26 DE JULHO

Assuntos Pedagógicos:

EDUCAÇÃO RURAL

O CREPÚSCULO DA BONDADÉ

NECESSIDADE DAS ATIVIDADES EXTRA-PROGRAMA

AMOR AO MÁGISTÉRIO

História da Educação em Goiaz:

O CENTENÁRIO DO LICEU EM GOIAZ

Filologia e História:

GOIAZ A UM SÉCULO

UMA PAZ DURADOURA EM UM HERÓI ESQUECIDO

Educação Sanitária:

PROTEÇÃO A MATERNIDADE E A INFÂNCIA

PROTEÇÃO A INFÂNCIA

Assuntos Instrutivos:

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE AS QUANTIDADES NEGATIVAS

SECÇÕES PERMANENTES :

Fatos e iniciativas – Atividades Escolares – Notícias de Arte e Cultura - Variedades educacionais e educativas – Para as festas escolares – Caixa de Correspondência - – Legislação Escolar -

Edição: N.º 29/30 – Agosto e Setembro – 1946

Redatoriais:

PALAVRAS DO PRESIDENTE DUTRA

PÁTRIA

O DIA DA PÁTRIA EM GOIÂNIA

Assuntos Pedagógicos:

PROFESSORAS EM FACE DO MUNDO FUTURO

CAMPANHAS DE ALFABETIZAÇÃO

COMPOSIÇÃO NO CURSO PRIMÁRIO

A RURALIZAÇÃO DO ENSINO

História da Educação em Goiaz:

INSTRUÇÃO EM BONFIM

Comemoração da Semana da Árvore:

JARDINAGEM

PROTEÇÃO AS FLORESTAS

O CÓDIGO FLORESTAL NA ESCOLA

A NECESSIDADE DO REFLORESTAMENTO

Educação Sanitária:

DADOS HISTORICOS SOBRE A CAMPANHA CONTRA A LEPROA EM GOIAZ

A ALIMENTAÇÃO DO PRÉ-ESCOLAR
Assuntos Instrutivos:
OUTRA MUDANÇA!
QUESTÕES DE PORTUGUES
Discurso de Paraninfo:
O MOMENTO É DA TÉCNICA
SECÇÕES PERMANENTES :
Fatos e iniciativas – Consultas didáticas – Atividades Escolares - Variedades educacionais e educativas – Página da Saudade –Legislação de Saúde – Legislação Escolar – Ineditoriais.
Fonte: Produção Nossa

Através do quadro é possível verificar um debate em torno da questão agrária e da educação rural, na qual as propostas pedagógicas passam a ter como objeto principal o espaço campestre. Contudo, é crucial definirmos a representação do homem do campo dentro desse imaginário. Essa descrição é fundamental para compreendermos sua inserção nesse projeto educacional e o impacto desse debate na construção da imagem do homem sertanejo, caracterizado como caipira e associado ao estado de abandono.

A imagem de Goiás como uma região associada à decadência, solidão e falta de progresso está ligada à figura do homem sertanejo ou caipira, simbolizado por Jeca Tatu e esteve presente na historiografia goiana por algum tempo. De acordo com Monteiro Lobato, Jeca representa um retrato do povo brasileiro afastado da civilização e resistente ao progresso.

Ademais, é importante considerar a ligação da eugenia com o debate sobre a modernidade. A ciência, nesse contexto, era usada como política de estado, intervindo no corpo social. Os eugenistas acreditavam que o progresso do Brasil, incluindo Goiás, dependia de medidas sanitárias que melhorassem a condição do homem goiano, visto como preguiçoso, fraco e doente, contribuindo para o atraso do estado.

Consequentemente com a popularização do personagem criado por Monteiro Lobato, Rui Barbosa, candidato à presidência em 1919, faz menção a Jeca Tatu em 1919: “solta Pedro I o grito do Ipiranga; e o caboclo em cócoras. Vem, com o 13 de maio, a libertação dos escravos; e o caboclo, de cócoras. Derriba o 15 de novembro um trono, erguendo uma república; e o caboclo de acorçado” (Barbosa, 1919, p 367).

Desse modo, o discurso de Rui Barbosa, ao mencionar Jeca Tatu, retrata o homem do campo como alguém aparentemente inativo diante de momentos cruciais na história do Brasil. A mensagem transmitida é que, enquanto o país passa por mudanças significativas, como o término da colônia, da escravidão e da monarquia, o homem do campo, representado por Jeca Tatu, parece não se envolver ativamente, permanecendo em uma postura de passividade. Sendo assim, Rui Barbosa faz uma contribuição na Revista de Educação e Saúde, sobre a “Questão do Ensino”, no qual o discurso parlamentar, relata que ao ver do governo é:

[...] a chave misteriosa das desgraças que nos afligem é esta e só esta: a ignorância popular, mãe da servilidade e da miséria. Eis a grande ameaça contra a existência constitucional e livre da nação; eis o formidável inimigo, o inimigo intestino, que se asila nas entranhas do país. Para o vencer, releva instaurarmos o grande serviço da "defesa nacional contra a ignorância", serviço a cuja frente incumbe ao parlamento a missão de colocar-se, impondo intransigentemente à tibieza dos nossos governos o cumprimento do seu supremo dever para com a Pátria. (Barbosa, 1946, p.21).

Nesta perspectiva, a educação é apresentada como um mecanismo para reaproximar o homem à higiene como ferramenta para evitar a fraqueza, expulsar doenças e garantir a evolução do Jeca. A ideia é que, assim como aconteceu com o personagem de Monteiro Lobato, o contato com a Ensino Rural permitiria os sertanejos por meio de medidas pedagógicas, transformar o Homem do Campo (Jeca tatu) em um Homem Civilizado (Jeca-Tatuzinho). Para Lobato:

Jéca Tatú era um pobre caboclo que morava no matto, numa casinha de palha. Vivia numa completa pobreza, em companhia da mulher, muito magra e feia, e de varios filhinhos, pallidos e tristes. [...]

o Jéca Tatú queria era beber sua pinguinha e espichar-se ao sol, no terreiro. Alli ficava horas, com o cachorrinho ao lado, ou ao collo, cochilando. A vida que rodasse, o matto que crescesse na roça, a casa que cahisse. Jéca não queria saber de nada. Isso de trabalhar não era com elle. [...]

Um dia passou por sua casa um doutor e, como ameaçasse chuva, o homem resolveu abrigar-se na casa de Jéca. Pediu licença, entrou e abriu a bocca diante da miseria da casa. Depois, prestando atenção no Jéca, e vendo como era pallido e magro, resolveu examinal-o. Acabando o exame, o doutor disse: Amigo Jéca, sabe você o que você tem é doença? Jéca concordou: Póde ser. Eu sinto uma canceira que não tem fim, e dor de cabeça, e uma pontada aqui no peito que responde na cacunda... Pois é. Você é um doente. Toda a gente xinga você de preguiçoso, mas você não passa de um doente. Você está opilado. Soffre de anquilostomiasse. Anki... o quê? exclamou Jéca, arregalando o olho. Soffre de amarellão, entende?... (Lobato, 1924, p. 4-12).

Na história de Monteiro Lobato, o médico trata da doença de Jeca, e é nesse momento que ocorre uma grande transformação em sua vida:

Suas roças agora dava gosto ver. Comprou arados e bois, e não plantava nada sem primeiro afogar a terra... O resultado foi que os milhos vinham lindos e o feijão era uma beleza. E Jéca não plantava rocinhas vagabundas, como antigamente. Só queria saber de roças grandes, de roças cada vez maiores, de roças que fizessem inveja no bairro. (Lobato, 1924, p. 22)

Neste contexto, a manchete redigida pelo Dr. Ranier de Paula (1946), médico sanitaria do departamento de saúde pública, destaca que, devido à vasta extensão territorial do Brasil, há uma propensão significativa para o desenvolvimento de certas infecções e

parasitoses tropicais. Especificamente, ele aborda a “Malária e a Ancilostomose”, explicando como essas doenças se manifestam e são comuns no "hinterland"³, onde as condições sanitárias são deficientes" (Paula, 1946, p. 60).

No entanto, ele destaca que a prevenção, a educação sobre saúde e a prática de hábitos higiênicos poderiam resolver esses problemas. É crucial observar que o médico sugere que, por meio dessas medidas, "conseguiríamos desse modo um incremento na atividade de nosso 'caboclo', que deixaria de ser um homem indolente devido à opilação, um impaludado, para se tornar enfim um indivíduo dinâmico capaz de grandes realizações em seu setor" (Paula, 1946, p. 61).

Resumindo, na história de Lobato, Jeca Tatu enriquece, aprende inglês, moderniza sua fazenda com equipamentos tecnológicos e decide ajudar os outros, abrindo postos de saúde para tratar a vizinhança e prevenir as doenças que o tornavam preguiçoso. Em consonância, a Revista de Educação e Saúde (N.º 29/30 – Agosto e Setembro – 1946) relata que professoras do grupo escolar de Cristalina fundavam o pelotão de saúde Miguel Couto, com o propósito de amparar a juventude e contribuir para o engrandecimento da mocidade dessa região. No final, Jeca Tatu morre aos 89 anos, satisfeito com todas as realizações. Monteiro Lobato conclui:

Nunca te esqueças desta historia; e, quando fores homem, trata de imitar o Jéca. Se fores fazendeiro como teu pae, trata de curar teus camaradas. Além de lhes fazeres um grande beneficio, farás para ti um alto negocio. Verás que o trabalho dessa gente produzirá tres vezes mais e te enriquecerá muito mais depressa. Um paiz não vale pelo tamanho nem pelo numero dos seus habitantes. Vale pelo trabalho que realiza e pela qualidade da sua gente. Ora, ter saude, é a grande qualidade de um povo. Tudo mais vem d'ahi. E a mãe da saude chama-se Dona Hygiene. (Lobato, 1924, p. 32).

Monteiro Lobato destaca a importância da saúde, vinculando-a diretamente ao trabalho e ao desenvolvimento do país. Ao vincular essa citação à realidade dos brasileiros que vivem no interior do país, podemos interpretar que Lobato está enfatizando a necessidade urgente de políticas de saúde em todo território nacional. Ele destaca que a saúde é a grande qualidade de um povo, indicando que a força de trabalho e o desenvolvimento econômico dependem diretamente desse aspecto. Da mesma forma que Jeca Tatu transformou sua vida sob a influência de um médico, Monteiro Lobato também mudou sua visão após entrar em contato com o trabalho de médicos sanitaristas.

Nesse viés, Leonardo Dallacqua evidencia que:

³ Região ou conjunto de regiões afastadas das grandes áreas urbanas, metropolitanas ou Conjunto de terras que se situa no interior.

[...] nomes da ciência nacional como Oswaldo Cruz, Carlos Chagas (1879-1934) e Artur Neiva (1880-1943), Belisário Penna fez parte de diversas expedições científicas. Viajando independente ou sob a chancela de Manguinhos, visitou todas as regiões do país, permitindo-lhe uma visão geral do quadro sanitário brasileiro. Sua atuação como médico nas expedições possibilitou uma interpretação das necessidades urgentes das populações interioranas tendo em vista o seu estado de abandono pelo poder público. Como menciona Nísia Trindade Lima (1999), essa leitura de país transformou médicos como Penna em “sociólogos por acaso” ao defrontar com situações em que o analfabetismo, o alcoolismo e as doenças eram dominantes entre a população brasileira para além dos grandes centros urbanos. (Carvalho, 2021, p. 880)

Entretanto, quando Lobato faz referência à "mãe da saúde" como "Dona Hygiene" enfatiza a importância da higiene e da prevenção de doenças. Considerando a realidade das zonas rurais, onde as condições sanitárias muitas vezes são inviáveis, a implementação urgente de políticas de saúde seria crucial para melhorar o homem sertanejo, aumentando sua produtividade e, conseqüentemente, contribuindo para o progresso do país como um todo. Essa perspectiva ressalta o valor do investimento em saúde como uma estratégia fundamental para o desenvolvimento nacional. Dallacqua complementa:

Assim surgia um projeto nacional-reformista pela via da saúde pública, mais precisamente pelo que nomeou de “consciência sanitária”. Em síntese, se o poder público adotasse uma política centralizadora de saúde pública, pensando coletivamente, haveria a possibilidade de unificação e o despertar de um “sentimento de nacionalidade”. Para Penna, o resultado dessa ação engendraria uma “raça brasileira” homogênea e totalmente integrada aos países ditos civilizados. (Carvalho, 2021, p. 880).

A fundamentação do pensamento sanitarista no estereótipo do homem sertanejo/caipira tornou-se evidente durante as expedições dos médicos. A partir do diagnóstico da realidade dos brasileiros no interior do país, surgiu uma pronta defesa por reformas nas políticas de saúde e educação. Essa abordagem visava transformar o Brasil e sua população, estabelecendo uma conexão direta entre as percepções dos médicos e a necessidade de mudanças estruturais.

Para Leonardo Dallacqua foi nessa conjuntura, que o médico sanitarista Belisário Penna aspirava à criação da Liga Pró-Saneamento em 1918, cujo caráter nacionalista voltado para a saúde pública seria considerado como a porta de entrada do Brasil para a civilização. (Carvalho, 2021). Segundo Ricardo Augusto dos Santos, a Liga Pró-Saneamento tinha entre suas principais propostas:

[...] a institucionalização do combate às endemias rurais por meio de uma política sanitária nacional exercida de maneira centralizada pelo governo da União. As endemias rurais haviam sido consideradas por médicos, administradores da saúde pública e intelectuais como Carlos Chagas e Monteiro Lobato, os principais obstáculos ao progresso social das populações sertanejas do Brasil. Durante seus dois anos de atividade, a Liga publicou a revista Saúde, um periódico, que, apesar de não haver ultrapassado oito números, é uma excelente fonte para estudar as idéias do

saneamento rural. Ao lado de textos sobre os mais variados assuntos, Saúde veiculava artigos sobre as endemias rurais e os temas caros ao saneamento. A Liga estabeleceu delegações em alguns estados da federação, visando estimular os governos estaduais a implementarem a construção de habitações higiênicas, a profilaxia de doenças, programas de educação higiênica, postos médicos rurais e obras de saneamento básico como a dragagem dos rios e lagoas. O estatuto da Liga reservava atenção especial à propaganda e educação dos ensinamentos higiênicos. A Liga deveria propagar pelos livros, jornais, revistas, folhetos e conferências os ensinamentos da higiene, considerada a alavanca poderosa de todo o progresso. Além disso, caberia promover o ensino da higiene em todas as escolas primárias, profissionais, públicas e particulares, superiores, civis e militares, religiosas, nas fábricas, fazendas e quartéis. Deveria, ainda, apoiar os poderes públicos nas medidas de caráter higiênico, auxiliando-os pela propaganda no lar e na escola. Além de estabelecer cursos de higiene, profilaxia e tratamento das moléstias endêmicas do Brasil, para difundir o saneamento. (Santos, 2008, p. 111-112)

Relacionando essa discussão à educação rural, observamos que a Liga Pró-Saneamento tinha como uma de suas metas promover o ensino da higiene em diversas instâncias educacionais, desde escolas primárias até instituições superiores, civis, militares, religiosas, fábricas, fazendas e quartéis. Isso reflete uma abordagem diversificada, que visava disseminar práticas higiênicas em diferentes contextos, evidenciando a crença de que a educação sanitária desempenharia um papel crucial na transformação das condições de vida nas áreas rurais do Brasil.

Seguindo essa perspectiva, Belisário Penna colabora na Revista de Educação e Saúde (Nº. 23/24 – Fevereiro e Março – 1946), sua manchete é intitulada como “Rumo ao Campo” e relata que “Urge adotarmos a política agro sanitária, colonizadora e educadora, visando dar personalidade aos patricios sem rumo na vida, amontoados nas favelas das cidades escravizados nos latifúndios. (Penna, 1946, p. 12). Belisário destaca a urgência e a necessidade imediata de adotar uma política que englobe aspectos agrários, sanitários e educacionais.

Ademais, a proposta tem como objetivo dar identidade e orientação à população marginalizada do Brasil, representada como "patricios sem rumo na vida". Entendemos o cenário sanitário, no qual os médicos defendiam o saneamento e a higienização para evitar doenças e promover uma aparência mais saudável nas cidades, ideias associadas ao projeto de urbanização nas capitais do país.

Nesse contexto, a Revista de Educação e Saúde (N.º 29/30 – Agosto e Setembro – 1946) destaca uma manchete escrita pelo Professor Agnelo A., intitulada "Outra Mudança", aborda a construção de uma nova cidade no interior do país, projetada para ser o futuro distrito federal e sede do governo da República. A revista enfatiza a relevância estratégica da futura capital no Planalto goiano, apontando para um período de modernização em todo o Brasil, é importante ressaltar que Goiânia foi inaugurada no ano de 1942. As ideias defendidas pelos médicos sanitários fundamentaram a aplicação dessa perspectiva no interior, com o intuito de libertar os habitantes, especialmente o homem do campo, de condições precárias e desfavoráveis à saúde. Em sintonia com essas questões, Luiz Antônio de Castro Santos, em

sua obra "Poder, ideologias e saúde no Brasil da Primeira República", destaca que o país testemunhava:

[...] um processo de interiorização dos serviços de saúde, que tem por lastro uma efetiva participação do Estado na formulação de ideologias e políticas de salvação nacional por meio da educação e da saúde pública. [...] A ação dos poderes constituídos e o alcance das ideologias de saneamento, naquele tempo, estendia-se para além dos maiores portos nacionais, e isso revela os primeiros contornos de ideologias e ações civilizatórias que têm como alvos as populações rurais do país. (Santos, 2004, p. 251 e 252).

Luiz Santos (2008), menciona em seu ensaio que o Serviço Sanitário começou a se institucionalizar nos anos 20, graças às atividades de profilaxia rural, apoiadas pelo governo federal e pela Fundação Rockefeller⁴. Na perspectiva do autor, durante os anos 20, houve uma efetiva expansão da administração federal em todo o Nordeste, com destaque para a área da saúde e o Serviço de Profilaxia Rural. Santos (2008), complementa que em Pernambuco, seguindo essa tendência, foram realizadas campanhas sanitárias no interior e também obras de saneamento básico em várias sedes de municípios. Essas ações visavam melhorar as condições de saúde e saneamento nas áreas rurais e urbanas.

A profilaxia rural, mencionada pelo autor, refere-se à parte da medicina que estabelece medidas preventivas para preservar a saúde da população. Envolve a utilização de procedimentos e recursos para prevenir e evitar doenças, como medidas de higiene, atividades físicas, cuidado com a alimentação, vacinação, entre outros aspectos.

Monteiro Lobato continuou a contribuir para o jornal O Estado de São Paulo, abordando a necessidade de uma política de saúde, especialmente para o homem do campo. Para além da ficção, Lobato argumentava sobre a importância de combater doenças como amarelão, doença de Chagas, malária e leishmaniose, que prejudicavam o desenvolvimento do país.

Neste cenário, Monteiro Lobato inseriu-se em debates nacionais, tocando em temas como política, raça e a consolidação da identidade nacional brasileira. O livro "Problema Vital" recebeu apoio da Liga Pró-Saneamento do Brasil e da Sociedade Eugênica de São Paulo, esta última fundada em 1918. A eugenia, vista como uma ferramenta para resolver contradições relacionadas à saúde e ao sanitarismo, ganhou destaque, alinhando-se com as medidas higienistas e a busca pela consolidação da identidade da população brasileira.

Além disso, Marcos Virgílio da Silva (2013), em sua obra "A Eugenia e o Ideário Antiurbano no Brasil", disposta no livro "Eugenia e História: Ciência, Educação e Regionalidades", aborda o tema do Ruralismo Eugenista. Silva (2013) destaca críticas relacionadas ao abandono do campo e à negligência das populações sertanejas, no qual o

⁴ A Fundação Rockefeller, criada em 1913 nos Estados Unidos, tem como propósito impulsionar a saúde pública, educação, pesquisa e filantropia em escala global. (Kobayahy, Faria e Costa, 2009).

debate central gira em torno da vocação agrícola do Brasil, direcionando a atenção para o meio rural. O autor também aponta que o Eugenismo brasileiro está estreitamente ligado a essa tendência ruralista. Mais do que isso, as melhorias no campo e a regeneração da raça visavam principalmente aumentar a produtividade dos trabalhadores rurais, não se concentrando necessariamente na forma como as propriedades agrárias estariam distribuídas ou organizadas.

No debate sobre o ruralismo eugênico, podemos entender como a ruralização do ensino foi moldada pelos debates apresentados nas Revistas de Educação e Saúde do ano de 1946. No artigo de Amália Hermano Teixeira (Nº. 23/24 – Fevereiro e Março – 1946), intitulado "O PROBLEMA DO ENSINO AO NORTE DO ESTADO", a autora descreve a situação educacional no norte de Goiás. Ela destaca que havia apenas uma escola de formação de professores para o ensino primário na região, situada em Porto Nacional e administrada pelas Irmãs Dominicanas. No entanto, muitas jovens enfrentavam dificuldades para receber instrução devido às grandes distâncias entre os municípios locais.

Teixeira (1946), expressa sua preocupação com a falta de acesso à educação, considerando lamentável, especialmente porque os habitantes locais têm um forte interesse pelo estudo e conseguem aplicar bem o que aprendem. Apesar de o norte ter um número proporcional de escolas em comparação com o centro e sul do estado, as estatísticas educacionais revelavam resultados preocupantes.

A autora destaca que os professores na região enfrentavam desafios significativos, incluindo a carência de orientação pedagógica e a completa ausência de materiais de ensino, incluindo impressos essenciais para o trabalho escolar. Além disso, ela observa que os Inspectores Escolares são os próprios prefeitos, muitas vezes com conhecimento limitado sobre normas pedagógicas. Na sequência, Amália argumenta que o Governo do Estado deve e pode:

[...] dentro de verba destinada no ensino, dispender o necessário para bem escolher e remunerar um corpo de professores preparados, inteligentes, evoluídos, de espírito prático e ânimo levantado o bastante para enfrentar a dura realidade do norte de Goiaz. Cuidar da formação do espírito, do desenvolvimento do intelecto, da saúde das crianças e jovens, eis o tríplice dever do mestre, Ser mestre, amiga e enfermeira ao mesmo tempo. A construção de prédio próprio, obedecendo às normas higiênicas e pedagógicas, merece tanta atenção quanto os demais tópicos aqui desenvolvidos. Nada de casas, adaptadas, de salinhas asfixiantes, de carteiras amontoadas, de salas de aula onde a professora não pode se mover e, o que é pior, onde as crianças respiram ar viciado. Que sejam dadas às crianças e jovens recreação, brinquedos, exercícios, jogos. Que as instituições complementares da Escola sejam criadas para maior eficiência do ensino, clubes agrícolas, círculos de pais e professores, pelotão de saúde, jornais, cooperativas, bibliotecas e museus, clubes de leitura etc. (letra "h" do art. 25 da Lei Orgânica do Ensino Primário). Que a inteligência, a boa vontade e elevado sentido patriótico, da gente norte goiana mereçam do Governo do Estado a prestação inadiável e pronta assistência médico-educacional eficiente, intensiva e extensiva. Então, uma nova era será iniciada para os nortenses (Teixeira, 1946, p. 23 e 24)

A autora defende que cuidar da formação do espírito, do desenvolvimento intelectual e da saúde das crianças e jovens é um dever triplo do mestre, que deve desempenhar simultaneamente os papéis de educador, amigo e enfermeiro. A construção de prédios escolares próprios, em conformidade com normas higiênicas e pedagógicas, é destacada como fundamental, rejeitando soluções improvisadas que prejudicam o ambiente de aprendizado.

Além disso, Teixeira propõe a implementação de espaços de recreação, fornecimento de brinquedos, realização de exercícios e jogos para as crianças e jovens. Ela aborda a criação de instituições complementares, como clubes agrícolas, círculos de pais e professores, pelotão de saúde, jornais, cooperativas, bibliotecas e museus, como formas de enriquecer e fortalecer o ambiente educacional.

A redação destaca, na manchete, “Fatos e Iniciativas. Ensino Rural” (Nº. 27/28 – Junho e Julho – 1946), um comunicado da Inspetoria Geral do Ensino do 2º Grau, do Departamento de Educação. O comunicado informa que o Estado em breve ampliará sua rede de escolas primárias, construindo mais de 74 prédios escolares destinados ao ensino rural. Nesse contexto, o Professor Souza Campos, agora à frente do Ministério de Educação e Saúde, está implementando o Convênio Nacional do Ensino Primário. O objetivo principal é impulsionar o desenvolvimento da rede de ensino primário rural, visando reduzir o considerável déficit de mais de dois milhões de matrículas escolares em todo o país.

Em consenso, Vicente Umbelino de Souza disserta acerca da “Educação Rural” (Nº. 27/28 – Junho e Julho – 1946), a reportagem do Inspetor Federal de Ensino Secundário aborda a necessidade de focar na educação voltada para a agricultura em Goiás. Ele destaca que a região depende principalmente da agricultura e pecuária e sugere a criação de escolas de veterinária e agricultura para atender às demandas locais, proporcionando formação adequada para trabalhar na lavoura e melhorar o transporte de produtos. No texto “As Representações do Mal: As Imagens da Doença e da Degeneração Racial nos Livros Didáticos (1920 e 1930)” de Beatriz Lopes Porto Verzolla, presente no livro “Eugenia e História: Ciência, Educação e Regionalidades”, é discutido o estudo de Mota (2010) que aborda a atuação do Grupo Escolar Rural do Butantan. Esta escola se destacou na década de 1930, um período em que a infância era alvo de atenção governamental.

O Grupo Escolar Rural do Butantan se diferenciava por seu projeto pedagógico, centrado em temas rurais. O estudo relata que essa escola era uma das poucas no país com uma abordagem pedagógica essencialmente voltada para questões do meio rural. Seu objetivo era formar cidadãos com uma formação considerada “eugenicamente bem formatada”, utilizando a educação sanitária como base, dentro de um projeto político direcionado às questões específicas do ambiente rural. (Verzolla, 2013).

Vicente (1946), argumenta que, embora escolas de Farmácia e Odontologia sejam úteis, as escolas rurais de agricultura e pecuária são essenciais. Ele propõe um modelo semelhante ao americano, onde escolas de alfabetização coexistem com escolas básicas de agronomia e veterinária. O autor também destaca a importância de ensinar as pessoas a amarem o ambiente em que vivem e explorarem os recursos disponíveis com eficiência. Ele enfatiza a necessidade urgente de criar escolas de alfabetização ao lado das escolas

elementares de agricultura para abordar o desafio fundamental do Brasil: fixar as pessoas ao solo. Souza complementa que:

Se ensinarmos o nosso homem do campo a produzir, a usar conscientemente os instrumentos e máquinas agrícolas, se lhe dermos máquinas, se lhe ensinarem a viver da melhor maneira a sua vida, havemos de ver de que é capaz essa pobre e ignorante gente do interior brasileiro. Aí a razão porque junto de Faculdades de Direito, de Farmácia, de Odontologia, se tornam imprescindíveis Escolas de Veterinária e Agronomia como curso superior e como básico, escolas elementares de agricultura disseminadas por todo Estado. Longe de qualquer pessimismo, baseados mais na realidade dos fatos, podemos afirmar que Goiás viverá longos anos ainda entregue a criação de gado e à plantação de cereais, antes que se rasgue para o Estado a era da Indústria. Por que não desenvolvermos então a pecuária e a lavoura e mesmo a indústria de laticínios, a de carne e derivado que já estão ao nosso alcance e já em nosso caminho? As escolas rurais de alfabetização, as escolas rurais de agronomia elementar são caminho excelente para o início da obra de que mais necessita nosso pobre Estado e são por outro lado, meio certo para roubar da miséria, da doença e da preguiça o nosso infeliz camponês, que, afinal, pode viver dentro do seu próprio ambiente, uma vida bem melhor. (Souza, 1946, p. 8).

Inicialmente, propostas de ensino voltadas para a industrialização, modernização e urbanização no meio rural foram aplicadas, mas começaram a ser alvo de críticas. Surgiu a compreensão de que as escolas rurais precisavam ter currículos adaptados à sua realidade específica. Além disso, os professores deveriam ser capacitados para instruir os alunos do campo em práticas sanitárias e agrícolas. A premissa fundamental era reverter e eliminar o estigma associado a doença, preguiça e letargia, buscando uma abordagem mais prática e alinhada às necessidades reais das comunidades rurais. Sobre “A Ruralização do Ensino” (N.º 29/30 – Agosto e Setembro – 1946), a Professora Floraci Artiaga Mendes destaca que o:

[...] preparo do homem para vida de campo não pode seguir a mesma orientação da escola urbana; necessita de métodos especiais, organização própria e, principalmente, de professores com formação técnico rural feita em estabelecimentos de ensino normal rural. O professor urbano formado em escolas normais, não está preparado para o exercício do magistério rural, pois as noções é indispensável das atividades agrícolas que teria de dar nas escolas do campo, não constam do programa do curso normal comum. (Mendes, 1946, p. 25)

De acordo com o destaque feito por Mota (2010) em seu estudo "Higienizando a raça pelas mãos da educação ruralista: o caso do Grupo Escolar Rural do Butantan em 1930", André relata que Sud Mennucci⁵ (1935) observa que o maior desafio do ensino rural residia,

⁵ Sud Mennucci (1892-1948), professor, jornalista e crítico literário, foi um intelectual de expressivo destaque na sociedade de educação paulista. Formado como professor primário pela Escola Complementar de Piracicaba (1908) iniciou sua carreira como professor da zona rural no interior de São Paulo (1910-1920). Em seguida assumiu o cargo de Delegado de Ensino dos municípios de Campinas e Piracicaba (1921-1925). Entre 1925 a 1931, a convite de Júlio Mesquita Filho, trabalhou como redator chefe do Jornal O Estado de S. Paulo sendo responsável pela coluna diária Questões Pedagógicas. Durante a Era Vargas, assumiu a diretoria do Jornal a Imprensa Oficial do Estado de São Paulo e fundou o

de fato, na falta de conhecimento por parte do professor acerca do universo rural. Isso se devia ao fato de que sua formação urbana e objetivos profissionais o afastavam de um programa específico a ser aplicado nesse contexto. Mennucci levanta os seguintes questionamentos:

Onde é que os professores iam aprender as coisas novas que o governo lhes estava a exigir? Sim, para ensinar nossas culturas, criação de animais úteis, conhecimento dos animais e vegetais nocivos, moléstias dos animais e vegetais, noções práticas de aboricultura, horticultura e jardinagem, é preciso saber agricultura geral e especial, zootecnia, veterinária. E, para ensinar utilmente um pouco – é axioma velho em pedagogia – é preciso saber muito. Onde iam os professores aprender essas novidades? Nas Escolas Normais Urbanas de onde tinham provindo, de nada disso se cuidara. Nas Normais Urbanas não só é proibido, mas motivo de ridículo falar em agricultura e em zootecnia. (Mennucci, 1935, p.39).

A presença dessas pendências, aliada a outras limitações dessa abordagem, resultou na implementação hesitante do ensino ruralista como um amplo projeto estatal. Floraci Artiaga Mendes (1946) destaca que é essencial que os professores tenham um conjunto de conhecimentos específicos para o magistério rural. Isso implica realizar um curso especializado que os capacite a oferecer noções verdadeiramente relevantes para as necessidades do homem do campo. A função educativa do professor vai além do ambiente escolar, tornando-o um orientador esclarecido e competente. Ele deve estar sempre pronto a auxiliar fazendeiros, criadores e lavradores que o buscam, compartilhando conselhos técnicos relacionados a diversas modalidades de trabalho. Esse papel mais amplo destaca a importância do professor rural como um recurso valioso para a comunidade agrícola em geral. Para a autora o professor desempenharia um papel eficaz como:

[...] colaborador do Serviço de Saúde Pública do Estado, contribuindo para a educação sanitária e a formação da consciência eugênica do homem do campo. Deverá não só conhecer métodos de agricultura modernos e racionais, cruzamento de raças e espécies animais e vegetais, criação de aves e animais domésticos abelhas o bicho da seda como ter noções práticas de economia doméstica, bem como de cerâmica e carpintaria que ajudem o homem do campo a melhorar o seu lar. Terá de conhecer épocas de colheitas, sementeiras, podas das plantas, assim como o emprêgo de adubos científicos, para dar orientação segura aos que dela precisam. (Mendes, 1946, p.24).

A expressão "consciência eugênica do homem do campo" refere-se à promoção de uma consciência relacionada à eugenia entre as pessoas que vivem em áreas rurais. No contexto da educação rural, a conscientização eugênica do homem do campo pode envolver a disseminação de conhecimentos sobre genética, saúde reprodutiva e cuidados higiênicos. Pode também se referir a esforços para melhorar a qualidade de vida e as condições de saúde

Centro do Professorado Paulista (CPP), os quais dirigiu durante dezessete anos com algumas interrupções (1933-1948). (Menezes, 2015, p.18).

nas comunidades rurais, visando o físico e mental das gerações futuras. Nesse sentido, Octavio Domingues:

[...] considerou que a educação para a consciência eugênica era necessária para a efetivação de um processo civilizatório inconcluso. Eugenizar significava, sobretudo, viabilizar a construção de uma civilização tropical mediada pelo progresso científico. Paradoxalmente, o professor defendeu a melhoria nas condições de ensino e pesquisa no país, uma vez que compreendia o ensino das bases da hereditariedade, fundamentada na genética mendeliana, um dos eixos norteadores da campanha eugênica. Este estudo considera, portanto, que a dialética da educação eugênica reside neste ponto: ao defender a formação da consciência eugênica, Domingues defendeu a melhoria na educação básica e superior no Brasil. Modernizar o ensino básico e superior e elevar o nível intelectual da população significava criar as condições necessárias para que a eugenia se disseminasse no país e superasse os obstáculos impostos, seja a resistência no campo intelectual ou religioso, seja a falta de fundamentos no tocante às suas bases científicas. (Roitberg & Gomes, 2023 , p. 19).

Portanto, Floraci destaca que a formação agrícola é essencial para o professor rural, pois sem ela, ele perderia parte de sua superioridade e prestígio sobre o homem do campo. Além disso, ressalta que o trabalho na educação demanda um verdadeiro interesse por aquilo que o professor ensina. Por isso, argumenta que um normalista da cidade não seria um bom professor rural, pois estaria constantemente entediado com a vida no campo, ansioso para retornar à cidade.

Floraci também enfatizou que o Brasil necessitava de professores rurais e, especialmente, Goiás, uma vez que as atividades agropecuárias constituem a base de sua vida econômica. E que ao considerarmos a educação como "preparo para a vida" e a escola como o local que molda aspirações sociais e políticas, não existia razão para continuar nessa abordagem equivocada de alfabetizar sem considerar o contexto rural. Por fim a autora diz:

Trabalhemos pela ruralização do ensino no Estado de Goiás, pratiquemos pelo menos atividades agrícolas anexas aos estabelecimentos urbanos, abramos os olhos dos nossos pósteros esse Evangelho vivo da Natureza, esse potencial magnífico de possibilidades que lhes inspirar sonho miraculoso e incomensurável da conquista do Brasil pelos próprios brasileiros. (Mendes, 1946, p. 25).

Neste trecho, a autora destaca a importância de promover a ruralização do ensino no Estado de Goiás. Ao sugerir a prática de atividades agrícolas associadas aos estabelecimentos urbanos, ela propõe uma integração mais estreita entre a vida nas cidades e as práticas do campo. E que ao promover a ruralização do ensino, a autora almeja inspirar nas futuras gerações não apenas a conquista de conhecimento, mas também o domínio e o desenvolvimento do Brasil pelos próprios cidadãos do país.

“O Discurso de Paraninfo” proferido pela Professora Floraci Artiaga Mendes na colação de grau das professoras de 1945 da Escola Normal Hermenegildo de Moraes, de Morrinhos, a autora expressa que no Brasil, todos os problemas estão interligados em torno da questão educacional, comparando-os a um fecho de fios metálicos em volta de um ímã. Ela

destaca que “educar, sanear, colonizar, povoar, fomentar a produção, abrir estradas, facilitar os transportes e escoamento de produtos são elos inseparáveis, todos resumem o problema educacional” (Mendes, 1946, p. 49).

A solução para esse problema, não é simplesmente criar escolas, organizar programas, nem ao menos alfabetizar, segundo ela, residiria em cultivar um sentimento nacionalista nos cidadãos brasileiros, promovendo o desenvolvimento da consciência de pátria, a compreensão dos deveres e direitos, a fé no trabalho e o compartilhamento de ideais em benefício do destino do país. (Mendes, 1946). Para resolução das adversidades educacionais Floraci Artiaga destaca que é preciso:

É dar às mães e futuras mães brasileiras a consciência do seu papel de guardião do patrimônio Eugênico Nacional e lhes abrir o evangélico da puericultura e da higiene infantil, de que floriram as maravilhosas sementeiras primaveris de gerações primorosas na futura raça brasileira redimida.

É dar a criança brasileira, com a noção do seus direitos e deveres, a mística da nacionalidade, que a torna o sacrário das nossas convicções democráticas e acenda o seu coraçõzinho puro a chama sagrada do sentimento de pátria, através do amor a história, as tradições, a família, a religião, a língua, aos usos e costumes, as lindas, a música brasileira, ao folclore nacional, a tudo enfim que for Brasil, a tudo que significar culto e tradição desse mês aí querida e maravilhosa terra de Santa Cruz!

É dar ao homem do campo a valorização do trabalho e do ambiente rural, procurando radica-lo cada vez mais ao meio, melhorando suas condições de vida, dando-lhe habitação higiênica e confortável, vida social rural, assistência médico social, educação rural enfim especializada não essa erradíssima e deseducativa educação rural alfabetizadora, que tem criado semiletrados da roça, desatados ao meio, atraídos pelos tentáculos de pouco das cidades. (Mendes, 1946, p. 50)

Ao observar o trecho acima podemos visualizar que a criança brasileira era vista como o objeto central das ações dos médicos e professores, estando submetida a um regime de vigilância constante, sendo os cuidados iniciados antes da gestação. Isso sugere que as práticas de cuidado e vigilância eram aplicadas desde os estágios iniciais da vida, refletindo uma preocupação abrangente com o desenvolvimento e a saúde infantil, evidenciando uma atenção precoce e contínua ao bem-estar e à formação das crianças brasileiras.

Ademais “para a formação das “mães higiênicas”, eram recomendados conhecimentos de puericultura, que visavam à eliminação dos hábitos considerados irracionais e atrasados por meio da imposição de regras de conduta com base em noções científicas da época”. (Ribeiro, 1993; Rocha, 1995, apud Verzolla, 2013, p. 53). Nesse contexto:

[...] a Puericultura, como ramo da Higiene Geral, surgia como um instrumento utilizado para garantir a prevenção de doenças, o aprimoramento do regime alimentar e o cuidado pré-natal, desde as primeiras fases da vida infantil, contribuindo, dessa forma, para a preservação e aperfeiçoamento da raça. A Puericultura era considerada elemento fundamental para promover o ramo da eugenia positiva, baseada em ações higiênicas e educativas e tida como aliada na

proteção do futuro da humanidade por meio das crianças (Mota, 2003; Mota & Schraiber, 2009 apud Verzolla, 2013, p. 53).

Além disso, Floraci Artiaga Mendes (1946), expressa a ideia de que a educação rural só atingirá seu potencial nacionalista quando abandonar as abordagens intelectualistas e tradicionais do momento. Em vez disso, propõe a adoção de um ideal que promova a integração do homem do campo ao seu ambiente, fornecendo-lhe noções modernas de agricultura e pecuária, além de um ensino técnico profissional agrícola.

A professora também destaca a importância de iniciativas que estimulem a vida social e proporcionem entretenimento no ambiente rural, como agremiações sociais e esportivas. Além disso, sugere a implementação de recursos como imprensa, bibliotecas especializadas e clubes de classe, visando aproveitar o instinto comunitário do homem do campo e direcionar esse estímulo social para o trabalho e para a vida.

O processo educacional inevitavelmente ampliava sua atuação, estabelecendo conexões com as relações de trabalho, a estrutura familiar (mães e crianças), tanto na infância quanto no aperfeiçoamento da raça. Todos esses aspectos visavam controlar a degeneração do homem rural, ao mesmo tempo em que estimulavam a produtividade do sertanejo.

Percebe-se ainda a busca da “regeneração da raça” como tentativa de aumentar a produtividade do trabalhador, especialmente rural. Belisário Penna, por exemplo, defende uma política voltada para o interior, baseada na mão de obra já disponível, como a forma de engrandecer o país. O combate à “degeneração” provocada pela doença e pelo alcoolismo permitiria ao brasileiro uma produtividade comparável à de qualquer outro país do mundo. Nesse sentido, a intervenção sanitária é colocada como uma solução em função da impossibilidade de poder contar com trabalhadores estrangeiros e, ao mesmo tempo, contribuiria para tornar o país atrativo aos imigrantes de fato desejáveis – os brancos europeus (Penna, 1918 apud Silva, 2013, p. 123).

Portanto, a educação rural no estado de Goiás estava fundamentada no discurso eugênico, que tinha como objetivo a construção de uma população no Brasil, a resolução das contradições relacionadas à saúde e ao sanitarismo, e, principalmente, a formação de uma classe trabalhadora que atendesse aos interesses das elites brasileiras.

Podemos observar a presença de uma lógica civilizadora que enfatiza a higiene corporal, retratando o homem do campo como doente, preguiçoso e pobre. Inicialmente, a perspectiva urbana enquadrava o ambiente rural nesse padrão social. No entanto, quando consideramos o aspecto econômico em um país agrícola, essa dinâmica se inverte, transformando o meio rural em uma região desenvolvida. O sertanejo passa a ser considerado sujeito a ser revitalizado por meio da educação, com o objetivo de impulsionar a modernização e produção agrícola do país. Nesse enquadramento, ocorre uma associação simultânea entre o homem da cidade e o meio urbano, sendo considerados como atrasados e improdutivos. Dentro dessa lógica, destaca-se que a abordagem educacional urbana não deveria ser simplesmente replicada para o homem do campo, ao contrário, deveria ser adaptada para atender às características específicas do meio agrário.

Finalmente, os vícios no meio rural, como chagas, varíola e amarelão, evidenciam a falta de consciência sanitária. O Ruralismo Eugenista em Goiás surge como resposta para conter esses problemas e estimular a produção rural. Em resumo, observa-se uma dualidade em que o campo lidera economicamente, enquanto o urbano é associado à perspectiva "higienizante". De fato, em uma abordagem mais simplificada, podemos dizer que enquanto um grupo se dedica a higienizar o corpo, o outro fornece suporte para o crescimento econômico do país. Este discurso evidencia a formação de uma identidade agrícola mais robusta. A dinâmica destacada ilustra como diversos setores da sociedade desempenhavam papéis complementares no sentido de promover o discurso eugênico pelas comunidades do interior e rurais, seja por meio do cuidado sanitário, pela educação, ou contribuição e desenvolvimento econômico.

Considerações Finais

A investigação sobre a interação entre elementos rurais, higiene sertaneja e educação no contexto goiano revela a complexidade das inter-relações entre eugenia, modernidade e formação educacional rural. As edições da Revista de Educação e Saúde de 1946 ilustram como esses temas foram debatidos e implementados em Goiás, refletindo a influência das ideias eugênicas na construção de um projeto educacional voltado para o homem do campo.

A representação do sertanejo, frequentemente associada à imagem de Jeca Tatu, destaca o estereótipo de um homem rural passivo e doente, reforçando a necessidade de intervenções sanitárias e educacionais. Este retrato, perpetuado por figuras como Monteiro Lobato e referenciado em discursos políticos, contribuiu para a formação de políticas públicas que visavam transformar o sertanejo em um cidadão saudável e produtivo.

A importância da saúde e da higiene, conforme destacado pelos médicos sanitaristas da época, como Belisário Penna, foi central para a promoção de um projeto nacional-reformista. A Liga Pró-Saneamento e outros esforços de profilaxia rural evidenciam a tentativa de interiorizar serviços de saúde e educação, visando não apenas o bem-estar das populações rurais, mas também o progresso econômico do país.

O debate sobre a ruralização do ensino, presente nas Revistas de Educação e Saúde, revela as dificuldades enfrentadas pela educação rural, como a falta de acesso a escolas e materiais pedagógicos. A necessidade de políticas educacionais que atendam às especificidades do campo é ressaltada como crucial para a melhoria das condições de vida e a integração dos sertanejos ao projeto de modernidade.

O estudo dessas interações demonstra que a educação e a saúde foram vistas como pilares fundamentais para a modernização de Goiás. A transformação do homem sertanejo através da educação e da higiene representa um esforço para superar o estereótipo de atraso e contribuir para o desenvolvimento nacional. A análise das edições de 1946 da Revista de Educação e Saúde mostra como essas ideias foram difundidas e discutidas, evidenciando a complexa relação entre eugenia, modernidade e educação no contexto goiano.

FONTES

REVISTA DE EDUCAÇÃO E SAÚDE. Goiânia: Imprensa Oficial, ano 12, n. 23/24, fev./mar. 1946.

REVISTA DE EDUCAÇÃO E SAÚDE. Goiânia: Imprensa Oficial, ano 14, n. 27/28, jun./jul. 1946.

REVISTA DE EDUCAÇÃO E SAÚDE. Goiânia: Imprensa Oficial, ano 14, n. 29/30, ago./set. 1946.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, Rui. **A questão Social e Política no Brasil**. Em 20 de março de 1919.

CARVALHO, Leonardo Dallacqua. **O SANEADOR DO BRASIL: SAÚDE PÚBLICA, POLÍTICA E INTEGRALISMO NA TRAJETÓRIA DE BELISÁRIO PENNA (1868-1939)**. Casa de Oswaldo Cruz – FIOCRUZ Programa de Pós-Graduação em História das Ciências e da Saúde. Rio de Janeiro, 2019.

CARVALHO, Leonardo Dallacqua. **Por uma “consciência sanitária” revolucionária: a participação do médico Belisário Penna em outubro de 1930**. Topoi (Rio J.), Rio de Janeiro, v. 22, n. 48, p. 875-896, set./dez. 2021

CARVALHO, Leonardo Dallacqua; SOUZA, Vanderlei Sebastião. **Continuidades e rupturas na história da eugenia: uma análise a partir das publicações de Renato Kehl no Pós-Segunda Guerra Mundial**. PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 35, n. 3, p. 887-910, jul./set. 2017. 107

KOBAYASHI, Elisabete; FARIA, Lina; e COSTA, Maria Conceição da. **Eugenia e Fundação Rockefeller no Brasil: a saúde como proposta de regeneração nacional**. In: Sociologias. Porto Alegre: ano 11, n. 22, jul./ dez. 2009, p. 314-351.

LOBATO, Monteiro. **Jeca Tatuzinho**. 1924, Conteúdo exportado da Wikisource em 22 de julho de 2021.

LOBATO, Monteiro. **Jeca Tatuzinho**. In: CARRASCOZA, João Anzanello. Razão e publicidade no texto publicitário. São Paulo: Futura, 2004, pp. 323-31.

LUCA, Tania Regina. **A REVISTA DO BRASIL(1916-1925) NA HISTÓRIA DA IMPRENSA**. Travessia revista de literatura – n.32. UFSC – Ilha de Santa Catarina, jan.-jul. 1996; p 94-123.

MARINHO, Maria Gabriela; MOTA, André. **Eugenia e História: Ciência, Educação e Regionalidades**. Vol. IV. Coleção Medicina, Saúde & História, São Paulo, 2013.

MENNUCCI, S. **Pelo sentido ruralista da civilização: subsídios para a história do ensino rural no estado de São Paulo (1892-1935)**. Rev. Tribunaes, n.7, p.43-56, 1935.

MOTA, André. **Higienizando a raça pelas mãos da educação ruralista: o caso do Grupo Escolar Rural do Butantan em 1930**. COMUNICAÇÃO SAÚDE EDUCAÇÃO. v.14, n.32, p.9-22, jan./mar. 2010.

PAULA, Ana Beatriz Rodrigues de. **Educação sanitária, discurso eugênico e material de divulgação em saúde no âmbito estadual paulista**. São Paulo, 2020.

PAULA, Eder Mendes. **Os Sons do Silêncio: O louco e a loucura em Goiás**. Dissertação de Mestrado defendida no Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Goiás, ano 2011.

ROITBERG, Guilherme Prado; GOMES, Luiz Roberto. Educação, Hereditariedade e Eugenia: o projeto educacional de Octavio Domingues (1926-1932). Revista Brasileira de História da Educação, v. 23, 2023.

SANTOS, Ekristayne Medeiros de Lima. **A CIRCULAÇÃO DO IDEÁRIO ESCOLANOVISTA NO ESTADO DE GOIÁS: A REVISTA DE EDUCAÇÃO (1937-1962)**. Araraquara – São Paulo, 2013.

SANTOS, Ekristayne Medeiros de Lima. **A REVISTA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE GOIÁS: PRIMEIRA FASE (1937-1944)**. Florianópolis: XXVIII Simpósio Nacional de História, 2015.

SANTOS, LAC. **Poder, ideologias e saúde no Brasil da Primeira República: ensaio de sociologia histórica**. In: HOCHMAN, G., and ARMUS, D., orgs. Cuidar, controlar, curar: ensaios históricos sobre saúde e doença na América Latina e Caribe [online]. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2004. História e Saúde collection, pp. 249-293. ISBN 978-85-7541-311-1.

SANTOS, Ricardo Augusto. **Pau que nasce torto, nunca se endireita! E quem é bom, já nasce feito? Esterilização, Saneamento e Educação: uma leitura do Eugenismo em Renato Kehl (1917-1937)**. Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em História da Universidade Federal Fluminense. Niterói, Rio de Janeiro, 2008.

SANTOS, Vanessa Cruz et all. **EUGENIA VINCULADA A ASPECTOS BIOÉTICOS: UMA REVISÃO INTEGRATIVA**. Saúde Debate - Rio de Janeiro, v. 38, 2014.

SILVA, Daniela Teles. **Eugenia, saúde e trabalho durante a Era Vargas**. Em tempo de Histórias, Nº. 33, Brasília, Ago – Dez 2018.

SILVA, Marcos Vergílio. **A EUGENIA E O IDEÁRIO ANTIURBANO NO BRASIL**. In: MARINHO, Maria Gabriela; MOTA, André. **Eugenia e História: Ciência, Educação e Regionalidades**. Vol. IV. Coleção Medicina, Saúde & História, São Paulo, 2013.

SILVA, Morena Dolores Patriota; MOURA, Simone Moreira. **EUGENIA E SUA INFLUÊNCIA NA POSIÇÃO SOCIAL DO DEFICIENTE NA CONTEMPORANEIDADE**. Comunicações. Piracicaba, Ano 19, n. 2, p. 33-43. 2012.

SILVA, Mozart Linhares da. **BIOPOLÍTICA, EDUCAÇÃO E EUGENIA NO BRASIL (1911-1945)**. UNISC - Universidade de Santa Cruz do Sul. Departamento de História e Geografia, Santa Cruz Do Sul, RS, Brasil. 96815-900, 2013.

VERZOLLA, Beatriz Lopes Porto. **As Representações do Mal: As Imagens da Doença e da Degeneração Racial nos Livros Didáticos (1920 e 1930)**. In: MARINHO, Maria Gabriela;

MOTA, André. Eugenia e História: Ciência, Educação e Regionalidades. Vol. IV. Coleção Medicina, Saúde & História, São Paulo, 2013.

ENCONTROS DE POVOS E SABERES: O MULTICULTURALISMO HISTÓRICO E OS FLUXOS MIGRATÓRIOS EM CUIABÁ

GT 3: Educação e diversidades culturais

Trabalho completo

Nilda Beatriz do Nascimento LESMO

(Mestranda do Programa de Pós-graduação em Estudos de Cultura Contemporânea/UFMT)

E-mail: nilda.lesmo@sou.ufmt.br

Cristóvão Domingos de ALMEIDA

(Docente do Programa de Pós-graduação em Estudos de Cultura Contemporânea/UFMT)

E-mail: cristovaoalmeida@gmail.com

Resumo

A pesquisa investiga a complexidade histórico-cultural de Cuiabá, que molda uma identidade multicultural e exige uma transição ativa do sistema educacional em relação a essa diversidade, sob uma perspectiva intercultural. Utilizando uma abordagem qualitativa, com análise bibliográfica e documental, a metodologia correlaciona o contexto local com a prática pedagógica e demonstra que a inclusão efetiva se concretiza de fato na sala de aula, nas interações. Constatase que a formação continuada de professores é fundamental para combater o currículo monocultural, transformando o educando em elemento essencial na construção de um saber plural e dialógico.

Palavras-chave: Multiculturalismo 1. Interculturalidade 2. Formação de professores 3.

1 Introdução

O presente estudo tem como ponto de partida a complexa e vibrante identidade de Cuiabá, uma cidade cuja história de 306 anos é inseparável das múltiplas confluências culturais que a moldaram. A capital mato-grossense, longe de ser homogênea, configura-se como um autêntico mosaico, forjado pelas raízes indígenas (Guarani e Bororo), pela presença africana (que influenciou ritmos como o Cururu e o Siriri), e pelos contínuos movimentos migratórios, tanto internos (sulistas e nordestinos) quanto internacionais, com um notável aumento recente no fluxo de venezuelanos e haitianos. Essa pluralidade, que se manifesta da etimologia de seu nome ao inconfundível dialeto local — como na exclamação "Canháem!" —, exige do sistema público, em particular da área educacional, uma resposta ativa e coerente.

Neste contexto, o artigo se propõe a analisar a transição do multiculturalismo diferencialista para a perspectiva intercultural na educação básica de Cuiabá. A problemática central reside em como a escola pode superar o mero formalismo burocrático da matrícula e adentrar a dimensão pedagógica, garantindo que o currículo e as práticas docentes reflitam, dialoguem e valorizem a diversidade cultural do corpo discente, conforme preconizam a LDB, Lei nº 9.394/1996) e a BNCC (2018). Para tanto, este estudo se organiza em três eixos principais: a análise das raízes históricas e migratórias de Cuiabá, a articulação da perspectiva

intercultural em sala de aula, e a discussão sobre a formação continuada de professores como condição sine qua non para o combate ao currículo monocultural e, conseqüentemente, ao silenciamento e à evasão.

Dentre os objetivos para esta pesquisa, incluiu-se de forma geral, analisar como a complexidade histórica e os fluxos migratórios de Cuiabá configuram um contexto de diversidade cultural que exige a transição do multiculturalismo para a perspectiva intercultural no sistema de educação básica, com foco na formação continuada de professores, e de maneira mais específicas temos; 1) mapear as raízes históricas e as influências migratórias que moldaram a identidade cultural de Cuiabá, reconhecendo o seu caráter intrinsecamente multicultural; 2) Discutir a articulação da perspectiva intercultural na prática pedagógica, à luz das políticas educacionais (LDB, Lei nº 9.394/1996) e a BNCC (2018) como ferramenta de superação do monoculturalismo e combate ao silenciamento cultural, e, 3) Avaliar a relevância da formação continuada de professores como estratégia fundamental para a aquisição de competências que permitam a mediação da diversidade e a concretização da inclusão efetiva em sala de aula.

A pesquisa é de natureza qualitativa com abordagem bibliográfica e documental. Na pesquisa bibliográfica consistiu no levantamento e análise de referenciais teóricos sobre multiculturalismo, interculturalidade, migração e formação docente, destacando-se autores como Candau (2008), que baliza a discussão conceitual, e outros estudos que abordam a realidade de Mato Grosso (Machado e Silva, 2020; Silva e Sato, 2010). A pesquisa documental incluiu a análise de políticas públicas e documentos normativos que norteiam a educação básica no Brasil, com foco na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) e em dados de fluxo migratório em Cuiabá (OBMigra, 2024). O procedimento metodológico utilizado foi a análise de conteúdo a partir dos estudos de Bardin (1977), buscando interpretar e correlacionar a diversidade histórico-cultural da cidade com as demandas por uma prática pedagógica intercultural e a necessidade de formação continuada para os educadores.

2 Multiculturalismo nas raízes históricas de Cuiabá

Canháem!

Canháem!

Esta cidade é oriunda

De tanto pano pra manga

Que eis meu dilema:

*Cuiabá não cabe num poema
[...]*

Carlos Valverde

Quem passou por Cuiabá, sabe o quanto a cultura local é inconfundível. A culinária com a presença de um *Mojica de pintado*¹, ou mesmo uma *Maria Isabel*², pode ser suficiente para reunir a família. Outras manifestações culturais como as danças, músicas e festividades religiosas também fazem parte do dia a dia. Além disso, a singularidade do dialeto cuiabano reforça essa identidade. A exclamação trazida pelo título do poema de Carlos Valverde, “*Canháem*³!”, é uma expressão conhecida dos cuiabanos, utilizada para discordar de algo. Essa e outras expressões linguísticas como, *tchá por Deus* (espanto ou admiração) e *chia-lá*, (olhe lá), representam um patrimônio imaterial do estado de Mato Grosso, traços que ganham reconhecimento oficial depois da Portaria 017/2013, publicada em 24 de abril de 2013 (Machado e Silva, 2020, p. 24).

A cidade, nos seus 306 anos de história, é grande não somente em extensão territorial, mas sobretudo, pela diversidade cultural marcada por distintas influências que moldaram a sua população. A própria etimologia do nome “Cuiabá”, carrega indícios dessa confluência de povos, perpassando pelos saberes indígenas Guarani e Bororo — e alcançando significados de “pesca com flecha e arpão, árvores que produziam cuias, vale dos índios das águas, rio da lontra brilhante” — e se misturando ao imaginário popular, como a narrativa na narrativa da cuia perdida, “Cuia que vá” (Machado e Silva, 2020, p. 20-21).

Além dessas raízes históricas, os movimentos migratórios mais recentes, “na maioria das vezes, acompanhados por políticas de colonização com pesados investimentos em infraestrutura que se espalharam por todo o território nacional” (Silva e Sato, 2010, p.262), também trouxeram influências culturais para Cuiabá, através de migrantes nacionais sulistas e nordestinos. Já na

¹ Prato cuiabano: peixe (pintado) cozido com mandioca e temperos.

² Prato cuiabano: Arroz cozido com carne seca (ou de sol).

³ Ver CUIABÁ. Prefeitura Municipal, 2025.

presença de africanos, que junto aos indígenas tornaram mão de obra escravizada, influenciou ritmos como o Siriri, o Cururu e o Chorado.

A proximidade com outros países que fazem fronteira com Mato Grosso, ou mesmo de outras localidades da América do Sul e também do Caribe tem contribuído para o aumento do fluxo de migrantes internacionais na cidade. Estudos realizados pela OBMigra (2024), apontam Cuiabá sendo uma das cidades que mais acolhem imigrantes na região Centro Oeste do país, inclusive com aumento no volume de registros de 1331 em 2022, para 1586 em 2023 (p.59), dando destaque para grupos de venezuelanos e haitianos.

Dizer que Cuiabá é uma cidade multicultural, é a garantia que ela estará sempre em constante redefinição, um panorama que não apenas confirma o verso de Carlos Valverde ao dizer que, "*Cuiabá não cabe num poema*", mas exige que o sistema público perceba, reflita, e atenda essa complexidade e pluralidade por meio de políticas públicas, para que a cidade receba a todos com inclusão e respeito inerente a cada identidade cultural.

3 Multiculturalismo e a perspectiva intercultural na educação de Cuiabá

O multiculturalismo tem gerado discussões na sala de aula devido a presença de culturas cada vez mais diversificadas. Fenômenos sociais como a migração em âmbito nacional e internacional têm impulsionado cada vez mais a necessidade de formações específicas para essa temática em busca de ampliar o diálogo intercultural com os estudantes na sala de aula de ensino regular.

As políticas públicas educacionais e os demais documentos normativos que norteiam a educação básica, como a BNCC (2018) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), demonstram certa preocupação em dialogar sobre as diferentes manifestações culturais existentes na escola, ressaltando sua importância em âmbito social, histórico e cultural. As competências gerais da educação básica, são um exemplo de como essa relação pode ser estabelecida seja direta ou indiretamente. Dentre as sete competências estabelecidas pela BNCC (2018), temos,

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
[...]
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
[...]
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu

projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. (BRASIL, 2018, p. 9)

As competências 1, 3 e 6 sugerem uma escola pautada no diálogo considerando a pluralidade cultural existente. Vale lembrar que o multiculturalismo é composto por diferentes abordagens e que neste estudo ele é articulado primeiramente sob uma ótica diferencialista e ampliado através da perspectiva intercultural, que inclui a interação e o diálogo entre as diferentes culturas. Candau (2008), considera o multiculturalismo diferencialista como uma forma de garantir a expressão das diferentes identidades culturais presentes num determinado contexto, garantir espaços em que estas se possam expressar, pois somente assim os diferentes grupos socioculturais poderão manter suas matrizes culturais de base. Em relação a perspectiva intercultural, a inter-relação entre diferentes grupos culturais presentes em uma determinada sociedade é apontada como uma principal característica.

Neste sentido, a sala de aula é então palco e oportunidade para reflexões, alinhamentos, construções e desconstruções de pensamentos nessa constante relação entre o “eu” e o “outro”, em um processo contínuo, que “não fixam as pessoas em determinado padrão cultural” (Candau, 2008, p. 51). Ou seja, a escola deve buscar no coletivo um ambiente que permita a troca de experiências e saberes evitando o monoculturalismo, que pode trazer consequências negativas para os estudantes, promovendo o silenciamento cultural, causando evasão e desinteresse, bem como reforçar estereótipos e preconceitos, ponto importante que será aprofundado no decorrer da leitura desse artigo.

A cultura, à luz de um processo dinâmico e em constante transformação, também chamada de hibridização, ou cultura fluída, está presente no ambiente educacional nas mais variadas dimensões, seja na linguagem, nos conteúdos ou mesmo nas identidades. Pensar a escola como um espaço democrático de saberes, pressupõe-se um lugar dialógico e crítico, a qual os estudantes e a comunidade escolar se conectam. No entanto, é importante lembrar que,

A educação intercultural não pode ser reduzida a algumas situações e/ou atividades realizadas em momentos específicos nem focalizar sua atenção exclusivamente em determinados grupos sociais. Trata-se de um enfoque global que deve afetar todos os atores e todas as dimensões do processo educativo, assim como os diferentes âmbitos em que ele se desenvolve. No que diz respeito à escola, afeta a seleção curricular, a organização escolar, as linguagens, as práticas didáticas, as atividades extraclasse, o papel do/a professor/a, a relação com a comunidade etc. (Candau, 2008, p. 54)

Logo, a descolonização do conhecimento pode ser um caminho importante para promoção da interculturalidade. Na presença de estudantes da educação infantil e ensino fundamental, a literatura pode ser uma aliada na introdução desse diálogo. Algumas sugestões de leituras para crianças, das quais trazem esse olhar de forma humanizada e que despertam discussões valiosas

entre professores e estudantes podem ser encontradas em: *O cabelo de Lelé*, de Valéria Belém; *Menina bonita do laço de fita*, de Ana Maria Machado; *Malala e seu lápis mágico*, de Malala Yousafzai, e, *Mustafá*, de Marie-Louise Gay. Essas leituras têm em comum a busca pelo combate à invisibilidade ou à marginalização, pela promoção da cidadania e pela contribuição para a justiça social. Convém lembrar que a escolha da literatura utilizada deve ser vista como um ponto de partida, momento em que o diálogo deve transcender a leitura do livro, e considerar “o nível de desenvolvimento cognitivo e linguístico das crianças ao escolher uma história para contar⁴. As histórias devem ser adequadas à idade e ao nível de desenvolvimento das crianças.” (Menezes, 2023, p. 79). É neste momento que a mediação do professor deve se fazer presente através da crítica, da problematização, para que os estudantes consigam estabelecer identificações ou mesmo distanciamentos em relação a si mesmo e ao outro.

O professor deve “criar um ambiente acolhedor que indique confiança, escuta e debate não superficial [...]” (Menezes, 2023, p. 89), consequentemente, esse olhar atencioso em relação à seleção do material e à sua contextualização pode contribuir positivamente para o processo de construção da identidade cultural dos estudantes e no compartilhamento de suas vivências e experiências, que refletem as fortes influências históricas e migratórias presentes na sociedade cuiabana⁵.

A atividade de leitura, pode se tornar uma experiência imersiva através da leitura dramatizada, uma prática teatral utilizada por educadores em que o professor pode utilizar diferentes vozes e expressões. Para as crianças maiores já alfabetizadas, a proposta de uma leitura compartilhada em roda, a fim de estabelecer uma conexão mais sólida e colaborativa também pode ser uma maneira de estreitar afetos.

Outro aspecto importante está relacionado ao diálogo com as famílias, uma prática necessária que possibilita o acesso a uma realidade mais aproximada com a comunidade escolar e que resulta no estabelecimento de verdadeiras pontes interculturais. Gokhale (1980 apud França, 2017) argumenta que “a família não é somente o berço da cultura e a base da sociedade futura, mas é também o centro da vida social. A educação bem-sucedida da criança vai servir de apoio à sua criatividade e ao seu comportamento produtivo escolar” (p.13). Desse modo,

⁴ Para Menezes (2023), as “histórias que são muito difíceis para a compreensão das crianças, condizem-nas à apatia, fazendo com que desistam de ler por falta de motivação. Por outro lado, histórias que são muito fáceis para as crianças acabam sendo não desafiadoras o suficiente, o que, igualmente, não ajuda no desenvolvimento de habilidades cognitivas e linguísticas requeridas em diferentes espaços de interação social” (p.79). Deste modo, a mediação e a abordagem didática são a chave para o equilíbrio e o sucesso a leitura e sua compreensão por parte dos estudantes.

⁵ Ver tópico 3 Multiculturalismo e a perspectiva intercultural na educação.

toda forma de aproximação — como reuniões, oficinas e demais eventos — podem ser utilizadas como “estratégias” para identificar a diversidade existente no ambiente escolar. A partir dessa observação mais direta, a gestão escolar pode desenvolver projetos e intervenções focados nas necessidades da unidade educacional.

4 A formação continuada de professores e a prática docente no combate ao currículo monocultural

A formação continuada é um elemento fundamental na educação, pois é através dela, que professores e demais profissionais da educação tem a oportunidade de estabelecer trocas, rever práticas e estar comunicando demandas emergentes no contexto escolar em determinado espaço-tempo. Diante desse pressuposto, a necessidade de considerar aspectos sociais e culturais no processo educativo é inegável. O professor, assim como o estudante, carrega consigo um universo, experiências e contextos distintos, que compõem a realidade de cada unidade educacional, como um quebra-cabeça. Ou seja, cada peça (professor e estudante) é única e essencial para compreender o todo. Tal diversidade exige uma constante necessidade de revisão nas temáticas formativas e, conseqüentemente, o repensar de novas metas, para que se alcancem os objetivos centrais de aprendizagem e inclusão dos estudantes.

Nesse sentido, a Política Educacional da Escola Cuiabana (2020) defende que, por meio da reflexão, os profissionais da educação serão capazes de constituir sua identidade profissional. O texto ainda estabelece o perfil desses profissionais fundamentado em uma abordagem histórico-cultural, cabendo a eles o papel de mediadores “entre o conhecimento científico e o conhecimento apresentado pelos estudantes em todos os níveis e modalidades de ensino” (p.132). Em relação aos estudantes migrantes, essa mesma política educacional, consta “o ato da matrícula, como mecanismo de inclusão amparado pela Nota Técnica nº 1/2019/COEDI/DPR/SEB/SEB” (Machado e Silva, 2020, p.233). No entanto, é válida a reflexão para professores e para a gestão educacional, que apenas o acesso físico à escola, ainda é insuficiente para combater a exclusão. Ou seja, para que a inclusão seja concretizada de modo eficaz, o ambiente escolar tem de romper com o mero formalismo burocrático para priorizar a dimensão didática, onde a presença de estudantes migrantes exige um posicionamento multiculturalista. Nesse sentido, é válido lembrar que,

O multiculturalismo valoriza diversidade cultural que, no passado, foi praticamente ignorada, vítima de preconceitos e condenações tácitas. O multiculturalismo não pode, assim, ser entendido simplesmente como a aceitação de todas as características das diferentes culturas, mas como a necessidade do estabelecimento de critérios de avaliação das exigências fundamentais da pessoa humana (Machado e Silva, 2020, p.233)

Portanto, a transformação do currículo em um espaço de inclusão cultural e social emerge como uma condição *sine qua non* para o sucesso do processo ensino-aprendizagem que está intrinsecamente atrelado à qualidade e à intencionalidade da formação continuada de professores. É através das formações que o docente pode (ou deixa de) adquirir as estratégias em combate ao monoculturalismo curricular.

Contudo, na ausência de um investimento formativo contínuo e reflexivo sobre a diversidade, a prática docente é condenada à inércia, resultando na triste omissão de estratégias que poderiam, de fato, converter a sala de aula em um ambiente que reconhece cada estudante como uma "peça única e essencial" para a construção de um saber verdadeiramente inclusivo.

Considerações finais

O presente estudo, pautado na análise de conteúdo conforme os preceitos de Bardin (1977), atingiu o objetivo de correlacionar a diversidade histórico-cultural de Cuiabá com as urgências pedagógicas contemporâneas. Foi possível constatar que a capital mato-grossense é, em sua essência, um autêntico palco de "encontros de povos e saberes", forjado desde suas raízes indígenas e africanas até os crescentes fluxos migratórios internacionais (OBMigra, 2024), exigindo do sistema público uma resposta ativa à sua inconfundível pluralidade.

A análise demonstrou que a mera política de acesso à escola, ainda que amparada por dispositivos legais (Machado e Silva, 2020), é notoriamente insuficiente para garantir a inclusão efetiva de estudantes em um contexto de tamanha diversidade. A concretização da inclusão requer, imperativamente, a superação da ótica multiculturalista diferencialista rumo à perspectiva intercultural — aquela que, em sintonia com Candau (2008), preza pela inter-relação e pelo diálogo contínuo entre culturas. Essa transição exige que a escola rompa com o mero formalismo burocrático para priorizar a dimensão didática, transformando a sala de aula em um ambiente democrático e acolhedor, conforme sugerido pelas Competências Gerais da BNCC (2018).

Neste sentido, a formação continuada de professores emerge como um “pré-requisito” para o sucesso do processo. É através de um investimento formativo contínuo e reflexivo que o docente pode adquirir e rever as estratégias em combate ao monoculturalismo curricular, utilizando recursos como a literatura infantil (Menezes, 2023) e o diálogo com as famílias (Gokhale, 1980 *apud* França, 2017) como ferramentas para uma mediação crítica. A inércia na ausência dessa intencionalidade formativa condena a prática docente à omissão de estratégias, resultando no silenciamento cultural e no reforço de estereótipos.

Recomendamos, assim, que as políticas públicas locais – a exemplo da própria Política Educacional da Escola Cuiabana (2020) – ampliem seu foco para além dos mecanismos de matrícula. O foco deve ser direcionado para a criação e manutenção de programas de formação docente contínua, obrigatória e contextualizada, garantindo que a escola se converta, de fato, em um espaço que reconhece cada estudante como uma "peça única e essencial" para a construção de um saber verdadeiramente inclusivo.

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. (L. Antero Reta & A. Pinheiro, Trad.). Edições 70: Lisboa. 1977. 226p.

BELÉM, Valéria. ****O cabelo de Lelê****. Ilustrações de Adriana Mendonça. São Paulo: IBEP, 2012.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 45-185, jan./abr. 2008.

CUIABÁ. Prefeitura Municipal. **Dicionário Cuiabano**. Disponível em: <https://www.cuiaba.mt.gov.br/secretarias/cultura/dicionario-cuiabano>. Acesso em: 20 set. 2025.

FRANÇA, Symone Cavalcante Campos de. A importância da família na escola do campo de Marilu – Iretama/PR. Monografia. Programa de Pós-Graduação em Educação do Campo, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

GAY, Marie-Louise. ****Mustafa****. Ilustração da autora. Tradução de Gilda de Aquino. São Paulo: Brinque-Book, 2019.

MACHADO, Ana Maria. ****Menina bonita do laço de fita****. Ilustrações de Claudius. São Paulo: Ática, 2011.

MACHADO, Edilene de Souza; SILVA, Mabel Strobel Moreira da. **Escola Cuiabana: cultura, tempos de vida, direitos de aprendizagem e inclusão**. Organizadoras: Edilene de Souza Machado e Mabel Strobel Moreira da Silva. 2. ed. Cuiabá, MT: Editora Gráfica Print, 2020. 304 p.

MENEZES, Antônio. Práticas Inovadoras na contação de histórias para crianças [livro eletrônico] / Antônio Menezes. Aracaju, SE: **Edições Seminalis**, 2023. Disponível em: <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/22160/2/PraticasInovadorasContacaoHistoriasCrianças.pdf>. Acesso em: 20 de set. de 2025.

MULTICULTURALISMO COMO POLÍTICA DE INCLUSÃO/EXCLUSÃO. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 27, n. 1, p. 279–299, 2016. DOI: [10.14572/nuances.v27i1.3473](https://doi.org/10.14572/nuances.v27i1.3473). Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/3473>. Acesso em: 27 set. 2025.

OBMIGRA. **Relatório Anual 2024**. Brasília: Ministério da Justiça e Segurança Pública, 2024. Disponível em: https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/Obmigra_2020/OBMIGRA_2024/Relat%C3%B3rio_Anual/RELATORIO_ANUAL_24.pdf. Acesso em: 14 ago. 2025.

SANTOS, Franciele dos; SANTOS, Graciele Marques dos; ALEXANDRE, Ivone Jesus. Sociedades multiculturais nas instituições de educação formal. **Revista Eventos Pedagógicos**, Sinop, MT, v. 3, n. 2, p. 359-365, maio/jul. 2012.

VALVERDE, Carlos. **Canháem!**. Cuiabá 300 anos. *Cidadão Cultura*, Cuiabá, 2019. Disponível em: <<https://www.cidadaocultura.com.br/cuiaba-300-anos-2/>>. Acesso em: 05 out. 2025.

YOUSAFZAI, Malala. ****Malala e seu lápis mágico****. Ilustrações de Kerascoët. Tradução de Lígia Azevedo. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2018.



ENTRE O POPULAR E O ERUDITO: O FUNK COMO FUNDAMENTO ÀS CULTURAS ESCOLARES NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

GT 3: Educação e diversidades culturais

Trabalho completo

Izadora Pires VILELA

(Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEdu)/UFR)

zdrvilela@gmail.com

Resumo

Esta pesquisa trata do funk como cultura popular, legítima e plurivalente da juventude brasileira. Visa-se fundamentar esta cultura como legítima ferramenta pedagógica, a partir de uma análise de conteúdo documental e crítica das competências gerais da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018). Tal documento reforça a valorização da diversidade de saberes, das identidades estudantis e das vivências culturais múltiplas, bem como elucida um caráter neoprodutivista historicamente presente na educação brasileira, revelando diferentes pressupostos intrínsecos. Bourdieu (1986), Brandão (2007), Bardin (2016), Carneiro (2023) e Saviani (2017) são autores que orientam a fundamentação teórica desta pesquisa.

Palavras-chave: BNCC. Cultura Funk. Diversidade de saberes.

1 Introdução

O funk brasileiro é cultuado como movimento de resistência popular contra a hegemonia, e originário das periferias. Majoritariamente fomentado pela juventude, a linguagem de ostentação inerente ao funk é uma das adversidades ideológicas que resistem como resposta ao processo de estratificação social perpetuante no Brasil desde a escravatura. Considerando a história da educação brasileira, o ensino de qualidade – que deveria promover equidade, inclusão, um currículo plural, estimular reflexões críticas, emancipatoriedade estudantil e participação da comunidade – era, e talvez ainda seja, acessível para poucos, portanto, a escola pública tornou-se legalmente um espaço de multiculturalidades que ainda se mostra pouco inclusiva.

A cultura funk também exhibe muitas tensões entre violência e sexualização precoce, dentre outros marcadores sociais como a desigualdade econômica e de acesso ao lazer hegemônico. Em sintonia com esta pesquisa, é importante notorizar que a escola deve ser um local seguro e distante de violências, entretanto, também é um espaço de experimentação, de fomento da análise crítica e acolhimento das diferenças culturais em sua pluralidade.

O distanciamento da escola pública para com o funk salienta outras discrepâncias,

como a sensação de despertencimento do sujeito jovem no ambiente escolar, levando a educação básica ao infundamento com sua realidade, e conseqüentemente ao abandono escolar nos anos finais do ensino médio. Não por acaso, letras de funk frequentemente expressam o descontentamento juvenil com a educação pública, evidenciando a incongruência entre a instituição escolar e a realidade de jovens de classes populares. Como resposta aos processos de estratificação social, a linguagem do funk pode ser uma reação contra estruturas marginalizadas que não a vê como cultura digna de saberes e de sua erudição. Portanto, há que se questionar como o funk atua como contraponto às culturas escolares hegemônicas, mesmo sendo respaldado por leis e diretrizes básicas da educação, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)?

Diante disto, esta pesquisa tem como objetivo geral fundamentar a inserção da cultura funk no currículo escolar, compreendendo-a como manifestação cultural legítima e plurivalente. Busca-se examinar a relação entre cultura e educação nos campos de produção cultural e de criação estudantil, relacionar a noção de epistemicídio com a deslegitimação da cultura funk em espaços escolares, e investigar quais competências da BNCC apoiam a diversidade cultural, a autonomia e visão crítica dos estudantes em uma análise de conteúdo documental crítica (Bardin, 2016). Parte-se do pressuposto de que todas as culturas devem ser legitimadas, e também possuem seu potencial pedagógico.

A metodologia adotada é de cunho qualitativo, bibliográfico e documental, com o levantamento das competências gerais para a educação básica do documento oficial da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), e os procedimentos metodológicos incluem uma análise deste documento oficial, avaliando sua presença, silenciamento ou ressignificação nos espaços escolares, bem como possíveis incoerências com as próprias diretrizes.

O embasamento teórico é composto por autores como Brandão (2007), Bourdieu (1986), Saviani (2017), Carneiro (2023), Derrida (1995), além de estudos contemporâneos sobre culturas populares, epistemicídio e da pedagogia histórico-crítica. Sendo assim, esta pesquisa busca compreender em que medida o funk pode ser incorporado às práticas escolares como instrumento de valorização cultural, crítica social e aproximação entre escola e juventude, respondendo aos desafios de uma educação democrática e plural.

2 Cultura e educação: o potencial de criação e capital cultural

Para discutirmos os entrelaces da educação e da cultura, há que se questionar *para quem* e *para quê* educar, e, por conseguinte, estabelecer as estruturas mais adequadas, que

também seguirão distintas ideologias de se educar. Brandão (2007) elucida as diferentes ideias de educação, com objetivos diferentes no ato de educar, pois este é um processo complexo e multifacetado, sendo ileal ao educando que nós, educadores, estejamos em busca de uma uniformização. Deste modo, o autor afirma que os “modos de compreender o que o ato de ensinar afinal é, o que o determina e, finalmente, a que e a quem ele serve” (Brandão, 2007, p. 60).

Nesse sentido, emerge a distinção entre educação formal, não-formal e informal. A primeira, institucionalizada, é aquela regulada por legislações, sendo a escola em si. A não-formal ocorre em lugares organizados que não são escolares, como em projetos culturais, oficinas e cursos livres, e já a informal é oriunda do empirismo e das vivências tidas no cotidiano, esta tão valiosa quanto às demais (Brandão, 2007). Em reflexão, cabe perguntar: não seria o funk uma forma legítima de educação informal? Ou seria ele respaldado por competências gerais, que o faz legitimamente parte da educação formal institucionalizada? A partir das transmissões de valores como a história e a resistência periférica, ele educa mesmo excluído da institucionalização pedagógica. Deste modo, tal exclusão revela o problema-chave desta pesquisa, a exclusão de culturas subjacentes que pouco privilegiamos dentro do espaço formal escolar, e em especial, as culturas da juventude.

A escola que queremos pode estar caminhando para ser totalmente distinta da escola que temos. Historicamente, os ideais pedagógicos no Brasil foram rompidos em diversos momentos da história com o objetivo de fomentar a continuidade socioeconômica (Camillo, Medeiros, 2018), ou seja, educar como objetivo de preparar sujeitos a adentrar ao mercado de trabalho, mas não necessariamente a se letrarem à favor de sua emancipação educacional e criticidade.

Como salienta Saviani (2007) o momento de ruptura das ideias pedagógicas no Brasil ocorreu à favor dos processos de industrialização, captando um viés nacionalista, militar e desenvolvimentista. Em vista disso, o autor orienta a "fazer a crítica da educação dominante, pondo em evidência as funções reais da política educacional que, entretanto, eram acobertadas pelo discurso político-pedagógico oficial" (Saviani, 2007 p. 390).

Este movimento produtivista, ainda muito presente, propiciou que institutos altamente fomentadores da monovalência educacional, como a Escola Superior de Guerra (ESG) de 1949, pudessem se manter ativos, e que muitas escolas iniciaram suas transições para o modelo cívico-militar, onde a criatividade, a autonomia estudantil, o pensamento emancipatório e a pluralidade cultural não é abraçada, pois busca-se disciplinar esses educandos, para que sejam obedientes a seus *superiores*. Deste mesmo modo, Miranda e

Silva (2023) salientam que o governo federal justificou o uso deste modelo escolar como solução aos jovens ditos perigosos e violentos das escolas públicas.

Dialogando com essa perspectiva de educação cívico-militar crescente no contexto brasileiro, a monovalência é persistente, favorecendo um ambiente de regulação discursiva: do que pode e não pode ser dito na escola, mas principalmente do que não deve estar na escola, ou até mesmo *quem*. Bourdieu (1986) em suas teorizações acerca da visão multidimensional do capital, sendo esses social, cultural, econômico e simbólico, já denunciava o perigo da estratificação social pela educação e os distintos acúmulos de capitais, bem como o acesso a eles. Pensando em escolas públicas das quais os sujeitos que as operam almejam a padronização e a monovalência cultural, seus educandos estarão pouco expostos ao valiosíssimo capital cultural, e deste modo, o racismo estrutural vence mais uma vez.

3 O dispositivo de racialidade e o epistemicídio estudantil: *E o funk? Aonde tá?*

A juventude brasileira perpassa por tensões que repercutem nos ambientes de ensino, espaços nos quais as trocas interculturais são mais intensas. No contexto de fortes diferenças, o funk dá expressão a uma série de questões sociais e existenciais vividas por esses jovens. Todavia, por ser uma expressão da periferia encontra grande resistência na escola, salientando a força da segregação cultural que, muitas vezes, colocam os alunos para fora dos muros da escola. Neste trabalho não se visa uma identidade estudantil que contemple a todos os estudantes, pois partimos da perspectiva da diferença (DELEUZE, 2006, p. 417), da qual “é a expressão do próprio ser, de cada ser - unívoco”.

De acordo com Saviani (2002, p. 420), a pedagogia histórico-crítica é entendida como “mediação no seio da prática social global”, pois é a partir dela que se tem o ponto de partida e de chegada das práticas educacionais. Essa proposta educacional se põe como uma forma de resistir às demais ondas educacionais pautadas no conservadorismo e no silenciamento de demais culturas subjacentes. Como já discutido neste trabalho, o racismo estrutural é um debate inerente à esta pesquisa, e Carneiro (2023) nos auxilia a identificar os dispositivos de racialidade presentes na cultura e linguagem do funk. Sendo esta uma cultura da periferia e das classes não-dominantes, a desqualificação destes conhecimentos produzidos por não-brancos contribuem para este sistema monovalente que desvaloriza o conhecimento e a subjetividade desses sujeitos, o que Carneiro chama de epistemicídio.

Deste modo, incumbe-se propostas educacionais que elucidam a criação na sala de aula, tornando as aulas mais inventivas, abertas ao campo de reflexão e principalmente do

diálogo com os estudantes, caminho este oposto à educação produtivista estrutural, cívico-militar e monovalente. Equitativamente, Derrida (1995) advoga à favor das experiências estudantis serem trazidas para o contexto escolar, enaltecendo suas subjetividades e suas diferenças, o que torna este ambiente rico em capitais culturais.

A perspectiva de regulação discursiva desta pesquisa circunda no controle exercido por superestruturas sociais, que alimenta a estratificação social, desvalida contraculturas de resistência, e sucumbe os jovens estudantes em seu anseio pelo processo de ensino-aprendizagem. Como salienta Gonzalez (2020, p. 101), “setores dominantes, historicamente, buscam formas de neutralizar mobilizações populares”, a partir da manipulação ideológica e da repressão direta. Pensando no funk como uma linguagem contemporânea de resistência marginalizada, ele não ter seu espaço em ambientes institucionalizados é só mais uma forma de silenciar a periferia, o popular e esses sujeitos, o que se apresenta contrário às intencionalidades descritas no documento oficial da BNCC (Brasil, 2018) discutidas na próxima seção.

4 Metodologia e análise de dados

Pesquisas anteriores já tratavam do funk como material pedagógico nas escolas em áreas do conhecimento específicas como artes, educação física, música e língua portuguesa (Sousa, Maldonado, Neira, 2018; Andrade, 2023; Baptista, Wolffenbüttel, 2018), e também na construção da identidade nacional brasileira e a luta para manter os valores periféricos pela música (Oliveira, 2023), como no samba, no MPB e no rap. Também encontramos pesquisas que discutem as inconsistências da BNCC perante às próprias teorizações curriculares, como na educação musical multidimensional (França, 2020), nas práticas corporais da educação física (Neira, 2018), e na falta de primazia da escola sob tais conteúdos, como a performatividade, produção, reprodução e consumo musical destes estudantes (Mariano, Schroeder, 2024).

Nesta pesquisa, adota-se a análise de conteúdo documental com enfoque crítico como procedimento metodológico, bem como se trata de uma abordagem qualitativa que, a partir da seleção e exame de documentos oficiais — neste caso, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) — busca-se não apenas identificar e sistematizar informações explícitas, mas também desvelar sentidos implícitos e contradições que atravessam o texto normativo.

A leitura crítica das competências gerais da BNCC evidencia tensões entre os valores que o documento proclama — diversidade, pluralidade cultural, democracia e respeito às

identidades — e a realidade vivida por estudantes, sobretudo da periferia, marcada por expressões culturais como o funk. A análise de conteúdo documental crítica (Bardin, 2016) permite revelar tanto o potencial da BNCC em legitimar saberes juvenis quanto suas limitações e silenciamentos diante das práticas escolares reais. Assim, busca-se avaliar a viabilidade do funk como ferramenta pedagógica nos parâmetros da BNCC, a partir de questões propostas pela autora, com o objetivo de identificar falhas e contribuir para a valorização da pluralidade estudantil e de seus saberes populares. As perguntas formuladas foram as seguintes:

- Como o funk é representado, silenciado ou ressignificado nos materiais didáticos e nas práticas pedagógicas?
- Quais tensões emergem entre o funk, enquanto expressão cultural popular, e as culturas escolares hegemônicas de caráter eurocêntrico/erudito?
- Como projetos interdisciplinares podem integrar o funk aos conteúdos?

Segue a tabela formulada pela autora, que explicita algumas competências gerais do documento, as páginas localizadas, e a análise feita:

Tabela 1 – Análise de conteúdo documental das competências gerais da BNCC com enfoque crítico

Competência (BNCC)	Localização (página)	Análise crítica da autora
1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.	BRASIL, 2018, p. 9	O funk, como conhecimento cultural e social produzido pelas periferias, raramente aparece nos materiais didáticos. Muitas vezes é silenciado ou tratado de forma estigmatizada. A tensão se dá entre o reconhecimento da produção popular e a permanência de uma cultura escolar eurocêntrica. Projetos interdisciplinares poderiam ressignificar letras de funk em aulas de História, Sociologia e Artes, explorando seus contextos históricos e sociais.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à investigação, reflexão, análise crítica, imaginação e criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos de diferentes áreas.	BRASIL, 2018, p. 9	O funk poderia ser utilizado como potente objeto de investigação crítica, por exemplo na análise de letras que denunciam desigualdades sociais ou violências. No entanto, é frequentemente excluído por discursos midiáticos e escolares que o associam apenas à apologia ao crime, excluindo os vários subgêneros subjacentes, como o funk consciente e o feminino. Projetos interdisciplinares poderiam estimular análises de letras em Língua Portuguesa, conectando linguagem, crítica social e produção criativa.

3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.	BRASIL, 2018, p. 9	Embora a BNCC proponha a valorização da diversidade cultural, o funk quase não aparece como exemplo de arte ou cultura legítima. A tensão está no privilégio dado ao cânone artístico europeu e brasileiro, em detrimento de produções periféricas, que denunciam veemente desigualdades locais. Atividades em Artes e Música poderiam trabalhar com videocliques e performances de funk, promovendo leitura estética e crítica.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal, corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.	BRASIL, 2018, p. 10	O funk articula múltiplas linguagens (dança, música, performance, produção digital). Apesar disso, tais manifestações são frequentemente interditas nas escolas. O conflito está entre a multimodalidade do funk e a visão escolar tradicional que valoriza apenas gêneros legitimados, ditos eruditos e/ou oficiais. Projetos interdisciplinares poderiam incluir oficinas de produção audiovisual de funks críticos, unindo Artes, Educação Física, Língua Portuguesa e Tecnologias Digitais.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de experiências que possibilitem entender o mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.	BRASIL, 2018, p. 10	O funk é um campo de trabalho criativo e econômico real para muitos jovens, mas raramente é reconhecido como prática legítima no currículo. Há tensão entre o mundo do trabalho periférico e as expectativas escolares formalizadas, bem como a elucidação de uma educação neoprodutivista, sendo esta contrária aos princípios de uma pedagogia histórico-crítica. Entretanto, projetos interdisciplinares poderiam discutir o mercado musical, direitos autorais e empreendedorismo cultural como possibilidades, em respeito às pluralidades estudantis e de suas origens.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, promovendo o respeito à diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.	BRASIL, 2018, p. 10	O funk é alvo frequente de preconceito social e racial, que por si só fere esta competência geral em sua genuinidade. Reconhecê-lo no currículo poderia estimular práticas de empatia e respeito à diversidade cultural. A tensão se manifesta na exclusão de vozes periféricas do espaço escolar, portanto projetos interdisciplinares poderiam propor rodas de conversa e debates sobre letras de funk e sua relação com direitos humanos e cidadania, mais uma vez salientando a necessidade de uma análise crítica por parte dos estudantes, e fomentada pelas instituições escolares.

Fonte: Autoria própria (2025).

Para complementar, o documento cita o respeito às identidades linguísticas e culturais, a ações essenciais para a identificação e adequação da base comum à realidade local e a promoção da equidade educacional em um país multifacetado como o Brasil:

Independentemente da duração da jornada escolar, o conceito de educação integral com o qual a BNCC está comprometida se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea. **Isso supõe considerar as diferentes infâncias e juventudes, as diversas culturas juvenis e seu potencial de criar novas formas de existir.** (BRASIL, 2018, p. 14, grifos da autora)

6 Considerações finais

A BNCC prevê a valorização de expressões culturais populares, mas o funk, embora presente no cotidiano juvenil e reconhecido como prática legítima de produção de sentidos, segue frequentemente silenciado ou estigmatizado em materiais didáticos e práticas pedagógicas. Nesse cenário de disputas discursivas, o funk se configura como contraponto às culturas escolares hegemônicas, revelando a distância entre o discurso oficial de diversidade e pluralidade cultural, que evidencia práticas escolares centradas exclusivamente em referências eurocêntricas e cânones brasileiros. Portanto, o funk, que poderia ser uma possibilidade pedagógica, acaba se tornando um problema na perspectiva prática escolar, não só pelos educadores, mas pelos gestores educacionais e parlamentares brasileiros em sua maioria.

Ainda que a BNCC respalde a inclusão do funk nas práticas escolares, sua implementação revela tensões ligadas à lógica de homogeneização curricular, que muitas vezes desconsidera diálogos com as culturas populares dos estudantes — fundamentais para uma aprendizagem mais significativa. Além disso, o documento é marcado por interesses comerciais e por uma ênfase produtivista, como na Competência Geral 6, que associa a diversidade de saberes ao “mundo do trabalho” e ao “projeto de vida”, relegando a segundo plano princípios de uma educação integral e cidadã. Esse foco, embora não irrelevante, sinaliza uma visão produtivista da educação e, em certo sentido, contribui para a precarização do próprio trabalho.

Cultura e educação são indissociáveis, e a escola deve atuar como espaço de interação cultural. No entanto, o cenário atual exige uma análise crítica das narrativas estabelecidas e da atuação de documentos oficiais, como a BNCC, pois, ao ser incorporado ao espaço pedagógico, o funk cumpre as diretrizes legais, mas também questiona a seletividade cultural da escola, desestabilizando hierarquias entre a cultura dita oficial e as culturas populares, expondo desigualdades sociais e raciais e ampliando os limites do que pode ser legitimado. Nesse sentido, nós educadores, compreendendo a escola como espaço político e de poder,

devemos repensar nossos conteúdos e práticas, promovendo um ambiente rizomático, que valorize a criação, o diálogo e a plurivalência, superando tendências produtivistas, militarizantes e excludentes ainda presentes no cotidiano escolar.

Além disso, o contexto pós-moderno traz novos impactos para a educação, marcados por transformações políticas, mudanças no perfil da força de trabalho cada vez mais institucionalizada, expansão dos meios de informação e multiletramentos, além da rejeição aos padrões convencionais de ensino. Nesse cenário, evidencia-se a necessidade de flexibilização curricular que dialogue com essa pluralidade cultural e estudantil, rompendo com a tendência histórica da educação brasileira em homogeneizar o currículo à sua monovalência. A BNCC deve, portanto, ser entendida como ponto de partida, e não como limite.

Deste modo, um ensino de qualidade que abrace a diversidade cultural brasileira é aquele que reconhece, respeita e valoriza as múltiplas identidades, histórias e expressões culturais do país, garantindo que elas façam parte tanto do currículo formal quanto das vivências escolares. Sendo assim, por que o funk não é considerado, também, algo erudito? Seria este estigma fruto da erotização contínua promovida por discursos midiáticos ou consequência da estrutura marginalizadora que limita o espaço das culturas populares e periféricas?

Referências

ANDRADE, Fagner Alves de. Gênero musical funk e o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa. **Humanidades & Inovação**, Palmas, v. 10, n. 6, 2023. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/6850>. Acesso em: 22 set. 2025.

BAPTISTA, Leonardo Marchetto; WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim. O Funk no ensino de música: uma pesquisa-ação com estudantes de um centro cultural. **28º Seminário Nacional de Arte e Educação e 9º Encontro de Pesquisa em Arte** - ISSN 2359-6120(online), [S. l.], v. 26, n. 26, p. p.16–18, 2018. Disponível em: <https://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/Anaissem/article/view/579> . Acesso em: 22 ago. 2025.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense (Coleção primeiros passos), 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BOURDIEU, P. (1986). The forms of capital [As formas de capital]. In J. Richardson (Org.), **Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education**. Nova Iorque: Greenwood Press, 1986, p. 241-258.

CAMILLO, Cíntia Moralles; MEDEIROS, Liziany Müller. **Teorias da educação** [recurso eletrônico]. Santa Maria, RS: UFSM, NTE, 2018. 1 e-book: Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/18360>. Acesso em: 03. Jul. 2025.

CARNEIRO, Sueli. **Dispositivo de racialidade: A construção do outro como não ser como fundamento do ser**. Rio de Janeiro: Zahar, 2023, 431p.

DELEUZE, G. **Diferença e repetição**. Trad. Luiz B. L. Orlandi e Roberto Machado. 2 ed. São Paulo: Graal, 2006 (1968).

DERRIDA, J. **A escritura e a diferença**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1995.

FRANÇA, Maria Cecília Cavalieri. BNCC e Educação Musical: muito barulho por nada?. **Música na educação básica**, v. 10, n. 12, 2020.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

MARIANO, Hugo Romano; SCHROEDER, Jorge Luiz. Pop, funk e rap como conteúdos musicais para os jovens na escola: reflexões sobre gênero, raça e classe. **Diversidade e Educação**, v. 12, n. 1, p. 165-189, 2024.

MIRANDA, E. M. C.; SILVA, F. T. **Escolas cívico-militarizadas no Brasil: um estado do conhecimento no Brasil**. Educação, [S. l.], v. 48, n. 1, p. e78/1–24, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/66174> . Acesso em: 3 jul. 2025.

NEIRA, Marcos Garcia. Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 40, n. 3, p. 215-223, 2018.

OLIVEIRA, Acauam Silvério de. Cores e valores e os dilemas do rap brasileiro contemporâneo. In: VIEIRA, Daniela; SANTOS, Jaqueline Lima (Org.). **Racionais MC's: entre o gatilho e a tempestade**. São Paulo: Perspectiva, 2023.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SOUSA, Claudio Aparecido de; MALDONADO, Daniel Teixeira; NEIRA, Marcos Garcia. **Círculo de cultura e educação física: a tematização do funk na escola**. Kinesis, Santa Maria, v. 36, n. 1, p. 116-129, jan./abr. 2018. DOI: 10.5902/2316546427299. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/kinesis/article/view/27299>. Acesso em: 22 set. 2025.

ENTRE RIOS E ESTRADAS: UMA CARTOGRAFIA RIZOMÁTICA DO TRANSPORTE ESCOLARAR E SEUS IMPACTOS NA EDUCAÇÃO RIBEIRINHA

GT 3: Educação e diversidades culturais

Trabalho completo

Marizeth de Amorim Campos

(EGRESSA PPGEDU-UNEMAT/DOCENTE-SEDUC). E-mail: marizeth.campos@edu.mt.gov.br

Maritza Maciel Castrillon Maldonado

(Docente-PPGEDU-UNEMAT Cáceres/Mato Grosso). E-mail: maritza@unemat.br

Resumo

Este artigo, recorte de dissertação defendida em 2024, analisa impactos do transporte escolar na vida de estudantes ribeirinhos do Pantanal Mato-Grossense, com foco na comunidade da Ilha do Piraim. A pesquisa qualitativa, orientada pelo método da cartografia e desenvolvida por meio de observações, entrevistas e rodas de conversa, evidenciou que os longos trajetos em barcos e ônibus, iniciados de madrugada, comprometem a atenção, a permanência e a aprendizagem. Apesar das dificuldades, a comunidade organiza estratégias coletivas de enfrentamento. O estudo aponta que o transporte escolar emerge como um elemento estruturante da experiência educativa, sinalizando a necessidade de políticas públicas contextualizadas.

Palavras-chave: Transporte escolar. Cartografia. Estudantes ribeirinhos /as.

1 Introdução

Este artigo resulta de um recorte analítico da dissertação de mestrado CARTOGRAFIA DE MOVIMENTOS DE ESTUDANTES ¹RIBEIRINHOS/ASPANTANEIROS/AS DA ILHA DO PIRAIM: TRANSPORTE E ESCOLA (CAMPOS, 2024), defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso-UNEMAT. Na pesquisa original, buscou-se compreender as experiências de escolarização de *estudantes ribeirinhos/as* do Pantanal Mato-Grossense, tendo como campo empírico a comunidade da Ilha do Piraim, localizado especificamente no município de Barão de Melgaço. Faz divisa com a comunidade Barra do Piraim, cidade de Poconé-MT. No presente texto, destacamos um eixo central identificado no percurso da investigação: o transporte escolar e seus efeitos sobre o direito à educação e a aprendizagem de crianças e jovens *ribeirinhos/aspantaneiros/as*.

Discutir transporte escolar em contextos ribeirinhos não se resume a uma questão logística. Trata-se de um tema profundamente político e pedagógico, pois diz respeito à materialização do direito constitucional à educação, à permanência dos/as estudantes na escola

¹ A grafia conjunta e em itálico de termos como *ribeirinhos/aspantaneiros/as* é uma escolha metodológica recorrente em pesquisas nos/dos/com os cotidianos. Trata-se de uma estratégia que evidencia a inseparabilidade das expressões, cuja existência só se sustenta na relação entre elas. Como explica Alves (2001, p. 2): “Para mostrar a única possibilidade de existência desses termos — um tem relação com o outro e só existe nesta relação — os juntei em uma única palavra.”

e às condições concretas de participação nos processos de ensino e aprendizagem. Como lembram Silva (2011) e Gomes (2012), a desigualdade educacional no Brasil não se restringe ao currículo ou à formação docente, mas também se expressa nas barreiras de acesso, muitas vezes invisibilizadas nos grandes debates nacionais.

No Pantanal, essas barreiras assumem contornos singulares. O ciclo das águas, com suas cheias e vazantes, define não apenas a vida econômica e cultural da região, mas também a rotina escolar. Estudantes que vivem em comunidades ribeirinhas frequentemente dependem de embarcações para chegar a pontos de apoio e, em seguida, de ônibus escolares para alcançar as unidades de ensino. Esse deslocamento pode durar horas, iniciando ainda de madrugada, exigindo das crianças e adolescentes esforços físicos e emocionais que impactam diretamente sua disposição para aprender.

A dissertação proporcionou relatos de famílias e estudantes que saem de casa antes do nascer do sol, enfrentam trajetos inseguros em embarcações improvisadas e percorrem longas distâncias de ônibus em estradas alagadas ou precárias. Ao chegarem à escola, já estão exaustos, com fome e muitas vezes sonolentos. Tal condição compromete não apenas a frequência, mas também a atenção, a motivação e o rendimento escolar.

Esse cenário nos leva a considerar o transporte escolar como um tempo pedagógico oculto (CASTILHO, 2018), pois embora não seja contabilizado oficialmente como parte do processo educativo, ele interfere decisivamente na aprendizagem. O tempo gasto no deslocamento, o cansaço acumulado e as dificuldades de logística tornam-se fatores pedagógicos invisíveis, mas estruturantes da experiência escolar ribeirinha.

Além disso, a questão do transporte escolar evidencia tensões entre políticas públicas e realidades locais. O Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (PNATE), instituído pelo governo federal, prevê recursos e normativas para garantir o deslocamento de estudantes da zona rural. Contudo, na prática, as especificidades do Pantanal raramente são contempladas. As embarcações muitas vezes não seguem padrões de segurança adequados; os horários não respeitam os ritmos das comunidades; e a gestão do transporte nem sempre dialoga com as famílias e lideranças locais.

A partir dos dados da pesquisa, foi possível identificar que o transporte escolar não é apenas um meio para chegar à escola, mas um fator de permanência e sucesso escolar. Crianças que enfrentam trajetos muito longos e desgastantes tendem a apresentar maiores índices de evasão e dificuldades de aprendizagem, enquanto iniciativas locais que adequam horários, rotas e embarcações favorecem a motivação e o pertencimento dos/as estudantes.

Portanto, analisar o transporte escolar no Pantanal significa compreender como dimensões aparentemente técnicas estão profundamente relacionadas às desigualdades educacionais. A vida escolar de *estudantes ribeirinhos/as* é marcada por deslocamentos que atravessam rios, estradas e longas esperas, configurando uma rotina que desafia o ideal de uma educação de qualidade para todos.

Este artigo tem como objetivo, assim, analisar os impactos do transporte escolar na rotina e na aprendizagem de *estudantes ribeirinhos/as pantaneiros/as* da comunidade da Ilha do Piraim, destacando as condições materiais, os percursos, os tempos de deslocamento e suas consequências no processo formativo.

A seguir, apresentamos a fundamentação teórica, que discute o direito à educação, as políticas de transporte escolar e os estudos sobre escolarização em áreas rurais e ribeirinhas. Em seguida, detalhamos a metodologia, baseada em pesquisa qualitativa, com entrevistas, rodas de conversa e observações de campo com base na cartografia como método. O estudo acompanha o movimento de práticas, afetos e resistências que atravessam o cotidiano desses/as estudantes.

A presente investigação, de natureza cartográfica, buscou acompanhar os movimentos, os fluxos e as conexões que se manifestam nas experiências dos/as estudantes *ribeirinhos/as pantaneiros/as* da Ilha do Piraim. Inspirada no pensamento rizomático de Gilles Deleuze e Félix Guattari (1995), a pesquisa não parte de categorias predefinidas ou de uma estrutura fixa, mas sim da escuta atenta e do registro sensível dos processos em curso. A dissertação expõe os principais achados relacionados ao transporte, enquanto a discussão articula esses dados aos referenciais teóricos. Por fim, as considerações finais apontam caminhos possíveis para políticas públicas mais contextualizadas e sensíveis às realidades pantaneiras.

2 Fundamentação Teórica

Discutir o transporte escolar como parte constitutiva do direito à educação implica reconhecer que as condições materiais de acesso à escola influenciam diretamente a permanência e a aprendizagem dos/as estudantes. No caso das comunidades ribeirinhas do Pantanal, o transporte deixa de ser apenas uma questão logística e passa a ser elemento estruturante da experiência escolar.

2.1 Transporte escolar como direito educacional

A Constituição Federal de 1988 assegura a todos o direito à educação (art. 205) e estabelece como dever do Estado a garantia de acesso e permanência na escola (art. 208). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996) reforça esse princípio, destacando que o poder público deve garantir igualdade de condições para o acesso e a permanência dos/as estudantes. Nessa perspectiva, o transporte escolar não é um serviço acessório, mas um mecanismo que viabiliza a efetividade desse direito.

O Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (PNATE), criado pela Lei nº 10.880/2004, destina recursos para custear despesas com manutenção de veículos, combustível, embarcações e terceirização de serviços. Ainda assim, diversos estudos (SILVA, 2011; GOMES, 2012; CASTILHO, 2018) indicam que o programa não contempla as especificidades de regiões como o Pantanal, onde o transporte exige rotas mistas (barco e ônibus), adaptações ao ciclo das águas e maior articulação comunitária.

2.2 Transporte escolar e desigualdades educacionais

Pesquisas realizadas em áreas rurais e ribeirinhas (CASTILHO, 2018; OLIVEIRA, 2020) apontam que longos trajetos diários para chegar à escola afetam a assiduidade, o rendimento e até mesmo a permanência de estudantes. O transporte, muitas vezes visto como etapa externa ao processo educativo, constitui, na verdade, um tempo pedagógico oculto, na medida em que define as condições físicas e emocionais com que o estudante chega à sala de aula.

Estudos de Antunes (2017) demonstram que o tempo gasto no deslocamento escolar pode provocar sonolência, fadiga e queda de atenção, comprometendo a aprendizagem. Em áreas ribeirinhas, esse cenário é agravado por fatores como a insegurança das embarcações, as variações climáticas e a ausência de infraestrutura adequada nos pontos de embarque e desembarque.

2.3 O Pantanal e as especificidades ribeirinhas

O Pantanal Mato-Grossense, maior planície alagável do mundo, apresenta ciclos de cheia e seca que condicionam o ritmo da vida comunitária. Essa sazonalidade impacta diretamente o transporte escolar, que precisa se adaptar às condições do rio e das estradas (CAMPOS, 2024). Estudantes da Ilha do Piraim, por exemplo, enfrentam trajetos que envolvem travessias de barco seguidas de longos percursos de ônibus, partindo de casa ainda de madrugada.

É nesse encontro com as linhas do território que se faz potente a descrição de Maldonado (2017, p,105), que nos convida a perceber o Pantanal não como cenário fixo, mas como um tecido vivo, em permanente recomposição:

[...] no período da seca, o contorno de cada grão de areia que, em seu conjunto, forma um areal; as ondas de cipós, gramas nativas, saranzeiros que cobrem a superfície, ainda molhada pelas águas do rio que vazaram na estação anterior; as linhas do pé de laranjinha e de sua sombra sob o sol; os risos das crianças ali empoeiradas. Contornemos essas linhas para ver o movimento que elas produzem. Imaginemos as margens de um rio. De rio singular, [...] O movimento lento, sonolento de suas águas, desenhado, ora cobras retorcidas rastejando, ora “Ss”, ora montanhas deitadas. Passemos as mãos nesses contornos. Imaginemos a copa de Ipê amarelo ouro, pintando o céu azul; o ninho de um tuiuiú no alto de sua copa, aumentando o fluxo das linhas daquela árvore. Ouçamos os gritos do filhote que ainda não apareceu. Tracemos o percurso do pássaro em busca do alimento, sintamos o movimento. (MALDONADO, 2017, p. 105).

Essa realidade dialoga com o conceito de territorialidade (HAESBAERT, 2004), pois o espaço vivido pelas comunidades não pode ser compreendido apenas como localização geográfica, mas como lugar de práticas, memórias e pertencimentos. A escola, nesse contexto, se relaciona com o território de forma contraditória: ao mesmo tempo em que é espaço de socialização e de oportunidades, também reproduz desigualdades ao não reconhecer os condicionantes da vida ribeirinha.

2.4 Transporte, tempo e aprendizagem

A relação entre transporte e aprendizagem foi estudada por Castilho (2018), que identificou que trajetos superiores a uma hora tendem a reduzir a participação ativa dos estudantes em sala de aula. Esse dado encontra ressonância na pedagogia crítica de Freire (1996), ao lembrar que a aprendizagem só é possível quando os sujeitos estão plenamente presentes e engajados no processo educativo. No caso dos/as *estudantes ribeirinhos/aspantaneiros*, o excesso de tempo de deslocamento se torna uma barreira invisível, mas concreta, ao exercício do direito à educação.

Além disso, autores como Hooks (1994) e Walsh (2009) chamam atenção para o caráter interseccional das desigualdades. O transporte precário afeta especialmente crianças pobres, negras e de comunidades tradicionais, reproduzindo a lógica da colonialidade do poder (QUIJANO, 2005), que historicamente negou direitos plenos a esses grupos.

2.5 Interculturalidade e políticas públicas

Pensar o transporte escolar a partir de uma perspectiva intercultural implica compreender que não basta garantir veículos ou embarcações; é preciso considerar os ritmos,

os saberes e as necessidades das comunidades. Walsh (2009) propõe a interculturalidade crítica como prática insurgente, que não se limita a reconhecer a diversidade, mas busca transformar as estruturas de poder que a marginalizam. No caso do Pantanal, isso significa planejar políticas educacionais que dialoguem com o território e com as experiências de vida ribeirinhas.

Essa perspectiva reforça a necessidade de políticas públicas que vão além da padronização e que reconheçam as especificidades regionais. O transporte escolar no Pantanal não pode ser visto como mera adaptação técnica, mas como parte de um projeto educacional que respeite as culturas locais e fortaleça a identidade ribeirinha.

3 Objetivo

O presente artigo tem como objetivo analisar os impactos do transporte escolar na rotina e na aprendizagem de *estudantes ribeirinhos/as pantaneiros/as* da comunidade da Ilha do Piraim, em Barão de Melgaço divisa com a cidade de Poconé-MT.

4 Metodologia

A pesquisa, de natureza qualitativa, fundamentou-se nos princípios da pesquisa participante e da abordagem cartográfica (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2010), buscando acompanhar os fluxos e os movimentos da vida escolar. O campo empírico foi a comunidade da Ilha do Piraim, situada no Pantanal, região marcada pelas cheias e vazantes que condicionam a rotina das famílias e interferem diretamente no deslocamento até a escola. Participaram do estudo estudantes da Educação Infantil, Ensino Fundamental I e Ensino Fundamental II.

Os dados foram obtidos por meio de observação participante, entrevistas semiestruturadas e rodas de conversa, permitindo a coleta de relatos sobre o transporte, a rotina e as estratégias desenvolvidas pela comunidade. O material foi sistematizado por meio da análise temática (BARDIN, 2011), tendo como categorias principais o tempo de deslocamento, as condições de transporte, os impactos na aprendizagem e as estratégias comunitárias.

5 Resultados

Os achados revelaram que o transporte escolar ocupa lugar central na experiência de escolarização ribeirinha. O tempo de deslocamento se destaca como um dos maiores desafios: estudantes relataram sair de casa entre 4h30 e 5h da manhã para alcançar o ponto de embarque, atravessando o rio em pequenas embarcações e, em seguida, enfrentando longas viagens de ônibus por estradas precárias e frequentemente alagadas. O retorno ocorre apenas no começo

da tarde, resultando em jornadas de mais de 08 horas, das quais grande parte é consumida pelo deslocamento.

As condições de transporte agravam a situação. As embarcações, muitas vezes improvisadas, não seguem padrões de segurança, e os períodos de cheia aumentam os riscos de acidentes. Nos ônibus, as dificuldades incluem veículos antigos, superlotação e estradas em más condições. Essa realidade produz desgaste físico e emocional para os/as estudantes, que chegam à escola já cansados, sonolentos e famintos. Professores relataram que o cansaço compromete a atenção, a participação em sala e o rendimento escolar, contribuindo para faltas e até para casos de evasão, especialmente nos períodos de maior dificuldade de acesso.

Apesar das dificuldades, observou-se também a força da organização comunitária. Famílias e vizinhos se mobilizam em mutirões para consertar barcos, ajustar horários e dividir custos de combustível, criando formas coletivas de enfrentamento. Os próprios estudantes destacaram a importância do apoio mútuo durante os trajetos, transformando o deslocamento em espaço de convivência e solidariedade. Essas estratégias, ainda que não substituam a responsabilidade do poder público, demonstram a resistência e a capacidade de articulação da comunidade diante das adversidades.

Assim, os dados indicam que o transporte escolar no Pantanal não pode ser entendido apenas como meio de levar os estudantes até a escola, mas como um elemento estruturante da própria experiência educativa. O deslocamento, com suas longas horas, riscos e desgastes, constitui um tempo pedagógico oculto que impacta diretamente a permanência e a aprendizagem, exigindo políticas públicas específicas que considerem as particularidades do território ribeirinho pantaneiro.

6 Discussão

Os resultados da pesquisa mostram que o transporte escolar no Pantanal não pode ser reduzido a uma questão operacional, pois atravessa dimensões pedagógicas, sociais e políticas. O tempo de deslocamento, as condições precárias de embarcações e ônibus e os efeitos sobre a aprendizagem configuram um quadro de desigualdade que coloca em risco o direito à educação dos/as *estudantes ribeirinhos/as*.

Paulo Freire (1996) lembra que a educação deve estar vinculada à realidade concreta dos sujeitos. Quando crianças e adolescentes saem de casa ainda de madrugada, enfrentam longas jornadas de deslocamento e chegam à escola exaustos, a experiência educativa deixa de dialogar com suas condições de vida, tornando-se excludente. A pedagogia do oprimido, proposta por Freire, encontra eco nesse contexto: a opressão se manifesta não apenas no currículo

eurocêntrico, mas também nas condições materiais de acesso, que limitam a participação plena dos estudantes no processo de aprendizagem.

Nesse sentido, o transporte escolar pode ser entendido como um tempo pedagógico oculto (CASTILHO, 2018), uma dimensão não reconhecida oficialmente, mas que interfere diretamente na qualidade da educação. O tempo gasto no deslocamento compromete a atenção, a motivação e a permanência, reforçando desigualdades que afetam principalmente populações historicamente marginalizadas, como comunidades ribeirinhas, quilombolas e indígenas.

A análise também dialoga com a perspectiva decolonial, especialmente com Walsh (2009), que defende a interculturalidade crítica como prática de transformação das estruturas de poder. No caso do Pantanal, garantir transporte escolar de qualidade significa reconhecer os ritmos e modos de vida ribeirinhos, rompendo com políticas padronizadas que ignoram as especificidades territoriais. A colonialidade do poder, conforme argumenta Quijano (2005), está presente quando políticas universais desconsideram a diversidade dos sujeitos e produzem exclusões invisíveis.

Bell Hooks (1994), ao discutir a pedagogia engajada, ressalta a importância da escuta e da valorização das vozes marginalizadas. A escuta das famílias e dos estudantes ribeirinhos sobre suas experiências de transporte revela que eles não são apenas usuários de um serviço, mas sujeitos que resistem, organizam estratégias coletivas e reivindicam seu direito de aprender em condições dignas. Essa resistência comunitária demonstra que, mesmo diante de um sistema excludente, emergem práticas solidárias que reforçam a identidade ribeirinha e o pertencimento.

Assim, discutir transporte escolar no Pantanal é discutir também justiça social. Não se trata apenas de garantir barcos ou ônibus, mas de assegurar que os estudantes cheguem à escola em condições de aprender, respeitando seu tempo, seu território e sua cultura. Políticas públicas sensíveis às especificidades locais são fundamentais para que a escola se torne um espaço de emancipação, e não de reprodução das desigualdades.

8 Em vez de um fim: Sementes para Novos Percursos

O estudo realizado na comunidade ribeirinha da Ilha do Piraim evidencia que o transporte escolar constitui um dos principais desafios para a efetivação do direito à educação no Pantanal Mato-Grossense. Mais do que um serviço de apoio, ele se revela como parte integrante da experiência educativa, capaz de interferir de maneira decisiva na permanência, no rendimento e na aprendizagem dos estudantes.

Os achados demonstraram que os longos percursos de barco e ônibus, iniciados ainda de madrugada e concluídos apenas à tarde, configuram jornadas exaustivas, que comprometem a

atenção e a participação em sala de aula. As condições precárias de embarcações e estradas, associadas à insegurança e ao desgaste físico, reforçam as desigualdades já existentes. Nesse contexto, o transporte escolar se torna um **tempo pedagógico oculto**, invisível nas estatísticas oficiais, mas central na vida cotidiana dos/as *estudantes ribeirinhos/as*.

Em meio aos desafios, emerge a força rizomática da resistência comunitária. Famílias, professores e estudantes tecem estratégias solidárias, transformando o transporte em um espaço de convivência e construção coletiva. Essa dimensão, como uma raiz que se espalha, reforça a identidade ribeirinha e revela a potência dos saberes locais na busca por soluções.

As reflexões apontam para a necessidade de políticas públicas específicas para regiões como o Pantanal, que considerem a sazonalidade das águas, as características territoriais e os modos de vida das comunidades ribeirinhas. Garantir transporte escolar adequado não é apenas garantir acesso físico à escola, mas assegurar condições dignas de aprendizagem, valorizando a diversidade cultural e territorial do país.

Portanto, este artigo reforça que pensar a educação ribeirinha implica repensar também as políticas de transporte escolar. Mais do que barcos e ônibus, é preciso construir projetos educativos que respeitem os tempos, os espaços e as culturas locais, assegurando que a escola seja, de fato, um lugar de emancipação e não de exclusão.

Referências Bibliográficas

ALVES, Nilda. Imagens das escolas: sobre redes de conhecimentos e currículos escolares. *Educar*, Curitiba: Editora da UFP, n. 17, p. 53-62. 2001.

BARROS, Manoel de. *O livro das ignorâncias*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2011.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/1996*. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. *Lei nº 10.880, de 9 de junho de 2004*. Institui o Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar – PNATE. Brasília: MEC/FNDE, 2004.

CASTILHO, S. D. *Educação, território e identidade: desafios da escola no campo e na cidade*. Cuiabá: EdUFMT, 2018.

CAMPOS, M. de A. *CARTOGRAFIA DE MOVIMENTOS DE ESTUDANTES RIBEIRINHOS/ASPANTANEIROS/AS DA ILHA DO PIRAIM: TRANSPORTE E ESCOLA*.

2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Mato Grosso-UNEMAT, Cáceres-MT, 2023.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia. São Paulo: Ed. 34, 1995.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GOMES, N. L. *Educação, identidade negra e formação de professores*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

HAESBAERT, R. *O mito da desterritorialização: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

HOOKE, B. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013 [1994].

MALDONADO, Maritza Maciel Castrillon. Espaço Pantaneiro, cenário de subjetivação da criança ribeirinha. Curitiba: CRV, 2017.

OLIVEIRA, J. P. de. *Educação no campo e transporte escolar: desafios de acesso e permanência*. Revista Brasileira de Educação do Campo, v. 5, n. 2, p. 455-478, 2020.

PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (orgs.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2010.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 107-130.

SILVA, M. A. *Educação do campo: acesso, transporte e permanência*. São Paulo: Cortez, 2011.

WALSH, C. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, V. (org.). *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009. p. 12-42.



ESTUDANTES PRETOS E O PROGRAMA DE INTERCÂMBIO MT NO MUNDO

GT 3: Educação e Diversidades Culturais

Trabalho completo

Juliana TABORELLI

(Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem/UFMT). E-mail: juliana.taborelli@edu.mt.gov.br

José ISAVAM

(Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem/UFMT). E-mail: isavam008@gmail.com

Resumo

O artigo analisou a sub-representação de estudantes pretos no programa de intercâmbio “MT no Mundo” da Secretaria de Educação de Mato Grosso. Apesar dos investimentos em infraestrutura e ensino de inglês, desigualdades socioeconômicas e raciais limitam seu acesso. A pesquisa, de abordagem mista, utilizou análise documental, dados oficiais e referenciais teóricos sobre relações raciais e educação. Os resultados indicam que critérios de seleção baseados em desempenho e proficiência em inglês desfavorecem esses estudantes. Defende-se a criação de políticas públicas com ações afirmativas, formação docente antirracista e materiais inclusivos para garantir equidade na participação em programas de internacionalização da educação pública.

Palavras-chave: Intercâmbio. Estudantes Pretos. Desigualdade Racial.

1 Introdução

Nos últimos anos, o Governo de Mato Grosso tem investido na internacionalização da educação pública. Programas como o “MT no Mundo” e o “Mais Inglês” visam aprimorar a proficiência em Língua Inglesa de professores e estudantes da rede estadual, além de proporcionar experiências culturais por meio de intercâmbios.

Contudo, dados da 1ª edição do programa “MT no Mundo - 2023” indicam uma discrepância racial alarmante: apenas 8,8% dos estudantes selecionados para intercâmbio se autodeclararam pretos, apesar da cobertura integral das despesas que inclui passagens, hospedagem, ajuda de custo e suporte à conectividade. Essa sub-representação sugere a existência de barreiras que vão além do financiamento (Seduc-MT, 2024).

Diante desse cenário, este estudo busca investigar a seguinte questão: qual a razão da baixa representatividade de estudantes pretos no programa de intercâmbio “MT no Mundo”, considerando que existem políticas públicas que garantem acesso gratuito e investimentos em infraestrutura e ensino de Língua Inglesa?

Como destaca Almeida (2019), o racismo estrutural opera de forma silenciosa e persistente, molda as instituições e perpetua desigualdades em diversas esferas da sociedade,

inclusive na educação. Para ele, estudantes negros e negras, historicamente excluídos do ensino superior, enfrentam obstáculos concretos para acessar programas seletivos, especialmente aqueles de alcance internacional, o que reforça a necessidade de políticas públicas reparadoras.

Portanto, investigar os motivos da baixa participação dos estudantes pretos no programa “MT no Mundo” é fundamental para identificar as barreiras invisíveis que dificultam a equidade no acesso a experiências internacionais educacionais. O estudo contribui para a formulação de políticas públicas que promovam inclusão racial e social, amplia as oportunidades para grupos historicamente marginalizados. Além disso, a pesquisa tem o intuito de fortalecer a agenda de internacionalização da educação pública, promovendo uma educação mais justa, diversa e representativa.

A presente pesquisa adota uma abordagem quanti-qualitativa, que articula técnicas de análise estatística e interpretação crítica de dados sociais. Essa combinação metodológica visa oferecer uma compreensão mais ampla do fenômeno estudado - a sub-representação de estudantes pretos no programa de intercâmbio “MT no Mundo”, promovido pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (Seduc-MT).

Este artigo está organizado da seguinte forma: no capítulo 2, apresenta-se uma revisão teórica sobre desigualdades raciais e educação internacional; o capítulo 3 detalha a metodologia adotada para análise dos dados; o capítulo 4 discute o programa de intercâmbio e as formas de seleção; e, por fim, o capítulo 5 propõe recomendações e estratégias para superar os desafios identificados, visando a promoção da equidade racial na internacionalização educacional.

2 A presença negra em Mato Grosso: memória, resistência e identidade

A presença negra em Mato Grosso está ligada ao complexo processo histórico da colonização e expansão territorial brasileira. Desde o período colonial, africanos e seus descendentes tiveram papel central na ocupação do interior do país, sendo submetidos às duras condições da escravidão, mas, protagonizaram formas de resistência cultural, social e política que ainda hoje permeiam e enriquecem a identidade regional (IBGE, 2021; Fundação Palmares, 2024).

O ingresso dos africanos escravizados no território mato-grossense ocorreu, sobretudo, ao longo do século XVIII, motivado pela expansão dos bandeirantes e pelo ciclo da mineração que caracterizou a região. Os bandeirantes paulistas conduziam grupos de negros escravizados,

cuja mão de obra era indispensável para a realização das expedições e para a estruturação dos primeiros povoados.

Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2021) corroboram que a população negra foi fundamental para a sustentação da economia colonial nas áreas mineradoras de Vila Bela da Santíssima Trindade, Cuiabá e Diamantino, onde o trabalho escravo se intensificou.

Relatos da Fundação Cultural Palmares (2024) indicam que a maioria desses trabalhadores era oriunda da África Centro-Occidental, das regiões do Golfo do Benim e de Angola, que aportaram ricas tradições culturais e modos próprios de organização social.

Atualmente, o estado reconhece oficialmente 43 comunidades quilombolas, certificadas pela Fundação Cultural Palmares (2024), que seguem preservando a cultura, a identidade e o legado histórico do povo negro.

A promulgação da Lei nº 10.639/2003, que tornou obrigatória a inclusão da história e cultura afro-brasileira nos currículos escolares, representa um avanço na valorização da trajetória negra em Mato Grosso. A efetivação dessa legislação é crucial para o enfrentamento do silenciamento histórico e para a promoção de uma educação antirracista que reconheça o protagonismo dos negros na formação social e cultural do estado e do país.

Além disso, a titulação de terras quilombolas e a implementação de políticas públicas voltadas à inclusão e ao desenvolvimento sustentável são medidas indispensáveis para a reparação das injustiças históricas e para garantir a preservação e o fortalecimento das comunidades afrodescendentes em Mato Grosso.

Essas comunidades constituem espaços vivos de produção cultural e afirmação da identidade negra. A valorização de práticas tradicionais, como o uso de plantas medicinais, as festas religiosas de matriz afrodescendente e o cultivo da terra, mostra-se como uma forma de enfrentamento ao racismo estrutural e à marginalização histórica que ainda afetam essas populações.

2.1 A população preta em Mato Grosso: presença, visibilidade e desafios estruturais

Com aproximadamente 3,7 milhões de habitantes no estado de Mato Grosso, cerca de 365 mil pessoas se autodeclaram pretas, configuram uma presença numérica, porém invisibilizada em áreas importantes como educação, saúde, cultura e mercado de trabalho.

Historicamente, essa população preta está ligada a trajetórias de resistência, expressas nas comunidades quilombolas, e à luta contínua por reconhecimento e direitos sociais (IBGE, 2023).

É um estado marcado por diversidade étnico-racial, fruto de processos históricos complexos de ocupação territorial, migração forçada, resistência cultural e invisibilização social. De acordo com o Censo Demográfico de 2022, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2023), a composição racial da população mato-grossense é: 56,0% de pessoas pardas, 32,3% brancas, 9,86% pretas, 1,55% indígenas e 0,3% amarelas.

Esses dados mostram sua centralidade na constituição social, econômica e cultural do estado. Para além da dimensão numérica, nota-se um movimento crescente de fortalecimento da identidade negra. Conforme análise do portal J1 Agora (2023), o número de pessoas que se autodeclararam negras (pretas e pardas) no estado aumentou 56,9% entre 2010 e 2022, indicando não apenas crescimento populacional, mas também um avanço na consciência identitária e no reconhecimento étnico-racial.

Com quase dois terços da população mato-grossense se autodeclarando negra, não é mais admissível que essa maioria continue à margem da construção do estado.

2.2. Quantos são os estudantes pretos em Mato Grosso?

Segundo o Censo Escolar da Educação Básica de 2023, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), estudantes pretos e pardos correspondem a 55% do total de alunos com raça declarada nas escolas brasileiras. Contudo, aproximadamente 25% dos estudantes não declararam sua raça, fator que fragiliza a precisão dos dados e tende a invisibilizar ainda mais a população preta nas estatísticas oficiais (Agência Brasil, 2024).

A não autodeclaração racial por parte dos estudantes - sobretudo aqueles que são pretos ou pardos - é um fenômeno complexo e multifatorial, enraizado em dinâmicas históricas, sociais e subjetivas do Brasil. Essa omissão não ocorre de forma neutra: ela é resultado direto do racismo estrutural e das marcas profundas da desigualdade racial no país.

Nesse sentido, Gonzalez (1984) destaca que a ideologia do branqueamento e a mestiçagem foram utilizadas como estratégias para apagar a presença negra e indígena, promovendo uma identidade nacional aparentemente harmônica, mas excludente. Assim, como afirma Almeida (2019), o racismo estrutural no Brasil não apenas molda relações sociais, mas

organiza o próprio funcionamento das instituições, inclusive o sistema educacional, onde a identidade racial negra frequentemente é silenciada ou desvalorizada.

Apesar da presença numérica, estudantes pretos enfrentam uma série de desvantagens acumuladas ao longo de sua trajetória escolar. Entre os principais desafios identificados, destacam-se:

- Evasão escolar: A taxa de abandono no ensino médio entre estudantes pretos e pardos em Mato Grosso é estimada em 6,3%, superando a média nacional (INEP, 2023);
- Infraestrutura escolar inadequada: Escolas com maioria de estudantes negros apresentam menor acesso a bibliotecas, laboratórios de ciências e recursos digitais, limitando as oportunidades pedagógicas (CNN Brasil, 2023);
- Desigualdade nos resultados de aprendizagem: Conforme os dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) de 2021, estudantes pretos apresentam desempenho inferior à média em disciplinas fundamentais como Língua Portuguesa e Matemática, refletindo desigualdades estruturais que se acumulam ao longo dos anos escolares.

Garantir a equidade racial na educação básica implica reconhecer a presença dos estudantes pretos nas escolas, valorizar suas identidades culturais e assegurar condições concretas para sua permanência e sucesso acadêmico, fomentando uma educação que seja, de fato, inclusiva e transformadora.

3 Procedimento metodológico

Segundo Creswell (2010), abordagens mistas são usadas em estudos sociais complexos, pois possibilitam a triangulação de dados numéricos e contextuais, permite que os resultados quantitativos sejam interpretados à luz de referenciais teóricos e da realidade institucional. Dessa forma, o uso conjugado de métodos contribui para a robustez analítica e para o aprofundamento da compreensão crítica do problema.

3.1 Abordagem quantitativa

A dimensão quantitativa da pesquisa tem como finalidade mensurar a composição racial dos candidatos em processos seletivos relacionados à educação e compará-la com os dados

populacionais. Foi aplicado um questionário de autodeclaração racial no momento de inscrição em um processo seletivo de profissionais da área educacional em Mato Grosso, cuja tabulação revelou que apenas 8,8% dos selecionados se autodeclararam pretos.

Esse dado foi confrontado com os resultados do Censo Demográfico 2022 do IBGE, que aponta a seguinte composição racial no estado: pardos: 56%; brancos: 32,3%; pretos: 9,86%; indígenas: 1,55% e amarelos: 0,3%.

O cruzamento dessas informações permitiu constatar uma sub-representação de pessoas pretas entre os selecionados, em relação à sua proporção na população geral. De acordo com Lakatos e Marconi (2017), a abordagem quantitativa é fundamental para mostrar desigualdades estruturais por meio de dados empíricos.

3.2 Abordagem qualitativa

A análise qualitativa assume caráter interpretativo e crítico, com base nos fundamentos de Bortoni-Ricardo (2008), que entende o conhecimento como produto das interpretações construídas pelos sujeitos sociais e pelas instituições diante de seus contextos. Trata-se de uma pesquisa documental, que analisa fontes oficiais como legislações, editais de seleção, relatórios governamentais, decretos estaduais (como o Decreto nº 1.497/2022) e dados públicos da Seduc-MT, IBGE e Censo Escolar.

Segundo Gil (2019), a pesquisa documental é apropriada quando se busca interpretar fenômenos a partir de registros institucionais que moldam as práticas sociais. A análise foi realizada com base na análise de conteúdo, conforme os princípios de Bardin (2011), permite a identificação de padrões, omissões, recorrências e critérios implícitos ou explícitos nos processos seletivos do programa MT no Mundo.

3.3 População-alvo e objeto de estudo

O objeto de estudo é o programa de intercâmbio “MT no Mundo”, e o foco da análise recai sobre os estudantes pretos matriculados na educação básica da rede pública estadual de Mato Grosso. A população-alvo será abordada de forma indireta, por meio de dados públicos, evitando a coleta direta com estudantes. A escolha metodológica justifica-se pelo compromisso ético com a proteção dos sujeitos e pelo interesse em evidenciar barreiras institucionais estruturais a partir de documentos e dados disponíveis.

3.4 Procedimentos de Coleta e Análise de Dados

A geração de dados se dará por meio de fontes documentais públicas e dados estatísticos secundários, que inclui: portal da transparência do governo de Mato Grosso; relatórios, editais e legislações da Seduc-MT; dados do censo escolar e do IBGE.

Os dados serão organizados e categorizados conforme os princípios da análise de conteúdo sendo posteriormente interpretados à luz dos referenciais sobre desigualdade racial, educação pública, ação afirmativa e políticas públicas inclusivas.

4 O programa MT no mundo

O programa de intercâmbio MT no Mundo, iniciado em 2023, encontra-se em sua terceira edição em 2025. A cada ano, cem (100) estudantes e um professor, que representa suas respectivas regiões, são selecionados para uma viagem de 21 dias à Inglaterra, com todas as despesas custeadas pelo governo estadual.

Os critérios de seleção que, embora tenham como objetivo identificar estudantes de alto desempenho, acabam por reforçar, de forma inadvertida, desigualdades estruturais preexistentes, em relação à população negra e periférica.

O primeiro critério é a exigência de quatro (4) certificados em níveis avançados na plataforma Mais Inglês, embora justificada pela busca de estudantes com habilidades linguísticas elevadas, não considera as desigualdades no acesso a recursos educacionais de qualidade. Embora o programa tenha implementado políticas importantes para ampliar o acesso à tecnologia nas escolas de Mato Grosso - como a distribuição de *Chromebooks*, *Smart TVs* e chips de internet móvel - a potência dessas iniciativas esbarra em desafios estruturais que impactam a equidade educacional.

O segundo, diz respeito às médias escolares, que refletem desigualdades históricas e estruturais que afetam o desempenho dos estudantes, aqueles provenientes de áreas periféricas, no qual há maior concentração da população negra. Nessas regiões, as escolas enfrentam desafios, como infraestrutura precária, falta de recursos pedagógicos adequados, falta de apoio pedagógico e conectividade limitada.

Embora, em teoria, todas as escolas da rede estadual de Mato Grosso possuam acesso à internet e equipamentos como *Chromebooks*, a realidade mostra desafios, em escolas do campo, indígenas e em muitas unidades periféricas - locais com maior concentração de estudantes pretos. A ausência ou instabilidade da conexão de internet nessas escolas dificulta o uso efetivo

de plataformas digitais, como o Mais Inglês, o que compromete o aprendizado dos estudantes (Almeida, 2021; INEP, 2023).

Além da infraestrutura precária, há a falta de capacitação docente para a mediação tecnológica, que limita o uso pedagógico adequado dos recursos digitais (Almeida, 2021). Essa combinação de fatores evidencia disparidades no acesso e no desempenho entre contextos educacionais distintos, impacta a equidade nos processos seletivos de programas educacionais, como o MT no Mundo.

Esse cenário reforça a exclusão social e educacional, pois, em vez de promover inclusão e equidade, a prioridade dada às plataformas digitais pode acentuar desigualdades, afasta estudantes vulneráveis do processo educacional. Este fenômeno aprofunda a chamada “brecha digital” - a desigualdade no acesso às tecnologias da informação e comunicação - que persiste como um desafio global e local (Van Dijk, 2020; Warschauer, 2003).

A análise da primeira edição do programa mostrou uma disparidade: apenas 8,8% dos selecionados se autodeclararam pretos. Esse dado não é isolado, reflete um padrão estrutural observado em iniciativas similares, como o projeto Mundo Sem Fronteiras da USP, no qual 35% dos estudantes negros apresentam baixo nível de inglês, comparado a 9% entre estudantes brancos. Essa desigualdade no acesso a oportunidades internacionais está enraizada em barreiras socioeconômicas, educacionais e institucionais que perpetuam a exclusão de populações historicamente marginalizadas.

5 Considerações finais

Este estudo buscou responder à seguinte pergunta: quais são os fatores que contribuem para a baixa representatividade de estudantes pretos no programa de intercâmbio “MT no Mundo”, promovido pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (Seduc-MT)? A partir da análise de dados demográficos, educacionais e dos critérios de seleção do programa, foi possível identificar múltiplas barreiras estruturais, sociais e institucionais que impactam negativamente a participação desses estudantes em experiências internacionais.

Os principais resultados indicam que, embora o programa ofereça custeio integral e oportunidades de intercâmbio cultural, a representatividade dos estudantes pretos na primeira edição foi de apenas 8,8%, número muito abaixo da proporção dessa população em idade escolar no estado. Esse dado mostra que o acesso gratuito não é suficiente para superar desigualdades mais profundas, como a baixa proficiência em língua inglesa, carência de suporte pedagógico adequado, ausência de políticas afirmativas específicas para o programa e a

persistência de um currículo escolar que marginaliza a história e cultura afro-brasileira, que prejudica o engajamento e a autoestima desses alunos.

Além disso, a pesquisa evidenciou que a maioria das escolas públicas do estado ainda enfrenta desafios em infraestrutura tecnológica e formação docente, fatores que limitam a preparação dos estudantes para programas internacionais.

A análise documental mostrou que os critérios de seleção priorizam o desempenho acadêmico e a proficiência em inglês - áreas em que estudantes pretos frequentemente apresentam resultados inferiores, em razão das condições socioeconômicas desfavoráveis e das desigualdades raciais históricas que os afetam. Observa-se, assim, um esforço estrutural de exclusão. Muitos alunos em situação de vulnerabilidade não enxergam o inglês como uma oportunidade concreta, pois têm internalizado, de forma histórica, a ideia de que nunca sairão do país, mesmo com a língua inglesa presente em diversos aspectos do cotidiano.

Além disso, a ausência de representatividade é evidente: na maior parte das representações sociais, o negro é retratado de forma caricata ou associado a estereótipos negativos, como a criminalidade. Essa combinação de fatores reforça um ciclo de exclusão que dificulta o acesso desses estudantes a oportunidades que poderiam ampliar horizontes acadêmicos e culturais.

Recomenda-se que pesquisas futuras explorem esses aspectos por meio de estudos qualitativos, que incluam entrevistas e grupos focais com estudantes pretos, educadores e coordenadores do programa. É importante investigar o impacto de outras iniciativas estaduais e nacionais de internacionalização da educação pública na promoção da equidade racial. Além disso, avaliações longitudinalmente planejadas podem acompanhar os efeitos de políticas afirmativas e intervenções pedagógicas ao longo do tempo.

O impacto prático deste estudo está na potencial orientação que ele oferece para a formulação e implementação de políticas públicas, que promovam a inclusão e equidade racial em programas educacionais de prestígio. Ao evidenciar os entraves e apontar estratégias, contribui para a construção de uma educação que valorize a diversidade étnico-racial e assegure que estudantes pretos tenham acesso a oportunidades que ampliem suas possibilidades acadêmicas, profissionais e culturais, fomenta assim uma sociedade mais justa e igualitária.

Referências

ALMEIDA, S. L. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.

BARDIN, L. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 2011.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Infraestrutura tecnológica nas escolas públicas brasileiras: desafios e perspectivas**. Brasília: FNDE, 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, 2015.

CRESWELL, JOHN W. Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto; tradução Magda Lopes. – 3 ed. – Porto Alegre: 2010

FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação). **Infraestrutura tecnológica nas escolas públicas brasileiras: desafios e perspectivas**. Brasília: FNDE, 2022.

GEMAA/UERJ. **Relatório sobre ação afirmativa e desempenho acadêmico de estudantes negros**. Rio de Janeiro: UERJ, 2023.

GOMES, N. L. **O Movimento Negro e a Educação**. Rio de Janeiro: Selo Negro, 2020.

GONZALEZ, Lélia. “**The Unified Black Movement: A New Stage in Black Political Mobilization**”. In: FONTAINE, Pierre-Michel (Org.). *Race, Class, and Power in Brazil*. Los Angeles: Universidade da Califórnia, Center for Afro-American Studies, 1985.

IBGE. **Censo Demográfico 2022**. Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br/>. Acesso em: 25 maio 2025.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – PNAD Contínua, 2022**.

INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). **Censo Escolar da Educação Básica 2023**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2023.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2019.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de Pesquisa: Planejamento e Execução de Pesquisas, Amostras e Técnicas de Pesquisa, Elaboração, Análise e Interpretação de Dados**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

VAN DIJK, J. **The Digital Divide**. Cambridge, UK: Polity, 2020.

WARSCHAUER, M. **Technology and Social Inclusion: Rethinking the Digital Divide**. MIT Press, 2003.



FORMAÇÃO CONTINUADA E EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL: ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA NA PLATAFORMA AVADEP – 2025

GT 3: Educação e diversidades culturais

Trabalho completo

Michele Corrêa de França MARTINS

(Seduc/MT)

michele.franca@edu.mt.gov.br

Resumo

Este artigo objetiva analisar a temática da educação étnico-racial no contexto da formação continuada disponibilizada na Plataforma Avadep aos profissionais da Educação Básica da rede pública estadual em 2025. Essa temática vincula-se ao eixo Equidade e Diversidade da política educacional Programa Educação 10 anos. Metodologicamente, utilizou-se a abordagem qualitativa ancorada na pesquisa bibliográfica. A discussão teórica considera contribuições acerca da formação continuada, dos estudos decoloniais e da educação étnico-racial. Os resultados sugerem que a inserção de critérios específicos nos cursos realizados pelos servidores poderia não só elevar o quantitativo de inscritos como possibilitar o impacto da formação nessa temática.

Palavras-chave: Formação Continuada. Educação Étnico-Racial. Plataforma Avadep.

1 Introdução

Esta proposta de pesquisa aborda a questão da educação étnico-racial no contexto da formação continuada destinada aos profissionais da Educação Básica da rede de ensino estadual de Mato Grosso, no ano de 2025. Majoritariamente, a formação desses profissionais ocorre em ambiente virtual permitindo aumento do alcance e flexibilização de tempos e espaços no âmbito da formação autogestada.

A formação continuada na rede estadual é proposta mediante critérios a depender do quantitativo de carga horária realizada pelo profissional, correspondendo a uma pontuação específica. No corrente ano, esses critérios foram estabelecidos, como descrito a seguir: de 100 a 130 horas correspondem a 54 pontos; de 131 a 180 horas, 90 pontos; de 181 a 199, 126 pontos; e, de 200 horas ou mais, 150 pontos – pontuação máxima obtida.

Para a realização dessa formação são disponibilizados cursos com temáticas diversas na Plataforma Avadep – Ambiente Virtual de Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional da Seduc/MT. Esses cursos visam a formação dos profissionais da educação nos diferentes cargos/funções que perpassam: professores em regência, professores fora de regência, gestores, técnicos administrativos educacionais e profissionais de apoio administrativo educacional, e ainda, servidores civis e militares lotados na Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso – Seduc/MT.

O objetivo principal deste estudo é analisar a temática da educação étnico-racial no contexto da formação continuada disponibilizada na Plataforma Avadep aos profissionais da Educação Básica da rede pública estadual em 2025. Para tanto, foi realizado um levantamento nessa plataforma com a finalidade de identificar quantos cursos eram voltados para a formação da educação étnico-racial e qual a proposta deles.

O problema de pesquisa parte da seguinte indagação: A formação em educação étnico-racial oferecida na plataforma Avadep é suficiente para assegurar a qualificação necessária aos profissionais da Educação Básica, de modo a alinhar-se às metas estabelecidas pela política educacional Educação 10 Anos e a contribuir para a promoção de uma educação equitativa e antirracista?

O texto está organizado em seis partes, a saber: introdução, procedimentos metodológicos, contexto da temática na plataforma Avadep, discussão teórica, análise dos resultados e considerações finais.

2 Procedimentos metodológicos

Toda pesquisa exige um esforço intelectual voltado à definição de escolhas metodológicas que orientem seu desenvolvimento, de modo a sistematizar e organizar o percurso capaz de conduzir à resposta do questionamento central, observando os critérios do rigor científico. Nesse sentido, neste subtópico são apresentadas as escolhas metodológicas envolvendo a abordagem, o método, as etapas e os critérios utilizados.

Considerando a complexidade dos objetos das Ciências Humanas, optou-se pela abordagem qualitativa, uma vez que, nesta pesquisa, estão em destaque os aspectos interpretativos e subjetivos, e não os quantitativos ou estatísticos. Nesse sentido, conforme destaca Goldenberg (2014), a pesquisa qualitativa não tem como foco a representatividade numérica do grupo investigado, mas sim o aprofundamento da compreensão acerca de um grupo social, de uma organização, de uma instituição ou de uma trajetória.

Em relação ao método, lançamos mão da pesquisa bibliográfica. Ferrer e Dias (2023) esboçam sua compreensão a respeito desse tipo de pesquisa: Por bibliográfica entendemos não somente livros, mas todo material teórico disponível, como artigos em revistas especializadas, ensaios, documentos e todo material disponível de forma eletrônica (Ferrer; Dias, 2023, p. 35).

Para a produção de dados, realizamos um levantamento na plataforma Avadep. Para realizar a busca, utilizamos os seguintes descritores: racial, étnico-racial, diversidade, racismo, racista, quilombo e quilombola. A busca retornou cinco cursos, a saber: Educação para

Equidade: Caminhos Antirracistas na Construção de uma Escola Inclusiva [2025]; Letramento Racial: possibilidades; Quilombo é Presente: Educação, Identidade e Resistência; Parte diversificada das escolas do campo e quilombola: Conexões entre os saberes da comunidade e a BNCC; e, Repertório cultural: olhares atentos e sensíveis para a diversidade.

Ao analisar os cinco cursos, constatou-se que o curso Repertório Cultural: olhares atentos e sensíveis para a diversidade não abordava, em específico, as questões das relações étnico-raciais, se atendo a questões culturais macro, mencionando a África ou a descolonização apenas sob a forma de notas de rodapé e dicas.

Dessa forma, consideramos somente os cursos Educação para Equidade: Caminhos Antirracistas na Construção de uma Escola Inclusiva [2025]; Letramento Racial: possibilidades; Quilombo é Presente: Educação, Identidade e Resistência; e, Parte diversificada das escolas do campo e quilombola: Conexões entre os saberes da comunidade e a BNCC, que discorrem sobre a temática. Dada a limitação deste artigo, apresentaremos os dados dos cursos em linhas gerais.

Após o levantamento, passaremos à fase das análises que apresentaremos na seção Análise dos resultados. Na sequência, serão especificados outros detalhes dos cursos mencionados, resultantes da busca empreendida.

3 Contexto da temática na plataforma Avadep

No corrente ano, a plataforma Avadep conta com um acervo de 120 (cento e vinte) cursos. As temáticas são variadas compreendendo diversos eixos, como: Formação Docente; Tecnologia e Educação; Política e Gestão Educacional; Equidade e diversidade, dentre outros. Como mencionado nos procedimentos metodológicos, a busca na plataforma por cursos que considerassem a temática da educação étnico-racial, retornou cinco cursos que após análise de suas respectivas propostas, permaneceram quatro.

O curso Educação para Equidade: Caminhos Antirracistas na Construção de uma Escola Inclusiva [2025] – é um dos mais abrangentes em relação ao público-alvo, sendo destinado a todos os profissionais da Educação. O período para a realização desse curso é de 20 de junho de 2025 a 09 de novembro de 2025. Trata-se de curso autoinstrucional, com carga horária de 30 horas e tem por objetivos promover a equidade racial na educação; enfrentar o racismo estrutural e institucional presente no ambiente escolar; formar profissionais da educação para práticas pedagógicas antirracistas, alinhadas à Lei 10.639/03 e à Lei 11.645/08; e por fim,

fortalecer a construção de ambientes escolares inclusivos, respeitando a diversidade étnico-racial e valorizando identidades culturais.

O curso Letramento racial: possibilidades – é voltado para professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, seu nível de dificuldade está classificado como iniciante, tem carga horária de 40 horas e o período para a realização é de 04 de agosto de 2025 a 21 de outubro de 2025. É um curso rico em vídeos com a participação de vozes que são referência na discussão da educação étnico-racial no Brasil.

O curso Quilombo é Presente: Educação, Identidade e Resistência – tem como público-alvo os professores da rede estadual de ensino, carga horária de 20 horas, é autoinstrucional e o período de realização é de 11 de setembro de 2025 a 31 de outubro de 2025. O curso objetiva reconhecer e valorizar a história, a cultura e os saberes das comunidades quilombolas como parte essencial da identidade brasileira; promover a educação antirracista por meio da compreensão das desigualdades históricas e do combate ao racismo institucional; e, fortalecer a implementação de políticas específicas para a educação quilombola.

Já o curso Parte diversificada das escolas do campo e quilombola: Conexões entre os saberes da comunidade e a BNCC – possui carga horária de 30 horas, é autoinstrucional e seu público-alvo são professores de todos os componentes curriculares. O período de realização é de 15 de janeiro de 2025 a 31 de outubro de 2025. Objetiva capacitar os professores para compreender e implementar a parte diversificada nas escolas do Campo e Quilombola, promovendo a valorização dos saberes locais e culturais, alinhados às diretrizes da BNCC, com foco na melhoria da qualidade educacional e na elevação dos índices de proficiência das escolas.

Esses cursos propõem diversos recursos para a apropriação do conhecimento como vídeos, textos complementares, slides e textos informativos e as questões avaliativas no encerramento de cada módulo ou somente na conclusão do curso. Todos certificam a participação dos inscritos e pontuam na meta individual de formação eletiva (descrita na introdução, como sistema de pontuação) da Gratificação por Eficiência e Resultado¹ – mais conhecida pela sigla GR.

A seguir, apresentamos a fundamentação teórica que orienta a análise e interpretação dos dados.

¹ Gratificação por eficiência e resultado (GR): gratificação anual por eficiência e resultado dos servidores lotados na Secretaria de Estado de Educação, considerada, para todos os efeitos, como verba de natureza indenizatória. (Artigo 2º, Inciso I, Decreto nº 1.648, de 04 de setembro de 2025, Diário Oficial de 04 de setembro de 2025).

4 Fundamentação teórica

De acordo com Nóvoa (2019) “o ciclo do desenvolvimento profissional completa-se com a formação continuada” (Nóvoa, 2019, p. 10). Essa declaração põe em relevo a formação continuada de professores, expressando sua necessidade. Nóvoa (2019) diferencia a formação continuada que deve ser proposta no ambiente educacional com a participação das comunidades profissionais docentes de demais formações continuadas complementares.

Para o autor, a necessidade da formação se delineia tendo como ponto de partida a compreensão de que “é na complexidade de uma formação que se alarga a partir das experiências e das culturas profissionais que poderemos encontrar uma saída para os dilemas dos professores” (Nóvoa, 2019, p. 11).

Essa declaração do autor carrega a inferência de que a formação continuada é um tempo e espaço para pensar a práxis educativa numa perspectiva reflexiva e crítica. O processo de formação continuada é uma proposta ainda em construção que vai tomando forma a medida em que acontece. Nóvoa (2019), ainda, pondera que,

No meio de muitas dúvidas e hesitações, há uma certeza que nos orienta: a metamorfose da escola acontece sempre que os professores se juntam em coletivo para pensarem o trabalho, para construírem práticas pedagógicas diferentes, para responderem aos desafios colocados pelo fim do modelo escolar. A formação continuada não deve dispensar nenhum contributo que venha de fora, sobretudo o apoio dos universitários e dos grupos de pesquisa, mas é no lugar da escola que ela se define, enriquece-se e, assim, pode cumprir o seu papel no desenvolvimento profissional dos professores (Nóvoa, 2019, p. 11).

Ao propor tais ideias e à guisa de conclusão Nóvoa (2019) também declara que a formação continuada: “Trata-se de constituir uma comunidade de formação, na qual, coletivamente, se definam espaços de experimentação pedagógica e de novas práticas, criando assim as condições para uma verdadeira formação profissional docente” (Nóvoa, 2019, p. 14).

Nesse sentido, a formação continuada torna-se uma aliada da prática pedagógica subsidiando o trabalho docente à medida que capacita o profissional para enfrentar desafios em uma sociedade em constante mudança. Dentre os desafios, podemos destacar a necessária educação para as relações étnico-raciais.

Corroborando essa perspectiva, Munanga (2005) enfatiza que

Alguns dentre nós não receberam na sua educação e formação de cidadãos, de professores e educadores o necessário preparo para lidar com o desafio que a problemática da convivência com a diversidade e as manifestações de discriminação

dela resultadas colocam quotidianamente na nossa vida profissional (Munanga, 2005, p.15).

De acordo com Munanga (2005) esse despreparo é proveniente do mito de democracia racial, comprometendo o objetivo fundamental da missão que pesa sobre os profissionais da educação referente ao processo de formação dos futuros cidadãos. O autor destaca que somos produto de uma educação eurocentrada, que nos leva a reproduzir de forma consciente ou não, os preconceitos presentes em nossa sociedade.

Conforme Munanga (2005) até mesmo os instrumentos de trabalho dos educadores, quer sejam livros e materiais didáticos ainda carregam conteúdos, que o autor classifica como “viciados, depreciativos e preconceituosos em relação aos povos e culturas não oriundos do mundo ocidental” (Munanga, 2005, p. 15).

Ao lado das questões fundamentais apresentadas por Munanga (2005), podemos elencar os questionamentos propostos por Gomes (2005) que ressaltam a necessidade da formação/educação para as relações étnico-raciais. Ainda refletindo sobre os desafios impostos aos professores em sala de aula, frente aos quais e para os quais nem sempre, ou melhor, quase sempre não estão preparados, a autora indaga:

Como será que nós, professores e professoras, temos trabalhado com a questão racial na escola? Que atitudes tomamos frente às situações de discriminação racial no interior da escola e da sala de aula? Até quando esperaremos uma situação drástica de conflito racial ou enfrentamento para respondermos a essas perguntas? Por que será que a questão racial ainda encontra tanta dificuldade para entrar na escola e na formação do professorado brasileiro? (Gomes, 2005, p. 146).

E ainda,

O entendimento conceptual sobre o que é racismo, discriminação racial e preconceito, poderia ajudar os(as) educadores(as) a compreenderem a especificidade do racismo brasileiro e auxiliá-los a identificar o que é uma prática racista e quando esta acontece no interior da escola. Essa é uma discussão que deveria fazer parte do processo de formação dos professores (Gomes, 2005, p. 148).

Dessa forma, evidencia-se a necessidade de que a formação de professores se ocupe da educação para as relações étnico-raciais, tendo em vista essas questões permearem o cotidiano escolar. Gomes (2005) defende que a dimensão prática dessa formação acompanhe a dimensão teórica, como é possível notar:

Porém, é necessário que, na educação, a discussão teórica e conceptual sobre a questão racial esteja acompanhada da adoção de práticas concretas. Julgo que seria

interessante se pudéssemos construir experiências de formação em que os professores pudessem vivenciar, analisar e propor estratégias de intervenção que tenham a valorização da cultura negra e a eliminação de práticas racistas como foco principal (Gomes, 2005, p. 149).

No próximo subtópico, adentraremos as análises dos resultados obtidos a partir da pesquisa realizada.

5 Análise dos resultados

Ao realizar a pesquisa foi possível constatar que dos 120 (cento e vinte) cursos disponibilizados na plataforma para os cursistas, quatro versam sobre a educação étnico-racial. Esse quantitativo equivale a um percentual de apenas 3,33% dos cursos ofertados.

Desses quatro cursos, dois abordam a questão da educação quilombola, que inquestionavelmente perpassa a valorização e o respeito à diversidade cultural, razão pela qual ambos atenderam ao critério de inclusão, pois a educação quilombola contribui para a desconstrução do apagamento da memória coletiva, da história, da cultura e da identidade da população afrodescendente (Munanga, 2005), em específico, dos povos quilombolas.

Embora não tenha sido possível aprofundar a análise em relação aos cursos, evidenciamos que o curso Educação para Equidade: Caminhos Antirracistas na Construção de uma Escola Inclusiva [2025] – possuía, até o dia 05 de outubro de 2025, um total de 16.668 inscritos, que representa 43,86% dos profissionais da educação, pois a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso contava com aproximadamente 38 mil servidores² em 2024.

O fato de estarem inscritos não pressupõe que todos finalizaram ou finalizarão o curso com êxito, mas é um indicativo de que a temática pode ter um alcance significativo, propondo reflexões ainda que iniciais, pertinentes para a promoção de uma educação antirracista e equitativa.

Nesse sentido, a temática dos cursos analisados pode ser considerada muito relevante para contribuir com a formação dos profissionais da educação do estado de Mato Grosso, tendo em vista que a Equidade e a Diversidade integram uma das principais políticas educacionais da Secretaria de Estado de Educação – Programa Educação 10 Anos.

6 Considerações finais

² Quantitativo extraído da matéria “RH da Seduc tem novo horário de atendimento”. 2024. Disponível em: <<https://www3.seduc.mt.gov.br/-/rh-da-seduc-tem-novo-horario-de-atendimento>> Acesso em: 12 out. 2025.

Esse artigo teve como principal objetivo analisar a temática da educação étnico-racial no contexto da formação continuada disponibilizada na Plataforma Avadep aos profissionais da Educação Básica da rede pública estadual em 2025. A análise, embora amostral, evidenciou a relevância e a necessidade da formação continuada que considere a educação étnico-racial para a construção de uma educação antirracista e equitativa.

Sendo assim, a resposta ao problema de pesquisa que indagou se a formação em educação étnico-racial oferecida na plataforma Avadep é suficiente para assegurar a qualificação necessária aos profissionais da Educação Básica, de modo a alinhar-se às metas estabelecidas pela política educacional Educação 10 Anos e a contribuir para a promoção de uma educação equitativa e antirracista – pode ser considerada como positiva, embora consista apenas em um passo inicial com muitos desafios a serem transpostos.

Dentre esses desafios, apontamos a necessidade de uma formação em educação étnico-racial que seja obrigatória, assim como a chamada formação em serviço o é, não facultando ao participante inscrever-se e concluir com êxito a formação. Nesse sentido, a nossa sugestão é a da criação de critérios que considerem a obrigatoriedade dessa temática para todos os profissionais da Educação Básica.

Referências

FERRER, Walkiria Martinez Heinrich; DIAS, Jefferson Aparecido. **Manual prático de metodologia da pesquisa científica: noções básicas** [livro eletrônico]. Marília: Unimar, 2023.

GOLDENBERG, Miriam. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

GOMES, Nilma Lino. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: **Superando o Racismo na escola**. 2.ed.rev. MUNANGA, Kabengele (org.). [Brasília]: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MUNANGA, Kabengele. Apresentação. In: **Superando o Racismo na escola**. 2.ed.rev. MUNANGA, Kabengele (org.). [Brasília]: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

NÓVOA, António. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. **Plataforma Avadep**. Cuiabá, 2025. Disponível em: <<https://ava.seduc.mt.gov.br/>> Acesso em: 13 out. 2025.

LINGUAGEM E SOBREVIVÊNCIA: AS GÍRIAS COMO ESTRATÉGIA DE RESISTÊNCIA NO CÁRCERE FEMININO

GT 3: Educação e Diversidades Culturais

Trabalho completo

Maria Catarina Cebalho

Mestranda em Educação - PPGEdu

catarina.cebalho@unemat.br

Ana Maria de Farias Soares

Mestranda em Educação - PPGEdu

ana.soares2@unemat.br

Icaro Alexander Antunes de Mendonça

Mestrando em Educação - PPGEdu

icaro.alexander@unemat.br

Vilmar Alves Pereira

Doutor em Educação – FURG

vilmar.pereira@unemat.br

Resumo: O estudo analisa o linguajar prisional feminino na Cadeia Pública de Cáceres-MT, compreendendo-o como prática social, cultural e comunicativa de resistência e pertencimento. Com abordagem qualitativa e hermenêutica, utilizou observação participante e rodas de conversa com reeducandas da EJA. Os resultados revelam um repertório de gírias e expressões que organizam a convivência e preservam identidades coletivas. Conclui-se que reconhecer essa linguagem como patrimônio cultural contribui para práticas educativas libertadoras e para a valorização das mulheres em situação de privação de liberdade.

Palavras-chave: Linguagem Prisional. Gírias. Reeducandas. Educação Prisional.

1 Introdução

A fala, enquanto prática social e cultural, manifesta-se de múltiplas formas nos diferentes espaços sociais e, para pessoas em condições de privação de liberdade, não é diferente. No ambiente prisional, o falar das reeducandas ultrapassa os limites da oralidade, expressando-se também por meio da escrita em cartas e bilhetes (conhecidos como beréus), trocados entre as internas e seus familiares.

Essa variação linguística, entretanto, não é homogênea, pois reflete identidades, trajetórias e contextos específicos. Diversos estudiosos, como Pereira (2011), Pereira e Souza (2021), Galindo (2021) e Oliveira e Gomes (2015), têm se dedicado a compreender esse fenômeno, reconhecendo que o “falar da cadeia” constitui um sistema linguístico singular, no qual as gírias funcionam como estratégias de sigilo, resistência e pertencimento.

Antes de falar sobre as práticas comunicativas das mulheres em situação de privação de liberdade na Cadeia Pública de Cáceres, Mato Grosso, faz-se necessário compreender o contexto social em que tais manifestações linguísticas emergem. De acordo com o Sistema de Informações do Departamento Penitenciário Nacional (Sisdepen) e a Repórter Brasil (2024), a população prisional feminina no Brasil alcançou 28,7 mil mulheres no primeiro semestre de 2024, mantendo o país como a quinta maior população carcerária feminina do mundo.

Esse número representa um aumento superior a 600% nas últimas duas décadas, resultado direto da aplicação da Lei de Drogas, que penaliza mesmo pequenas quantidades e afeta de forma desproporcional mulheres em situação de vulnerabilidade social. Estima-se que cerca de 60% das detentas cumpram pena por delitos relacionados ao tráfico de drogas, muitas delas cooptadas por parceiros e relegadas a funções secundárias.

Estudo realizado pelo Ministério Público do Acre (2023) aponta que a maioria dessas mulheres é jovem, solteira ou em união não oficial, de cor parda e com baixa condição financeira, possuindo escolaridade inferior ao ensino médio. Outro dado relevante, segundo o Governo Federal (2023), indica que 54% das mulheres encarceradas estão envolvidas em atividades relacionadas ao tráfico, geralmente em funções periféricas, como transporte ou ocultação de entorpecentes.

Esses dados revelam a seletividade penal e os vieses de classe, gênero e raça presentes no sistema de justiça criminal brasileiro, evidenciando a necessidade urgente de políticas públicas voltadas à equidade e à justiça social. Ademais, quase metade dessas mulheres encontra-se em situação de prisão provisória, sem condenação definitiva, enfrentando condições precárias e desiguais de acesso à saúde, educação e assistência, o que agrava ainda mais sua exclusão social.

2. Fundamentação Teórica

A variação linguística no sistema carcerário não é homogênea; ela reflete identidades, trajetórias e contextos específicos. Diferentes autores, como Pereira (2011), Pereira e Souza

(2021), Galindo (2021) e Oliveira e Gomes (2015), reconhecem que o “falar da cadeia” constitui um sistema linguístico singular, no qual as gírias funcionam como estratégias de sigilo, resistência e pertencimento.

No contexto brasileiro, Drauzio Varella (2017), ao tratar das prisões femininas, evidencia a solidão, o abandono e a vulnerabilidade emocional das mulheres encarceradas, destacando ainda a preocupação constante com os filhos fora da prisão e as especificidades da saúde feminina no cárcere, incluindo dietas inadequadas e problemas ginecológicos. Sua análise reforça a urgência de políticas públicas que considerem as particularidades de gênero na privação de liberdade.

A partir da perspectiva de Paulo Freire (1975, 1991, 2011), a educação deve ser compreendida como um ato político e libertador, pautado na escuta e na valorização dos saberes populares. O autor destaca que o conhecimento surge do diálogo e da problematização da realidade, e que a escola deve ser um espaço de humanização, em que educador e educando aprendem reciprocamente.

Michel Foucault (1987, 1998) contribui com a compreensão do sistema prisional como dispositivo disciplinar, voltado para o controle e docilização dos corpos. Ele ressalta que a prisão, além de mecanismo de punição, atua como ferramenta de correção moral, mas também se configura como espaço de resistência e produção de subjetividades. A educação no cárcere, segundo Foucault (1987, p. 224), é “uma precaução indispensável e uma obrigação”, evidenciando seu potencial transformador.

Walter Benjamin (1994) destaca que a educação e a narrativa são fundamentais para a resistência ao esquecimento, preservando memórias e experiências humanas. No cárcere, as gírias e expressões das internas podem ser compreendidas como narrativas coletivas que afirmam identidade, resistência e pertencimento.

Com base nos aportes desses teóricos, este estudo parte do pressuposto de que a fala das mulheres privadas de liberdade é marcada por gírias e expressões cotidianas que consolidam um modo comunicativo de integração e sobrevivência, transcendendo diferenças de classe, idade, procedência ou tipo de delito.

Desse modo, o diálogo entre o linguajar prisional e os referenciais teóricos evidencia que a educação no cárcere pode assumir um caráter emancipatório ou, ao contrário, reproduzir exclusões, a depender de como é concebida e implementada.

Na Cadeia Pública de Cáceres-MT, muitas dessas expressões surgem dentro da própria instituição, enquanto outras são trazidas das comunidades de origem e ressignificadas no convívio prisional. Com base nessas perspectivas, este estudo tem como objetivo considerar o

falar das mulheres em situação de privação de liberdade, compreendendo-o como uma forma de comunicação social e cultural permeada por gírias e expressões cotidianas que consolidam um padrão comunicativo de integração e sobrevivência. Parte-se do pressuposto de que essa linguagem constitui uma rede simbólica que transcende diferenças de classe, idade, procedência ou delito.

3. Metodologia

Esta pesquisa adotou uma abordagem qualitativa e hermenêutica, alinhada aos princípios de Hans-Georg Gadamer (1999), que enfatiza a importância do diálogo e da escuta atenta na construção do conhecimento. A hermenêutica permitiu analisar a linguagem das reeducandas como fenômeno social, estratégico e comunicativo, valorizando suas narrativas como expressão da experiência de vida e resistência simbólica, Benjamin, (1994).

O estudo foi realizado em 2024, com estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no sistema prisional feminino da Cadeia Pública de Cáceres (MT). As participantes apresentavam trajetórias, idades e níveis de escolaridade distintos, compondo um repertório rico de experiências e expressões linguísticas que refletem as dinâmicas próprias do contexto carcerário.

A coleta de dados foi realizada por meio de observação participante, registro sistemático de interações, comportamentos e uso da linguagem no cotidiano prisional. Rodas de conversa, espaço dialógico em que as reeducandas puderam expressar suas vivências, opiniões e narrativas pessoais.

4. Resultados e discussões

Essas análises foram orientadas pela hermenêutica gadameriana, buscando compreender os significados construídos nos discursos das internas. A interdiscursividade das reeducandas manifesta-se por meio de códigos próprios, que funcionam tanto como mecanismos de comunicação quanto de proteção social.

As narrativas das reeducandas da Cadeia Pública de Cáceres-MT revelaram um repertório linguístico altamente estruturado e funcional, composto por gírias, vocábulos e códigos próprios, que vão além da simples comunicação cotidiana. Esses elementos refletem

trajetórias de vida, identidades coletivas e estratégias de adaptação ao ambiente prisional, funcionando tanto como instrumentos de integração quanto de proteção social.

5. Resultados Discussão

A análise das expressões linguísticas utilizadas pelas mulheres privadas de liberdade revelou a presença de um vocabulário próprio, carregado de significados culturais, simbólicos e afetivos. Essa linguagem, construída no cotidiano do cárcere, reflete não apenas estratégias de comunicação e convivência, mas também formas de resistência e afirmação identitária diante das condições de reclusão.

Observou-se que termos como “baixar decreto” (sentença de morte), “boi” (banheiro), “jega” (cama) e “morocos” (pão) fazem parte do vocabulário diário das internas, assim como expressões relacionadas à alimentação, como “cascuda” (refeição fornecida pela unidade) e “jumbo” (alimentos trazidos por visitas). Outros termos, como “quéto” (cortina da jegá), “graxa” (manteiga) e “chico” (menstruação), evidenciam a criatividade linguística das reeducandas na nomeação de objetos e práticas cotidianas.

Além da funcionalidade prática, a linguagem prisional também se manifesta em termos de proteção e controle social, como “cagueta” (fofoqueiro), “caminhada” (trajetória no crime) e “cunhada” (aliada ou mulher de outro preso). A conduta das internas é codificada em expressões como “radial” (agir corretamente) e “salve geral” (comunicado oficial), demonstrando como a linguagem organiza o cotidiano e regula relações internas.

A comunicação prisional ultrapassa a oralidade e manifesta-se de forma visual e escrita, por meio de tatuagens beréus, (cartas e bilhetes), que reforçam a interdiscursividade e permitem a preservação de informações sensíveis. Esses elementos linguísticos e simbólicos funcionam como estratégias de resistência e pertencimento, conforme apontam Foucault (1987) e Freire (2011), ao defenderem a linguagem e o diálogo como instrumentos de poder e emancipação.

Drauzio Varella (2017) também reforça que, no caso feminino, a linguagem carrega marcas da solidão, do abandono e da maternidade interrompida, traduzindo sentimentos que as mulheres expressam de forma simbólica nas palavras e nos gestos. Assim, o repertório linguístico do cárcere feminino não apenas reflete a realidade social, mas também constitui um espaço de criação, memória e resistência coletiva.

Dessa forma, as gírias e expressões utilizadas pelas mulheres da Cadeia Pública de Cáceres-MT, registradas ao longo das rodas de conversa e das observações em sala de aula,

revelam um universo linguístico singular, no qual a linguagem se transforma em um meio de sobrevivência, solidariedade e reinvenção simbólica dentro dos limites da prisão.

Com o intuito de ampliar a compreensão dos dados coletados e ilustrar a riqueza do vocabulário presente no cotidiano prisional, apresenta-se a seguir um glossário com algumas das principais gírias utilizadas pelas reeducandas.

GLOSSÁRIO (GÍRIAS UTILIZADAS PELAS DETENTAS)

Agá (fingir algo); Areia (açúcar); Bailarina (caneta); Barraco (cela); Bate (cinzeiro); Bereu (bilhete ou carta); Bigorna (porta); Birico (celular); Boi (banheiro); Boi ralado (carne moída); Bonde (transferência para outro presídio); Bota preta (polícia); Botinha (cigarro com filtro); Brasa (fogo); Brechó (bermuda); Bronca (crime cometido); Caco de telha (bolacha de água e sal); Cagueta (delator); Cair (ato de ser presa); Caju (lâmpada); Caneca (copo); Capa preta (juiz); Cascuda (marmita); Cegonha (local onde se guarda roupa); Chinelão (empanado de frango); Coroa (pai ou mãe); Coruja (cueca); Cuba (panela); Disco (prato); Dormir de valete (duas detentas dormindo invertidas na mesma cama); Duzentão (preso por crime sexual); Fofa (fez um bom negócio); Frago (conheço ou já convivi); Frango atropelado (frango cozido); Gravata (advogado); Iniciante (presa novata); Jacaré (aparelho de barbear); Jega (cama); Jumbo (compras trazidas pela visita); Linguíça (órgão genital masculino); Lobo-guará (nota de duzentos reais; também designa preso por crime sexual); Macaca (banana); Mancada (erro ou falha); Manos (dinheiro); Maria loca (pinga artesanal feita na unidade); Marrocos (pão); Mata rato (suco industrializado); Móca (café); Molhado (banho); Morcego (cueca); Mula (pessoa que transporta drogas); Nóia (dependente químico); Paola Bracho (cigarro comprido, referência à novela *A Usurpadora*); Papo reto (conversa séria ou direta); Pá (colher); Pedra (mesa); Pegá leve (surra); Pega visão (presta atenção); Peita (camiseta); Pé de burro (hambúrguer); Pirulito (janela); Porronco (fumo); Porta-treco (local para produtos de higiene); Quéto (cortina usada na jega em visita íntima); Rabuda (condenação); Seca poço (cobertor); Sonho de noiva (linguiça); Tatu (buraco para fuga); Tela (espelho ou televisão); Teresa (corda feita de lençóis, usada para fuga ou troca de objetos); Tirar uma mula (zoar, tirar sarro); Tomou uma ré (fez um mau negócio); Vacilo (deslize ou quebra de regras); Valete (dividir cama de forma invertida); Ventana (janela com grade); Vento (ventilador); X9 (fofoqueiro ou delator).

Considerações Finais

O estudo evidenciou que o linguajar prisional ultrapassa o campo da oralidade e se consolida como uma forma de expressão social e política, revelando-se um instrumento de resistência, identidade e pertencimento das mulheres privadas de liberdade.

A pesquisa demonstrou que esse repertório linguístico constitui um sistema comunicativo vivo e adaptativo, capaz de organizar as relações sociais, regular comportamentos e reforçar vínculos de solidariedade entre as reeducandas.

Assim como observa Benjamin (1994), a narrativa é um ato de resistência ao esquecimento e, nesse contexto, o falar da cadeia preserva memórias e experiências que poderiam ser silenciadas pelo controle institucional.

A linguagem das reeducandas também expressa a dimensão de gênero do encarceramento, conforme aponta Varella (2017), ao revelar a solidão, o abandono e a preocupação com os filhos, as marcas que caracterizam a experiência feminina no cárcere. A fala, o gesto e até o silêncio tornam-se, portanto, formas de sobrevivência simbólica diante das adversidades do confinamento.

Com base em Freire (1970; 1991), entende-se que valorizar a linguagem popular é essencial para o desenvolvimento de práticas pedagógicas emancipatórias, que reconheçam os saberes produzidos no cárcere como legítimos e transformadores.

No caso da Cadeia Pública de Cáceres-MT, observou-se que o repertório comunicativo das detentas é formado por vocábulos herdados de outras comunidades prisionais, mesclados a expressões criadas dentro da própria instituição. Esse dinamismo confirma o caráter vivo e identitário da fala, como enfatizam Pereira e Souza (2021), ao destacarem sua função de fortalecimento coletivo.

As gírias, portanto, não apenas estruturam modos de comunicação, mas também operam como espaços de resistência simbólica, na perspectiva de Benjamin (1994), ao preservar experiências e memórias que poderiam ser apagadas pelo esquecimento institucional. A narrativa das reeducandas, nesse sentido, representa um exercício de manutenção da identidade cultural em um ambiente marcado pelo controle, pela vigilância e pela tentativa de homogeneização.

Conclui-se que a linguagem prisional não pode ser compreendida apenas como uma manifestação marginal ou clandestina, mas como elemento constitutivo da experiência de encarceramento. Ela produz sentidos, organiza vínculos sociais e cria estratégias de

enfrentamento, possibilitando às reeducandas resistirem ao isolamento e às imposições do cárcere.

Nesse horizonte, Ávila e Pereira (2019) ressaltam que a Educação Popular deve ser compreendida como um conhecimento enraizado nas experiências das comunidades, construído historicamente a partir da interação com os movimentos sociais, valorizando as vivências cotidianas e coletivas.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO DE PROFISSIONAIS DO TRABALHO. Relatório Nacional sobre o Sistema Penitenciário Feminino. Brasília, 2024.

ÁVILA, M.; PEREIRA, M. Educação popular e saberes culturais: práticas de emancipação social. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

BENJAMIN, Walter. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, Walter. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 197–221.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DE MUNICÍPIOS. Educação e perfil socioeconômico da população prisional feminina. Brasília, 2024.

FOUCAULT, Michel. Vigiar e punir: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramalhete. 30. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

GADAMER, Hans-Georg. Verdade e método. Petrópolis: Vozes, 1999.

GALINDO, M. M. A gíria como processo comunicativo das reeducandas do presídio Santa Luzia: construção de um glossário. 49 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras – Português) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufal.br/>. Acesso em: 10 out. 2025.

GALINDO, Renata. Linguagem e identidade no cárcere: práticas comunicativas e resistência simbólica. São Paulo: Cortez, 2021.

GOVERNO FEDERAL. Relatório sobre o sistema prisional feminino no Brasil. Brasília: Ministério da Justiça e Segurança Pública, 2023.

MINISTÉRIO PÚBLICO DO ACRE. Perfil das mulheres em privação de liberdade no Estado do Acre. Rio Branco: MPE/AC, 2023.

OLIVEIRA, D. A. O.; GOMES, N. S. Falar prisional: uma análise sociolinguística das gírias utilizadas por homens e mulheres nos presídios de Campo Grande. Revista Philologus, Ano 21, n. 63 – Supl.: Anais da X CNLF. Rio de Janeiro: CiFEFiL, p. 938–945, set./dez. 2015. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/rph/ANO21/63supl/066.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2023.

OLIVEIRA, Carla; GOMES, Júlio. Linguagem, cárcere e resistência: um estudo sociolinguístico. Salvador: EDUFBA, 2015.

PEREIRA, E. S.; SOUZA, V. V. Gíria de grupo: a presença da figura de linguagem na fala das internas de um presídio de Vitória da Conquista. Cadernos do CNLF, v. XXIV, n. 3, Rio de Janeiro: CiFEFiL, p. 438–452, 2021. Disponível em: http://www.filologia.org.br/xxiv_cnlf/cnlf/tomo02/32.pdf. Acesso em: 28 fev. 2023.

PEREIRA, João. O falar da cadeia: uma análise sociolinguística do léxico prisional. Cuiabá: UFMT, 2011.

PEREIRA, João; SOUZA, Maria. Falar da cadeia: identidade e resistência linguística no cárcere feminino. Revista de Estudos da Linguagem, v. 29, n. 2, p. 45–67, 2021.

PEREZ, Ana; DALAPOLA, Mariana. Expressões da resistência: linguagem, corpo e poder no cárcere feminino. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v. 18, n. 3, p. 723–742, 2018.

PRETI, Dino. A linguagem dos marginalizados. São Paulo: Ática, 1984.

REPÓRTER BRASIL. População carcerária feminina cresce 600% em 20 anos no Brasil. São Paulo, 2024. Disponível em: <https://reporterbrasil.org.br/2025/03/mulheres-carcere-detentas-trabalham-sem-direitos/>. Acesso em: 02 out. 2025.

SISDEPEN – Sistema de Informações do Departamento Penitenciário Nacional. Relatório estatístico sobre a população prisional feminina – 1º semestre de 2024. Brasília: Ministério da Justiça e Segurança Pública, 2024.

VARELLA, Drauzio. Prisoneiras. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

MIGRAÇÃO E (RE)PRODUÇÃO DO CAPITAL NO BRASIL

GT 3: Educação e diversidades culturais

Trabalho Completo

Irenilda Angela dos SANTOS

(Docente da UFMT/Cuiabá)

irenilda.santos@ufmt.br

Marcielly de Souza OLIVEIRA

(Programa de Pós-graduação em Política Social/UFMT)

marciellyso@hotmail.com

Resumo

O artigo analisa a migração haitiana no Brasil a partir de uma perspectiva crítica, com ênfase na educação pública em Cuiabá (MT). Utilizando abordagem qualitativa e decolonial, investiga produções acadêmicas da UFMT e UnB, entendendo a migração como reflexo das contradições do capitalismo global e da dependência. Evidencia a inserção precarizada dos haitianos no mercado de trabalho e defende a valorização de seus saberes, memórias e tecnologias sociais nas práticas pedagógicas interculturais. Além disso, contextualiza a crise histórica do Haiti e as desigualdades sociais em Mato Grosso, promovendo uma reflexão sobre justiça epistêmica e inclusão educacional no Brasil.

Palavras-chave: Migração. Educação. Justiça epistêmica.

1 Introdução

As diferenças humanas expressam a riqueza da diversidade social, cultural e histórica dos povos, refletindo múltiplas formas de viver, pensar e se relacionar com o mundo. Em contextos coletivos como a escola pública, essas singularidades se cruzam e criam oportunidades para práticas pedagógicas interculturais. No entanto, em sociedades marcadas por desigualdades estruturais, como a brasileira, essas diferenças são frequentemente invisibilizadas, hierarquizadas ou transformadas em estigmas, quando se impõe um padrão dominante de saber, cultura e identidade.

O estudo se apoia em uma base teórica que articula a migração com a crítica do capital e a política social. No âmbito da teoria da migração e da economia global, são referenciados

Sassen (mobilidade humana), David Harvey (acumulação por despossessão) e Carlos Guilherme Mota (relações desiguais entre nações centrais e periféricas). Para a perspectiva crítica do Serviço Social, são utilizados José Paulo Netto e Marilda Villela Iamamoto, que tratam a migração como uma manifestação da questão social e exigem respostas estatais

comprometidas com a justiça social. O contexto histórico e político do Haiti é embasado por Jean Casimir (Revolução Haitiana) e Noam Chomsky (intervencionismo imperialista). Por fim, a metodologia qualitativa é fundamentada em Laurence Bardin (análise de conteúdo), Bernardete A. Gatti e Maria Cecília de Souza Minayo para os procedimentos de análise e triangulação. Outros autores como Abdelmalek Sayad, Domingos Paschoal Cegalla e Patarra e Fernandes ajudam a delimitar os conceitos e o histórico migratório brasileiro.

Ao reconhecer os saberes dos sujeitos haitianos — línguas, valores, oralidades, genealogias, práticas comunitárias e tecnologias sociais — como expressões legítimas de etnociência, esta pesquisa contribui com os objetivos deste Grupo de Trabalho ao promover o diálogo entre saberes populares, acadêmicos e institucionais. Busca-se, assim, fortalecer a justiça epistêmica descolonizar práticas educativas e propor políticas públicas comprometidas com a equidade, o reconhecimento e a cidadania dos sujeitos migrantes.

2 Uma abordagem crítica da migração e política social

O fenômeno migratório é um componente histórico e estrutural da trajetória da humanidade, refletindo as múltiplas contradições políticas, sociais, econômicas e culturais de cada época, podendo ser compreendido como o deslocamento de indivíduos ou grupos entre territórios, seja por motivações forçadas ou voluntárias, buscando melhores condições de vida, segurança, trabalho ou mesmo sobrevivência (SASSEN, 2016). Essa mobilidade humana é atravessada por determinantes estruturais que evidenciam as desigualdades globais e regionais, tornando-se um tema central no campo das ciências sociais.

No âmbito do Serviço Social, a migração é reconhecida como uma expressão da questão social, vinculada às desigualdades produzidas e reproduzidas pelas dinâmicas do capitalismo. Conforme Netto (2011), a migração não deve ser tratada como um fenômeno isolado, mas como parte das manifestações da exploração da força de trabalho e de formas de opressão presentes nas sociedades capitalistas contemporâneas.

Diante da realidade migratória a atuação profissional do assistente social não deve se restringir a respostas emergenciais e pontuais, é necessário construir práticas voltadas à emancipação dos sujeitos, por meio do fortalecimento das redes de solidariedade, da participação social e da construção coletiva de alternativas que garantam os direitos humanos. Para Iamamoto (2013), a migração precisa ser compreendida como uma questão pública e política, exigindo do Estado respostas comprometidas com a equidade, justiça social para superação das desigualdades estruturais.

Sob uma perspectiva crítica, especialmente a partir da análise marxista, a mobilidade humana internacional está inserida nas estratégias de reprodução ampliada do capital. Os sujeitos migrantes, em geral, ocupam posições precarizadas no mercado de trabalho, sendo incorporados nas camadas mais vulneráveis da força de trabalho. Nesse contexto, Mota (2009, p. 85) destaca que “a migração internacional não pode ser pensada apenas como um fenômeno isolado, mas um elemento constitutivo das relações desiguais que existem entre nações centrais/periféricas”. Assim, migrar não é apenas um ato individual ou familiar, mas uma consequência direta das contradições do sistema capitalista global.

A precisão conceitual é essencial para delimitar teoricamente e metodologicamente o objeto de estudo. Sayad (1998) define migração como o deslocamento de pessoas em um espaço geográfico, independentemente das motivações ou da direção do movimento. Os termos “imigrante” e “emigrante” variam de acordo com a perspectiva de observação: Quando se entra num país é chamado de imigrante, enquanto o emigrante é aquele que dele sai (CEGALLA, 2008). Neste trabalho, os termos “migração” e “migrante” são utilizados de forma geral, enquanto “imigração” e “imigrante” se referem especificamente aos fluxos migratórios com destino ao Brasil, com destaque para a imigração haitiana.

Historicamente, o Brasil sempre esteve inserido em processos migratórios de grande escala desde o período colonial, marcado pela vinda forçada de milhões de africanos escravizados, passando pelas políticas de incentivo à imigração européia no século XIX, até os fluxos contemporâneos oriundos da África, América Latina e do Caribe, a migração sempre foi um elemento estruturante da formação social e econômica do país (PATARRA; FERNANDES, 2011).

Nas últimas décadas, o Brasil tornou-se destino de milhares de haitianos, especialmente após o terremoto de 2010 e o agravamento da crise socioeconômica e política no Haiti. Entre 2011 e 2020, mais de 100 mil haitianos ingressaram no país, conforme dados da OBMigra, muitos deles se estabeleceram em estados como o Mato Grosso, sendo absorvidos principalmente pela construção civil e pela agroindústria. Apesar da criação de mecanismos como a concessão de vistos humanitários, os migrantes enfrentam múltiplos desafios: barreiras linguísticas, racismo, informalidade no trabalho, violações de direitos e acesso limitado às políticas públicas.

A política social, segundo Iamamoto (2007) expressa a forma como o Estado intervém nas condições da reprodução da força de trabalho e resulta em disputas entre diferentes projetos societários. Mais que simples oferta de serviços ou benefícios, a política social revela as formas como são organizadas a distribuição da riqueza socialmente produzida.

A promulgação da Lei de Migração nº 13.445/2017 representou um avanço importante ao substituir o antigo Estatuto do Estrangeiro, adotando uma perspectiva mais alinhada aos direitos humanos e ao princípio da não criminalização do migrante, no entanto, sua implementação encontra obstáculos significativos, como a frágil articulação intersetorial, a escassez de recursos e o desconhecimento por parte das instituições públicas acerca das especificidades das populações migrantes.

3 Migração sob a lógica da acumulação capitalista

A análise marxista do capitalismo contemporâneo nos permite compreender diversos conceitos como: expropriação, superexploração, exército industrial de reserva, reprodução de força de trabalho, dependência e o papel do Estado burguês, que se articulam para sustentar a lógica de reprodução e acumulação ampliada do capital. Em comum, esses elementos expressam dimensões distintas, mas complementares, na forma como o sistema capitalista se apropria dos meios de vida e da força produtiva dos trabalhadores.

A expropriação constitui o fundamento material do processo de desapossamento dos indivíduos de seus meios de subsistência. Esse fenômeno histórico faz com que sejam viabilizados formações do exército industrial de reserva, uma massa de trabalhadores desocupados ou subempregados que, ao estar permanentemente disponível ao capital, pressiona para a redução dos salários e intensificação da exploração. A reprodução da força de trabalho engloba vários processos materiais, sociais e culturais necessários à manutenção dessa força produtiva no mercado, ainda que sob as condições adversas impostas pelo capital.

Nos países periféricos, a dependência se configura como uma condição estrutural que os posiciona de forma subordinada no sistema capitalista global, a superexploração da força de trabalho torna-se então uma regra, e o Estado burguês atua como mediador jurídico e político, disciplinando o acesso ao trabalho e, de modo específico, controlando os fluxos migratórios.

Ainda que interligados, esses conceitos possuem focos analíticos distintos, a expropriação refere-se ao momento estrutural que ocorrem separações entre os trabalhadores, meios de produção e o exército industrial de reserva se constitui como uma expressão quantitativa dessa separação. Já a superexploração se manifesta qualitativamente, operando sobre os trabalhadores inseridos no sistema capitalista, onde a reprodução da força de trabalho é ampliada para além da fábrica, alcançando todas as esferas sociais que sustentam o trabalho assalariado.

A migração, nesse contexto, não pode ser tratada como uma escolha individual ou um fenômeno isolado. Conforme Harvey (2004), o capital se expande por meio da "acumulação por despossessão", que implica a expropriação contínua de bens comuns, direitos sociais e condições básicas de vida, forçando milhões a deixarem seus territórios.

Dessa forma, a migração deve ser compreendida como parte integrante da lógica do capitalismo dependente. O controle jurídico e político da mobilidade humana serve como administradores do exército industrial de reserva, fragmentando cada vez mais a classe trabalhadora por raça, gênero e nacionalidade, enfraquecendo sua capacidade de organização coletiva.

Longe de representar um fenômeno emancipador ou autônomo, a migração, nesses contextos, exprime uma reprodução ampliada de desigualdades e dependência, sendo válvula de escape para contradições dos pais e componente estratégico de inserção subordinada no sistema capitalista global. Ao articular a migração com os processos de redução de custos de reprodução de força de trabalho e segmentação de mercado, fica claro que a mobilidade da força de trabalho é continuamente capturada, organizada e explorada pelo capital, em suas diferentes fases e configurações geográficas.

4 Breve contexto do país de origem : Haiti

O Haiti localiza-se na região do Caribe onde ocupa a porção ocidental da ilha Hispaniola, a qual compartilha com a República Dominicana, tem como sua capital Porto Príncipe. Embora geograficamente pequeno, o Haiti tem desempenhado, ao longo dos últimos cinco séculos, um papel central nas dinâmicas globais de colonização, escravidão, resistência e dominação imperialista. Sua história evidencia o entrelaçamento das estruturas de exploração colonial com as lógicas contemporâneas do capitalismo dependente, produzindo um cenário permanente de instabilidade, pobreza e deslocamento forçado.

A inserção do Haiti na lógica colonial europeia ocorreu em 1492, na chegada de Cristóvão Colombo à ilha, então chamada Ayiti pelos povos originários taínos. A colonização espanhola instaurou um processo brutal de expropriação territorial, escravização e genocídio dos povos indígenas, fazendo com que sua cultura, língua e modo de vida fossem sistematicamente destruídos pela ideologia da desumanização (CHOMSKY apud SEGUY, 2014). Com o extermínio da população originária, a colonização voltou-se para o tráfico transatlântico de africanos escravizados. A partir de 1517, milhares de africanos foram transportados à força para trabalharem nas plantações de cana-de-açúcar da colônia de

SaintDomingue, que passou ao controle francês com o Tratado de Ryswick (1697). No século XVIII, Saint-Domingue tornou-se a colônia mais lucrativa das Américas, responsável por larga produção mundial de açúcar, algodão e anil.

Essa economia baseada no sistema plantation era sustentada por uma estrutura racial hierarquizada e pela exploração brutal da mão de obra escravizada, evidenciando, conforme Netto (1996), a dependência estrutural das economias coloniais às lógicas de dominação do capitalismo global. O sistema escravista não apenas produzia riqueza para as metrópoles, mas também consolidava uma estrutura de poder violenta e excludente.

As contradições internas desse regime — marcadas pela rigidez racial, desigualdade jurídica entre brancos, mulatos e negros escravizados, e as constantes rebeliões — culminaram na Revolução Haitiana, iniciada em 1791. Sob liderança de figuras como Toussaint Louverture, os revoltosos conquistaram a independência em 1804, tornando o Haiti o primeiro país das Américas a abolir a escravidão e o primeiro Estado moderno governado por ex-escravizados (CASSIMIR, 2020).

No entanto, essa conquista revolucionária foi severamente punida pelas potências europeias. Em 1825, sob ameaça de nova invasão, a França impôs ao Haiti uma indenização bilionária como condição para o reconhecimento de sua independência. Essa dívida ilegítima, paga ao longo de mais de um século, estrangulou a economia haitiana e perpetuou sua inserção subordinada no sistema-mundo capitalista (GUERRA, 2009).

A dívida de independência, somada à dependência das monoculturas de exportação, aos ciclos de instabilidade política e à ausência de um projeto de soberania econômica, consolidou a condição de dependência estrutural do Haiti, o que resulta em uma permanente fragilidade institucional e econômica. Os Estados Unidos ocupou militarmente o país de 1915 a 1934, instalando estruturas administrativas e militares que favoreceram seus interesses econômicos, mesmo após a retirada, os EUA continuaram exercendo influência direta, apoiando ditaduras e impondo políticas neoliberais, que aprofundaram a desigualdade e a pobreza (CHOMSKY, 2012).

Criado pela Organização das Nações Unidas em 2004, a Missão para Estabilização do Haiti (MINUSTAH), com liderança brasileira atuou até 2017, embora promovesse segurança e reconstrução institucional, a presença estrangeira refletiu a continuidade da lógica imperialista que, segundo Netto (2011), perpetua a subordinação das nações periféricas.

A morte do presidente Jovenel Moïse fez com que agravasse ainda mais a crise no país, mergulhando o país em uma instabilidade ainda maior, marcada pela expansão de facções

armadas e pelo colapso do Estado, em 2023, a ONU autorizou o envio de uma missão multinacional liderada pelo Quênia para tentar conter a escalada da violência.

O Haiti figura entre os piores Índices de Desenvolvimento Humano (IDH), com 0,535 em 2022 (PNUD, 2023), cerca de 60% da população estão vivendo abaixo da linha da pobreza, sua economia é altamente dependente de remessas da diáspora haitiana e de ajuda internacional.

4.1 O Haiti como espelho da realidade Mato-Grossense

Compreender a história nos permite entender a situação atual do Haiti e refletir sobre realidades semelhantes vividas por muitas regiões do Brasil, especialmente em Mato Grosso. Assim como no Haiti, também temos em Mato Grosso graves problemas sociais, como a expulsão de comunidades de suas terras, a concentração fundiária nas mãos de poucos, o deslocamento forçado de pessoas e a ausência de políticas públicas eficazes, esses elementos afetam diretamente povos indígenas, quilombolas e populações das periferias urbanas.

Localizado na região Centro-Oeste, Mato Grosso é um dos maiores estados do Brasil, a capital Cuiabá ganhou grande visibilidade durante a Copa do Mundo de 2014, quando foi escolhida uma das subsedes do evento, a demanda por mão de obra de infraestrutura urbana atraiu um número expressivo de imigrantes haitianos. Esse fluxo migratório resultou na formação de territórios sociais haitianos dentro do espaço urbano cuiabano. Nesses espaços, os imigrantes passaram por um processo de reterritorialização, ressignificando os locais que ocupam, atribuindo-lhes novas funções, formas e sentidos. Essa dinâmica evidencia como os territórios são constantemente moldados pelas interações humanas, refletindo transformações sociais, culturais e econômicas.

Embora o Haiti tenha uma trajetória histórica própria como a revolução contra a escravidão, que o tornou o primeiro país negro livre das Américas, sua realidade atual é marcada por profundas consequências do colonialismo, da escravidão e de um modelo econômico dependente e excludente. No Brasil, especialmente em Mato Grosso, essas contradições também se manifestam: a exploração dos territórios, a violência contra grupos historicamente marginalizados, a desigualdade social e de gênero são exemplos de como estruturas de dominação permanecem ativas.

Na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) pesquisas como as de Solange Pereira Silva e Viviani Barros destacam que os conflitos por terra e a ausência de políticas públicas voltadas às populações rurais e indígenas revelam um cenário de injustiça social

muito semelhante ao que afeta os haitianos. Ambos os contextos expressam os impactos de um modelo de desenvolvimento desigual, orientado por interesses econômicos em detrimento dos direitos sociais e humanos.

A migração haitiana para cidades como Cuiabá evidencia essa fragilidade social, os imigrantes enfrentam dificuldades no acesso a serviços públicos, além de sofrerem com o racismo e a xenofobia, muitas vezes vivendo à margem da sociedade, no entanto, esses problemas não são exclusivos dos migrantes: também atingem milhares de brasileiros em situação de vulnerabilidade.

Assim, ao olharmos para a realidade dos haitianos em Mato Grosso, somos levados a refletirmos sobre nossas próprias desigualdades internas, as dificuldades enfrentadas por esses imigrantes escancaram problemas estruturais que afetam diversos grupos sociais em nosso país. Apesar das diferenças geográficas e políticas, ambos os territórios compartilham padrões de exclusão social, como a concentração fundiária, a violência de gênero, a falta de política pública eficaz e a marginalização de comunidades tradicionais. No Haiti, fatores históricos e desastres naturais agravam a pobreza estrutural (BANCO MUNDIAL, 2024; PNUD, 2021). Em Mato Grosso, mesmo com um agronegócio altamente lucrativo, persistem graves desigualdades sociais (IBGE, 2023).

5 Metodologia

A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, ancorada na perspectiva decolonial e no projeto ético-político do Serviço Social. Utiliza-se a revisão sistemática da literatura, com base no protocolo PRISMA, adaptado às Ciências Sociais. O levantamento está sendo realizado junto à produção acadêmica dos Programas de Pós-Graduação em Política Social da UFMT e da UnB, com foco nos temas de migração, imigração e educação pública, entre 2010 e 2024. A análise será conduzida por meio da análise de conteúdo (Bardin, 2011), com uso de dupla codificação e triangulação metodológica (Gatti, 2005; Minayo, 2007), permitindo identificar abordagens teóricas, lacunas e contribuições do campo do Serviço Social.

6 Resultados e Discussões

Os primeiros levantamentos indicam escassez de estudos que articulem imigração haitiana e educação pública de forma crítica e interseccional. Apesar da presença de trabalhos sobre migração nos programas analisados, poucos discutem as experiências escolares dos haitianos ou reconhecem seus saberes como formas legítimas de conhecimento. Essa lacuna revela a

ausência de reconhecimento das etnociências e das tecnologias sociais migrantes nos espaços institucionais, dificultando práticas pedagógicas mais inclusivas e sensíveis à diversidade epistêmica. A invisibilização de línguas, memórias e práticas culturais haitianas reforça padrões coloniais ainda presentes na educação pública.

7 Considerações Finais (parciais)

Ainda em fase inicial, a pesquisa aponta para a necessidade de ampliar o diálogo entre os saberes migrantes e os espaços acadêmicos e escolares, valorizando suas contribuições para a construção de uma educação mais justa, intercultural e decolonial. O estudo busca colaborar com o debate sobre justiça epistêmica, ao reconhecer saberes populares e coletivos como legítimas formas de ciência. Nas próximas etapas, pretende-se aprofundar a análise teórica e apresentar subsídios para políticas públicas e práticas educativas comprometidas com os direitos e a cidadania dos sujeitos migrantes.

Referências

BANCO MUNDIAL. Dados para o Haiti quanto à pobreza, crise econômica e instabilidade — Washington, DC: Banco Mundial, 2024.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

CASIMIR, Jean. *A invenção do Haiti: entre o servilismo e a liberdade*. Tradução de Ernani Chaves e João Carvalho. São Paulo: Elefante, 2020.

CEGALLA, Domingos Paschoal. *Dicionário de dificuldades da língua portuguesa*. 4. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2008.

CHOMSKY, Noam. *Haiti e os Estados Unidos: uma história de intervencionismo*. São Paulo: Hedra, 2012

GATTI, Bernardete A. *Análise qualitativa de dados: procedimentos metodológicos*. São Paulo: Cortez, 2005.

GUERRA, Yolanda. *Serviço Social e saúde: formação e trabalho profissional*. São Paulo: Cortez, 2009.

HARVEY, David. *O novo imperialismo*. São Paulo: Loyola, 2004.

IAMAMOTO, Marilda Villela. *O Serviço Social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

IAMAMOTO, Marilda Villela (org.). *A ofensiva conservadora e o Serviço Social na América Latina*. São Paulo: Cortez, 2013.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. Síntese de Indicadores Sociais 2023: pobreza e extrema pobreza atingem menor nível no país desde 2012.

— Rio de Janeiro: IBGE, 2024

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*.

10. ed. São Paulo: Hucitec, 2007.

MOTA, Carlos Guilherme. *Ideologia da cultura brasileira: 1933–1974*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2009.

NETTO, José Paulo. *Transformações societárias e Serviço Social*. São Paulo: Cortez, 2011.

NETTO, José Paulo. Transformações societárias e Serviço Social: notas para uma análise prospectiva. In: CFESS; ABEPSS (org.). *Oficinas Regionais: capacitação para o trabalho com famílias*. Brasília: CFESS, 1996.

PNUD – PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO. *Relatório do desenvolvimento humano 2023/2024: rompendo o impasse*. Nova York: PNUD, 2023. Disponível em: <https://hdr.undp.org>. Acesso em: 25 maio 2025.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO – PNUD. Relatório de Desenvolvimento Humano. — ONU, 2021.

SASSEN, Saskia. *Expulsões: brutalidade e complexidade na economia global*. Tradução de Álvaro Cabral. 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

SAYAD, Abdelmalek. *A dupla ausência: das ilusões do emigrado às misérias do imigrado*. São Paulo: Edusp, 1998.

MIGRAÇÃO, TRANSFORMAÇÕES E DESIGUALDADES SOCIAIS: AS PRÁTICAS SOCIAIS DE DOMINAÇÃO, DISCRIMINAÇÃO E RELAÇÕES CONFLITUOSAS

GT 3: Educação e Diversidades Culturais

Trabalho completo

João Clarindo da SILVA

(Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Cultura Contemporânea/UFMT)

Jclarindo.silva@gmail.com

Cristóvão Domingos de ALMEIDA

(Docente do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Cultura Contemporânea/UFMT)

cristovaoalmeida@gmail.com

Resumo

O estudo investiga a relação entre migração e as transformações socioeconômicas, mediante as práticas de dominação e discriminação que emergem em contextos de globalização. O objetivo consiste em analisar as condições socioeconômicas dos migrantes e as práticas discriminatórias que acentuam os processos de exclusão. A fundamentação teórica se baseia em conceitos de sociologia da migração e estudos de desigualdade. A metodologia combina a análise qualitativa de entrevistas com a descrição da realidade de vida dos imigrantes. Os resultados revelam que as desigualdades estruturais são intensificadas pela globalização, resultando em marginalização e conflitos, contribuindo para uma compreensão mais profunda das dinâmicas sociais contemporâneas.

Palavras-chave: Migração. Desigualdades. Globalização.

1 Introdução

O trabalho faz parte de uma pesquisa de doutorado em andamento no Programa de Pós-graduação em Estudos de Cultura Contemporânea da Universidade Federal de Mato Grosso-UFMT, cujo título da tese que está sendo construída consiste em “Os Impactos Culturais Provocados pelo Fluxo Migratório no Município de Poconé-MT”.

No século XXI, observa-se uma crescente proximidade entre fluxos de pessoas, locais, informações e mercadorias (Almeida & Baeninger, 2016), moldando uma nova ordem global. Apesar da rigidez no controle das fronteiras por parte dos países mais desenvolvidos, o espaço assume uma dimensão internacionalizada, exigindo uma análise aprofundada das modalidades migratórias nesse contexto.

A investigação das diversas dinâmicas dos processos migratórios requer, por um lado, uma reconfiguração metodológica que permita entender os movimentos sob uma perspectiva tanto micro quanto macro. Além disso, isso favorece uma compreensão mais ampla do espaço-tempo, refletindo os novos fluxos internacionais de pessoas que emergem de diferentes cenários

históricos do século XXI (Almeida & Baeninger, 2016, p. 23). Assim, no âmbito teórico que fundamenta essa discussão, surgem diversas possibilidades para analisar o fenômeno, tornando viável a coexistência de interpretações variadas.

Diante do exposto, este artigo tem por objetivo analisar as condições socioeconômicas dos migrantes e as práticas discriminatórias que perpetuam a exclusão, a partir da realidade do migrantes que vivem no município de Poconé, região do pantanal do estado de Mato Grosso

2 O cenário que envolve o contexto migratório

Sayad (1998) afirma que:

[...] a imigração é, em primeiro lugar, um deslocamento de pessoas no espaço, e antes de mais nada no espaço físico; [...] ele [o espaço] é também um espaço qualificado em muitos sentidos, socialmente, economicamente, politicamente, culturalmente [...]. Cada uma dessas especificações e cada uma das variações dessas mesmas especificações podem ser objeto de uma ciência particular (Sayad, 1998, p. 15).

Em conformidade com o pensamento de Castles e Miller (1998) faz-se importante conhecer as diversas formas de migração para entender a complexidade e a variedade das experiências migratórias. As diferentes modalidades de migração, como a migração forçada, laboral, familiar e estudantil, são cruciais para identificar as motivações, condições e impactos específicos de cada tipo de movimento (Castles & Miller, 1998, p. 22). Além disso, a análise dessas modalidades deve ser revisitada constantemente, considerando as mudanças socioeconômicas e políticas globais.

Sassen (1998) destaca que as transformações nas economias e nas políticas de fronteira afetam continuamente as dinâmicas migratórias, tornando as classificações rígidas inadequadas (Sassen, 1998, p. 36). Ela argumenta que as modalidades de migração frequentemente coexistem e se entrelaçam, como no caso de trabalhadores migrantes que são também refugiados ou estudantes internacionais que se tornam parte da força de trabalho local. Portanto, uma abordagem crítica deve levar em conta a fluidez e a interconexão dessas modalidades para evitar análises simplistas.

Wallerstein (2004) sugere que as migrações devem ser vistas dentro de um sistema mais amplo de desigualdades globais, onde as pessoas se deslocam não apenas por motivos econômicos, mas também em busca de dignidade e justiça (Wallerstein, 2004, p. 78). Reconhecer a origem, o trânsito e o destino dos migrantes, bem como as complexas redes de

apoio e opressão em que estão inseridos, é essencial para uma compreensão abrangente das migrações.

A imigração é um fenômeno que envolve uma série de profundas transformações nas sociedades, tanto de origem quanto de destino. De modo geral, todo e qualquer deslocamento humano, seja interno ou externo, implica em deixar para trás parte da memória histórica e afetiva, ao mesmo tempo em que coloca o indivíduo diante de um novo espaço social e cultural, muitas vezes marcado por fragilidade e incertezas. Essas transformações podem gerar inúmeras consequências na vida das pessoas, tais como desigualdades sociais, práticas de dominação e discriminação, além de conflitos decorrentes do encontro entre diferentes grupos culturais..

Entre os fatores que acentuam as desigualdades vividas pelos imigrantes, destacam-se as diferenças culturais e linguísticas, o acesso desigual a recursos e serviços, a discriminação racial e étnica, e as manifestações de preconceito e xenofobia.

No contexto educacional, é importante reconhecer e valorizar os diversos tipos de saber de cada sujeito, fruto de suas vivências culturais e linguísticas. Se faz necessário ter um olhar cuidadoso e com habilidades de percepções capazes de acolher essas diferenças e transformá-las em oportunidades de aprendizado mútuo, desafiando práticas excludentes e monoculturais e promovendo uma educação mais justa e inclusiva.

Assim, é fundamental estudar as modalidades migratórias como uma forma de análise desse processo, respeitando os sujeitos históricos e os variados fatores que influenciam a migração. O estudo das migrações é, portanto, analiticamente complexo e envolve: a) a compreensão da dimensão político-social-econômica-cultural tanto no contexto de origem quanto nos de trânsito e destino; b) a elaboração de análises detalhadas sobre o perfil dos migrantes, evitando categorização excessivamente esquemática que possa levar a estereótipos; c) a consideração das dimensões de análise, que são fundamentais para a compreensão do processo, pois influenciam a forma como se observa a totalidade ou a fragmentação histórica. Essa compreensão interdisciplinar é vital para investigar e entender a migração, como meios múltiplos e diversos.

3 O lócus da investigação

Poconé, localizado em Mato Grosso, Brasil, é uma região conhecida como "Pantaneira". O município está a 100 quilômetros da capital e possui uma história de 243 anos, com uma população estimada em 31.267 habitantes, conforme dados do IBGE (2022).

Trata-se de um município habitado por nações indígenas, comunidades quilombolas, e grupos tradicionais ribeirinhos e rurais, que atraem pessoas de várias partes do mundo, incluindo aqueles deslocados por diversas razões. Esse cenário abrange uma série de eventos que podem gerar efeitos únicos e mobilizar emoções, especialmente no que diz respeito à dimensão cultural.

O município de Poconé-MT, situado na macrorregião Pantaneira, apresenta uma rica diversidade humana e ambiental. Entre os fatores que atraem imigrantes para a região, este estudo sugere que a exploração aurífera se destaca como uma das principais fontes de renda e trabalho, influenciando a escolha do município como novo lar. Assim como o turismo, os garimpos demandam mão de obra, atraindo pessoas que se deslocam para a área.

Diante do exposto, a práxis é fundamental neste cenário, envolvendo ações concretas que desafiem as estruturas de poder que marginalizam os migrantes. Isso inclui desde iniciativas comunitárias de acolhimento até movimentos sociais que lutam por direitos e dignidade. A ruptura com o "pretexto" sistêmico, que muitas vezes desumaniza a migração, é essencial para um novo entendimento sobre o que significa ser migrante em um mundo globalizado.

4 Metodologia

A metodologia adotada neste artigo é de natureza qualitativa via pesquisa bibliográfica e documental descritiva, explicativa e exploratória. analisando artigos e revistas científicas, com ênfase em materiais sobre Direitos Humanos e Política Migratória no estado de Mato Grosso. Também foram realizadas entrevistas com residentes de Poconé-MT e imigrantes que vivem na localidade Para tanto empregamos o método dedutivo, que envolve a descrição, compreensão, explicação e definição de conceitos, com base em premissas e conclusões relacionadas às políticas direcionadas aos migrantes (Bogdan e Biklen 1994).

O estado de Mato Grosso assim como o município de Poconé-MT, possui uma rica história de ocupação populacional, marcada por um expressivo número de habitantes indígenas e, a partir do século XVI, pela chegada de imigrantes europeus. Desde então, uma grande variedade de (i)migrantes tem contribuído para a formação de uma sociedade culturalmente diversa, resultado das diferentes origens dos grupos e da estratificação social decorrente da concentração de renda e do relativo isolamento da região em relação ao restante do Brasil. Assim, esse espaço geográfico oferece um vasto repertório para pesquisas, especialmente no campo cultural, sobre um tema ainda pouco explorado em nosso estado.

É fundamental ressaltar que Mato Grosso possui uma importância abrangente, envolvendo aspectos naturais, sociais, culturais, educacionais e econômicos. As histórias de vida das pessoas que habitam o estado, incluindo os migrantes, são marcadas por desafios e lutas que merecem ser compartilhadas e analisadas. Segundo as perspectivas de Michel de Certeau (1998) e Michelle Perrot (2007), é essencial dar voz aos excluídos da história.

5 Interpretação e análise dos dados

No intuito de conhecer a percepção dos imigrantes sobre os impactos culturais provocados pelo fluxo migratório em Poconé-MT, foi realizada uma entrevista com 2 casais de haitianos, um jovem haitiano e um jovem italiano que vivem em Poconé-MT, além de dois moradores natural da cidade nascidos e criados no ambiente pantaneiro, totalizando oito entrevistas em profundidade.

A percepção do casal 1 é de que “As consequências do fluxo migratório podem ser: a influência na economia local, os desafios sociais, inclusive, a interação entre os residentes e Imigrantes”. Fica evidente que muitas são as razões que perpassam tais movimentações, dentre as quais destacam-se as de ordem econômica, política, ambientais e social, além das maneiras que se dão de forma forçada ou voluntariamente e a duração delas no local, podendo se permanente, temporária ou circular (Hermínio, 2022).

Jovem 2 compreende que:

[...] O fluxo migratório são consequências de diversas causas e podem estar associadas a várias situações; esses deslocamentos, estão relacionados com a busca por trabalhos, melhor colocação profissional e melhores condições de vida, fuga de desastres ambientais e situações climáticas extremas, crises políticas e socioeconômicas, perseguições étnicas e religiosas.

Essas características tornam os deslocamentos dinâmicos em si mesmos, contudo ao serem combinadas com questões éticas, religiosas, de gênero e identitárias, o fenômeno se transforma e se intensifica de forma significativa (Leão et al, 2017, Baeninger, Peres, 2017).

Importante se faz destacar que a chegada dos Imigrantes em Poconé-MT, no início, causou estranheza tanto para os moradores da cidade, quanto para os novos moradores.

Conforme o Jovem 1:

[...] houve uma certa estranheza com o novo, uma pessoa diferente, com linguagem diferente, no sentido de não possuir os mesmos colóquios dos residentes ao buscar dialogar com os mesmos, a dificuldade de interagir ao pedir qualquer informação num lugar distante da sua realidade, onde as pessoas com suas peculiaridades, seus

costumes, suas tradições linguísticas e culturais, diante de algo desconhecido, de pessoas que habitualmente usam idioma diferente, causando dificuldade de compreensão e sobretudo de ter condições de fornecer informações pertinentes para estabelecer um mínimo de condições de esclarecimentos.

A questão relativa a estranheza tem a ver com o fato de o grupo estrangeiro não partilhar de histórias em comum, de sensação de pertencimento e respeito a esse coletivo já estabelecido, o que dificulta a vida social e laboral dos novos sujeitos (Elias; Scotson, 2000).

Em se tratando dos desafios enfrentados pelos imigrantes, conforme Herminio (2022),

[...] migrar é uma experiência desafiadora e marcante para os migrantes, até muitas vezes traumáticas, na qual eles constantemente enfrentam barreiras linguísticas, culturais e sociais, além de xenofobia e racismo, na tentativa de se integrarem ao Brasil. No entanto, ele é percebido também como uma oportunidade para melhorar suas vidas e buscar novas oportunidades (Herminio 2022, p.154).

Fica perceptível que as pessoas entrevistadas enfrentam desafios semelhantes que inclui as barreiras linguísticas e culturais, além da necessidade de encontrar emprego e se integrar na sociedade brasileira. O chefe da família que já se encontra no Brasil, há mais de 10 anos, e há 06 anos que reside na cidade de pantaneira, Poconé MT, relata que:

[...] No Haiti as coisas são diferentes no que se refere ao social, pois não há moradores de rua, todos se acolhem, se conhecem, buscam proteger entre si e aqui no Brasil sentiu muito triste ao ver que não há políticas públicas voltadas para essa gente que vivem nas ruas, sem identificação, sem moradia e sem nenhuma condição de continuar a viver, isso deixou-os, assustados com a realidade.

Mesmo diante do fato de no Haiti não existir moradores de rua, o Estado-nação tem diminuído de forma significativa as intervenções voltadas para o bem-estar de suas populações nativas, tais como a proteção social e econômica, de forma a ampliar a utilização de políticas de exclusão, especialmente aquelas que reforçam o policiamento e a segurança, o que tem se apresentado como motor de processos migratórios (Oliveira, 2017).

6 Considerações Finais

As falas dos imigrantes evidenciam que no que se refere aos impactos culturais sociais e econômicos provocados pelo fluxo migratório em Poconé-MT, o destaque, situa-se na visão do migrante mediante olhar de estranheza. Tal situação vem ao encontro do que menciona Paulo Freire em relação a Pedagogia do Oprimido (1975), visualizado na perspectiva do escravo, o

estrangeiro (Camus), o perseguido, o cativo, não o simples necessitado, mas o explorado, precisa, ele mesmo, da comunhão com o outro oprimido.

O estudo também mostra que as experiências migratórias em Poconé-MT constituem processos educativos interculturais, nos quais migrantes e comunidades locais aprendem mutuamente a partir da convivência e do compartilhamento de saberes. As práticas cotidianas de solidariedade, acolhimento e resistência revelam-se como formas de educação decolonial, que desafiam hierarquias culturais e epistemológicas.

É preciso que haja uma política voltada para o imigrante com mais seriedade e compromisso como ser humano que trabalha, contribuem pagando seus impostos, gerando renda, e sobretudo, com a vida, mas de modo geral, eles gostam do Brasil e da região do Pantanal, pela riqueza histórica e por se parecerem muito com suas culturas e até certos costumes, apesar dos contratempos e desfavores em prol do próximo.

Referências

ALMEIDA, Gisele Maria de. BAENINGER, Rosana. **A imigração brasileira na França: do tipo histórico às modalidades migratórias contemporâneas**. R. bras. Est. Pop., Rio de Janeiro, v.33, n.1, p.129-153, jan./abr. 2016.

BOGDAN, Robert Charles; BIKLEN, Sara Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. 12. Ed. Porto: Porto Editora, 2013.

CERTEAU, Michael . **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Tradução Ephrain Ferreira Alves. 3 ed. Petrópolis, Vozes.1998.

CASTLES, S. and MILLER, M.J. **The age of migration. International population movements in the modern world**. MacMillan Press LTD, London. 1998.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs – capitalismo e esquizofrenia 2**, vol. 5. São Paulo: Ed. 34, 2008.

ELIAS, N.; SCOTSON, J. **Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Paz e Terra. Sçai Paulo-SP. 197.

HERMIÍNIO, Ana Beatriz. **Imigrantes Haitianos: o encontro com o CIEJA PERUS I, a construção identitária e a inserção social e profissional.** Tese de doutorado. Universidade Estadual Paulista- UNESP. Rio Claro-SP. 20220.

OLIVEIRA, A. C DE . (14 ago. 2024). **Uma questão de identidade! Migrações e pertencimento na dinâmica do mundo globalizado.** Revista Usp, [S.L.], n. 114, p. 91, 16 set. Universidade de Sao Paulo, Agencia USP de Gestao da Informacao Academica (AGUIA) 2017. <http://dx.doi.org/10.11606/issn.2316-9036.v0i114p91-108>. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.v0i114p91-108>.

PERROT, Michelle. **Minha História das Mulheres.** Tradução Ângela Maria da Silva Côrrea. São Paulo: Contexto, 2007.

SAYAD, A. **A imigração ou os paradoxos da alteridade.** São Paulo: Edusp, 1998. SASSEN, S. As cidades na economia mundial. S.,o Paulo, Studio Nobel, 1998.

WALLERSTEIN, Immanuel (2000e) **“The rise and future demise of the world capitalist system: Concepts for comparative analysis”.** In WALLERSTEIN, I. The Essential Wallerstein. New York: The New Press, pp. 71-105. Artigo publicado originalmente in Comparative Studies in Society & History, XVI, 4, September, 1974, 387-415.



O ENCONTRO ENTRE TIMOR-LESTE E BRASIL: DIVERSIDADES CULTURAIS SOB TRAJETÓRIAS ACADÊMICAS

GT 3: Educação e diversidades culturais

Trabalho completo

Isabel de Fátima XAVIER

(Pós-graduação em Educação/UNEMAT). E-mail: isabel.xavier@unemat.br

Emiliana de Jesus MATOS

(Pós-graduação em Educação/UNEMAT). E-mail: emiliana.matos@unemat.br

Waldinéia Antunes de Alcântara FERREIRA

(Docente do Programa de Mestrado Intercultural Indígena
PPGECII/Barra dos Bugres/Mato Grosso). E-mail: waldineiaferreira@unemat.br

Resumo

Este artigo tem como objetivo apresentar algumas conexões históricas, linguísticas e acadêmicas entre Timor-Leste e Brasil, com foco na trajetória de pesquisadoras timorenses no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU), Brasil-Cáceres/MT. A metodologia assenta numa abordagem qualitativa, de caráter autobiográfico, articulando revisão bibliográfica sobre o processo colonizador português em ambos os países com o relato de experiência vivida no âmbito acadêmico. Conclui-se que a experiência transcultural no Brasil não apenas qualifica academicamente as pesquisadoras, mas também constrói uma ponte de conhecimento fundamental para que estas jovens possam pensar no sistema educativo timorense, a partir das experiências e realidades do Timor.

Palavras-chave: Educação. Diversidade Cultural. Cooperação Internacional.

1 Introdução

O Brasil e Timor-Leste, embora geográfica e historicamente distantes, apresentam paralelos significativos que os tornam laboratórios privilegiados para a reflexão desta temática. Ambos são nações pluriétnicas e plurilíngues, com o português como língua oficial fruto de um passado colonial comum. Os dois países reúnem uma diversidade de povos, no Timor há diferentes etnias isso é muito identificado pela variedade de línguas locais, somando a 32 línguas maternas, assim, também o Brasil apresenta uma grande diversidade linguística e cultural, tem como língua oficial o português, porém de acordo com o IBGE (2022) há 274 línguas indígenas no país e as variedades do português brasileiro influenciadas por matrizes africanas e imigrantes; em Timor-Leste, com dezenas de línguas autóctones austronésias e papuas e a forte presença do Tétum e do indonésio. Os dois países têm uma história de colonização e de situações de diferentes violências, porém, também tem histórias de superação, de independências, de reformas educacionais, da busca de melhores nas suas diversidades culturais e saberes

O objetivo é elaborar uma reflexão crítica que articule o macrocontexto histórico-geográfico com a microexperiência acadêmica pessoal. Para tanto, o texto está organizado em seções que abordam: o processo histórico da colonização portuguesa em ambos os países; a diversidade linguística como herança e campo de tensão; as características geográficas contrastantes; a trajetória percorrida pela pesquisadora para chegar ao Brasil; as vivências no PPGEDU; e, por fim, uma análise sobre a importância, os objetivos e os desafios inerentes a esta jornada formativa.

Dentro dos aspectos metodológicos, este estudo caracteriza-se por um estudo qualitativo, ancora-se em uma perspectiva autobiográfica e etnográfica da experiência acadêmica em mestrado. O percurso metodológico foi delineado para capturar a complexidade e a subjetividade inerentes ao fenômeno estudado: a trajetória de pesquisadoras timorenses no Brasil. A opção por uma abordagem qualitativa justifica-se por seu foco na compreensão profunda de um fenômeno social específico, privilegiando a interpretação dos significados e experiências vividas (Minayo, 2017).

A pesquisa estrutura-se em dois eixos metodológicos principais, que se articulam dialeticamente: a revisão bibliográfica e documental e o relato de experiência sistematizado. O primeiro eixo consistiu em uma revisão bibliográfica sistemática, de caráter exploratório e analítico, sobre os temas centrais que contextualizam a pesquisa. Foram consultadas fontes secundárias, como livros, artigos científicos e teses, que tratam da história colonial e pós-colonial de Timor-Leste e do Brasil, permitindo estabelecer os paralelos e divergências históricas. As políticas linguísticas e a diversidade cultural timorense. As geografias física e humana de ambos os países. Este levantamento forneceu uma base teórica e contextual necessária para situar e dar profundidade à experiência pessoal relatada, evitando que o estudo se restrinja a um mero depoimento impressionista.

O segundo eixo, núcleo central deste texto, é o relato de experiência sistematizada. Diferente de um simples memorial, esta abordagem segue os preceitos da pesquisa autobiográfica, na qual a própria pesquisadora é simultaneamente participante e objeto de pesquisa (Josso, 2004). O método baseia-se na reflexão crítica e sistemática sobre uma experiência vivida em um contexto específico – no caso, a imersão no PPGEDU.

2 Processo histórico da colonização portuguesa: paralelos e divergências

Aqui apresentamos os paralelos e divergências em relação a alguns aspectos construídos sob reflexões e estudos como pesquisadoras timorenses. Os diálogos são encontros de nós

mesmas, da orientação no programa de mestrado, sob outras construções, atravessadas por leituras que estão produzindo dialeticamente paralelos e divergências acerca da colonização; a presença da diversidade linguística; perspectivas geográficas e por fim nossa microexperiência marcada em território brasileiro no programa de mestrado. Iniciamos com os paralelos e divergências acerca da colonização do Brasil e do Timor-Leste.

A colonização portuguesa no Brasil (iniciada em 1500) e em Timor-Leste (por volta de 1515-1516) seguiu modelos distintos. No Brasil, o projeto colonizador foi de exploração e povoamento em larga escala, com uma economia inicial baseada no pau-brasil e, posteriormente, na empresa açucareira, que demandou a importação massiva de escravizados africanos. Mas também foi da produção de um apagamento e de silenciamento, marcado por violências aos povos originários, os colonizadores vieram com uma visão colonialista que separa o ser humano da natureza, legitimando toda ordem de exploração, como aponta Krenak (2019) um sentimento presente na forma das colonialidades em que se assume o mito do estado da natureza, um processo civilizatório que compreende algumas raças, como indígenas e negros próximos da natureza, portanto, passíveis de exploração de toda ordem. Quijano (2005). Explica-se como uma dinâmica ainda permanente, que faz com que indígenas estejam em constantes lutas pelos territórios e pela defesa das suas línguas e valores culturais.

Assim, há permanências de colonialidades nos dois países, reflexos da presença portuguesa centralizadora que levou à formação de uma unidade territorial e linguística relativamente coesa, sob a égide do latifúndio e da cultura lusa.

Em Timor-Leste, a colonização foi marcadamente diferente. Caracterizou-se por uma presença mais tênue e intermitente, concentrada inicialmente no comércio de sândalo. A administração portuguesa limitava-se majoritariamente aos centros costeiros, com um controle frágil sobre o interior montanhoso, onde as estruturas sociais tradicionais (os reinos ou liurais) mantinham grande autonomia. Esta colonização periférica e menos intrusiva, em comparação com o caso brasileiro, resultou na preservação de uma miríade de culturas e línguas autóctones.

A divergência mais crucial, contudo, reside no processo de descolonização. A independência do Brasil foi um evento relativamente rápido, liderado pela elite local. Timor-Leste, após a Revolução dos Cravos em Portugal (1974), viu seu breve processo de descolonização ser interrompido pela invasão e anexação pela Indonésia (1975-1999), um período marcado por violência extrema e perda de vidas. A independência final em 2002 foi conquistada com o sacrifício de uma geração, deixando profundas marcas na sociedade e criando urgentes necessidades de reconstrução nacional, inclusive no campo educacional.

Movimentos de colonização, da permanência de colonialidades, mas também expressões de luta que se dão nos territórios, e assim, também reconhecimento da diversidade linguística dos dois países expressados como uma ponte e um desafio. Portanto, a herança linguística comum do português é o elo mais visível entre os dois países. Contudo, o estatuto da língua portuguesa em cada nação é radicalmente diferente.

No Brasil, é a língua oficial e materna de quase toda a população, com variações regionais, ainda que o IBGE (2022) tenha apontado a presença de 274 línguas no país. O Brasil vive um movimento constante de revitalização linguística, como política das comunidades indígenas, concomitante a envolvimento de pesquisadores linguistas. Somente com a constituição de 1988 é que houve reconhecimento dos direitos fundamentais dos povos indígenas, entre eles, os direitos linguísticos (Rodrigues, 2005).

Em Timor-Leste, o português é uma das duas línguas oficiais (junto com o tétum), mas é falado como segunda língua por uma minoria, fruto de uma política de reintrodução pós-independência para afirmar a identidade nacional distintiva face à Indonésia.

Além do tétum (na sua forma como uma língua nacional também como uma língua oficial), Timor-Leste possui cerca de 32 línguas nativas austronésias e papuas. Esta diversidade linguística é um patrimônio cultural inestimável, mas também representa um desafio logístico e pedagógico para a construção de um sistema educativo unificado. Para a pesquisadora timorense no Brasil, dominar o português acadêmico em seu nível mais complexo é simultaneamente um objetivo e uma grande dificuldade. A língua, nesse contexto, deixa de ser apenas um meio de comunicação e transforma-se no próprio objeto de domínio e instrumento de poder simbólico dentro da academia.

Vimos para o Brasil, e construímos uma geografia em perspectiva, com contrastes entre o continente e a ilha. Assim, nesse olhar, a análise geográfica que fazemos se ancora em uma comparação entre o Brasil e Timor-Leste, que revela contrastes profundos que vão além das dimensões territoriais, influenciando diretamente a história, a organização espacial e os desafios de integração de cada nação. A geografia física de ambos os países constitui um ponto de divergência marcante.

O Brasil, é um país continental com seus 8,5 milhões km² quadrados de extensão (8,515.759, 090 km² (IBGE, 2023), dessa forma o Brasil é considerado o quinto maior país do mundo, e mais populoso com 204.450.649 habitantes, e, é caracterizado pela sua grandiosidade escalar e pela presença de macro biomas. Conforme classificação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, o território abriga grandes sistemas, como a Floresta Amazônica, o Cerrado e a Mata Atlântica, cada um com dinâmicas ecológicas e socioeconômicas complexas (IBGE,

2019). Essa imensidão territorial define uma realidade na qual as distâncias são um elemento central na logística e no planejamento da integração nacional.

Em posição diametralmente oposta, Timor-Leste apresenta uma configuração geográfica distinta. Trata-se de um pequeno país insular, com uma área de aproximadamente 15 mil km², localizado no sudeste do Arquipélago Malaio, dessa forma a população de Timor-Leste em 2025 é estimada em 1.418.517 habitantes segundo dados da Direção Nacional Estatística de Timor-Leste (DNE). Sua morfologia é predominantemente montanhosa, com a cordilheira central cortando a ilha de leste a oeste, deixando apenas uma faixa costeira estreita. Essa geografia acidentada exerceu um papel histórico significativo, pois, como observado por diversos autores, as serras dificultaram o controle colonial português e, posteriormente, a ocupação indonésia. Na contemporaneidade, o relevo acentuado continua a ser um obstáculo crucial para a implementação de infraestruturas de transporte e comunicação, impactando o desenvolvimento socioeconômico.

Vivenciar a imensidão territorial brasileira proporciona, portanto, uma ressignificação de conceitos geográficos fundamentais para pesquisadoras oriundas de um contexto insular. Como pontua uma pesquisadora timorense, a experiência direta com a escala continental do Brasil redefine noções de espaço, distância e os próprios mecanismos de integração nacional, que são radicalmente diferentes da realidade compacta e montanhosa de Timor-Leste. Dessa forma, o contraste geográfico não é apenas físico, mas também conceptual, influenciando as percepções e análises sobre o território. É esta a dimensão de ressignificações que fazemos estando em território brasileiro.

3 Trajetória das pesquisadoras do Timor-Leste para o Brasil: encontros culturais

Ao longo da vida, construímos nossa trajetória com escolhas, desafios e conquistas. A trajetória das pesquisadoras é bastante diferente, porque cada uma com as suas próprias histórias, com as únicas experiências vivenciadas desde as nossas infâncias até à chegada aqui no Brasil. Passamos as nossas infâncias nos diferentes ambientes, nos diferentes contextos e nas famílias diferentes, pois, estamos nos diferentes municípios, podemos dizer que somos filhas de pais trabalhadores, acolhedores, carinhos os seja, somos filhas dos pais maravilhosos. Nas nossas infâncias passamos a vida toda com as nossas famílias em Timor, aprendemos a conviver com as famílias, aprender a interagir e compartilhar com os outros.

A nossa forma de conviver mostra quem somos e de onde viemos, nós, o povo timorense, somos pessoas acolhedoras, simpáticas, flexíveis e amáveis, apesar de termos vivido muito

tempo sob a pressão, a agressividade e a barbaridade que ainda residem no pensamento de alguma elite, somos um povo bem-humorado, gostamos de contar anedotas com a família, amigos e colegas e, com muita facilidade, rimos às gargalhadas, pois achamos sempre piada a algo que nos parece bizarro, temos uma ideia clara de como receber e ajudar quem necessita da nossa disponibilidade, seja em que sítio for, temos hábitos de compartilhar os alimentos/comidas com os vizinhos/ próximos, nos lugares públicos, andamos sempre com rosto sorridente e de bom grado. Isso porque, acreditamos que tratar bem as pessoas conhecidas e desconhecidas nos trará paz interior e que este acto nos será retribuído num momento inesperado e assim que fomos ensinados e continuamos aplicar nas nossas vivenciadas até o momento.

A vivência intercultural, marcada por histórias compartilhadas e experiências diversas, evidencia a importância de ouvir e interagir com outras culturas e modos de vida. Essa troca de saberes e práticas contribui significativamente para a formação de uma consciência crítica e para o fortalecimento da identidade individual e coletiva.

Timor-Leste, embora jovem e territorialmente pequeno em comparação a muitos estados brasileiros, abriga sonhos grandiosos em seus filhos e jovens. O país enfrenta inúmeros desafios, entre os quais se destaca a educação, considerada um dos pilares fundamentais para o desenvolvimento nacional. Reconhecendo essa realidade, o Governo timorense tem investido estrategicamente na educação, adotando políticas públicas que visam ampliar o acesso ao ensino superior e à formação qualificada.

Uma das principais iniciativas nesse sentido é a concessão de bolsas de estudo para estudantes timorenses realizarem sua formação acadêmica no exterior. Atualmente, há timorenses estudando em diversos países, incluindo o Brasil, onde estão distribuídos por diferentes estados. No estado de Mato Grosso, especificamente, 14 estudantes timorenses encontram-se matriculados na Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), instituição que tem desempenhado papel relevante no acolhimento e na formação desses discentes.

O objetivo central dessas bolsas de estudo é possibilitar que, ao término da formação, esses estudantes retornem a Timor-Leste como profissionais qualificados, aptos a contribuir efetivamente para o desenvolvimento do país. Trata-se de um investimento que transcende a dimensão individual, refletindo um compromisso coletivo com a construção de uma nação mais justa, educada e preparada para enfrentar os desafios contemporâneos.

Esse movimento do Timor, movimenta os timorenses e é assim que viemos produzir vivências outras no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso, lugar que experienciamos integração e estranhamentos.

Ao ingressar em mestrado sempre foi um sonho, porque para as pesquisadoras estudar é como plantar sonhos no terreno do conhecimento, com a esperança de colher um futuro brilhante. As nossas experiências vivenciadas durante o primeiro ano no PPGEDU nos oportunizaram muitos momentos bons, conhecemos várias pessoas, culturas diferentes, cada um compondo sua história e todos com os mesmos sonhos. Portanto permite-nos citar uma frase de Eugenio Tavares, um dos grandes poetas caboverdianos, ‘Si Ka Badu Ka Ta biradu’ significa ‘é preciso ir para poder voltar’.

Nesse contexto, a célebre expressão do poeta “é preciso ir para poder voltar” adquire um significado profundo e multifacetado. O ato de “voltar” não se limita ao retorno físico, mas implica o retorno simbólico, enriquecido por uma bagagem de conhecimentos adquiridos, experiências vividas e interações que transformam o indivíduo. Assim, o percurso acadêmico torna-se não apenas um meio de formação intelectual, mas também um processo de amadurecimento pessoal e social, essencial para a construção de uma identidade crítica e comprometida com a transformação da realidade.

Desde nossa chegada ao município de Cáceres, no estado de Mato Grosso, fomos calorosamente acolhidos pelas estruturas institucionais da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), incluindo a Reitoria, Vice-Reitorias, coordenações, corpo docente e discente. Esse acolhimento inicial revelou-se de grande relevância, especialmente considerando o desafio de nos inserirmos em uma sociedade marcada por contrastes sociais, culturais e econômicos. Tal experiência nos ensinou a olhar para além das aparências, compreendendo as múltiplas camadas que constituem o tecido social local.

Ao transitar pelas ruas do centro de Cáceres, nas aldeias do povo Chiquitano, Balatiponé-Umutina e Haliti-Paresi (atividade conjunta entre o PPGEDU e o Programa de Pós Graduação em Ensino em Contexto Indígena Intercultural) e pelos espaços acadêmicos da universidade, tornou-se evidente que o cotidiano é permeado por narrativas de luta, solidariedade e construção de uma identidade coletiva. Nesse contexto, a diversidade e a interculturalidade emergem como elementos fundamentais para o desenvolvimento acadêmico e humano. A valorização dos saberes tradicionais, das práticas culturais, dos movimentos sociais e das conquistas históricas de diferentes grupos sociais contribui para uma formação crítica, plural e comprometida com a transformação da realidade.

Assim, a UNEMAT se configura não apenas como um espaço de ensino e pesquisa, mas também como um território de convivência intercultural, onde o diálogo entre diferentes saberes e experiências promove o enriquecimento mútuo e fortalece os princípios de inclusão, respeito e justiça social.

As pesquisadoras Isabel e Emiliana têm vivenciado diversas oportunidades ao longo de suas trajetórias acadêmicas e profissionais, embora também tenham enfrentado inúmeros desafios. A superação dessas dificuldades tem contribuído significativamente para o fortalecimento da autoestima, uma vez que cada obstáculo vencido representa uma confirmação das capacidades individuais e coletivas.

Antes de chegarem ao estado de Mato Grosso, Brasil, ambas tiveram a oportunidade de realizar a graduação em Ciências Biológicas na Universidade de Cabo Verde, localizada no continente africano. Durante esse período, enfrentaram um desafio linguístico relevante, considerando que, embora o português seja a língua oficial de Cabo Verde, o Crioulo é amplamente utilizado como língua materna. O uso do português restringe-se, em grande parte, aos ambientes escolares, às instituições governamentais e a determinados espaços formais. Em contrapartida, nas interações cotidianas — como nas ruas, lojas e igrejas — o Crioulo predomina, tornando o contato com o português mais limitado. Apesar dessas barreiras, as pesquisadoras conseguiram superar as dificuldades linguísticas por meio da formação contínua na língua portuguesa.

Essa experiência representou o primeiro contato das pesquisadoras com a vivência fora de seu país de origem e longe de seus familiares. No entanto, o convívio com o povo cabo-verdiano e sua rica diversidade cultural proporcionou aprendizados significativos, especialmente no que diz respeito à interculturalidade. Cabo Verde, assim como Timor-Leste, compartilha um passado colonial português, o que favoreceu reflexões sobre identidade, cultura e educação.

Após a conclusão da graduação, Isabel e Emiliana retornaram a Timor-Leste, onde passaram a contribuir com o desenvolvimento nacional atuando em instituições privadas de ensino por dois anos. Ambas trabalharam na mesma instituição, o que favoreceu o crescimento profissional e pessoal. Contudo, enfrentaram desafios no contexto pedagógico, especialmente em relação às metodologias de ensino adotadas. A instituição, dirigida por padres Jesuítas, aplica o Paradigma Pedagógico Inaciano, que busca compreender o contexto dos estudantes e promover uma educação integral, centrada na formação ética, crítica e reflexiva.

Diante da necessidade de aprimoramento contínuo, as pesquisadoras aproveitaram essa oportunidade para aprofundar seus conhecimentos e fortalecer suas competências, com o objetivo de contribuir para uma educação de qualidade em Timor-Leste. Nesse sentido, o governo timorense, por meio do Fundo de Desenvolvimento do Capital Humano (FDCH), tem desempenhado papel fundamental ao facilitar a formação de docentes em áreas especializadas, conforme as demandas educacionais do país. Essa iniciativa representa um investimento

estratégico na qualificação dos profissionais da educação, visando ao fortalecimento das instituições privadas e à promoção de um ensino mais inclusivo, contextualizado e transformador.

Estar no Brasil como pesquisadora timorense transcende a mera obtenção de um título. É uma experiência de profunda significância pessoal, acadêmica e política.

Esta estadia possui um objetivo central bem definido: a aquisição de um rigor metodológico e teórico robusto. Este rigor é essencial para investigar os complexos desafios da educação em Timor-Leste, abrangendo áreas críticas como a formação de professores, a educação bilíngue (tétum/português) e a construção curricular. A meta final da pesquisa é produzir conhecimento contextualmente relevante que possa informar e contribuir diretamente para as políticas públicas educacionais timorenses.

No entanto, a realização deste objetivo enfrenta desafios múltiplos. As pesquisadoras precisam superar a barreira linguística em nível acadêmico e lidar com a distância da família e do seu contexto cultural, sentindo a saudade. Além disso, há a exigência de uma adaptação rápida a um novo sistema educacional e a intensa pressão por produzir conhecimento de alto nível que justifique o investimento público realizado nesta formação. Esta estadia é de crucial importância multifacetada, promovendo o desenvolvimento em vários níveis.

Para as Pesquisadoras, representa uma oportunidade única de crescimento intelectual e profissional, capacitando-as a assumir futuras posições de liderança. Em relação a Timor-Leste, o intercâmbio fortalece a capacidade institucional do país, formando quadros qualificados que atuarão como agentes de transformação no ministério da educação, nas universidades e na sociedade civil.

No âmbito das Relações Bilaterais, a iniciativa constrói pontes de cooperação acadêmica Sul-Sul, resultando em um intercâmbio de saberes que enriquece tanto o Brasil quanto Timor-Leste. A presença timorense na universidade brasileira também serve como um convite para o Brasil expandir seu olhar para além do eixo Atlântico tradicional, engajando-se com a Lusofonia asiática. Finalmente, para a Ciência, a perspectiva timorense introduz novos olhares e problemáticas no campo da Educação. Isso desafia paradigmas consolidados e contribui para o avanço de uma ciência mais plural e decolonial.

4 Considerações finais

A trajetória acadêmica de pesquisadoras timorenses no Brasil é um fenômeno recente, porém de um simbolismo e potencial transformador enormes. Este artigo buscou demonstrar

que essa experiência não é um simples deslocamento geográfico, mas um processo complexo de formação que se entrelaça com histórias coloniais partilhadas, diversidades linguísticas e realidades geopolíticas distintas.

A vivência no PPGEDU é um espaço de tensionamento, aprendizado e ressignificação. Os desafios são reais, desde a saudade até a complexidade da linguagem acadêmica. No entanto, a importância de estar no Brasil supera esses obstáculos. É na imensidão brasileira que as pesquisadoras timorenses encontram as ferramentas para compreender e contribuir para a construção do seu pequeno e resiliente país. Mais do que formar mestras, esta experiência forja mediadoras culturais e intelectuais comprometidas com a edificação de uma educação verdadeiramente timorense, crítica e emancipatória. O diálogo transoceânico entre Timor-Leste e Brasil, portanto, é uma via de mão dupla, onde ambos os países têm muito a aprender e a compartilhar em cultura, em conhecimento, em experiências. Conforme Freire (2005) promover diálogos entre sujeitos e/ou grupo de pessoas de diferentes lugares promovendo projetos de uma educação libertadora e da valorização da diversidade pelos contextos reais e culturais.

Referências

Censo Nacional da População e Habitação de Timor-Leste 2022 « Governo de Timor-Leste

IBGE, **Censo Indígena de 2022**. Disponível em: <https://www.gov.br/povosindigenas/pt-br/assuntos/noticias/2024/10/ibge-divulga-novos-dados-do-censo-indigena-de-2022>

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

JOSSO, Marie Christine. **Experiências de vida e formação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2017.

QUIJANO, Anibal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. In: QUIJANO, Anibal. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

RODRIGUES, Aryon dall'igna. **Sobre as línguas indígenas e sua pesquisa no Brasil**. Cienc. Cult. Vol.57 no.2 São Paulo apr./june 2005.

O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E A LITERATURA JUVENIL AFRO-BRASILEIRA: CAMINHOS PARA A FORMAÇÃO ANTIRRACISTA NA ESCOLA

GT 3 Educação e Diversidades Culturais

Trabalho completo

Antonia Rodrigues da CRUZ

Discente do Programa de Pós-graduação em Estudos Literários/PPGEL UNEMAT/Tangará da Serra/Mato Grosso

antonia.rodrigues@unemat.br

Resumo

Este artigo integra pesquisa de Doutorado em Estudos Literários em andamento na Universidade do Estado de Mato Grosso, campus de Tangará da Serra. Dialoga sobre a necessidade de formação antirracista na educação básica, considerando a função histórica da escola na reprodução de estigmas contra os negros. Apesar da Lei 10.639/03 e de diretrizes oficiais, práticas racistas ainda permeiam o cotidiano escolar. Nesse cenário, a literatura constitui recurso pedagógico privilegiado para valorização identitária, construção de relações étnico-raciais positivas e superação de imaginários eurocêtricos.

Palavras-chave: Educação antirracista; Literatura afro-brasileira; Relações étnico-raciais.

1 Introdução

A problemática que trazemos para o campo da educação básica tem a ver com diversidade e formação antirracista na escola, em especial nos anos iniciais e finais do ensino fundamental. Tema considerado importante e necessário, porém, complexo e desafiador para os educadores, a julgar pelos graves problemas de discriminação racial presentes em nosso país e pela ideologia de branqueamento estabelecida em nossas escolas desde os primórdios da educação, a formação antirracista parte da valorização das identidades e saberes que compõem a nossa diversidade.

Muitos jovens negros têm sido abordados como bandidos por policiais, executados a bel prazer, ou com segregação por “pessoas de bem” por puro medo e desconfiança devidos à cor de sua pele. Além disso, com alta frequência, casos de racismo envolvendo pessoas comuns, mas também artistas, filhos de artistas, jogadores, famosos e influenciadores de ordem geral, vêm sendo divulgados pela mídia social. Uns sendo expulsos de locais “que não deveriam frequentar”, outros sendo chamados de “macaco”, “preto sujo”, “cabelo pico de palha”, ou sendo alvo de intolerância religiosa e outras maldades que aniquilam pessoas.

No protagonismo de tais atos discriminatórios estão pessoas brancas, de alto poder aquisitivo e nível de escolaridade acima da média, fazendo-nos refletir o quanto a escola, espaço de representação da diversidade, além de ensinar, têm ainda muito que aprender sobre a formação dos alunos para “fazer-se respeitar e promover o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade, sem preconceitos de qualquer natureza” (BRASIL, 2018, p.35).

2 Fundamentação Teórica

Em 2003, a promulgação da Lei 10.639 instituiu o dia da consciência negra e tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira “nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares” do Brasil. Concernente a ela, a BNCC prioriza o desenvolvimento da educação para relações étnico-raciais positivas em todo currículo escolar e o *Documento de Referência Curricular para Mato Grosso – Ensino Fundamental – Anos Finais* nos afirma que “ao pensar em sistema literário, na perspectiva da educação literária, a escola assume importância capital como rede de transmissão de ideias e de formação do leitor” (p.23), confirmando o compromisso que esta deve ter com a equidade e a superação das desigualdades sociais. Assim,

A escola é um espaço absolutamente central para a formação de sujeitos capazes de viver em uma sociedade plurirracial, preparados para compreender que as diferenças que nos individualizam não podem justificar a desigualdade racial e o extermínio de corpos e mentes (BAYÓ, p.2, 2019).

Resultado de anos de luta e reivindicações do Movimento Negro, a Lei 10639/03 é um instrumento de reparação das injustiças sociais imputadas ao povo negro. Por meio dela, torna-se possível contar uma nova história e reconstruir a valorização e a identidade de um povo que, diante de imagens pejorativas que lhe foram imputadas secularmente, para além da necessidade de sobrevivência, precisa aprender a se reconhecer como negro e assumir sua ancestralidade com orgulho.

Por sua vez, a ideologia do embranquecimento, oriunda da divulgação de teorias racistas, importadas da Europa e dos Estados Unidos pelas elites brasileiras, fundamentou no país o estigma da superioridade branca, elegendo a escola como principal propagadora desse conceito

Através da escola seriam difundidos os mitos de origem: a bravura dos bandeirantes; a bondade do senhor de escravos. Da mesma maneira, não havia instituição melhor para conformar novos valores morais e hábitos de trabalho e de higiene, relativos a uma sociedade que se queria “moderna”, urbana e industrial; enfim, da conformação de novas mentalidades. (...) Ao comporem a história da nação, terminaram por estabelecer a ideia de uma hierarquia entre as raças: ao branco cabia representar o papel de civilizador, era responsabilidade desse aperfeiçoar o índio; o negro era o responsável pelo atraso, “limitadas que eram suas possibilidades de progresso

intelectual”, essa seria a “fábula das três raças”. Sendo a solução do “branqueamento” a ponte entre o passado heroico e as possibilidades futuras do país (MÜLLER *et al.*, 2009, p.27-28).

Vemos, por este excerto, que a escola teve papel fundamental na propagação de um país “branqueado”, cooperando para a inferiorização do índio e do negro. Por meio dela, as tradições do povo europeu, seus costumes e filosofia de vida, aspectos físicos e intelectuais foram difundidos como sendo o belo, o bom, o agradável. Em contrapartida, “a violência, a feiura, a injustiça, as contendas são negras. Ao branco atribui-se a cultura difundida como ilustração. Ao negro atribui-se a cultura confundida como exotismo e/ou primitividade” (GOMES, 2001, p.93). O resultado disso? A normalização do racismo na mente das pessoas, gerindo a dinâmica das relações, a qual precisa ser reconstruída. E o caminho? Formar cidadãos antirracistas para que se modifique a estrutura das relações. Nesse sentido, a escola, assim como foi propagadora de um país “branqueado”, tem o dever de promover essa formação.

Em se tratando de formação, a Literatura, por meio dos elementos do texto que a compõem, pode ser uma ótima condutora desse processo. No contato do leitor com o texto literário muita coisa pode acontecer, inclusive o rompimento de barreiras relacionais, sobretudo porque a questão do racismo é uma questão de direitos humanos, sendo que, entre estes e a leitura há uma proximidade muito grande, por “corresponderem a necessidades que não podem deixar de ser satisfeitas sob pena de desorganização pessoal, ou pelo menos de frustração mutiladora”, conforme nos lembra Cândido (1988, p.174). Enquanto nossa visão de professor nos leva a veicular noções e oferecer sugestões ao aluno, sem de fato convencê-lo, tampouco modificá-lo, a leitura da literatura faz viver emoções profundas

Por isso é que nas nossas sociedades a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. Por isso é indispensável tanto a literatura sancionada quanto a literatura proscrita; a que os poderes sugerem e a que nasce dos movimentos de negação do estado de coisas predominante (CÂNDIDO, 1988, p.175).

Podemos dizer que a literatura afro-brasileira é essa literatura que nasce “dos movimentos de negação do estado de coisas predominante”, com o diferencial que seus autores não fazem parte da elite econômica, ou mesmo intelectual. As obras de escritores afro-brasileiros são a voz de homens e mulheres contando sua própria história ou recontando a história da discriminação do ponto de vista de quem é discriminado:

Eu só descobri que era negro aos vinte e poucos anos. Parece brincadeira, mas não é. Também não é exagero. Até então, ainda que branco definitivamente eu não era, eu não aceitava nem a palavra nem a minha própria negritude. Soava estranho. Eu vivia

confortavelmente instalado dentro de palavras falsamente carinhosas do tipo “moreno” e “mulato”, ou em expressões como “cidadão de cor” ou a famigerada “pardo” de minha certidão de nascimento. Meus sentimentos em relação a minha etnia eram simplesmente embranquecidos (BRAZ, 2008).

Fruto, com certeza, da política de branqueamento, a questão da identidade negra é uma das construções que a educação antirracista precisa promover. Reconhecer-se negro, conhecer e compreender sua ancestralidade, sentir orgulho de ser. O jovem negro se enxerga pelo olhar do outro e esse olhar precisa ser reconstruído por meio de referenciais positivos, bons, belos e agradáveis. Mas, como desenvolver com os estudantes, de forma sistemática e profunda, a leitura da literatura guiada pelo prisma do letramento racial e do antirracismo? Bordini (1988) nos alerta que a leitura da obra pelo professor é pré-requisito para o planejamento das experiências e que

[...] a falta de sistema, além de dificultar as operações de pensamento no processo de aprendizagem, pode tornar o estudo completamente caótico, de modo que o aluno não consiga efetuar as sínteses conceituais que a consecução do conhecimento exige. A metodologia de ensino, dessa forma, é outro pré-requisito, hierarquicamente colocado em segundo lugar, mas de igual maneira indispensável (AGUIAR & BORDINI, p.28, 1988).

Compreendendo que tanto a obra, quando a leitura que o professor realiza e o método que ele adota para trabalhar com a literatura na escola impacta na experiência estética do aluno, destacamos que quanto mais cedo inicia-se na vida escolar dos jovens a inserção da leitura de obras literárias, mais amplia-se o horizonte cultural dos mesmos e os capacita a atribuir sentidos ao que lê, despertando o gosto pela literatura e a sensibilidade interpretativa.

Assim sendo, verificamos que, no Ensino Fundamental, os adolescentes podem ser estimulados a uma melhor relação e aceitação de si mesmo e do outro por meio da leitura e discussão de obras como *Cabelo ruim?*, de Neusa Baptista Pinto e *Pretinha, eu?*, de Júlio Emílio Braz. Emergentes dos anos 1980, esses autores expressam sentimentalidade e consciência de si em seus escritos, podendo transformar a mentalidade do público infantil e juvenil, abrindo horizontes para o desvelamento de outros livros que estejam dentro das bibliotecas escolares e que sejam favoráveis à evolução do raciocínio que inferioriza pessoas e à elevação da população negra à condição de sujeitos do conhecimento.

3 Objetivos

- 1- Introduzir nos anos iniciais e finais do ensino fundamental a leitura de obras literárias de escritores afro-brasileiros;
- 2- Refletir, por meio da Literatura, sobre atitudes e falas racistas em nosso cotidiano.

- 3- Ampliar o horizonte cultural dos estudantes, capacitando-os a atribuir sentidos ao que lê, despertando o gosto pela literatura e a sensibilidade interpretativa,
- 4- Favorecer o autodescobrir-se e orgulhar-se daqueles que são pardos e negros.
- 5- Promover a leitura das obras *Cabelo Ruim?*, de Neusa Baptista Pinto e *Pretinha, eu?*, de Júlio Emílio Braz com os estudantes.

4 Metodologia

A pesquisa possui caráter qualitativo, de natureza bibliográfica e documental, com aproximações etnográficas no ambiente escolar. Foram analisadas produções teóricas sobre educação antirracista, legislação vigente (Leis 10.639/03 e 11.645/08, BNCC e documentos curriculares estaduais) e obras da literatura juvenil afro-brasileira, como *Cabelo Ruim?* (Neusa Baptista Pinto) e *Pretinha, eu?* (Júlio Emílio Braz). O estudo articula a análise literária com observações sobre práticas pedagógicas, considerando o papel da escola como espaço de reprodução ou de superação do racismo estrutural. A escolha pela abordagem qualitativa justifica-se pelo objetivo de compreender sentidos, representações e experiências associadas à leitura literária e às relações étnico-raciais na escola.

5. Resultados e Discussões

A análise evidenciou que a literatura afro-brasileira constitui recurso pedagógico potente para a valorização da identidade negra e para o enfrentamento de estereótipos racistas no contexto escolar. As obras selecionadas possibilitam o reconhecimento das marcas históricas da exclusão e oferecem representações positivas de personagens negros, favorecendo processos de identificação, autoestima e pertencimento. Constatou-se que, quando trabalhadas de forma crítica e dialógica, tais narrativas contribuem para ampliar o repertório cultural dos estudantes, promovendo empatia e reflexão sobre as desigualdades. Contudo, verificou-se também que muitos professores ainda apresentam dificuldades em lidar com a temática, seja pela falta de formação específica, seja pelo receio de tratar conflitos raciais em sala de aula. Isso reforça a necessidade de políticas públicas de formação docente contínua e de estratégias pedagógicas sistematizadas para a inserção da literatura afro-brasileira no currículo. A discussão aponta que o simples cumprimento legal não garante uma prática antirracista efetiva: é imprescindível um compromisso ético, crítico e transformador dos educadores.

6. Considerações finais

A leitura da literatura na escola é fundamental para transformar as relações sociais e o ponto de partida para criar o hábito e o gosto por ler e escrever entre os estudantes, confirmando a escola como local de propagação de valores positivos, respeitosos e interativos, que educa e forma para a vida. A inserção da literatura afro-brasileira fortalece esse trabalho.

É no espaço escolar que ocorre, na maior parte das vezes, o primeiro contato com tensões raciais, de modo conflituoso, gerando traumas, revolta e introspecção em meninas e meninos que, nas muitas das vezes, deixam de sorrir, se fecham em seu interior, desenvolvendo sentimentos de tristeza e rejeição.

Obras que abordam temas de discriminação racial trazem em si a representação de situações corriqueiras que são vivenciadas pelas crianças e jovens no cotidiano e que impactam em seus relacionamentos e na aceitação de si e do outro. Desta forma, promover a leitura de tais literaturas favorece a reflexão e o diálogo sobre as relações e a desconstrução do racismo entre crianças e jovens. Além disso, a escola, com todos os seus educadores, tem o dever de promover a cultura da paz, do entendimento, respeito e tolerância entre as pessoas. Assim, nada melhor que atividades interativas, como rodas de leitura, seminários, atividades de representação e ampliação da leitura, como o teatro e contação de histórias para desvelar o mundo e as situações truncadas da vida real. Ler e debater em sala de aula textos e obras de cunho antirracista, vida e trajetória de autores afrodescendentes, com relatos de suas experiências e superações pessoais, servem de incentivo para crianças e adolescentes se auto aceitarem, aceitarem o outro e respeitarem o diferente.

A construção de uma educação antirracista exige da escola mais do que o cumprimento formal da legislação: demanda práticas pedagógicas comprometidas com a valorização da diversidade e a desconstrução de estereótipos historicamente consolidados. A literatura, ao dar voz a autores e personagens negros, torna-se um recurso essencial para sensibilizar estudantes, ampliar horizontes culturais e promover o reconhecimento da identidade afro-brasileira. Inserida de forma sistemática no currículo, ela possibilita o desenvolvimento de uma consciência crítica capaz de enfrentar o racismo estrutural e transformar a escola em espaço de equidade, respeito e emancipação. Assim, cabe aos educadores assumirem a responsabilidade de formar cidadãos que não apenas compreendam as diferenças, mas que também se posicionem ativamente contra todas as formas de discriminação.

Referências

AGUIAR, Vera Teixeira de. BORDINI, Maria da Glória. **Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Lei 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

BRASIL. Lei 11.645/08 de 10 de Março de 2008. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. [Introdução e tradução do russo Paulo Bezerra; prefácio à editora francesa Tzvetan Todorov]. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. – (Coleção biblioteca universal).

BAYÓ, Ely. **Alinhamentos para uma educação antirracista**. In: *Por uma escola afirmativa: construindo comunidades antirracistas*, 2019.

BRAZ, Júlio Emílio. **Pretinha, eu?** Ilustrações: Rubem Filho. São Paulo: Scipione, 2008.

CANDIDO, Antonio. **A literatura e a formação do homem**. In: *Ciência e Cultura*, 1972.
_____. **Literatura e Sociedade**, 9.ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2006.
_____. O direito à literatura (1988). In: **Vários escritos**. 4ª ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Duas Cidades/Ouro Sobre Azul, 2004.

CARDOSO, Fernando H. Prefácio à 2ª impressão – **Superando o Racismo na Escola**. – Org. Kabengele Munanga. [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

GOMES. Joaquim B. Barbosa, (2001). **Ação afirmativa e princípio constitucional da igualdade: o direito como instrumento de transformação social**. Rio de Janeiro: Renovar.

MATO GROSSO. Secretaria de Educação, Esporte e Lazer. Documento de Referência Curricular Ensino Fundamental Anos Finais, 2018.

MÜLLER et al., Maria Lúcia Rodrigues. **Educação e diferenças: o desafio da Lei 10639/03**. Cuiabá: EdUFMT, 2009.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude – Usos e sentidos**. São Paulo: Editora Ática, 1986.

PINTO, Neusa Baptista. **Cabelo ruim? – A história de três meninas aprendendo a se aceitar**. – Ilustração: Nara Silver. Cuiabá: Tanta Tinta, 2010.

SILVA, A. C. da. Estereótipos e Preconceitos em relação ao negro no livro de comunicação e expressão de 1º grau - nível 1 – projeto de pesquisa. In: **Cadernos de Pesquisa**, (63), p.96-98. Recuperado de <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1282>

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.



O IMPACTO DA MIGRAÇÃO VENEZUELANA NA EDUCAÇÃO: UM ESTUDO SOBRE A INCLUSÃO/INTERAÇÃO EM ESCOLAS ESTADUAIS DE CUIABÁ-MT

GT 3: Educação e Diversidades Culturais

Trabalho completo

Rosângela Aparecida Campos de OLIVEIRA

(Programa de Pós-graduação em Estudos de Cultura Contemporânea UFMT). E-mail: rosangelapocone@hotmail.com

Cristóvão Domingos de ALMEIDA

(Docente do PPGECCO/UFMT). E-mail: Cristovao.almeida@ufmt.br

Resumo

A migração de venezuelanos para o Brasil, causada por uma crise socioeconômica e política, representa um desafio para a educação. O artigo distingue "integração", em que o migrante se adapta ao sistema, de **inclusão**, na qual o sistema se adapta ao indivíduo. Para isso, são usados referenciais como a educação intercultural e a pedagogia de Paulo Freire para combater a xenofobia. As teorias de Pierre Bourdieu explicam como a falta de reconhecimento do capital cultural dos alunos pode gerar "violência simbólica. Apesar das leis, a implementação de políticas enfrenta desafios, mas a concentração de estudantes em algumas escolas de Cuiabá cria "laboratórios de hibridismo cultural" que exigem adaptação e reconhecimento.

Palavras-chave: Imigrantes 1. Estudantes 2. Venezuelanos 3.

1 Introdução

A imigração venezuelana para o Brasil se intensificou nos últimos anos, refletindo um complexo fenômeno de deslocamento forçado impulsionado por uma grande crise socioeconômica e política. Dentro desse fluxo, a presença de crianças e adolescentes em idade escolar representa um desafio humanitário e de política pública de alta relevância, visto que a educação é um direito fundamental e uma ferramenta essencial para a integração social.

Este artigo busca analisar o processo de inclusão educacional de estudantes venezuelanos no sistema de ensino público de Cuiabá, em Mato Grosso, explorando as bases teóricas da inclusão e da educação intercultural. Além disso, o estudo examina a aplicabilidade de referenciais como os de Paulo Freire, Pierre Bourdieu, Marilena Chauí, bem como as políticas públicas existentes e as iniciativas da sociedade civil, com o objetivo de identificar os desafios e as oportunidades para uma inclusão efetiva e equitativa no ambiente escolar.

2 O Fluxo Migratório Venezuelano e o Desafio Educacional em Cuiabá-MT

A migração em massa de venezuelanos para países vizinhos, incluindo o Brasil, é um fenômeno contemporâneo de grande relevância e complexidade. Impulsionado pela profunda instabilidade política, econômica e social na Venezuela, este movimento é frequentemente caracterizado como uma "migração forçada" ou "de crise" (CLOCHARD, 2007; PHELPS, 2014). Desde 2016, a intensificação desse fluxo pela fronteira terrestre em Roraima impôs ao Brasil o desafio de implementar uma resposta humanitária estruturada, materializada na "Operação Acolhida" (BAENINGER, 2018a, 2018b; MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO, 2024; MUSEU DA IMIGRAÇÃO, 2020).

Neste cenário, a inclusão de crianças e adolescentes no sistema educacional brasileiro emerge como um dos indicadores mais críticos de integração, bem como um espelho da diversidade e das vulnerabilidades inerentes a essa população.

A percepção de que todos os migrantes venezuelanos compartilham o mesmo perfil de vulnerabilidade é imprecisa. O sociólogo argelino Abdelmalek Sayad aprofundou essa teoria, explorando a complexidade da experiência migratória. Sayad (1999) argumenta que o emigrante, ao deixar seu país de origem, já vive uma ausência, e ao chegar no país de destino, enfrenta a ausência de reconhecimento pleno como parte da sociedade, nunca sendo totalmente "de lá". A frase que sintetiza essa ideia — "o migrante, antes de ser um imigrante, é um emigrante" — é atribuída a Sayad e foi citada no prefácio de Bourdieu (1993, p. 9) para o livro "A Miséria do Mundo", reforçando a ideia de que a identidade do migrante é duplamente construída, tanto pela saída quanto pela chegada.

A Operação Acolhida, com sua estratégia de interiorização, direciona os migrantes para diferentes cidades. Profissionais qualificados, como engenheiros e administradores, tendem a ser interiorizados para grandes centros, enquanto a população mais vulnerável, com menos recursos e menor escolaridade, é frequentemente encaminhada para municípios menores (ACNUR, 2022; BRASIL, 2024).

Para grupos como os povos indígenas Warao, que se deslocam para reunir-se com familiares em outros estados (IPEA, 2021), uma abordagem estritamente militarizada pode não considerar as particularidades culturais e sociais que regem seus movimentos e necessidades (CONSELHO NACIONAL DOS DIREITOS HUMANOS, 2018).

Os estudantes venezuelanos enfrentam desafios dentro e fora da escola, e a integração educacional é prejudicada pela barreira linguística (GOVERNO DO PARANÁ, 2024; PEPSIC, 2021). A diferença entre o português e o espanhol dificulta a comunicação entre alunos, professores e funcionários, o que impacta o processo de ensino-aprendizagem e pode gerar frustração nos migrantes (SCIELO, 2021).

No âmbito educacional, as ações devem ser focadas em superar as barreiras identificadas.

- **Fortalecimento de Programas de Ensino:** É essencial expandir e aprimorar os programas de ensino de português como segunda língua, como os já existentes no Paraná (GOVERNO DO PARANÁ, 2024). Isso não apenas facilita a comunicação e o aprendizado, mas também promove a integração cultural (ACNUR, 2025).
- **Simplificação Burocrática:** Mecanismos mais ágeis para a validação de diplomas e históricos escolares devem ser criados, em colaboração com autoridades venezuelanas, para que a formação acadêmica e profissional não seja perdida na jornada migratória (PEPSIC, 2021).
- **Capacitação de Profissionais:** Professores, gestores e demais funcionários escolares precisam de capacitação para lidar com as diferenças culturais e as necessidades psicossociais dos alunos migrantes, criando um ambiente escolar verdadeiramente acolhedor e inclusivo (PERIODICOS.UFSM, 2021).
- **Combate Ativo à Xenofobia:** Ações de conscientização nas escolas e comunidades, bem como a criação de canais de denúncia para atos de discriminação, são fundamentais para combater a xenofobia (REDALYC, 2019; PERIODICOS.UFSM, 2021).

A inclusão bem-sucedida de estudantes venezuelanos não se restringe à mera garantia de uma vaga na escola. Ela exige um esforço contínuo e integrado para superar barreiras linguísticas, burocráticas e sociais que se reforçam mutuamente.

3 A Agenda da Educação em Mato Grosso: Políticas e Iniciativas para a Inclusão Escolar de Crianças e Adolescentes Venezuelanos

A compreensão do processo de inclusão educacional de estudantes migrantes exige uma base teórica sólida que vá além da simples garantia de acesso. A distinção entre os conceitos de "integração" e "inclusão" é importante para avaliar a efetividade das políticas educacionais. A "integração" pode ser entendida como o processo de absorção de um

indivíduo em um sistema já existente, onde o ônus da adaptação recai sobre o migrante. Nesse modelo, a simples garantia da matrícula em uma escola pública já é vista como um sucesso (Rocha & Mendes, s.d.). Por outro lado, a "inclusão" exige que o próprio sistema se adapte para acolher o indivíduo em sua singularidade, minimizando as barreiras e desafios que resultam do processo migratório (Rocha & Mendes, s.d.). A garantia da matrícula, não significa acesso à educação de qualidade, a permanência e o bem-estar do estudante dependem da capacidade da escola de acolher suas necessidades especiais, como a língua materna e as diferenças culturais (Falleiros, 2023; Rocha & Mendes, s.d.).

A educação intercultural, como referencial teórico, tem múltiplas contribuições, promovendo valores como a igualdade, a aceitação e o respeito pelo outro, indo além da mera coexistência de culturas. Ela propõe a criação de pontes e o intercâmbio de saberes e experiências, enriquecendo o ambiente escolar para todos os alunos, locais e migrantes (SOL-SBC, 2024). A abordagem da educação intercultural crítica, fundamentada por autores como Vera Maria Candau e Dussel (Candau, 2016; Dussel, 2016), argumenta que a escola deve se tornar um espaço de combate às desigualdades e à desvalorização cultural. Nessa linha, a perspectiva de Marilena Chauí se torna um valioso complemento. Ela afirma que a cultura é frequentemente utilizada como um instrumento de dominação ideológica e massificação, imposto por elites e instituições (Chauí, 2001). Essa visão crítica ressalta a importância de a escola não apenas reconhecer a diversidade, mas também de combater ativamente a invisibilização da cultura e da história dos estudantes migrantes. Essa abordagem se mostra como um caminho para o combate à xenofobia e para a valorização da diversidade cultural trazida pelos estudantes migrantes, que muitas vezes é invisibilizada pelo sistema educacional (SOL-SBC, 2024; UERR, 2024).

A pedagogia de Paulo Freire oferece um referencial teórico robusto para a inclusão de estudantes migrantes (UERR, 2024). Suas obras, como *Educação para a prática da liberdade* (1987) e *Pedagogia da esperança* (1992), podem ser interpretadas sob a ótica da migração, fornecendo inspiração para a construção de políticas públicas que "contemplem as diversidades culturais e linguísticas e o respeito às diferenças" (UERR, 2024). A abordagem freiriana, focada na conscientização e na valorização da experiência do outro, é particularmente pertinente para combater a estigmatização e a xenofobia, problemas reais enfrentados por crianças e adolescentes venezuelanos (UERR, 2024).

Complementarmente, a teoria de Pierre Bourdieu (1990), com suas noções de *habitus*, *capital cultural* e *violência simbólica*, permite uma análise mais aprofundada das dinâmicas sociais e culturais no ambiente escolar. O *habitus* dos alunos venezuelanos, moldado por um

contexto sociocultural e, muitas vezes, por experiências de trauma, pode entrar em tensão com o *habitus* dos colegas locais, gerando um complexo processo de adaptação e resistência (SOL-SBC, 2024). O sistema educacional, ao não reconhecer e valorizar o *capital cultural* diverso desses alunos, pode inadvertidamente perpetuar a *violência simbólica* — uma dominação sutil que se manifesta em preconceitos e microagressões cotidianas (SOL-SBC, 2024). Essa falta de reconhecimento e a estigmatização criam barreiras que dificultam o engajamento do estudante migrante, levando a um ambiente hostil e desmotivador (SOL-SBC, 2024).

A inclusão de crianças e adolescentes venezuelanos no sistema educacional brasileiro está amparada por um conjunto de leis e normas que buscam garantir o acesso à educação, independentemente da condição migratória (Falleiros, 2023; Granja, 2024).

Na esfera federal, o Ministério da Educação (MEC) tem fomentado políticas de equidade na educação, como a Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (PNEERQ) (GOV.BR, 2024). Embora a PNEERQ tenha um foco específico, sua ênfase na superação de desigualdades e na promoção da equidade estabelece um guarda-chuva conceitual que, em tese, poderia ser expandido para a inclusão de grupos diversos, incluindo migrantes. No entanto, o material de pesquisa não indica uma política nacional específica e coordenada para a inclusão de estudantes imigrantes. A carência de uma política nacional unificada para este público faz com que cada estado e município precise desenvolver suas próprias estratégias (SEDUC-MT, 2016).

A análise das normativas estaduais de Mato Grosso indica a existência de um marco legal para a garantia do direito à educação dos estudantes estrangeiros (SOL-SBC, 2024). A Secretaria de Estado de Educação (Seduc-MT) e o Conselho Estadual de Educação (CEE-MT) publicaram resoluções que tratam da matéria. A *Resolução Normativa Nº. 002/2019* do CEE-MT, por exemplo, estabelece diretrizes para a oferta da Educação Básica a imigrantes estrangeiros no Sistema Estadual de Ensino. Além disso, a *Resolução Normativa N.º 009/2023/CEE-MT* regulamenta a transferência de estudantes de uma unidade escolar para outra, "inclusive de unidade escolar de país estrangeiro", assegurando o aproveitamento de estudos e a classificação conforme a matriz curricular da escola receptora.

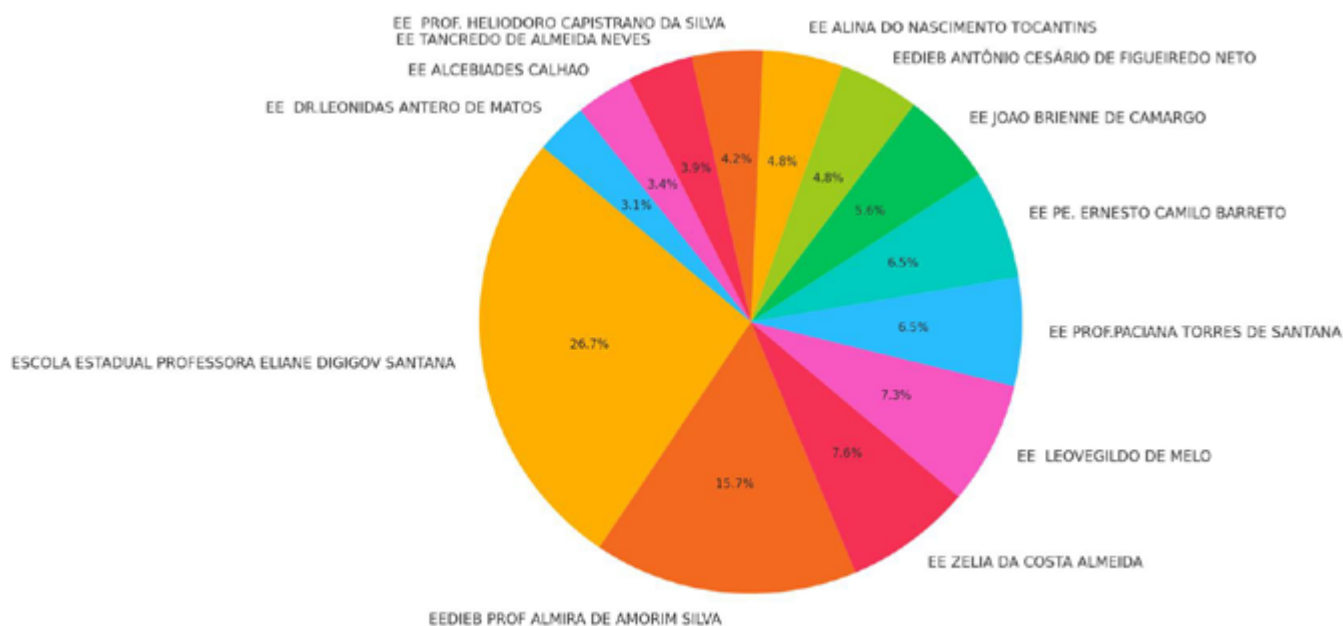
A existência dessas normativas demonstra um reconhecimento do desafio e uma tentativa formal de estabelecer procedimentos para a inclusão. No entanto, a documentação aponta que a efetividade dessas políticas é comprometida por "desafios significativos" na sua implementação (SOL-SBC, 2024). Isso indica uma lacuna entre o arcabouço legal, que garante o direito formal à matrícula, e a realidade prática de acolhimento e permanência qualificada no ambiente escolar.

A Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (Seduc-MT) já atende estudantes de diversas nacionalidades, como bolivianos, haitianos, sírios e russos, com a estimativa de 500 alunos atendidos em 2016 (SEDUC-MT, 2016). Para facilitar a adaptação, a Seduc adaptou a matriz curricular em Centros de Educação de Jovens e Adultos (EJAs e CEJAs) e, em algumas salas, alocou intérpretes para auxiliar os alunos (SEDUC-MT, 2016). Em uma iniciativa prospectiva, a Seduc-MT iniciou discussões com o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) para a criação de um "Centro Estadual de Referência Educacional para imigrantes, refugiados e indígenas" (UNICEF, 2020). A proposta desse centro é promover a certificação de escolaridade, oferecer atendimento multidisciplinar e cursos profissionalizantes, visando a inserção no mercado de trabalho (UNICEF, 2020).

Em face das barreiras e lacunas do sistema público, a sociedade civil organizada em Mato Grosso tem desempenhado um papel importante na agenda da educação para imigrantes. O Centro de Pastoral para Migrantes (CPM) em Cuiabá atua há mais de 30 anos no acolhimento de migrantes e refugiados (MPMT, 2023). A instituição não se limita à assistência humanitária, mas também opera em um eixo de "educação", oferecendo cursos de português básico para promover a inserção social, cultural e linguística dos migrantes (ILO, 2020). O CPM estabelece parcerias com instituições públicas e privadas para oferecer capacitações em diversas áreas, incluindo a língua portuguesa (CENTRO DE PASTORAL PARA MIGRANTES, 2025).

A inclusão de estudantes venezuelanos no sistema de ensino mato-grossense enfrenta desafios significativos que comprometem sua efetividade (SOL-SBC, 2024). Um dos maiores desafios é a ausência de um sistema de dados públicos e desagregados que permitam um planejamento estratégico eficaz. Embora o Censo Escolar colete informações sobre estudantes de forma geral, um relatório interno da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC-MT) de 2024 demonstra que dados quantitativos precisos existem, mostrando que há um total de 1.381 alunos de nacionalidade venezuelana que estão matriculados em escolas estaduais em todo o estado. A distribuição desses estudantes revela uma concentração significativa em municípios como Cuiabá, com 568 matrículas. A seguir, apresentamos a distribuição das matrículas de alunos venezuelanos em escolas estaduais de Cuiabá, com base no relatório de 2024 da SEDUC-MT:

Gráfico 1 – Distribuição de matrículas de alunos venezuelanos por escola em Cuiabá



Fonte: Seduc-MT.

As dificuldades de adaptação não se limitam ao âmbito escolar. A xenofobia e o preconceito são barreiras reais que os estudantes venezuelanos enfrentam (UERR, 2024). A falta de políticas que abordem a diversidade cultural e promovam o respeito às diferenças pode levar ao que Pierre Bourdieu chamou de "violência simbólica" (Bourdieu, 1990) e à estigmatização, dificultando a interação e o engajamento dos alunos migrantes (SOL-SBC, 2024).

A barreira linguística é o primeiro e mais imediato obstáculo (SEDUC-MT, 2016). A adaptação à Língua Portuguesa exige um esforço considerável tanto dos alunos quanto das equipes pedagógicas, que precisam de preparação especial para garantir um bom acolhimento (SEDUC-MT, 2016).

A alta concentração de alunos em escolas de Cuiabá, não é apenas um desafio logístico para a rede pública de ensino. Essa densidade demográfica, na perspectiva de Ortiz, representa a formação de laboratórios de hibridismo cultural. Nessas instituições, os "interesses" e "identificações" dos estudantes venezuelanos se entrelaçam com os dos brasileiros, promovendo uma renegociação contínua das normas sociais e das identidades. A chegada de um único estudante migrante em uma escola é um evento isolado que demanda assimilação. A presença de 95 alunos, no entanto, é um evento coletivo que demanda interação e, inevitavelmente, transforma o ambiente escolar.

A escola, como instituição fundamental na socialização, torna-se um microcosmo onde a teoria de Renato Ortiz se manifesta de forma vívida. A convivência diária entre estudantes

de diferentes nacionalidades, especialmente nas escolas com alta concentração de alunos venezuelanos como a EE Professora Eliane Digigov Santana (95 alunos) em Cuiabá, catalisa a emergência de um "campo de forças", conceito caro a Ortiz em sua apropriação do pensamento de Pierre Bourdieu. Nesse espaço, as diferenças culturais não apenas coexistem, mas se confrontam e se transformam.

A teoria de Ortiz, que investiga as "lutas por reconhecimento" e as "vozes subalternas", oferece uma lente ideal para analisar a dinâmica escolar. Os estudantes venezuelanos, por sua condição de migrantes, podem inicialmente ocupar uma posição subalterna. No entanto, sua presença em grande número em certas escolas lhes confere a capacidade de construir uma "contrafonia", uma "polifonia" que negociam suas identidades e práticas culturais. Esse processo, que se desenvolve longe de ser passivo ou pacífico, envolve a superação de barreiras linguísticas, a ressignificação de preconceitos e a negociação constante de códigos sociais e acadêmicos.

Essa concentração massiva de estudantes venezuelanos, em vez de ser vista apenas como uma questão de gestão educacional, representa o surgimento de laboratórios de hibridismo cultural. Nesses ambientes, os "interesses" e as "identificações" dos alunos se entrelaçam com os dos brasileiros, o que leva a uma renegociação constante das normas sociais e identitárias. A presença de um grupo grande de migrantes, diferentemente da de um indivíduo isolado, cria a necessidade de uma interação em escala. Essa interação, por sua vez, exige "lutas por reconhecimento", em que os estudantes migrantes não se tornam invisíveis. Eles formam grupos, mantêm sua língua (o espanhol), suas tradições e, com isso, influenciam o ambiente escolar. Professores, alunos e a instituição como um todo são obrigados a se adaptar, resultando em um processo de hibridização que é a própria materialização da teoria de Ortiz em ação.

A teoria da "economia moral" de Didier Fassin (2014), inspirada em Foucault, explica que as políticas de imigração são moldadas por emoções e valores, não apenas por decisões racionais. O Estado, longe de ser neutro, age com base em uma moralidade que define quem é digno de ajuda.

Essa economia se baseia em dois polos interligados: a Compaixão, que legitima a assistência humanitária, e a Repressão, que impõe barreiras para controlar e excluir migrantes.

O ponto principal de Fassin (2014) é que esses dois polos coexistem e podem se reforçar. A ajuda oferecida a alguns (compaixão) pode legitimar o controle imposto a outros (repressão). No contexto educacional, por exemplo, o acolhimento afetuoso de professores

(compaixão) convive com a falta de vagas e as barreiras burocráticas (repressão), mostrando como a compaixão pontual pode coexistir com a repressão estrutural.

Diante disso, a análise do impacto da migração venezuelana na educação em Cuiabá, sob a lente da "economia moral" de Didier Fassin, revela um quadro de profundas contradições. Embora a legislação nacional e a ação de indivíduos em escolas demonstrem uma dimensão de compaixão e acolhimento, estas são consistentemente minadas por uma "repressão" burocrática e estrutural. A fragilidade da inclusão baseada na afetividade, a falta de vagas e, de forma mais acentuada, a vulnerabilidade e exclusão dos grupos indígenas Warao, evidenciam que o sistema atual não promove uma inclusão plena e equitativa.

8 Considerações finais

A análise do impacto da migração venezuelana na educação em Cuiabá, Mato Grosso, revela um fenômeno complexo e multifacetado que transcende a mera chegada de imigrantes. O estudo demonstra que o fluxo migratório é um movimento de "migração forçada", impulsionado por uma profunda instabilidade na Venezuela.

A Operação Acolhida, por meio da interiorização, atua como uma "triagem social", direcionando perfis mais qualificados para centros urbanos, enquanto os grupos mais vulneráveis tendem a permanecer nas fronteiras. Essa dinâmica reconfigurou o estado de Mato Grosso em um destino relevante para a migração transnacional, com Cuiabá e Várzea Grande se tornando polos de concentração de estudantes venezuelanos.

A pesquisa evidencia uma lacuna crítica entre a política e a prática. Embora o Brasil possua um marco legal robusto que garante o direito à educação para migrantes, a inclusão em Mato Grosso é, em sua maioria, apenas formal, e não efetiva. Os estudantes enfrentam uma série de barreiras sistêmicas, como a burocracia, a falta de documentação, o desafio linguístico e a xenofobia.

A vulnerabilidade se torna ainda mais acentuada pela interseccionalidade de fatores como gênero e etnia, com os povos indígenas Warao, por exemplo, enfrentando desafios culturais e linguísticos únicos que não são contemplados pelas políticas públicas existentes.

A análise sob a ótica da "economia moral" de Didier Fassin demonstrou que, enquanto o acolhimento humanitário expressa a compaixão, as falhas estruturais do sistema representam uma repressão contínua.

A resposta do poder público é frequentemente fragmentada e reativa. As lacunas são preenchidas por iniciativas da sociedade civil, como o Centro de Pastoral para Migrantes e a

Visão Mundial, que oferecem cursos de português e suporte social, atuando para mitigar a ineficácia do sistema oficial.

As políticas públicas devem evoluir de um modelo emergencial para um planejamento estratégico de longo prazo, com a participação coordenada de diversos setores. Isso inclui o desenvolvimento de políticas públicas adaptadas, o investimento em programas de capacitação e empreendedorismo, e a garantia de uma educação que reconheça e valorize as particularidades culturais e linguísticas dos migrantes, especialmente dos grupos mais vulneráveis.

Por fim, o desafio da inclusão educacional em Cuiabá é um espelho da própria sociedade. Superar as barreiras existentes exige não apenas a implementação de novas políticas, mas uma transformação sistêmica que garanta que o direito à educação seja acompanhado por um ambiente verdadeiramente acolhedor e equitativo, combatendo as desigualdades e promovendo a autonomia real de todos os migrantes.

Referências

ACNUR. Diagnósticos para a promoção da autonomia e integração local de pessoas refugiadas e migrantes venezuelanas em Manaus: pesquisa de perfil socioeconômico e laboral. Brasil, ACNUR, 2022. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/183700-mais-de-25-dos-migrantes-venezuelanos-em-manaus-t%C3%AAm-ensino-superior>. Acesso 08 set 2025.

BOURDIEU, Pierre (Org.). *A Miséria do Mundo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

CANDAU, V. M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de educação*, v. 13, p. 45-56, 2008.

CENTRO DE PASTORAL PARA MIGRANTES. *Com 585 atendimentos em junho, CPM amplia ações de acolhimento e inclusão em Cuiabá*. Scalabrinianos, 2025. Disponível em: <https://scalabrinianos.com/com-585-atendimentos-em-junho-cpm-amplia-acoes-de-acolhimento-e-inclusao-em-cuiaba/>. Acesso em: 08 set 2025.

CHAUÍ, M. de S. *Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FALLEIROS, A. M. *A imigração venezuelana na perspectiva da educação e da escola*. Revista FT, 2023. Disponível em: <https://revistaft.com.br/a-imigracao-venezuelana-na-perspectiva-da-educacao-e-da-escola/>. Acesso em: 08 set 2025.

FASSIN, Didier. Compaixão e Repressão: A Economia Moral das Políticas de Imigração na França. *Ponto Urbe*, n. 15, p. 1-26, 2014. Disponível em: <http://journals.openedition.org/pontourbe/2467>. Acesso em: 9 set. 2025.

GOV.BR. MEC cria Política Nacional de Equidade na Educação. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/maio/mec-cria-politica-nacional-de-equidade-na-educacao>. Acesso em: 08 set 2025.

Governo do Paraná. Rede estadual de ensino atende mais de 15 mil estrangeiros de 78 nacionalidades. Educação PR, 2024. Disponível em: <https://www.educacao.pr.gov.br/Noticia/Rede-estadual-de-ensino-atende-mais-de-15-mil-estrangeiros-de-78-nacionalidades>. Acesso 08 set 2025.

OLIVEIRA, R. A.; ALMEIDA, C. D. A interação de alunos venezuelanos em escolas estaduais de Cuiabá-MT. In: Seminário de Educação. Cuiabá: UFMT, 2024.

ORTIZ, R. *Influência*. Alameda, 2025.

ROCHA, S. R. P.; MENDES, G. M. L. *Integração ou inclusão? uma reflexão sobre a garantia do direito à educação de crianças migrantes*. s.d.

SAYAD, Abdelmalek. A ausência é uma falta. TRAVESSIA - Revista Do Migrante, v. 13, n. Especial, p. 18-19, 2000.

SEDUC-MT. *Relatório de escolas 2024 com alunos de nacionalidade venezuelana*. 2024.

SEDUC-MT. *Resolução Normativa N.º 009/2023/CEE-MT*. Diário Oficial do Estado de Mato Grosso, 31 mai. 2023. Disponível em: <https://www.sinepe-mt.org.br/download/?uid=3123&modo=download>. Acesso em: 08 set 2025.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE COMPUTAÇÃO (SBC). A Interação de Alunos Venezuelanos em Escolas Estaduais de Cuiabá-MT. Anais do Seminário de Educação (SemiEdu), 2024. Disponível em: <https://sol.sbc.org.br/index.php/semiedu/article/download/32793/32590/>. Acesso em: 9 set. 2025.

UERR. *Perspectiva emancipatória de Paulo Freire para inclusão de estudantes migrantes*. Revista Ambiente, v. 14, n. 1, 2024. Disponível em: <https://periodicos.uerr.edu.br/index.php/ambiente/article/view/1207>. Acesso em: 08 set 2025.

UNICEF. *Seduc e Unicef discutem implantação de Centro Educacional para refugiados*. Agência Pará, 2020. Disponível em: <https://agenciapara.com.br/noticia/17626/seduc-e-unicef-discutem-implantacao-de-centro-educacional-para-refugiados>. Acesso em: 08 set 2025.



O NOVO PRONACAMPO E AS ESCOLAS DO CAMPO NO PANTANAL CACERENSE: PERSPECTIVAS, DESAFIOS E CAMINHOS POSSÍVEIS

GT 3 – Educação e Diversidades Culturais

Trabalho completo

Lucas SILVA

(Docente da rede pública municipal de Cáceres -MT). E-mail: lucas.mateus@caceres.edu.mt.gov.br

Adson SEBA

(Docente da rede pública municipal de Cáceres -MT). E-mail: adson.seba@unemat.br

Elda LEITE

(Docente da rede pública municipal de Cáceres -MT). E-mail: eldacleite@gmail.com

Luciana CREPALDI

(Docente da rede pública municipal de Cáceres -MT). E-mail: luciana.crepaldi@unemat.br

Resumo

O presente trabalho analisa as perspectivas, desafios e caminhos possíveis para a implementação da Política Nacional de Educação do Campo, das Águas e das Florestas, Novo Pronacampo, instituída pela Portaria MEC nº 538, de 24 de julho de 2025, no contexto da educação do campo no Pantanal cacerense. Fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação do Campo (Resolução CNE/CEB nº 1/2002) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), o estudo, de abordagem qualitativa e descritiva, toma como referência pesquisas sobre escolas pantaneiras de Cáceres-MT. Discutem-se desafios e possibilidades de consolidação da política em territórios tradicionais.

Palavras-chave: 1 Educação do campo. 2 Políticas públicas. 3 Pantanal.

1 Introdução

À luz de Luther e Gerhardt (2018), compreender a educação do campo exige reconhecer os desafios que atravessam sua consolidação histórica no Brasil - desafios que vão desde as condições materiais das escolas até a efetivação do direito constitucional à educação, previsto nos artigos 205 e 206 da Constituição Federal de 1988. As autoras destacam que, ao longo das últimas décadas, a ausência de investimentos estruturais, a precarização dos serviços básicos e a descontinuidade das políticas educacionais têm contribuído para um cenário de exclusão persistente das populações camponesas, afrodescendentes, indígenas e ribeirinhas. A negligência do poder público, evidenciada por inúmeras pesquisas, tem sido usada como argumento para justificar políticas de fechamento e nucleação das escolas do campo, o que agrava as desigualdades territoriais e compromete o direito à permanência das comunidades em seus espaços de origem.

Estudos como os de Rodrigues et al. (2017) e INEP (2007) demonstram que a precarização da infraestrutura, a ausência de transporte escolar adequado, a falta de conectividade digital e as condições precárias de acessibilidade são fatores que reduzem a qualidade da aprendizagem e provocam o afastamento dos sujeitos do campo de seus territórios educativos. Essa realidade, como observam Luther e Gerhardt (2018, p. 304), expressa a “ausência de critérios voltados aos espaços escolares sem estrutura mínima para a aprendizagem”, frequentemente utilizada como justificativa para o fechamento das escolas. Em síntese, há um projeto de esvaziamento simbólico e material do campo, que se manifesta tanto no desmonte das políticas públicas quanto na invisibilização dos sujeitos que as habitam.

No contexto das políticas educacionais, a criação do Decreto nº 7.352/2010, que institui a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), representou um marco no reconhecimento da diversidade dos territórios rurais e no fortalecimento da identidade das escolas do campo. Contudo, as transformações sociais e ambientais ocorridas na última década exigiram a formulação de novas estratégias de gestão e financiamento, culminando na instituição da Política Nacional de Educação do Campo, das Águas e das Florestas - Novo Pronacampo, por meio da Portaria MEC nº 538, de 24 de julho de 2025. Essa política atualiza os princípios do Pronacampo de 2012, ampliando o escopo para as realidades das águas, das florestas e das comunidades tradicionais, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação do Campo (Resolução CNE/CEB nº 1/2002) e com o Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014).

A efetivação do Novo Pronacampo exige uma leitura territorializada das condições concretas das escolas do campo. Em Cáceres-MT, situado no bioma Pantanal e marcado por comunidades tradicionais e ribeirinhas, a rede municipal conta com 42 escolas, das quais 13 estão localizadas em áreas rurais pantaneiras. Essas instituições enfrentam desafios como longas distâncias entre comunidades, sazonalidade das cheias e secas, dificuldades de acesso e fragilidade na infraestrutura e conectividade. Tais condições demandam políticas educacionais sensíveis às singularidades locais, capazes de assegurar equidade e justiça social. Refletir sobre o Novo Pronacampo no contexto pantaneiro implica reconhecer que a educação do campo não é mera extensão da política urbana, mas expressão própria de produção de saberes, resistência e territorialização do conhecimento. Como afirmam Luther e Gerhardt (2018) e Andrade et al. (2020), a escola do campo deve ser compreendida como espaço de emancipação e valorização das culturas locais, rompendo com o paradigma da precarização e reafirmando o compromisso com a justiça territorial e cognitiva.

Ao encontro dessa compreensão, Miguel Arroyo (2012) ressalta que as escolas do campo não podem ser tratadas como apêndices da estrutura educacional urbana, mas como espaços de afirmação de identidades, de resistência e de reinvenção da escola pública. Para o autor, reconhecer o campo como território de saberes implica superar o olhar assistencialista e adotar políticas que partam da experiência histórica de seus sujeitos. De modo convergente, Molina (2019) argumenta que a consolidação de políticas públicas voltadas ao campo exige a construção de processos formativos críticos, capazes de articular práticas pedagógicas e socioculturais que reflitam as dinâmicas de trabalho, de produção e de vida das comunidades tradicionais. Nesse sentido, a formação docente, a gestão democrática e a integração entre escola e território são dimensões fundamentais para a efetividade do Novo Pronacampo em contextos como o pantaneiro.

Inspirado na pedagogia freireana, este estudo compreende que a educação do campo deve ser um processo dialógico, capaz de promover a leitura crítica do mundo e a transformação da realidade. Conforme Paulo Freire (1996), ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as condições para sua produção e construção coletiva. Aplicado ao contexto pantaneiro, isso significa reconhecer que cada escola, ao se enraizar em sua comunidade, torna-se espaço de diálogo entre saberes populares e científicos, entre o vivido e o aprendido. Assim, o Novo Pronacampo representa uma oportunidade de reconstruir práticas pedagógicas emancipadoras, fortalecendo o vínculo entre política pública, território e práxis educativa.

Dessa forma, o presente trabalho se constitui como um desdobramento da dissertação de mestrado de Silva (2025), ampliando o debate sobre as práticas e relações sociais observadas na Escola Municipal Santa Catarina, localizada na Comunidade Tradicional do Porto Limão, para um conjunto mais amplo de escolas do campo do município de Cáceres - MT. Busca-se analisar as perspectivas, desafios e caminhos possíveis para a implementação do Novo Pronacampo no contexto pantaneiro, por meio de uma abordagem qualitativa e documental, a fim de compreender como as diretrizes nacionais podem ser traduzidas em práticas educativas coerentes com as realidades socioculturais do território, fortalecendo uma educação pública democrática e sensível às territorialidades do Pantanal.

2 Fundamentação teórica

A educação do campo, mais que uma modalidade de ensino, é um projeto político e pedagógico de emancipação social baseado na valorização da diversidade e na luta pelo direito à educação em territórios historicamente marginalizados. Para Caldart (2004, 2017), ela nasce como reação às políticas homogeneizadoras que tentaram adaptar os sujeitos do campo à lógica urbana, negando-lhes o direito à diferença. Educar no campo, portanto, é construir um projeto a partir dos saberes, memórias e formas de vida das comunidades. Arroyo (2012) entende a educação do campo como movimento de reexistência social e epistêmica, que reconhece os saberes locais como legítimos e necessários à formação humana. Romper com o modelo urbano exige uma educação voltada à justiça cognitiva, capaz de integrar as dimensões culturais e territoriais da vida campesina.

Essas concepções dialogam com a pedagogia freireana, segundo a qual ensinar é um ato ético, político e libertador. Para Freire (1996, 2000), a educação deve partir do diálogo e da problematização da realidade, transformando o conhecimento em prática coletiva e crítica. No contexto pantaneiro, isso significa compreender a escola como espaço de mediação entre o saber popular e o saber científico, enraizada nas experiências e relações comunitárias. Seguindo essa perspectiva, Molina (2019) afirma que a efetivação das políticas do campo requer articulação entre práxis pedagógica e práxis social, envolvendo as comunidades na construção dos currículos e na gestão escolar. A escola torna-se, assim, instrumento de autonomia e pertencimento, como defendem Freire e Caldart, ao reconhecerem a educação como prática de liberdade.

No Pantanal, território de fluxos e fronteiras ecológicas, tais princípios assumem relevância singular. Conforme Fernandes (2013), o tempo da natureza se entrelaça ao da aprendizagem, exigindo currículos flexíveis e contextualizados que valorizem as identidades pantaneiras e os saberes das águas e das florestas. O Novo Pronacampo, instituído pela Portaria MEC nº 538/2025, insere-se nessa trajetória, reafirmando os princípios do Decreto nº 7.352/2010 e da Resolução CNE/CEB nº 1/2002. Propõe uma educação democrática, participativa e territorializada, sustentada na valorização docente e na integração entre saberes locais e científicos (Saviani, 2011; Molina, 2019).

Entretanto, como alertam Luther e Gerhardt (2018), a consolidação de uma educação do campo emancipadora depende da superação de barreiras estruturais e históricas que ainda limitam o acesso e a permanência dos estudantes. Reconhecer o campo como espaço de produção de conhecimento implica assegurar condições materiais e humanas adequadas, reafirmando a educação como direito e instrumento de transformação social.

3 Objetivos

3.1 Objetivo geral

Analisar as perspectivas, desafios e possibilidades de implementação da Política Nacional de Educação do Campo, das Águas e das Florestas - Novo Pronacampo, instituída pela Portaria MEC nº 538/2025, no contexto da educação do campo no Pantanal cacerense, buscando compreender de que forma suas diretrizes dialogam com as realidades socioterritoriais, culturais e pedagógicas das escolas da rede municipal de Cáceres-MT.

3.2 Objetivos específicos

- Identificar as principais diretrizes, princípios e eixos estruturantes do Novo Pronacampo e sua relação com as políticas anteriores de educação do campo no Brasil, especialmente o Pronacampo (2012) e o Decreto nº 7.352/2010;
- Compreender os desafios históricos, estruturais e pedagógicos enfrentados pelas escolas do campo da rede municipal de Cáceres-MT, considerando suas especificidades geográficas e socioculturais no território pantaneiro;
- Refletir sobre as contribuições da pedagogia freireana, da educação dialógica e das epistemologias do território na construção de práticas educativas contextualizadas e emancipadoras nas escolas do campo; e
- Propor caminhos para a efetivação do Novo Pronacampo em Cáceres-MT, considerando o fortalecimento da gestão democrática, a valorização docente e o protagonismo das comunidades tradicionais pantaneiras.

4 Metodologia

A presente pesquisa se ancora na abordagem qualitativa, por compreender que os fenômenos educacionais não podem ser reduzidos a dados numéricos, mas devem ser analisados à luz dos sentidos e significados que os sujeitos constroem em seus contextos. Como afirma Minayo (2009, p. 22),

[...] a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Nessa perspectiva, a investigação busca interpretar as práticas e políticas educacionais em sua inserção nos territórios do campo, priorizando uma leitura crítica e contextualizada das experiências escolares. O estudo fundamenta-se na análise documental e bibliográfica, examinando legislações que orientam a educação do campo em âmbito federal, estadual e municipal, entre elas: a Constituição Federal (1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), o Decreto nº 7.352/2010, a Resolução CNE/CEB nº 1/2002, o Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014) e a Portaria MEC nº 538/2025, que institui o Novo Pronacampo. De modo complementar, serão consideradas as legislações municipais de Cáceres-MT, como decretos, planos e regimentos que regem a organização das escolas do campo. Serão também analisados os Planos Políticos Pedagógicos (PPPs) das escolas do campo da rede municipal, com o objetivo de compreender como essas instituições estruturam seus projetos, práticas e valores formativos diante das políticas públicas. Essa etapa permitirá identificar como as escolas reconhecem suas territorialidades e articulam os saberes comunitários às diretrizes curriculares, revelando formas de gestão e estratégias de resistência nos territórios pantaneiros.

A dimensão empírica contemplará visitas de campo às escolas localizadas no Pantanal cacerense, registradas em caderno de campo para descrição sistemática das observações e percepções sobre infraestrutura, acessibilidade, convivência escolar e práticas pedagógicas. De modo complementar, será aplicado um roteiro de questionários semiestruturados a gestores, docentes e famílias, buscando compreender suas percepções sobre as políticas e práticas escolares. A escolha desse instrumento segue Gil (2008) e Triviños (1987), por possibilitar a combinação de perguntas abertas e fechadas, favorecendo a expressão livre dos participantes.

Os dados coletados - documentais, observacionais e discursivos - serão tratados segundo a Análise de Conteúdo, conforme Bardin (2011), observando as etapas de pré-análise, exploração do material e categorização dos resultados. As informações serão organizadas em eixos temáticos, como políticas educacionais, formação docente, gestão, infraestrutura e práticas pedagógicas, o que permitirá identificar convergências e tensões entre o que está previsto nas políticas e o que se realiza nas práticas escolares.

Frente ao exposto, a pesquisa assume uma postura dialógica e participativa, inspirada em Freire (1996), entendendo o ato de pesquisar como um processo de escuta e construção coletiva de sentidos. Assim, mais do que levantar dados, busca-se compreender e transformar a realidade educativa, contribuindo para práticas pedagógicas contextualizadas e comprometidas com a democratização da educação nos territórios pantaneiros.

5 Resultados e Discussões

Os resultados desta pesquisa serão construídos ao longo do processo investigativo, a partir das análises documentais, da leitura dos Planos Políticos Pedagógicos (PPPs), das visitas de campo e do diálogo com os sujeitos das escolas do campo de Cáceres-MT. Trata-se de um estudo em desenvolvimento, originado das reflexões de Silva (2025) em sua dissertação realizada na Escola Municipal Santa Catarina, na Comunidade Tradicional do Porto Limão, uma das treze escolas do campo do município. A partir dessa experiência, busca-se ampliar o olhar para compreender, de forma mais abrangente, as potencialidades e os limites da aplicabilidade do Novo Pronacampo no território pantaneiro.

A análise pretende revelar como os marcos legais e normativos — Constituição Federal (1988), LDB (Lei nº 9.394/1996), Decreto nº 7.352/2010, Resolução CNE/CEB nº 1/2002 e Portaria MEC nº 538/2025 — são apropriados e traduzidos nas políticas locais de educação. Mais do que apontar lacunas, busca-se compreender como o texto legal se materializa nas práticas escolares e até que ponto as ações municipais valorizam os sujeitos e os saberes do campo. Para Molina (2019) e Arroyo (2012), as políticas educacionais só se concretizam quando se articulam às práticas sociais e culturais das comunidades. Assim, espera-se discutir se o Novo Pronacampo, em Cáceres-MT, avança para além da dimensão normativa, tornando-se uma política contextualizada e sensível às especificidades pantaneiras. Os PPPs constituem fonte central de análise, por expressarem a forma como cada escola se reconhece e se organiza no território. Busca-se compreender se esses documentos resultam de processos coletivos e identitários ou se se limitam ao cumprimento formal das exigências legais. Para Caldart (2017), o PPP é o espaço de concretização da autonomia e da intencionalidade política da escola; e, conforme Freire (1996), “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, reafirmando que um projeto pedagógico autêntico nasce da experiência vivida. Assim, pretende-se verificar se as

escolas do campo de Cáceres manifestam em seus projetos uma pedagogia dialógica e emancipadora, ancorada no pertencimento e na cooperação.

As visitas de campo e os registros em caderno de campo permitirão captar aspectos não expressos nos documentos oficiais - como infraestrutura, condições de acesso, impacto das cheias e secas e envolvimento comunitário. Espera-se compreender como as adversidades estruturais e ambientais influenciam as práticas pedagógicas e de que modo as escolas criam estratégias de resistência e solidariedade. Ainda que enfrentem limitações materiais, acredita-se que essas instituições revelam formas criativas de organização e reafirmam o papel da escola como espaço de preservação cultural e de identidade coletiva. Por este prisma, busca-se analisar como o território pantaneiro atravessa e ressignifica o fazer educativo. A investigação pretende compreender como os ciclos naturais, as práticas produtivas e as manifestações culturais interferem na organização do tempo e do espaço escolares. Conforme Fernandes (2013) e Freire (2000), o território é também um lugar de produção de conhecimento e de reexistência. Nesse sentido, espera-se identificar se as escolas incorporam as epistemologias do território - saberes das águas, das florestas e das comunidades - como parte do processo formativo.

Com isso, pretende-se contribuir para o fortalecimento do diálogo entre Estado, universidade e comunidades, oferecendo subsídios que favoreçam a consolidação do Novo Pronacampo como política pública efetiva, contextualizada e democrática. Ao reconhecer o campo como território de vida e de saberes, a pesquisa reafirma a escola como espaço de resistência, autonomia e emancipação, condição essencial para que a educação se cumpra como prática social transformadora

6 Considerações finais

O presente estudo constitui uma proposta inicial de investigação que se insere na continuidade de reflexões e experiências desenvolvidas na Escola Municipal Santa Catarina, localizada na Comunidade Tradicional do Porto Limão, em Cáceres-MT. Partindo das observações e análises produzidas naquele contexto, busca-se ampliar o escopo de compreensão acerca das políticas públicas voltadas à educação do campo, em especial a Política Nacional de Educação do Campo, das Águas e das Florestas - Novo Pronacampo, instituída pela Portaria MEC nº 538/2025. O percurso teórico e metodológico aqui delineado pretende oferecer subsídios para a construção de uma leitura crítica sobre a forma como as políticas educacionais

se materializam nos territórios rurais e pantaneiros, destacando o papel da escola como espaço de resistência, de produção de saberes e de valorização das identidades locais.

A pesquisa propõe-se a compreender de que modo as diretrizes nacionais e municipais dialogam com as práticas pedagógicas, com os Planos Políticos Pedagógicos (PPPs) e com as experiências cotidianas das escolas do campo de Cáceres - MT. Ao articular análise documental, visitas de campo e escuta dos sujeitos escolares, espera-se alcançar uma visão abrangente sobre as contradições e potencialidades que permeiam o processo de implementação de políticas educacionais em contextos marcados pela diversidade territorial, cultural e ambiental. Assim, o estudo pretende contribuir para a consolidação de uma educação pública democrática e territorializada, que reconheça o campo não como espaço de ausência, mas de produção de saberes e de existência social. Com base nos referenciais de Freire (1996, 2000), Arroyo (2012), Caldart (2017) e Molina (2019), compreende-se que o fortalecimento da educação do campo exige o reconhecimento das comunidades como protagonistas das políticas que as envolvem. Esses autores convergem na defesa de uma educação construída com e a partir dos sujeitos do campo, em diálogo com seus contextos, suas temporalidades e suas epistemologias próprias. Isso implica promover processos formativos, curriculares e de gestão democrática que articulem saberes populares e científicos, incorporando dimensões culturais e ambientais como parte essencial do processo educativo.

Nessa perspectiva, acredita-se que o Novo Pronacampo, quando efetivamente enraizado nas realidades locais, pode consolidar-se como instrumento de transformação, favorecendo práticas pedagógicas emancipatórias e o desenvolvimento sustentável das comunidades pantaneiras. Ao valorizar o território como espaço de vida e de conhecimento, a política pública reafirma a função social da escola: formar sujeitos críticos, autônomos e comprometidos com o fortalecimento de seus laços comunitários. Por este prisma, o estudo pretende oferecer subsídios teóricos e práticos que contribuam para o debate acadêmico e institucional sobre a gestão e a efetivação das políticas públicas de educação do campo, ampliando o diálogo entre universidade, escolas e poder público municipal. Espera-se que as reflexões aqui desenvolvidas ultrapassem o plano teórico, inspirando ações concretas de planejamento, formação docente e valorização das comunidades tradicionais. Assim, reafirma-se a convicção de que investigar a educação do campo é também um ato político e ético, voltado à construção de um país que reconheça, em cada escola e território, a força criadora e transformadora de seus povos.

Referências

- ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 5 nov. 2010.
- BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 9 abr. 2002.
- BRASIL. **Portaria MEC nº 538, de 24 de julho de 2025**. Institui a Política Nacional de Educação do Campo, das Águas e das Florestas – Novo Pronacampo. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 25 jul. 2025.
- CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola**. 5. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2017.
- FERNANDES, Bernardo Mançano. **Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção**. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de (orgs.). *Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo*. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2013. p. 25–36.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 52. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 22. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.
- MOLINA, Mônica Castagna. **Educação do campo e políticas públicas: história, práticas e desafios no Brasil contemporâneo**. Brasília: Liber Livro, 2019.
- SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.
- SILVA, Lucas Mateus Faria. **Uma escola à margem da estrada: práticas e relações sociais da Comunidade Tradicional Pantaneira do Porto Limão e a dialogicidade com a Escola Municipal Santa Catarina – Cáceres, MT**. 2025. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2025.

O PERCURSO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL: Demarcação Histórica e Direitos Universais

GT 3: Educação e diversidades culturais

Trabalho completo

Pâmella Oliveira Ramos BERTHOLDI

(Programa de Pós-graduação em Ensino/IFMT)

pambertholdi@gmail.com

Irisneia de MOURA

(Programa de Pós-graduação em Ensino/IFMT)

irisneia.colider@gmail.com

Suammy Priscila Rodrigues Leite CORDEIRO

(Docente do Programa de Pós-Graduação em Ensino/IFMT)

suammy.cordeiro@ifmt.edu.br

Sérgio Gomes da SILVA

(Docente do Programa de Pós-Graduação em Ensino/IFMT)

sergio.gomes@ifmt.edu.br

Resumo

Este estudo é uma pesquisa bibliográfica que objetivou analisar o percurso da educação inclusiva no Brasil e os marcos legais do direito à educação, em respeito às diferenças, sejam elas individuais, cognitivas, sociais, físicas, étnicas e outras. Discute-se distinções conceituais entre acesso, acessibilidade e inclusão, fundamentais para a compreensão das políticas educacionais, ingresso, participação plena e permanência de todas as pessoas no ambiente escolar. Por fim, aborda a relevância da formação continuada de professores como condição necessária para efetivar práticas pedagógicas inclusivas, que reconheçam a diversidade e promovam a equidade e o princípio constitucional da educação como direito de todos.

Palavras-chave: Acessibilidade. Educação inclusiva. Formação docente.

1 Introdução e fundamentação teórica

A palavra inclusão derivada do latim *includere*, significa "abranger, compreender, envolver" (Cunha, 2010, p. 354), e é entendida no contexto social como a constituição das melhores condições de comunicação e participação ativa, materializando os ideais de justiça social (Mazotta, 2010). No âmbito educacional, a Educação Inclusiva é um direito de todas as pessoas e exige a valorização das diferenças e da diversidade social e cultural, rompendo com paradigmas conservadores que promovem a normalização de perfis e a seleção de alunos.

Considerada um pilar fundamental em uma sociedade democrática e direito de todo cidadão, a educação e sua concretização necessita atender às necessidades específicas dos alunos, no entanto, a sua materialização demanda dificuldades do sistema de ensino e revelam um potencial de exclusão significativo (Mazotta, Souza, 2000). Nesse sentido,

garantir uma educação inclusiva aspira a implementação de processos educativos de qualidade para todos, incluindo características específicas no âmbito étnico, cultural, físico e cognitivo (Cordeiro, 2018).

Neste sentido, a valorização do ser humano levando em consideração a diversidade e as diferenças individuais, sob o olhar do contexto educacional, sinaliza a importância da valorização das experiências subjetivas e promove o reconhecimento de histórias, identidades e culturas (Uchôa; Chacon, 2022). Os autores sinalizam o olhar para a comunicação como uma necessidade humana e importante ferramenta de integração entre os sujeitos e parte da promoção de autonomia, apesar das limitações que possam existir.

Este estudo tem como objetivo abordar o percurso da educação inclusiva e por meio da construção de práticas pedagógicas democráticas e inclusivas no Brasil a partir de uma pesquisa bibliográfica.

1.1 O percurso educação inclusiva no Brasil

Os termos Inclusão Escolar ou Educação Inclusiva demarcam pontos importantes na implantação de uma política educacional que inclua a diversidade entre as pessoas e evidenciam a necessidade da escola considerar as diferenças entre as pessoas, sejam elas diferenças individuais, sociais, comunitárias, étnicas ou outras (Mazzotta, 2010). Documentos oficiais registraram, ao longo da história brasileira, a preocupação do governo com o acesso da educação para todas as pessoas, ainda que nem sempre as ações adotadas pudessem tornar este objetivo realidade (Mazotta, Souza, 2000).

Aranha (2005) elenca que a consolidação da educação inclusiva no Brasil atravessa diferentes fases, inicialmente com uma perspectiva segregacionista, como o atendimento realizado em instituições especializadas de caráter filantrópico, voltadas para a reabilitação e a assistência de pessoas com deficiência. Tal ideia baseava-se na concepção de que as pessoas com deficiências não poderiam compartilhar os mesmos espaços de aprendizagem que outros estudantes. Movimentos contrários a estas representações excludentes, com o objetivo da integração escolar, avança politicamente na década de 1970, apoiada no crescimento de debates internacionais, ainda numa lógica de que as pessoas deveriam adaptar-se ao sistema, sem a transformação da escola para acolher a diversidade (Mantoan, 2003).

No Brasil, o paradigma da inclusão avança com a Constituição Federal de 1988, que em seu artigo 208, inciso III, assegura o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988). Seguidamente,

a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n.º 9.394/1996) consolidou a educação especial como modalidade da educação escolar, a ser ofertada em todos os níveis de ensino Brasil, 1996).

Anteriormente, a Carta das Nações Unidas (1945), já havia aprofundado a importância da inclusão, através do compromisso mundial da educação alcançar a todos as pessoas, garantindo direitos e preservando a cultura de cada um. De volta ao cenário nacional, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva formaliza o reconhecimento das diversas diferenças e participação das pessoas na sociedade e considera mecanismos de hierarquização social como parte de um ciclo de produção de desigualdades (Brasil, 2008). Por fim, a Lei Brasileira de Inclusão (Lei n.º 13.146/2015) reforçou o direito à igualdade de oportunidades, reconhecendo a acessibilidade como condição essencial para a participação plena (Brasil, 2015).

2 Objetivos

Sob tal perspectiva, este estudo destaca, através de uma pesquisa bibliográfica, fundamentar teoricamente uma discussão sobre o percurso da educação inclusiva e a constituição de práticas pedagógicas no Brasil. A discussão conceitual sobre o tema analisará os marcos políticos da temática e diferenciação conceitual entre os termos acesso, acessibilidade e inclusão.

3 Metodologia

Para elaboração desta pesquisa foi utilizado o método de pesquisa bibliográfica elaborada com base em material já publicado, pois permite, segundo Gil (2017) a possibilidade do investigador encontrar uma ampla gama de fenômenos sobre o assunto que deseja-se investigar. O levantamento bibliográfico preliminar é assim denominado por realizar uma investigação das referências teóricas analisadas e publicadas através de canais eletrônicos, como revistas e livros. Dessa forma, todo trabalho científico inicia-se através de uma pesquisa bibliográfica (Fonseca, 2002). Para a realização dessa pesquisa foram utilizados artigos de revistas científicas que integram conceitos de educação inclusiva, diversidade e o papel da escola.

4 Resultado e discussões

As discussões sobre a temática da educação inclusiva versam, majoritariamente, sobre o compromisso mundial para que uma educação de qualidade alcance a todas as pessoas, sem

distinção e está inserida como meta em diversos documentos oficiais, como a Carta das Nações Unidas (ONU, 1945), a Convenção sobre os Direitos da Criança (UNICEF, 1989), a Declaração Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990) e a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994). No Brasil, a Declaração de Salamanca fortaleceu discussões sobre a inclusão escolar e ganhou espaço em discussões, estudos, debates e propostas, a partir da década de 1990. Este momento marca o início do olhar para a multiplicidade de manifestações de processos excludentes, sejam eles sociais, de gênero, culturais ou de pessoas com deficiência.

Nesta perspectiva, a Declaração de Salamanca (1994) contribui mundialmente ao propor o processo educacional em que alunos, incluindo, os com deficiência, sejam educados juntos, dentro dos parâmetros de idade, estejam inseridos na escola regular e os que necessitarem, recebam o suporte necessário (Unesco, 1994). Portanto, é considerado documento prioritário para os debates sobre educação inclusiva, ao sinalizar a importância da inserção de todas as crianças na escola, independente de suas condições físicas, sociais, intelectuais, emocionais, cognitivas, linguísticas ou com deficiências (Unesco, 1994). Este documento instou os governos a darem alta prioridade política e orçamentária para sistemas educacionais que abranjam todas as crianças e a adotar o princípio da educação integrada (Brasília, 2003).

Outro ponto essencial é trazido por Cordeiro (2021) e elenca a formação do professor como importante elemento para a efetivação da educação inclusiva e adverte sobre lacunas existentes na formação inicial do profissional para lidar com a diversidade, uma vez que os cursos de licenciatura não incluem, sistematicamente, disciplinas que abordem a educação inclusiva, apresentando conteúdos fragmentados que se tornam insuficientes para a mudança e inserção de práticas inclusivas.

A formação continuada adquire, neste cenário, um papel estratégico. Para Day (2001) o desenvolvimento profissional docente deve ser entendido como processo permanente, que envolve reflexão crítica, atualização pedagógica e compromisso com a transformação social. Para atender as demandas da inclusão, a formação deve contemplar não apenas aspectos técnicos, como o uso de tecnologias assistivas, mas também dimensões éticas, políticas e culturais, que possibilitem ao professor compreender a diversidade como constitutiva do processo educativo.

Além disso, a distinção conceitual dos termos acesso, acessibilidade e inclusão, também são abordados como elementos importantes para a educação inclusiva. Para Freitas (2023) a diferenciação das categorias são necessários, uma vez que os termos tendem a serem utilizados equivocadamente, como se fossem sinônimos. Tal discussão, segundo o autor, se

torna pertinente ao afirmar que as três categorias, têm sentidos epistemológicos, pedagógicos e políticos diferentes.

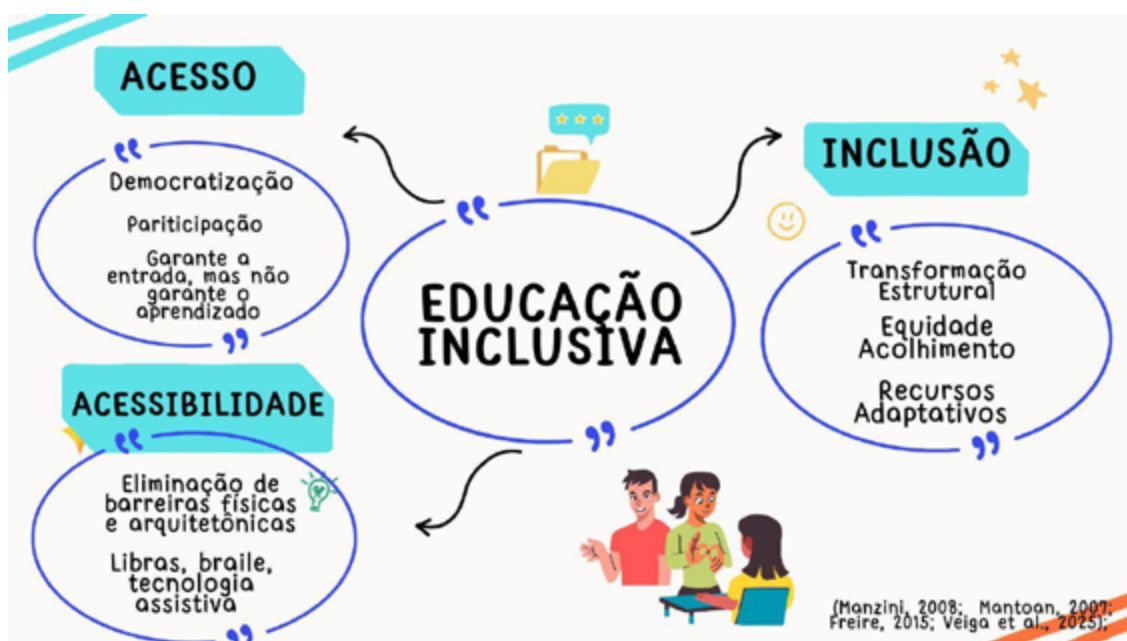
Neste sentido, a utilização correta das palavras acesso, acessibilidade e inclusão é trazida por Nunes; Nunes (2008) e Manzini (2008), ao trazerem uma densidade argumentativa de forma a esclarecer e preservar as características de cada uma. Freitas (2023) afirma ser imprescindível a compreensão sobre o que é e o que pretende quando falamos de educação inclusiva, mesmo quando o não é abordado especificamente a pessoa com deficiência. O autor conceitua a importância de configurar a escola como um ecossistema inclusivo.

De acordo com Freitas (2023) acesso, acessibilidade e inclusão tornam-se, portanto, conceitos chave, pois realizam a conexão com pautas internacionais que reforçam os “compromissos e protocolos voltados às garantias constitucionais, educacionais e laborais de pessoas com deficiência” (p. 03).

Trazendo a diferenciação temos as seguintes distinções conceituais:

- **Acesso:** vetor de democratização, de ampliação de número de usuários e beneficiários; direito formal de ingresso no sistema educacional. Trata-se da dimensão jurídica e administrativa que garante matrícula, mas que não assegura, por si só, a permanência ou o aprendizado (Manzini, 2008);
- **Acessibilidade:** vai além do ingresso e envolve a eliminação de barreiras físicas, arquitetônicas, comunicacionais, pedagógicas e digitais que limitam a participação dos sujeitos (Veiga *et al.*, 2025) como por exemplo, a presença de intérpretes de Libras, materiais em braile, recursos de tecnologia assistiva e ambientes digitais adaptados;
- **Inclusão:** implica uma transformação estrutural da escola, que deve reorganizar currículos, metodologias e culturas institucionais para acolher a diversidade (Mantoan, 2007; Freire, 2015), assim a inclusão pressupõe equidade, isto é, oferecer condições diferenciadas para garantir oportunidades iguais.

Portanto, enquanto o acesso garante a entrada e a acessibilidade remove obstáculos, o papel da inclusão configura uma mudança de paradigmas para reconhecer a diversidade como valor primordial ao processo educativo (Figura 1). Políticas públicas que se limitam ao acesso e não avançam na acessibilidade e na inclusão, resultam em medidas escolares excludentes, marcadas por evasão e fracasso escolar de grupos vulnerabilizados (Uchôa; Chacon, 2022).



Fonte: Autoria própria.

6 Considerações finais

A análise realizada permite concluir que o percurso da educação inclusiva no Brasil é resultado de um processo histórico marcado por avanços normativos e disputas ideológicas. A Constituição de 1988, a LDB de 1996, a Política Nacional de 2008 e a LBI de 2015 representam marcos fundamentais, mas sua efetividade depende da superação de barreiras estruturais, pedagógicas e culturais.

Compreender a distinção entre acesso, acessibilidade e inclusão é fundamental para evitar reducionismos que limitam a inclusão em espaços educacionais. A verdadeira inclusão implica transformação curricular, pedagógica e cultural, reconhecendo a diversidade como valor. A garantia do direito universal à educação demanda políticas que contemplem todos os grupos historicamente marginalizados, superando a seletividade que ainda marca o sistema educacional.

Por fim, a formação continuada de professores é condição indispensável para efetivar práticas inclusivas. Investir na valorização e no desenvolvimento profissional docente significa investir na consolidação da escola como espaço de equidade, justiça social e promoção da cidadania. Somente assim será possível consolidar uma educação inclusiva, que vá além da retórica e se materialize em práticas que transformem a vida de milhões de estudantes no Brasil.

7 Referências

ARANHA, Maria Salete Fábio. **Educação inclusiva: transformação social ou retórica?** São Paulo: Moderna, 2005. Disponível em:

<https://atividadeparaeducacaoespecial.com/wp-content/uploads/2014/08/EDUCA%C3%87%C3%83O-ESPECIAL-Transforma%C3%A7ao-social-ou-retorica.pdf>

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm

BRASÍLIA. Declaração de Salamanca: recomendações para a construção de uma escola inclusiva. **Ministério da Educação**, Secretaria de Educação Especial, 2003. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/serie3.pdf>

CORDEIRO, Suammy Priscila Rodrigues Leite. **Desenvolvimento pessoal/profissional docente na perspectiva da educação para todos**. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Lisboa, Lisboa, 2021.

CUNHA, Antônio Geraldo da. **Dicionário etimológico da língua portuguesa**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2010.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Porto: Porto Editora, 2001.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila. Disponível em: <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2012-1/1SF/Sandra/apostilaMetodologia.pdf>

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 60. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREITAS, Marcos Cezar de. Educação Inclusiva: Diferenças entre acesso, acessibilidade e inclusão. **Cadernos De Pesquisa**, 53, e10084, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980531410084>

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003. Disponível em:

<https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/INCLUS%C3%83O-ESCOLARMaria-Teresa-Egl%C3%A9r-Mantoan-Inclus%C3%A3o-Escolar.pdf>

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Diferenciar para incluir: a educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** Diversa, 2007. Disponível em: <https://diversa.org.br/artigos/diferenciar-para-incluir-a-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva/>

MANZINI, Eduardo José. Acessibilidade: um aporte na legislação para o aprofundamento do tema na área de educação. In: Baptista, Cláudio Roberto et al. **Educação especial: diálogo e pluralidade**, Porto Alegre, Mediação, 2008.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. Inclusão escolar e educação especial: das diretrizes à realidade das escolas. **Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva.** 2.ed. Tradução. Araraquara: Junqueira & Marin, 2010.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira; SOUSA, Sandra M. Zákia L. Inclusão escolar e educação especial: considerações sobre a política educacional brasileira. **Estilos da Clínica.** São Paulo, Brasil, v. 5, n. 9, p. 96–108, 2000. DOI: 10.11606/issn.1981-1624.v5i9p96-108. Disponível em: <https://revistas.usp.br/estic/article/view/60917>.

NUNES, Lúcia Reily Oliveira Prieto; NUNES SOBRINHO, Francisco Phelipe. Acessibilidade. **Educação especial: diálogo e pluralidade.** Porto Alegre: Ed. Mediação, p. 269-279, 2008.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Carta das Nações Unidas.** Nova York: ONU.1945 Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/D19841.htm

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos da Criança.** Nova Iorque: UNICEF, 1989. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>

UCHÔA, Márcia Maria Rodrigues; CHACON, Jerry Adriano Villanova. Educação Inclusiva e Educação Especial na perspectiva inclusiva: repensando uma Educação Outra. **Revista Educação Especial, [S. l.]**, v. 35, p. e46/1–18, 2022. DOI: 10.5902/1984686X69277. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/69277>

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem.** Jomtien, 1990. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000184650>

UNESCO. **Declaração de Salamanca: princípios, política e prática em educação especial.** Salamanca, 1994. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>

VEIGA, Maicon Guiland; NASCIMENTO, Jandersson Cruz; GALVÃO, Norma Regina Moreira; BORGES, Marcia de Oliveira Simões; PINTO, Divina da Silveira Cavalcante. Acessibilidade e direito à educação: políticas públicas e sua implementação. **Revista Aracê**, v. 7, n. 4, p. 16108-16123, 2025. DOI: <https://doi.org/10.56238/arev7n4-031>

OS DEZESSETE ANOS DA LEI Nº 11.645/2008: AVANÇOS E DESAFIOS

GT 3: Educação e diversidades culturais

Trabalho completo

Limarrian Conceição de Camargo ALMEIDA

(Graduanda em Licenciatura em Pedagogia, IFMT)

E-mail: limarrian.c@estudante.ifmt.edu.br

Ana Carolina Nogueira Sampaio PAESANO

(Graduanda em Licenciatura em Pedagogia, IFMT)

E-mail: carolina.paesano@estudante.ifmt.edu.br

Esteffany Nathalia Souza de OLIVEIRA

(Graduanda em Licenciatura em Pedagogia, IFMT)

E-mail: esteffany.nathalia@estudante.ifmt.edu.br

Jhady Lorrane Fioravante Vilela de OLIVEIRA

(Graduanda em Licenciatura em Pedagogia, IFMT)

E-mail: jhady.l@estudante.ifmt.edu.br

Suammy Priscila Rodrigues Leite CORDEIRO

(Docente do IFMT/Cuiabá/Mato Grosso)

E-mail: suammy.cordeiro@ifmt.edu.br

Resumo

O estudo examina a aplicação da Lei nº 11.645/2008 em Mato Grosso, que tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. A pesquisa documental e bibliográfica analisou marcos legais, formações docentes e materiais pedagógicos, como a cartilha *Por uma Educação Antirracista*. Identificaram-se avanços na regulamentação e em ações de sensibilização, porém persistem desafios relacionados à formação desigual, resistência institucional e continuidade das políticas públicas. Conclui-se que a implementação da lei é um processo contínuo, que requer monitoramento constante, articulação institucional e formação permanente de professores, visando consolidar uma educação inclusiva, decolonial e antirracista.

Palavras-chave: Lei nº 11.645/2008. Formação docente. Diversidade cultural.

1 Introdução

O estado de Mato Grosso se caracteriza por sua ampla diversidade cultural, étnica e linguística, ocupando posição de destaque no cenário nacional por abrigar o segundo maior número de povos originários do Brasil, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e a Fundação Nacional do Índio (FUNAI). Conforme o Censo de 2022, o estado possui 131 municípios com população indígena, totalizando mais de 58 mil pessoas, das quais mais de 45 mil (77%) vivem em territórios originários. Além disso, Mato Grosso conta com 78 Terras Indígenas, abrangendo uma área total de 20,219 milhões de hectares, sendo 58 delas regularizadas.

Em relação à diversidade linguística, o estado abriga cerca de 30 línguas indígenas, muitas ainda pouco conhecidas pela maioria dos mais de 3 milhões de habitantes (OPAN, 2023). Esses dados evidenciam a significativa diversidade cultural, étnica e linguística presente em Mato Grosso, consolidando-o como um dos estados de maior relevância no cenário nacional em termos de população e diversidade indígena.

Historicamente, os povos indígenas e afrodescendentes sofreram processos de exclusão, violência e apagamento cultural ao longo da colonização, refletindo-se em currículos educacionais centrados em perspectivas eurocêntricas, que negligenciaram a pluralidade cultural do país (GOMES, 1988). Esse processo de marginalização é documentado em registros históricos, como o Relatório Figueiredo, produzido em 1967 pelo procurador Jader de Figueiredo Correia, a pedido do ministro do Interior Afonso Augusto de Albuquerque Lima. O relatório, com mais de 7.000 páginas, documenta crimes de genocídio contra os povos indígenas, incluindo assassinatos em massa, tortura, guerra bacteriológica e química, além de relatos de escravidão e abuso sexual. Os documentos redescobertos foram analisados posteriormente pela Comissão Nacional da Verdade, encarregada de investigar violações de direitos humanos ocorridas entre 1947 e 1988 (RELATÓRIO FIGUEIREDO, 1967). Tais registros reforçam a necessidade de uma educação que reconheça e valorize a pluralidade cultural, combatendo o legado de exclusão e violências históricas.

A promulgação da Lei nº 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira (BRASIL, 2003), e, posteriormente, da Lei nº 11.645/08, que ampliou essa obrigatoriedade para incluir a História e Cultura Indígena (BRASIL, 2008), representou um marco nas políticas educacionais brasileiras, buscando assegurar uma educação antirracista, inclusiva e sensível à diversidade de identidades que compõem o país (ÂNGELO, 2019; ALMEIDA, 2018). Em Mato Grosso, a regulamentação da Lei nº 11.645/08 ocorreu apenas em 2013, por meio da Resolução nº 001/2013 do Conselho Estadual de Educação, o que trouxe desafios adicionais, como a necessidade de formação docente e a reformulação dos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) das escolas.

Diante desse cenário, o presente trabalho configura-se como uma análise documental, com o objetivo de investigar os avanços e desafios da implementação da Lei nº 11.645/08 no estado de Mato Grosso, considerando a efetividade das políticas educacionais, a inclusão da diversidade étnico-racial nos currículos escolares e as estratégias adotadas por escolas e docentes para atender à legislação. A análise documental permite compreender o processo histórico, legal e pedagógico da implementação da lei, identificando lacunas, avanços e possibilidades de aprimoramento na educação inclusiva e antirracista.

2. Objetivos

Objetivo geral:

Analisar os avanços e desafios da implementação da Lei nº 11.645/2008 no estado de Mato Grosso, com foco nas políticas educacionais, na formação docente e na efetivação da diversidade étnico-racial nos currículos escolares.

Objetivos específicos:

1. Identificar os principais marcos legais e institucionais relacionados à aplicação da Lei nº 11.645/2008 em Mato Grosso.
2. Mapear e analisar as iniciativas de formação docente promovidas pela SEDUC e pelas universidades públicas.
3. Avaliar os impactos das estratégias pedagógicas, incluindo materiais de apoio como a cartilha *Por uma Educação Antirracista*, para a implementação de uma educação inclusiva e decolonial.

3 Metodologia

A implementação da Lei nº 11.645/2008 em Mato Grosso apresentou avanços significativos, embora acompanhados de desafios persistentes. A análise documental revelou que a Resolução Normativa nº 001/2013 do Conselho Estadual de Educação (CEE-MT) estabeleceu diretrizes para a oferta obrigatória da Educação das Relações Étnicas e Raciais e do estudo da História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena na Educação Básica, conforme previsto nas Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08.

A Secretaria de Estado de Educação (SEDUC-MT) iniciou, em 2014, a capacitação de formadores em 15 polos do CEFRAPO, visando multiplicar ações voltadas para a inserção das temáticas afro-brasileira e indígena no ensino. No âmbito das universidades públicas, projetos como o da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) e Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT) contribuíram para a formação de professores e a sensibilização da comunidade acadêmica.

A cartilha "Por uma Educação Antirracista", lançada pela SEDUC-MT, apresentou conceitos fundamentais sobre racismo estrutural, injúria racial e práticas pedagógicas inclusivas. Este material tem se mostrado essencial para orientar professores sobre como

valorizar a diversidade, evitar expressões discriminatórias e promover um ensino pautado na justiça social.

Apesar dos avanços observados, permanecem desafios estruturais e institucionais. A desigualdade na formação docente, a resistência institucional em algumas escolas, a descontinuidade de políticas públicas e a necessidade de fortalecer o diálogo entre universidade, escola e comunidades tradicionais evidenciam que a efetivação de uma educação inclusiva e decolonial é um processo contínuo, que exige articulação permanente entre políticas educacionais, formação docente e participação comunitária.

4. Resultados e Discussões

A análise documental e bibliográfica realizada revelou avanços significativos na implementação da Lei nº 11.645/2008 em Mato Grosso, embora persistam desafios estruturais e institucionais. Entre os progressos, destaca-se a criação de um Grupo de Trabalho no Conselho Estadual de Educação, dedicado à temática étnico-racial, e a regulamentação da lei em nível estadual por meio da Resolução nº 001/2013, que orientou as escolas sobre a inclusão das temáticas afro-brasileira e indígena nos currículos. A atuação da SEDUC, iniciada em 2014 com a capacitação de formadores em 15 polos do CEFRAPO, demonstrou ser uma estratégia eficaz para multiplicar ações de formação docente, alinhadas à perspectiva antirracista, promovendo reflexão sobre preconceitos e práticas discriminatórias no cotidiano escolar.

No âmbito das universidades públicas, a análise documental de projetos institucionais evidencia esforços contínuos na formação docente. Na UFMT, o projeto História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena na Formação Docente promoveu oficinas, minicursos e parcerias com escolas, proporcionando experiências práticas que articulam teoria e ensino. A UNEMAT, por meio do projeto Memória e Cultura Indígena no Ensino de História, estabeleceu diálogos diretos com comunidades indígenas, contribuindo para a construção de saberes locais e para a formação de professores sensíveis à diversidade cultural. Já o IFMT, com o projeto Educação Étnico-Racial e Diversidade Cultural, desenvolveu atividades de extensão e debates, favorecendo a reflexão crítica sobre a inclusão das temáticas no planejamento pedagógico e nas práticas de sala de aula.

A cartilha intitulada Mato Grosso: Por uma Educação Antirracista foi lançada oficialmente pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC-MT) em 4 de dezembro de 2024. Este material pedagógico visa promover uma educação mais justa e

igualitária, com ênfase na inclusão de temas relevantes na formação de educadores e estudantes da rede estadual.

A cartilha foi desenvolvida pelo professor e historiador Natanael dos Santos, com o objetivo de fortalecer o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas, conforme previsto nas Leis Federais nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008.

Apesar desses avanços, a análise documental evidenciou desafios persistentes. A formação docente ainda apresenta desigualdade em termos de acesso e profundidade de conteúdo sobre temáticas étnico-raciais; algumas escolas demonstram resistência institucional à implementação efetiva da lei; há lacunas na continuidade das políticas públicas e insuficiente articulação entre universidade, escola e comunidades tradicionais. Esses obstáculos indicam que a efetivação de uma educação inclusiva e decolonial é um processo contínuo, que depende da conjugação de políticas educacionais, formação docente consistente e engajamento comunitário.

Em síntese, os resultados confirmam que a Lei nº 11.645/2008 provocou mudanças estruturais importantes, mas seu impacto real na prática escolar e na formação docente ainda é limitado, reforçando a necessidade de estratégias articuladas, materiais de apoio consistentes e políticas de formação contínua que efetivamente traduzam a legislação em práticas pedagógicas transformadoras.

Quadro 1: Síntese de documentos e projetos relacionados à educação antirracista em Mato Grosso

Documento / Projeto	Principais Avanços	Desafios / Limitações Observadas
Resolução nº 001/2013 (CEE-MT)	Regulamenta a implementação da Lei nº 11.645/08; orienta inserção das temáticas no currículo	Necessidade de maior acompanhamento da efetivação nas escolas
Capacitação SEDUC-MT (CEFRAPO, 2014)	Formação de formadores em 15 polos; multiplicação de ações de educação antirracista	Desigualdade na participação dos professores; continuidade das ações limitada
Projeto UFMT: História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena na Formação Docente	Oficinas, minicursos e parcerias com escolas; articulação teoria-prática	Alcance restrito a algumas regiões; impacto no cotidiano escolar não totalmente documentado

Projeto UNEMAT: Memória e Cultura Indígena no Ensino de História	Diálogo com comunidades indígenas; valorização de saberes locais	Limitação na ampliação para todas as disciplinas e turmas
Projeto IFMT: Educação Étnico-Racial e Diversidade Cultural	Debates e atividades de extensão; sensibilização da comunidade acadêmica	Necessidade de integração contínua com políticas escolares
Cartilha <i>Por uma Educação Antirracista</i> (SEDUC-MT, 2024)	Conceitos sobre racismo estrutural e práticas pedagógicas inclusivas; orientação para professores	Aplicação prática depende da capacitação docente; monitoramento da efetividade ainda insuficiente

Fonte: Desenvolvida pelas autoras.

A tabela apresentada sintetiza os principais documentos, projetos e materiais pedagógicos analisados, destacando os avanços e os desafios observados na implementação da Lei nº 11.645/2008 em Mato Grosso. Ao organizar essas informações de forma estruturada, torna-se possível visualizar de maneira clara a relação entre as ações institucionais, a formação docente e as práticas pedagógicas, evidenciando tanto as iniciativas bem-sucedidas quanto as limitações ainda existentes. Dessa forma, a tabela conecta diretamente a análise documental à discussão qualitativa, reforçando a compreensão dos impactos das políticas educacionais, da atuação das universidades públicas e da utilização de materiais de apoio, como a cartilha *Por uma Educação Antirracista*, na efetivação de uma educação inclusiva e decolonial.

5 Considerações Finais

A análise documental e bibliográfica realizada evidencia que, nos dezessete anos desde sua promulgação, a Lei nº 11.645/2008 trouxe avanços importantes para a educação de Mato Grosso, especialmente no que se refere à valorização da diversidade étnico-racial nos currículos escolares e à criação de políticas institucionais que promovem a educação antirracista. A regulamentação estadual, a atuação da SEDUC-MT na formação de formadores e os projetos desenvolvidos pelas universidades públicas demonstram que há esforços concretos para articular teoria e prática na formação docente e na implementação das temáticas afro-brasileira e indígena.

Contudo, os desafios persistem. A desigualdade na formação docente, a resistência institucional em algumas escolas, a descontinuidade de políticas públicas e a necessidade de fortalecer a integração entre universidade, escola e comunidades tradicionais revelam que a efetivação da lei ainda é limitada em termos de alcance e impacto direto na sala de aula. A análise também mostrou que, embora materiais de apoio como a cartilha *Por uma Educação Antirracista* sejam instrumentos valiosos, sua efetividade depende da capacitação continuada dos professores e do acompanhamento sistemático das práticas escolares.

Em síntese, os resultados indicam que a implementação da Lei nº 11.645/2008 é um processo contínuo e complexo, que exige não apenas regulamentação e recursos, mas também articulação efetiva entre políticas educacionais, formação docente e engajamento das comunidades. Nesse sentido, o estudo reforça a importância de estratégias de monitoramento e avaliação, de formação permanente e de políticas integradas que promovam uma educação decolonial, inclusiva e antirracista, consolidando direitos e ampliando a pluralidade cultural na educação em Mato Grosso.

Referências

ALMEIDA, Sílvio Luiz de. *O que é racismo estrutural?* Belo Horizonte: Letramento, 2018.

ÂNGELO, Francisca Navantino P. de. Os dez anos da Lei nº 11.645/2008: avanços e desafios. *Cadernos Cedes*, v. 39, n. 109, p. 357-378, 2019.

BRASIL. *Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei nº 9.394/96 para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da História e Cultura Afro-Brasileira. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2003.

BRASIL. *Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008*. Altera a Lei nº 10.639/03, incluindo a obrigatoriedade da História e Cultura Indígena no currículo da educação básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2008.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MATO GROSSO (CEE-MT). *Resolução nº 001/2013*. Regulamenta a Lei nº 11.645/08 no estado de Mato Grosso. Cuiabá: CEE-MT, 2013.

CORREIA, Jader de Figueiredo. *Relatório sobre a situação dos povos indígenas no Brasil*. Brasília: Ministério do Interior, 1967. Mais de 7.000 páginas. Documento analisado posteriormente pela Comissão Nacional da Verdade (2012–2014). Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Relat%C3%B3rio_Figueiredo. Acesso em: 07 out. 2025.

FUNAI – FUNDAÇÃO NACIONAL DOS POVOS INDÍGENAS. *Terras indígenas em Mato Grosso*. Brasília: FUNAI, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/funai/pt-br/assuntos/territorios-indigenas>. Acesso em: 07 out. 2025.

GOMES, Mércio Pereira. *Os índios e o Brasil: história, cultura e resistência*. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.

GOMES, Rogério da Palma; MORAIS, Jayson de Souza. Educação escolar indígena contra o epistemicídio. *Perspectivas em Educação*, v. 25, n. 2, 2020. Disponível em: <https://www.perspectivaseducacao.ufmt.br>. Acesso em: 07 out. 2025.

INSTITUTO FEDERAL DE MATO GROSSO (IFMT). *Educação Étnico-Racial e Diversidade Cultural*. Cuiabá: IFMT, 2021.

OPAN – ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DE DESENVOLVIMENTO. *Relatório sobre povos indígenas no Brasil*. Brasília: OPAN, 2023. Disponível em: <https://www.opan.org.br/relatorio-povos-indigenas>. Acesso em: 07 out. 2025.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2019.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MATO GROSSO (SEDUC-MT). *Orientativo para a reformulação dos PPPs*. Cuiabá: SEDUC-MT, 2017.

SEDUC-MT. *Mato Grosso: Por uma Educação Antirracista*. Cuiabá: Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso, 2024. Disponível em: <https://www.transparencia.mt.gov.br/web/seduc/w/seduc-lan%C3%A7a-cartilha-de-pol%C3%AAdtica-antirracista-para-professores-e-alunos-da-rede-estadual>. Acesso em: 07 out. 2025.

SEDUC. *Por uma Educação Antirracista: cartilha de apoio*. Cuiabá: SEDUC, 2017.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO (UNEMAT). *Memória e Cultura Indígena no Ensino de História*. Cáceres: UNEMAT, 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO (UFMT). *História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena na Formação Docente*. Cuiabá: UFMT, 2021.



OS ETNOSSABERES EM TECNOLOGIAS SOCIAIS QUILOMBOLAS E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES/AS: EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS NA ESCOLA MUNICIPAL ANTÔNIO MARIA DE ALMEIDA

GT 3: Educação e Diversidade Culturais

Trabalho completo

Marileide do Carmo Amorim Arruda

SME-POCONÉ/SEDUC/GEPEQ/PPGE-UFMT. E-mail: marileide_amorim@yahoo.com.br

Suely Dulce de Castilho

PPGE/GEPEQ-UFMT. E-mail: castilho.suely@gmail.com

Resumo

Este artigo trata-se de um relato de experiência vinculado ao projeto de pesquisa de doutorado desenvolvido na Comunidade Quilombola São Benedito (Poconé/MT), em parceria com o GEPEQ/UFMT. A ação, realizada na Escola Municipal Antônio Maria de Almeida, buscou articular etnossaberes e tecnologias sociais quilombolas à prática pedagógica na formação continuada de professores/as. Por meio de dinâmicas, estudos coletivos e socialização cultural, evidenciou-se o fortalecimento da identidade, o enfrentamento ao racismo estrutural e a valorização da cultura quilombola como conhecimento pedagógico legítimo, contribuindo para a descolonização curricular.

Palavras-chave: Etnossaberes. Tecnologias Sociais Quilombolas. Formação Continuada.

1 Introdução

A educação brasileira tem sido marcada por lutas históricas em torno do reconhecimento da diversidade cultural e étnico-racial que constitui o país. A presença dos povos quilombolas, descendentes de africanos escravizados que resistiram à opressão colonial por meio da formação de territórios comunitários autônomos, representa um dos pilares dessa diversidade. Ao longo dos séculos, esses povos preservaram práticas culturais, espirituais e sociais que se transformaram em referências de resistência, identidade e produção de conhecimento. No entanto, a escola brasileira, durante muito tempo, permaneceu distante dessas realidades, reproduzindo currículos eurocêntricos e silenciando os saberes das comunidades tradicionais.

Somente a partir da virada do século XXI, com a promulgação de políticas públicas como as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, e a Resolução CNE/CEB nº 8/2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, foi possível abrir caminhos mais concretos para a inserção da história e da cultura afro-brasileira, indígena e quilombola nos currículos. Esses marcos legais representam conquistas do movimento negro e

das comunidades tradicionais, que pressionaram o Estado a reconhecer sua legitimidade e o direito a uma educação pautada no respeito à diversidade.

Entretanto, a implementação dessas políticas enfrenta obstáculos. Muitos professores/as não receberam formação inicial adequada para lidar com as especificidades da educação escolar quilombola. Além disso, persiste o desafio de superar o racismo estrutural, que atravessa tanto as práticas escolares quanto as subjetividades dos sujeitos envolvidos. Nesse cenário, a formação continuada surge como espaço privilegiado para a construção coletiva de práticas pedagógicas decoloniais, fundamentadas na valorização dos etnossaberes e tecnologias sociais das comunidades quilombolas.

O projeto de pesquisa e extensão *Os Etnossaberes em Tecnologias Sociais Quilombolas e a Formação Continuada de Professores/as*, desenvolvido pelo Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Quilombola (GEPEQ/UFMT), busca responder a essa demanda. O relato aqui apresentado corresponde ao 2º Encontro Formativo, realizado em 17 de maio de 2025, na Escola Municipal Antônio Maria de Almeida, localizada na Comunidade Quilombola São Benedito, em Poconé/MT. O encontro articulou dimensões de acolhimento cultural, vivência de memórias, estudo teórico e socialização de práticas culturais, configurando-se como experiência significativa para repensar a prática docente e a função social da escola quilombola.

Este resumo expandido tem como objetivo relatar, analisar e discutir essa experiência, trazendo elementos da fundamentação teórica, da metodologia adotada e das reflexões emergentes, além de apontar resultados parciais e perspectivas para o fortalecimento da educação escolar quilombola.

2 Fundamentação Teórica

A fundamentação teórica deste trabalho se apoia nos debates sobre educação decolonial, etnossaberes e tecnologias sociais quilombolas, entendendo a escola como território de resistência e de produção de conhecimento. Inspiradas em autores como Quijano (2005), Walsh (2009) e Mignolo (2010), consideramos que a descolonização curricular implica reconhecer epistemologias outras, construídas nas práticas comunitárias. Nesse horizonte, os etnossaberes (CASTILHO; SANTANA, 2018) e as tecnologias sociais quilombolas (DAGNINO, 2004; Arruda, em andamento) constituem fundamentos pedagógicos capazes de fortalecer identidades, valorizar a ancestralidade e orientar práticas educativas críticas. A partir dessa base, organizamos a discussão nos subtópicos a seguir.

2.1 Pesquisa-ação e participação coletiva

Segundo Thiollent (1986), a pesquisa-ação é uma modalidade de investigação que se distingue por integrar pesquisa e prática social em um processo participativo. Não se trata apenas de estudar um fenômeno, mas de intervir nele, buscando sua transformação a partir da cooperação entre pesquisadores e participantes. Essa metodologia é especialmente pertinente em contextos educativos, pois reconhece os sujeitos da prática como protagonistas da produção de conhecimento.

Ao adotar a pesquisa-ação como base, o projeto aqui relatado rompe com a lógica tradicional da pesquisa acadêmica, que muitas vezes se distancia das realidades locais. Em vez disso, aproxima-se das práticas culturais e pedagógicas da comunidade quilombola, criando um espaço em que professores/as e pesquisadores/as aprendem e constroem conjuntamente.

2.2 Educação para as relações étnico-raciais

Nilma Lino Gomes (2012) enfatiza que a educação para as relações étnico-raciais deve ir além da mera inserção de conteúdos sobre a história e cultura afro-brasileira e indígena. Ela deve promover o reconhecimento, a valorização e a legitimação desses saberes, enfrentando o racismo estrutural e descolonizando os currículos. Para a autora, a escola precisa assumir seu papel político na luta contra as desigualdades, tornando-se um espaço de afirmação da identidade negra e quilombola.

Essa perspectiva dialoga com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (Resolução CNE/CEB nº 8/2012), que orientam as escolas a construírem projetos pedagógicos em consonância com as práticas culturais e sociais das comunidades. O currículo, nesse caso, deve ser intercultural, dinâmico e enraizado nos modos de vida quilombolas.

2.3 Etnossaberes e pedagogias decoloniais

Segundo Castilho e Santana (2018), o conceito de etnossaberes refere-se aos conhecimentos produzidos e transmitidos pelas comunidades tradicionais em sua relação com o território, a ancestralidade e a vida cotidiana. Esses saberes, frequentemente invisibilizados pela ciência ocidental, constituem formas legítimas de conhecimento, com potencial para enriquecer o currículo escolar e fortalecer a identidade dos sujeitos. Ao reconhecer os etnossaberes como epistemologias próprias, desafia-se a visão hegemônica que hierarquiza saberes e, historicamente, deslegitimou a contribuição dos povos quilombolas, indígenas e afrodescendentes para a produção do conhecimento.

Nesse sentido, as pedagogias decoloniais oferecem um campo fecundo de reflexão. Walsh (2009) afirma que a decolonialidade não é apenas um conceito teórico, mas uma prática político-epistêmica que visa criar espaços de enunciação a partir das margens. Trata-se de tensionar a colonialidade do saber e do poder que, como lembra Quijano (2005), estruturou-se desde a modernidade para subalternizar povos e culturas não europeias. Maldonado-Torres (2007) amplia esse debate ao discutir a “colonialidade do ser”, mostrando como a desumanização dos sujeitos colonizados foi naturalizada pelas instituições, inclusive pela escola. Romper com essas lógicas implica reconhecer que outras epistemologias são possíveis e necessárias para construir processos educativos emancipadores.

Mignolo (2010), ao propor a ideia de “desobediência epistêmica”, reforça que não basta incluir conteúdos de diversidade nos currículos; é preciso questionar os próprios fundamentos do conhecimento escolar. Essa desobediência significa recusar a centralidade do pensamento eurocêntrico como única referência legítima e abrir espaço para epistemologias plurais, enraizadas nas experiências de resistência dos povos colonizados. No caso das comunidades quilombolas, a desobediência epistêmica se materializa na valorização de práticas como o uso do pilão, a gamela, a culinária, as festas religiosas e as danças tradicionais, que deixam de ser vistas como folclore para se afirmarem como pedagogias vivas.

Essas práticas constituem o que Walsh (2013) denomina “pedagogias decoloniais insurgentes”: processos de ensino-aprendizagem que emergem das lutas sociais e se alimentam da ancestralidade, da coletividade e da espiritualidade. A roda de siriri, por exemplo, é ao mesmo tempo expressão artística, memória ancestral e prática pedagógica, pois transmite valores de solidariedade e pertencimento. Da mesma forma, o mutirão na roça não é apenas uma estratégia de trabalho, mas um espaço de aprendizagem coletiva, em que saberes sobre cultivo, cuidado com a terra e organização comunitária são compartilhados intergeracionalmente.

Assim, o diálogo entre etnossaberes e pedagogias decoloniais revela que a escola quilombola precisa ser pensada como território de resistência e de produção de novos horizontes epistêmicos. Reconhecer que a culinária tradicional, as festas religiosas e os artefatos comunitários são tecnologias sociais pedagógicas é assumir que o currículo não pode continuar prisioneiro da lógica eurocêntrica. Como lembra Walsh (2009, p. 25), “a pedagogia decolonial não busca simplesmente incluir o que foi excluído, mas transformar radicalmente as estruturas de conhecimento e poder que sustentam a exclusão”.

Portanto, ao articular etnossaberes às pedagogias decoloniais, reafirma-se que a educação quilombola não é apenas uma modalidade diferenciada, mas um projeto político-pedagógico que questiona a colonialidade e promove outras formas de ser, saber e viver.

2.4 Tecnologias Sociais Quilombolas

Para Dagnino (2004), tecnologias sociais são um conjunto de produtos, técnicas e metodologias desenvolvido em interação com a população, visando à inclusão social e à melhoria das condições de vida. Diferentemente da tecnologia convencional, que muitas vezes reproduz lógicas excludentes e reforça a dependência de padrões externos, a tecnologia social se pauta pela apropriação coletiva, pelo baixo custo, pela sustentabilidade e pela participação comunitária.

No âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Escolar Quilombola-GEPEQ/UFMT, a expressão “tecnologias sociais quilombolas” tem sido utilizada como eixo de pesquisa e extensão, especialmente em projetos de formação continuada com comunidades tradicionais. Contudo, ainda não havia uma conceituação sistematizada. Neste artigo, propomos uma definição inicial para essa categoria, construída a partir da pesquisa de doutorado em andamento (Arruda, UFMT) e das formações realizadas na Comunidade Quilombola São Benedito, em Poconé/MT.

Entendemos que tecnologias sociais quilombolas não se restringem a artefatos materiais, mas englobam práticas culturais, modos de organização comunitária e saberes ancestrais. São exemplos o uso do pilão na preparação de alimentos, os mutirões de trabalho coletivo na roça, a produção artesanal de gamelas e cestos, os quintais produtivos, o manejo sustentável da terra e da água, além das festas religiosas e danças tradicionais. Cada uma dessas práticas articula dimensões de sobrevivência, identidade e espiritualidade, configurando-se como tecnologias de resistência historicamente construídas nas relações de vida e luta quilombolas.

Ao trazer para o debate essa conceituação, reafirmamos que tais práticas não são meras expressões culturais, mas modos legítimos de produção de conhecimento, capazes de enriquecer o currículo escolar e fortalecer processos pedagógicos decoloniais. As tecnologias sociais quilombolas, assim compreendidas, ampliam a noção de tecnologia social proposta por Dagnino (2004), ao evidenciar que a tecnologia pode ser também prática cultural, pedagógica e emancipatória.

2.5 Dialogando com Paulo Freire e bell hooks

Paulo Freire (1996) já defendia que a educação deve partir da realidade concreta dos sujeitos, valorizando sua cultura e sua experiência de vida. A pedagogia do oprimido, ao propor a conscientização crítica, encontra ressonância na proposta de uma educação quilombola que se reconhece como espaço de resistência. Para Freire, ensinar não é transferir conhecimento, mas criar condições para a produção e construção do saber em diálogo com a vida e com a prática social. Essa perspectiva encontra eco nas comunidades quilombolas, em que a escola só se legitima quando dialoga com o território, com as memórias coletivas e com os modos de vida que estruturam a identidade do povo quilombola.

Freire (2000) também enfatiza a importância da dialogicidade como essência da educação libertadora. O diálogo, entendido como encontro de sujeitos que se reconhecem no mundo e o transformam conjuntamente, é uma chave para compreender a potência pedagógica dos encontros formativos realizados na Escola Municipal Antônio Maria de Almeida. Quando professores/as compartilham saberes com mestres e mestras dos saberes, com lideranças comunitárias ou com as memórias dos anciãos, instauram-se espaços de aprendizagem que superam a lógica verticalizada da escola tradicional. Assim, a pedagogia freiriana convida a repensar a prática docente na escola quilombola como prática política, crítica e transformadora.

Bell hooks (1994), ao discutir a pedagogia engajada, reforça a importância de práticas educativas que promovam a escuta, o diálogo e a valorização das vozes historicamente marginalizadas. Para ela, ensinar é um ato de coragem, pois exige romper com estruturas de poder que silenciam sujeitos e reproduzem desigualdades. A autora insiste que a sala de aula deve ser espaço de libertação, e não de opressão. Essa ideia conecta-se diretamente às lutas quilombolas, já que a educação só será significativa quando legitimar as narrativas, saberes e cosmologias das comunidades negras.

Além disso, hooks (2017) acrescenta que a pedagogia engajada implica não separar a vida da teoria: o ato de ensinar é inseparável das experiências pessoais, culturais e políticas dos sujeitos. Isso significa que o currículo escolar precisa se abrir para os etnossaberes quilombolas, para as tecnologias sociais produzidas na comunidade e para a ancestralidade como fonte de conhecimento. Ao fazê-lo, a escola se torna um espaço de cura, pertencimento e fortalecimento coletivo.

Dialogar com Freire e hooks, portanto, amplia a compreensão da educação quilombola como prática de resistência e emancipação. Ambos afirmam que a educação só é transformadora quando reconhece a dignidade e a potência epistêmica dos sujeitos historicamente oprimidos. No caso quilombola, isso implica superar currículos eurocentrados, construir práticas pedagógicas coletivas e insurgentes, e assumir a escola como território político de luta contra o

racismo estrutural. A pedagogia do oprimido e a pedagogia engajada, nesse sentido, oferecem bases sólidas para uma proposta de formação docente que seja crítica, decolonial e profundamente comprometida com a justiça social.

3 Objetivo

Favorecer a reflexão e o diálogo sobre identidade, memória coletiva, território e ancestralidade na formação continuada de professores/as da Escola Municipal Antônio Maria de Almeida, articulando etnossaberes em tecnologias sociais quilombolas à construção de práticas pedagógicas descoloniais e ao fortalecimento da educação escolar quilombola.

4 Metodologia

A ação foi realizada na Escola Municipal Antônio Maria de Almeida, situada na Comunidade Quilombola São Benedito, município de Poconé, Mato Grosso. A comunidade é reconhecida por sua forte ligação com o território e pela preservação de práticas culturais como a dança do siriri, a produção artesanal, a culinária baseada em alimentos locais e as festas religiosas. A escola atende crianças, jovens e adultos, funcionando como espaço de ensino formal e também de encontro comunitário.

A localização em território quilombola confere à escola uma especificidade: ela não é apenas espaço de transmissão de conhecimentos, mas também de afirmação identitária, de resistência e de luta por direitos. Nesse sentido, o trabalho pedagógico precisa dialogar com a realidade da comunidade, incorporando seus saberes, práticas e demandas.

A ação formativa foi desenvolvida com base na pesquisa-ação (Thiollent, 1986), em abordagem qualitativa e participativa. O encontro foi planejado para integrar momentos de acolhida cultural, vivência de memórias, estudo teórico e socialização de práticas culturais.

As etapas foram: Acolhida comunitária- partilha do café da manhã tradicional, denominado “quebra-torto¹”, que incluiu alimentos típicos como pão caseiro, farofa de carne, bolo de milho e chá de capim-cidreira. Esse momento reforçou o pertencimento e a dimensão comunitária do encontro. Dinâmica “Pé no Chão”- realizada em roda sob a sombra de uma árvore, com os participantes descalços, estimulando a reconexão com a natureza e a evocação de memórias de infância. Os relatos revelaram experiências de trabalho na roça, brincadeiras tradicionais, festas de santos e modos de preparo de alimentos, mostrando a centralidade do

¹ De acordo com dicionário pantaneiro e reforçado pelo grupo de professores que participam da Formação Continuada, “Quebra-torto” é o primeiro alimento do dia das pessoas que vivem no campo, o alimento é reforçado sendo uma mistura de comida como arroz, ovo, carne, farinha e bolos.

território e da ancestralidade na constituição da identidade quilombola. Após a dinâmica foi realizado leitura e estudo coletivo – análise do texto *Cultura, identidade e subjetividade quilombola: uma leitura a partir da psicologia cultural* (Furtado, Pedroza & Alves, 2025), realizada em grupos, seguida de debates orientados por perguntas-chave.

Quanto as discussões em grupos e socialização, as discussões abordaram questões como: a constituição da identidade quilombola a partir da memória, território e ancestralidade; os impactos do racismo estrutural; o papel da cultura quilombola na resistência; e a importância do reconhecimento legal dos territórios. E a Socialização cultural, apresentação da dança do siriri, realizada por professoras, como forma de valorização da cultura local e de reflexão sobre sua inserção no currículo escolar.

5. Resultados

Os resultados parciais mostram que a memória coletiva é elemento central na constituição da identidade quilombola, que o racismo estrutural impacta profundamente a subjetividade, mas pode ser enfrentado pela resistência cultural e que a cultura quilombola é espaço de vida, resistência e pedagogia decolonial. A partir dos momentos formativos os professores/as se engajaram na elaboração de projetos pedagógicos fundamentadas nos saberes da comunidade, e os mesmos foram inseridos no P.P.P-Projeto Politico Pedagógico da Escola.

6 Discussão

A dinâmica “Pé no Chão” revelou-se um espaço potente de resgate de memórias e de reflexão sobre pertencimento. Muitos professores/as compartilharam lembranças da infância, como o uso do pilão para socar arroz e preparar paçoca, as brincadeiras com bonecas de pano e carrinhos de lata, e a participação em festas religiosas. Essas memórias evidenciam como o território, a ancestralidade e as práticas culturais moldam a subjetividade e a identidade quilombola.

As discussões em grupo trouxeram à tona os impactos do racismo estrutural, que afeta a autoestima e a autoimagem das populações quilombolas. Relatos sobre preconceito em relação ao cabelo crespo ou sobre casamentos motivados pelo desejo de “clarear” os filhos mostraram como a colonialidade ainda se faz presente na vida cotidiana. Ao mesmo tempo, reforçaram a necessidade de resistência e de afirmação da identidade negra e quilombola.

A socialização cultural com a dança do siriri exemplificou como a escola pode se tornar espaço de valorização das práticas locais. Ao propor a formação de grupos de dança na escola,

os professores/as assumiram o compromisso de inserir a cultura quilombola no currículo, reconhecendo-a como conhecimento legítimo.

Essas experiências confirmam a pertinência da formação continuada fundamentada nos etnossaberes. Ao articular memória, cultura e prática pedagógica, ela contribui para a construção de um currículo descolonial, que reconhece e valoriza a diversidade epistêmica e cultural.

7 Considerações Finais

O 2º Encontro Formativo do projeto evidenciou que a formação continuada, quando fundamentada na pesquisa-ação e nos etnossaberes quilombolas, contribui de maneira significativa para o fortalecimento da identidade, a valorização da cultura e a construção de práticas pedagógicas decoloniais. As atividades desenvolvidas, como a partilha do “quebra-torto”, a dinâmica “Pé no Chão”, a roda de estudos e a socialização cultural com o siriri, mostraram-se capazes de articular memória, ancestralidade e prática pedagógica, revelando que a escola pode e deve ser espaço de resistência e pertencimento.

Constatamos que os professores/as envolvidos passaram a reconhecer mais profundamente a centralidade da cultura quilombola como fundamento pedagógico, mobilizando esses saberes na elaboração de projetos inseridos no Projeto Político-Pedagógico da escola. Esse movimento demonstra que a formação continuada, quando situada no território e articulada à vida comunitária, gera impactos concretos na prática docente e contribui para a descolonização curricular.

Assim, concluímos que a escola quilombola, ao incorporar os etnossaberes e as tecnologias sociais quilombolas em seu currículo, pode se consolidar como território de emancipação, pertencimento e afirmação identitária. Esse processo, no entanto, exige continuidade, acompanhamento sistemático e o fortalecimento da articulação entre comunidade, escola e universidade, para que os saberes quilombolas não sejam apenas estudados como objetos externos, mas vividos e reconhecidos como fundamentos epistemológicos e pedagógicos.

Defendemos, portanto, que a valorização dos etnossaberes e das tecnologias sociais quilombolas deve constituir não apenas uma prática pedagógica, mas também uma política pública efetiva, capaz de sustentar processos formativos que respeitem a diversidade e enfrentem o racismo estrutural ainda presente na educação brasileira.

Referências

ABIB, Pedro Rodolpho Jungers. *Culturas populares e a luta decolonial*. XV Encontros de Estudos Multidisciplinares em Cultura. Salvador, BA.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB n.º 8, de 20 de novembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Brasília, 2012.

CASTILHO, Suely Dulce; SANTANA, G. E. A. *Etnossaberes e formação de professores quilombolas: reflexão a partir do olhar de docentes*. Cuiabá: UFMT, 2018.

DAGNINO, Renato (Org.). *Tecnologia Social: uma estratégia para o desenvolvimento*. Rio de Janeiro: Fundação Banco do Brasil, 2004.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FURTADO, Marcella Brasil; PEDROZA, Regina Lúcia Sucupira; ALVES, Cândida Beatriz. *Cultura, identidade e subjetividade quilombola: uma leitura a partir da psicologia cultural*. Psicologia & Sociedade, 2025.

GOMES, Nilma Lino. *Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos*. Currículo sem Fronteiras, v.12, n.1, p.98-109, jan./abr. 2012.

HOOKS, bell. *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. New York: Routledge, 1994.

MIGNOLO, Walter. *Desobediência epistêmica: retórica da modernidade, lógica da colonialidade e gramática da descolonialidade*. Buenos Aires: Del Signo, 2010.

MOUJÁN, Inês F.; CARVALHO, Elson Silva; JÚNIOR, Dernival V. R. *Pedagogias De(s)coloniais: Saberes e Fazeres*. Ecnuvem, 2020.

MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2004.

QUIJANO, Aníbal. *Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina*. In: LANDER, Edgardo (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1986.

WALSH, Catherine. *Interculturalidad, Estado, sociedad: luchas (de)coloniales de nuestra época*. Quito: Abya-Yala, 2009.

WALSH, Catherine. *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Quito: Abya-Yala, 2013.



SABERES QUE ULTRAPASSAM GRADES: A ETNOMATEMÁTICA COMO CAMINHO NA EJA PRISIONAL

GT 3: Educação e diversidades culturais

Trabalho completo

Lindalva Francisca de Oliveira SILVA

(Docente da rede estadual/Cáceres/Mato Grosso)

proflindalvaoliveira@gmail.com

Resumo

Esse artigo analisa uma experiência pedagógica na Educação de Jovens e Adultos (EJA) em uma unidade prisional masculina, utilizando a etnomatemática para tornar o ensino da matemática mais significativo e humanizador. A proposta partiu da escuta sensível e do reconhecimento dos saberes empíricos dos reeducandos, vinculados ao trabalho e à vida comunitária, para construir práticas contextualizadas que estimulam engajamento, autoestima e autonomia. Fundamentada em autores como Ubiratan D'Ambrosio, João Severino Filho e Paulo Freire, a investigação qualitativa evidenciou que a valorização dos saberes culturais fortalece o vínculo escolar e contribui para uma educação libertadora e emancipadora.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Etnomatemática. Sistema prisional.

1 Introdução

Refletir sobre a educação em contextos de privação de liberdade é, antes de tudo, reconhecer que o direito ao conhecimento deve ultrapassar muros, portões e estigmas. A escola, quando presente no interior de unidades prisionais, representa muito mais do que o cumprimento de um direito: torna-se uma oportunidade de reconstrução de trajetórias interrompidas e de resgate da dignidade humana. Nesse cenário, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) desempenha um papel essencial, pois acolhe sujeitos com histórias marcadas por exclusões e oferece, mesmo em condições adversas, uma possibilidade concreta de recomeço.

Como professora da EJA em um sistema prisional masculino há cinco anos, vivencio diariamente os desafios e as potências desse espaço educativo. Ao longo dessa caminhada, percebi que a escola pode, sim, ser um território de escuta, respeito e transformação, desde que esteja disposta a dialogar com os saberes que os alunos trazem consigo. No entanto, o ensino da matemática, frequentemente associado a memorização e abstração, ainda é um dos campos onde essa escuta precisa ser mais fortalecida.

Nessa busca por um ensino mais significativo que encontrei na Etnomatemática, proposta por Ubiratan D'Ambrosio (2005), uma alternativa pedagógica sensível à diversidade cultural dos educandos. A Etnomatemática entende que diferentes grupos sociais geram conhecimentos

matemáticos próprios a partir de suas práticas cotidianas e propõe que esses saberes sejam reconhecidos e valorizados no ambiente escolar. Esse artigo tem como objetivo relatar e analisar uma experiência pedagógica realizada com turmas da EJA no sistema prisional, a partir dos princípios da etnomatemática. A investigação busca compreender como os saberes construídos pelos reeducandos, em suas vivências de trabalho, comunidade e vida informal podem ser integrados ao ensino da matemática, promovendo uma aprendizagem mais contextualizada, crítica e emancipadora.

Ao reconhecer o valor dos saberes populares e das experiências vividas pelos alunos, mesmo em ambientes de restrição, este estudo pretende contribuir com práticas pedagógicas que tornem o ensino mais próximo, mais humano e mais transformador.

Referencial Teórico

Ao longo dos meus cinco anos de atuação como professora da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no sistema prisional masculino, percebo diariamente o quanto os reeducandos chegam à sala de aula carregando saberes significativos, construídos a partir de suas vivências culturais, profissionais e comunitárias. Esses saberes, no entanto, muitas vezes não encontram espaço na matemática escolar tradicional, que tende a desconsiderar as experiências do aluno em favor de conteúdos abstratos e descontextualizados. Foi nesse contexto que a abordagem da Etnomatemática, proposta por Ubiratan D'Ambrosio na década de 1980, passou a oferecer uma alternativa pedagógica potente e humanizadora para minha prática docente.

A Etnomatemática reconhece a matemática como uma prática socialmente construída, que emerge das necessidades, linguagens e modos de vida de diferentes grupos culturais ao longo da história (D'Ambrosio, 2005). Ao romper com a visão universalista da matemática escolar, essa perspectiva valoriza os saberes populares e cotidianos, posicionando o educador como um mediador entre esses conhecimentos e os conteúdos acadêmicos. No contexto da EJA, essa abordagem é especialmente relevante, pois os alunos — em sua maioria com trajetórias escolares interrompidas — trazem consigo marcas de exclusão social, mas também uma riqueza de experiências matemáticas informais, adquiridas fora dos muros da escola.

No sistema prisional, essa realidade se acentua. Os reeducandos, em sua maioria oriundos das camadas populares, desenvolveram, ao longo da vida, estratégias para resolver problemas práticos ligados ao trabalho com carpintaria, construção civil, agricultura, comércio informal, entre outros. Nessas atividades, lidam constantemente com proporções, medidas, estimativas,

geometria e cálculo — ainda que esses conhecimentos não sejam nomeados como “matemática” em seu cotidiano. A escola, ao não reconhecer esses saberes, contribui para um sentimento de inadequação e fracasso escolar. A Etnomatemática, ao contrário, permite que esses conhecimentos sejam validados e integrados ao processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com a Lei de Execução Penal (Lei nº 7.210/1984) e as diretrizes do Ministério da Educação, a EJA no sistema prisional busca assegurar o direito à educação para pessoas privadas de liberdade, mesmo diante de condições muitas vezes precárias, como a rotatividade dos alunos, a escassez de recursos didáticos e o ambiente institucionalizado.

Nesse cenário, a adoção de metodologias que dialoguem com a realidade dos educandos é, não apenas uma escolha pedagógica, mas uma necessidade ética e social. Nessa perspectiva, João Severino Filho, professor pesquisador da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), tem contribuído significativamente para o debate sobre Etnomatemática e educação em contextos populares. Em seus estudos, ele afirma que “o saber matemático, na perspectiva do Programa Etnomatemática, de D’Ambrosio, perpassa toda essa dinâmica de relações e acomoda em seus fundamentos a compreensão de que ambiente e sociedade fazem parte de um único e indissociável corpo de pesquisa sobre os saberes produzidos por grupos culturalmente distintos” (Severino-Filho, 2021). Essa visão amplia o conceito de matemática para além do currículo escolar, legitimando os saberes oriundos das práticas sociais dos alunos.

Ainda segundo Severino-Filho, “a educação foi afetada na forma de ensinar e aprender, que os lugares de aprender ultrapassam os muros das escolas” (Severino-Filho, 2020), o que reforça a importância de reconhecer os ambientes não escolares — como o sistema prisional — como espaços válidos de produção e circulação de conhecimento.

No meu trabalho diário com os reeducandos, percebo que quando a matemática é apresentada de forma próxima à realidade vivida por eles, há maior engajamento, compreensão e sentimento de pertencimento.

Assim, a etnomatemática não apenas humaniza o ensino da matemática no cárcere, como também contribui para a reconstrução da identidade dos educandos, fortalecendo sua autoestima e autonomia. Ela se torna, portanto, uma aliada importante na promoção de uma educação mais justa, contextualizada e transformadora — mesmo em um ambiente de privação de liberdade.

No contexto da EJA em ambientes prisionais, essa perspectiva é particularmente significativa, pela sua importância em reconhecer os espaços socioeducativos não escolares

como ambientes legítimos de aprendizagem. Essa abordagem é especialmente relevante para reeducandos, cujas experiências de vida e saberes prévios podem ser integrados ao processo educativo, promovendo uma aprendizagem mais significativa e contextualizada.

Metodologia

Essa pesquisa possui uma abordagem qualitativa, de caráter descritivo, fundamentada na observação da prática pedagógica em turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA), dentro de uma unidade do sistema prisional masculino, onde atuo como professora há quatro anos. A investigação buscou compreender como os saberes matemáticos dos reeducandos, adquiridos em contextos não escolares, podem ser reconhecidos e integrados ao ensino formal por meio da perspectiva Etnomatemática. A escolha pela abordagem qualitativa se justifica pelo interesse em captar os significados atribuídos pelos sujeitos às suas experiências com a matemática no cotidiano e no ambiente escolar.

A geração das informações sobre o contexto estudado ocorreu ao longo de um semestre letivo, sendo que os materiais produzidos pelos alunos foram analisados à luz dos princípios da Etnomatemática, conforme discutidos por D'Ambrosio (2005) e Severino-Filho (2020; 2021). A análise considerou não apenas os aspectos conceituais dos conteúdos matemáticos, mas também, as dimensões culturais, sociais e afetivas envolvidas na produção de saberes.

Como professora-pesquisadora, realizei registros sistemáticos de observações em sala de aula, anotações em diário de campo, análise de atividades desenvolvidas pelos alunos e reflexões a partir da interação direta com eles. As atividades pedagógicas foram planejadas com base em situações reais do cotidiano dos reeducandos, como a medição de espaços físicos, o planejamento de orçamentos simples, a construção de maquetes e a representação de saberes tradicionais (como o cultivo agrícola ou a construção civil). Essas propostas buscavam valorizar os conhecimentos trazidos pelos alunos e estabelecer pontes com os conteúdos da matemática escolar, como proporcionalidade, geometria, medidas, estatística e álgebra elementar.

A metodologia adotada permitiu não apenas o levantamento de dados relevantes sobre o processo de ensino e aprendizagem da matemática na EJA prisional, mas também a reflexão crítica sobre minha própria prática docente, com vistas à construção de uma pedagogia mais dialógica, inclusiva e libertadora.

Análise dos Resultados

Durante o desenvolvimento das atividades pedagógicas, foi possível perceber que a valorização dos saberes dos reeducandos contribuiu significativamente para o fortalecimento do vínculo com a escola, para o aumento do interesse pela matemática e para a construção de uma aprendizagem mais significativa. A partir de propostas planejadas com base em situações reais do cotidiano dos alunos, emergiram diversas formas de expressão do pensamento matemático — ainda que muitas vezes não reconhecidas formalmente como tal pelos próprios sujeitos.

A análise das experiências vivenciadas com as turmas da EJA em contexto prisional revelou a presença de saberes matemáticos construídos a partir da prática social, especialmente ligados ao trabalho e à vida comunitária. Situações didáticas inspiradas nessas vivências — como medições utilizadas na construção civil, organização de orçamentos domésticos, cálculos relacionados à agricultura e ao comércio informal — tornaram-se oportunidades para que os alunos se sentissem mais engajados, confiantes e motivados a aprender.

Ao longo das aulas, observou-se que muitos educandos aplicavam conceitos matemáticos com naturalidade, mesmo sem vinculá-los à linguagem formal da escola. Em atividades envolvendo proporção e escala, por exemplo, reeducandos que haviam trabalhado como pedreiros, marceneiros ou mecânicos revelaram estratégias eficazes para a resolução de problemas práticos. Esses saberes, tradicionalmente invisibilizados pelo currículo escolar, passaram a ocupar lugar de destaque por meio da abordagem etnomatemática.

Um aspecto especialmente relevante foi o fortalecimento da autoestima e da identidade dos alunos enquanto sujeitos de saber. Ao reconhecer que os conhecimentos adquiridos fora da escola eram legítimos e valorizados no espaço escolar, os reeducandos passaram a contribuir de maneira mais ativa nas aulas, compartilhando experiências, propondo soluções e interpretando situações com base em suas vivências. Como destacou um dos participantes: “Eu nunca pensei que o jeito que eu aprendi na obra podia virar matéria de sala de aula.”

Essas experiências reforçam os pressupostos defendidos por D’Ambrosio (2005) e Severino-Filho (2021), ao demonstrar que os conhecimentos matemáticos presentes no cotidiano dos alunos podem e devem ser integrados ao processo pedagógico. A prática docente, ao partir da escuta sensível e do reconhecimento dos saberes culturais dos educandos, contribui para a superação de sentimentos de fracasso escolar, frequentemente enraizados em contextos de exclusão social.

Nesse sentido, a proposta também se alinha ao pensamento de Paulo Freire (1996), que defende uma educação dialógica, libertadora e comprometida com a valorização da experiência dos oprimidos: “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.”

Entre as práticas realizadas, destacam-se duas experiências pedagógicas de forte impacto. A primeira envolveu a elaboração de orçamentos para a construção civil, área na qual muitos dos alunos tinham experiência prática. Ao discutir medidas, proporções e estimativas de custo, os reeducandos mobilizaram espontaneamente conhecimentos prévios, resultando em uma aula participativa e colaborativa.

Um dos alunos explicou como calculava a quantidade de areia e cimento para reboco, com base em sua vivência, o que permitiu à mediação pedagógica associar esse saber prático às noções formais de razão, proporção e cálculo de área. A segunda atividade relevante foi a construção de uma maquete da praça central de Cáceres-MT (Figuras 1), cidade de origem de diversos reeducandos.

Figura 1: Imagem da maquete da Praça Barão, feita pelos alunos



Fonte: Arquivo pessoal da Autora (2024)

Durante o processo, como na maquete da Catedral de Cáceres (Figura 2), os alunos discutiram escalas, formas geométricas, ângulos e medidas, revelando domínio de conceitos matemáticos aplicados em situações informais.

Figura 2: Imagem da maquete da Catedral de Cáceres, feita pelos alunos



Fonte: Arquivo pessoal da Autora (2024)

Para além do conteúdo acadêmico, a atividade despertou memórias, afetos e sentimentos de pertencimento, fortalecendo a identidade individual e coletiva dos participantes.

Embora os desafios do contexto prisional — como a rotatividade dos alunos, a escassez de materiais e o tempo limitado de permanência nas aulas — ainda se façam presentes, os resultados desta prática demonstram que a abordagem etnomatemática é viável e potencialmente transformadora. Ela aproxima os conteúdos da realidade dos estudantes, promove o resgate da autoestima, da dignidade e da autonomia, e contribui de forma concreta para o processo de reintegração social.

Conclusão

A experiência pedagógica relatada neste trabalho evidencia que o ensino da matemática, quando pautado nos princípios da Etnomatemática, pode se tornar um instrumento potente de valorização dos saberes dos educandos, mesmo em contextos marcados pela exclusão social, como o sistema prisional.

Ao reconhecer as experiências de vida dos reeducandos como ponto de partida para a construção do conhecimento, o processo educativo se torna mais significativo, humano e emancipador.

A integração dos conhecimentos dos alunos às práticas escolares revelou-se não apenas possível, mas essencial para promover o engajamento, a autoestima e o sentido de

pertencimento dos sujeitos ao espaço escolar. Como nos lembra Paulo Freire (1996), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”.

Nesse sentido, o papel do professor da EJA em ambientes de privação de liberdade ultrapassa a transmissão de conteúdo: trata-se de mediar o encontro entre diferentes saberes, respeitar trajetórias e fomentar o diálogo entre cultura e ciência.

Apesar das limitações impostas pelo cotidiano prisional, a prática pedagógica nos mostrou que é possível construir um ambiente de aprendizagem crítico, criativo e acolhedor. A Etnomatemática, ao ampliar o olhar sobre o que é conhecimento matemático, permite que os educandos se reconheçam como sujeitos de saber e de direitos, contribuindo para a reinvenção de suas histórias e para a reintegração social.

Esperamos que este trabalho inspire outras práticas pedagógicas que rompam com a rigidez dos currículos tradicionais e se abram à escuta, à diversidade e ao respeito às realidades dos educandos, sobretudo nos espaços historicamente silenciados, como os presídios. Afinal, todo espaço pode ser educativo quando há diálogo, reconhecimento e compromisso com a transformação social.

Referências

BRASIL. **Lei de Execução Penal – LEP**. Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 jul. 1984. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17210.htm. Acesso em: 6 maio 2025.

BRASIL. **Educação nas prisões: diretrizes nacionais**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

D’AMBROSIO, Ubiratan. **Educação matemática: da teoria à prática**. Campinas, SP: Papirus, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

SEVERINO-FILHO, João. **Saberes indígenas e marcadores de tempo: uma leitura à luz da Etnomatemática**. Revista Panorâmica, Cáceres/MT: UNEMAT, 2021.

SABERES, SABORES E CONHECIMENTOS DA / NA FEIRA: UM TERRITÓRIO DE APRENDIZAGENS

GT3: Educação e Diversidades Culturais

Trabalho completo

Rosenilda Silva Araújo BARCELLOS

(Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática/UNEMAT)

rosenilda.barcelos@unemat.br

Werica Mirlen Duarte SILVA

(Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática/UNEMAT)

wericamirlenduarte@gmail.com

Lozia Evaristina do NASCIMENTO

(Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática/UNEMAT)

lozia.nascimento@unemat.br

AdailtonAlves da SILVA

(Professor da Universidade Estadual de Mato Grosso-UNEMAT)

adailtonbbg@unemat.br

Resumo

Este estudo investigou a Feira Municipal de Campos de Júlio – MT a partir da questão: “Como a feira se constitui como território de aprendizagens no contexto dos saberes do campo? O objetivo foi compreender a feira como espaço de circulação de saberes, práticas culturais e resistência social. A pesquisa, de abordagem qualitativa, utilizou entrevistas semiestruturadas e fundamentação em D’Ambrosio (2011), Santos e Meneses (2013), Severino Filho e Silva (2024), Singer (2002) e Abramovay (1992). Os resultados apontam a feira como território educativo, solidário e cooperativo.

Palavras-chave: Agricultura familiar. Território de aprendizagens. Feira municipal

1 Introdução

O presente estudo se dedica a investigar os saberes do campo e sua relação com práticas educacionais contextualizada, tendo como objeto a Feira Municipal de Campos de Júlio – MT. A pesquisa parte do entendimento de que os agricultores familiares não apenas produzem alimentos, mas também constroem e difundem conhecimentos tradicionais acumulados por gerações, articulando etnociência, observação da natureza e criatividade.

Nesse contexto, a feira deixa de ser apenas um espaço de comercialização para se configurar como um território de aprendizagens, no qual sabores e saberes historicamente marginalizados pelo modelo agroindustrial e pela educação eurocêntrica ganham visibilidade e dialogam com perspectivas acadêmicas. A análise desses processos permite refletir sobre a importância de valorizar práticas culturais locais, reconhecer epistemologias do Sul e

compreender como experiências cotidianas, solidárias e sustentáveis podem constituir uma educação crítica e transformadora.

A pesquisa se concentra na Feira Municipal de Campos de Júlio – MT, município localizado a aproximadamente 555 km de Cuiabá, no norte de Mato Grosso, com 8.822 habitantes (Censo 2022). Apesar do predomínio do agronegócio, centrado na produção de soja, milho e algodão, a agricultura familiar permanece atuante, preservando saberes tradicionais e fortalecendo a economia local em menor escala, mas sustentável.

A relevância desta pesquisa reside em evidenciar a importância dos pequenos produtores como sujeitos de aprendizagem e resistência cultural, demonstrando como o cotidiano do campo pode se tornar um território pedagógico, capaz de contribuir para a construção de uma educação, crítica e inclusiva, valorizando experiências que dialogam entre campo, cidade e academia.

Diante desse contexto, a questão central que orientou a pesquisa foi: **“Como a Feira Municipal de Campos de Júlio – MT se constitui como um território de aprendizagens no contexto dos saberes do campo?”** A partir dessa problematização, o estudo buscou compreender como os agricultores familiares, por meio de suas práticas cotidianas de cultivo, manejo da terra, produção e comercialização, constroem e compartilham conhecimentos que transcendem o âmbito mercantil, articulando ciência, cultura e experiências sociais.

Os objetivos deste trabalho concentram-se na análise das práticas e saberes presentes na feira, buscando compreender de que maneira esses elementos refletem a transmissão de conhecimentos tradicionais e se manifestam nas relações cotidianas entre feirantes e comunidade. Procura-se também identificar como tais práticas podem ser reconhecidas e legitimadas como formas de aprendizagem, valorizando os processos educativos que se dão fora dos espaços escolares formais. Além disso, o estudo se propõe a refletir sobre o papel da feira como espaço de resistência cultural e pedagógica, no qual se articulam experiências que favorecem aprendizagens inclusivas, críticas e transformadoras, reafirmando sua relevância enquanto território vivo de construção e partilha de saberes.

O presente estudo foi realizado a partir de visitas à Feira Municipal de Campos de Júlio – MT, com o objetivo de observar e compreender a dinâmica, as práticas e saberes dos feirantes. Durante as visitas, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os feirantes, onde responderam quatro perguntas abertas que abordaram diferentes aspectos de suas experiências no cultivo e venda de seus produtos na feira municipal.

2 Trilhas teóricas da feira

A feira municipal é um espaço público de comercialização e convivência, onde produtores, comerciantes e consumidores realizam trocas comerciais, culturais e sociais. Nela, o ofício de feirante costuma ser transmitido entre gerações, favorecendo a circulação de saberes e aprendizagens no campo.

O espaço da Feira Municipal de Campos de Júlio transcende sua função meramente econômica, constituindo-se como um território de socialização e aprendizagem coletiva. Nesse ambiente, as práticas cotidianas de feirantes e fregueses revelam-se permeadas pelo respeito às diferenças e pela valorização da diversidade cultural. Como afirmam Chaves e Severino Filho (2024, p.7), “na feira, o convívio ocorre respeitando a ética da diversidade. O conhecimento traz consigo as peculiaridades que movem a essência do grupo ‘ethnos’ dos feirantes e fregueses, para a sobrevivência e transcendência do povo desta cidade.”

A esse respeito, D’Ambrosio (2013, p. 41) afirma que, “cada indivíduo carrega consigo raízes culturais, que vêm de sua casa, desde que nasce. Aprende dos pais, dos amigos, da vizinhança, da comunidade.” Ainda nesse sentido, Brandão (2007) argumenta que tais saberes constituem formas legítimas de aprendizagem, historicamente geradas e sistematizada, que dialogam diretamente com as necessidades cotidianas das comunidades. Na feira, efervescência de saberes, sabores e conhecimentos se manifesta em práticas e aprendizagens, como por exemplo, o manejo da terra, o preparo de alimentos e o uso de técnicas herdadas, incluindo o plantio de acordo com fases da lua ou o uso de recursos naturais para aumentar a produtividade.

Nesse sentido, podemos dizer que o aprendizado coletivo se revela na interação entre feirantes e na difusão compartilhada de saberes. Corroborando com essa ótica D’Ambrosio (2011) argumenta que compreender a matemática, por exemplo, como prática cultural permite reconhecer que atividades cotidianas, como o cálculo de preços, a medição de produtos, o uso de proporções e a observação do tempo para o cultivo, articulam saberes práticos e culturais, demonstrando que o conhecimento se desenvolve em contextos sociais concretos. Nesse sentido, Figueiredo (2017) destaca que:

[...] por ser um lugar assim, fascinante a feira faz com que a Etnomatemática passa se encaixar em possibilidades de acesso para o subordinado, marginalizado e excluído. Assim, no ambiente educacional, a Etnomatemática pode mostrar que a vida cotidiana na feira fortalece o desenvolvimento intelectual dos sujeitos, de um modo não formal, porém utilitário. (Figueiredo, 2017; p. 30).

Para Severino Filho e Silva (2024), estes argumentam que:

Povos de diferenças culturas habitam e interagem diferentemente com o ambiente local e global. Por conseguinte, constituirão e serão constituídos, individual e coletivamente, por diferentes corpos de conhecimentos. Esses conhecimentos, por sua vez, estarão apoiados, explicados e legitimados por diferentes epistemologias. (Severino Filho e Silva, 2024; p.8).

Na feira, os feirantes trazem práticas herdadas de suas famílias e comunidades — relacionadas ao cultivo da terra, à produção de alimentos e à comercialização — enquanto os fregueses, ao interagir e consumir esses produtos, também compartilham experiências e expectativas sobre alimentação, saúde e economia local.

Essa perspectiva dialoga diretamente com a ecologia de saberes proposta por Santos e Meneses (2013), que demonstra a coexistência entre conhecimentos científicos e populares, permitindo que práticas herdadas da tradição familiar se articulem com técnicas aprendidas com agrônomos ou especialistas, sem exclusão de um saber pelo outro, reconhecendo a diversidade e legitimidade de saberes historicamente marginalizados.

O aprendizado se expande ainda mais quando analisamos a feira como espaço de organização econômica e social. No contexto da agricultura familiar, Abramovay (1992, p. 20) define que se trata de “uma forma de organização da produção em que a gestão e o trabalho são predominantemente realizados pela família”, integrando a produção para subsistência com a participação em circuitos econômicos locais, como as feiras livres. Singer (2002) destaca que a economia solidária valoriza a cooperação, a autogestão e a solidariedade, contrapondo-se à lógica da mais valia e da competição. Na feira de Campos de Júlio, essas práticas se manifestam na troca e compra de produtos entre feirantes, evidenciando redes de apoio mútuo, fortalecimento comunitário e estratégias de resistência frente a desafios como burocracia, clima adverso, qualidade do solo e baixa valorização social da feira.

Nessa perspectiva, Freire (2019) ressalta que a educação popular se constrói a partir da consciência crítica e da ação transformadora nos contextos concretos de vida, o que também se aplica à organização e resistência dos feirantes.

3 Entre vozes e percurso

A pesquisa desenvolveu-se a partir de uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório e descritivo que busca valorizar os saberes tradicionais e cotidianos presentes nos territórios do campo.

O campo empírico da pesquisa correspondeu à Feira Municipal de Campos de Júlio/MT, compreendida neste estudo como um território educativo construído no diálogo entre agricultores familiares, consumidores e a comunidade local. Para a produção dos dados, foram realizadas duas visitas presenciais nos dias 7 e 14 de setembro de 2025. Inaugurada há cerca de dois anos, a feira é administrada pelo poder público municipal e conta com uma infraestrutura composta por três cozinhas, dois banheiros, cobertura com calçamento e 40 boxes destinados à comercialização.

No entanto, no período da pesquisa, apenas 11 boxes estavam em funcionamento. Os produtos ofertados são diversificados, incluindo hortifrutigranjeiros, leite e derivados, doces, salgados, peixes, entre outros, o que demonstra a pluralidade da produção familiar e o potencial da feira como espaço de circulação de saberes e práticas sociais.

Imagem 1 – Feira Municipal de Campos de Júlio/MT



Fonte: Acervo da Câmara Municipal e Prefeitura de Campos de Júlio (2023).

O público participante da pesquisa foi composto por onze feirantes, com idades entre 17 a 65 anos, sendo sete mulheres e quatro homens. No entanto, um deles recusou-se a participar, de modo que as análises foram realizadas a partir das respostas de dez entrevistados. A maioria residia em sítios ou chácaras no entorno do município.

A produção de dados ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas, contendo quatro questões abertas, elaboradas de forma a valorizar as narrativas de vida e as experiências dos agricultores. Para orientar a investigação e a análise posterior, as perguntas foram organizadas em quatro eixos temáticos: i) Histórias e práticas; ii) Saberes tradicionais; iii) Relação com a natureza; e iv) Desafios e resistência. As perguntas orientadoras foram: (1) Como começou a sua trajetória como agricultor e feirante em Campos de Júlio?; (2) Como e com quem você aprendeu a produzir e vender os produtos na feira?; (3) Como você utiliza a observação do clima, do solo e das estações do ano para orientar o cultivo e as técnicas na sua plantação?; (4)

Quais são as maiores dificuldades enfrentadas pela agricultura familiar em Campos de Júlio e como a feira ajuda a superá-las?

As entrevistas foram realizadas de forma individual durante as visitas, em horários previamente combinados com os feirantes. Todas as entrevistas foram gravadas em áudio mediante consentimento, utilizando telefone celular, e posteriormente transcritas integralmente para análise.

O procedimento analítico seguiu a Análise de Conteúdo (Bardin, 2011), identificando categorias emergentes a partir de quatro eixos, evidenciando a articulação entre saberes do campo e práticas de produção e comercialização. Essa abordagem revelou desafios da agricultura familiar, estratégias coletivas, transmissão intergeracional de saberes e a feira como território de aprendizagens. A pesquisa respeitou princípios éticos de escuta, preservação da identidade e valorização das experiências dos participantes como sujeitos de conhecimento.

4 Resultados e discussões

A análise das entrevistas realizadas com os feirantes de Campos de Júlio revelou diferentes dimensões de suas práticas e percepções, que foram organizadas em quatro eixos principais:

4.1 Histórias e práticas

As narrativas demonstram que a entrada dos sujeitos na feira está ligada a histórias de vida marcadas pela necessidade de sobrevivência e pela busca de autonomia financeira. Nesse sentido uma feirante relatou que, “A minha trajetória como feirante começou quando mudei para Campos de Júlio e foi uma forma que encontrei para sobreviver, criar meus filhos, ganhando dinheiro para manter minha casa.” (feirante 1). Essa fala revela que a feira não se restringe ao comércio, mas constitui uma estratégia de subsistência e dignidade.

Outros entrevistados destacaram que a feira começou em espaços improvisados, como em suas próprias casas, depois se reuniam em uma rua demarcada a sol aberto, até a criação do espaço oficial pela prefeitura, conforme relata o feirante 3 “Eu comecei vendendo frutas e verduras em uma banca improvisada na frente da minha casa. Com o tempo, surgiu a ideia de levar essa banca para a rua nas tardes de sábado, junto com outros pequenos produtores.” Esse processo de organização coletiva demonstra a construção de um território de

sociabilidade e identidade, alinhado à concepção de agricultura familiar defendida por Abramovay (1992), que articula produção, vida comunitária e reprodução social.

4.2 Saberes tradicionais

Os relatos mostram a presença marcante dos saberes transmitidos entre gerações e entre pares. Uma das entrevistadas afirmou que “Esse ofício aprendi com minha mãe, vendo ela fazer as coisas em casa e também aprendi muito nos cursos do SENAI.” (Feirante 9). Outro feirante complementou que “Não fiz nenhum curso, tudo que aprendi foi com a prática mesmo, ajudando meus pais que sempre foram sitiantes... mas aprendemos muito uns com os outros também.” (Feirante 7).

Esses relatos revelam a coexistência de diferentes formas de aprendizagem — a experiência familiar, a prática comunitária e o ensino institucionalizado — o que dialoga com a ecologia de saberes proposta por Santos e Meneses (2013). Nesse contexto, o conhecimento científico não substitui o saber tradicional, mas se entrelaça a ele.

A fala do feirante 10, revela que a matemática não está restrita a números formais, mas emerge das relações entre trabalho, natureza e economia:

Aqui na feira nem todo dia é dia de lucro. Tem dia que chove, o movimento fica bem fraco e o prejuízo vem quando o produto estraga rápido, como verduras e frutas, porque não dá para guardar por muito tempo... O lucro depende muito do dia, do clima e do bolso do freguês. Sempre no início do mês conseguimos vendas boas, pois circula dinheiro na cidade porque é dia de pagamento nas fazendas e dos funcionários públicos. (Feirante 10).

Sobre essas questões, D'Ambrosio (2011), argumenta que práticas como essa revelam formas próprias de organização e raciocínio que integram cultura e matemática. Ao relacionar o lucro e o prejuízo com fatores como clima, sazonalidade dos produtos e calendário de pagamentos na cidade, o feirante mobiliza estratégias de contagem, estimativa e previsão de lucro. Além disso, ao mencionar que verduras e frutas não podem ser armazenadas por muito tempo, ele demonstra uma compreensão prática do tempo e da perecibilidade, articulando esses elementos ao cálculo do risco financeiro e mostrando como a matemática emerge das experiências cotidianas de trabalho e sobrevivência no campo.

4.3 Relações com a natureza

A natureza aparece como elemento central da prática agrícola, mas também como fonte de desafios constantes. Uma entrevistada relatou que “Aqui o solo é muito arenoso, gasta muito adubo na preparação... só jogar a semente na terra não funciona.” (Feirante 2). Outro feirante acrescentou que “No meu bananal tivemos muitos problemas com Sigatoka- amarela, aí você tem que ter ajuda de quem entende para poder resolver o problema.” (feirante 3).

As falas demonstram que o cultivo depende tanto do conhecimento tradicional quanto do apoio técnico-científico, reiterando a coexistência de saberes. Além disso, revelam a vulnerabilidade do trabalho camponês diante das condições naturais, confirmando a ideia de que o agricultor precisa constantemente reinterpretar e adaptar suas práticas de acordo com as demandas ambientais.

A fala do feirante 4 confirma a integração de saberes tradicionais e observações empíricas à prática agrícola, mostrando como o conhecimento popular se articula à tomada de decisões sobre o cultivo. Ao afirmar que “a mandioca tem que ser plantada na lua minguante para ter raízes boas”, o feirante mobiliza noções de tempo e ciclos naturais, incorporando-os ao planejamento da produção. Esse tipo de prática revela uma matemática implícita, pois envolve contagem de dias, acompanhamento de fases lunares e previsão de resultados agrícolas, elementos que D’Ambrosio (2011) reconhece como manifestações etnomatemática, ou seja, estudo da matemática presente nas práticas culturais de diferentes grupos humanos.

4.4 Desafios e resistência

Entre as principais dificuldades apontadas pelos feirantes estão a burocracia para o acesso ao crédito, a baixa valorização da feira pela população local, os limites impostos pelo clima, as pragas que atacam as plantações e a concorrência com grandes mercados. Um dos feirantes desabafou dizendo que “Muita burocracia para conseguir um financiamento... o banco exige um valor três vezes maior como garantia do valor que você vai pegar.” (Feirante 8). Outro acrescentou que “A feira aqui tem um espaço grande e bem localizado, mas temos apenas 11 barracas e o movimento é fraco porque boa parte da sociedade não valoriza a feira.” (Feirante 5).

Quanto as pragas, um feirante relatou que:

As pragas dão muito trabalho, lagartas, mosca branca, pulgões entre outros, atacam as plantas e, mesmo cuidando da terra e usando produtos naturais, às vezes

perdemos parte da produção. Isso atrapalha a venda na feira porque ficamos sem produto para levar. Evitamos ao máximo usar veneno que além de caro, não faz bem para a saúde. (Feirante 6)

Sobre o excesso e a falta de chuva, outro agricultor destacou:

A chuva é muito importante para nossas plantas. Sem ela, as plantas não se desenvolvem direito e a produção cai bastante. Este ano de 2025 foi bom de chuva, graças a Deus... mas já passamos por anos em que a falta ou o excesso de chuva prejudicou muito. Tudo que plantamos, ou seja, precisamos contar com a boa vontade da natureza para termos o que colher.” (feirante 9).

Assim, observa-se que a feira municipal de Campos de Júlio é mais do que um espaço de comércio, pois trata-se de um território vivo, onde circulam saberes, tradições, estratégias de sobrevivência e formas de resistência. Como argumenta Freire (2019), é na prática cotidiana que os sujeitos produzem consciência crítica e constroem caminhos de transformação social.

5 Considerações finais

O estudo **“Saberes, Sabores e Conhecimento da/na Feira: Um território de Aprendizagens”** buscou compreender como os feirantes constroem e transmitem saberes na feira, reconhecida como espaço educativo que vai além da dimensão econômica. As entrevistas evidenciaram a riqueza dos conhecimentos intergeracionais, adquiridos em família e na vivência comunitária, que orientam tanto o cultivo e a comercialização quanto as formas de resistência da agricultura familiar. Assim, a feira se revela como espaço de circulação de saberes tradicionais, práticas sustentáveis e reafirmação identitária, configurando-se, conforme Chaves e Severino Filho (2024), como território de socialização, trocas simbólicas e aprendizagens coletivas.

Positivamente, destacam-se a centralidade da feira para a valorização da agricultura familiar, a preservação de saberes do campo e a criação de laços de pertencimento comunitário. Negativamente, ressaltam-se a baixa adesão dos feirantes em relação ao número total de boxes disponíveis, as dificuldades estruturais da agricultura familiar em enfrentar as demandas do agronegócio local, além da necessidade de maior apoio e incentivo do poder público para consolidar a feira como política permanente de valorização cultural e econômica.

Assim, as análises permitiram compreender que a Feira Municipal de Campos de Júlio é um espaço marcado pela pluralidade de saberes e pela resistência frente às lógicas

hegemônicas. Reconhecê-la como território de aprendizagens é, portanto, um passo essencial para valorizar as vozes dos agricultores e fomentar práticas educativas que respeitem e reconheçam os modos de vida do campo.

Referências

ABRAMOVAY, Ricardo. **Uma nova extensão para a agricultura familiar**. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 2003.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação popular**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 2007

CAMPOS DE JÚLIO. Prefeitura Municipal. *O Município – Economia*. Campos de Júlio, 2025. Disponível em: <https://www.camposdejulio.mt.gov.br/O-Municipio/Economia/>. Acesso em: 15 set. 2025

CHAVES, C.P.A.; SEVERINO FILHO, J. A Feira de Tangará da Serra MT: Um olhar para espaços de aprendizagens não escolarizados. *CoInspiração - Revista dos Professores que Ensinam Matemática(MT)*, v.7, e2024006, 2024. <https://doi.org/10.61074/CoInspiracao.2596-0172.e2024006>. Acesso em 15 set. 2025.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

D'AMBROSIO, U. **Etnomatemática: Elo entre as tradições e a modernidade**. 5 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013

FIGUEIREDO, J. A **Etnomatemática no comércio: uma descrição da matemática utilizada por feirantes da cidade de Capim -PB**. Universidade Federal da Paraíba. Rio Tinto -PB. 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2013

SEVERINO-FILHO, João; SILVA, Adailton Alves da. **As etnoantropologias e a pluralidade dos modos terranos de existir e habitar diferentes espaços**. *REVEMAT*, V. 19,P. 1-21, 2024. <https://periodicos.ufsc.br/index.php/revemat/article/view/97338>. Acesso em 16 set. 2025.

SINGER, Paul. **Introdução à economia solidária**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2002.

SACI OR NOT SACI: POR QUE TEMEMOS O SACI E AMAMOS A BRUXA?

GT3: Educação e Diversidades Culturais

Trabalho completo

Robert de Amorim PONTES

(Estudante do Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede (ProfEPT)/IFMT)

robert.pontes@estudante.ifmt.edu.br

Victor Gabriel de Almeida PEDRA

(Estudante do Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede (ProfEPT)/IFMT)

victor.pedra@ifmt.edu.br

Larissa Beraldo KAWASHIMA

(Docente no Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede (ProfEPT)/IFMT)

larissa.kawashima@ifmt.edu.br

Resumo

O presente ensaio teórico-reflexivo investiga a crescente adesão ao *halloween* no contexto escolar brasileiro em detrimento da celebração do Dia do Saci. Partindo dos conceitos de hegemonia cultural e decolonialidade, argumenta-se que o amor pela bruxa, figura domesticada pela indústria cultural, e o temor ao Saci, figura negra, indomável e disruptiva, são sintomas de um inconsciente colonial que subalterniza saberes e corpos divergentes do padrão social imposto pela colonialidade. Como resposta a essa disputa, propõe-se uma pedagogia antropofágica, que devora criticamente a cultura estrangeira para ressignificar e fortalecer as narrativas locais, transformando a escola em um espaço de resistência decolonial.

Palavras-chave: Hegemonia Cultural. Antropofagia. Folclore Brasileiro.

1 Introdução, ou: o campo de batalha simbólico da escola

O dia trinta e um de outubro se tornou um curioso campo de batalha simbólico no chão da sociedade brasileira. De um lado, fantasias de bruxas e abóboras decoram os corredores, impulsionadas por uma indústria cultural global que naturalizou o *halloween* como uma celebração universal, em conjunto com datas como o “Dia da Mochila Maluca” e o “Dia do Cabelo Maluco”, todas de forma não oficial. Do outro, resistem, ao menos no papel, tentativas de criação de uma data nacional, o Dia do Saci, como o projeto de lei n.º 2762/2003, proposto por Chico Alencar (PSOL-RJ) e Angela Guadagnin (PT-SP) que, posteriormente, é apensado ao projeto de lei n.º 2479/2003, de Aldo Rebelo (MDB-SP), com a proposta de “[...] valorizar figuras folclóricas que se refiram às tradições brasileiras. Afinal, o saci é da nossa cultura e uma síntese das três raças que estão na origem da nação brasileira o índio, negro e o branco” (Bra-

sil, 2003a, p. 3). Houve outras tentativas, *à posteriori*, mas todas enfrentam o mesmo problema: dificuldades para aprovação e são arquivadas indefinidamente pela baixa adesão na câmara dos deputados e esferas sociais.

Mais do que um “medo” propriamente dito, o que observamos é um processo sistemático de invisibilização e subalternização da figura do Saci, manifestado através do desconhecimento de suas origens, do desinteresse por suas narrativas e da naturalização de referências culturais estrangeiras em detrimento das nacionais. Este ensaio argumenta que esta preferência pela bruxa americanizada e a marginalização do Saci revelam sintomas de uma herança colonial profundamente enraizada em nosso imaginário coletivo, mantida por uma hegemonia cultural que silencia os saberes e corpos divergentes do padrão social imposto pela colonialidade.

Essa preferência pode ser interpretada como um sintoma do inconsciente colonial brasileiro. E faz-se necessário um diálogo crítico sobre este silenciamento em detrimento da inserção de uma nova cultura, pois, segundo Moraes (2019, p. 170), “as identidades sociais devem ser pensadas como construídas no interior da representação, através da cultura, sendo resultantes de um processo de identificação”.

Partindo desses pressupostos, este ensaio tem como objetivo analisar o contraste simbólico entre as figuras da bruxa americanizada e do Saci no contexto escolar brasileiro, à luz dos conceitos de hegemonia cultural e colonialidade, a fim de propor uma pedagogia antropofágica como caminho para a ressignificação decolonial das tensões entre culturas locais e globais.

2 A hegemonia da bruxa: colonialidade e a nacionalização do estrangeiro

Para podermos entender a complexidade da dominação cultural, faz-se necessária a apresentação de alguns conceitos. Gramsci (2003) nos apresenta a ideia de que hegemonia é a forma como uma cultura, grupo, classe ou ideologia dominante se difunde nas camadas inferiores e dita as regras do que é o certo e o que é o errado. Essa forma de dominação ocorre por vias mais sutis, pouco perceptíveis, mas que, em um processo longo e gradativo, termina por ditar o que é a regra vigente. Para o autor, essa hegemonia cultural pressupõe que existe um “[...] grau de coerções diretas e indiretas, com as transformações culturais, que são lentas e graduais; e isto [*sic*] por que, se a paixão é impulsiva, a cultura é produto de uma complexa elaboração” (Gramsci, 2003, p. 207).

O que segue, então, é um processo de silenciamento que visa, no fim, a substituição dos ideais e cultura local pelos novos valores do outro externo. Da mesma forma, segundo Oliveira e Candau (2010), essa dominação é uma forma de colonialidade de poder, em que

[...] o colonizador destrói o imaginário do outro, [sic] invisibilizando-o e subalternizando-o, enquanto reafirma o próprio imaginário. Assim, a colonialidade do poder reprime os modos de produção de conhecimento, os saberes, o mundo simbólico, as imagens do colonizado e impõe novos (Oliveira; Candau, 2010, p. 19).

Segundo Quijano (2005), o legado colonial produziu duas consequências significativas: o apagamento de identidades históricas distintas entre os povos colonizados e o rebaixamento desses grupos a uma condição inferior dentro da narrativa do desenvolvimento cultural humano. Consequentemente, essa estrutura colonial não apenas redefiniu seu contexto histórico como primitivo, mas também estabeleceu um viés cognitivo generalizado que via as culturas não europeias como remanescentes do passado.

Nos resta então uma questão: a comemoração do *halloween* é difundida por discursos interculturais, de globalização e acesso a novas culturas; por um caráter econômico-comercial; ou somente mais uma forma de hegemonia cultural externa? Esse último aspecto é mais proeminente quando partimos do pressuposto de que “a indústria cultural aprisiona e sufoca a liberdade e as possibilidades de surgimento de novas manifestações artísticas” (Silva; Balaminutti, 2019, p. 311).

A figura que se destaca neste processo é a bruxa, visto que há no Brasil a comemoração do “Dia das Bruxas”. Porém, neste processo, ocorre um esvaziamento das origens complexas da bruxa histórica, aquele papel da mulher sábia, emancipada e livre (Federici, 2017). O que parece restar é majoritariamente um produto *pop*, de fácil consumo, moderno e ligeiramente mais seguro. É uma representação perfeita para o processo da indústria cultural: uma figura amestrada (Gramsci, 2003) e domesticada para o consumo em massa no mercado global, pois parte deste processo reside em ir “ajustando seus produtos conforme a sua própria necessidade” (Silva; Balaminutti, 2019, p. 319).

É pertinente reconhecer que, paralelamente à americanização da bruxa como produto cultural massificado, movimentos feministas contemporâneos têm ressignificado esta figura. A bruxa, que historicamente representava a mulher detentora de saberes populares e insubmissa ao poder patriarcal, sendo por isso perseguida, ressurgiu como um potente símbolo de empoderamento e resistência (Federici, 2017).

Da mesma forma que a comemoração é abraçada, há também movimentos contrários, de negação dessa interculturalidade, a exemplo, em *websites* de certas denominações religiosas. Hodiernamente, vêem-se manchetes e projetos de lei onde há um certo pânico moral e ético sobre a inserção de figuras de bruxas nas escolas, com tentativas de proibição (Schelb, 2018).

Dessa forma, compreendidos os mecanismos pelos quais a hegemonia cultural opera na naturalização da bruxa americanizada, cabe agora investigar o outro lado dessa equação cultural. Por que o Saci, figura genuinamente brasileira e síntese viva de nossas matrizes culturais fundadoras, encontra resistência no mesmo ambiente que abraça o *halloween*? A resposta a essa questão nos conduzirá ao cerne da colonialidade e suas manifestações no inconsciente coletivo brasileiro.

3 Saci or not Saci: o inconsciente colonial e o medo do nacional

A figura do Saci é dotada de dicotomias em seu caráter teleológico: não há uma única versão do personagem, ao mesmo tempo que o imaginário popular possui uma concretude de sua imagem. Tipicamente, é representado como uma criança negra, de gorro e macacão vermelhos, com um cachimbo e somente uma perna. Porém, como denotado na primeira tentativa de catalogação dessa figura, por Monteiro Lobato (2021), existe uma miríade de versões do Saci. Ora representado como uma criança, ora como uma entidade, ora como idoso, não há uma versão definitiva do mito, seja em suas origens, aparência e atitudes.

Essa transitividade material e dialética do Saci pode ser vista em diferentes culturas e estados, como demonstrado por Câmara Cascudo (2012), que nos apresenta diferentes mitos e lendas nacionais (*Maty-taperê*, no estado do Pará) e internacionais (*Yacy-Yaterê*, no Paraguai; o *Kodolde*; na Alemanha; o *Ketronamun* no Chile *etc.*). Segundo o autor, a lenda possui raízes europeias, transmutadas através dos discursos histórico-culturais, que resultariam em um Saci que pode ser visto como um amálgama dos três povos que formam o Brasil: indígenas, africanos e europeus.

Porém, segundo Rocha (2022), a religião católica, no período de conquista dos povos pela hegemonia europeia, imbricou no ideário popular uma visão que “levou à demonização de entidades sobrenaturais caracterizadas pela desobediência, ou que pudessem instigar resistência à dominação” (Rocha, 2022, p. 58). A autora ainda diz que o argumento é endossado quando figuras como São Benedito, negro humilde e obediente, são beatificadas e enaltecidas, em detrimento de um Saci e uma Pombagira que se tornam tabus, esquecidos e vilanizados, principalmente com o surgimento de vertentes religiosas que distinguem as espiritualidades em categorias, como “brancas” e “de esquerda” (Rocha, 2022). A análise sugere, portanto, que o Saci é sotoposto por ecos do passado colonial, quanto à sua insubordinação: indomável, negro e disruptivo – tudo o que o projeto colonial tentou apagar.

Essa cosmovisão eurocêntrica, aos poucos, foi se tornando americana e, através do domínio da indústria cultural, por meio de *Hollywood*, o aparato cultural americano é visto como

uma evolução, o que leva a um silenciamento cultural e de diversidade nos cantos mais remotos do mundo (Awashreh; Al Ghunaimi, 2024), por meio da exposição constante nos mais diferentes produtos de mídia.

Dessa forma, através do consumo de figuras externas, a representação de figuras nacionais acaba caindo, como sempre, em um espaço de disputa, algo preocupante, pois “[...] os significados culturais têm efeitos reais e regulam práticas sociais. O reconhecimento do significado faz parte do senso de nossa própria identidade, através da sensação de pertencimento” (Moraes, 2019, p. 169).

4 Metodologia

O presente trabalho se configura como um ensaio teórico-reflexivo, de abordagem qualitativa. Tal escolha se justifica pela natureza do objeto investigado: um fenômeno cultural complexo que escapa a mensurações quantitativas e exige uma interpretação crítica.

A abordagem qualitativa é adequada por ter como matéria-prima “opiniões, crenças, valores, representações, relações e ações humanas e sociais sob a perspectiva dos atores em intersubjetividade” (Minayo, 2012, p. 626), elementos centrais na disputa simbólica aqui analisada.

Desta forma, articulam-se os conceitos de hegemonia cultural (Gramsci, 2003), colonialidade do poder e do imaginário (Oliveira; Candau, 2010) e antropofagia (Andrade, 2022), para analisar o fenômeno sociocultural da crescente adesão ao *halloween*.

Insta salientar que tal temática encontrou poucos referenciais que abordem a hegemonia cultural no folclore nacional, evidenciando uma lacuna de pesquisa onde este ensaio teórico-reflexivo se insere.

Metodologicamente, a análise se alinha aos estudos culturais, que compreendem a cultura não como um repositório de tradições, mas como um “campo de batalha” onde significados são constantemente produzidos, negociados e disputados (Moraes, 2019). Sob esta ótica, a crescente preferência pelo *halloween* não é um evento neutro, mas um sintoma que revela estruturas mais profundas de poder (Rocha, 2022).

Estabelecidos os fundamentos teóricos e metodológicos desta investigação, chegamos ao momento propositivo de nossa reflexão. A pedagogia antropofágica emerge, neste contexto, não como panaceia, mas como estratégia de transformação da tensão cultural em oportunidade pedagógica criativa.

5 Devorando a bruxa para fortalecer o Saci

A materialidade dos fatos cotidianos e no chão da escola sugere que a batalha simbólica pende fortemente para o lado hegemônico. Contudo, o objetivo deste ensaio não é decretar uma derrota, apesar dos pressupostos, e nem o de instituir uma negação xenófoba da comemoração. A resposta, como nos ensina a tradição crítica brasileira, é mais complexa e potente. Segundo Freire (2019), é necessário que existam tensões no decorrer do processo formativo, pois estas nos levariam a uma abordagem que o autor denomina como curiosidade epistemológica, na qual se desafiam os saberes mediante um diálogo crítico e problematizador, que considera a realidade local e vivência dos estudantes. A curiosidade dos estudantes pelo *halloween* não é o problema; é o tema gerador, a matéria-prima para uma prática educativa que visa à superação da consciência ingênua pela crítica.

A partir desses ideais, a filosofia de Oswald de Andrade (2022) nos apresenta o método, existente há mais de cem anos: a antropofagia, por meio do “Manifesto Antropófago” e do “Manifesto da Poesia Pau-Brasil”. Para o movimento capitaneado pelo autor, a solução não reside em negar a cultura externa, nem em recusar o banquete da cultura estrangeira, e sim “degluti-la” criticamente e, com a energia ganha, fortalecer o ser cultural próprio, fruto da reinterpretação e processamento em conjunto com os elementos nacionais, conferindo-lhe um novo significado, uma “[...] transformação permanente do tabu em totem” (Andrade, 2022, p. 480). Para o autor, o “[...] Wagner submerge ante os cordões de Botafogo. Bárbaro e nosso. A formação étnica rica. Riqueza vegetal. O minério. A cozinha. O vatapá, o ouro e a dança” (Andrade, 2022, p. 446).

Outro aspecto que pode ser considerado é o caráter social do *halloween*. O famoso “gostosas ou travessuras”, no qual as crianças saem às ruas fantasiadas pregando peças em troca de algo, não é um elemento averso à figura do Saci. Em diversas leituras sobre a lenda, ele é um menino *travesso*, que enrola as crinas dos cavalos, quebra louças, esconde objetos, bagunça as roças e que pede *gostosas*, na forma de tabaco (mais um ponto de conexão com a *Maty-taperê*) (Cascudo, 2012; Lobato, 2021; Rocha, 2022).

Dessa maneira, propõe-se uma pedagogia antropofágica, onde a comemoração do *Halloween* seja o ponto de partida para movimentos dialógicos mais profundos, a fim de transformar a bruxa, um simples produto de consumo, em objeto de estudo. Sua assimilação através da “devoração” significa investigar o *halloween* sem preconceitos, a partir do interesse da turma. O docente deve instigar a pesquisa sobre as múltiplas camadas do fenômeno: as origens históricas nas celebrações do *samhain* celta (Salimen, 2022); a complexa figura da bruxa na his-

tória europeia, frequentemente uma mulher detentora de saberes subalternizados (Federici, 2017); e, a transformação da festa em um produto massificado pela indústria cultural norte-americana. Podem ser utilizados filmes, séries e publicidades para descodificar como a imagem da “bruxa *pop*” é construída, esvaziada de seu potencial subversivo e amestrada para o mercado global, ou para analisar o movimento de inquisitório cometido contra as mulheres no decorrer dos séculos, tipificadas como bruxas por não se submeterem ao papel social “esperado” na sociedade centrada na figura masculina, como nos aponta Federici (2017).

Posteriormente, inicia-se o processo de “digestão”, que nada mais é que a problematização freiriana. O docente lança questões que movem os estudantes da descrição para a análise crítica: Por que essa história, de um povo distante, tornou-se tão relevante para nós? O que acontece com as nossas próprias histórias enquanto celebramos esta? Aqui, o objetivo é suscitar nos estudantes a reflexão de que as escolhas culturais não são neutras, mas atravessadas por relações de poder, história e colonialidade. Como foram silenciadas as mitologias nacionais sobre as bruxas, como a versão da já citada *Maty-taperê* ou, principalmente, da bruxa mitológica nacional mais famosa, a Cuca? A questão não é silenciar, mas evidenciar a diversidade cultural de uma tradição, inculcando nossos saberes e lendas no processo.

Há ainda uma proposta ainda mais ousada e antropofágica que as anteriores: que se façam as fantasias, que se faça a cultura do “gostosuras ou travessuras”. Mas que sejam fantasias de lendas e figuras nacionais. Em vez das bruxas indo-europeias, por que não uma nova roupagem? São nos pequenos gestos de contravenção que podemos remover características racistas dessa visão colonial, visto que “a tradição brasileira promove sua diversidade racial e multiculturalismo como um falso produto que perpetua o racismo de forma mais ‘disfarçada’” (Garcia, 2023, p. 21). Ao trazer o protagonismo dessas figuras invisibilizadas para o centro do debate, podemos então superar essa colonização cognitiva, que silencia nossas raízes internas.

Tal ato não é somente uma troca de fantasias: é uma ação deliberada de apropriação cultural. As *travessuras* são inspiradas nas peraltices do Saci; as *gostosuras*, originalmente fumo, são transformadas em doces da culinária local. A festa se torna uma celebração da identidade brasileira, pois a “[...] decolonialidade representa uma estratégia que vai além da transformação da descolonização, ou seja, supõe também construção e criação. Sua meta é a reconstrução radical do ser, do poder e do saber” (Oliveira; Candau, 2010, p. 24).

A pedagogia antropofágica aqui proposta encontra respaldo legal nas leis que tornam obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena (Brasil, 2003b; Brasil, 2008). O Saci, como síntese dessas culturas com elementos europeus, representa uma oportunidade

concreta de implementação dessas diretrizes, transformando a celebração do *halloween* em porta de entrada para discussões sobre diversidade cultural e identidade nacional.

É previsível que uma proposta como o *saciween* possa gerar estranhamento ou resistência em uma comunidade escolar habituada à celebração acrítica do *halloween*. Diante de questionamentos sobre a possível politização de uma festa infantil, é fundamental argumentar que a esta prática não visa proibir ou “acabar com a festa”, e sim enriquecê-la e aprofundá-la. A intenção não é subtrair a diversão, mas adicionar densidade pedagógica, cumprindo com o papel fundamental da escola, de fomentar a autonomia e o pensamento crítico.

Dessa forma, o consumo passivo de uma cultura enlatada se torna um ato criativo de “deglutição” e ressignificação, e a escola exercita sua função mais nobre: a de formar cidadãos capazes de valorizar a diversidade cultural brasileira e de se posicionar criticamente no mundo, competências previstas em todos os documentos norteadores da educação nacional.

Ao trazer o Saci para o centro do debate, a atividade se torna um poderoso instrumento de educação antirracista. A escola se transforma em um laboratório de resistência cultural. Combate-se ativamente a demonização das entidades negras e o racismo disfarçado que perpetua a subalternização de símbolos não-brancos em nossa realidade social. O *saciween* torna-se um pretexto para desvelar o racismo estrutural, discutir o sincretismo que forma o Brasil e celebrar a insubordinação como potência criadora. É o ato máximo da contravenção cultural: se não pode vencer seu inimigo, junte-se a ele. E o devore para criar algo seu.

6 Algumas considerações sem finais

O presente ensaio se propôs a investigar e discutir como a figura do Saci é desvalorizada em detrimento da figura da bruxa, por meio da massificação hegemônica dos produtos americanos, que permanecem no ideário popular, de forma consciente, desvelando uma continuidade do histórico colonial do Brasil. O Saci, como figura de contracultura, é alguém que incita a revolta e a intransigência, o temor da colonialidade brasileira. Foram abordadas proposições para uma pedagogia antropofágica, que não elimina o *halloween* da discussão, mas traz novas discussões e nacionalidade ao cenário.

Este ensaio beneficiar-se-ia de pesquisas empíricas futuras que investiguem as percepções de estudantes, docentes e famílias sobre as figuras do Saci e da bruxa. Tais estudos poderiam confirmar ou refutar as hipóteses aqui levantadas, oferecendo dados quantitativos e qualitativos sobre as preferências culturais no ambiente escolar.

No fim, a questão “Saci *or not* Saci” revela-se como um falso dilema. A verdadeira *travessura* pedagógica não reside na escolha excludente de uma ou de outra figura, mas a capacidade de devorar criticamente ambas as tradições e, no final, criar uma síntese cultural regional e autenticamente brasileira. Cabe à escola decidir se continuará apenas distribuindo as *gostosuras* prontas da indústria cultural, ou se assumirá a tarefa de ensinar a cozinhar, com os temperos da terra, um futuro em que todos os imaginários possam sentar-se à mesa. Saci, “[...] esquentai vossos pandeiros, iluminai os terreiros que nós queremos sambar [!]” (Brasil [...], 1972).

Referências

ANDRADE, Oswald de. Manifesto Antropófago e Manifesto da Poesia Pau-Brasil. In: TELES, Gilberto Mendonça. **Vanguarda Europeia & Modernismo Brasileiro**: Apresentação e Crítica dos Principais Movimentos Vanguardistas. 22. ed. Rio de Janeiro, RJ: Editora José Olympio, 2022. (Vozes no Mundo Moderno). p. 381.

AWASHREH, Raed; AL GHUNAIMI, Hisham. Globalization: From the Illusion of Diversity to the Dominance of a Single Model. **PJLSS**, [s. l.], v. 22, n. 2, 2024. Disponível em: https://pjlss.edu.pk/pdf_files/2024_2/5906-5918.pdf. Acesso em: 22 jul. 2025.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei n.º 2479, de 12 de novembro de 2003 [versão online]**. [...] Institui o “Dia do Saci”, a ser comemorado no dia 31 de outubro, com o objetivo de valorizar a cultura nacional [...]. Brasília, DF: Diário Oficial da União. 2003a. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=301007&filename=Avulso%20PL%202479/2003. Acesso em: 11 out. 2025.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003 [versão online]**. [...] incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” [...]. DF: Diário Oficial da União. 2003b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 12 out. 2025.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n.º 11.645, de 10 de março de 2008 [versão online]**. [...] 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 e Indígena”. Brasília, DF: Diário Oficial da União. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 12 out. 2025.

BRASIL pandeiro. Intérprete: Novos Baianos. Compositor: Assis Valente. In: Acabou Chorar. Intérprete: Novos Baianos. Jacarepaguá: Som Livre, 1972. 1 disco vinil, lado A, faixa 1 (3 min 55 seg).

CASCUDO, Luís da Câmara. **Geografia dos Mitos Brasileiros**. São Paulo, SP: Global, 2012. *E-book*. Disponível em: <https://www.amazon.com.br/Geografia-mitos-brasileiros-C%C3%A2mara-Cascudo-ebook/dp/B015JQRVK6>. Acesso em: 11 out. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: Saberes Necessários à Prática Educativa. 62. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GARCIA, Yuri. Mantendo As Boas Maneiras: Colonialismo e Racismo Estrutural no Cinema de Horror Brasileiro. **Rebeca**, [s. l.], v. 12, n. 2, 2023. Disponível em: <https://rebeca.soci-ne.org.br/1/article/view/893>. Acesso em: 22 ago. 2025.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere (Vol. 2):** Os Intelectuais, o Princípio Educativo, Jornalismo. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. (Cadernos do cárcere). v. 2.

LOBATO, Monteiro. **O Saci Pererê:** O Resultado de um Inquérito. São Paulo, SP: Editora Globo, 2021. *E-book*. ISBN: 978-85-250-4997-1.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise Qualitativa: Teoria, Passos e Fidedignidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, [s. l.], v. 17, p. 621–626, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/39YW8sMQhNzG5NmpGBtNMff/?lang=pt>. Acesso em: 11 out. 2025.

MORAES, Maria Laura Brenner. Stuart Hall: Cultura, Identidade e Representação. **Revista Educar Mais**, [s. l.], v. 3, n. 2, p. 167–172, 2019. Disponível em: <https://periodicos.if-sul.edu.br/index.php/educarmais/article/view/1482>. Acesso em: 12 out. 2025.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, [s. l.], v. 26, n. 1, p. 15–40, 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_art-text&pid=S0102-46982010000100002&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 3 out. 2025.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo. (Org.). A Colonialidade do Saber Eurocentrismo e Ciências Sociais: Perspectivas Latinoamericanas. **Colección Sur Sur**. Buenos Aires: Clacso, 2005.

ROCHA, Elaine Pereira. Saci-Pererê e São Benedito: Entidades Negras, Religiosidade e Memórias da Escravidão. **Fronteiras**, [s. l.], v. 24, n. 43, p. 54–69, 2022. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/FRONTEIRAS/article/view/15953>. Acesso em: 11 out. 2025.

SALIMEN, Paola. **Opinião | Halloween além dos doces e fantasias: que reflexões a data promove?**. [S. l.], 2022. Disponível em: <https://www.estadao.com.br/educacao/colégio-rio-branco/halloween-alem-dos-doces-e-fantasias-que-reflexoes-a-data-promove/>. Acesso em: 11 out. 2025.

SCHELBO, Guilherme. **O Halloween, os Cristãos e a Defesa da Infância**. [S. l.], 2018. Disponível em: <https://cristaospelain infancia.com.br/o-halloween-os-cristaos-e-a-defesa-da-infancia/>. Acesso em: 12 out. 2025.

SILVA, Gabriel Rodrigues da; BALAMINUTTI, Lara Doswald. O Conceito de Indústria Cultural em Adorno e Horkheimer. **Polymatheia**, [s. l.], v. 12, n. 21, p. 298–312, 2019. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revistapolymatheia/article/view/5752>. Acesso em: 11 out. 2025.

TRAJETÓRIA DE UMA PROFESSORA DO CAMPO: DESAFIOS E APRENDIZAGENS NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE

GT 3: Educação e diversidades culturais

Trabalho completo

Luciene Molina de SIMAS

(Professora da rede municipal de ensino de Barra do Bugres-MT)

lucienemunhoz145@gmail.com

Valdineia Ferreira dos Santos PIASSON

(Secretaria Municipal de Educação - SMEC de Barra do Bugres-MT)

valpiasson@gmail.com

Resumo

Este artigo apresenta a trajetória de uma professora do campo, cuja experiência se desenvolveu na Educação do Campo em Barra do Bugres–MT. A narrativa evidencia desafios pessoais, sociais e profissionais enfrentados até à docência, bem como estratégias no trabalho com turmas multisseriadas, especialmente na pandemia da Covid-19. O estudo, ancorado na abordagem qualitativa e na narrativa autobiográfica, dialoga com referenciais sobre educação do campo, identidade docente e teoria histórico-cultural. Conclui-se que a experiência relatada revela a potência da prática pedagógica contextualizada e a importância de dar visibilidade às vozes docentes do campo.

Palavras-chave: Educação do Campo. Trajetória docente; Práticas pedagógicas.

1 Introdução

A educação do campo no Brasil tem se constituído como espaço de resistência e de luta pela garantia do direito à escolarização em territórios historicamente marcados por desigualdades sociais, econômicas e culturais (Caldart, 2004; Molina; Jesus, 2004). Nesse contexto, a docência assume um papel central, pois é por meio dela que se concretizam práticas pedagógicas capazes de responder às especificidades da vida no campo.

O presente artigo tem como objetivo relatar e refletir sobre a trajetória de vida e formação de uma professora do campo, evidenciando os desafios enfrentados em seu ingresso na docência, o processo de formação inicial e as práticas pedagógicas desenvolvidas em turmas multisseriadas. A narrativa analisada mostra que a identidade docente se constitui a partir da vivência, das condições concretas e das relações sociais estabelecidas, em consonância com o que defendem autores como Nóvoa (1995) e Larrosa (2002b).

Trata-se de um estudo relevante porque permite compreender a docência como construção histórica e social, marcada por resistências, persistência e invenção cotidiana. Além disso, o

artigo busca dar visibilidade a vozes de professoras do campo, muitas vezes silenciadas nos espaços acadêmicos.

A educação, em seus múltiplos contextos, é marcada por desafios que exigem reflexão crítica, pesquisa e compromisso ético. Ao abordar práticas pedagógicas que emergem em diferentes realidades, evidencia-se a necessidade de compreender a escola não apenas como espaço de transmissão de conteúdos, mas como território de produção de sentidos, de acolhimento e de construção coletiva de saberes. Essa perspectiva se fortalece em eventos científicos que possibilitam o diálogo entre pesquisadores, professores e estudantes, promovendo trocas de experiências e novas leituras sobre a prática educativa.

O SEMIEDU, nesse cenário, consolida-se como um espaço privilegiado de interlocução e de circulação de ideias que ultrapassam fronteiras institucionais, geográficas e epistemológicas. Ao reunir trabalhos que transitam por diferentes áreas da educação, o evento oferece oportunidades para que pesquisas e práticas locais ganhem visibilidade, alimentando a construção de uma rede de conhecimento comprometida com a transformação social.

A participação nesse espaço não apenas amplia a voz de pesquisadores e professores, mas também contribui para que a prática educativa seja permanentemente revisitada. Nesse sentido, o presente artigo busca socializar reflexões que emergem da experiência docente, articulando o cotidiano escolar com referenciais teóricos que sustentam a análise crítica do fazer pedagógico.

Mais do que um exercício de sistematização, trata-se de um convite ao diálogo sobre como a educação pode, em diferentes contextos, assumir papel de resistência e de reinvenção diante das adversidades. Assim, reafirma-se a importância de compreender o trabalho educativo como prática social e histórica, cujos significados se constroem nas relações estabelecidas em sala de aula e nos vínculos que a escola mantém com a comunidade.

2 Fundamentação teórica

A discussão acerca da educação do campo é marcada pela luta de movimentos sociais que reivindicam políticas públicas adequadas às realidades rurais. Caldart (2004) destaca que a escola do campo deve ser entendida como espaço de resistência cultural e de produção de saberes vinculados às práticas sociais locais. Nessa mesma perspectiva, Molina e Jesus (2004) ressaltam a importância da construção de projetos educativos comprometidos com a vida das comunidades rurais.

Nessa direção, o Dossiê Educação do Campo (2020, p.95-96) aponta que:

A Educação do Campo precisa resgatar os valores do povo que se contrapõem ao individualismo, ao consumismo e demais contravalores que degradam a sociedade em que vivemos. A Escola é um dos espaços para antecipar, pela vivência e pela correção fraterna, as relações humanas que cultivem a cooperação, a solidariedade, o sentido de justiça, o zelo pela natureza.

No que se refere à identidade docente, Nóvoa (1995) e Josso (2004) argumentam que a profissão de professor não se limita à formação acadêmica formal, mas se constitui também por meio das experiências de vida, da memória e da narrativa. As histórias pessoais e coletivas são constitutivas da profissionalidade docente.

A narrativa da professora também dialoga com os pressupostos de Vygotsky (2007), ao compreender que o desenvolvimento humano é mediado pela interação social e pela cultura. Conforme Affonso (2008, p. 30), “O desenvolvimento não é um processo estático, mais é visto de uma maneira prospectiva, isto é, em suas possibilidades a médio e longo prazo.” Nesse contexto, a professora ao perceber que seus alunos aprendiam mais quando interagiam entre si, a docente encontrou no trabalho coletivo uma estratégia para potencializar aprendizagens, reafirmando que o meio também compõe o processo ensino aprendizagem tanto o aluno quanto o docente, e sempre o leva a um lugar de experiências, mesmo o sendo pessoas com suas realidades e particularidades.

Finalmente, o desafio da multisseriação exige dos professores criatividade e autonomia para organizar o processo de ensino-aprendizagem. Pesquisas (Arroyo, 2000) mostram que a multisseriação pode ser compreendida não como um problema, mas como oportunidade de troca entre sujeitos em diferentes níveis de aprendizagem, que contribui para aprendizagem coletiva, onde o mínimo não se sobre saia e sim que a igualdade se permita para todos.

A profissionalização é um processo através do qual os trabalhadores melhoram o seu estatuto, elevam os seus rendimentos e aumentam o seu poder/autonomia. Ao invés, a proletarianização provoca uma degradação do estatuto, dos rendimentos e do poder/autonomia; é útil sublinhar quatro elementos deste último processo: a separação entre a concepção e a execução, a standardização das tarefas, a redução dos custos necessários à aquisição da força de trabalho e a intensificação das exigências em relação à atividade laboral (Mark Ginsburg 1990, p. 335).

A professora também estava em busca de sua profissionalização, criando situações que a impulsionassem na construção do conhecimento intelectual e cognitivo, ao mesmo tempo em que fortalecia sua autonomia profissional. Esse movimento de autoformação se expressava nas práticas cotidianas, no diálogo com os colegas, com as famílias das crianças e na reflexão sobre suas próprias ações pedagógicas. Ao compreender-se como sujeito em constante processo de aprendizagem, a docente reconhecia que ensinar também é aprender, e que a construção da

identidade profissional se dá na relação entre teoria e prática, via experiências, desafios e interações que o contexto escolar proporciona. Arroyo (2014) nos alerta que:

As teorias e práticas educativas operam com formas de conhecer, mas pressupõem formas de pensar o conhecimento e de pensar os sujeitos sociais. Sobretudo, de pensar e tratar os Outros nos padrões de poder, nas relações de trabalho, de produção, de aplicação/expropriação da terra, da renda, dos direitos (Arroyo, 2014, p.38).

3 Metodologia

Este artigo adota uma abordagem qualitativa, com base na narrativa autobiográfica. O texto memorial produzido por uma professora do campo, como fonte primária de análise. Essa escolha metodológica se fundamenta na compreensão de que as narrativas de vida são instrumentos potentes para compreender a constituição da identidade docente (Larrosa, 2002a; Josso, 2004). Desse modo, foi proposto para que a professora que atua a bastante tempo na escola fizesse por meio da escrita sua narrativa autobiográfica do modo que desejasse.

A narrativa, composta por dez páginas produzidas pela professora participante, constitui-se como uma fonte rica de informações e reflexões sobre sua prática docente. Esse relato foi analisado à luz de referenciais teóricos da Educação do Campo e da formação de professores, de modo a possibilitar uma compreensão mais profunda sobre os sentidos atribuídos à docência no contexto rural. Ao articular a experiência singular da professora com aportes teóricos que tratam das especificidades da educação no campo, a análise busca valorizar a voz e a trajetória da docente, reconhecendo-a como sujeito de saber e produtora de conhecimento sobre sua própria prática. Essa abordagem qualitativa permite, ainda, relacionar vivências individuais a questões mais amplas que envolvem os desafios, as identidades e as políticas formativas voltadas à docência no campo, contribuindo para uma leitura crítica e contextualizada do fenômeno investigado.

4 Resultados e discussões

A trajetória da professora é marcada por desafios desde a juventude, quando precisou conciliar responsabilidades familiares, dificuldades financeiras e o desejo de estudar. O apoio da mãe, que fez esforços para garantir os materiais escolares, tornou-se motivação constante para persistir na vida acadêmica. Esse aspecto evidencia o papel fundamental da família como rede de sustentação, que segundo Arroyo (2012), constitui-se como espaço de resistência e de incentivo à permanência no estudo, especialmente para jovens do campo onde se tem limitação adversas. Assim na narrativa da professora ela destaca que “falar do dia que eu de fato decidi

que iria fazer pedagogia traz lembranças que nem sempre são boas, mais que contribuíram para estar hoje fazendo o que amo” (Professora do Campo, narrativa escrita, 2025 p. 4).

O ingresso na docência ocorreu inicialmente por meio de substituições informais, em que a professora percebeu o gosto pelo magistério. A vivência em sala de aula, mesmo sem formação completa, já apontava para a constituição da identidade docente como processo prático, situado e relacional.

Certo dia a professora me perguntou se eu tinha o terceiro ano completo e respondi que sim, então me disse: eu preciso de uma pessoa para me substituir essa semana, então com muito medo eu aceitei. A professora deixou atividades tudo certo só para mim mediar juntos com os alunos, mas o pior era fazer o lanche também a sala era bem junto da cozinha por isso os alunos não ficavam desassistido, foi aí que começou a minha jornada e o meu amor pela educação toda as vezes que a professora precisava eu a substituí. Eu ligava para meus pais e dizia para eles que eu estava fazendo algumas substituições para a professora e eles ficavam orgulhosos, e falavam para todo mundo que eu era professora sem nem mesmo ter feito faculdade ainda (Professora do Campo, narrativa escrita, 2025 p. 5).

Nóvoa (1995) lembra que a docência não se esgota na formação inicial, mas se constitui ao longo da experiência, na interação entre formação e prática. A posterior conclusão da graduação em Pedagogia consolidou o caminho profissional, mesmo diante de adversidades econômicas e logísticas, como longos deslocamentos e escassez de recursos.

Começo, dizendo que não foi fácil, pois tive que romper barreiras contra a família amigos e principalmente contra mim mesma, pois achava que nunca seria capaz de fazer algo tão grande, tanto financeiramente como psicologicamente. Certo dia me fizeram a seguinte pergunta: Você sempre quis, pensou ou sonhou em ser professora pedagoga? A minha resposta a princípio foi não, pois sonhava em ser secretária ou ser professora de educação física, pois achava muito linda as mulheres que sentavam atrás daquelas mesas, atendia telefone e de certo modo eram bem vistas pela sociedade e também era apaixonada por esporte (Professora do Campo, narrativa escrita, 2025 p. 5).

Ao iniciar sua prática em escola do campo, a professora enfrentou a realidade da multisseriação, em que alunos de diferentes idades e anos escolares compartilham o mesmo espaço. Inicialmente, tentou separar os grupos por etapas, mas logo percebeu que a interação era mais produtiva. Essa percepção a aproximou das ideias de Vygotsky (2001), que compreende a aprendizagem como processo social, no qual a troca entre pares e a mediação do professor favorecem o desenvolvimento. A experiência revela que a multisseriação, muitas vezes vista como problema, pode ser potencializada como espaço de colaboração e solidariedade entre estudantes.

Durante a pandemia da Covid-19, os desafios se intensificaram. A professora precisou elaborar apostilas para sete turmas, conciliando dois turnos de trabalho. A experiência revelou os limites do ensino remoto, sobretudo pela dificuldade das famílias em apoiar as crianças diante da ausência de conectividade e recursos tecnológicos. Conforme Larrosa (2002a), a experiência educativa é atravessada pelo imprevisto e pelo inesperado, o que exige do professor

criatividade e sensibilidade para reinventar práticas. Foi nesse espírito que a docente buscou alternativas, como atendimento individual em casa, respeitando protocolos sanitários, para assegurar o vínculo pedagógico.

Essa prática reforçou a compreensão de que a presença do professor é insubstituível para o desenvolvimento das crianças e para a construção do sentido da escola no campo e que com essa ação minimizou o impacto no aprendizado desses alunos. A professora destacou: “foi aí que entendi que o contato de aluno e professor era muito importante, a interação dos colegas ajudava muito, e eu sem essa ferramenta de trabalho seria uma professora sem ideias sem perspectiva e me vi incapaz de fazer o que tinha que ser feito, ensinar” (Professora do Campo, narrativa escrita, 2025, p. 5).

As experiências relatadas evidenciam que a identidade docente se constrói no enfrentamento de dificuldades e na reinvenção cotidiana. Ao mesmo tempo, a narrativa reafirma o papel das mulheres do campo como protagonistas de processos educativos que transcendem a sala de aula, alcançando a comunidade e a família. Nesse sentido, a docência deixa de ser entendida apenas como transmissão de conteúdos e passa a assumir dimensão social, cultural e política, em consonância com Caldart (2004) defende ao tratar da Educação do Campo como prática de resistência e de valorização das vozes silenciadas (Caldart, 2004, *apud* Molina; Jesus, 2004).

Portanto, a trajetória da professora expressa a potência da prática pedagógica contextualizada, construída em diálogo com a comunidade e em permanente reconstrução diante dos desafios. Esse percurso evidencia que a docência no campo não se limita à transmissão de conteúdo, mas envolve a capacidade de adaptar metodologias, criar estratégias de ensino inclusivas e reconhecer os saberes locais como elementos centrais do processo educativo.

A experiência da professora mostra que a prática docente é atravessada pela adversidade, mas também se manifesta na criatividade para superar limitações materiais e estruturais, na solidariedade com os estudantes e suas famílias e no compromisso ético-político de promover a equidade educacional e a transformação social. Ademais, a narrativa reforça a importância de valorizar as vozes de professores do campo, que cotidianamente reinventam a escola, fortalecendo a identidade docente como prática reflexiva, relacional e historicamente situada, além de se autoformação diariamente. “[...] a experiência é cada vez mais rara, por falta de tempo. Tudo o que se passa, passa demasiadamente cada vez mais depressa. E com isso se reduz o estímulo fugaz e instantâneo, imediatamente substituído por outro estímulo ou por outra excitação igualmente fugaz e efêmera” (Larrosa, Jorge, 2002a, p. 23). Nesse contexto é

entendido, que a experiência é construída na forma da vivência natural e não imposta de forma fragmentada.

5 Considerações finais

O percurso analisado mostra que as práticas pedagógicas no campo são construídas a partir da experiência, da interação e da resistência cotidiana. O relato de uma professora do campo, que evidencia que a docência não é apenas resultado da formação acadêmica, mas também da vivência concreta e das relações estabelecidas no território.

O artigo contribui para valorizar as narrativas docentes como fontes de conhecimento e reflexão acadêmica, destacando a importância de se ouvir e registrar as vozes das professoras do campo além de estar em busca de sua transformação profissional. Ao mesmo tempo, aponta para a necessidade de políticas públicas que apoiem a formação continuada, a infraestrutura escolar e o reconhecimento da especificidade da educação do campo e viabilize o trabalho docente no campo como um caminho para não haver a evasão da população rural.

Além disso, ao trazer a experiência concreta de uma professora, evidencia-se como a docência se constitui também em ato político, na medida em que reafirma identidades, produz pertencimento e resiste às pressões uniformizadoras que tendem a invisibilizar a diversidade.

A vivência relatada permite compreender que as práticas pedagógicas se renovam na capacidade criativa de responder às condições materiais e simbólicas do contexto em que se inserem, suas ações e atitudes possibilitou que seus alunos tivessem uma chance a mais para consolidar o aprendizado esperado e contou muito com a experiência adquirida pela professora.

Outro aspecto que merece destaque é a contribuição desse tipo de estudo para a formação inicial e continuada de professores. Ao reconhecer a potência das narrativas docentes, amplia-se a possibilidade de diálogo entre a teoria acadêmica e a prática cotidiana, oferecendo subsídios para que futuras investigações aprofundem a compreensão sobre como o campo educacional se organiza e se reinventa frente aos desafios contemporâneos.

Assim, reafirma-se a necessidade de fortalecer a pesquisa e o registro das experiências docentes como estratégia de valorização profissional e de construção de políticas mais sensíveis à realidade da educação do campo. Esse movimento contribui para que a escola rural seja compreendida não apenas como espaço de ensino, mas como lugar de resistência cultural, de produção de saberes e de reafirmação do direito à educação em sua integralidade (Caldart, 2004, apud Molina; Jesus, 2004).

Referências

ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. 2ª reimpressão, 2017.

ARROYO, Miguel G. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

GINSBURG, Mark. **El Estado y la reforma de la educación en el contexto de contradicciones mundiales**. In: SNTE (Org.). **La modernización educativa en el nuevo contexto internacional**. México, DF: Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, 1990. p. 335.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002a. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 29 out. 2025.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002b.

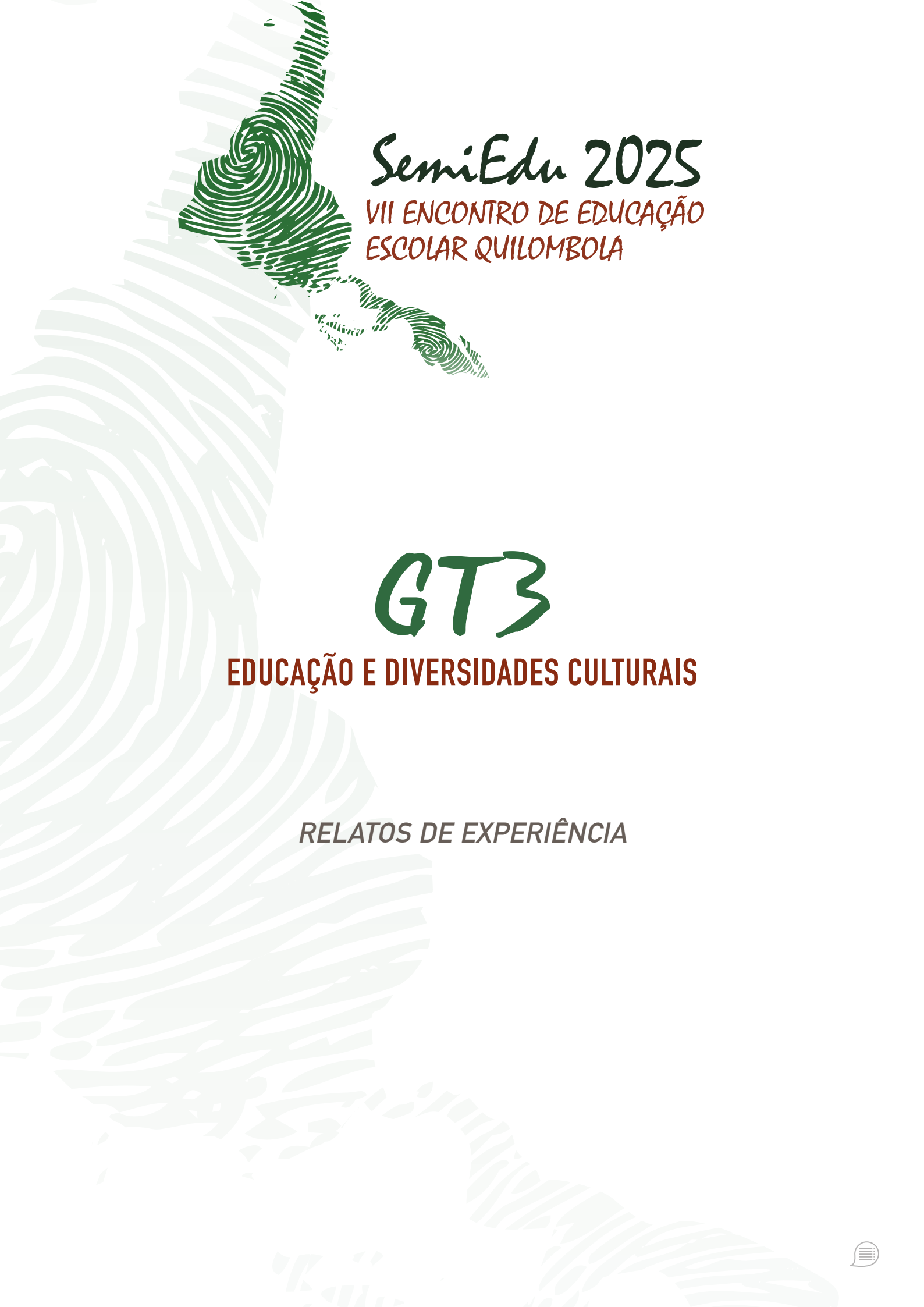
MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire S. Azevedo de. **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília: Articulação Nacional “Por uma Educação do Campo”, 2004.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. In:

QUIJANO, Aníbal. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.



SemiEdu 2025

VII ENCONTRO DE EDUCAÇÃO
ESCOLAR QUILOMBOLA

GT3

EDUCAÇÃO E DIVERSIDADES CULTURAIS

RELATOS DE EXPERIÊNCIA



ENTRE MUROS E SABERES: A EDUCAÇÃO COMO ESPERANÇA EM CONTEXTOS PRISIONAIS DE MATO GROSSO

GT 3: Educação e diversidades culturais

Relato de experiência

Lindalva Francisca de Oliveira SILVA

Docente da rede estadual/Cáceres/Mato Grosso)

proflindalvaoliveira@gmail.com

Shirley de Oliveira Cardoso BECKER

Docente da rede estadual/Varzea Grande/Mato Grosso

shirley.cardoso@edu.mt.gov.br

Resumo

Este artigo apresenta um relato de experiência desenvolvido por duas educadoras atuantes em contextos distintos, mas convergentes, do sistema prisional de Mato Grosso: uma professora em sala de aula no município de Cáceres e uma diretora escolar em unidade prisional de Várzea Grande. A pesquisa, de caráter qualitativo e exploratório, tem como objetivo analisar os desafios e possibilidades da educação prisional a partir de duas perspectivas complementares — a docência e a gestão escolar — evidenciando pontos de convergência e divergência entre as práticas. Fundamentado em Paulo Freire e em estudos recentes sobre educação prisional, o trabalho discute a escola como espaço de esperança, resistência e reconstrução de identidades, destacando a importância da relevância cultural do currículo, da confiança nos professores e das mediações institucionais para a efetividade do direito à educação. Os relatos revelam que, em Cáceres, a etnomatemática contribuiu para valorizar os saberes dos reeducandos, promovendo autoestima e pertencimento, enquanto em Várzea Grande a leitura se consolidou como prática de resistência e emancipação. Apesar das diferenças metodológicas e administrativas, ambas as experiências convergem na percepção da educação como prática humanizadora e de preparação para a reintegração social. Conclui-se que investir na educação prisional significa reafirmar a centralidade da escola no processo de transformação e de garantia de cidadania.

Palavras-chave: Educação prisional; Docência; Gestão escolar; Ressocialização.

1 Entre Grades e Saberes: a força transformadora da escola

A educação em contextos de privação de liberdade ultrapassa o caráter meramente legal ou burocrático. Garantida pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Execução Penal (Lei nº 7.210/1984), ela deve ser entendida como um direito humano fundamental e como possibilidade concreta de reconstrução da dignidade dos sujeitos privados de liberdade. Nesse contexto, Paulo Freire (1996) nos lembra que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. No ambiente prisional, essa máxima ganha ainda mais força: a escola torna-se espaço de resgate da humanidade, de enfrentamento do estigma e de preparação para a reinserção social.

No Estado de Mato Grosso, a realidade das escolas que atendem unidades prisionais revela tanto o potencial transformador da educação quanto os limites impostos por condições estruturais e institucionais. Professores e gestores enfrentam desafios cotidianos, que vão desde a escassez de recursos materiais até a tensão permanente entre a lógica da segurança e a garantia do direito à educação. Ainda assim, os relatos dos próprios reeducandos demonstram que a

experiência escolar dentro do cárcere é percebida como oportunidade de esperança, autoestima e novos significados de vida.

Este artigo nasce do diálogo entre duas educadoras que atuam em cidades distintas, mas em contextos semelhantes: uma professora lotada em sala de aula e uma diretora escolar de unidade prisional. Ao compartilharem suas inquietações e vivências, ambas constataram que, apesar das diferenças nos papéis exercidos, há convergências importantes na forma como a educação prisional é experienciada e nos obstáculos que se impõem à sua efetivação. A partir dessa perspectiva, o problema norteador que orienta a pesquisa é: Como as vivências de uma professora e de uma diretora, atuando em escolas prisionais de diferentes cidades de Mato Grosso, evidenciam as potencialidades e os entraves da educação como prática de liberdade e reinserção social? E ainda, destacar os pontos de convergência e divergência em contextos distintos, mas semelhantes. Para tanto, definem-se os seguintes objetivos específicos: (1) identificar as principais dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar das unidades prisionais, tanto no âmbito da docência quanto da gestão; (2) investigar as estratégias pedagógicas e administrativas utilizadas para garantir a continuidade e a qualidade da educação prisional; (3) comparar as experiências vivenciadas em duas cidades distintas, evidenciando elementos comuns e particulares; (4) refletir sobre a contribuição da educação prisional como prática humanizadora e de reinserção social; e (5) sugerir caminhos que fortaleçam a relação entre prática docente e gestão escolar.

Com base nesses elementos, parte-se da hipótese exploratória de que, embora as realidades das unidades prisionais em cidades diferentes apresentem desafios específicos, é possível identificar convergências nas dificuldades e estratégias de enfrentamento tanto no campo da docência quanto da gestão. Essas experiências revelam que a educação prisional, quando desenvolvida de forma comprometida, pode ser um instrumento de humanização, de reconstrução da autoestima e de preparação para a reintegração social, apesar das barreiras estruturais e institucionais.

Dessa forma, este estudo justifica-se pela necessidade de dar visibilidade às vozes e experiências de educadores que atuam no sistema prisional, ampliando a compreensão sobre os limites e as potencialidades da educação nesse espaço. Mais do que relatar práticas, pretende-se contribuir para a reflexão crítica e para a construção de caminhos que reafirmem a educação como prática de liberdade, em consonância com a perspectiva freireana e com as demandas da sociedade contemporânea.

2 Educação como Direito e Liberdade: vozes da teoria e da prática

A educação em contextos de privação de liberdade ocupa lugar estratégico nos debates contemporâneos sobre direitos humanos e políticas públicas. De acordo com a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Execução Penal (Lei nº 7.210/1984), a oferta da educação escolar nas unidades prisionais constitui direito inalienável, devendo atender aos princípios da igualdade de acesso e permanência, bem como da formação cidadã e da preparação para a reinserção social. Nesse sentido, a escola não deve ser vista como mera extensão burocrática da pena, mas como espaço de reconstrução de trajetórias e de ressignificação da existência. Sob a perspectiva pedagógica, Paulo Freire (1996) oferece contribuições fundamentais ao

compreender a educação como prática de liberdade, orientada pelo diálogo, pelo respeito à dignidade humana e pelo reconhecimento dos sujeitos como protagonistas de sua própria história. No cárcere, onde predominam experiências de exclusão, violência simbólica e estigmatização, a pedagogia freireana assume especial relevância, pois permite enxergar na escola não apenas a transmissão de conteúdo, mas a possibilidade de emancipação e de fortalecimento da autoestima.

Estudos recentes reforçam essa compreensão, Díaz-Sánchez et al. (2024), em pesquisa realizada em prisões do Equador, destacam que o engajamento educacional de adultos privados de liberdade depende fortemente da relevância cultural dos conteúdos, da confiança nos professores e das condições institucionais que favoreçam a aprendizagem. Essa constatação é pertinente ao cenário brasileiro, onde o vínculo entre educador e educando, associado à significatividade do currículo, constitui fator determinante para a permanência dos alunos nas atividades escolares.

O contexto da pandemia de COVID-19 também trouxe novos desafios à educação prisional. O'Brien (2021-2022) analisou os impactos da crise sanitária sobre o acesso à educação em prisões e evidenciou como as desigualdades estruturais se acentuaram, restringindo o direito ao estudo e acirrando a vulnerabilidade social dos detentos. No Brasil, situação semelhante foi observada, uma vez que a suspensão de atividades presenciais agravou a já frágil estrutura educacional das unidades prisionais.

Outro aspecto relevante diz respeito às limitações físicas e institucionais. Lourenço e Onofre (2011) apontam que a falta de materiais didáticos, a interrupção frequente das aulas e as dimensões reduzidas das salas de aula constituem barreiras significativas ao processo educativo nas prisões. Tais condições revelam a tensão constante entre a lógica da segurança e a garantia do direito à educação, demandando mediações constantes por parte de professores e gestores.

No campo da prática pedagógica, experiências inovadoras têm se destacado, como o uso da etnomatemática, conceito elaborado por Ubiratan D'Ambrosio (2005), que reconhece e valoriza os saberes matemáticos produzidos por diferentes grupos sociais a partir de suas práticas cotidianas. Em ambientes prisionais, a adoção dessa perspectiva permite ressignificar a matemática como conhecimento acessível e significativo, valorizando as vivências dos reeducandos e promovendo engajamento.

Por fim, é preciso enfatizar o papel do professor e do gestor escolar como agentes de transformação no contexto prisional. Se, por um lado, o professor é reconhecido pelos alunos como elo de confiança e incentivo, por outro, a gestão escolar assume a função de mediação entre as demandas pedagógicas e as exigências institucionais, buscando equilibrar as tensões entre a burocracia do sistema e a efetivação do direito à educação. Essa dualidade de funções evidencia que a escola no cárcere é um espaço complexo, que demanda práticas coletivas e engajadas para se constituir como ambiente de humanização e esperança.

3 Duas Vozes, Dois Olhares: o relato como caminho

Este estudo insere-se no campo da pesquisa qualitativa de caráter exploratório, utilizando-se do relato de experiência como estratégia metodológica. Conforme Freitas (2012),

o relato de experiência configura-se como modalidade científica que valoriza a reflexão crítica sobre práticas vividas, possibilitando a sistematização de saberes construídos no cotidiano profissional. O artigo foi elaborado a partir do diálogo entre duas educadoras atuantes em contextos distintos, mas convergentes em suas finalidades: uma professora de Matemática, com atuação em sala de aula na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) há cinco anos em unidade prisional masculina localizada em Cáceres/MT, e uma diretora de escola vinculada ao sistema prisional Ahmenon, em Várzea Grande/MT. Ambas compartilham experiências em realidades distintas, mas atravessadas por desafios semelhantes relacionados à efetivação do direito à educação no cárcere.

A escolha por articular as duas perspectivas — a da docência e a da gestão escolar — fundamenta-se na compreensão de que o processo educativo em prisões não se limita ao espaço da sala de aula, tampouco se reduz às instâncias administrativas. Ao contrário, trata-se de um fenômeno complexo, atravessado por dimensões pedagógicas, institucionais, políticas e humanas, que demandam olhares complementares para sua compreensão. As fontes de análise compreendem: (1) observações e registros da prática pedagógica desenvolvida junto aos reeducandos; (2) experiências administrativas relacionadas à gestão da escola prisional, envolvendo mediações institucionais e organizacionais; (3) reflexões e inquietações partilhadas entre as autoras a partir de suas vivências cotidianas.

Dessa forma, a metodologia adotada permite a construção de um quadro analítico baseado nas convergências e divergências entre os dois contextos, buscando evidenciar tanto os desafios comuns quanto as especificidades locais. Mais do que apresentar um conjunto de dados objetivos, pretende-se valorizar a narrativa reflexiva como forma de legitimar as vozes de educadores que atuam no interior do sistema prisional, contribuindo para o debate sobre a educação como prática de liberdade.

4 Vivências que ecoam: da sala de aula à gestão escolar

4.1 Cáceres → “A matemática da vida: etnomatemática no cárcere”

A experiência vivenciada na unidade prisional masculina de Cáceres insere-se no âmbito da Educação de Jovens e Adultos (EJA), modalidade que atende sujeitos com trajetórias marcadas por rupturas educacionais. Nesse contexto, a matemática, frequentemente vista pelos alunos como disciplina inacessível, foi trabalhada a partir da abordagem da etnomatemática, proposta por Ubiratan D'Ambrosio (2005), que reconhece e valoriza os saberes matemáticos oriundos das práticas cotidianas. Projetos como a construção de maquetes, a elaboração de orçamentos e a aplicação de cálculos em situações práticas demonstraram o potencial dos reeducandos em lidar com conceitos de proporção, geometria e medidas.

Figura 1: Imagem da bandeira de Mato Grosso, confeccionada no crochê pelos alunos



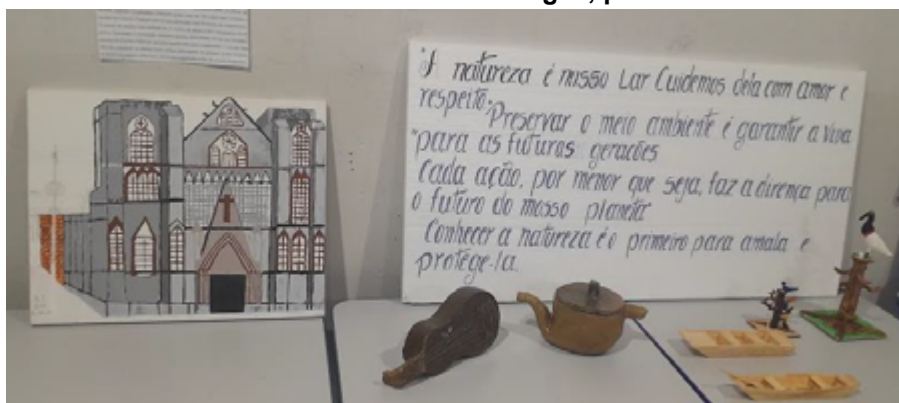
Fonte: Arquivo pessoal da autora (2024)

Figura 2: Imagem viola de cocho e imagem de santos, cultura produzido pelos alunos



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2024)

Figura 3: Catedral São Luiz de Cáceres pintada no grafite e Cultura matogrossense confeccionado na argila, palito e sabão.



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2024)

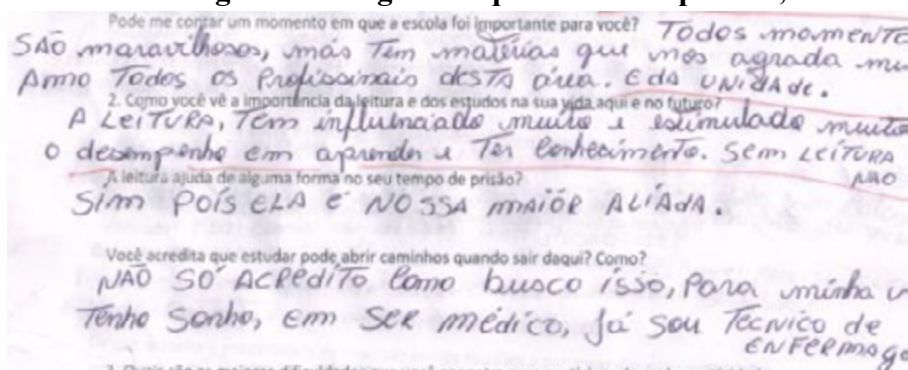
Embora muitos não dominassem a linguagem formal da matemática escolar, demonstraram habilidade em aplicar tais conhecimentos a partir de suas vivências, o que fortaleceu o sentimento de pertencimento e a autoestima.

No entanto, os desafios são constantes. A falta de materiais didáticos, as interrupções frequentes das aulas e a estrutura física limitada dificultam a continuidade dos trabalhos. Soma-se a isso o estigma que os próprios reeducandos carregam em relação à sua capacidade de aprender, exigindo do professor sensibilidade e persistência para manter o engajamento. Apesar desses obstáculos, os relatos dos alunos evidenciam que a sala de aula é percebida como espaço de respeito, diálogo e construção de novos significados para a vida em liberdade.

4.2 Várzea Grande → “A leitura como resistência: a gestão escolar em foco”

A perspectiva da diretora escolar na unidade prisional Ahmenon, em Várzea Grande, tendo a sua experiência educacional marcada pela atuação da gestão escolar na mediação entre professores, alunos e sistema prisional. O papel da diretora envolve não apenas a organização pedagógica, mas também a negociação com diferentes instâncias administrativas e de segurança, o que frequentemente exige equilibrar interesses divergentes.

Figura 4: Imagem do questionário aplicado, aos alunos.



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2025)

Figura 5: Imagem do questionário aplicado, aos alunos.

6. O que você pensa sobre a remissão da pena pelo estudo e pela leitura?

Pode ajuda a mais.

Para você, a remissão é apenas uma forma de sair mais cedo da prisão ou tem outro significado?

ajuda in para neno caso mais cedo e ficam com nenos familiares.

De que maneira a possibilidade de remissão motiva (ou não) a participar das aulas e atividades de leitura?

Sim ajuda muito mais o foco e terminar meus estudos.

Você já sentiu que o estudo ou a leitura trouxeram mudanças além da redução da pena, como na forma de pensar, no convívio ou nos planos para o futuro?

Sim, hoje so penso em estudar, no formar em uma faculdade de Direito e seguir empreito e não para mais.

O que faria a escola valorizar ainda mais esse processo para você e para os outros presos?

Pode ter uma novo oportunidade de dar a continuidade dos estudos que para, e fazer uma faculdade de a pensar para gostar, e seguir sua carreira pois o estudo e algo que ninguém pode tirar de nos.

Fonte: Arquivo pessoal da autora (2025)

Figura 6: Imagem do questionário aplicado, aos alunos.

4. De que forma os professores e a escola ajudam — ou poderiam ajudar mais — no seu aprendizado?

NÃO DESISTINDO DE NÓS, EM NEM UM MOMENTO POR FAVOR.

Ajuda agente, Há acudirar em nós mesmo por favor nós conseguimos, mais muitas das vezes NÃO SABEMOS ISS

Tem algum professor ou atividade que marcou você? Por quê?

NÃO FIZ E NEM FAÇO DESTINÇÃO de + ou menos Todas ESTÃO de Parabéns.

O que você gostaria que fosse diferente no jeito de ensinar?

ESSA pergunta; a resposta não depende só dos Professores, ESTAMOS DENTRO de um Presídio, é Obvio q muitos materiais e FERRAMENTAS, SÃO deixado A desejar

Fonte: Arquivo pessoal da autora (2025)

Os relatos dos reeducandos demonstram que a escola é percebida como espaço de esperança e de resistência. Muitos afirmam que a leitura contribui para acalmar as emoções, ocupar a mente e ressignificar trajetórias de vida. Nesse sentido, a gestão escolar busca incentivar o acesso a materiais de leitura e fortalecer projetos que valorizem a autonomia e a expressão dos estudantes, ainda que os recursos disponíveis sejam limitados. Entretanto, o cotidiano revela obstáculos significativos: a escassez de livros e materiais pedagógicos, a burocracia que muitas vezes retarda a implementação de atividades e as tensões ocasionadas pela priorização da lógica da segurança em detrimento do direito à educação. Essas dificuldades, também registradas em pesquisas como as de Lourenço e Onofre (2011), exigem do gestor escolar capacidade de mediação e resiliência, além de constante diálogo com a equipe pedagógica.

Apesar das limitações, a escola consolida-se como espaço de reconstrução de identidades. O esforço em garantir a continuidade das aulas e em manter a motivação dos alunos reafirma a importância da gestão escolar como instância de apoio e fortalecimento da prática docente, em consonância com a perspectiva freireana de educação como prática de liberdade.

5 Pontes e Distâncias: onde as experiências se encontram e se separam

A análise das experiências em Cáceres e Várzea Grande evidencia tanto pontos de aproximação quanto aspectos particulares que diferenciam as duas realidades. Apesar das especificidades locais e das funções exercidas por cada autora, as narrativas revelam elementos comuns que reforçam a centralidade da educação como prática de liberdade no ambiente prisional.

Entre os pontos de convergência, destaca-se a forma como a educação é percebida pelos reeducandos: em ambos os contextos, a escola é vista como espaço de esperança, de resistência e de reconstrução de identidades. Seja por meio da leitura, no caso de Várzea Grande, ou da etnomatemática, em Cáceres, os alunos demonstram que o acesso ao conhecimento possibilita não apenas a aprendizagem formal, mas também o fortalecimento da autoestima e a ressignificação de suas trajetórias. Outro aspecto convergente é o papel do professor como elo de confiança e incentivo. Conforme apontam Díaz-Sánchez et al. (2024), a relação de proximidade e respeito entre educador e educando constitui fator decisivo para o engajamento. Esse dado é confirmado nos relatos, em que a figura docente aparece como mediadora entre as dificuldades do cotidiano e o desejo de transformação dos alunos.

Ademais, os dois contextos enfrentam barreiras estruturais e institucionais semelhantes, como a falta de recursos materiais, a precariedade das salas de aula, a burocracia administrativa e as interrupções frequentes das atividades escolares. Tais condições, também apontadas por Lourenço e Onofre (2011), revelam a tensão constante entre a lógica da segurança prisional e a efetivação do direito à educação.

No que se refere às divergências, observa-se que, em Cáceres, a ênfase recai sobre as práticas pedagógicas em sala de aula, com destaque para metodologias como a etnomatemática, que valorizam os saberes dos reeducandos. Já em Várzea Grande, a atenção está voltada para os processos de gestão escolar, especialmente no que tange à mediação entre professores, alunos e agentes do sistema prisional. Outro ponto de diferenciação está nos recursos metodológicos empregados. Em Cáceres, o foco recai sobre a aplicação de projetos práticos que relacionam conteúdos matemáticos às experiências de vida dos alunos. Em Várzea Grande, por sua vez, a leitura é valorizada como instrumento de emancipação e de controle emocional, constituindo-se em estratégia de resistência frente à dureza da prisão.

Portanto, essas convergências e divergências reforçam a hipótese exploratória deste estudo: ainda que existam particularidades em cada função e contexto, há elementos comuns que revelam o potencial transformador da educação prisional. Ao mesmo tempo, a análise evidencia a complementaridade entre docência e gestão, mostrando que a efetivação do direito à educação no cárcere depende da articulação entre práticas pedagógicas inovadoras e estratégias administrativas de mediação institucional.

6 Educar para Libertar: caminhos e possibilidades da escola no cárcere

Esse trabalho buscou analisar os desafios e possibilidades da educação prisional em Mato Grosso a partir de duas perspectivas complementares: à docência em sala de aula, em Cáceres, e a gestão escolar, em Várzea Grande. Apesar de contextos diferentes, as experiências revelaram convergências significativas que permitem compreender a escola no cárcere como espaço de esperança, resistência e reconstrução de identidades.

A análise evidenciou que a educação é percebida pelos reeducandos não apenas como instrumento de remição de pena, mas sobretudo como possibilidade de fortalecimento da autoestima, de ressignificação de trajetórias e de preparação para a reintegração social. Confirmou-se, assim, a hipótese exploratória de que, ainda que existam especificidades em cada realidade, há elementos comuns — como a importância do vínculo entre educadores e alunos, a relevância cultural dos conteúdos e os obstáculos estruturais e institucionais — que marcam o cotidiano da educação prisional.

As divergências observadas entre as experiências relacionam-se principalmente ao foco de atuação: enquanto em Cáceres a ênfase recai sobre práticas pedagógicas, como o uso da etnomatemática, em Várzea Grande destacam-se os desafios da gestão escolar frente à burocracia e à lógica da segurança. Contudo, longe de representar contradições, essas diferenças demonstram a complementaridade entre docência e gestão, ambas indispensáveis para a efetivação do direito à educação no cárcere.

As reflexões aqui apresentadas reforçam a perspectiva freireana de que a educação é prática de liberdade, e apontam a necessidade de políticas públicas que ampliem investimentos em infraestrutura, formação docente e apoio às equipes gestoras. Recomenda-se ainda que experiências inovadoras, como a valorização dos saberes prévios dos reeducandos e o incentivo à leitura, sejam sistematizadas e divulgadas como estratégias pedagógicas eficazes para fortalecer o engajamento dos alunos.

Portanto, reafirma-se que investir na educação prisional é reconhecer que cada sujeito privado de liberdade continua sendo portador de direitos e capaz de transformação. Cabe à sociedade e ao poder público garantir que a escola no cárcere cumpra sua função humanizadora, contribuindo para a construção de futuros mais dignos e para a efetiva reinserção social.

Referências

BRASIL. **Lei de Execução Penal – LEP. Lei nº 7.210**, de 11 de julho de 1984. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 jul. 1984. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17210.htm. Acesso em: 6 maio 2025.

BRASIL. **Educação nas prisões: diretrizes nacionais**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

DÍAZ-SÁNCHEZ, Juan et al. **Fatores que influenciam o engajamento educacional em prisões do Equador.** Revista Latinoamericana de Educación y Sociedad, Quito, v. 15, n. 2, p. 45-63, 2024.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam.** 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LOURENÇO, Arlindo; ONOFRE, Elenice. **Educação escolar na prisão: limites e possibilidades.** Educação & Sociedade, Campinas, v. 32, n. 116, p. 695-713, jul./set. 2011.

O'BRIEN, Rory. **Educação prisional em tempos de pandemia: desafios e desigualdades.** Journal of Prison Education and Reentry, Londres, v. 8, n. 1, p. 12-27, 2021-2022.

ABAYOMI ENSINA: CONTRIBUIÇÕES PARA REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES RACIAIS EM ESCOLA DO ENSINO FUNDAMENTAL NO MUNICÍPIO DE SINOP – MT

GT 3: Educação e diversidades culturais

Relato de experiência

Maria Salete Pereira da SILVA

(Mestranda e Docente da rede Municipal de ensino/Sinop/Mato Grosso). E-mail: maria.salete1@unemat.br

Flávio Penteado de SOUZA

(Docente Unemat/Sinop/Mato Grosso). E-mail: flavio.penteado@unemat.br

Sandra Pereira de CARVALHO

(Docente Unemat/Sinop/Mato Grosso). E-mail: sandra.carvalho@unemat.br

Sandra Regina Braz AYRES

(Docente Unemat/Sinop/Mato Grosso). E-mail: ayres.sandra@unemat.br

Davi Chaves da Silva GOMES

(Mestrando e Docente da rede municipal de ensino/Sinop/Mato Grosso). E-mail: davi.chaves.gomes@unemat.br

1 Introdução

Este relato de experiência tem como foco compartilhar alguns resultados da pesquisa em desenvolvimento no Mestrado em Sociologia (PROFSocio). O estudo aborda a educação antirracista como instrumento fundamental para a redução das desigualdades no ambiente escolar com os professores por meio de um projeto educacional "Abayomi Ensina" desenvolvido na Escola Municipal de Educação Básica Armando Dias. Para o desenvolvimento deste estudo é adotada a abordagem da pesquisa-ação conforme orientam os estudos de Thiollent (2011, p. 20), “[...] a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo”.

O Projeto de Mestrado, tem como objeto de pesquisa: a atuação de Professores da Escola Municipal de Educação Básica Armando Dias, no Município de Sinop, no Estado de Mato Grosso, frente a Educação Antirracista e sua visão no processo dessa educação que é tida como obrigatória, mas nem todos os professores trabalham, por medo de se expor, ou por preconceito e até mesmo falta de preparo para lidar com situações de racismo durante as aulas e fora delas. A pesquisa visa apresentar e orientar estes professores a refletir sobre sua prática com o tema, oferecendo subsídios para enfrentar esses desafios e promover práticas pedagógicas inclusivas, fundamentadas em uma abordagem sociológica que valoriza a diversidade e combate do racismo.

A boneca Abayomi foi me apresentada por irmã Angélica Plaza, uma freira dedicada a um projeto educacional infantil no Rio Grande do Sul. No ano de 2008, durante uma de suas visitas anuais a Sinop, onde reside sua família, fui visitá-la, durante conversa com a irmã, ela compartilhou a história e o valor cultural da boneca. Com entusiasmo, Angélica acreditava que essa atividade seria perfeita para meu trabalho com os alunos, especialmente para abordar a cultura africana e promover a conscientização cultural. Assim que aprendi a confeccionar a boneca, fiquei muito empolgada para ensinar a história e sua confecção aos alunos. E foi nessa mesma semana que iniciei os trabalhos, com os alunos do 5º ano criando o projeto “Abayomi Ensina” na Escola Municipal de Educação Básica Armando Dias, onde atuo como professora desde fevereiro de 2004, abordando não apenas a confecção, mas também o contexto histórico e simbólico da boneca.

Ao longo do ano letivo, venho desenvolvendo pesquisas, jogos, oficinas da boneca Abayomi, leituras de livros de escritores negros e indígenas e suas biografias, além de contação de histórias sobre a África e a cultura africana. Essas atividades fazem parte do projeto "Abayomi Ensina". A experiência estabelece um ambiente de aprendizado coletivo, onde a história de resistência e amor da boneca repercute, que inspira os alunos a valorizar e respeitar a diversidade cultural.

3 Metodologia

A pesquisa é conduzida a partir de uma abordagem qualitativa, utilizando a pesquisa-ação como método para discutir as estratégias adotadas e seus efeitos na construção de um ambiente educativo mais justo e equitativo, voltado à promoção de uma educação antirracista, inclusiva e igualitária.

Evidencia-se a importância da humanização no processo educativo, destacando diálogo, empatia e representatividade no currículo, contribuindo para reflexões e aprimoramento das práticas antirracistas. No entanto, os educadores frequentemente se deparam com uma série de barreiras que dificultam essa implementação.

4 Resultados e Discussões

A partir do ano de 2004 quando fui lotada na Escola Municipal de Educação Básica Armando Dias o projeto "Abayomi Ensina" foi institucionalizado, sendo desenvolvido anualmente e se tornou parte dos planos de aula anual, com convites para oficinas, eventos

externos, expandindo o impacto da boneca Abayomi na comunidade e outros ambientes educacionais. Este projeto é uma iniciativa rica e significativa que explora a cultura afro-brasileira e a importância de valores como a resistência, a união e o respeito às diferenças. A boneca símbolo de afeto e conexão, é o centro desse projeto, proporcionando uma experiência de aprendizado interdisciplinar que envolve história, artes, leitura, interpretação e habilidades sociais.

A atividade começa com uma contação de história, da boneca, como foi criada pelas mulheres africanas durante as viagens forçadas nos navios negreiros para acalmar e confortar suas crianças e como a artesã Lena Conta como criou a sua. “Abayomi” significa "encontro precioso" em Iorubá, e sua simplicidade feita de nós e sem costura ou uso de cola, como forma de resistência e união. Após a contação da história, os alunos participam de uma oficina de confecção da boneca. Esse momento é de grande valor, pois os alunos se envolvem com os aspectos manuais, ao mesmo tempo que se conectam emocionalmente com a história. Com essa atividade, os estudantes podem expressar seus sentimentos e impressões sobre o que aprenderam e experimentar o valor da criação colaborativa.

Seguindo a oficina, os alunos realizam atividades de pesquisa sobre o significado do nome Abayomi, explorando o significado cultural e histórico por trás da boneca e o contexto dos povos africanos. Esta pesquisa auxilia no desenvolvimento de habilidades de leitura, escrita e compreensão de texto, além de incentivar a reflexão e o questionamento. Para reforçar o aprendizado, são expostos, músicas sobre a boneca gravação de vídeos, que contribuem para a assimilação dos conceitos e da mensagem de resistência e amor. Além disso, as atividades de leitura e interpretação de textos relacionados com a boneca e sua simbologia possibilitam que eles desenvolvam suas habilidades de compreensão leitora, ampliando a conexão com o tema.

Outro momento em que os alunos podem visualizar de maneira mais concreta a realidade vivida pelos africanos em contexto de diáspora e ressignificar o papel da boneca como símbolo de luta e resistência, promovendo, reflexão coletiva sobre o assunto, permitindo que os alunos expressem seus sentimentos e compreensões sobre o que assistiram.

Esta atividade artística permite que eles expressem suas percepções visuais e emocionais sobre a história, ao mesmo tempo que desenvolvem suas habilidades de coordenação motora e criatividade. As crianças têm a oportunidade de compartilhar seus conhecimentos com outras turmas, ensinando e orientando na criação da boneca, promovendo troca de saberes entre os estudantes e fomentando um ambiente colaborativo e inclusivo, onde todos aprendem juntos.

O projeto “Abayomi Ensina” é uma poderosa ferramenta pedagógica que não só educa, mas desenvolve valores; como empatia e respeito. Antes de as pessoas conhecerem o trabalho feito, tecem críticas preconceituosas sobre a boneca, mas depois que passam a conhecer passam a entender melhor. Essa reação reflete o desconhecimento sobre o papel da escola na desconstrução do racismo e a necessidade de diálogo com a comunidade, como propõe Paulo Freire (2016) ao defender uma educação dialógica e libertadora. Em Sinop, a criação de núcleos de estudos sobre relações raciais nas escolas com professores e professoras, a revisão colaborativa dos currículos e a parceria com movimentos sociais locais precisam ser estratégias potenciais.

A trajetória desta pesquisadora, por anos desenvolve projetos interdisciplinares sobre cultura africana e indígena, demonstra que, mesmo em contextos adversos, é possível avançar rumo a uma educação verdadeiramente inclusiva. Em síntese, este estudo busca não apenas mapear as barreiras enfrentadas pelos professores de Sinop, mas também destacar possibilidades de ação sociológica.

Ao articular teoria crítica conforme destaca Freire (1990) com a realidade local, a pesquisa contribui para repensar a formação docente, as políticas educacionais e o engajamento comunitário, visando a construção de uma escola antirracista e transformadora. Conforme afirma Freire (1990, p. 110) em seu livro *Pedagogia do Oprimido* “a educação problematizadora se faz, assim, um esforço permanente através do qual os homens vão percebendo, criticamente, como estão sendo no mundo com que e em que se acham”. Se faz importante que desenvolva empoderamento às crianças negras e indígenas, e desperte o senso crítico a todos os alunos para que aprendam a se colocar no lugar do outro.

O reconhecimento dessas dificuldades é fundamental para desenvolver estratégias eficazes que possam ser adotadas no sistema educacional. As barreiras que os professores enfrentam, são em primeiro lugar, a falta de formação adequada e contínua sobre questões raciais e antirracistas o que pode limitar a capacidade dos educadores de abordar esses temas de maneira crítica e informada. Muitas vezes, os currículos escolares são desequilibrados e não oferecem representatividade adequada, o que leva os professores a se sentirem inseguros ou mal preparados para discutir a complexidade do racismo e suas manifestações dentro e fora da escola, perpetuando um ciclo de exclusão e discriminação. Propostas de formação docente inclusiva, renovação de currículos escolares e fomento ao diálogo com as comunidades escolares são fundamentais para romper essas barreiras. A persistência das desigualdades raciais

na educação brasileira representa um desafio urgente, refletindo as desigualdades estruturais da sociedade.

5 Considerações finais

A prática da educação antirracista revela-se desafiadora e transformadora. Educadores enfrentam resistências internas e externas, refletindo preconceitos arraigados e cultura escolar excludente. Entretanto, essa realidade motivou reflexão, discussão e ação consciente. Destaque-se a dificuldade na desconstrução de estereótipos e inclusão da cultura afro-brasileira no currículo.

A educação antirracista é prática indispensável para reduzir desigualdades na educação, contribuindo para escola justa e inclusiva. Os desafios pedagógicos são superáveis com compromisso ético, diálogo e valorização da diversidade. A humanização do processo, com análise sociológica crítica, permite compreender as raízes do racismo e delinear estratégias de desconstrução. A transversalização da educação antirracista no currículo amplia autoestima e consciência dos estudantes. Assim, a prática antirracista prepara cidadãos para uma convivência democrática e justa, transformando a escola e a sociedade.

A representatividade ampliada no currículo valoriza as culturas negra e indígena, impactando positivamente na autoestima e consciência crítica sobre o racismo estrutural. E a transversalidade temática evidencia a ligação entre educação e sociedade, evidenciando desigualdades amplas. Práticas pedagógicas passaram a estimular cooperação, respeito e valorização da diversidade, tornando a escola espaço de construção coletiva onde cada indivíduo é reconhecido em sua singularidade. Essa experiência confirma a educação antirracista como instrumento social fundamental para fomentar inclusão, justiça e respeito para a formação cidadã.

Referências

DE SOUZA, Elenice Rodrigues; DE FREITAS, Carla Conti. EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA: revisitando estudos recentes sobre o tema. **Anais do Encontro de Formação de Professoras/es de Línguas (ENFOPLE)**, v. 10, n. 1, 2024.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 60. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

GOMES, N. L. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2017.

MARTINS, Lena. **Criadora da boneca Abayomi, símbolo de resistência e identidade afro-brasileira.** Brasil, década de 1980.

MACHADO, Hélio; CRUZ, Beth. **Abayomi: música e letra.** [S.l.]: [s.n.], [s.d.].

NASCIMENTO SILVA, Flávio Antônio da. **O beabá do racismo contra o negro brasileiro: subsídio didático para estudantes universitários, educadores, professores, formadores de opinião e militantes.** Rondonópolis: Departamento de História, ICHS/UFMT, 2010. 468 p.

SILVA, P. B. G. e.

SANTOS, Sales Augusto dos. Ações afirmativas e educação. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola.** 3. ed. Brasília: MEC, 2020.

THEODORO, Mário. **A sociedade desigual: racismo e branquitude na formação do Brasil.** Editora Schwarcz-Companhia das Letras, 2022.



AS FESTAS DE SANTO COMO PATRIMÔNIO IMATERIAL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NA ESCOLA DO CAMPO

GT 3: Educação e Diversidades Culturais

Relato de experiência

Bruno Gonçalves dos SANTOS

Programa de Pós-graduação em Educação/UFMT/GEPEQ. E-mail: falecomobruno020@gmail.com

Suely Dulce de CASTILHO

Programa de Pós-graduação em Educação/UFMT/GEPEQ. E-mail: castilhosuely@gmail.com

1 Introdução

Este trabalho configura-se como resultado da parte inicial de uma tese de doutorado em andamento, iniciada no ano de 2024 e desenvolvida no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Quilombola (GEPEQ), do programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT/Cuiabá). Nesta fase da pesquisa o intento foi mensurar as potencialidades das Festas de Santo como ferramenta de aprendizagem em uma turma de terceiro ano do Ensino Médio na Escola Estadual do Campo Dom Francisco de Aquino Corrêa (EEDFAC). A referida unidade escolar está localizada no Distrito de Cangas (Poconé-MT), sendo o seu público majoritariamente oriundo do campo, em dados numéricos registra-se que “54,24% dos alunos moram em outras localidades, sendo elas divididas entre comunidades, assentamentos e fazendas, 100% deles dependem do transporte escolar” (EEDFAC, 2021, p. 3), conforme registrado em seu Projeto Político Pedagógico. As Festas de Santo, são temas de conversas cotidianas na escola, não só entre os/as estudantes, mas entre os/as profissionais. Isso indica ser um dado importante, pois demonstra que tal manifestação é algo de grande estima no lugar onde moram. Toda vez que esse tema surge, demonstro interesse fazendo perguntas e os e as estudantes desfiavam com propriedade, visto que muitos deles/las participam ativamente do processo de realização das festas. Enfim, é um assunto que eles e elas sempre terão algo para nos dizer e ensinar.

De acordo com o Documento de Referência Curricular para Mato Grosso (DRC-MT), “a juventude mato-grossense é caracterizada por uma rica diversidade de etnias, identidades, gêneros e representações sociais” (MATO GROSSO, 2021, p. 16), cabendo às unidades escolares e, em específico, às Escolas do Campo, valorizar as “diferentes experiências de vida e espaços ocupados pelos jovens no processo de formação de sua identidade” (p. 19).

Levando em consideração a DRC-MT, a supracitada atividade pedagógica teve como **objetivo** fazer com que os/as estudantes investigassem as Festas de Santo como um patrimônio cultural imaterial da região e refletirem sobre a importância dessas manifestações culturais para

a identidade, história e resistência das comunidades, bem como suas especificidades: “seus fazeres, saberes, tecnologias, histórias, ancestralidades” (MATO GROSSO, 2023, p. 28), no intuito de promover um espaço educativo que “respeite a realidade dos estudantes” (p. 28).

Assim como Brandão (2007), compreendemos que a educação deve ser entendida no plural e que a escola não é o seu lugar exclusivo. As “educações” existem “esparramadas pelos cantos do cotidiano, todas as situações entre pessoas, e entre pessoas e a natureza” (Brandão, 2007a, p. 20).

Partindo da realidade escolar, procuramos utilizar como lente teórica o conceito de etnossaber que diz respeito aos aspectos e conhecimentos específicos de povos ou etnias, ou seja, aos conhecimentos de grupos de indivíduos que compartilham uma cultura específica. De acordo com Castilho e Santana (2019) “são informações acumuladas ao longo da existência humana sobre o ambiente a partir de frequentes observações dos acontecimentos característicos da natureza e na experimentação prática pelas comunidades tradicionais.”

Por isso, buscamos nos fundamentar nas teorias decoloniais no esforço de contrapor teorias universalistas, logo, eurocêntricas que ainda permanecem no campo das Ciências Sociais herdadas pelo violento avanço colonial sobre a América Latina. Colonização essa que não foi somente para impor uma forma de organização pautada na exploração, mas, segundo Lander (2005) “a constituição colonial dos saberes, das linguagens, da memória e do imaginário” (p. 10).

2 Procedimentos Metodológicos

Para que a prática pedagógica pudesse cumprir sua intencionalidade, o tema Festa de Santo foi utilizado para pudéssemos abordar o conteúdo sobre patrimônio cultural imaterial previsto no material didático dos/as estudantes no componente curricular de História. Foram mobilizadas duas habilidades previstas na DRC-MT, são elas: **“EM13CHS104.MT Analisar e compreender os objetos e vestígios da cultura material e imaterial de modo a identificar conhecimentos, valores, crenças e práticas que caracterizam a identidade e a diversidade cultural em MT”** e habilidade **“EM13CHS103 Elaborar hipóteses, selecionar evidências e compor argumentos relativos a processos políticos, econômicos, sociais, ambientais, culturais e epistemológicos, com base na sistematização de dados e informações de diversas naturezas (expressões artísticas, textos filosóficos e sociológicos, documentos históricos e geográficos, gráficos, mapas, tabelas, tradições orais, entre outros)”**.

Dessa forma, a atividade foi realizada em seis etapas. Na primeira etapa utilizamos os Chromebooks da escola para discutirmos as noções de patrimônio cultural imaterial a partir das definições no site do IPHAN. Nesse processo, compreendemos que as Festas de Santo das

comunidades locais podem ser consideradas patrimônio imaterial. Pois, mesmo que não possuam o registro oficial pelo IPHAN as Festas de Santo possuem características como tradição, ancestralidade, riqueza de expressões culturais e forte censo comunitário. De acordo com o estabelecido pelo IPHAN:

O patrimônio imaterial é transmitido de geração a geração, constantemente recriado pelas comunidades e grupos em função de seu ambiente, de sua interação com a natureza e de sua história, gerando um sentimento de identidade e continuidade, contribuindo para promover o respeito à diversidade cultural e à criatividade humana. (IPHAN [s.d.])

Após, na segunda etapa, foi apresentado aos/as estudantes alguns apontamentos sobre a metodologia de pesquisa em História Oral. Foi abordado que esse campo de estudo possui potencialidades de construir fontes históricas a partir de testemunhos e narrativas das pessoas, ao invés de se basear somente em documentos escritos. Dessa forma, por meio da História Oral é possível produzir dados através de entrevistas gravadas, as memórias, experiências e interpretações das pessoas que vivem nas comunidades sobre as Festas de Santos.

A terceira etapa foi reservada para realizarmos dois movimentos. O primeiro foi delinear o objetivo da entrevista, ou seja, estabelecer quais informações queríamos ter sobre as Festas de Santo, dessa forma elaboramos um questionário semiestruturado com o objetivo de compreender as motivações dos/as entrevistados/as participarem das festas, quais as funções/trabalhos que realizam e como aprenderam essas funções. No segundo movimento foi realizado orientações de como realizar registros dos/as entrevistados/as e elaboração/seleção de ferramentas de produção de dados. As ferramentas foram: a) ficha de entrevista semiestruturada, b) caderno de campo, c) gravador e câmera de celular.

A quarta etapa foi o período em que os/as estudantes foram à campo realizar as entrevistas com os mestres e mestras das comunidades que realizam/trabalham nas Festas de Santo e transcrição das entrevistas para as fichas.

Posteriormente, na quinta etapa realizamos análises e discussões das entrevistas por meios das apresentações dos grupos.

Imagem 1 – Estudantes apresentando a entrevista¹

¹ Os termos de consentimento de imagens estão com o número do parecer: 7.063.445 e Certificado de Apresentação de Apreciação Ética, sob o N° 81678924.8.0000.5690.



Fonte: Autoria própria (2024).

Imagem 2 – Estudantes apresentando a entrevista



Fonte: Autoria própria (2024).

Na sexta e última etapa foi realizada uma roda de conversa para os/as estudantes avaliarem a atividade, na ocasião ele/as registram suas respostas em uma folha de caderno.

A atividade desenvolvida, trata-se de um movimento diferente do modelo de aula tradicional, pois ao invés dos alunos irem para a escola, a escola foi à comunidade por meio dos/as estudantes, possibilitando “articular as vivências e saberes dos estudantes com os conhecimentos acumulados historicamente” (MATO GROSSO, 2022, p. 28), conforme orientado no Caderno Pedagógico da Educação do Campo de Mato Grosso.

3 Principais resultados

De acordo com o DRC-MT, a Escola do Campo “é mantenedora das raízes e tradições culturais da comunidade, o lugar das reuniões comunitárias, do encontro dos sujeitos e espaço de socialização pelas festas e comemorações” (MATO GROSSO, 2022, p. 37-38). Concordando com essa premissa, acreditamos ser imperativo a escola dialogar com os saberes tradicionais

das comunidades de origem dos/as estudantes, incentivando-os/as a valorizarem suas culturas, ritos, saberes, fazeres bem como os mestres e mestras das comunidades.

Dessa forma, além de sujeitos participantes das Festas de Santo, os/as estudantes tiveram a oportunidade de abordar essas manifestações culturais com um olhar etnográfico no intuito de procurar compreender as motivações e as dinâmicas das Festas de Santo. A estudante 1 comenta:

Descobri através da entrevista muita coisa sobre a festa tradicional que todos os anos estou presente, entendi como era preparada e administrada anos antes do meu nascimento, como era tudo tão diferente do que é agora seja na forma do preparo da comida, a estrutura... Algo que não mudou foi a devoção diante da Santa e a fé que é o principal para mover a festa. (Estudante 1, 2024).

O relato da estudante aponta que a atividade proporcionou uma percepção histórica da festa, permitindo-lhe comparar o passado e o presente e identificar tanto as transformações nas práticas quanto as permanências nos valores, como a fé e a devoção.

A atividade também fortaleceu a conexão dos/as estudantes com sua identidade e ancestralidade. Ao tomarem o papel de protagonistas na produção de conhecimento sobre suas comunidades, os estudantes ressignificaram sua relação com o patrimônio cultural local. A Estudante 2 expressa esse sentimento de pertencimento e responsabilidade:

[...] através dessa pesquisa pude conhecer e me aprofundar na história da festividade cultural religiosa de extremo sinônimo de fé e devoção para todos que no Distrito do Chumbo residem. Conhecer uma cultura e história de povos tradicionais que preservam e mantêm viva a força e tradição de seus ancestrais, realizar essa pesquisa como jovem remanescente deste distrito nos trouxe uma grande satisfação. (Estudante 2, 2024).

A satisfação relatada pela estudante aponta o potencial da prática pedagógica para valorizar a identidade e fortalecer a autoestima dos jovens, que se reconhecem como continuadores de uma tradição.

Por fim, os resultados também indicam uma notável consciência dos estudantes sobre a importância do método pedagógico utilizado. Eles/as não apenas aprenderam sobre o conteúdo, mas também avaliaram a própria atividade como uma ferramenta de ensino poderosa, como destaca a Estudante 3:

Eu particularmente considero extremamente importante, pois acredito que é crucial esse tipo de trabalho para o enriquecimento tanto dos saberes de nós alunos quanto para a escola também. E no meu caso, como vim de um estado diferente, fico encantada em poder aprender e conhecer cada vez mais a cultura matogrossense. Acredito que este tipo de atividade deveria ser mais recorrente nas escolas, principalmente no ensino fundamental, porque creio que é importante as crianças ficarem sabendo e conhecendo mais da sua própria cultura cada vez mais cedo. (Estudante 3, 2024).

A fala da estudante 3 funciona como uma avaliação positiva da experiência, validando a abordagem como enriquecedora e sugerindo sua ampliação para outros níveis de ensino. Essa percepção demonstra que a atividade, ao inverter a lógica tradicional e levar a escola até a comunidade, cumpriu seu objetivo de articular as vivências e saberes dos estudantes com os conhecimentos acumulados historicamente.

4 Considerações finais

A experiência pedagógica relatada demonstrou o potencial de práticas utilizam os saberes locais no processo de ensino-aprendizagem. Ao posicionar os/as estudantes do campo como pesquisadores de seu próprio patrimônio cultural – as Festas de Santo –, a atividade promoveu uma aprendizagem significativa, o fortalecimento da identidade e o desenvolvimento de uma consciência histórica e crítica. Os resultados indicam que, ao levar a escola à comunidade por meio da pesquisa em História Oral, é possível não apenas cumprir as habilidades previstas nos documentos curriculares, mas, construir uma educação que dialoga com os saberes dos sujeitos, reafirmando o papel da escola como um espaço, também, de valorização cultural.

Referências

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007a.

CASTILHO, S. D. de; SANTANA, G. E. A. Etnossaberes e formação de professores quilombolas: reflexão a partir do olhar de docentes. **Revista Expressa Extensão**. ISSN 2358-8195, v.24, n.1, p. 40-54, JAN-ABR, 2019.

ESCOLA ESTADUAL DO CAMPO DOM FRANCISCO DE AQUINO CORREA (EEDFAC). **Projeto Político Pedagógico**. Poconé, 2021.

IPHAN. **Patrimônio Imaterial**. [S. l.: s. n.], [s.d.]. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/234>. Acesso em: 24/04/2024

MATO GROSSO. Secretaria de Educação de Estado de Mato Grosso. Caderno pedagógico: educação do campo - Anos finais do ensino fundamental e ensino médio, 2022.

LANDER, E. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. IN: **A coloniedade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Edgardo Lander (org). Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Setembro 2005.

MATO GROSSO. Secretaria de Educação de Estado de Mato Grosso. **DRC-MT – Ensino Fundamental Anos Finais**. Cuiabá, 2018.

MATO GROSSO. Secretaria de Educação de Estado de Mato Grosso. **DRM-MT - Etapa Ensino Médio**. Cuiabá, 2021.

CAMINHO DE UMA ARTISTA IMIGRANTE ATÉ A UFMT: ACULTURAÇÃO MUSICAL, MULTICULTURAS E BANDA OLHOS D'ÁGUA

GT 3: Educação e Diversidade Culturais

Relato de experiência

Yndira VILLARROEL

(Programa de Pós-graduação em Estudos de Cultura Contemporânea/UFMT). E-mail: yndira.villarroel@ufmt.br

Cristóvão Domingos de ALMEIDA

(Docente do Programa de Pós-Graduação em Comunicação e do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Cultura Contemporânea/UFMT). E-mail: cristovaoalmeida@gmail.com

1 Introdução

O presente relato de experiência abordará o caminho percorrido por mim, artista imigrante venezuelana, desde minha chegada na capital mato-grossense em 2017, até o momento na qualidade de aluna-servidora da UMFT¹. Este período é marcado por vários pontos, considerados chaves, para o ingresso formal como aluna regular de mestrado ou de curso de graduação. O objetivo principal é relatar o trabalho pedagógico, musical e social, desenvolvido através de projetos socioculturais e de formação nos últimos anos em várias cidades do estado de Mato Grosso pela artista imigrante venezuelana Yndira G. Villarroel, além de identificar aspectos chaves no caminho percorrido por ela nestes últimos cinco anos. Com a execução de cada uma destas propostas, junto com outras desenvolvidas em trabalhos externos, como instituições do terceiro setor, entendidas como são espaços não-formais ou alternativos, onde é possível o desenvolvimento profissional dos futuros docentes musicais (OLIVEIRA, 2003, p. 95). Ao longo deste período, foi sendo criada uma bagagem positiva e vantajosa para a escrita e procura de conhecimento a nível acadêmico. Sendo assim, são abordados três projetos socioeducativos em prol da democratização da educação musical e cultura nacional e imigrante, sendo: Aculturação Musical, MultiCulturas e Banda Olhos D'Água.

2 Os projetos socioeducativos e culturais

Como parte do objetivo principal destes projetos, além de levar a cultura musical de cada artista integrante das atividades, era recrear atividades de ensino e aprendizagem de música em espaços alternativos e/ou pouco convencionais para determinadas apresentações. Podendo ser

¹ Servidora da Orquestra Sinfônica da UFMT. Finalizou o curso de Bacharelado em Cordas Friccionadas (violino).

observado como parte de uma resistência ao tradicional, colonial e reconhecida/aceita pela sociedade, e quem sabe alguns dos seus pares. Segundo Podestá e Berg a educação não-formal se refere a qualquer atividade organizada fora do sistema formal de educação, operando separadamente, ou como parte de uma atividade mais ampla, que pretende servir a clientes previamente identificados como aprendizes e que possuem objetivos de aprendizagem (2018, p. 2).

Antes de expor cada uma das propostas desenvolvidas, acredita-se ser necessário ressaltar a sensibilidade do trabalho desta artista, que carregando uma bagagem em determinada área, como é a da música de concerto, e perante as possibilidades e suas realidades, investiu e outros caminhos, desconhecidos, não tão confortáveis, todavia, que segundo o que se observa, comunica o caráter da artista. Ser imigrante dentro de qualquer país gera nas pessoas a falta de pertencimento, especialmente se está implícito um conjunto de fatores determinantes para o desenvolvimento satisfatório de cada uma delas no novo país, como a aprendizagem de uma língua nova, conhecimento, assimilação e incorporação de ritos e tradições da nova cultura conhecido como aculturação (VILLARROEL, 2024). A seguir serão apresentados ao detalhe cada um dos projetos, fazendo ênfase nas atividades de ensino, musicais e culturais, realizadas no espaço de tempo estabelecido para cada um.

2.1 Aculturação Musical²

Projeto idealizado em 2020 com a finalidade de levar alegria, educação e cultura a crianças e adolescentes imigrantes, oriundos de Haiti. Da perspectiva socioeducativa, foram ministradas oficinas gratuitas de música uma vez por semana para crianças haitianas entre 8 e 16 anos de idade, residentes em Cuiabá. As atividades envolviam o conhecimento dos instrumentos de orquestra, aprendendo a tocar a flauta doce, e realizando práticas musicalizadoras, através de oficinas com duração de duas horas, dentro das dependências do Instituto Ciranda – Música e Cidadania³. As crianças e adolescentes participantes das aulas

² Este projeto foi executado graças aos recursos financeiros do Edital MT Nascentes da SECEL/MT. O projeto Aculturação Musical fez um aporte significativo para a Associação de Defesa dos Haitianos Imigrantes e Migrantes em Mato Grosso, por meio da entrega do arquivo onde consta o levantamento de dados socioeconômicos das famílias participantes das oficinas.

³ Instituto Ciranda – Música e Cidadania: projeto social de ensino gratuito de música. Foi criado pelo Maestro e violonista Leandro Carvalho em 2003 no Estado de Mato Grosso. Atualmente, possui vários polos de atuação nos Estados de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul. Possui uma Diretoria composta pelo Maestro Murilo Alves, pela administradora e advogada, Elisangela Passos, e pela clarinetista Jéssica Gubert. Na ocasião a artista desenvolvia funções de professora, coordenadora e *Spalla* da Orquestra Sinfônica CirandaMundo Para mais informações acessar: <https://institutociranda.org.br/>

receberam as flautas doce, como presente para semear o hábito do estudo, e como motivador para a continuidade das práticas musicais. Esta proposta encerrou suas atividades com uma apresentação musical, realizada entre a equipe pedagógica, os alunos, e um dos pais dos alunos, que tocava no seu país de origem, e no momento da execução musical pediu para se incorporar ao grupo. As professoras das oficinas foram: Jessica Gubert (flauta doce) e Yndira G. Villarroel (teoria musical). Outros professores convidados foram: Alaécio Martins (trombone), Flávio Silva (trompete), Jéssica Gubert (clarineta), Laerte Tavares (oboé), Leonnid Paniago (flauta transversal), Murilo Alves (saxofone e regência), Rodrigo Dal Cortivo (Ex-aluno de música), Rute Gomes (fagote), Yndira G. Villarroel (violino e viola de arco), Thieres Brandini (violoncelo), Wender Couto (bongo, caixa e xilofone), e o moçambicano Hermínio Nhantumbo (timbila).

2.2 MultiCulturas⁴

MultiCulturas nasce em 2022 pelo desejo da artista Yndira G. Villarroel de aproximar artistas imigrantes e brasileiros, residentes na capital do estado de Mato Grosso, por meio da execução de breves mostras, com a finalidade de transmitir os aspectos culturais de cada país/região dos artistas participantes. Neste sentido, se fez uso da ferramenta de socialização, a música, como meio de expressão artística, o que permitiu intercâmbio, conhecimento e valorização da diversidade cultural. Com o intuito de ter uma variedade rítmica musical, foram convidadas as/os seguintes artistas: Akane Iizuka (JPN), Alaécio Martins (BRA-MG), Alex Teixeira (BRA-SP), Estela Ceregatti (BRA-MT), Herminio Nhantumbo (MOZ), Malaquias Lopes – Zagaya Weeze (GNB), Frantzo Saint Victor – Metkoze (HTI), Samuel Barros (BRA-CE), Sidnei Duarte (BRA-MT), Yndira G. Villarroel (VEN). As apresentações musicais etnoculturais, chamadas de mostras, foram realizadas no Tempero de Gaia em parceria com o Feitiço da Lua, localizado no Bairro Boa Esperança; e no Centro Pastoral para Migrantes em parceria com a Associação de Defesa dos Haitianos Imigrantes e Migrantes em Mato Grosso, situado na região do Bairro Carumbé. Como contrapartida social e educativa, foi realizada uma dinâmica musical para atender diretamente ao público estudantil da escola Diva Hugney. Foi realizada uma contribuição direta ao processo de formação e empoderamento feminino por meio da palestra formativa intitulada “Empoderamento Feminino, Etnicidades e Culturas: Reconhecendo a Diversidade para Construir um Futuro Melhor”, elaborada pela Dr^a. Zizele

⁴ Este projeto foi executado graças aos recursos financeiros do Edital Viver Cultura, no segmento de Identidades e na categoria de Imigrantes, promovido pela SECEL/MT, e da parceria com a Universidade Federal de Mato Grosso por meio da PROCEV (projeto de extensão) e do Coral da UFMT.

Ferreira. Esta edição finalizou com uma Grande Mostra no Coreto da Praça 8 de abril, localizada numa região nobre da cidade de Cuiabá. Cada artista apresentou uma música de sua autoria, ou releitura da sua região ou país, encerrando a noite com “Cores Brasileiras⁵”, uma coletânea elaborada especialmente para este projeto a pedido da artista Yndira G. Villarroel.

Já em 2025 foi desenvolvida mais uma edição dentro das dependências da UFMT, “MultiCulturas: Cores Brasileiras em Vozes Migrantes”, como terceira edição, homenageando quatro mulheres artistas que são residentes de Cuiabá. As mulheres músicas⁶, foco principal desta edição, são Akane Iizuka oriunda do Japão; Estela Ceregatti de Mato Grosso e Mestranda do PPGAs/UFMT; Luísa Vogt de Minas Gerais, Doutora em Música e Servidora-Música do Coral da UFMT; e Yndira G. Villarroel da Venezuela, naturalizada no Brasil, Doutoranda do PPGECCO e Servidora-Música da OSUFMT. Estas artistas semeiam conhecimento em cada uma das suas ações, além de serem representantes fiéis dos aspectos culturais por meio do canto – Akane, Estela e Luísa – e da execução instrumental no violino com Yndira. No caso de Akane, Luísa e Yndira, se incorporam à cultura local mato-grossense, e no caso da Estela dialoga com outras culturas fora do Brasil. Nesta ocasião, juntaram-se a elas outros artistas convidados – brasileiros e imigrantes – para compor o Show de encerramento, sendo eles: Alaécio Martins (Minas Gerais, Mestre em Ensino das Práticas Musicais e Músico-Servidor da OSUFMT), Caju (Região Nordeste), Herminio Nhantumbo (Moçambique) e Metkoze (Haiti). A banda MultiCulturas está formada por Paulinho Nascimento (Baixista de Mato Grosso), Vini Barros (Baterista de Mato Grosso), e Jhon Stuart (Pianista de Mato Grosso) e quem atua na Produção Musical e nos Arranjos de forma integral.

2.3 Banda Olhos D’Água

Proposta criada pela artista em 2024, a convite de Fabricio Carvalho, Servidor-Músico e ex-maestro da Orquestra Sinfônica da Universidade Federal de Mato Grosso, e ex-reitor da UFMT. Em palavras de Carvalho:

⁵ Todos os arranjos são do multi-instrumentista e compositor Jhon Stuart, que também esteve no palco nas teclas, no contrabaixo e no acordeão, além de ser o Produtor Musical.

⁶ Mulheres músicas: uns dos apontamentos para e na minha pesquisa de mestrado “Mulheres Músicas Latino-Americanas: Interseccionalidades de Gênero” (PPGECCO/UFMT, 2024), esteve orientado ao uso do termo “Musicista”, onde as autoras dos estudos de gênero decoloniais estão adotando o uso do termo “Música” com a finalidade de se referir às mulheres que trabalham com música e que também tocam algum instrumento. O termo musicista usa-se para ambos os gêneros, todavia, ele alude quem aprecia a música apenas, deixando de lado quem a executa. É por isso que faço uso desta terminologia nos textos acadêmicos e artísticos que desenvolvo.

A Ocupação Artístico-Cultural Olhos D'Água surgiu como um braço do projeto maior a nível nacional chamado Caminhos das Águas, produto de tratativas e ações entre o Ministério de Cultura (MinC) e a Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) em prol da educação e cultura da comunidade brasileira em geral. Todavia, direcionando a atenção maior àquelas comunidades que se encontram distantes dos grandes centros – capitais – onde seus indivíduos se permeiam diariamente com cultura, educação e lazer. O intuito é oferecer formação cultural de qualidade em comunidades ribeirinhas e outras que apresentam certa vulnerabilidade social e/ou de acesso (2024, p. 6).

A Banda Olhos D'Água teve como objeto principal apresentar uma coletânea de melodias e ritmos do Brasil, outras criações autorais, e estilos provenientes de outros lugares do mundo. Formada por Alaécio Martins (trombone), Estela Ceregatti (voz), Jhon Stuart (teclas), Paulinho Nascimento (contrabaixo elétrico), Vini Barros (bateria) e Yndira G. Villarroel (violino). Ao todo foram sete (7) apresentações⁷ em formato de Concerto Didático – estabelecendo um diálogo direto com o público-alvo assistente – e, fazendo um recorrido por comunidades ribeirinhas e outras que foram identificadas, segundo mapeamento, com pouco acesso à educação e cultura, especificamente através da música.

3 Caminhos de resistência

Os benefícios e impactos que estes projetos trazem consigo são em sua maioria sociais, executados especificamente com população imigrante, feito por uma mulher artista imigrante, junto com outros artistas oriundos de vários continentes, e em diálogo e parcerias com artistas brasileiros locais e provenientes de outros estados. A comunidade imigrante, apresenta muitas vezes vulnerabilidade social, carecendo de condições fundamentais para a subsistência e desenvolvimento digno no novo país de residência. Por outro lado, a área cultural também é beneficiada como consequência desta ação solidária, já que o projeto visa a acessibilidade à cultura e educação através das práticas musicais; além disto, reforça o estabelecido por Podestá e Berg (2018), ao afirmar que é possível realizar o ensino criativo em espaços não formais com qualidade, como é o caso do parceiro educacional, Instituto Ciranda – Música e Cidadania, uma organização do terceiro setor (Oliveira, 2003) onde o ensino consegue trazer muitos mais benefícios aos envolvidos, graças às características e dinâmicas existentes no processo de aprendizagem.

⁷ A série de apresentações: Quintal da Associação Cultural Grupo Flor Ribeirinha (Cuiabá), Centro Comunitário do Bairro Areão (Poconé), Parque de Exposição (comunidade ribeirinha a tão só passos do Rio Bento Gomes), Secretaria Municipal de Turismo (Santo Antonio de Leverger), Escola Estadual Rafael de Siqueira (Chapada dos Guimarães), Salão Paroquial da Igreja (São Pedro de Joselândia), e no Misc (Cuiabá) dentro da exposição “Fotocênicas” do artista visual Fred Gustavos.

4 Considerações finais

Estes três projetos abordam aspectos chaves no desenvolvimento de uma sociedade, que se encontrará sempre em constante mudança. Além disso, MultiCulturas, na sua edição de 2025, aborda a diversidade e a junção da força feminina, seja ela deste continente ou não, todavia, que faz crescer em saberes e que promove e incentiva outras pessoas ao seu redor; e seja ela representante de outros grupos minoritários, como LGBTQIAPN+. Termos como inclusão e representatividade são colocados no palco e mostrado à comunidade estudantil da UFMT, de outras instituições e de realidades diversas, econômica e social. Ao desenvolver estas propostas, consegue-se vislumbrar o cenário da força e da resistência migrante de todas as perspectivas, principalmente, a valorização própria, da caminhada, da formação e das vivências que o levam à continuidade dentro de uma sociedade com culturas e práticas diferentes. Também, ressalta-se o trabalho construído em conjunto com outros artistas, brasileiros e imigrantes, da região ou de outros estados, todavia, que levam cultura e educação a lugares distantes, como comunidades ribeirinhas, localizadas nos arredores da cidade de Poconé, e no portal do Pantanal, e quem sabe num futuro próximo a outras como as quilombolas e indígenas.

Referências

CARVALHO, Fabricio; VILLAROEL, Yndira Gabriela Fleitas. **Fotofólio Banda Olhos D'Água [recurso eletrônico]**. Brasília: MinC; Cuiabá: UFMT, 2024, 32 p. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1xtp2dqOBa8MKLxiwnlZDhxae1s2t1CSX/view?usp=drive_link. Acesso em: 09 out. 2025.

PODESTÁ, Nathan; BERG, Silvia. **Educação formal, não-formal e informal: em busca de novos modelos**. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA. 28., 2018, Manaus. *Anais...* Manaus: ANPPOM, 2018, p. 1-8.

OLIVEIRA, Alda de. **Atuação profissional do educador musical: terceiro setor**. *Revista da ABEM*: Londrina, v. 8, p. 93-99, 2003.

VILLAROEL, Yndira Gabriela Fleitas. **Aculturação Musical [recurso eletrônico]**. Tradução Rafael Lira. Cuiabá: Yndira Música e Cultura, 2024. 50 p. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1GTNJBjmYxJ-ZVnEmIHzfUtXs3EPq194o/view?usp=drive_link. Acesso em: 10 out. 2025.

VILLAROEL, Yndira Gabriela Fleitas. **MultiCulturas: mostras de música etnoculturais**. Cuiabá: Yndira Música e Cultura, 2024. 40 p. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1GTNJBjmYxJ-ZVnEmIHzfUtXs3EPq194o/view?usp=drive_link. Acesso em: 10 out. 2025.

CONHECER OS QUILOMBOS, CONHECER O BRASIL: UMA EXPERIÊNCIA NA ESCOLA ESTADUAL PADRE FIRMO PINTO DUARTE FILHO EM CUIABÁ-MT

GT 3: Educação e Diversidades Culturais

Relato de experiência

Luan Lucas Santos RIBEIRO

(Programa de Pós-graduação em Educação/UFMT). E-mail: luanribeiroprof@gmail.com

Ana Gabrieli Rodrigues SANTOS

(Discente da rede estadual/Cuiabá/Mato Grosso). E-mail: gabirodriguezs.1020@gmail.com

Candida Soares da COSTA

(Programa de Pós-graduação em Educação/UFMT). E-mail: candidasoarescosta@gmail.com

1 Introdução

Este trabalho é um relato de experiência, desenvolvido a partir das perspectivas de professor e estudante, tendo como ponto de reflexão uma sequência didática construída com estudantes dos três anos do ensino médio na trilha de aprofundamento em História, na Escola Estadual Padre Firmo Pinto Duarte Filho, em Cuiabá-MT.

A proposta foi desenvolvida ao longo do terceiro bimestre letivo e teve como tema “A resistência ao processo de escravização a partir dos quilombos: Zumbi dos Palmares, Dandara e Tereza de Benguela”. A referida atividade compõe uma organização pedagógica mais ampla, que envolve terceiro e quarto bimestres, intitulada “As contribuições da população africana e afro-brasileira na história, cultura, pensamento e identidade da sociedade brasileira”.

No primeiro momento, foram realizadas aulas que buscavam criar bases para a contextualização da temática e conhecer as diferentes compreensões sobre os processos históricos vivenciados no Brasil, principalmente pela população africana e afro-brasileira. Na primeira aula, houve a exibição do segundo episódio da série documental Guerras do Brasil.doc, dirigida por Luiz Bolognesi. O referido episódio recebe o título de Guerra de Palmares (2019), e apresenta características importantes a respeito da formação dos quilombos no Brasil, do papel que tiveram não só na resistência ao processo de escravização, mas na afirmação e manutenção da identidade cultural africana e afro-brasileira. Nesta mesma aula, algumas perguntas foram elaboradas, a partir do documentário, visando reforçar informações que seriam substanciais para o decorrer da disciplina.

Na aula seguinte, foi apresentado às turmas o conceito de afrodíaspóra, visando evidenciar o fluxo de migração forçada de pessoas africanas para as Américas, a constituição do território brasileiro como multicultural - incidindo uma análise crítica sobre o conceito - e os impactos que podem ser observados na sociedade brasileira até os dias atuais, seja na cultura, identidade e/ou pensamento. A análise crítica do conceito de multiculturalidade se mostra necessária para demonstrar aos estudantes que as experiências num ambiente multicultural não são só positivas e agregadoras, mas também negativas, podendo ser preconceituosas, racistas e xenofóbicas.

A etapa posterior, cumprida em aproximadamente três semanas, teve como atividade principal a realização de uma pesquisa e apresentação de seus resultados para as/os colegas. O tema gerador foi: “A resistência ao processo de escravização a partir dos quilombos: Zumbi dos Palmares, Dandara e Tereza de Benguela”. Em cada turma onde essa disciplina é lecionada, foram divididos grupos de 4 à 6 pessoas. As estudantes e os estudantes receberam orientações sobre o registro das pesquisas a partir do Canva, a apresentação de referências e fontes de pesquisa, utilização de diferentes recursos (textos, imagens, vídeos e outros) e a escolha do caminho de investigação que mais lhe parecesse adequado.

A escolha de um mesmo tema para todos os grupos causou um certo estranhamento. Entretanto, através deste formato podemos reconhecer os caminhos escolhidos para consolidar a pesquisa, ou seja, as subjetividades que permeiam a investigação, percebidas, por exemplo, através dos personagens que receberam mais atenção, dos fatos históricos narrados e omitidos, a contextualização, a relação com os quilombos contemporâneos e a inserção de figuras que não foram relacionadas no tema. Soma-se a esta escolha, o interesse em provocar aprofundamento no estudo sobre a história do estado de Mato Grosso e de suas raízes africanas, a partir da história de Tereza de Benguela.

Com as pesquisas em andamento, o professor se encarregou do acompanhamento e orientação, a partilha de materiais que pudessem conter as informações que os grupos buscavam, o auxílio na formatação e construção da apresentação, suporte no uso da ferramenta escolhida para o registro das pesquisas e apresentações, indicação e avaliação das fontes de pesquisa.

Dentre os trabalhos produzidos, alguns se destacaram em suas produções, seja pelos diálogos construídos com a atualidade, o zelo na produção acadêmica, a escolha de fontes e repertório, a busca pelo que estava delineado diretamente na proposta e a apresentação de seus resultados em si. Buscando ampliar a percepção a respeito desta prática, a estudante Ana Gabrieli Rodrigues Santos aceitou o convite para a elaboração deste relato.

É importante salientar que propostas como esta, podem e devem ocupar o ambiente escolar. Isso é possível, porque estamos subsidiados por legislações e orientações - construídas através de luta e organização dos movimentos sociais. Com destaque, em âmbito educacional, a Lei 10.639/2003, da qual trataremos no tópico seguinte.

2 Lei 10.639/2003 e as possibilidades formativas

A Lei nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003 é marco na história da educação brasileira. A partir dela, inúmeras possibilidades se abrem no ambiente escolar. No entanto, apesar de superarmos a marca de 20 anos da promulgação da lei, é comum escutar que colocá-la em prática ainda é um grande desafio, seja por questões formativas ou pela resistência de parte de professores em trabalharem a história e cultura africana e afro-brasileira. Se entendemos que o racismo é um problema estrutural e institucional, podemos concluir que alguns profissionais e instituições podem se mostrar resistentes à aplicação dessa lei.

A referida lei alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB n. 9394/1996) incluindo-lhe os artigos 26-A e 79-B para tornar obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana e no calendário escolar o dia 20 de novembro como o dia da Consciência Negra.

Candida Soares da Costa aponta que a Lei 10.639/2003 carrega consigo o desejo de um enfrentamento às estruturas sociais, que colocam parte da população em uma situação de desigualdade racial e social, ao passo que reforça ideias de grupos hegemônicos, constituídas no Brasil a partir de processos de exploração, por exemplo, a escravização de povos africanos.

A obrigatoriedade de inclusão de conteúdos sobre História e Cultura Afro-brasileira e Africana no currículo do sistema nacional de ensino não constitui uma imposição de cima para baixo. Ela vem carregada de anseios e aspirações. Corresponde, portanto, a uma necessidade social a que se cumpre responder com políticas públicas de currículo eficazes, inclusive como uma forma de resistência aos interesses de que a escola pública continue ao exclusivo serviço da parcela dominante da sociedade (Costa, 2011, p. 94).

Ressaltamos a importância do compromisso de gestores e educadores na consolidação de uma proposta formativa que contemple a educação das relações étnico-raciais, entendendo que “o Brasil, cada vez mais, necessita de um modelo de educação que rejeite concepções raciais que privilegiem as desigualdades sociais entre brancos e negros.” (COSTA, 2011, p. 24).

Entendemos que a Lei nº10.639/2003 foi uma conquista histórica, possível por meio da luta dos movimentos negros, que concentrou os seus esforços na área da educação, entendendo

ser estratégico rever as práticas e currículos que permeavam o sistema educacional brasileiro.

A respeito disso, Petrônio Domingues (2013) aponta:

a batalha em prol de uma educação étnico-racial é histórica: remonta à fase primeva do MNU, quando seus ativistas reclamavam a introdução dos estudos africanos nos currículos escolares, assim como uma reavaliação do papel do negro na História do Brasil e, em uníssono, denunciavam o racismo no sistema de ensino, por meio da crítica ao livro didático, ao currículo e à formação dos professores (Domingues, 2013, p. 14).

Fazendo coro ao que Candida Soares da Costa e Petrônio Domingues apontam em suas obras, refletiremos no tópico seguinte sobre as nossas percepções no que concerne a presença da história e cultura africana e afro-brasileira no ambiente escolar.

3 Percepções de professor e estudante diante desta experiência

A partir da experiência na construção desta atividade de pesquisa, percebemos que o tema das comunidades tradicionais, como as quilombolas, ainda aparece pouco no cotidiano escolar. Segundo o relato de estudantes, até pouco tempo era raro o contato com este assunto. Entretanto, fica evidente que ao se aproximarem de informações das comunidades tradicionais, por meio de pesquisas e aulas, as/os estudantes internalizam a importância dessas comunidades e da população negra na constituição da nossa história e da nossa cultura. Muitas vezes, esse tema surge só em datas comemorativas, como o Dia da Consciência Negra, mas acaba não sendo trabalhado de forma mais profunda. Quando isso ocorre, incidimos no risco da folclorização destes grupos e suas práticas e perdemos a chance de conhecer toda a riqueza cultural, social e política que os quilombolas representam.

Os quilombos não foram apenas refúgios contra a escravidão: eram territórios de liberdade, resistência e criação coletiva. Lideranças como Zumbi, Dandara e Tereza de Benguela transformaram a luta pela sobrevivência em um símbolo permanente de coragem e esperança. Nessas comunidades, a vida se organiza de forma solidária, com a defesa de seus territórios, partilha e preservação de tradições e experiências que permanecem vivas e seguem inspirando movimentos sociais atuais na luta por direitos e contra as desigualdades.

Esse conhecimento pode ser trabalhado de forma integrada em várias disciplinas: entre elas, na História, destaca-se a resistência à escravidão e a influência em processos históricos da sociedade brasileira; em Língua Portuguesa, a literatura e o pensamento negro; na Geografia, os territórios quilombolas; e em Artes, a música, a dança e o artesanato. Além disso, trazer para a sala de aula as vozes, histórias e produções das próprias comunidades

quilombolas é fundamental, pois mostra que esses povos não pertencem só ao passado: continuam ativos e presentes no agora.

4 Considerações finais

Por todo o exposto, incluir estudos sobre a história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas é indispensável, podendo ser feito a partir do tema exemplificado neste relato de experiência. Consideramos que práticas como a descrita, auxiliam no combate ao racismo estrutural, ampliam o repertório cultural dos estudantes e fortalecem a identidade e a autoestima de alunas/os negras/os e quilombolas. Mais que um conteúdo curricular, é um caminho para formar cidadãos mais conscientes, respeitosos e abertos à diversidade. Quando os professores através de suas práticas pedagógicas e a escola se abrem a esses saberes, ela se torna um espaço mais justo, democrático e verdadeiramente humano.

Compreendendo que a atividade docente se caracteriza por intencionalidades, a educação para as relações étnico-raciais ainda é um caminho por fazer, um percurso a construir. E a educação básica constitui o solo onde se almeja que novos caminhos e percursos estejam sendo elaborados. (Costa, 2011, p. 102).

Fortalecer, incentivar e divulgar propostas que visam trabalhar a temática da educação das relações étnico-raciais, possibilitam a superação das desigualdades raciais e sociais, o sentimento de pertença de estudantes que nunca se viram no ambiente escolar, o contato com parte da nossa história que por muito tempo foi ignorada e propositalmente apagada.

Com experiências pedagógicas, como a compartilhada aqui, buscamos alternativas de enfrentamento à história única, concordando com Chimamanda Ngozi:

As histórias importam. Muitas histórias importam. As histórias foram usadas para espoliar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar. Elas podem despedaçar a dignidade de um povo, mas também podem reparar essa dignidade despedaçada. (Adichie, 2019, p. 16).

Escolhemos para o título deste trabalho “Conhecer os quilombos, conhecer o Brasil”, compreendendo que a aproximação dos saberes e da cultura quilombola, assim como de outras comunidades tradicionais, como povos indígenas, nos aproxima da história do Brasil, nos forma mais completos enquanto cidadãs e cidadãos, e nos coloca diante de perspectivas e narrativas pouco exploradas ainda nos ambientes escolares. É urgente e necessário a contribuição da educação para a superação do racismo e de violências correlatas, assim como a construção de perspectivas pedagógicas que contribuam para o avanço humano em pluralidade, rejeitando as concepções hegemônicas e excludentes.

Referências

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. Companhia das Letras, 2019.

BRASIL. **Lei nº9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 25 de setembro de 2025.

BRASIL. **Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 25 de setembro de 2025.

COSTA, Candida Soares da. **Educação para as relações étnico-raciais: Planejamento escolar e literatura no Ensino Médio**. Cuiabá: EdUFMT, 2011.

DOMINGUES, P.; GOMES, F. **HISTÓRIAS DOS QUILOMBOS E MEMÓRIAS DOS QUILOMBOLAS NO BRASIL: REVISITANDO UM DIÁLOGO AUSENTE NA LEI 10.639/03**. Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN), [S. l.], v. 5, n. 11, p. 05–28, 2013. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/187>.

GUERRAS DE PALMARES. In: **Guerras do Brasil.doc**. Direção: Luiz Bolognesi. Netflix, 1 [temporada], ep. 2. 2019. Disponível em: <https://www.netflix.com/br/title/81091385>.



ELABORAÇÃO PARTICIPATIVA DE UM GUIA DE ACOLHIMENTO ESCOLAR EM CONTEXTO DE DIVERSIDADE LINGUÍSTICO CULTURAL

GT 3: Educação e diversidades culturais

Relato de experiência

Andrielly OLIVEIRA

(Docente da rede estadual/Várzea Grande/Mato Grosso)

andrielly.oliveira@edu.mt.gov.br

Alex OLIVEIRA

(Docente da rede estadual/Várzea Grande/Mato Grosso)

alex.oliveira@edu.mt.gov.br

1 Introdução

O objetivo principal deste relato é descrever o processo de elaboração participativa do “Guia de acolhimento: a integração dos estudantes estrangeiros ao cotidiano escolar” em desenvolvimento na disciplina de Projeto de Corresponsabilidade Social na Escola de Tempo Integral Honório Rodrigues de Amorim (HRA), localizada na cidade de Várzea Grande – Mato Grosso.

Em Mato Grosso adotou-se o modelo da Escola da Escolha, desenvolvido pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), que tem como princípios o desenvolvimento de estudantes autônomos, competentes e solidários através de um modelo pedagógico estruturado em três eixos formativos: formação para a vida, formação acadêmica de excelência e formação de competências para o século XXI e, portanto, tem como princípios educativos, os quatro pilares da educação pela Unesco (1996) - a saber: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser -, a educação interdimensional, a pedagogia da presença, a ludicidade, a experimentação e o protagonismo.

Assim sendo, a matriz curricular das Escolas de Tempo Integral está dividida entre formação geral básica e disciplinas diversificadas, tais como: projeto de vida, iniciação científica, pensamento científico, práticas experimentais, resolução de problemas, eletivas de base, literatura e produção de texto, estudo orientado, tutoria, protagonismo e projeto de corresponsabilidade.

A unidade escolar em questão caracteriza-se, ainda, por ser vocacionada à línguas, apresentando também em sua matriz curricular disciplinas específicas para essa área, como núcleo de integração linguística, língua estrangeira específica, fundamentos da cultura, e

conversação, sendo todas aplicadas ao inglês e espanhol. Segundo o Projeto Político Pedagógico da unidade (PPP, 2025) o principal objetivo das escolas vocacionadas à línguas é promover um ambiente de alto nível, garantindo que os alunos desenvolvam proficiência nas línguas estrangeiras. Assim, a unidade os prepara para atuar em um mundo globalizado e amplia suas oportunidades acadêmicas e profissionais.

Ainda de acordo com o documento, “o corpo docente busca promover ativamente um ambiente inclusivo, assegurando que todos os estudantes, independentemente de suas condições sociais, econômicas ou culturais, tenham acesso a uma educação de qualidade” (PPP, 2025, p.7). Nesse sentido, a valorização da diversidade cultural e linguística é especialmente relevante no ensino de idiomas, configurando-se como um eixo central para o fortalecimento de uma comunidade mais rica e plural.

Neste trabalho, estamos balizados pelo conceito de interculturalidade, que vai além do simples reconhecimento da coexistência de diferentes culturas em um mesmo espaço, pois, embora reconheça a diversidade cultural, não garante necessariamente a interação entre os grupos. Na perspectiva de Candau (2008), a interculturalidade exige esforço e disposição para o diálogo, bem como compreensão mútua e superação de preconceitos, com o intuito de promover relações mais igualitárias e colaborativas. No contexto educacional, isso significa que professores, alunos e gestores devem atuar como agentes da interculturalidade, criando espaços de convivência e respeito, fundamentais para uma sociedade mais justa e aberta à pluralidade.

2 Aspectos da disciplina de projeto de corresponsabilidade social

A disciplina de projeto de corresponsabilidade social está presente no currículo do ensino médio, especificamente para o 2º e 3º anos, e busca desenvolver o protagonismo dos estudantes a partir da elaboração e desenvolvimento de projetos com relevância social, tornando-se uma ponte entre o conhecimento e sua dimensão produtiva, no sentido de despertar os estudantes para as formas de atuação na sociedade, sobretudo em relação a construção de um mundo melhor.

Por meio de metodologias como a pesquisa-ação orientada por projetos e a investigação científica, a disciplina busca promover o desenvolvimento de competências pessoais, sociais, produtivas e cognitivas. Além disso, favorece a aquisição de habilidades de planejamento e gestão, incentiva valores como solidariedade e generosidade e possibilita a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos. Nesse processo, os estudantes são instigados a se envolver em

causas significativas, exercitando seu protagonismo, espírito empreendedor e a construção de uma visão ampliada acerca do coletivo (ICE, 2022).

O material orientativo da disciplina propõe que seu desenvolvimento ocorra por meio da formação de grupos de pesquisa e intervenção alinhados aos itinerários formativos. Nessa perspectiva, as discussões e análises dos problemas identificados, bem como a busca por soluções, estão diretamente vinculadas aos conhecimentos construídos nos componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular, especialmente aqueles que se destacam em cada Itinerário Formativo (ICE, 2022).

A estrutura dos projetos de Corresponsabilidade Social organiza-se em três níveis: macrotema, que orienta os trabalhos de forma ampla; temática central, derivada do macrotema, discutida e problematizada no 2º ano para identificação, análise e proposição de soluções; e tema, que surge da temática central e é aprofundado pelos estudantes do 3º ano em projetos de pesquisa e intervenção, articulados aos itinerários formativos e componentes curriculares relacionados (ICE, 2022).

3 Processo colaborativo de construção do guia

O guia de acolhimento aos estudantes estrangeiros surgiu como uma proposta de intervenção elaborada pelos alunos do 3º ano, após alguns meses de desenvolvimento da disciplina. No primeiro bimestre, por sugestão da professora, o trabalho tinha como objetivo ampliar o repertório sociocultural dos estudantes, de modo a contribuir também para sua preparação aos exames de admissão ao ensino superior.

A proposta inicial consistia na pesquisa de temas de relevância social, econômica e política, em diferentes escalas, do contexto local ao global, cujos resultados seriam apresentados em diversos formatos (vídeo, podcast, jornal impresso, entre outros) à comunidade escolar, durante uma culminância.

Entre os trabalhos produzidos nesse primeiro bimestre, um grupo se sensibilizou com a questão da imigração e realizou entrevistas com estudantes estrangeiros para compreender os desafios enfrentados por eles no ambiente escolar. A partir dessa experiência, a turma decidiu dar continuidade ao tema, transformando-o no foco central do projeto desenvolvido na disciplina.

No segundo bimestre, o projeto foi resignificado e ganhou novos contornos. Como caminho a ser seguido, definiu-se a criação de um Guia sobre a Escola, que seria traduzido para

outros idiomas e acompanhado de uma proposta de tutoria de Língua Portuguesa, ambos pensados como formas de acolher e integrar os estudantes estrangeiros à comunidade escolar.

A proposta justifica-se por seu caráter inovador, inclusivo e de profunda relevância social, além de atender aos objetivos da disciplina, que busca articular o conhecimento à realidade social. Considerando que a escola é vocacionada às línguas, a iniciativa torna-se ainda mais significativa. No entanto, apesar de oferecer o ensino de idiomas estrangeiros, a instituição, assim como a maioria das escolas brasileiras, não está plenamente preparada para receber estudantes estrangeiros, uma vez que não existem diretrizes claras nem formações específicas voltadas a esse público. Como salienta Tufankchi (2024, p. 60), além da ausência de disciplinas voltadas a esse contexto nos currículos do ensino superior, também é limitada a iniciativa das instituições públicas na formação docente para o atendimento de estudantes cujo português não é a língua materna.

A metodologia adotada consistiu na divisão da turma em três grupos de trabalho, de acordo com os eixos de pesquisa e produção. O primeiro grupo ficou responsável por apresentar os aspectos físicos e institucionais da escola, como seus espaços, recursos disponíveis, equipe e organização curricular. O segundo grupo se dedicou a compreender e explicar o funcionamento da educação pública, abordando desde as funções das secretarias escolares, SEDUC e DREs, até as leis que garantem o direito à educação e os programas sociais dos quais os estudantes podem ser beneficiários.

Ao terceiro grupo coube a missão de desenvolver uma proposta de tutoria voltada ao aprendizado da língua portuguesa para os estudantes estrangeiros, a ser implementada pelos alunos do 3º ano nos bimestres seguintes. Para estruturar uma proposta que realmente atendesse às necessidades desse público, o primeiro passo foi a aplicação de um questionário diagnóstico, com o objetivo de compreender os desafios institucionais, culturais e pedagógicos enfrentados por estudantes estrangeiros no sistema educacional brasileiro.

O questionário buscou coletar informações pessoais, como o tempo de permanência no Brasil e na Escola HRA, bem como perceber se houve acolhimento por parte da equipe escolar e dos colegas. Também foram investigadas as principais dificuldades relacionadas à rotina escolar e à comunicação, além de reunir sugestões dos próprios estudantes sobre formatos de atividades que poderiam favorecer sua adaptação e melhorar o desempenho acadêmico.

Os estudantes identificaram aspectos recorrentes nas narrativas dos imigrantes, como a invisibilidade social e as diferenças culturais, que por vezes geram estranhamento e dificultam a integração. Em relação aos que chegaram recentemente, a turma observou a ausência de informações acessíveis sobre o funcionamento da escola, bem como sobre as principais

legislações brasileiras que amparam o estudante estrangeiro. Diante disso, os estudantes reconheceram a importância de elaborar um documento orientador, que reunisse informações básicas sobre a instituição, os direitos e deveres dos alunos, além de aspectos culturais do Brasil, visando a um acolhimento mais empático e inclusivo.

Em razão do exposto os caminhos percorridos levaram a construção de um material, em formato de guia, com a seguinte estruturação:

Figura 1 - Capa e Índice do Guia de Acolhimento



Fonte: Escola Estadual de Tempo Integral HRA, 2025.

Embora o guia seja, por si só, um instrumento de acolhimento voltado aos estudantes e familiares que chegam de outros contextos culturais e educacionais, é de suma importância aprofundar nosso relato da Seção 3 – Acolhimento e Tutoria, pois é nela que se concentra a intervenção prática proposta pela turma.

A ação, atualmente em desenvolvimento, consistiu na criação de um clube de leitura intitulado Leitura sem Fronteiras, com encontros semanais conduzidos pelos próprios estudantes. Além do momento de leitura, individual ou coletiva, os estudantes responsáveis promovem dinâmicas de conversação voltados para o aperfeiçoamento da proficiência gramatical e da capacidade de compreensão textual. O objetivo é favorecer a adaptação dos colegas estrangeiros à nova cultura, ao ambiente escolar e à vida na cidade, promovendo o

desenvolvimento das habilidades de comunicação em língua portuguesa. Além disso, a iniciativa busca melhorar o desempenho acadêmico e fortalecer vínculos afetivos e sociais, criando um grupo de apoio baseado na amizade, na empatia e na troca de experiências entre estudantes de diferentes origens.

Durante o processo de elaboração, apresentação para a escola e aplicação prática, foi possível perceber o envolvimento genuíno da turma. Cada etapa despertava reflexões sobre convivência, diversidade e solidariedade. Os alunos compreenderam que acolher não é apenas receber alguém em um novo espaço, mas criar pontes entre culturas, histórias e experiências de vida. O projeto, portanto, ultrapassou o campo do conhecimento teórico e se tornou uma vivência transformadora, tanto para os estudantes que o construíram quanto para aqueles que são por ele acolhidos.

4 Considerações finais

À luz do que foi desenvolvido, percebemos, em primeiro lugar, que uma escola que oferece um currículo voltado ao desenvolvimento da autonomia, do protagonismo e da consciência social e emocional, fundamentado em uma educação interdimensional e na pedagogia da presença, forma estudantes sensíveis ao seu entorno, capazes de se tornarem cidadãos responsáveis e agentes de transformação por meio da educação.

O projeto permitiu compreender, ainda, que, embora as ondas migratórias sejam uma realidade no Brasil há mais de uma década e o acesso às políticas públicas existentes seja amplamente garantido por leis federais e reforçado por legislações e decretos estaduais, as ações efetivamente voltadas a esse público ainda são escassas e descontinuadas, especialmente no campo educacional.

Em razão disso, reforça-se a importância de iniciativas como essa, que demonstram como a escola se consolida como um espaço de convivência democrática e respeito à diversidade, valorizando o protagonismo juvenil como ferramenta de transformação social e de construção de uma cultura escolar mais empática, justa e solidária.

Por fim, é necessário salientar que o projeto trata-se de uma construção coletiva e que possui um caráter contínuo e dinâmico, encontrando-se, no momento, em pleno desenvolvimento, por isso, suas análises permanecem abertas e sujeitas a aprimoramentos.

Como caminhos ainda a serem trilhados, podemos destacar a finalização do processo de tradução para o espanhol, inglês e francês, que encontra-se em fase de revisão, a apresentação para a comunidade externa, a disponibilização do Guia para as famílias estrangeiras, o

fortalecimento das ações de acolhimento, como palestras e feiras culturais, a continuidade e consolidação do grupo de tutoria Leituras sem fronteiras, entre tantas outras práticas correlatas que possam reforçar o compromisso de manter práticas que favoreçam a interculturalidade e a inclusão.

Referências

CANDAU, Vera Maria. Direitos Humanos, Educação e Interculturalidade. 2006. Disponível em: https://www.dhnet.org.br/educar/1congresso/072_congresso_vera_candau.pdf. Acesso em: 20 set. 2025.

ESCOLA ESTADUAL DE TEMPO INTEGRAL HONÓRIO RODRIGUES AMORIM. Projeto Político-Pedagógico. Várzea Grande: Escola Estadual de Tempo Integral Honório Rodrigues Amorim, 2025.

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO (ICE). Projeto de Corresponsabilidade Social: o conhecimento a serviço de um mundo melhor. Edição Novo Ensino Médio. 1. ed. Recife: Instituto de Corresponsabilidade pela Educação, 2022.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. Modelo Pedagógico e de Gestão das Escolas de Tempo Integral – ETIs: educação integral em tempo integral. 1. ed. Cuiabá: SEDUC-MT, 2025.

TUFANKCHI, Thais Regina da Silva. Desafios enfrentados por professoras no ensino-aprendizagem de português como língua adicional em Cuiabá, Mato Grosso [recurso eletrônico]. 2024. 128 f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) – Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Linguagens, Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem, Cuiabá, 2024.

IDENTIDADE E DIFERENÇA NA DIVERSIDADE EDUCACIONAL: RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA NO CONTEXTO DO PARFOR EQUIDADE

GT 3: Educação e diversidades culturais

Relato de experiência

Eunice Cardoso Lauriano FERREIRA

(Graduanda do Curso de Educação Especial Inclusiva - Segunda Licenciatura da Universidade Federal de Rondonópolis - UFR)
eunice.ferreira@aluno.ufr.edu.br

Maria Célia dos Santos RODRIGUES

(Graduanda do Curso de Educação Especial Inclusiva - Segunda Licenciatura da Universidade Federal de Rondonópolis - UFR)
celia.rodrigues@aluno.ufr.edu.br

Antonio Henrique Coutelo de MORAES

(Professor orientador: Pós-Doutor em Estudos de Linguagem, Universidade Federal de Mato Grosso -UFMT)
antonio.moraes@ufr.edu.br

Resumo

O mundo contemporâneo é marcado pela diversidade, pelas múltiplas formas de ser e de viver, e por realidades heterogêneas que demandam uma prática educativa pautada no respeito às diferenças e na valorização das singularidades. O Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) surge nesse cenário como uma importante política pública voltada à valorização e à qualificação docente. Instituído com o propósito de responder às demandas históricas por uma formação sólida e de qualidade, o programa reafirma o compromisso do Estado com a garantia do direito à educação, reconhecendo o papel central do professor na efetivação das políticas educacionais e na construção de uma escola pública democrática e inclusiva. Dessa forma, a formação docente precisa ser contínua, crítica e reflexiva, voltada não apenas à atualização técnica, mas, sobretudo, à compreensão do papel social da educação. Este estudo objetiva relatar uma experiência vivenciada numa instituição de ensino de Educação Infantil pela Professora Mulher Maravilha¹ com crianças do 5º agrupamento, durante o desenvolvimento do projeto da Primavera, em especial com a criança Hulk², diagnosticada com Síndrome de Down e Transtorno do Espectro Autista (TEA), numa prática exitosa de inclusão.

Palavras-chave: Parfor. Inclusão. Equidade. Identidade. Diferença. Educação Infantil.

1 Introdução

A docência constitui-se como um processo contínuo de aperfeiçoamento e reflexão crítica sobre a prática, na perspectiva freireana de que ensinar é criar possibilidades para a construção

¹ Mulher Maravilha é o nome fictício da Professora nessa pesquisa, usado pelo fato de ser também autora do presente texto.

² Hulk é nome fictício da criança nessa pesquisa, usado para preservar a identidade da criança.

do conhecimento (Freire, 1996). O professor é mediador e coautor do saber, comprometido eticamente com a transformação social. Diante das transformações contemporâneas, a educação exige sensibilidade, flexibilidade e compromisso político com a formação humana, reconhecendo e valorizando as especificidades de cada estudante.

A Segunda Licenciatura em Educação Especial Inclusiva, ofertada pela CAPES em parceria com a UFR, integra esse movimento de fortalecimento da formação continuada, atendendo professores da rede básica. Mais que suprir carências formativas, o curso busca promover uma formação crítica, reflexiva e comprometida com os princípios da inclusão e da equidade. Ao articular teoria e prática, o PARFOR contribui para a consolidação de uma docência inclusiva, capaz de reconhecer e potencializar as singularidades dos estudantes. Formar professores, nesse contexto, é investir na transformação da escola e na efetivação de uma educação para todos.

O presente estudo tem como objetivo relatar e refletir sobre uma experiência pedagógica na Educação Infantil, conduzida pela professora Mulher Maravilha, com crianças do 5º agrupamento, durante o Projeto Institucional “Primavera”. A experiência destacou-se pela participação ativa da criança Hulk, diagnosticada com Síndrome de Down e Transtorno do Espectro Autista (TEA), demonstrando a efetividade de um planejamento intencional e sensível às necessidades individuais.

A ação da professora, pautada na valorização das potencialidades e na criação de um ambiente acolhedor, demonstra que a inclusão é possível quando há intencionalidade pedagógica, compromisso ético e crença nas capacidades de cada criança. À luz de Mantoan (2006) e Vygotsky (1997), reafirma-se que o desenvolvimento ocorre nas interações sociais e que a Educação Infantil é espaço privilegiado de convivência, aprendizagem e reconhecimento da diversidade humana.

2 Inclusão no contexto da Educação Básica

Ao pensar a inclusão partindo de um contexto histórico, é visível o quanto as pessoas com deficiência sempre têm seus direitos sonegados, postergados e/ou negligenciados. Essa segregação ganha força com o capitalismo, a partir de sua lógica produtivista (Böck, 2018, p. 5). A inclusão escolar, embora amplamente defendida nas políticas públicas educacionais, ainda enfrenta práticas excludentes que persistem de forma sutil e estrutural nas instituições de ensino. Parte das ações pedagógicas continua pautada em concepções normalizadoras e meritocráticas, que buscam adequar os estudantes a padrões pré-estabelecidos de desempenho, em vez de

valorizar suas singularidades. Essa lógica homogeneizadora reproduz desigualdades e marginaliza sujeitos que não se enquadram nos modelos dominantes, desconsiderando a diversidade humana como princípio fundamental da educação.

Como ressalta Mantoan (2003), a verdadeira inclusão vai além da presença física do estudante com deficiência na escola, exigindo a reconfiguração dos espaços pedagógicos, currículos e relações escolares, de modo a garantir a participação ativa de todos. Promover a inclusão, portanto, requer romper com práticas excludentes e assumir uma postura ética, política e pedagógica que reconheça as diferenças como parte constitutiva da condição humana.

Inspirados em Freire (1996), compreende-se que a educação inclusiva é também um ato político e ético, voltado à emancipação dos sujeitos e ao respeito à diversidade. Nessa perspectiva, a inclusão implica superar estruturas excludentes e adotar uma prática crítica e transformadora, sustentada no diálogo, na escuta sensível e na valorização das diferenças.

A consolidação do modelo social da deficiência representou um marco na luta pelos direitos das pessoas com deficiência, ao deslocar o foco das limitações individuais para as barreiras sociais e institucionais que produzem exclusão. Esse novo paradigma exige da escola um reposicionamento ético e político diante da diferença. Contudo, apesar dos avanços legais e conceituais, o cotidiano escolar ainda revela contradições e práticas que perpetuam concepções excludentes.

Nesse contexto, o professor deve reconhecer-se como sujeito dialógico, aprendendo com seus alunos e com a diversidade presente em sala. Para Mantoan (2003), o educador inclusivo acredita nas potencialidades de todos os estudantes, planeja ações pedagógicas flexíveis e adota estratégias que respeitam as diferenças individuais, sem negligenciar o direito coletivo à aprendizagem. Assim, o professor torna-se agente de transformação, capaz de questionar práticas cristalizadas e propor novas formas de ensinar, pautadas na cooperação e no reconhecimento das singularidades.

Sob a ótica de Vygotsky (1997), o desenvolvimento humano ocorre nas interações sociais mediadas, e cabe ao professor criar ambientes de aprendizagem significativos que ampliem as zonas de desenvolvimento potencial de cada estudante. Desse modo, a aprendizagem é entendida como processo dinâmico e relacional, construído a partir do encontro entre sujeitos com histórias, culturas e modos diversos de pensar e existir.

3 Hulk em ação: relato de uma prática pedagógica na perspectiva inclusiva

O relato foi construído a partir de observações participantes realizadas entre setembro e dezembro de 2024, com registro em diário de campo, acompanhamento de atividades e registros fotográficos autorizados pela escola.

Hulk é uma criança de 5 anos diagnosticada com Síndrome de Down (CID Q90) e Transtorno do Espectro Autista (TEA). Apresenta linguagem não verbal e comunica-se por gestos, expressões e outros recursos que não incluem oralizar, enfrentando desafios nas interações sociais que exigem mediações específicas no contexto escolar. Está na unidade há três anos, bem adaptado ao ambiente, colegas, servidores e à nova professora, Mulher Maravilha, mantendo vínculo afetivo com a estagiária que o acompanha há dois anos.

Apesar das limitações, Hulk demonstra potencialidades singulares, interesses próprios e formas particulares de aprender. Sua participação nas atividades requer acompanhamento individualizado, estratégias de comunicação alternativa e um ambiente inclusivo que respeite seu ritmo. Ainda necessita desenvolver habilidades preditoras da leitura, cognitivas e de reconhecimento do próprio nome, metas trabalhadas com mediação contínua da professora e da estagiária, fundamentais para seu avanço pedagógico e social.

Durante as vivências em grupo, demanda intervenções frequentes para participar de jogos, socializações e momentos coletivos. Em espaços amplos, tende a se dispersar, exigindo acompanhamento próximo para compreender limites e manter-se engajado. Sob a perspectiva sócio-histórico-cultural de Vygotsky (1997), o desenvolvimento ocorre por meio das interações sociais e das mediações significativas. Assim, o trabalho conjunto da professora e da estagiária amplia sua Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), favorecendo aprendizagens cognitivas, afetivas e sociais.

Conforme Mantoan (2003), a inclusão exige uma pedagogia flexível e criativa, capaz de acolher as diferenças e valorizar as conquistas de cada estudante. No caso de Hulk, isso se traduz em experiências que respeitam seu ritmo e promovem pertencimento. A inclusão, portanto, vai além da adaptação de atividades — implica construir ambientes cooperativos e afetivos, nos quais todos aprendam juntos.

Durante as observações, notou-se o interesse de Hulk por objetos que se movem ou balançam, como lápis e fitas, os quais utiliza para autorregulação sensorial — característica comum em crianças com TEA. Tal comportamento, longe de ser contido, deve ser compreendido como forma legítima de expressão, pois, segundo Vygotsky (1998), toda manifestação humana possui significado social e cultural. Reconhecer esses gestos é essencial para práticas mediadoras que transformem particularidades em oportunidades de aprendizagem.

No projeto institucional “Primavera”, voltado ao fortalecimento dos vínculos entre escola e família, a professora percebeu o desafio de garantir a participação de Hulk, que até então não havia integrado apresentações culturais por falta de estratégias adequadas. Sensível a isso, planejou uma proposta pedagógica que incorporasse seus movimentos rítmicos e objetos preferidos, favorecendo sua expressão corporal e emocional.

Com o apoio da família e o acompanhamento da estagiária, Hulk participou ativamente dos ensaios e da apresentação da música “Arco-íris”, protagonizando momentos de alegria e engajamento. Sua atuação emocionou a comunidade escolar e simbolizou um marco de inclusão, pertencimento e superação.

Mais que uma conquista individual, a experiência revelou à professora o verdadeiro sentido da educação inclusiva e humanizadora. Como afirma Freire (1996), “ensinar exige alegria e esperança” — princípios que nortearam essa vivência transformadora para a criança, a docente e toda a escola.

Imagem 1 – Apresentação da Música “Arco-íris”



Fonte: Autoria própria (2025).

Imagem 2 – Fim da apresentação cultural



Fonte: Autoria própria (2025).

4 Considerações finais

A experiência vivenciada evidencia que a inclusão não se limita à presença física do estudante, mas à participação efetiva e significativa nas práticas pedagógicas e culturais da escola. Sob a ótica de Vygotsky (1998), o desenvolvimento humano ocorre nas interações sociais e mediações simbólicas, e foi por meio de um planejamento sensível e intencional que a professora permitiu a Hulk atuar em sua Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), ampliando suas potencialidades cognitivas, emocionais e sociais. Assim, a ação docente configurou-se como mediação concreta entre criança, conhecimento e cultura, transformando a vivência em um espaço de aprendizagem compartilhada.

Conforme Mantoan (2003), a inclusão requer o reconhecimento da diferença como valor educativo, rompendo com práticas homogeneizadoras e possibilitando que cada sujeito aprenda segundo suas singularidades. O protagonismo de Hulk na apresentação cultural demonstrou a força de um ambiente escolar que acolhe, respeita e aprende com a diversidade. Inspirada em Freire (1996), essa prática reafirma que “ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho, os homens se educam em comunhão”, expressando o caráter dialógico e emancipador da educação.

Esse momento representou mais que uma atividade festiva: foi um ato pedagógico de transformação e reconhecimento humano, no qual o direito à participação — garantido pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) — concretizou-se ao permitir que cada criança fosse vista, ouvida e valorizada como sujeito de direitos.

A escola, por sua vez, deve constituir-se como espaço de acolhimento e diálogo, promovendo uma cultura de respeito e cooperação traduzida em ações concretas. A verdadeira inclusão ocorre quando cada estudante é reconhecido como capaz de aprender, participar e contribuir a partir de suas singularidades.

Consolidar uma educação inclusiva exige articulação entre políticas públicas, formação docente e compromisso institucional, em um movimento contínuo de reflexão e reconstrução da prática educativa. Trata-se de um processo permanente, sustentado por coragem, criticidade e esperança, para que a escola se torne, de fato, um espaço de humanização e transformação social.

Referências

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2008. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br>. Acesso em: 11 out. 2025.

BOCK, G. L. K; NUERNBERG, A. H. 2018. **As concepções de deficiência e as implicações nas práticas pedagógicas**. ANAIS do Congresso da Educação Básica – COEB, Florianópolis.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.



MAIS CIÊNCIA NA ESCOLA: TRAJETÓRIA DE UMA BOLSISTA QUILOMBOLA

GT 3: Educação e diversidades culturais

Relato de experiência

Nina Iracema da Silva ALVES

(Discente de Licenciatura em Matemática/UFMT/Cuiabá/Mato Grosso/ Bolsista IEx/CNPq)

E-mail: ninairacema24@gmail.com

Sônia Gonçalves PEREIRA

(Docente Efetiva da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC-MT/Cuiabá/Mato Grosso/ Orientadora e Colaboradora dos Projetos de Iniciação Científica Junior e o Mais Ciência na Escola da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) e Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico CNPq).

E-mail: princesamat2@gmail.com

1 Introdução

O presente relato de experiência tem como objetivo compartilhar a trajetória da bolsista **Nina Iracema da Silva Alves**, no âmbito do projeto **Mais Ciência na Escola**, financiado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FNDCT) e desenvolvido em parceria entre o Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI), o Ministério da Educação (MEC) e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). A ação busca democratizar o acesso à ciência entre estudantes de comunidades tradicionais, quilombolas e indígenas, articulando popularização científica e valorização de saberes locais.

A experiência aqui apresentada busca evidenciar a importância do programa de Iniciação ao Extensionismo (IEx) como ferramenta de democratização do acesso à ciência, especialmente entre estudantes de comunidades tradicionais, quilombolas, indígenas, promovendo inclusão social e valorização dos saberes locais.

Nesse sentido, o relato também pretende destacar como a inserção da bolsista no programa favorece a construção de uma identidade acadêmica comprometida com as realidades do campo e das comunidades tradicionais. A vivência possibilita o desenvolvimento de habilidades científicas e extensionistas sem que haja ruptura com os valores culturais e familiares, permitindo que a formação universitária seja atravessada pela dimensão comunitária e pela perspectiva decolonial.

A integração entre conhecimentos acadêmicos e saberes ancestrais potencializa autonomia, identidade cultural e pertencimento. Em Mato Grosso, o projeto acolhe práticas comunitárias (plantios, culinária, memória de idosos, arte e cultura) como objetos legítimos de pesquisa, aproximando ciência e território. Dessa forma, o relato evidencia que a educação científica não se limita à transmissão de conteúdos formais, mas se configura como um processo transformador capaz de fortalecer vínculos comunitários, valorizar saberes locais e abrir caminhos para que jovens quilombolas, indígenas e de comunidades tradicionais reconheçam seu protagonismo na construção do conhecimento.

2 Fundamentação teórica

A inserção de jovens de comunidades historicamente marginalizadas na ciência constitui um desafio, mas também uma oportunidade de transformação social. De acordo com a literatura (FREIRE, 1996, p. 48; SANTOS, 2007, p. 112), práticas educativas emancipatórias precisam dialogar com os saberes comunitários, de modo a fortalecer a identidade cultural e promover a autonomia dos sujeitos.

O projeto *Mais Ciência na Escola*, ao contemplar populações campesinas, quilombolas e indígenas, aproxima-se dessa perspectiva, valorizando tanto o conhecimento acadêmico quanto os saberes ancestrais, como a agricultura tradicional, a culinária típica e as memórias intergeracionais.

3 Objetivos

- Descrever a trajetória de inserção da bolsista no projeto *Mais Ciência na Escola*;
- Detalhar atribuições e responsabilidades desenvolvidas;
- Relatar as atribuições e responsabilidades desempenhadas;
- Analisar os desafios enfrentados na implementação das ações;
- Refletir sobre os impactos pessoais, acadêmicos e comunitários decorrentes da experiência.

4 Metodologia

A construção deste relato baseia-se em uma abordagem qualitativa e descritiva, tomando como referência a experiência prática das autoras enquanto bolsista de Iniciação ao Extensionismo e a Orientadora e Colaboradora dos Projetos de Iniciação Científica. Foram sistematizadas vivências, registros de atividades, oficinas, reuniões, palestras e processos de acompanhamento estudantil desenvolvidos entre 2023 e 2025, nas 15 escolas públicas estaduais participantes do projeto em Mato Grosso.

5 Resultados e Discussões

5.1 Trajetória e inserção no projeto

Moradora itinerante da Comunidade Quilombola Campina de Pedra (Poconé/MT) e ex-bolsista de ICJ da Olimpíada Nacional de Povos Tradicionais, Quilombolas e Indígenas, a autora dá continuidade ao compromisso de integrar saberes ancestrais à pesquisa científica. Em MT, o projeto seleciona estudantes e docentes de comunidades tradicionais, quilombolas, e indígenas, legitimando práticas locais como objetos de investigação.

5.2 Atribuições e responsabilidades

- Orientação e apoio direto a estudantes e professores, especialmente na Escola Estadual do Campo Dom Francisco de Aquino Corrêa (Cangas, Poconé/MT);
- Mobilização estudantil com encontros, oficinas e visitas técnicas, envolvendo 42 estudantes; 20 artigos foram selecionados para o 2º Seminário de Povos Tradicionais, Quilombolas e Indígenas de MT;
- Palestras, oficinas de redação científica e orientações individualizadas;
- Apoio técnico para currículos Lattes, planos de trabalho, cartas de anuência e justificativas documentais para bolsas CNPq;
- Mediação institucional entre escolas, coordenação e equipe técnica (cronogramas, editais, eventos e orientações).

5.3 Desafios enfrentados

- Documentação civil de estudantes indígenas (RG/CPF), dificultando bolsas, contas bancárias e currículos acadêmicos;
- Erros cartoriais (omissões, acréscimos e grafias incorretas), revelando descompasso com a diversidade linguística e cultural;

- Acesso bancário precário em áreas remotas, demandando intermediação e sensibilização de agências;
- Baixa familiaridade digital, exigindo acompanhamento pedagógico próximo, prático e cuidadoso, sobretudo com crianças e adolescentes do campo, quilombolas e indígenas.

Tais barreiras evidenciam a necessidade de uma atuação que combine técnica e afeto, traduzindo exigências acadêmicas para os contextos comunitários e fortalecendo a voz dos territórios nas instituições.

5.4 Perspectivas e avanços

A implementação de **laboratórios makers** (impressoras 3D, kits de robótica, computadores e usinagem) amplia o “faça você mesmo”, conectando aprendizagem prática às demandas reais das comunidades. A execução em **15 escolas estaduais** consolida a mediação entre universidade e território, amparada na experiência da autora como ex-estudante do campo.

6 Considerações Finais

O Mais Ciência na Escola se afirma como estratégia de democratização da ciência ao integrar saberes acadêmicos e comunitários. A trajetória da bolsista evidencia a viabilidade de percursos acadêmicos sem ruptura com raízes culturais, reforçando o protagonismo dos estudantes de comunidades tradicionais, quilombolas, indígenas e o empoderamento coletivo. Recomenda-se a continuidade e ampliação de políticas que facilitem documentação, inclusão bancária e letramento digital, assegurando permanência e sucesso acadêmico de populações camponesas, quilombolas e indígenas.

Além disso, a experiência relatada demonstra que programas como esse não apenas fortalecem a produção científica em territórios historicamente marginalizados, mas também criam redes de solidariedade e partilha de saberes. Tais iniciativas contribuem para que os estudantes sejam reconhecidos como sujeitos de direitos e produtores de conhecimento, rompendo com a lógica excludente que historicamente afastou comunidades tradicionais dos espaços formais da ciência.

7 Referências

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6023: Informação e documentação – Referências – Elaboração**. Rio de Janeiro: ABNT, 2003.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 10520: Informação e documentação – Citações em documentos – Apresentação**. Rio de Janeiro: ABNT, 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2007.



PROJETO DE LEITURA “ODISSEIA”: UMA EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA ESTADUAL DE VÁRZEA GRANDE

GT 3: Educação e diversidades culturais

Relato de experiência

Elzimar OLIVEIRA

(Mestra pelo Programa PROFLETRAS/UNEMAT/Cáceres/Mato Grosso). E-mail: Elzimar.oliveira@edu.gov.br

Anna Kaylla LOVATO

(Discente da rede estadual/Várzea Grande/Mato Grosso). E-mail: e2021529@edu.mt.gov.br

Rafael Fabiano de ARAUJO

(Discente da rede estadual/Várzea Grande/Mato Grosso). E-mail: E2074153@edu.mt.gov.br

1 Introdução

Neste relato de experiência descrevemos nossa participação do “Projeto de Leitura Odisseia”, que compõe o “Projeto Integrador”, que está sendo realizado no ano de 2025, na Escola Estadual “Jaime Veríssimo de Campos Junior - Jaiminho”, localizada em Várzea Grande, local onde a maioria da população se declara como parda (IBGE/Censo 2022).

Dessa forma, o desenvolvimento do projeto justifica-se pela sua relevância para a formação integral dos/as estudantes, pois se apresenta, entre outros aspectos, como uma iniciativa de fomento à Literatura Afro-Brasileira, no sentido de despertar o interesse dos/as estudantes pelas obras literárias das autoras afro-brasileiras, contemplando o conhecimento de diferentes grupos raciais e culturais.

O objetivo geral do “Projeto de Leitura Odisseia” é “Incentivar a leitura literária como prática formativa, desenvolvendo as competências leitoras, críticas e criativas dos/as estudantes”. A partir do objetivo proposto, este relato de experiência busca transmitir não apenas as contribuições intelectuais do “Projeto de Leitura Odisseia”, mas também a riqueza do crescimento pessoal e da conexão com nossa identidade. Para o desenvolvimento desse relato, utilizamos como recurso metodológico Rodas de Leitura, realizada com as turmas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

2 Construindo conhecimentos: nossa experiência no Projeto de Leitura Odisseia

Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a escola deve ser um espaço que permita aos estudantes “compreender que a sociedade é formada por pessoas que pertencem a grupos étnico-raciais distintos, que possuem **cultura e história próprias, igualmente valiosas**, e que em conjunto constroem, na nação brasileira, sua história” (BNCC, 2018, p. 467, grifo das

autoras). Assim, a escola tem um papel fundamental no ensino de aspectos culturais e raciais de diferentes populações.

A BNCC estabelece as aprendizagens essenciais (conhecimentos, habilidades e competências) que todos os/as estudantes da Educação Básica no Brasil devem desenvolver em cada etapa formativa. Ela objetiva garantir um conjunto comum de aprendizagens, reduzir desigualdades e fornecer uma referência obrigatória para a elaboração dos currículos locais, voltada para a qualidade do ensino. Dada a grande diversidade cultural e expressivas desigualdades sociais, a BNCC deve promover a igualdade, a diversidade e a equidade, a partir de um currículo plural, de modo que ressignifique as práticas escolares diversas. Dentre as competências gerais da educação básica descrita na BNCC citamos:

Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (BRASIL, 2018, p. 9).

Na competência em tela, notamos que há de forma explícita um apontamento sobre a necessidade de valorização da questão cultural. Porém, como o foco em relação à diversidade é bastante amplo, isso pode dificultar ações educativas fundamentadas na diversidade que circunda a Educação Básica. A partir dessa competência geral, mencionamos a habilidade (EM13LP52) da BNCC:

Analisar obras significativas das literaturas brasileiras e de outros países e povos, em especial a portuguesa, a indígena, a africana e a latino-americana, com base em ferramentas da crítica literária (estrutura da composição, estilo, aspectos discursivos) ou outros critérios relacionados a diferentes matrizes culturais, considerando o contexto de produção (visões de mundo, diálogos com outros textos, inserções em movimentos estéticos e culturais etc.) e o modo como dialogam com o presente (Brasil, 2018, p. 526)

A partir dessa habilidade da BNCC, observamos somente uma preocupação no plano formal em tratar da Literatura Brasileira, Portuguesa, Indígena, Africana e a Latino-Americana, pois não há uma orientação efetiva sobre como trabalhar questões teóricas e práticas, especialmente, voltadas para aos aspectos literários afro-brasileira.

Embora a Secretaria de Educação de Mato Grosso (SEDUC-MT) traga o Material Estruturado como principal aliado do/a professor/a no processo de ensino-aprendizagem dos/as estudantes, não há no material do 2º e do 3º ano nenhum estudo referente à Literatura Afro-Brasileira. Isso revela um apagamento da produção literária afro-brasileira, que deveria ocupar

espaço central em qualquer discussão séria sobre diversidade literária e representatividade no currículo escolar” (Oliveira, Matos, Arcanjo, 2024, p. 7).

Diante disso, destacamos que a Lei 10.639/2003 orienta sobre a

[...] a inclusão de ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira, devendo ser incluído no rol dos conteúdos programáticos 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, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes a História do Brasil (Brasil, 2003, Art. 26, 1º).

Dada a ausência da Literatura Afro-Brasileira no Material Estruturado e da orientação da Lei 10.639/2003, sobre o estudo de História e Cultura Afro-Brasileira, o “Projeto de Leitura Odisseia” está sendo desenvolvido nos Ensino Fundamental e Ensino Médio, no do ano letivo de 2025, na Escola Estadual Jaime Veríssimo de Campos Junior - Jaiminho, localizada em Várzea Grande. Assim, na sequência, passamos a descrever brevemente o desenvolvimento desse projeto.

Inicialmente, realizamos a leitura do conto “A escrava”, de Maria Firmino dos Reis. O texto aborda a problemática da discriminação racial no Brasil, na época da escravização. Nele há a voz dos escravocratas, na qual aparece a figura do senhor; a voz dos abolicionistas, em que aparece a senhora, a narradora inicial; e a voz da escravizada, que é Joana, a escrava. Essas vozes expressam não apenas experiências e visões de mundo, mas também promovem reflexões críticas sobre questões raciais, sociais, históricas e culturais.

A apreciação do conto nos despertou para o mundo da literatura de uma forma muito intensa. Ao refletirmos sobre a crueldade da escravização e a resistência da mulher negra, possibilitou que compreendêssemos a figura da mulher negra e em sua condição de vulnerabilidade racial.

Posteriormente, foi realizada a leitura do poema “Minha África” publicado no livro “Na Pele”, de Luciene Carvalho. O texto proporciona uma reflexão profunda sobre identidade, pertencimento, assim como a rica herança cultural do continente africano. É uma obra relevante para os estudantes, em particular os afro-brasileiros, pois a literatura pode ser uma ferramenta poderosa para a formação da auto estima e da consciência histórica e de fomentação para uma cultura antirracista.

A abordagem desse poema foi feita por meio de rodas de leitura, o que nos possibilitou um compartilhamento de nossos sentimentos e percepções sobre os temas tratados. Foi incrível

ver como cada colega se identificava com determinados trechos do poema, tornando a leitura e compreensão dos poemas muito mais rica e aprofundada.

Diante da falta de referências de autores/as afro-brasileiros/as, elaboramos uma a Carta Aberta ao Secretário de Estado de Educação de Mato Grosso - Alan Porto e à Presidenta da Academia Mato-Grossense de Letras - Luciene Carvalho, solicitando a inclusão das obras de Literatura Afro-Brasileira, no currículo escolar de Mato Grosso.

Considerações parciais do Projeto de Leitura Odisseia

A participação no “Projeto de Leitura Odisseia” tem contribuído para a compreensão do papel da literatura, entendendo, por sua vez, que ela não se limita somente à leitura, mas também possibilita uma reflexão mais aprofundada do processo de luta por uma educação inclusiva, democrática e plural.

Ao tratar da Literatura Afro-Brasileira nos possibilitou trabalhar a representatividade da população negra, no sentido de reconhecer sua pluralidade. Nesse sentido, essa experiência ampliou não só nosso repertório literário, como nossa visão de mundo e nos fez pessoas mais conscientes e engajadas por uma sociedade leitora e inclusiva.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.639.htm/ Acesso 10 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf Acesso set. 2025

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira INEP. Censo escolar 2022. Disponível em: https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2022/apresentacao_coletiva.pdf Acesso em: 10 set. 2025.

OLIVEIRA, Elzimar Alves de; MATOS, Julliana Larissa de Oliveira; ARCANJO, Lucia Solange Ferreira. Relações Raciais na Educação: a (In)Visibilidadede da Literatura Afro-Brasileira no Contexto Escolar. In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO (SEMIEDU), 32. , 2024, Cuiabá/MT. **Anais** [...]. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2024. p. 1751-1760. ISSN 2447-8776.

MAXI. Ensino Médio: 2ª e 3ª série. Língua Portuguesa: Caderno do Professor/Obra Coletiva. São Paulo: Somos Sistema de Ensino, 2023.

QUESTÕES DE GÊNERO, RACISMO E HOMOFOBIA NO AMBIENTE ESCOLAR: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA EM EDUCAÇÃO FÍSICA

GT 3: Educação e diversidades culturais

Relato de Experiência

Adão Rodrigues de SOUSA

(Docente da rede Estadual/Diamantino/Mato Grosso). E-mail: adao.sousa@unemat.br

Resumo

O estudo aborda as manifestações de machismo, racismo e homofobia no contexto escolar, reconhecendo a Educação Física como espaço estratégico para promover inclusão e respeito à diversidade. Teve como objetivo relatar e analisar uma experiência pedagógica baseada em rodas de conversa com estudantes do Ensino Fundamental e Médio. A pesquisa qualitativa, descritiva e exploratória, utilizou observação participante. Os resultados evidenciaram avanços na conscientização e redução de preconceitos, apesar de resistências. Conclui-se que práticas dialógicas fortalecem a cidadania e a cultura de respeito.

Palavras-chave: Educação Básica. Educação Física. Gênero.

1 Introdução

As questões relacionadas a gênero, preconceito racial e sexualidade têm se constituído, ao longo das últimas décadas, como temas centrais no debate educacional, na medida em que a escola é compreendida como espaço privilegiado para a formação cidadã e a promoção da igualdade social. No entanto, apesar dos avanços legais e discursivos no campo da educação, ainda se verifica, no cotidiano escolar, a presença de manifestações de machismo, homofobia, racismo e outras formas de preconceito que comprometem a convivência democrática e o pleno desenvolvimento dos sujeitos. Tal realidade desafia as/os educadores a promoverem práticas pedagógicas que não apenas transmitam conteúdos, mas que possibilitem reflexões críticas, capazes de transformar mentalidades e construir ambientes escolares mais justos e acolhedores.

Nesse contexto, emerge a problematização que orienta o presente estudo: como intervir pedagogicamente diante das expressões de preconceito manifestadas entre estudantes, de modo a fomentar a consciência crítica, a empatia e o respeito mútuo? A questão, por sua complexidade, insere-se em um campo teórico que articula discussões sobre gênero, identidade, diversidade e educação, reconhecendo que o espaço escolar, sobretudo nas aulas de Educação Física, constitui terreno fértil para o fortalecimento ou a desconstrução de estigmas e estereótipos.

Foi nesse horizonte que se desenvolveu a presente investigação, realizada em uma Escola Estadual de Diamantino, Mato Grosso, abrangendo turmas do 6º ano do Ensino Fundamental II ao 3º ano do Ensino Médio, totalizando aproximadamente 350 estudantes. O professor-

pesquisador, ao constatar diversas situações de discriminação, decidiu intervir pedagogicamente por meio da realização de rodas de conversa e outras práticas reflexivas, com vistas a desconstruir discursos preconceituosos e ampliar a consciência crítica das/os discentes.

A relevância desta pesquisa reside na necessidade de pensar a escola como um espaço de resistência frente às múltiplas formas de opressão, contribuindo para a formação de sujeitos comprometidos com a equidade e o respeito à diversidade. Além disso, justifica-se pelo papel que a Educação Física pode desempenhar na superação de práticas discriminatórias, ao potencializar não apenas o desenvolvimento físico, mas também a dimensão ética, social e cultural da aprendizagem. Objetiva-se, assim, relatar uma experiência pedagógica de intervenção frente a manifestações de machismo, racismo e homofobia em turmas de Ensino Fundamental e Médio.

2 Referencial Teórico

A discussão sobre gênero, sexualidade e diversidade no campo educacional destaca-se como pauta central no cenário contemporâneo, pois questiona estruturas históricas de desigualdade e exclusão social. Louro (1997; 2004) evidencia que a escola, longe de ser um espaço neutro, regula corpos, constrói identidades e muitas vezes reforça padrões heteronormativos e excludentes. Nesse sentido, compreender os processos educativos à luz dessas questões implica reconhecer que práticas e discursos escolares moldam a forma como sujeitos percebem a si mesmos e aos outros. Goellner (2010) corrobora essa perspectiva ao enfatizar que a educação dos corpos, gêneros e sexualidades está vinculada ao reconhecimento da diversidade como elemento estruturante das relações sociais.

A Educação Física constitui um campo em que tais diferenças se tornam ainda mais visíveis, já que historicamente práticas corporais foram marcadas por distinções de gênero que perpetuaram estereótipos de masculinidade e feminilidade (Devide *et al.*, 2011). Dinis (2008) ressalta que a ausência de abordagens críticas acerca da diversidade sexual no currículo reforça preconceitos e limita a formação cidadã. Neira (2007; 2020), por sua vez, defende uma abordagem cultural da Educação Física, fundamentada na valorização das práticas corporais populares e das múltiplas identidades, propondo o currículo como espaço de negociação cultural. Silva e Marani (2022) confirmam que, embora haja avanços, a inserção das temáticas de gênero e sexualidade nos currículos universitários ainda ocorre de forma tímida, o que evidencia a urgência de políticas institucionais consistentes.

A questão racial também se insere de forma contundente nesse debate. Rangel (2006) demonstra que o racismo, muitas vezes velado, está presente em práticas pedagógicas, enquanto Nóbrega (2020) defende uma Educação Física antirracista, pautada na valorização da cultura corporal afro-brasileira. Barbosa (2023) reforça o papel central do professor na criação de estratégias pedagógicas emancipatórias frente ao racismo escolar, e Corsino e Auad (2012) salientam que gênero e raça não devem ser tratados como complementos curriculares, mas como dimensões estruturantes da prática docente. Nessa direção, Devede, Rocha e Moreira (2020) evidenciam a coeducação como abordagem pedagógica relevante para a desconstrução de preconceitos e para a formação de sujeitos comprometidos com a equidade de gênero e o respeito à diversidade. Sousa (2024), ao analisar os currículos de Educação Física em instituições públicas de Mato Grosso, evidencia que tais dimensões ainda são negligenciadas, reforçando a necessidade de engajamento pedagógico e institucional para que a escola se constitua em espaço efetivo de valorização da diversidade.

3 Metodologia

A presente investigação caracteriza-se como um estudo de abordagem qualitativa, de natureza descritiva e exploratória, fundamentando-se na perspectiva de que a compreensão dos fenômenos sociais requer atenção ao contexto e à subjetividade das/os sujeitos envolvidos (Severino, 2017; Gil, 2019).

O percurso investigativo foi desenvolvido em uma Escola Estadual situada em Diamantina, Mato Grosso, contemplando estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental II ao 3º ano do Ensino Médio, totalizando cerca de 350 discentes. A pesquisa configurou-se como um relato de experiência, uma vez que partiu da prática docente do professor-pesquisador, que, ao identificar situações recorrentes de homofobia, racismo e machismo entre os estudantes, optou por intervir pedagogicamente mediante rodas de conversa e outras atividades dialógicas. O relato de experiência constitui modalidade válida de investigação científica, pois permite a sistematização e análise crítica de práticas educativas, de modo a transformá-las em conhecimento acadêmico (Prodanov; Freitas, 2013).

Os dados foram coletados por meio da observação participante, recurso metodológico que possibilita a inserção direta do pesquisador no campo de estudo, permitindo apreender não apenas os comportamentos manifestos, mas também as interações, significados e contradições subjacentes (Gil, 2019). As rodas de conversa, realizadas com as turmas, funcionaram como espaços de diálogo, escuta e reflexão coletiva, propiciando a manifestação de diferentes

posicionamentos acerca das questões de gênero, sexualidade e diversidade, além de favorecerem a construção de sentidos compartilhados.

4 Análise e Discussão

As observações realizadas ao longo do trabalho de campo revelaram que o ambiente escolar ainda se configura como espaço permeado por diferentes formas de preconceito, incluindo manifestações de machismo, homofobia e racismo. No início da investigação, constatou-se a recorrência de discursos que naturalizavam estereótipos de gênero, atitudes discriminatórias e comentários pejorativos relacionados à cor da pele, à identidade de gênero e à sexualidade. Esses episódios refletem o que Dinis (2008) denomina de reprodução das desigualdades no espaço escolar, quando este se abstém de problematizar a diversidade e acaba por reforçar padrões sociais excludentes.

A intervenção pedagógica, desenvolvida por meio de rodas de conversa e práticas dialógicas (Freire, 1996), demonstrou-se um recurso eficaz para provocar reflexões críticas entre as/os estudantes. Durante esses momentos, foi perceptível a emergência de narrativas diversas: alguns discentes expuseram experiências de discriminação já vividas, enquanto outras/os reconheceram posturas preconceituosas anteriormente reproduzidas. Esse movimento de autorreflexão e de escuta coletiva está em consonância com o que Louro (1997) e Goellner (2010) destacam como fundamental para a desconstrução de estigmas: a criação de espaços nos quais as identidades sejam tematizadas e discutidas em sua pluralidade.

Esses resultados dialogam com as proposições de Neira (2007; 2020), que defendem a importância da valorização das identidades e das culturas corporais como parte constitutiva do currículo da Educação Física. Ao tematizar as diferenças em sala de aula, o professor-pesquisador promoveu a resignificação das práticas educativas, transformando a disciplina em espaço de reflexão crítica e de construção de novas formas de convivência. Além disso, ao abordar as questões raciais, foi possível aproximar-se do que Nóbrega (2020) e Barbosa *et al.* (2023) sugerem como horizonte para uma Educação Física antirracista, capaz de confrontar desigualdades estruturais e de promover práticas pedagógicas emancipatórias.

Apesar dos avanços identificados, é importante reconhecer que ainda há um longo caminho a ser percorrido. A resistência de parte das/os estudantes evidencia que as transformações culturais não ocorrem de forma imediata, exigindo a continuidade de práticas educativas intencionais e sistemáticas. Como reforça Corsino e Auad (2012), a inserção das temáticas de gênero, raça e sexualidade no currículo não pode ser episódica ou superficial, mas deve estruturar-se como princípio pedagógico permanente. Nesse sentido, a experiência aqui

relatada demonstra o potencial da Educação Física para contribuir na formação de sujeitos mais conscientes e críticos, mas também evidencia a necessidade de políticas escolares que garantam a transversalidade do debate sobre diversidade em todas as áreas do conhecimento.

5 Considerações finais

O estudo evidenciou a relevância de enfrentar o machismo, o racismo e a homofobia no ambiente escolar, destacando o papel transformador da Educação Física como espaço de reflexão crítica e formação cidadã. Os resultados apontaram avanços na conscientização dos estudantes, ao mesmo tempo em que revelaram resistências que demonstram a necessidade de ações contínuas e sistemáticas. Conclui-se que práticas pedagógicas dialógicas e inovadoras, aliadas à formação docente permanente, são fundamentais para promover ambientes inclusivos e equitativos. Apesar das limitações do estudo, seus achados oferecem contribuições para professores, gestores e formuladores de políticas públicas, além de abrirem caminho para novas pesquisas que ampliem a compreensão sobre diversidade e respeito no contexto educacional.

Referências

BARBOSA, Hamilton Gonçalves. **Enfrentamento ao racismo na escola**: memórias, registros e narrativas de um professor de educação física. 2023. 95 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Belo Horizonte, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/79845>. Acesso em: 24 ago. 2025.

CORSINO, Luciano Nascimento; AUAD, Daniela. **Questões de gênero na Educação Física escolar**. São Paulo: Cortez, 2012.

DEVIDE, Fabiano Pries *et al.* Estudos de gênero na educação física brasileira. **Motriz: Revista de Educação Física**, v. 17, p. 93-103, 2011. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/view/1980-6574.2011v17n1p93/0>. Acesso em: 25 ago. 2025.

DEVIDE, Fabiano Pries; DA ROCHA, Cristina Maria; DOS SANTOS MOREIRA, Izabela. Coeducação e Educação Física escolar: uma ferramenta para abordar as relações de gênero nas práticas corporais. **Cadernos de Formação RBCE**, v. 11, n. 2, 2020. Disponível em: <http://rbce.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/2420>. Acesso em: 25 ago. 2025.

DINIS, Nilson Fernandes. Educação, relações de gênero e diversidade sexual. **Educação & Sociedade**, v. 29, p. 477-492, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/nTn98Ch9xWZdqbcSFwXkykw/>. Acesso em: 24 ago. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GOELLNER, Silvana Vilodre. A educação dos corpos, dos gêneros e das sexualidades e o reconhecimento da diversidade. **Cadernos de Formação RBCE**, v. 1, n. 2, 2010. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/105085>. Acesso em: 24 ago. 2025.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo: ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

NEIRA, Marcos Garcia. Valorização das identidades: a cultura corporal popular como conteúdo do currículo da Educação Física. **Motriz: Revista de Educação Física**, p. 174-180, 2007. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/view/820>. Acesso em: 25 ago. 2025.

NEIRA, Marcos Garcia. A Abordagem das Diferenças no Currículo Cultural da Educação Física. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 7, p. 41-56, 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/2892>. Acesso em: 25 ago. 2025.

NÓBREGA, Carolina Cristina dos Santos. Por uma educação física antirracista. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 34, n. Esp., p. 51-61, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rbefe/article/download/173145/163522/436839>. Acesso em: 24 ago. 2025.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do Trabalho Científico: Métodos e Técnicas de Pesquisa e do Trabalho Acadêmico**. 2 ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RANGEL, Irene Conceição Andrade. Racismo, preconceito e exclusão: um olhar a partir da Educação Física escolar. **Motriz: Revista de Educação Física**, p. 73-76, 2006. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/view/63>. Acesso em: 24 ago. 2025.

SILVA, Gabriella Gonçalves Mendes da; MARANI, Vitor Hugo. Gênero, sexualidade e educação física: reflexões acerca do currículo em universidades federais brasileiras. **Revista Espaço do Currículo**, v. 15, n. 3, p. 1-15, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/62174>. Acesso em: 25 ago. 2025.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez Editora, 2017.

SOUSA, Adão Rodrigues de. **As relações de gênero nos currículos de licenciaturas em Educação Física de Instituições de Ensino Superior públicas do estado de Mato Grosso**. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal de Mato Grosso, Faculdade de Educação Física, Cuiabá, 2024. Disponível em: <https://ri.ufmt.br/handle/1/6762>. Acesso em: 25 ago. 2025.



SABERES LOCAIS E DIVERSIDADE EDUCACIONAL: POR UM CURRÍCULO VIVO E AUTÊNTICO.

GT 3 Educação e diversidade local

Relato de experiência

Nadir de Arruda Silva OLIVEIRA

(Especialista, licenciada em geografia e segunda licenciatura Educação Escolar quilombola). E-mail: "nadir.oliveira@edu.mt.gov.br"

Euzemar Fátima Lopes SIQUEIRA

(Mestre em geografia Docente da rede estadual/Cuiabá/Mato Grosso). E-mail: eflsiquera@gmail.com

1 Introdução

A educação, quando enraizada nos contextos culturais e sociais de uma comunidade, torna-se mais significativa, afetiva e transformadora. Os saberes locais — aqueles que emergem das vivências cotidianas, das tradições orais, dos modos de fazer e sentir — representam uma fonte rica e legítima de conhecimento, muitas vezes invisibilizada pelos modelos escolares tradicionais. Ao reconhecer a diversidade educacional como um valor e não como um desafio, abre-se espaço para a construção de um currículo vivo, autêntico e plural, capaz de dialogar com as realidades dos sujeitos que o compõem.

Este relato de experiência tem como objetivo evidenciar como os saberes ancestrais e comunitários, transmitidos por meio da oralidade e da convivência, contribuíram para minha formação pessoal e profissional como educadora. A partir das rodas de conversa realizadas em minha comunidade e das histórias compartilhadas por meu avô, Eurides de Arruda e Silva, sem escolarização formal mas detentor de uma sabedoria profunda, compreendi que a educação vai além dos muros da escola. Ela se constrói na escuta, na memória, na resistência e na valorização das identidades locais.

2 A Educação Quilombola e a importância da oralidade no contexto da prática pedagógica.

Essa proposta dialoga com os fundamentos teóricos da professora Suely Castilho, que compreende a **educação quilombola como uma prática educativa própria de um povo**, diversa e vinculada à sua especificidade cultural. Para Castilho, a escola quilombola não pode reproduzir modelos genéricos e descontextualizados, mas sim **valorizar os saberes locais, a oralidade, a ancestralidade e os modos de vida das comunidades negras** como elementos centrais do currículo.

Ao reconhecer que a educação está presente em toda e qualquer sociedade, Castilho propõe que os processos educativos quilombolas sejam construídos a partir das experiências comunitárias, das narrativas dos mais velhos e da relação profunda com o território. Essa abordagem reforça a importância de uma **educação enraizada, que respeite a diversidade e promova o protagonismo dos sujeitos históricos** que compõem essas comunidades.

Nesse sentido, o presente relato de experiência se alinha à perspectiva de Castilho ao destacar a oralidade como ferramenta pedagógica e os saberes dos anciões como fontes legítimas de formação. Ao trazer à tona as histórias contadas por meu avô, reafirma-se a potência educativa que habita nas memórias, nas vivências e na resistência cotidiana dos povos tradicionais

3- Metodologia

Este relato de experiência está fundamentado na abordagem etnográfica, que se caracteriza pela valorização da observação participante, da escuta sensível e da imersão nas práticas culturais de um grupo social. A etnografia, enquanto metodologia qualitativa, permite compreender os significados atribuídos pelos sujeitos às suas vivências, saberes e modos de ser no mundo.

4- Resultado e Discursões

Ao ler o artigo de Siqueira, Costa e Dias (2022), voltei no tempo e me lembrei das rodas de conversa realizadas em minha comunidade e dentro da minha própria casa. Esses momentos eram muito especiais, principalmente quando meu avô paterno, Eurides de Arruda e Silva, assumia a palavra. Ele tinha o dom da oralidade, e suas histórias nunca eram apenas narrativas comuns: eram lições de vida, de luta e de resistência. Contava sobre os nossos antepassados, suas trajetórias e suas batalhas diárias pela sobrevivência e dignidade. Mesmo sem nunca ter frequentado a escola ou aprendido a ler e escrever, meu avô trazia consigo um conhecimento profundo, que ia além dos livros. Para mim, aquilo eram verdadeiras aulas de ancestralidade, guardadas em minha memória como tesouros que me formaram como pessoa e como educadora.

Hoje percebo que, apesar da riqueza desses relatos, eles quase nunca apareciam na escola. As atividades pedagógicas que vivenciei eram, em sua maioria, distantes da minha realidade e das histórias de minha comunidade. Ao refletir sobre isso, entendo com mais clareza a crítica feita pelos autores ao planejamento eurocêntrico, que desconsidera os saberes locais e

acaba desmotivando os estudantes quilombolas. Assim como eles, eu também vivi, na infância, esse sentimento de desencontro entre o que aprendia em casa e o que a escola ensinava. Enquanto meu avô me oferecia uma educação de pertencimento, a escola muitas vezes me apresentava conteúdos que não dialogavam com a minha identidade.

Por isso, acredito que o planejamento escolar poderia ter se enriquecido se tivesse valorizado essas memórias e práticas culturais. Se houvesse espaço para as narrativas orais, para as festas, para os cantos, para os saberes da terra e até mesmo para as histórias de resistência, eu e meus colegas poderíamos ter nos sentido mais representados e reconhecidos. O planejamento, quando construído a partir dos saberes identitários, pode ressignificar experiências pessoais e coletivas, transformando a escola em um espaço de orgulho e não de apagamento.

Essa reflexão me faz concordar com Paulo Freire (1996), quando afirma que ensinar exige respeito aos saberes dos educandos. No contexto quilombola, respeitar esses saberes é dar lugar à oralidade, à ancestralidade e à memória coletiva como fontes legítimas de conhecimento. Como aponta Munanga (2008), a educação só é verdadeiramente transformadora quando rompe com a lógica da homogeneização e reconhece a diversidade cultural. Além disso, dialoga com Gomes (2012), que reforça o papel da escola no combate ao racismo e na valorização das identidades negras e quilombolas.

Para mim, a educação quilombola é, portanto, mais do que um direito: é um espaço de resistência, de valorização cultural e de emancipação social. O professor, nesse processo, não deve ser apenas transmissor de conteúdo, mas um mediador capaz de articular o conhecimento científico com os saberes comunitários, reconhecendo que ambos são igualmente importantes.

A principal lição que essa lembrança, somada ao artigo, me traz é que a educação só se torna transformadora quando reconhece as memórias, os saberes e as identidades quilombolas, fortalecendo o pertencimento, o orgulho e a luta por uma escola inclusiva, crítica e de resistência cultural.

5- Considerações Finais

As memórias das rodas de conversa com meu avô revelam a força dos saberes ancestrais como práticas educativas legítimas, que muitas vezes são ignoradas pela escola tradicional. Ao reconhecer a oralidade como ferramenta pedagógica, compreendo que a educação quilombola

precisa valorizar os conhecimentos comunitários e identitários, promovendo uma aprendizagem que respeite a diversidade cultural e fortaleça o pertencimento. Essa perspectiva dialoga com Suely Castilho, que defende uma educação própria dos povos quilombolas, construída a partir de suas vivências, narrativas e relação com o território.

Incluir os saberes dos anciões no currículo escolar é romper com a lógica eurocêntrica e promover uma escola viva, autêntica e transformadora. A oralidade, nesse contexto, não é apenas memória — é método, é resistência, é formação. Quando a escola reconhece essas vozes, ela deixa de ser um espaço de apagamento e passa a ser um território de valorização, orgulho e emancipação social.

6-Referências

CASTILHO, Suely. *Reflexões sobre a Educação Escolar Quilombola*. RP3 – Revista de Pesquisa em Políticas Públicas, v. 1, n. 1, 2011. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/rp3/article/view/14561>. Acesso em: 10 out. 2025.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOMES, Nilma Lino. *Educação para a igualdade racial: experiências e reflexões*. Brasília: MEC/SECAD, 2012.

MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SIQUEIRA, Rosângela; COSTA, Maria Aparecida; DIAS, Jéssica. *Planejamento escolar e educação quilombola: desafios e possibilidades*. In: Anais do Congresso Nacional de Educação Popular, 2022.



TECENDO SABERES QUILOMBOLAS: FORMAÇÃO, RESISTÊNCIA E PERTENCIMENTO NA EDUCAÇÃO

GT 3: Educação e diversidades culturais

Relato de experiência

Ícaro Alexander Antunes de MENDONÇA

(Programa de Pós-graduação em Educação/UNEMAT). E-mail: icaro.alexander@unemat.br

Vilmar Alves PEREIRA

(Docente do PPGEdu/UNEMAT). E-mail: vilmar.pereira@unemat.br

Maria Catariana CEBALHO

(Programa de Pós-graduação em Educação/UNEMAT). E-mail: catarina.cebalho@unemat.br

1 Introdução

A formação docente no Brasil enfrenta o desafio de reconhecer e valorizar os saberes ancestrais das comunidades tradicionais, especialmente aquelas com raízes quilombolas. Este relato de experiência, vivenciado durante uma aula de campo em Vila Bela da Santíssima Trindade-MT, no decorrer da disciplina Educação, Diversidade e Interculturalidade ministrado pelo Professor Dr. Vilmar Alves Pereira, no Mestrado em Educação da UNEMAT (Universidade do Estado de Mato Grosso), propõe uma reflexão sobre como os saberes comunitários, transmitidos oralmente e vivenciados cotidianamente, podem contribuir para uma educação emancipadora e antirracista. A escuta das narrativas de mulheres negras quilombolas revela trajetórias marcadas por resistência, afeto e pertencimento, que desafiam os modelos hegemônicos de formação acadêmica.

2 Fundamentação teórica

A ancestralidade é compreendida como um princípio educativo que orienta práticas pedagógicas, relações sociais e processos formativos. Nilma Lino Gomes (2017) afirma que “a ancestralidade é um princípio educativo que orienta a vida, a formação e a resistência dos povos negros no Brasil”, destacando seu papel na construção de identidades e saberes.

Paulo Freire (1981), ao propor uma educação libertadora, defende que o ato de ensinar deve partir da realidade vivida pelos sujeitos, valorizando seus conhecimentos prévios e suas práticas culturais. Essa perspectiva dialoga com a pedagogia da resistência de bell hooks (2013), que entende o ensino como um ato de amor e liberdade, especialmente para populações historicamente marginalizadas.

Carlos Brandão (2017) reforça que “educar é um ato político e cultural, que se faz com o povo e para o povo”, apontando para a necessidade de uma educação comprometida com os contextos comunitários e com a transformação social.

3 Objetivos

- Refletir sobre a formação docente a partir dos saberes ancestrais da comunidade quilombola de Vila Bela da Santíssima Trindade-MT;
- Compreender como as narrativas de mulheres negras quilombolas contribuem para uma pedagogia da resistência;
- Identificar práticas educativas que valorizam a ancestralidade e o pertencimento comunitário.

4 Metodologia

A metodologia adotada neste relato de experiência é qualitativa, com enfoque etnográfico, fundamentada na escuta sensível e na valorização dos saberes locais. A aula de campo realizada em Vila Bela da Santíssima Trindade-MT foi concebida como um espaço de vivência, troca e construção coletiva de conhecimento, articulando os princípios da educação popular com os saberes ancestrais da comunidade quilombola.

A dinâmica inicial, conduzida pela Professora Dr^a Rosane, constituiu na apresentação dos mestrands aos acadêmicos do curso de Pedagogia da UNEMAT, onde cada mestrando compartilhou seu campo de pesquisa, suas motivações e os sujeitos envolvidos em seus projetos. Essa etapa foi essencial para estabelecer uma primeira ponte de diálogo, permitindo que os acadêmicos escolhessem com qual mestrando desejavam se aproximar, com base em afinidades temáticas e interesses formativos.

Ao apresentar minha pesquisa sobre pedagogias de terreiro, imaginei que o tema, ainda cercado por tabus e desconhecimento na academia, despertaria pouco interesse. No entanto, fui surpreendido pela receptividade, muitos acadêmicos demonstraram afinidade com o tema, exigindo, o que exigiu até intervenção dos professores para redistribuir os grupos de forma equilibrada.

Após a formação dos grupos, os encontros se tornaram mais íntimos e horizontais, onde as rodas de conversa foram realizadas em espaços abertos e acolhedores, favorecendo o compartilhamento de experiências pessoais, acadêmicas e comunitárias. A escuta ativa foi o

principal instrumento metodológico, permitindo que as vozes das acadêmicas fossem ouvidas em sua integralidade, com suas alegrias, dores, expectativas e resistências.

O registro reflexivo foi feito por meio de anotações em diário de campo, respeitando o tempo e o ritmo de cada participante. Não houve aplicação de questionários ou entrevistas formais, pois o objetivo era preservar a espontaneidade e a autenticidade dos relatos. A metodologia, portanto, se alinha à perspectiva de uma pesquisa comprometida com o território, com os sujeitos e com a transformação social.

Essa abordagem permitiu que o conhecimento emergisse da convivência, da escuta e da troca afetiva, que são elemento centrais na pedagogia quilombola e nos processos formativos que valorizam a ancestralidade como fonte legítima de saber.

5 Resultados e discussões

Durante um dos encontros promovidos pelo Mestrado em Educação, tivemos a oportunidade de dialogar com as acadêmicas e acadêmicos do curso de Pedagogia da UNEMAT, campus de Vila Bela da Santíssima Trindade-MT. A proposta da dinâmica era que os acadêmicos escolhessem com qual mestrando gostariam de dialogar mais profundamente, conforme suas afinidades temáticas.

Esse gesto coletivo de aproximação revelou o desejo latente por uma educação que dialogue com os saberes afro-brasileiros e com as espiritualidades de matriz africana. Nas conversas mais íntimas com as acadêmicas, emergiram relatos sobre suas trajetórias, expectativas e frustrações tanto no campo acadêmico quanto em suas vidas pessoais e comunitárias. Foi um encontro marcado por escuta, acolhimento e reconhecimento mútuo.

Foi a partir dessa dinâmica que emergiram as narrativas de Cacau, Carol e Flaviane. Cacau, mãe solo, expressou a força da mulher negra que busca a educação como ferramenta de transformação para si e para sua filha. Sua fala revelou uma pedagogia da resistência, como nos lembra bell hooks (2013), “ensinar é um ato de amor e de liberdade”.

Carol compartilhou os desafios enfrentados na trajetória acadêmica, mostrando que o apoio comunitário é essencial para a permanência e o sucesso. Sua experiência evidenciou que o saber ancestral também é cura e acolhimento. Flaviane destacou a importância das celebrações religiosas e culturais como espaços de aprendizagem e fortalecimento identitário, reafirmando que a formação se dá também nos rituais, nas festas e nos encontros comunitários.

Essas experiências confirmam que os saberes ancestrais não são apenas conteúdos a serem ensinados, mas práticas vivas que moldam a formação dos sujeitos. A escuta sensível e o

reconhecimento dessas vozes são fundamentais para uma educação que respeite a diversidade e promova a justiça social.

6 Considerações finais

A aula de campo em Vila Bela da Santíssima Trindade-MT foi mais do que uma atividade acadêmica, foi um reencontro com a ancestralidade, com os saberes comunitários e com a potência da educação como prática de liberdade. A formação docente precisa se abrir para os territórios, para as vozes silenciadas e para os saberes que resistem há séculos.

Valorizar os saberes quilombolas é reconhecer que há múltiplas formas de ensinar e aprender, e que a educação só será verdadeiramente transformadora quando incluir os saberes dos povos originários e tradicionais como parte legítima do currículo e da prática pedagógica.

Referências

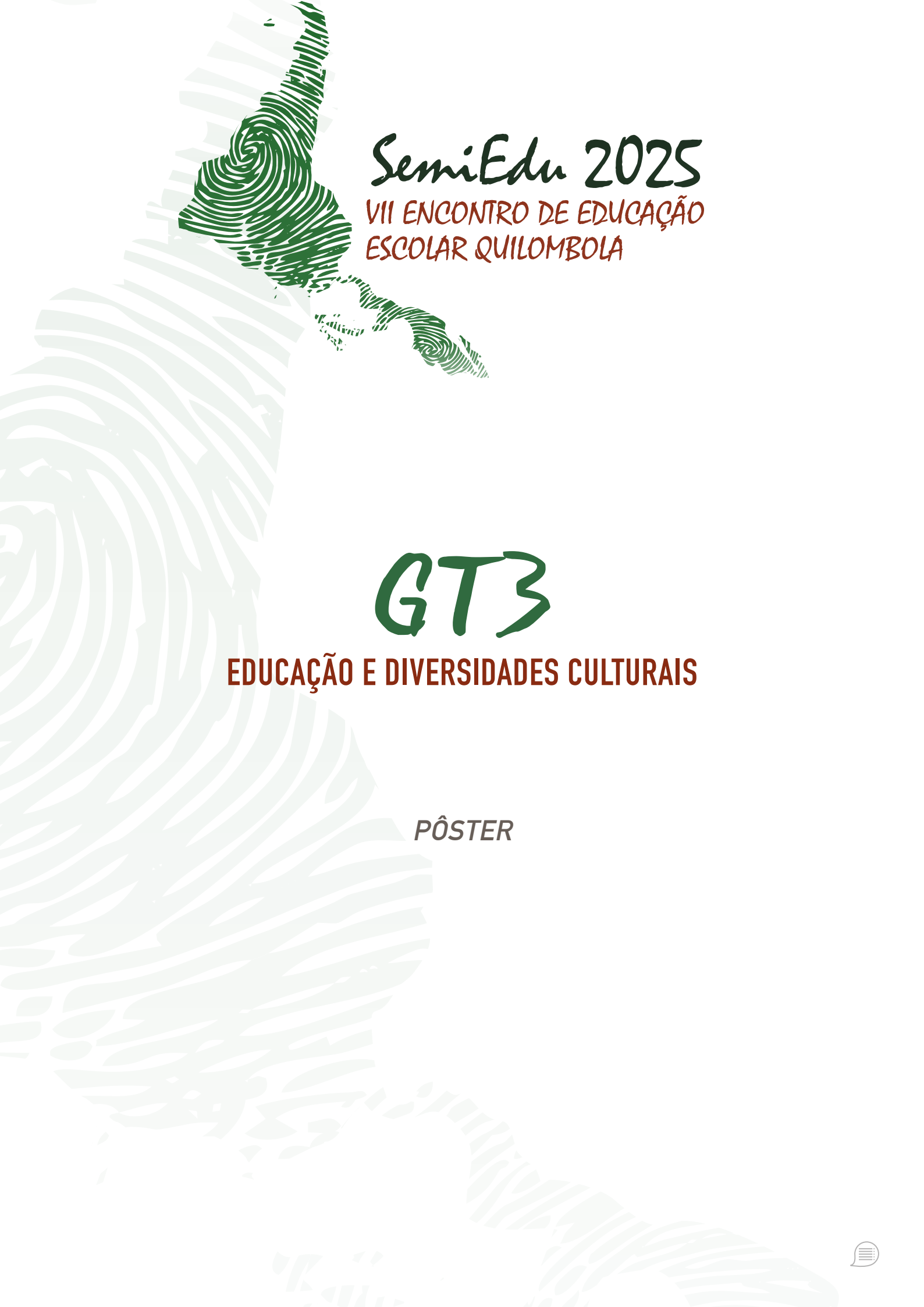
BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação Popular**. São Paulo: Brasiliense, 2017.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: Saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2017.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: A educação como prática da liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

PEREIRA, Vilmar Alves *et al.* **Educação Ambiental Popular na América Latina e Caribe e Educação para o Desenvolvimento Sustentável: Incongruências e Desafios**. Revista Científica FAEMA, v.13, n.1, p. 92-113, 2022.



SemiEdu 2025

VII ENCONTRO DE EDUCAÇÃO
ESCOLAR QUILOMBOLA

GT3

EDUCAÇÃO E DIVERSIDADES CULTURAIS

PÔSTER



APLICABILIDADE DA LEI N. 10.639/03 NO ENSINO MÉDIO: POSSIBILIDADES NO ENSINO DE FILOSOFIA

GT 3: Educação e diversidades culturais

Pôster

Gabriel Dantas BROLIO

Programa de Pós-graduação em Educação/UNEMAT)

Gabriel.brolio@unemat.br

Paulo Alberto dos Santos VIEIRA

(Programa de Pós-graduação em Educação/UNEAMT)

Vieira.paulo@unemat.br

1 Introdução

A promulgação da Lei n. 10.639/03 marca um ponto fundamental para a educação brasileira, pois, ao estabelecer como obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e da África em todos os níveis escolares. Ao alterar a legislação, mostra-se uma resposta aos pedidos e lutas históricas do Movimento Negro no Brasil, que desde o século XX denuncia o apagamento e invisibilidade das contribuições afro-brasileiras nos currículos escolares. Apesar da promulgação da lei ter passados mais de 20 anos, nota-se que sua aplicabilidade permanece restrita e aplicadas de formas pontuais. Com frequência é possível observar que o cumprimento dessa medida se restringe a atividades vinculadas ao mês de novembro e a reflexão do movimento da consciência negra no Brasil, de modo que não há de forma efetiva uma aplicabilidade transversal nos currículos escolares.

No campo do ensino de filosofia, tal problema se marca mais evidente, pois os currículos e materiais didáticos continuam privilegiando quase que de forma majoritária a tradição filosófica de vertente ocidental europeias, onde são abordados filósofos desde a Grécia antiga até o tempo contemporâneo. É possível ver, dentro dessa área do conhecimento, que ainda se negligência as produções intelectuais africanas, afro-brasileiras e indígenas, reproduzindo a lógica da colonialidade do saber, Quijano (2005, p. 228) aponta que essa hierarquização de racionalidades, continua contribuindo para a legitimar a universalidade da tradição ocidental, renegando assim as demais formas de saber, considerando-as como inferiores ou sem valor epistemológico acadêmico.

¹ Mestrando em educação da Universidade do Estado do Mato Grosso e Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

² Professor adjunto na Universidade do Estado de Mato Grosso. Líder do Grupo de Pesquisa - Ação Afirmativa e Temas da Educação Básica e Superior (Grafite). Credenciado aos Programas de Pós-graduação em Educação (Cáceres/MT) e Educação Inclusiva (Sinop/MT). Integrante do Núcleo de Estudos sobre Educação, Gênero, Raça e Alteridade (Negra).

Tal processo, é argumentado por Carneiro (2005, p. 97) como *epistemicídio*, ou seja, a negação ou morte sistêmica da produção de conhecimento provindo de grupos que são historicamente marginalizados e subalternizados. Com isso, a não efetividade da lei n. 10.639/03 passa de uma falha pedagógica para um instrumento de reprodução de desigualdades raciais, negando ao estudante negro o direito de reconhecimento histórico, cultural e epistemológico.

Diante desse cenário, o trabalho tem como propósito analisar e problematizar a efetividade e aplicabilidade da Lei n. 10.639/03 em turmas de Ensino Médio, dando ênfase no ensino de Filosofia, de forma que haverá uma busca para discutir os limites da abordagem eurocêntrica e propor práticas pedagógicas em um currículo decolonial, articulando filosofia e manifestações culturais afro-brasileiras como a música.

2 Objetivos

O trabalho busca analisar a aplicabilidade da lei 10.639/03 no Ensino médio, tendo como foco a disciplina de Filosofia, buscará problematizar a permanência do currículo eurocêntrico, que se constitui como predominante nos ensinos escolares e propõe alternativas didáticas que buscam um alinhamento com a perspectiva decolonial, com capacidade de ampliar as referências didáticas e inclusão de outras formas de racionalidade. Será examinado de forma crítica a predominância da tradição ocidental nos currículos, apontando lacunas e silenciamentos em relação a demais formas de pensamento, como latino-americanas, afro-brasileiras e africanas. Esse processo é fundamental na compreensão dos limites do atual modelo e os impactos desse apagamento no processo de formação estudantil.

Tem como objetivo ainda a discussão de um currículo decolonial, que deve ser compreendido como forma de superação do monoculturalismo escolar. Essa discussão deve-se articular com a necessidade de construir uma educação intercultural e antirracista, que valorize e reconheça as diversidades epistêmicas como parte fundamental do processo educativo.

Pretende-se ainda propor práticas pedagógicas que façam a articulação do ensino de Filosofia com manifestações culturais afro-brasileiras, com ênfase na música como forma de identificar pensamentos e reflexões filosóficas com abordagem da vida cotidiana do sujeito. A partir dessa proposta, buscará se refletir como tais experiências podem contribuir para a democratização do conhecimento de maneira a fortalecer a identidade dos estudantes e a real efetividade da implementação da Lei 10.639 do ano de 2003.

3 Procedimento Metodológico

A pesquisa se delimitará em uma abordagem qualitativa e de caráter bibliográfico, partindo de análises de referenciais teóricos que discutem colonialidade de decolonialidade como Quijano (2005), Mignolo, (2008), Freire (2020) assim como o diálogo de autores que abordem as relações étnico-raciais e a crítica ao apagamento epistêmico trabalhados por Carneiro (2005), Gomes (2012), Nogueira (2011), entre outros.

No plano pedagógico, serão propostas experiências didáticas aplicáveis no Ensino Médio, tendo como eixo de orientação a articulação entre Filosofia e as práticas culturais afro-brasileiras com destaque para a escuta crítica e discussão filosófica de música afro-brasileira, canções que problematizam o racismo, que falem sobre ética e existência, que trazem uma abordagem da afirmação da identidade cultural e resistência. Autores como Racionais MC's, Cartola, Gilberto Gil, entre outros. Além de produções criativas dos estudantes, estimulando-os na elaboração de reflexões filosóficas a partir da reescrita de trechos musicais ou na composição de raps críticos e poesias.

Essas estratégias metodológicas buscam efetivar a Lei n. 10.639/03, reconhecendo e legitimando manifestações afro-brasileiras na formação do conhecimento, visibilizando assim saberes antes marginalizados e subalternizados.

4 Resultados Esperados

Com a implementação dessas práticas propostas, busca-se gerar impactos tanto no campo cognitivo como identitário dos estudantes. Ao se reconhecerem nas canções propostas, forte expressão cultural afro-brasileira e fonte de reflexão, os estudantes ampliam seu repertório intelectual, desenvolvem senso crítico e fortalecem sua identidade cultural.

Da perspectiva curricular, espera-se a desconstrução do multiculturalismo e da exclusividade do pensamento ocidental, além do fortalecimento da noção de pluriversalidade, compreendida como o reconhecimento de múltiplas racionalidades e experiências dos saberes. Espera-se a valorização das epistemologias afro-brasileira, destacando a oralidade e musicalidade como ferramenta de reflexão e a promoção de uma educação antirracista e intercultural, comprometida com a superação dos apagamentos históricos e a democratização do acesso ao conhecimento.

Ao articular o pensamento filosófico com essa forma de manifestação cultural, o ensino torna mais evidente e próximo para os estudantes, nessa aproximação é relacionada suas

vivências e realidade social de forma que promova um maior engajamento e identificação com os currículos escolares.

5 Conclusão

A análise desenvolvida mostra que a aplicabilidade da Lei n. 10.639/03 em turmas de Ensino Médio exige mais que acréscimos pontuais de conteúdo relacionado a cultura afro-brasileira. É exigido uma reflexão crítica dos currículos, a desconstrução de um pensamento colonial eurocentrado e na inclusão de práticas pedagógicas de cunho intercultural, capaz de valorizar a diversidade dos saberes.

Na Filosofia, esse caminho implica no reconhecimento de outras formas de produção de pensamento e que os mesmos não estão restritos nos cânones ocidentais “tradicionais”, mas também sua manifestação em músicas, oralidades, contos, religiosidades e demais tradições afro-brasileira. Nesta incorporação o objetivo da reflexão filosófica contribui para além da democratização do conhecimento, sua contribuição engloba o fortalecimento identitário dos estudantes negros, além de dar a possibilidade de formar sujeitos críticos e comprometidos com a transformação social e política.

Conclui-se assim que a efetividade da implementação da Lei n. 10.639/03 pode ser compreendida como ferramenta pedagógico e política de uma justiça cognitiva e racial. O ensino da Filosofia, quando articulada com essa forma de inclusão de saberes passa a ser um campo privilegiado para fomentar diálogos interculturais e na construção de uma educação plural, antirracista e decolonial.

Referências

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 09 jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 01 out. 2024.

CARNEIRO, Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser.** Programa de pós-graduação em Educação da Universidade de São Paulo – USP. Tese de Doutorado, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 75 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

GOMES, Nilma Lino. **Educação, cultura e relações étnico-raciais: reflexões críticas.** Brasília: MEC, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2007.

GOMES, Nilma Lino. **Relações étnico-raciais: educação e descolonização dos currículos.** Currículo sem Fronteiras, v. 12, n. 1, p. 98-109, 2012.

MIGNOLO, Walter. **Desobediência epistêmica a opção descolonial e o significado de identidade em política.** Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade, 34, 287-324.

NOGUERA, Renato. **O Ensino de Filosofia e a Lei 10.639/03.** Rio de Janeiro: Cadernos CEAP, 2011.

QUIJANO, Anibal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina.** En libro: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Edgardo Lander (org). Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. setembro 2005. pp.227-278.



EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DA LIBERDADE PARA PESSOAS LGBTQIA+: A DIALOGICIDADE COMO FORMA DE HUMANIZAÇÃO

GT 3: Educação e diversidades culturais

Pôster

Jaderson Luiz de Jesus SOUZA

(Programa de Pós-graduação em Educação/UFR)

jaderson.lui@aluno.ufr.edu.br

Eglen Silvia Pipi RODRIGUES

(Programa de Pós-Graduação em Educação/UFR)

eglen.rodrigues@ufr.edu.br

1 Introdução

A escolarização no Brasil, do período colonial até o século XX, foi privada e restrita a uma minoria privilegiada pertencente à elite econômica, marcada por critérios de classe social, cor e gênero. O acesso às instituições escolares era possível apenas para pessoas brancas, em sua maioria residentes em áreas urbanas e do sexo masculino. Às mulheres, a educação destinava-se sobretudo à catequese, ao bordado e às boas maneiras (Souza, 2018).

Nos anos seguintes, os principais fatores que contribuíram para a exclusão escolar foram a meritocracia, a ausência de um projeto de sociedade equânime e o caráter elitista do ensino secundário. Essa dinâmica agravou-se pela falta de dados estatísticos detalhados sobre as características dos alunos, o que mascarava as profundas desigualdades que persistiam na sociedade brasileira (Gil, 2022).

Em um recorte mais específico, estudantes que destoavam da cisheteronormatividade enfrentavam ainda maior exclusão escolar, visto que as normas de gênero são socialmente construídas para atender a princípios políticos e ideológicos. Apesar desse cenário, a partir da década de 1980, o movimento LGBTQIA+ fortaleceu-se por meio de grupos organizados, da participação política, de jornais e de outras formas de mobilização, evidenciando à sociedade a existência de pessoas para além do modelo cis-heteronormativo. No entanto, mesmo com tal relevância, indivíduos *queer* continuaram a ser excluídos dos espaços sociais, direta ou indiretamente, de forma estrutural (Quinalha, 2023, p. 106).

Nesse sentido, uma educação sexual transgressora e emancipadora busca a inserção crítica na realidade. Ela permite, por exemplo, que indivíduos LGBTQIA+ compreendam a sexualidade como uma construção social e cultural, desnaturalizando normas e discursos regulatórios que oprimem corpos dissidentes. Além disso, promove a apropriação de uma linguagem de resistência, capaz de nomear o sofrimento e fortalecer a autonomia dos sujeitos

ao reconhecerem-se como agentes de sua própria história e transformadores da realidade (Pereira, 2017).

Para Paulo Freire, a educação pode ser emancipadora quando se configura como uma “prática da liberdade”. Essa concepção contrapõe-se à “educação bancária” e busca a transformação dos sujeitos e da realidade social. A liberdade garante ao indivíduo a possibilidade de mudança e de transformação. Por isso, Freire destaca que, quando o sujeito está minimizado, cerceado e acomodado a ajustamentos que lhe são impostos, sem o direito de discuti-los, sua capacidade criadora e crítica é imediatamente sacrificada (Freire, 2015, p. 59).

Assim, este estudo analisa algumas obras de Paulo Freire para a compreensão e promoção de uma educação libertadora, especialmente no contexto de pessoas LGBTQIA+, com base no conceito de dialogicidade. As três obras examinadas “Educação como Prática da Liberdade”, “Pedagogia da Autonomia” e “Pedagogia do Oprimido”, embora não tratem diretamente da temática LGBTQIA+, oferecem um arcabouço teórico consistente para enfrentar a opressão, promover a autonomia e fomentar uma “práxis de libertação”.

2 Objetivos

2.1 Objetivo Geral

Analisar como os conceitos de educação libertadora e dialogicidade, presentes nas obras de Paulo Freire, podem contribuir para a humanização e inclusão de pessoas LGBTQIA+ no contexto educacional brasileiro.

2.2 Objetivos Específicos

- Investigar os processos históricos de exclusão escolar no Brasil, destacando seus impactos na trajetória educacional para pessoas LGBTQIA+;
- Discutir de que forma o conceito de dialogicidade freireana pode ser aplicado como prática pedagógica voltada à emancipação, valorização da diversidade e enfrentamento das opressões vivenciadas por pessoas LGBTQIA+.

3 Metodologia

Este estudo caracteriza-se como um ensaio acadêmico que buscou compreender, em profundidade, as relações entre os conceitos freireanos de educação libertadora e dialogicidade e a luta pela inclusão e humanização das pessoas LGBTQIA+ no contexto educacional brasileiro.

O ensaio foi desenvolvido a partir da análise de produções acadêmicas e obras de referência, com destaque para os escritos de Paulo Freire: Educação como Prática da Liberdade (2015), Pedagogia da Autonomia (1996) e Pedagogia do Oprimido (2013). Embora tais obras não tratem diretamente da temática LGBTQIA+, constituem um arcabouço teórico essencial para refletir sobre processos de opressão, emancipação e construção da autonomia.

Complementarmente, foi utilizado consultados artigos, dissertações, teses e livros que discutem a exclusão escolar no Brasil e a realidade vivenciada pela população LGBTQIA+. A escolha visa contextualizar historicamente a escolarização no Brasil, evidenciar os mecanismos de exclusão que marcam a trajetória educacional e analisar as possibilidades de resistência e emancipação por meio de uma educação crítica e libertadora.

O processo de análise das obras foi desenvolvido utilizando uma leitura crítica e interpretativa, que possibilitou identificar categorias centrais como exclusão escolar, dialogicidade, humanização e emancipação. A partir delas, buscou-se estabelecer conexões entre a pedagogia freireana e a luta pela valorização da diversidade sexual e de gênero, compreendendo o diálogo como prática pedagógica e política de enfrentamento às opressões estruturais.

4 Resultado e discussões

A essência do pensamento freiriano é a educação como caminho para a liberdade, a humanização e a emancipação. Não se trata de um ato neutro, mas de um processo intrinsecamente político, voltado à “pronúncia coletiva do mundo” por aqueles que foram silenciados e proibidos de existir (Sousa, 2021). Em toda a sua obra, Paulo Freire rejeitou a ideia de uma educação neutra, descomprometida ou apolítica. Como ele próprio escreveu: “A diretividade da prática educativa, que a faz transbordar sempre de si mesma e perseguir um certo fim, um sonho, uma utopia, não permite sua neutralidade” (Freire, 2001, p. 21).

Esse posicionamento evidencia que o compromisso humano e solidário defendido por Paulo Freire despertaria nas pessoas um incômodo profundo diante da “maldade neoliberal”. O desconforto provocado poderia transformar-se em uma nova forma de ver e agir no mundo, na qual a palavra crítica, o discurso humanista, o compromisso com a solidariedade e a denúncia firme contra a negação da dignidade humana se tornariam verdadeiras armas de potência imensurável (Freire, 1996, p. 66).

Na perspectiva freireana, a humanização refere-se ao processo de tomada de consciência crítica de si e do mundo, por meio do qual os indivíduos se reconhecem como sujeitos históricos

e construtores da própria realidade. A desumanização, por sua vez, decorre de sistemas de opressão que negam a alteridade e a pluralidade (Freire, 2013, p. 33). Quando aplicada à educação, a humanização exige a ruptura com currículos e práticas pedagógicas que invisibilizam ou patologizam identidades LGBTQIA+, substituindo-os por processos educativos que valorizem a diversidade, promovam o pensamento crítico e respeitem as diferentes formas de existir.

Nesse sentido, para assegurar uma educação inclusiva e diversificada, é indispensável aproximar-se dos grupos oprimidos, conectando-se com sua realidade e suas demandas. Paulo Freire defende que “o diálogo crítico é libertador, por isto mesmo que supõe a ação, tem de ser feito com os oprimidos, qualquer que seja o grau em que esteja a luta por sua libertação” (Freire, 2013, p. 54).

Além disso, é fundamental compreender o caráter político ocupado pelas pessoas LGBTQIA+. Assim, o diálogo, para além da aproximação e do acolhimento, possibilita o desenvolvimento crítico acerca do mundo, evitando as armadilhas da massificação e das promessas populistas que buscam instrumentalizar esse público em desacordo com suas reais necessidades.

Nesse interim, a escuta ativa e o diálogo são fundamentais para humanização e conscientização de pessoas LGBTQIA+, para além disso Paulo Freire desenvolveu um método pedagógico de escuta e fala, o círculo de cultura, um espaço-tempo de aprendizado horizontal e crítico onde os participantes se dispõem em círculo, transmitindo a ideia de igualdade, respeito e visibilidade mútua. Nesse encontro, não se trata de “dar aula”, mas de problematizar situações reais, partindo de temas geradores extraídos do universo vocabular da comunidade que são codificadas (por exemplo, em imagens ou palavras) e depois descodificadas coletivamente, estimulando reflexões profundas sobre a realidade (Freire, 2015, p. 99).

A proposta dialoga com a concepção de cultura para Freire: não apenas como conhecimento armazenado, mas como ato de inventar, recriar e transformar o mundo. Nesse encontro dialógico, cada voz é valorizada; o professor atua como facilitador do debate e a aprendizagem acontece na troca, uma práxis que une ação e reflexão visando à conscientização e à emancipação política e cultural (Freire, 2015, p. 13).

5 Considerações finais

A análise desenvolvida evidencia que a escolarização brasileira, marcada historicamente pelo elitismo e pela exclusão, reproduz estruturas de desigualdade que afetam de modo ainda mais intenso pessoas LGBTQIA+. Nesse contexto, a pedagogia freireana apresenta-se como

uma ferramenta essencial para a construção de uma educação inclusiva, ao propor a dialogicidade como prática emancipadora e a humanização como horizonte político e pedagógico. Os escritos de Paulo Freire oferecem um arcabouço teórico robusto para pensar a educação não como instrumento de dominação, mas como prática de liberdade, capaz de promover consciência crítica e autonomia frente às múltiplas formas de opressão.

Assim, conclui-se que a incorporação da dialogicidade freireana no ambiente escolar constitui um caminho viável para enfrentar a marginalização e possibilitar a valorização das identidades LGBTQIA+. Mais do que garantir o acesso à escola, trata-se de assegurar permanência, dignidade e reconhecimento, rompendo com currículos e práticas pedagógicas excludentes.

Referências

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. ISBN 85-219-0243-3.

FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época; v. 23). ISBN 85-249-0506-9.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido: a prática da liberdade**. 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2013. ISBN 978-85-7753-164-6.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015. ISBN 978-85-7753-219-3.

GIL, Natália. Exclusão na escola brasileira: características históricas da escolarização em uma sociedade desigual (1930-1971). **Educação em Foco**, Belo Horizonte, ano 25, n. 46, p. 134-158, abr./ago. 2022.

PEREIRA, Cleyton Feitosa; LAGE, Allene Carvalho. Educação como prática da liberdade para lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais: saberes, vivências e (re)leituras em Paulo Freire. **Revista Diversidade & Educação**, Rio Grande, v. 5, n. 2, p. 68-76, jul./dez. 2017.

QUINALHA, Renan. **Movimento LGBTI+: Uma breve história do século XIX aos nossos dias**. 1. ed. São Paulo: Autêntica Editora, 2022. 192 p. ISBN 978-6559281688.

SOUZA, Everton Aparecido Moreira de. História da educação no Brasil: o elitismo e a exclusão no ensino. **Cadernos da Pedagogia**, São Carlos, v. 12, n. 23, p. 15-33, jul./dez. 2018.

O CURURU E O SENTIDO AMERÍNDIO: UMA LEITURA DE RESISTÊNCIA E COSMOVISÃO

GT 3: Educação e diversidades culturais

Pôster

Dulcina Francieli de Campos

(Mestranda Programa de Pós-graduação em Educação/UNEMAT). E-mail: dulcina.francieli@unemat.br

Waldinéia Antunes de Alcântara Ferreira

((Programa de Pós-graduação em Educação/UNEMAT). E-mail: waldineiaferreira@unemat.br

Sonia Maria de Campos

(Docente da rede municipal/estadual Mato Grosso). E-mail: sonia-maria.campos@edu.mt.gov.br

1 Introdução

O Cururu, especialmente na região pantaneira, constitui uma expressão viva do encontro entre mundos — indígena, africano e europeu — que marcaram a formação cultural do Brasil interiorano. O canto dos cururueiros pantaneiros não é apenas uma prática musical, mas uma forma de reatualizar memórias coletivas, cosmologias e experiências de resistência vivida por esses povos

Eu, enquanto pesquisadora que busco investigar as práticas culturais dos cururueiros pantaneiros, sei que minha trajetória se entrelaça com os saberes, as memórias e as resistências que habitam essas manifestações. Sendo assim, trago com este trabalho uma reflexão que busca compreender o Cururu como território de saberes e práticas que atravessam fronteiras culturais, históricas e epistemológicas.

Mais do que uma expressão musical, o Cururu é um lugar de enunciação, um espaço simbólico em que vozes quilombolas, indígenas e campestres ecoam por meio do canto, da fé e da oralidade. Nessa perspectiva, este trabalho procura um nexo entre a cultura do cururu com se propõe a dialogar com as confluências entre saberes tradicionais e saberes acadêmicos, reconhecendo que ambos podem se complementar na construção de educações decoloniais.

Parto do princípio de que compreender o Cururu pantaneiro implica reconhecer o papel pedagógico e político das manifestações culturais populares, pois nelas se expressam formas de ensinar e aprender que escapam aos modelos formais de educação proposto nos currículos escolares. Cada roda, cada verso improvisado, cada violada constitui um ato de resistência e

também uma prática de transmissão de conhecimento — o que Paulo Freire (1996) chamaria de um ato de libertação.

Ao longo desta investigação, busco entrelaçar minha escuta de pesquisadora com as vozes dos cururueiros que encontrei no município onde tenho, minhas raízes culturais Cáceres-Mato Grosso, construindo uma escrita que não fala *sobre* eles, mas *com* eles. Essa escolha metodológica é também política, pois pretende romper com a lógica da colonialidade do saber que, como aponta Aníbal Quijano (2000), hierarquiza os conhecimentos e deslegitima os modos de saber dos povos originários e afrodescendentes.

Assim, este trabalho nasce do desejo de contribuir para o fortalecimento de uma epistemologia situada, em que os saberes produzidos nos territórios — nas margens, nas senzalas, nas aldeias e nas beiras de rio — sejam reconhecidos como fontes legítimas de conhecimento. O Cururu pantaneiro, nesse sentido, é entendido como um ato pedagógico de resistência, que ensina sobre coletividade, ancestralidade e espiritualidade, revelando caminhos possíveis para repensar a educação a partir do sul, a partir do chão, a partir da voz do povo.

O Cururu, manifestação cultural típica do interior paulista e mato-grossense, apresenta-se como uma expressão popular que sintetiza elementos de religiosidade, poesia e musicalidade herdados tanto das tradições europeias, das matrizes indígenas e afro-brasileiras. Muitas das vezes visto apenas como um canto de improviso associado à devoção católica — especialmente nas festas de santos —, o Cururu também pode ser visto, interpretado como um espaço simbólico em que o sentido ameríndio de mundo se manifesta sob formas reinventadas.

Segundo Viveiros de Castro (1996), a cosmologia ameríndia é marcada por uma lógica perspectivista, em que o humano e o não humano compartilham uma rede de relações ontológicas. Nesse sentido, o canto, a dança e a performance ritual não são apenas manifestações artísticas, mas modos de comunicação entre mundos. O Cururu, ao incorporar a musicalidade circular, o improviso e a presença do sagrado, pode ser visto como uma continuidade desse modo de pensar e sentir o mundo — onde o canto é também uma forma de diálogo com o território pantaneiro e com o transcendente.

De acordo com Lévi-Strauss (1976), as mitologias ameríndias constroem sistemas simbólicos que articulam natureza e cultura, vida e espiritualidade. O que vem ao encontro da vida do cururueiro que vivencia o Pantanal em tudo em sua vida, desde a inspiração para as

toadas até suas práticas diárias. O Cururu, ao transformar o cotidiano o pantanal em canto, recupera esse princípio simbólico: o gesto artístico torna-se uma forma de ordenar o mundo e de reencantar a existência. Essa dimensão poética e ritual, herdada da relação ameríndia com o cosmos, resiste à lógica racional e fragmentária do ocidente moderno.

Além disso, autores como Bartomeu Melià (1989) e Manuela Carneiro da Cunha (1998) apontam que as tradições orais ameríndias operam como sistemas de transmissão de saber e memória coletiva. O Cururu, nesse sentido, é também um dispositivo de memória — um meio pelo qual se preserva a oralidade, o pertencimento comunitário e o vínculo indissociável com o pantanal. O “desafio” poético, realizado em forma de repente, reafirma a importância da palavra como força criadora, aspecto fundamental das cosmologias indígenas.

Assim, compreender o Cururu à luz do sentido ameríndio é reconhecer que ele não é apenas uma herança do catolicismo popular, mas também uma expressão de resistência cultural, em que sobrevivem modos de ver e sentir o mundo próprios das populações originárias. No canto cururueiro, pulsa a continuidade de uma relação simbiótica entre o homem, com o pantanal e o sagrado — uma cosmovisão ameríndia que persiste e se reinventa na cultura popular brasileira.

Referencias bibliográficas:

- CASTRO, Eduardo Viveiros de. *A Inconstância da Alma Selvagem*. São Paulo: Cosac Naify, 2002.
- LÉVI-STRAUSS, Claude. *Mitológicas*. São Paulo: Cosac Naify, 1976.
- CUNHA, Manuela Carneiro da. *Cultura com Aspas*. São Paulo: Cosac Naify, 1998.
- MELIÀ, Bartomeu. *El Guaraní: Experiencia Religiosa y Ensaio de una Filosofía*. Asunción: CEADUC, 1989.
- ANDRADE, Mário de. *Música, Doce Música*. São Paulo: Martins, 1976.

SemiEdu 2025

VII ENCONTRO DE EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

Organização



Apoio



GOVERNO DE
MATO GROSSO

