



*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. 13 • GT 14

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. 13**

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

### *Produção editorial*



## 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, camponeses e acadêmicos na construção de educações decoloniais / Coordenação Geral: Suely Dulce de Castilho; Vice-Coordenador Geral: Edson Caetano – Cuiabá/MT : IE, 2025.

92 p. (v. 13)

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  
Agná Fernandes Bacani  
Nirida 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  
Lais 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  
Claudicéia 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 Maiate  
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 Valezi

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



# GT14

## MOVIMENTOS SOCIAIS E EDUCAÇÃO

COORDENAÇÃO:  
MARIA APARECIDA REZENDE

*SemiEdu 2025*  
VII ENCONTRO DE EDUCAÇÃO  
ESCOLAR QUILOMBOLA

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



## SUMÁRIO

### *TRABALHOS COMPLETOS*

A AUTOGESTÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:  
O CASO DA UNIVERSIDADE POPULAR COMUNITÁRIA..... 11

Loedilza Milícia da Silva

Luiz Augusto Passos

A DEFENSORIA PÚBLICA E OS MOVIMENTOS SOCIAIS: ENTRE A EDUCAÇÃO  
POPULAR DE PAULO FREIRE E A FENOMENOLOGIA DE MERLEAU-PONTY .....20

Rosana Leite Antunes de Barros

Maria Aparecida Rezende

CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA SOCIALISTA NA PROPOSTA EDUCATIVA DO MST .. 28

Lidianny N. FONSECA

Claudiane Mara B. BELMIRO

Lucília da Glória Alves DIAS

Débora D. P. CÂMARA

HORTA COLETIVA: ELOS DE SABERES COMUNITÁRIOS E  
SUSTENTABILIDADE SOCIOAMBIENTAL .....38

Maria Aparecida Hungria de Almeida OLIVEIRA

Luiz Augusto PASSOS

### *RELATOS DE EXPERIÊNCIA*

DIGNIDADE MENSTRUAL E A IGUALDADE DE GÊNERO:  
VIVÊNCIAS NUMA AÇÃO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA.....49

Thiélide V. S. PAVANELI TROIAN

Celma RAMOS EVANGELISTA

Maria Luiza TROIAN

Thalith RATIER DE SOUZA

Clarianna M. BAICERE SILVA

ADOCER E RESISTIR: PRÁTICAS FORMATIVAS E REFLEXÕES SOBRE  
O BOLSONARISMO E A EDUCAÇÃO CRÍTICA NO BRASIL .....55

Luciana LUCENO

Helvis LAMEIRA

PARTICIPAÇÃO POLÍTICA DA JUVENTUDE E A INVISIBILIDADE DO  
GRÊMIO ESTUDANTIL NILO PEÇANHA.....59

Marilane Alves COSTA

PROJETO TRANSGRESSOR: FORTALECENDO A DIVERSIDADE,  
INCLUSÃO E EQUIDADE NO AMBIENTE DE TRABALHO .....67

Lilian Karolaine Sousa BARBOSA

Melyssa Marçal PRESTES

Rafael Augusto Guimarães dos Santos Martins RIBEIRO

### *PÔSTER*

DIGNIDADE MENSTRUAL E IGUALDADE DE GÊNERO:  
AÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL .....74

Celma RAMOS EVANGELISTA

Thiélide V. S. PAVANELI TROIAN

Thalith RATIER DE SOUZA

Clarianna M. BAICERE SILVA

Élidi P. PAVANELLI

EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E IDENTIDADE NEGRA:  
DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO CONTEXTO ESCOLAR .....79

Aline Simão Barroso TORRES

Luciano da Silva PEREIRA

EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NO ENSINO DE HISTÓRIA NA  
REDE MUNICIPAL DE FOZ DO IGUAÇU-PR .....83

Emanuelson Matias de LIMA

Luciano da Silva PEREIRA

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM DIÁLOGO COM  
OS ESTUDOS FEMINISTAS: GÊNERO, DIVERSIDADE E EQUIDADE .....87

Élidi PAVANELLI

Bruna Vitória de Moares CAMPOS

Thiélide V.S. PAVANELI TROIAN

Celma RAMOS EVANGELISTA

Maria Luiza TROIAN



*SemiEdu 2025*

VII ENCONTRO DE EDUCAÇÃO  
ESCOLAR QUILOMBOLA

**GT14**

**MOVIMENTOS SOCIAIS E EDUCAÇÃO**

*TRABALHOS COMPLETOS*





## A AUTOGESTÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: O CASO DA UNIVERSIDADE POPULAR COMUNITÁRIA.

GT 14: Movimentos Sociais e Educação

**Trabalho completo**

Loedilza Milicia da Silva

(Docente da rede municipal/Cuiabá/Mato Grosso). E-mail: loedilza10@gmail.com

Luiz Augusto Passos

(PPGE/UFMT). E-mail: passospassos@gmail.com

**Resumo:** A Educação de Jovens e Adultos (EJA) configura-se como política essencial de inclusão social, assegurando equidade educacional e ampliando possibilidades de desenvolvimento pessoal e profissional àqueles que não concluíram a escolarização na idade regular. Em Cuiabá-MT, no ano de 2002, foi instituída a Universidade Popular Comunitária (UPC), experiência pioneira ofertada em bairros periféricos, fundamentada na autogestão e na participação discente no processo formativo. Este artigo analisa a centralidade dessas práticas na consolidação da UPC, seus impactos no contexto social e os desafios enfrentados por sujeitos envolvidos nesse processo educativo democrático e transformador.

Palavras Chaves: Educação de Jovens e Adultos. Universidade Popular Comunitária. Autogestão.

### 1 Introdução

A educação constitui-se em direito fundamental e elemento central para o desenvolvimento humano e social. Entretanto, diversos sujeitos não conseguem concluir seus estudos na infância e na adolescência em razão de fatores econômicos, sociais e culturais. Nesse contexto, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) emerge como política pública destinada a corrigir desigualdades históricas, assegurando a jovens e adultos a possibilidade de retorno ao espaço escolar, de acesso a conhecimentos e de condições para inserção no mundo do trabalho e participação ativa na sociedade.

Apesar de sua relevância, observa-se que, em grande parte das instituições, a EJA ainda é desenvolvida sob modelos pedagógicos tradicionais, caracterizados pela organização dos estudantes em fileiras e pela transmissão verticalizada de conteúdo. Essa perspectiva, em muitos casos, de natureza autoritária, tem contribuído para elevadas taxas de evasão logo nos primeiros meses de estudo.

Como contraponto a esse cenário, inspirada nos princípios da educação libertadora de Paulo Freire, foi criada, em 2002, no município de Cuiabá-MT, a Universidade Popular Comunitária (UPC). A experiência tinha como objetivo oferecer uma formação abrangente — da alfabetização à pós-graduação — destinada prioritariamente a adultos com mais de 25 anos, embora também incluísse jovens que, por condições específicas, não tiveram acesso ao ensino

A proposta buscava romper com práticas pedagógicas tradicionais e valorizar os saberes prévios dos estudantes, promovendo uma concepção de educação que reconhecesse suas trajetórias de vida.

A busca inesgotável e ansiosa de conteúdos deve ser evitada ao máximo possível, visando a uma adequação justa com o perfil de uma clientela quase absolutamente trabalhadora e o desafio de se imprimir um ritmo novo e melhor à nossa prática. Verificamos ainda que o conhecimento supera a fragmentação conteudista do saber, abrindo caminho para a compreensão dos fenômenos naturais e sociais na globalidade dos processos em que se inserem. Ressaltamos, por fim, a ideia de que as ementas devem ser amplas para atender às peculiaridades regionais, escapando a ela insuficiente regionalização de um dado saber. (MALDONADO, 1995, p. 53)

Como aponta Maldonado<sup>1</sup>(1995), a organização curricular deveria evitar a fragmentação conteudista, articular-se às demandas concretas dos sujeitos e contemplar as especificidades regionais, de modo a favorecer a compreensão global dos fenômenos sociais e naturais.

O modelo concebido por Maldonado fundamentava-se na participação efetiva de todos os envolvidos, sem hierarquias rígidas entre professores e estudantes, denominados, respectivamente, *artisentis*<sup>2</sup> e *coartisentis*<sup>3</sup>. Partia-se da premissa de que, se os adultos tivessem tido acesso à educação escolarizada em sua juventude, estariam na universidade durante a fase adulta. Assim, a UPC não se destinava apenas a suprir lacunas educacionais, mas a constituir-se como espaço de formação crítica e de atuação cidadã.

O elemento central dessa proposta era a autogestão, compreendida como prática coletiva de organização e tomada de decisões. Nessa perspectiva, todos os sujeitos envolvidos — professores e estudantes — compartilhavam responsabilidades, respeitando os marcos legais da Constituição Federal, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e das normativas municipais e estaduais.

A autogestão mostrou-se fundamental para o fortalecimento da autonomia, da corresponsabilidade e da participação democrática, contribuindo para a construção de relações horizontais no espaço escolar. Tal modelo possibilitou maior engajamento, cooperação e senso

---

<sup>1</sup> Carlos Alberto Reyes Maldonado, foi Secretário Municipal de Educação de Cuiabá-MT entre os anos de 2000 a 2004, onde buscou desenvolver várias ações diferenciadas na educação, entre elas a UPC. Também foi o professor fundador e reitor da UNEMAT – Universidade Estadual de Mato Grosso e Secretário Estadual de Educação.

<sup>2</sup> *Artisentis* – profissionais com habilidade e saberes adquiridos pelos estudos e/ou pela prática que exercita uma memória coletiva de ser e de agir, na qual o fazer da arte e da indústria os levam a práxis de criação permanente de procedimento e sentidos (plural: *artisentis*). *Artisentis*: arte e sentimentos. Arte, conhecimento, criação. Sentir, sentido, ser sensibilidade, emoção. Profissional da arte do ser. (PDI, [200-], p. 3)

<sup>3</sup> *Coartisentis* – pessoas que, por disposição própria, principia-se nas atividades caracterizadoras dos fazeres de *artisentis*, recebendo e passando saberes, atuando como artífice, auxiliares (plural: *coartisentis*). *Coartisentis*, aquele que faz com, compartilha com o *artisentis* o fazer, o sentir, a vida. (PDI, [200-], p. 3)

de pertencimento, além de estimular a criatividade, a inovação e o comprometimento coletivo com os objetivos educacionais. Nesse sentido, a experiência da UPC constitui-se em alternativa pedagógica sustentável, humanizadora e transformadora, capaz de ampliar o alcance social da EJA.

## 2 O que foi a Universidade Popular Comunitária

Segundo Silva (2020), a Universidade Popular Comunitária (UPC) foi um projeto singular, diferenciado e inovador, instituído pela Lei Complementar n.º 097, de 16 de setembro de 2003. Sua concepção teve início em 2002, a partir do diálogo entre a Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá, representada pelo então secretário Carlos Alberto Reyes Maldonado, e diversos profissionais da rede, que buscavam uma nova abordagem para a oferta da Educação de Jovens e Adultos (EJA) aos que tiveram seu direito à educação negado em diferentes momentos de suas vidas. Pode-se afirmar que a UPC foi resultado de um processo coletivo de construção, fruto de um diálogo contínuo entre governo, educadores e sociedade civil.

A Universidade Popular Comunitária (UPC), foi uma outra proposta de ofertar a Educação de Jovens e Adultos em comunidades empobrecidas para trabalhadores e trabalhadoras no município de Cuiabá-MT. Fundamentou sua abordagem metodológica na valorização dos saberes populares, locais e tradicionais, reconhecendo que o conhecimento acadêmico formal não deveria ser a única referência em sua proposta educativa. Havia um compromisso com a contextualização da realidade vivida, direcionando esforços para estimular a ação, a autogestão e fortalecer a autoestima dos artesantes e coartisans.

Todos os Povos têm cultura, porque trabalham, porque transformam o mundo e, ao transformá-lo, se transformam. A dança do Povo é cultura. A música do Povo é cultura, como cultura é também a forma como o Povo cultiva a terra. Cultura é também a maneira que o Povo tem de andar, de sorrir, de falar, de cantar, enquanto trabalha. (FREIRE, 1989, p. 42)

A Universidade Popular Comunitária (UPC) buscava promover um processo de autonomia, no qual artesantes e coartisans aprendiam a valorizar o conhecimento de todas e todos em uma troca circular e contínua. Durante as aulas, muitas vezes, os próprios estudantes assumiam o papel de professor/professora, compartilhando com a turma aquilo que dominavam com maestria. Se uma estudante era eletricista, era organizado uma aula para ele ensinar fazer pequenos reparos, e o professor fazia e aprendia com ele, ajudando no desenvolvimento da parte teórica. Essa prática corrobora com Freire (1996, p. 25) ao afirmar que: “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”.

Parte dessa organização encontrou respaldo na obra de Maturana e Varela (1997), especialmente no conceito de autopoiese (do grego *auto*, “próprio”, e *poiesis*, “criação”). Esses autores estruturaram sua teoria defendendo a autonomia dos sistemas vivos, com pouca ou nenhuma dependência de fatores externos. Foi nessa perspectiva que a UPC buscou fortalecer sua autonomia e autogestão junto à comunidade, aos estudantes e aos professores, permitindo que pudessem solucionar seus problemas sem depender ou esperar que o governo interviesse.

A autogestão era um dos eixos direcionadores dessa iniciativa. Nessa perspectiva, professores e estudantes organizavam toda a estrutura da instituição, desde a definição do currículo que seria desenvolvido ao longo do semestre até a confecção do lanche que seria servido. Também eram responsáveis pela limpeza do espaço onde as aulas eram ministradas e pela prestação de contas dos recursos destinados à iniciativa.

A noção de autopoiese, formulada por Maturana e Varela (1997), pensadores chilenos que se opuseram à pedagogia tradicional, surge como uma proposta que busca reconhecer professoras, professores e estudantes como sujeitos centrais de suas próprias trajetórias, podendo servir de referência para a compreensão dos processos da UPC.

Na UPC, a Prefeitura de Cuiabá disponibilizava apenas os professores da rede, o espaço para as aulas e uma pequena verba para o lanche e outras necessidades. Todo o restante era organizado e gerido pelos estudantes, professores e pela comunidade. Essa forma de auto-organização e autogestão foi imprescindível para o sucesso e o desenvolvimento dos estudantes.

### 3 – A autogestão na Universidade Popular Comunitária

Antes da implementação do projeto da Universidade Popular Comunitária (UPC), foi realizada uma ampla pesquisa nos bairros de Cuiabá-MT onde os campi — denominados os locais em que as aulas ocorreriam — seriam instalados, garantindo que a oferta educativa estivesse alinhada aos interesses da comunidade. O objetivo dessa investigação era identificar as necessidades reais da população e ouvi-la de maneira sistemática.

O questionário socioeconômico, aplicado à região sul da cidade, permitiu conhecer melhor esta população, para além das suas necessidades materiais imediatas. Possibilitou, ainda, um conhecimento mais amplo acerca da realidade. Fato que permitia reforçar a tese de Maldonado. O Secretário afirmava que, para a construção de um projeto educativo com pertinência e sentido para a região, seria imprescindível “*abundar-se*” de toda realidade existente e não exclusivamente de uma parte dela. (MATTOS, 2007, p. 69)

Para a construção de um projeto educativo pertinente à realidade local, era imprescindível “*abundar-se*” de toda a realidade existente, e não apenas de fragmentos dela.

Com os dados obtidos, planejaram-se todas as etapas do projeto com a participação dos futuros estudantes, da comunidade, dos professores e da Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá.

Freire (1989, p. 20), em *A importância do ato de ler*, reforça essa perspectiva ao enfatizar a relevância de levantar a memória histórica da comunidade por meio de entrevistas com seus moradores, especialmente os mais idosos, como forma de construir um relato vivo da memória coletiva e um valioso acervo histórico da comunidade e de seus sujeitos.

A autogestão esteve intrinsecamente ligada à participação comunitária. Por isso, a Universidade Popular Comunitária buscou ser construída coletivamente, com o engajamento de cada pessoa comprometida com um projeto educativo adaptado às características locais, promovendo uma educação dialógica, envolvente e autônoma.

A UPC caracterizou-se como um espaço de Educação Popular, em que a autogestão desempenhou papel central na promoção de práticas que valorizassem a participação coletiva e a autonomia dos sujeitos. Para tanto, foram criados espaços democráticos de diálogo, nos quais estudantes, educadores e comunidade podiam deliberar sobre as decisões escolares. Além disso, encontros e assembleias periódicas garantiam a publicidade das vozes e o direito de voto a todos. A construção coletiva de projetos pedagógicos fortaleceu o senso de pertencimento e corresponsabilidade, ao passo que a transparência na gestão de recursos e o incentivo à cooperação consolidaram um ambiente educativo pautado na solidariedade, no respeito mútuo e na emancipação social.

A organização curricular estruturava-se a partir da tabulação dos dados da pesquisa socioeconômica, organizando-se em oficinas e mesas de aprendizagem, levando em consideração tanto as habilidades dos participantes quanto seus sonhos e desejos. Um exemplo foi a mesa “Gostosura e Comilança”, criada considerando que muitos educandos trabalhavam com alimentação. A experiência prática dos participantes permitiu que os artísticos inserissem conteúdos de matemática, português, biologia, geografia, história, cultura regional e diferentes estilos de escrita. Alguns coartísticos passaram a integrar uma cooperativa que produzia banana chips.

Um dos objetivos centrais da UPC era impactar a vida das pessoas por meio da organização de empreendimentos de Economia Solidária. Cada mesa ou oficina deveria gerar um produto concreto, como filmes, programas de rádio e TV, livros, hortas e salões de beleza. Tais iniciativas exemplificam o que Freire (2000, p. 31) sustenta: “Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda.”

Entre os produtos mais significativos da UPC destacou-se o Movimento de Causação Cidadã, concebido em parceria com organizações e movimentos da sociedade mato-grossense.

Esse movimento possibilitou, por exemplo, a instalação de um posto de saúde em um dos bairros atendidos e a realização de um levantamento censitário sobre a escolarização da população analfabeta de Mato Grosso, resultando na criação dos Centros Estaduais de Educação de Jovens e Adultos (CEJAs), entre outras ações.

Os estudantes da UPC rejeitaram a educação tradicional, meramente repetitiva e descontextualizada, passando a se perceber protagonistas do processo educativo. Junto aos professores, que atuavam como coartistas, tiveram seus conhecimentos e perspectivas valorizados. Reconheciam que a antiga oferta da EJA não correspondia às suas expectativas, e não aceitavam mais a mesmice de salas com cadeiras enfileiradas e professores que reproduziam conteúdo sem significados. Almejavam participar da construção de novos saberes, de um processo educativo coletivo, democrático e sem um único dono.

O século XX e o início do XXI foram marcados por intensas transformações sociais, com diferentes grupos mobilizando-se em defesa de seus direitos e impulsionando políticas de reconhecimento e afirmação. Nesse contexto, a educação assumiu um caráter político ainda mais evidente.

[...] é neste sentido também que, tanto no caso do processo educativo quanto no do ato político, uma das questões fundamentais seja a clareza em torno **de a favor de quem e do quê**, portanto **contra quem e contra o quê** fazemos a educação e **de a favor de quem e do quê**, portanto **contra quem e contra o quê**, desenvolvemos a atividade política. Quanto mais ganhamos esta clareza através da prática, tanto mais percebemos a impossibilidade de separar o inseparável: a educação e a política. (FREIRE 1989, p. 15–16, grifo nosso)

A UPC, ao longo de sua trajetória, buscou formar pessoas comprometidas com seu papel na sociedade, enfatizando que suas ações são atos políticos com impacto direto sobre suas próprias vidas e sobre a comunidade.

Contudo, esse modelo educativo diferenciado não conseguiu sobreviver por muito tempo. Era considerado perigoso para o governo e para as classes dominantes uma população crítica e questionadora. Com a mudança de administração municipal, a experiência educativa começou a ser desmontada, culminando no fechamento da UPC em 2010.

O fechamento da UPC, em 2010, antecipou o que ocorreu com todas as escolas do município de Cuiabá que atendiam à modalidade em 2023. Essa medida extrapola uma dimensão meramente administrativa, revelando um processo de negação histórica de direitos. Freire (1996) destaca que a educação deve ser compreendida como prática da liberdade, possibilitando aos sujeitos uma leitura crítica da realidade e a construção de sua emancipação.

A descontinuidade da EJA mantém vivos os mecanismos da chamada educação bancária, privando jovens, adultos e idosos da oportunidade de ressignificar suas trajetórias em diálogo com suas experiências de vida e contextos socioculturais.

O fechamento dessas escolas fragiliza vínculos comunitários em territórios historicamente vulnerabilizados e reforça a invisibilização de grupos sociais já reiteradamente excluídos das prioridades educacionais.

Os impactos desse processo são múltiplos: perda da oportunidade de concluir a educação básica, intensificação da exclusão social e educacional, limitação ao exercício pleno da cidadania, restrição ao acesso ao mercado de trabalho e enfraquecimento da participação social. Para além dessas consequências imediatas, mantém-se uma lógica de exploração e alienação que nega a dignidade e o direito à educação desses sujeitos.

Diante desse cenário, torna-se urgente repensar políticas públicas que assegurem à EJA um lugar central no sistema educacional brasileiro, reconhecendo-a não como modalidade secundária ou compensatória, mas como espaço legítimo de formação crítica, cidadã e emancipadora.

### 3 Considerações Finais

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) constitui-se como um direito fundamental e um espaço privilegiado para a promoção da justiça social, da inclusão e do fortalecimento da cidadania. Ao possibilitar que sujeitos historicamente marginalizados tenham acesso ao conhecimento e à escolarização, a EJA amplia horizontes de vida e rompe com processos de exclusão que, historicamente, negaram a milhões de brasileiros o direito de aprender. Investir nessa modalidade, portanto, significa investir na construção de uma sociedade mais democrática e equitativa. Contudo, tal investimento não pode restringir-se a uma escolarização formal, descontextualizada ou de caráter compensatório. É necessário, como defende Freire (1996), reconhecer a educação como prática da liberdade, em que os saberes dos estudantes são valorizados e postos em diálogo com os conteúdos escolares, possibilitando a construção coletiva de novos conhecimentos.

Nesse horizonte, a experiência da Universidade Popular Comunitária (UPC) revelou a potência de uma prática educativa fundamentada nos princípios da educação popular e da autogestão. Mais do que garantir a escolarização, a UPC buscou construir um processo formativo contextualizado e emancipatório, no qual a aprendizagem se relacionava diretamente com a realidade social, cultural e econômica dos educandos. Inspirada na concepção freiriana de educação como ato político, a UPC promoveu práticas que superavam a lógica bancária e

instrumentalizada da escola tradicional, possibilitando que os sujeitos se percebessem protagonistas de suas histórias e corresponsáveis pela transformação social.

Arroyo (2011) contribui ao enfatizar que os sujeitos da EJA carregam consigo trajetórias marcadas por saberes, lutas e resistências, que interpelam permanentemente a escola e exigem metodologias inclusivas, democráticas e dialógicas. A experiência da UPC, ao reconhecer esses sujeitos como portadores de conhecimentos e práticas significativas, reafirmou a importância de uma educação comprometida com a dignidade humana e com a emancipação coletiva.

Assim, as lições deixadas pela Universidade Popular Comunitária demonstram que a EJA, quando articulada aos princípios da educação popular, pode se constituir em espaço de produção de sentido, de autogestão e de emancipação. Trata-se de uma prática que ultrapassa a mera transmissão de conteúdos, assumindo-se como ato político e social capaz de fortalecer a cidadania e a esperança — elemento fundante da pedagogia freiriana.

#### 4 Bibliografia

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

CUIABÁ. Secretaria Municipal de Educação. **Plano de Desenvolvimento Institucional da Universidade Popular Comunitária de Cuiabá**. 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo, SP: Autores Associados: Cortez, 1989. (Coleção polêmica dos nossos tempos 4).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessário à prática educativa**. São Paulo, SP: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: Cartas Pedagógicas e outros escritos**. São Paulo, SP: Editora UNESP, 2000.

MALDONADO, Carlos Alberto. **UNEMAT: uma universidade para o 3º milênio**. Cáceres, MT: Editora Aguapé, 1995. (Coleção Inquieta Ação).

MATTOS, Antônio Marcos Passos de. **Universidade Popular Comunitária: É possível uma outra educação?** 2007, 181 f. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, MT, 2007.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco J. **De máquinas e seres vivos: autopoiese – a organização do vivo**. 3. ed. Tradução: Juan Acuña Llorens. Porto Alegre, RS: Arte Médica, 1997.

SILVA, Loedilza Milicia da. **Universidade Popular Comunitária: a importância da comunidade na Educação de Jovens e Adultos.** 2020 – 194 f. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, MT, 2020.



## A DEFENSORIA PÚBLICA E OS MOVIMENTOS SOCIAIS: ENTRE A EDUCAÇÃO POPULAR DE PAULO FREIRE E A FENOMENOLOGIA DE MERLEAU-PONTY

GT 14: Movimentos Sociais e Educação

### Trabalho completo

Rosana Leite Antunes de Barros

(Programa de Pós-graduação em Educação/UFMT).

E-mail: defensorarosanaleite@gmail.com

Maria Aparecida Rezende

(Docente da Universidade Federal de Mato Grosso).

E-mail: rezemelo@gmail.com

### Resumo

Objetiva-se analisar as interfaces trazidas pela Educação entre a Defensoria Pública e os Movimentos Sociais, numa perspectiva de Paulo Freire e Merleau-Ponty. Metodologicamente marcada pela pesquisa aberta da fenomenologia da existência, apoiada por dois referenciais teóricos: Merleau-Ponty e Paulo Freire. As discussões fundamentadas no diálogo, problematização, intersubjetividade e corpo vivido dimensões constitutivas da existência. Os resultados trazem a perspectiva da Defensoria Pública como espaço de escuta, construção coletiva e reconhecimento da alteridade. Considera-se uma pesquisa inédita acerca deste diálogo entre a Defensoria Pública, consolidada pela Constituição Federal de 1988, e os grupos organizados no interior dos Movimentos Sociais em busca dos Direitos Humanos.

**Palavras-chave:** Defensoria Pública. Movimentos Sociais. Educação.

## 1 INTRODUÇÃO

Ainda em fase de elaboração do projeto de pesquisa para o doutorado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado de Mato Grosso – PPGE/UFMT -, este texto tem por objetivo analisar as interfaces entre a Defensoria Pública e os Movimentos Sociais, numa perspectiva de Paulo Freire e Merleau-Ponty. Será discorrido sobre a atribuição da Defensoria Pública em atuar de forma individual e coletiva, que foi consolidada pela Constituição Federal de 1988, e, ainda, como a Instituição responsável em promover os Direitos Humanos no Brasil.

Neste texto será analisada a relação Defensoria Pública e Movimentos Sociais, com a finalidade de apresentação para o SemiEdu 2025 VII Encontro de Educação Escolar Quilombola, para o GT 14, Movimentos Sociais e Educação. O artigo, parte, portanto, de uma

proposta de pesquisa doutoral junto ao Programa de Pós-Graduação pelo Instituto de Educação da Universidade Federal do Estado de Mato Grosso.<sup>1</sup>

Pretende-se conhecer as interfaces entre a Defensoria Pública e os Movimentos Sociais, para a compreensão de como esses Movimentos são entendidos pela Instituição, fazendo a conexão com a sociedade.

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 consolidou a Defensoria Pública como instituição essencial à função jurisdicional do Estado, incumbida de garantir assistência jurídica integral e gratuita aos que comprovarem insuficiência de recursos (art. 134). Tal previsão conferiu à Instituição uma natureza que transcende a defesa meramente técnica: trata-se de uma missão política e social, voltada à democratização do acesso à justiça e à construção de uma sociedade mais igualitária, com a promoção da justiça social.

Nesse sentido, a atuação da Defensoria não se limita ao patrocínio de demandas individuais. Ela é chamada também a intervir em litígios coletivos, mobilizando instrumentos como ações civis públicas, recomendações administrativas e projetos de educação em direitos. Para tanto, a aproximação com os movimentos sociais revela-se estratégica, pois são estes que expressam demandas históricas, acumulam experiências de resistência e materializam o protagonismo popular na luta por cidadania.

A reflexão proposta neste artigo articula duas referências fundamentais para pensar essa interação: Paulo Freire, com sua pedagogia emancipatória, fundada no diálogo e na problematização, e Maurice Merleau-Ponty, com a sua fenomenologia da percepção, que destaca a intersubjetividade e o corpo vivido como dimensões constitutivas da existência. Ambas as perspectivas permitem repensar a Defensoria Pública como espaço de escuta, de construção coletiva e de reconhecimento da alteridade.

O presente trabalho busca, portanto, fazer uma discussão relacionada a considerar as atribuições da Defensoria Pública no Estado Democrático de Direito, evidenciando sua potencialidade de transformação social a partir do diálogo com os movimentos sociais, sob a inspiração Freireana e Merleau-pontyana.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 2.1 A Defensoria Pública no Estado Democrático de Direito

---

<sup>1</sup> Tese de doutoramento em andamento, intitulada: A aplicação das leis que fazem parte dos Direitos Humanos das Mulheres pelo NUDEM, vista pelos Movimentos Sociais.

A Defensoria Pública é resultado de um longo processo de constitucionalização de direitos. Diferentemente de outras instituições jurídicas, sua gênese está diretamente vinculada à promoção da igualdade substancial e à luta contra as desigualdades estruturais e a garantia da justiça social.

Conforme Arthur Corrêa da Silva Neto (2017, p. 51/52), a Defensoria deve ser entendida pelo “princípio da assistência jurídica integral a possibilidade de a Defensoria Pública como Instituição se necessário for valer de qualquer ação capaz para garantir o direito de pessoas que componham grupos sociais vulneráveis, seja na seara da tutela individual ou mesmo coletiva”. Sua missão não é apenas assegurar representação processual, mas também atuar na tutela coletiva de direitos, tais como: consumidor, meio ambiente, infância e juventude, em contextos de discriminação racial, de gênero e de classe.

Nesse aspecto, a Constituição de 1998, conhecida como “Constituição Cidadã”, insere a Defensoria no rol das funções essenciais à justiça, com a peculiaridade de ser o “braço jurídico da população vulnerabilizada”, e a Instituição que promove os Direitos Humanos no Brasil.

## 2.2 Movimentos Sociais e o Acesso à Justiça

Essa parte se iniciará com um dos temas que move este título. Streck (2009) inspirado em uma citação de Paulo Freire (1981) descreve cinco elementos compreendido acerca de movimentos sociais, a saber:

- a) Os movimentos são portadores de uma rebeldia que impulsiona as mudanças na sociedade. Vamos encontrar a palavra rebeldia em seus escritos posteriores, já incorporada à sua reflexão pedagógica, no sentido da necessidade de uma educação da rebeldia e da indignação. b) Os movimentos sociais são localizados, respondendo a desafios específicos de uma classe, de um grupo social, de uma questão social emergente, diferenciando-se, portanto, de uma instituição. c) Os movimentos sociais são ao mesmo tempo portadores de uma preocupação essencial, de caráter universal, que no caso seria a busca de humanização. d) Os movimentos sociais são lugares de constituição do homem e da mulher como sujeitos, como alguém que diz a sua palavra. e) Os movimentos sociais da atualidade indicam, para Freire, a ultrapassagem de uma visão antropocêntrica em direção a uma visão antropológica (Freire, *apud* Streck, 2009, p. 171).

Nessa citação entendemos que há afirmações de que para mudar uma sociedade é necessário o sentimento da rebeldia e em coletividade, daí a essencialidade dos movimentos sociais. Um grupo específico em movimento mostra sua indignação diante dos fatos. São sujeitos(as) que buscam a humanizar aquilo que é injusto, antropocêntrico.

Os movimentos sociais reafirmam-se as discussões sobre a centralidade da cultura e a valorização das diferenças.

Os movimentos sociais constituem sujeitos(as) coletivos de ação política, caracterizados pela busca de transformação da realidade social. No Brasil, destacam-se experiências como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), o Movimento dos Trabalhadores Sem Teto (MTST), coletivos feministas e negros, organizações indígenas e de juventude, que historicamente enfrentam processos de exclusão.

A Defensoria Pública e os Movimentos Sociais fazem a interação informal de indivíduos em torno dos muitos conflitos políticos e culturais, que na maioria das vezes, contribuem para a mudança social. Há mútuo consenso impulsionando pelos mesmos objetivos na luta pela Educação, igualdade e justiça social. Nessa mesma toada, bell hooks *in* “Ensinando a Transgredir: educação como prática de liberdade” (2017, p. 41), discorreu que “o que mais me toca era nosso compromisso apaixonado com uma visão de transformação social baseada na crença fundamental numa ideia radicalmente democrática de liberdade e justiça para todos.”

Os movimentos sociais se constituem na verbalização da sociedade coletivamente, com grupos que buscam alcançar a mudança social. Todavia, essa mudança só é possível e visível se os grupos organizados para tal alcançarem o direito à voz. O escritor e educador Paulo Freire (2019) trata do tema, trazendo certa problematização:

A autossuficiência é incompatível com o diálogo. Os homens que não têm humildade ou a perdem não podem aproximar-se do povo. Não podem ser seus companheiros de pronúncia do mundo. Se alguém não é capaz de sentir-se e saber-se tão homem quanto os outros, é que lhe falta ainda muito que caminhar, para chegar ao lugar de encontro com eles (Freire, 2019, p.112)

Nesse cenário, a Defensoria Pública pode atuar como ponte entre o sistema jurídico e a luta social, promovendo mediações institucionais que ampliem o alcance da justiça.

### 2.3 Paulo Freire e a Defensoria Pública

A pedagogia de Paulo Freire (1996) insiste na necessidade de uma educação libertadora, centrada no diálogo e na problematização. Para ele, “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão” (Freire, 1996, p. 71). Essa máxima inspira uma compreensão da Defensoria Pública como espaço de educação em direitos, em que defensores e defensoras públicas e comunidades dialogam na construção de soluções jurídicas e sociais.

Projetos da Defensoria Pública que trazem as comunidades periféricas para dentro do poder público, com oficinas em comunidades revelam esse caráter emancipatório. A metodologia freireana da escuta ativa, da horizontalidade e da valorização do saber popular pode ser incorporada na prática defensorial como instrumento de formação cidadã.

Assim, a Defensoria não apenas “fala pelo povo”, mas fala com o povo, reconhecendo-o como protagonista de sua própria história.

## 2.4 Merleau-Ponty e a Fenomenologia da Justiça

A contribuição de Merleau-Ponty (2006) permite compreender a justiça a partir da noção de intersubjetividade e do corpo próprio. Para o filósofo, o sujeito não é uma consciência isolada, mas um ser-no-mundo, constituído na relação com os outros.

Nesse sentido, a Defensoria Pública, ao atuar em conjunto com movimentos sociais, reconhece que as demandas não são abstrações jurídicas, mas experiências corporificadas de exclusão: o despejo que ameaça o corpo sem teto, a violência que atinge o corpo negro, o corpo indígena, a fome que fere o corpo camponês, a violência de gênero que atinge as mulheres.

Maurice Merleau-Ponty (2006) ao discorrer sobre liberdade, reconhece na liberdade a abertura suficiente, importante na reflexão entre a conexão Defensoria Pública e Movimentos Sociais: “Se a liberdade é liberdade de fazer, é preciso que aquilo que ela faz não seja desfeito em seguida por uma liberdade nova” (Merleau-Ponty, 2006, p.586).

Trata-se, portanto, de uma prática jurídica fenomenológica, que valoriza o vivido e a percepção encarnada, superando uma visão meramente normativa.

## 3. METODOLOGIA

A opção metodológica é a pesquisa aberta com perspectiva de análise fenomenológica dialogando com a pesquisa bibliográfica de autores(as) que contribuem na compreensão dos conceitos que envolvem a temática e o problema desta investigação.

Pensou-se na metodologia fenomenológica, baseada nas experiências vividas, em como os Movimentos Sociais percebem a Defensoria Pública uma Instituição que tem proximidade na efetivação da Educação Popular e o maior contato com a sociedade.

### 3.1. Experiências de Articulação entre Defensoria e Movimentos

São muitas as experiências vivenciadas nas Defensorias Públicas, que tem trazido, cada vez mais, a aproximação com movimentos sociais. Dentro desse espectro é possível citar, primordialmente, as ouvidorias externas, que se constituem em canal de contado da sociedade com os membros da Instituição.

O projeto Defensoras e Defensores Populares, é desenvolvido pelas Defensorias Públicas, que tem como finalidade a capacitação em direitos humanos pessoas da comunidade, formando agentes para a transformação social e multiplicação das informações.

Os núcleos especializados, os mutirões de atendimento e a atuação em casos paradigmáticos como em ações coletivas na defesa dos múltiplos segmentos vulneráveis, também se configuram em formas de atendimento e atuação em prol da sociedade. Essas experiências demonstram que a Defensoria pode ser mais que um espaço de defesa processual: pode se tornar instrumento de transformação social, fortalecendo sujeitos coletivos e garantindo a efetividade de direitos fundamentais.

#### 4. OBJETIVOS

O artigo, que se perfaz em início do projeto de pesquisa de doutoramento em Educação, que tem por objetivo compreender a essência dos fenômenos sentidos e vivenciados no entrelaçamento de ações entre a Defensoria e os Movimentos Sociais, primordialmente pelo espectro da Educação.

O projeto pretende analisar, sob o viés Freiriano e Merleau-pontyano, as perspectivas da Defensoria Pública como espaço de escuta, construção coletiva e reconhecimento da alteridade, considerando a consolidação da democracia consolidada na Constituição Federal de 1988.

##### 4.1 Desafios e perspectivas futuras

A Defensoria Pública possui potencial, por conta de estar com a sociedade como escudeira. Todavia, a estrutura é insuficiente, com o número reduzido de membros e membras, bem como de servidores e servidoras.

Existe muita resistência do Poder Executivo com a possibilidade de aumento do orçamento da Instituição, justamente pela defesa da camada hipossuficiente e vulnerável socialmente. De outro turno, os movimentos sociais que se encontram como esteio da

Instituição recebem pressões políticas com a finalidade de enfraquecimento da atuação coletiva.

Outro grande desafio é a necessidade de capacitação em direitos humanos, educação popular e fenomenologia social dos defensores e defensoras públicas, para que a formação crítica possa ser realidade no trabalho cotidiano.

O fortalecimento da Defensoria Pública depende de políticas públicas que assegurem sua autonomia financeira e estrutural. Além disso, é preciso ampliar os espaços de participação popular, fortalecendo ouvidorias externas, conselhos comunitários e práticas de diálogo permanente com os movimentos.

Inspirada em Paulo Freire, a Defensoria Pública pode ser compreendida como uma escola cidadã, que educa e se educa no processo de luta social. E, com Merleau-Ponty, pode-se pensar em uma justiça que não abstrai o sujeito, mas reconhece sua existência vivida, encarnada e intersubjetiva. Na prática jurídica cotidiana haveria a necessidade de um modelo de “Defensoria Pública Freiriana” e “fenomenológica”, e que estivesse a ouvir a sociedade para com ela primordialmente aprender, e, somente após, manifestar o conhecimento apreendido. É importante, ainda, conhecer a cultura de cada local, com a finalidade de atuação processual a reconhecer fielmente o que cada assistido ou assistida deseja, ao buscar pela Instituição.

## 5. CONCLUSÃO

A Defensoria Pública é, no contexto brasileiro, uma das mais importantes inovações institucionais da Constituição de 1988. Sua missão ultrapassa o âmbito judicial e se estende ao campo da transformação social, em busca de justiça social. Ao articular-se com os movimentos sociais, a instituição se torna capaz de enfrentar as desigualdades estruturais, ampliando o acesso à justiça e promovendo a cidadania ativa.

Paulo Freire fornece o horizonte pedagógico: o diálogo como prática libertadora. Merleau-Ponty, por sua vez, oferece o horizonte fenomenológico: a justiça como reconhecimento da alteridade encarnada. Juntas, essas perspectivas apontam para uma Defensoria emancipada e emancipadora, capaz de atuar como mediadora entre Estado e sociedade civil, e como protagonista na construção de uma democracia substantiva.

## 9. REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil** de 1988.

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

HOOKS, Bell. **Ensinando a Transgredir: A Educação como Prática da Liberdade**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

SILVA NETO, Arthur Corrêa. **Perspectivas da Defensoria Pública**. Salvador: Editora JusPODIVM, 2017.

STRECK, Danilo Romeu. Uma pedagogia do movimento: Os movimentos sociais na obra de Paulo Freire. **Revista de Educação Pública**. Cuiabá, v. 18, n. 36, p. 165-177, jan./abr. 2009. Disponível em [https://www.academia.edu/72005452/Uma\\_pedagogia\\_do\\_movimento\\_Os\\_movimentos\\_sociais\\_na\\_obra\\_de\\_Paulo\\_Freire](https://www.academia.edu/72005452/Uma_pedagogia_do_movimento_Os_movimentos_sociais_na_obra_de_Paulo_Freire). Acesso em 30 de out. 2025.



## CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA SOCIALISTA NA PROPOSTA EDUCATIVA DO MST

GT 14: Movimentos Sociais E Educação

### Trabalho completo

Lidianny N. FONSECA

(Doutoranda - Programa de Pós-graduação em Educação/UFU).

E-mail: lidianny.fonseca@hotmail.com

Claudiane Mara B. BELMIRO

(Doutoranda - Programa de Pós-graduação em Educação/UFU)

E-mail: claudiane@ufu.br

Lucília da Glória Alves DIAS

(Doutora em Ciências Sociais - Docente/UNEMAT)

E-mail: diaslucilia612@gmail.com

Débora D. P. CÂMARA

(Estudante de graduação em Pedagogia)

E-mail: dutrapinheiro@gmail.com

### Resumo

O presente artigo constitui um recorte da pesquisa publicada na *Revista Brasileira de Educação do Campo* (RBE) e tem como objetivo analisar as contribuições de Pistrak (2011) e Karl Marx (2013) na proposta pedagógica do MST. Destacam-se a formação integral, a auto-organização e a relação entre escola e prática social, em contraste ao modelo capitalista. A pesquisa, de caráter bibliográfico e documental, utilizou o Materialismo Histórico-dialético como ferramenta analítica. Os resultados demonstram que o MST aplica métodos socialistas, alinhando sua proposta pedagógica à luta por Reforma Agrária e transformação social, visando formar sujeitos críticos e comprometidos com os princípios socialistas.

Palavras-chave: Movimento Sem Terra. Pedagogia Socialista. Educação Popular.

### 1 Introdução

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) surgiu em meio a um contexto de enfrentamento e resistência à política de desenvolvimento agropecuário implementada durante o regime militar, entre 1978 e 1985. Esse processo foi marcado pela oposição à expropriação e à exploração promovidas pelo avanço do capitalismo no campo.

Atualmente, o MST está presente em 24 estados brasileiros e no Distrito Federal, enquanto movimento contra hegemônico ao modelo capitalista neoliberal, o MST aposta na educação como pilar estratégico para a construção de um projeto societário socialista. Nesse sentido, investe na formação de sua base social — desde a educação infantil até o Ensino Superior — com o objetivo de preparar pessoas para assumir o trabalho de romper com a lógica do capital (Rossetto, 2009).

A educação, compreendida como instrumento central de transformação social, orienta a construção de uma proposta pedagógica fundamentada nos princípios teóricos de Pistrak (2011) e inspirada na concepção marxista de educação omnilateral, voltada à formação integral do ser humano. Com base nisso, este estudo busca descrever e analisar as contribuições do pensamento educacional de Pistrak (2011) na elaboração da proposta pedagógica do MST, investigando como o movimento se apropria dessas ideias para estruturar sua prática educativa. Além disso, procura compreender a concepção de educação omnilateral, presente nas formulações de Marx (2013) e incorporada pelo MST.

A pesquisa utilizou uma abordagem descritiva, aliando revisão bibliográfica e análise documental. Foram examinados documentos que tratam da trajetória e das práticas educativas do Movimento, como a *Coleção Cadernos da Educação do MST* e os *Fascículos da Escola Itinerante* (MST, 2008, 2009, 2010), articulando-os às contribuições teóricas de Pistrak (2011) e Marx (2013). A análise foi guiada pelos pressupostos do Materialismo Histórico-Dialético.

A análise dos materiais coletados possibilitou uma compreensão mais profunda dos objetivos educacionais do MST, entre os quais se destacam: erradicar o analfabetismo; garantir o acesso de crianças e adolescentes à escola; lutar por unidades de ensino fundamental e médio nos assentamentos; e assegurar a formação de educadores comprometidos com a construção de uma proposta alternativa de educação popular (MST, 2020).

Segundo Caldart (2003), a proposta pedagógica do MST oferece aos educadores a possibilidade de repensar a educação a partir de experiências concretas em que a categoria trabalho exerce papel estruturante na formação dos sujeitos, contribuindo para a constituição de suas identidades. De acordo com o Dossiê MST – Escola (MST, 2005), a proposta pedagógica do Movimento tem como referências, entre outras, os complexos de estudo dos pedagogos soviéticos (Pistrak, 2011) e se organiza em torno de categorias centrais: o trabalho como princípio educativo, a auto-organização dos educandos e a reorganização dos tempos escolares a partir da relação entre ser humano e realidade, orientada pelo Materialismo Histórico-Dialético (MST, 2005).

A incorporação dos conceitos marxistas à proposta pedagógica do MST fundamenta-se na compreensão de que o trabalho deve integrar o processo educativo, uma vez que tem caráter ontológico e formativo. É por meio do trabalho socialmente útil que o sujeito se constitui como ser humano (Marx, 2013). Para o Movimento, a gestão escolar deve ser construída coletivamente pelos educadores, educandos e comunidade, valorizando a autonomia docente e o domínio teórico necessário para analisar e recriar práticas pedagógicas. Mais do que técnicos,

os educadores precisam assumir um papel militante, pois sem esse engajamento não é possível sustentar o projeto educativo do MST.

O Projeto Político-Pedagógico das escolas do Movimento Sem Terra está profundamente articulado à luta pela Reforma Agrária, compreendendo a educação como um direito fundamental e parte da conquista de assentamentos e acampamentos. Essa proposta assume compromisso direto com a luta dos trabalhadores e organiza a formação de sujeitos militantes. Seu objetivo é promover a apropriação e a socialização do conhecimento pelos estudantes, construir novas formas de relação que apontem para a superação da escola capitalista e contribuir para a formação humana comprometida com a transformação social e a conquista de direitos que ultrapassam os limites escolares.

## 2 Influências do pensamento educacional de M. M. Pistrak

O Projeto Político-Pedagógico das escolas do Movimento Sem Terra está profundamente articulado à luta pela Reforma Agrária, compreendendo a educação como um direito fundamental e parte da conquista de assentamentos e acampamentos. Essa proposta assume compromisso direto com a luta dos trabalhadores e organiza a formação de sujeitos militantes. Seu objetivo é promover a apropriação e a socialização do conhecimento pelos estudantes, construir novas formas de relação que apontem para a superação da escola capitalista e contribuir para a formação humana comprometida com a transformação social e a conquista de direitos que ultrapassam os limites escolares.

As práticas pedagógicas e as discussões educacionais no MST têm sido realizadas com base na perspectiva e nos fundamentos, dentre outros, da pedagogia soviética. Na elaboração de sua proposta educativa, o MST resgata a experiência da Escola Única do Trabalho de Pistrak (2011), que traz uma proposta de organização de uma escola que se aproxima da compreensão da realidade e dos objetivos sociopolíticos do Movimento.

Através da pesquisa bibliográfica, encontramos nos fascículos da *Coleção Cadernos da Escola Itinerante do MST* (MST, 2008, 2009, 2010) referências ao educador russo Pistrak como um dos teóricos utilizados para fundamentar a sua proposta educativa.

Pistrak viveu durante um período de grandes revoluções, participou de um amplo processo de transformação social que tinha como pressuposto a reconstrução da sociedade e, conseqüentemente, da educação; suas ideias foram influenciadas pelos escritos de Marx, Engels, Krupskaja, Lênin, entre outros.

A pedagogia socialista de Pistrak compreendia a educação como ferramenta necessária para a consolidação da transformação da sociedade, com foco na formação política e de uma consciência crítica, proporcionando a emancipação dos sujeitos. Esse modelo educativo, proposto por Pistrak, inspirou a criação do currículo das escolas do MST, elaborado com base no sistema de complexos.

Na base teórica que fundamenta esse sistema de complexos é possível observar também as influências de outros pedagogos socialistas soviéticos, como Shulgin (2022) e Krupskaya (2017), especialmente no que diz respeito aos temas relacionados ao vínculo da escola com a vida, a realidade como local de experimento dos saberes escolares, o trabalho como princípio educativo e o trabalho socialmente necessário.

Na elaboração dos complexos de estudos, os professores do movimento se reúnem para estabelecer relações entre as disciplinas e a conexão destas com a realidade. Por meio desses pontos convergentes nascem os complexos, que são uma espécie de interligação da disciplina com a realidade vivenciada pelo educando. Essa porção de realidade deverá estar presente no currículo, pois o MST acredita que é pela materialidade da vida que se promove a integração dos conhecimentos que são produzidos pela ciência.

O sistema do complexo tem por objetivo treinar a criança na análise da realidade atual através do método dialético; e isso só pode ser conseguido na medida em que ela assimile o método na prática, compreendendo o sentido de seu trabalho. (Pistrak, 2011, 124).

Segundo Freitas (2010), a proposta dos complexos é uma construção teórica da didática socialista como um espaço onde teoria e prática se entrecruzam pela via do trabalho socialmente útil, que acontece em contato com a natureza e com a sociedade, articulando-se com outras duas categorias: a atualidade e a auto-organização. Dessa forma, o complexo é uma organização de todos esses elementos e não apenas um único tema.

De acordo com Pistrak (2011), o trabalho na escola deve estar ligado ao trabalho social, a uma atividade concreta socialmente útil, pois sem isso perderia o seu valor essencial, seu aspecto social, reduzindo-se à aquisição de algumas normas técnicas e procedimentos metodológicos. Para ele, não se deve ensinar os métodos puramente científicos na escola que tem por finalidade a educação social, pois dessa forma o trabalho perderia sua base ideológica.

A Escola do Trabalho de Pistrak é a escola dos trabalhadores, entendida como sujeito social da revolução e com demandas de educação próprias desse desafio histórico. A escola do Movimento Sem Terra visa também a educação da classe trabalhadora, compartilhando do

pensamento do Pistrak em seus princípios, no que concerne à importância da compreensão do mundo do trabalho e os demais aspectos relacionados à educação.

Nesse sentido, conforme o MST (2008), entre os princípios basilares que constituem os fundamentos educacionais do Movimento está a auto-organização dos educandos. Na compreensão de Pistrak (2011), este princípio consiste na participação independente, coletiva, ativa e criativa da juventude na construção das instituições escolares e uma necessidade, uma ocupação séria das crianças, encarregadas de uma responsabilidade sentida e compreendida, além de suas diversas manifestações de atividades em todos os campos possíveis da vida escolar. Para o MST (2009), essa concepção de auto-organização é contrária à concepção da escola burguesa, que é aparentemente democrática, mas na realidade é profundamente autoritária e autocrática.

Os cadernos e materiais que orientam a proposta educativa do MST atestam que, para a relação escolar, a prática social e a auto-organização dos educandos foram dois princípios importantes, extraídos da obra Fundamentos da Escola do Trabalho, de Pistrak (2011). Esses princípios orientaram o processo pedagógico na construção da escola socialista, rompendo aos poucos com os princípios da escola capitalista.

A proposta educativa do MST possui uma estreita relação com a luta pela terra e compromete-se com as famílias do Movimento. Esse compromisso refere-se à dimensão da presença física, que assegura a escolarização das crianças e dos jovens onde estes se encontram, bem como nas condições de luta e conflito, no compromisso político e pedagógico que aponta para o sentido do trabalho educacional que a escola desenvolve (MST, 2010).

Não há dúvidas de que, na concepção pedagógica de Pistrak (2011), a escola precisa estar imersa nas contradições sociais. Nesse sentido, não é possível a constituir fora da vida, da política, da sociedade e da cultura em geral. Portanto, é impossível separá-la da categoria trabalho, visto que este é inerente à vida humana.

Pressupomos o trabalho sob forma exclusivamente humana. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colmeia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo de trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador (Marx, 2013, 211).

Como afirma Marx (2013), o trabalho é o que humaniza o ser humano, à medida que os trabalhos são aprimorados, os homens também o são. Com base nesse pressuposto, o trabalho social escolar deve consistir-se na melhoria constante da economia rural e das condições de vida do trabalhador do campo. O trabalho deve ser feito com a colaboração da escola

objetivando contribuir para a compreensão da aliança entre o campo e a cidade, a fim de compreender os problemas contemporâneos.

Dessa forma, é possível perceber que a proposta educativa do MST se contrasta com a escola capitalista, pois os sujeitos Sem Terra propõem um projeto da classe trabalhadora em rejeição ao modelo atual, que é uma escola de classe e não uma escola para todos. Os princípios que orientaram a proposta educativa do MST, buscam romper aos poucos com os ideais da escola capitalista.

A Pedagogia Socialista Soviética propunha a escola como instituição fundamental para uma formação política e da consciência crítica, proporcionando a emancipação dos sujeitos. Nesse sentido, esse pensamento pedagógico aproxima-se dos princípios de educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, movimento popular que luta por terra, reforma agrária, educação e mudanças na sociedade.

### **3 A formação omnilateral do ser: influências do pensamento de Karl Marx na proposta pedagógica do MST**

A educação na perspectiva do MST pressupõe um processo pedagógico que se assume como político, considerando os processos sociais e históricos que visam a transformação da sociedade; baseada nos princípios da justiça social, radicalidade democrática e valores humanistas e sociais. O MST defende que as práticas educativas que acontecem no meio rural não podem desconsiderar os desafios do seu tempo histórico, como a luta pela Reforma Agrária (MST, 1996).

Nesse sentido, a proposta pedagógica do MST almeja uma educação omnilateral, conceituada por Marx (2013) como uma formação humana em todas as suas dimensões: intelectual, sentimental, psíquica, física, objetiva e subjetiva, que deve ser a base da humanização e da emancipação em busca da formação dos sujeitos.

Esse modelo educativo, que congrega tempo de estudo e trabalho produtivo, oferece as bases que alicerçam a proposta educacional do MST, conforme pode-se observar nos documentos que fundamentam tal proposta:

Estamos defendendo então que a educação no MST assuma esse caráter de onilateralidade, trabalhando em cada uma de suas práticas, as várias dimensões da pessoa humana e de um modo unitário ou associativo, em que cada dimensão tenha sintonia com a outra, tendo por base a realidade social em que a ação humana vai acontecer (MST, 1996).

De acordo com Marx (2013), uma educação omnilateral deve ser capaz de produzir o desenvolvimento dos sujeitos em suas múltiplas dimensões: dimensão prático-produtiva,

científico-tecnológica, intelectual e corporal, ela deve aliar trabalho produtivo, educação e atividade física, pois dessa forma desenvolve-se uma educação integral que privilegia todas as dimensões humanas.

Marx (2013) defendia a ideia de que a educação é mais produtiva quando conjuga tempo de estudo e tempo de trabalho. Ele cita a experiência de Robert Owen, um socialista utópico que aplicou em suas fábricas o princípio da junção de trabalho manual produtivo com o ensino e a ginástica, e reduziu a jornada de trabalho, permitindo que os trabalhadores frequentassem a escola. Seus funcionários passaram a trabalhar mais motivados e a ocorrência de acidentes de trabalho reduziu drasticamente, porém suas práticas não soaram muito bem entre os industriais, que o excluíram das relações de negócios, acarretando sua falência.

Apesar de a experiência de Robert Owen ter sido descontinuada, foi possível observar que a alternância entre trabalho e estudos gera resultados positivos. No período da Revolução Industrial, havia uma expectativa em torno da mecanização da produção por parte dos que acreditavam que, com o advento da maquinaria, seria possível reduzir a jornada de trabalho. Porém o que se observou foi exatamente o contrário, como é possível notar nos escritos de Marx (2013) e Engels (2010), nesse período houve uma intensificação da exploração dos trabalhadores.

De acordo com o conceito de mais-valia relativa de Marx (2013), através da tecnologia ocorre a intensificação da extração e exploração do trabalho e o aumento da concorrência. Todos esses fatores acarretam o aumento do lucro e da extração da mais-valia. Ante ao exposto, observa-se a necessidade de um estudo aprofundado a respeito da maquinaria e de seus efeitos sociais.

Em seus escritos sobre “A maquinária e grande Indústria”, no livro I de O Capital, Marx (2013), destaca que a maquinaria acabou eliminando a divisão sexual do trabalho no interior das fábricas, quando passou a utilizar a mão de obra feminina e infantil, pois com o advento das máquinas não era mais necessária a força física para se operar o sistema fabril.

Nesse período, a educação das crianças, que anteriormente se dava através dos mestres de ofício, e se tratava de uma formação gradual na qual a criança aprendia uma profissão que posteriormente a tornaria um mestre de ofício, perde-se com o advento da maquinaria, pois não é requerido do trabalhador grande conhecimento intelectual. Na indústria, as crianças trabalhavam horas a fio, sem adquirir nenhum tipo de aprendizagem.

Ao analisar a legislação fabril de sua época, Marx (2013) ressalta que para capacitar as crianças e os jovens no exercício das atividades fabris, não se requeria nenhum tipo de

conhecimento científico, portanto os jovens ficavam embrutecidos, pois o trabalho não era humanizador e não lhes era dada a oportunidade de aprender uma profissão.

Engels (2010) relata que, nesse período, os livros de inspeção fabril demonstravam uma condição tão degradante dos trabalhadores, de modo que constrangia a própria burguesia, ao ponto de gerar a necessidade de criação de leis que regulamentassem as questões sanitárias, trabalhistas e o trabalho infantil. Essas leis, apesar de representarem um pequeno avanço, eram muito contraditórias e passíveis de serem transgredidas pelos próprios burgueses.

Todavia, ao regulamentar o trabalho infantil, a legislação fabril trouxe consigo o que Marx denominou de “germes da educação do futuro”, pois apesar de ser gestado ainda no interior do capitalismo é algo que, se adequadamente utilizado pela classe trabalhadora, pode gerar frutos positivos para o futuro da humanidade. Nas palavras de Marx:

... brota o germe da educação do futuro, que há de conjugar, para todas as crianças a partir de certa idade, o trabalho produtivo com o ensino e a ginástica, não só como forma de incrementar a produção social, mas como único método para a produção de seres humanos desenvolvidos em suas múltiplas dimensões (Marx, 2013, 678-679).

Marx (2013) define a união entre trabalho e instrução como “germes para a educação do futuro”, pois se a classe trabalhadora passar a reivindicar esse tipo de educação, que privilegia todas as dimensões do ser, essa classe terá acesso a uma educação muito mais avançada ante àquela oferecida aos filhos da burguesia.

O autor defende que é plenamente possível organizar esse modelo educativo ainda dentro do capitalismo, haja vista sua existência nas sociedades modernas, sendo positivo para a classe trabalhadora, pois os instrumentaliza. Mas essa educação só seria totalmente aproveitada em uma sociedade sem classes, em que os meios de produção não são privados, uma vez que no capitalismo o trabalho é alienado (Marx, 2013). Marx chama atenção para o fato de que o capitalismo criou as armas que podem contribuir com sua própria destruição, portanto defende que é necessário reivindicar, dentro do capitalismo, uma educação produtiva, intelectual e gímnica, possibilitando a formação omnilateral do ser.

Na atualidade o capitalismo esvazia cada vez mais a dimensão intelectual do ensino, oferecendo uma educação não emancipadora, esvaziada de conteúdo, sobrecarregando o currículo com questões práticas voltadas ao desenvolvimento da educação profissionalizante.

Marx defende uma educação que alie trabalho produtivo com todo o conhecimento científico, filosófico, teórico, político, artístico, estético e todo conhecimento que envolve o trabalho produtivo e a produção da existência humana. Segundo ele, a classe trabalhadora

precisa se formar para compreender o processo produtivo, pois essa educação oferecerá as ferramentas necessárias para se fazer a revolução (Marx, 2013).

Em Marx é possível encontrar fundamentos de um modelo socialista de educação que posteriormente seriam revisitados pelos pedagogos soviéticos e que, mais tarde, inspirariam a proposta educativa do Movimento Sem Terra.

#### 4 Considerações finais

O MST se destaca como um Movimento de resistência e transformação social, que utiliza a educação como uma ferramenta fundamental para alcançar seus objetivos. Ele se caracteriza por sua luta pela Reforma Agrária e pela promoção de uma educação que visa a formação omnilateral do ser humano, abrangendo não apenas o aspecto intelectual, mas também o emocional, o psíquico, o físico e o social, em consonância com o pensamento de Karl Marx. O MST busca romper com o modelo de escola capitalista, buscando uma formação integral que visa à emancipação dos sujeitos.

A influência do pensamento pedagógico de Pistrak, particularmente no que concerne ao trabalho como princípio educativo e à auto-organização dos educandos, manifesta-se de maneira evidente na concepção educacional do Movimento Sem Terra. Ademais, a articulação entre educação e luta pela terra, associada aos princípios de justiça social e aos valores humanistas e socialistas, ressalta a abordagem politicamente engajada do movimento, que instrumentaliza a educação como um meio estratégico para a consecução da transformação social.

#### Referências

Caldart, R. S. (2003). Movimento Sem Terra: lições de pedagogia. *Currículo sem Fronteiras*, 3(1), 50-59.

Engels, F. (2010). *A situação da classe trabalhadora na Inglaterra*. Tradução: B. A. Schumann. São Paulo: Boitempo.

Freitas, L. C. (2010). A escola única do trabalho: explorando os caminhos de sua construção. In Caldart, R. S. (Org.) *Caminhos para a transformação da Escola: Reflexões desde práticas da Licenciatura em Educação do Campo* (s./p.). São Paulo: Expressão Popular.

Krupskaya, N. K. (2017). *A construção da pedagogia socialista*. São Paulo: Expressão popular.

Marx, K. (2013). *O Capital: crítica da economia política Livro 1*. São Paulo: Boitempo.

Movimento Dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. (2005). *Caderno de educação nº 13*. Dossiê MST – Escola. 2. ed. São Paulo.

Movimento Dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. (1996). *Caderno de Educação nº 8*. Princípios da educação no MST. São Paulo.

Movimento Dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. (2020). *Educação*. Recuperado de: <https://mst.org.br/educacao/>.

Movimento Dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. (2008). Escola Itinerante do MST: história, projeto e experiências. *Cadernos da Escola Itinerante do MST*, Curitiba, 1(1). Recuperado de: <https://mst.org.br/biblioteca-da-questao-agraria/?tipo=Caderno%20de%20estudo>.

Movimento Dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. (2009). Pesquisa sobre a Escola Itinerante: refletindo o movimento da escola. *Cadernos da Escola Itinerante do MST*, Curitiba, 3(3). Recuperado de: <https://mst.org.br/biblioteca-da-questao-agraria/?tipo=Caderno%20de%20estudo>.

Movimento Dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. (2010). A escola da luta pela terra: a Escola Itinerante nos estados de AL, PI, PR, RS e SC. *Cadernos da Escola Itinerante do MST*, Curitiba, (5). Recuperado de: <https://mst.org.br/biblioteca-da-questao-agraria/?tipo=Caderno%20de%20estudo>.

Pistrak, M. M. (2011). *Fundamentos da escola do trabalho*. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular.

Rossetto, E. R. A. (2009). *Essa ciranda não é minha só, ela é de todos nós: a educação das crianças sem terrinha no MST* (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

Shulgin, V. (2022). *Fundamentos da educação social*. São Paulo: Expressão Popular.



## HORTA COLETIVA: ELOS DE SABERES COMUNITÁRIOS E SUSTENTABILIDADE SOCIOAMBIENTAL

GT 14: Movimentos Sociais e Educação

**Trabalho completo**

Maria Aparecida Hungria de Almeida OLIVEIRA

(Docente da rede municipal/Cuiabá/Mato Grosso)

e-mail:hungriaolive@gmail.com

Luiz Augusto PASSOS

(Programa de Pós-graduação em Educação/UFMT)

e-mail:passospassos@gmail.com

### Resumo

A horta coletiva emerge como prática educativa e socioambiental que aproxima comunidade, escola e território. Este artigo analisa percepções e experiências de comunidades tradicionais da Baixada Cuiabana (MT) e discute como hortas comunitárias fortalecem vínculos culturais, promovem segurança alimentar e estimulam consciência crítica. Inspirado na pedagogia libertadora de Paulo Freire e na fenomenologia de Merleau-Ponty, o estudo articula relatos de vida, mapeamentos participativos e registros de educomunicação. Os resultados revelam a horta coletiva como espaço de resistência cultural e reconstrução do bem-viver, integrando saberes ancestrais, ciência e participação popular.

Palavras-chave: Horta coletiva. Comunidade e território. Educação ambiental crítica.

### 1 Introdução

Conforme o Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas (BRASIL, 2025), a educação popular “é, ao mesmo tempo, uma concepção filosófica, ética, política e pedagógica, além de um conjunto de metodologias educacionais participativas” (BRASIL, 2025, p. 10). Essa definição reforça o papel das hortas comunitárias como espaços de aprendizagem e cidadania, pois “promovem a articulação de diferentes saberes e práticas, enraizados na diversidade cultural e nos direitos humanos” (BRASIL, 2025, p. 10). Assim, a prática da horta escolar e comunitária se alinha aos princípios da educação popular ao integrar escola, território e comunidade em um processo formativo coletivo e emancipador.

Sendo assim, as hortas comunitárias articuladas à escola e ao território configuram-se como espaços de aprendizagem significativa. Paulo Freire (2000) afirmava que a educação, sozinha, não transforma a sociedade, mas sem ela tampouco a sociedade muda. Merleau-Ponty (2018) complementa que toda percepção é mediada pelo corpo, de modo que a vivência com a terra se torna uma experiência de mundo.

Esses saberes reforçam a ideia de Munduruku (2002, p.41) citada em Mãe-Terra, Gênero e Ancestralidade: Somos a continuação de um fio que nasceu há muito tempo [...] que precisa ser continuado e costurado todo dia.

As hortas coletivas reúnem gerações, promovendo encontros intergeracionais. O trabalho com os estudantes juntamente com alguns moradores evidencia o cultivo partilhado é também um ato de resistência frente ao modelo capitalista que fragmenta comunidades.

## **2 Caminhos Metodológicos: A Horta Coletiva sob um Olhar Fenomenológico-Etnográfico**

O estudo se pauta sob um olhar fenomenológico atrelado à etnografia. Envolve a observação participante, registros de falas das crianças e membros da comunidade, produções escritas, relatos, assim como os registros fotográficos. Foi construído a partir da articulação entre teoria e prática, saberes escolares e comunitários.

O projeto Horta coletiva quintais produtivos instalado na Vila Hungria foi desenvolvido com apoio financeiro e assessoria do Instituto Vidas em Ação, através de recursos de uma emenda parlamentar da Professora Rosaneide.

O presente relato etnográfico busca registrar e analisar as experiências vivenciadas por estudantes e membros da comunidade escolar nesse importante espaço que se constitui como território pedagógico, cultural e social, no qual práticas educativas se entrelaçam com saberes populares e valores de cuidado, sustentabilidade e alimentação saudável.

Durante uma atividade, emergiram falas reveladoras do olhar das crianças. Uma das estudantes do 2º ano, aqui identificada como Abelhinha, comentou:

Eu gosto de vir na horta porque a gente planta, mexe na terra e vê as sementes crescerem. Eu aprendi que a alface e a cenoura precisam de muito cuidado e água. Eu fico feliz quando ajudo a regar, parece que eu sou importante para as plantas.

Sua fala ilustra o que Merleau-Ponty (1999) descreve como experiência perceptiva: o corpo em contato com a terra se torna mediador da aprendizagem, revelando um modo sensível de se relacionar com o mundo.

Já, o estudante João de Barro do 5º ano, trouxe uma reflexão mais elaborada:

Na horta eu aprendo coisas que ficam na minha memória. Quando a gente planta e depois colhe, entende como é importante cuidar da natureza. Eu acho legal porque a

gente aprende ciência de verdade e pode levar isso para casa, ajudando a família a comer melhor.

Essa fala se articula com Freire (1996), quando defende que a educação deve ser prática transformadora, permitindo que o conhecimento escolar dialogue com a vida cotidiana, estimulando a consciência crítica e a autonomia.

A presença cotidiana do senhor Celso, responsável pela manutenção da horta, enriquece ainda mais esse processo. Ele compartilhou:

Para mim é uma alegria ver as crianças nesse espaço. Cada vez que elas mexem na terra, elas aprendem valores de paciência, cuidado e respeito. Eu trabalho aqui todos os dias porque acredito que a horta ensina muito mais do que plantar, ela ensina a viver.

Sua fala ecoa a perspectiva de Rezende (2008), ao afirmar que os saberes comunitários são parte constitutiva da educação, uma vez que possibilitam o aprendizado situado e enraizado nas práticas sociais.

As vozes femininas da comunidade também reforçam o papel educativo e cultural da horta. Dona Sônia destacou: “Esse espaço é uma riqueza, porque aproxima as crianças da natureza e ainda mostra a importância de uma alimentação saudável. Muitas vezes, elas chegam em casa contando o que aprenderam.”

Dona Elina completou: “Cuidar da horta é cuidar do futuro. Aqui não se colhem apenas plantas, mas também valores. As crianças aprendem a partilhar, a respeitar o tempo da natureza e a valorizar a comida que vai para o prato delas.” Essas falas se aproximam da defesa de Sato (2004) sobre a educação ambiental como prática que deve despertar pertencimento e sensibilidade ecológica, ampliando a compreensão da interdependência entre seres humanos e natureza.

Além disso, a horta revela-se espaço de diálogo intergeracional, em que crianças, adultos e idosos compartilham saberes. Esse aspecto encontra ressonância na leitura de Passos (2004), que enfatiza a necessidade de pensar a educação como prática coletiva, vinculada ao bem comum e às experiências compartilhadas.

Em síntese, a horta coletiva configura-se como um território de aprendizagens significativas, em que teoria e prática se entrelaçam. O olhar infantil, a dedicação do senhor Celso e a voz das mulheres da comunidade mostram que a horta é mais que cultivo: é espaço de humanização, diálogo e emancipação, conforme defende Freire (1996). Assim, o registro etnográfico revela que a horta não apenas fortalece hábitos alimentares saudáveis, mas também se torna mediadora de saberes, de pertencimento e de esperança.

A partir das experiências relatadas, estudantes do ensino fundamental mapearam pontos de água, áreas poluídas e locais adequados para hortas, produzindo fanzines e livros infantis sobre cuidado ambiental. O envolvimento comunitário fortalece laços sociais e amplia a segurança alimentar. Altieri (2009) destaca a agroecologia como caminho para combater degradação do solo e favorecer biodiversidade. Assim, a horta coletiva não é apenas espaço de produção, mas também de diálogo intercultural entre ciência e saber popular.

Merleau-Ponty (2006) sustenta que “o sentir é esta comunicação vital com o mundo que o torna presente para nós como lugar familiar de nossa vida”. A experiência corporal com a terra — cavar, semear, colher — é aprendizado sensível que conecta pessoas ao território. O corpo coletivo da comunidade, entendido como território, é atravessado por memórias, resistências e afetos.

As mulheres negras-indígenas, protagonistas nas hortas comunitárias, expressam essas práticas como cuidado com a vida e com o futuro. Para elas, destruir a terra é destruir a si mesmas e às gerações vindouras. Esse protagonismo feminino ecoa a necessidade de uma educação corporificada e emancipadora.

Na Baixada Cuiabana, as hortas comunitárias auxiliam na mitigação da crise climática local, reduzindo queimadas e favorecendo microclimas. Além disso, reforçam a soberania alimentar e a economia solidária. Experiências anteriores de feiras comunitárias com produtos da horta ampliaram o aprendizado em matemática, nutrição e empreendedorismo.

A integração entre escola e território — com rodas de conversa, benzedadeiras, parteiras e contadores de histórias — amplia a leitura de mundo e o pertencimento esse processo reforça a visão freiriana de educação como prática da liberdade.

As hortas coletivas analisadas demonstram potencial transformador ao articular saberes ancestrais, práticas agroecológicas e pedagogias críticas. Inspiradas por Freire e Merleau-Ponty, revelam que o cultivo da terra é também cultivo de consciência e cidadania. Tais iniciativas fortalecem a identidade cultural, promovem justiça socioambiental e incentivam modos de vida sustentáveis. A horta coletiva, nesse sentido, não é apenas espaço agrícola, mas território educativo, político e afetivo — um elo entre comunidade e bem-viver.

### **3 A horta como espaço de experiência: Entre o saber da terra e a consciência do viver**

O *Marco de Referência da Educação Popular* destaca que a democratização das políticas públicas deve “garantir que diferentes políticas setoriais incorporem concepções e metodologias participativas e educativas” (BRASIL, 2025, p. 25). Nesse sentido, a horta

coletiva, enquanto prática comunitária, materializa o compromisso da educação popular com o fortalecimento da democracia participativa e com o bem-viver. O documento enfatiza que “a educação popular contribui para a construção de uma sociedade economicamente igualitária, socialmente justa e ambientalmente sustentável” (BRASIL, 2025, p. 9), princípios que orientam também as ações desenvolvidas na escola e na comunidade.

### 3.1 A Escola Municipal de Ensino Básico do Campo Professora Udeney Gonçalves de Amorim

Situada no Distrito de Aguaçu, desenvolve ao longo do ano letivo o projeto pedagógico Horta na Escola, cujo propósito é sensibilizar os estudantes quanto à relevância da alimentação saudável, do cultivo agroecológico e da valorização da agricultura familiar presente na comunidade. Inserida em um território cercado por pequenos agricultores e propriedades rurais, a instituição busca, por meio dessa ação, integrar saberes tradicionais e conhecimentos escolares, promovendo uma educação contextualizada e significativa.

O desenvolvimento do projeto ocorre de maneira prática, a partir da implantação e manutenção de canteiros de hortaliças no espaço escolar. Espécies como alface, cebolinha, coentro, couve e rúcula são cultivadas com a participação ativa dos estudantes, professores e colaboradores da comunidade. Todavia, a proposta vai além da produção agrícola: contempla o preparo do solo, o plantio, a adubação, a irrigação e a colheita, estimulando o trabalho coletivo, o cuidado com a natureza e a valorização da terra como fonte de vida.

Para além do espaço escolar, o projeto se expande em atividades externas, como visitas à horta comunitária da Vila Hungria, localizada nas proximidades da unidade. Nessas ocasiões, os estudantes colaboram com a manutenção dos canteiros, estabelecem diálogos com agricultores locais e vivenciam, de forma concreta, a dinâmica do trabalho rural em escala comunitária.

O envolvimento da comunidade revela-se essencial para o fortalecimento do projeto. Pais, pequenos produtores, técnicos agrícolas e outros moradores compartilham seus conhecimentos com os estudantes, oportunizando uma rica troca de experiências. Essa interação reafirma o papel da educação como prática social transformadora, fomentando nos alunos a consciência ambiental, alimentar e cidadã.

Além disso, a horta escolar permite uma abordagem interdisciplinar que articula diferentes áreas do conhecimento. Em ciências, são estudados os ciclos das plantas, a alimentação, o solo e a compostagem; em matemática, as medidas e proporções; em geografia,

o território e o uso da terra. Simultaneamente, práticas de leitura, escrita e produção textual possibilitam a documentação do processo de cultivo e colheita, promovendo a integração entre teoria e prática.

Em síntese, a horta escolar configura-se como um espaço pedagógico vivo, marcado por experiências que transcendem o ensinar e o aprender. Trata-se de um ambiente em que a escola se conecta ao território, à cultura camponesa e aos saberes comunitários. Nesse sentido, por meio do Projeto Horta na Escola, a EMEBC Professora Udeney Gonçalves de Amorim reafirma seu compromisso com a Educação do Campo, difundindo valores como sustentabilidade, cooperação, respeito à natureza e reconhecimento das raízes locais.

### **3.2 Abelhinhas em ação na horta sementinha: A horta escolar como espaço de aprendizagem e transformação comunitária**

A educação do campo propõe uma prática pedagógica vinculada à realidade sociocultural e ambiental dos estudantes, articulando saberes escolares com conhecimentos tradicionais e experiências comunitárias. Nesse contexto, a Escola Municipal Professora Udeney Gonçalves de Amorim desenvolveu o projeto Abelhinhas em Ação na Horta Sementinha, em parceria com a comunidade local e a cooperativa Sicredi Ouro Verde.

O ponto de partida foi a necessidade de aproximar os estudantes da vivência prática do cultivo agroecológico, incentivando o protagonismo infantil, a cooperação e a conscientização sobre alimentação saudável e sustentabilidade. O projeto teve como foco a horta comunitária Sementinha, espaço de convivência, aprendizagem e produção de alimentos saudáveis, integrando a escola à comunidade e ao território onde está inserida.

O projeto foi desenvolvido com turmas da Educação Infantil até o 9º ano do Ensino Fundamental, envolvendo 205 Estudantes. As atividades pedagógicas ocorreram tanto na horta escolar quanto na horta comunitária da Vila Hungria. A metodologia adotada foi a da aprendizagem pela experiência, valorizando a observação, a experimentação e o registro coletivo. As ações envolveram: preparo do solo, plantio, regas e colheita; observação do ciclo de crescimento das plantas; registro escrito e gráfico das etapas do cultivo; produção de textos coletivos, cartazes e placas de identificação; rodas de conversa sobre alimentação saudável e sustentabilidade; integração dos saberes comunitários, com a participação de agricultores familiares e moradores locais.

O trabalho foi conduzido de forma interdisciplinar: em Ciências, estudaram-se o ciclo de vida das plantas, germinação e fotossíntese; em Matemática, foram explorados o calendário

de plantio, medidas de tempo e proporções; em Língua Portuguesa, textos instrucionais e relatos de experiência; em História e Geografia, agricultura familiar e uso do espaço comunitário; e, em Arte, registros visuais e produções criativas relacionadas à horta.

As atividades realizadas possibilitaram aos estudantes vivenciarem o processo completo de cultivo de hortaliças, ampliando a compreensão sobre a importância da alimentação saudável e da preservação ambiental. O contato direto com a natureza despertou valores de responsabilidade, solidariedade e cuidado com o meio em que vivem.

Outro resultado relevante foi a valorização dos saberes comunitários, pois agricultores e moradores compartilharam práticas culturais de cultivo, fortalecendo os vínculos entre escola e comunidade. Essa troca de experiências mostrou-se fundamental para o desenvolvimento de uma consciência crítica e cidadã nos estudantes.

Do ponto de vista pedagógico, o projeto evidenciou a potência da horta escolar como recurso interdisciplinar, articulando teoria e prática, bem como diferentes áreas do conhecimento. Além disso, reforçou a perspectiva fenomenológica da educação, ao valorizar a experiência vivida e a percepção sensível do mundo pelos estudantes.

O projeto Abelhinhas em Ação na Horta Sementinha demonstrou que a horta escolar pode ser compreendida como um espaço pedagógico vivo, de aprendizagem contínua e significativa. Ao integrar saberes escolares, conhecimentos comunitários e práticas agroecológicas, promoveu valores como sustentabilidade, cooperação, respeito à natureza e valorização da agricultura familiar.

Assim, reafirma-se que a educação do campo, quando ancorada em experiências concretas e contextualizadas, tem potencial para transformar a relação dos estudantes com a comunidade e com o meio ambiente, consolidando uma prática educativa crítica, emancipatória e humanizadora.

#### **4 Educação como Experiência Encarnada: diálogos fenomenológicos entre Rezende, Paulo Freire, Merleau-Ponty e a Horta Coletiva**

A obra *Concepção Fenomenológica da Educação*, de Antônio M. Rezende, apresenta-se como uma contribuição original ao propor uma fenomenologia aplicada à educação. Sua reflexão não se restringe ao campo filosófico abstrato, mas busca compreender a educação como fenômeno concreto, vivido e encarnado, atravessado pela cultura, pela historicidade e pelas relações humanas. Essa perspectiva aproxima-se tanto da pedagogia libertadora de Paulo

Freire quanto da filosofia da percepção de Merleau-Ponty, estabelecendo um campo fértil de diálogos.

Rezende concebe a educação como prática que deve ser significativa, pertinente, relevante, referente, provocante, suficiente e compreensiva. Tais características ressoam fortemente quando pensamos a escola inserida em territórios comunitários, como é o caso da horta coletiva. O espaço da horta, ao mesmo tempo pedagógico e social, encarna o que Merleau-Ponty chama de “mundo vivido”: lugar onde corpo, natureza e cultura se entrelaçam, tornando a aprendizagem concreta, sensível e situada.

Nesse mesmo horizonte, Paulo Freire recorda que a educação não pode ser reduzida a mera transmissão de conteúdos, mas deve nascer da relação dialógica e da prática da liberdade. A horta coletiva exemplifica essa pedagogia libertadora, pois convida os sujeitos a aprenderem na experiência, em diálogo com a terra, com os saberes comunitários e com a prática do cultivo. Assim, a educação se transforma em ação cultural emancipadora, onde plantar, colher e cuidar tornam-se metáforas vividas do aprender e do existir em comunidade.

A fenomenologia da educação proposta por Rezende, inspirada em Merleau-Ponty e em diálogo com Freire, ajuda a compreender que o aprender não é apenas um ato intelectual, mas uma experiência encarnada. Na horta, o estudante aprende com as mãos na terra, com o corpo em movimento, com a observação dos ciclos da natureza. O conhecimento não é reduzido ao livro ou à fala do professor, mas se constrói no encontro com o mundo e com os outros.

Dessa forma, a horta escolar e comunitária se configura como espaço de aprendizagens significativas, pois conecta teoria e prática, saberes escolares e saberes comunitários, corpo e consciência, tradição e inovação. Para Rezende, educar é ensinar e aprender cultura; para Freire, é praticar a liberdade no diálogo; para Merleau-Ponty, é viver a experiência sensível e ambígua do ser-no-mundo. Todos esses olhares convergem na ideia de que a horta coletiva pode ser compreendida como metáfora viva da educação: lugar de raízes e de crescimento, de vínculos e de sentidos, de existência e de esperança.

## 5 Entre Raízes e Saberes: Considerações Derradeiras

O estudo demonstra que a horta coletiva ultrapassa sua função produtiva, constituindo-se em espaço de experiências intergeracionais, aprendizado significativo e fortalecimento comunitário. Ao integrar teoria e prática, saberes escolares e tradicionais, reforça-se a educação como prática social transformadora, emancipatória e humanizadora.

O desenvolvimento do projeto “Abelhinhas em Ação na Horta Sementinha” evidenciou a potência da horta escolar como espaço pedagógico capaz de integrar teoria e prática, fortalecendo os vínculos entre escola, comunidade e território. A experiência mostrou que, ao aproximar os estudantes da vivência concreta do cultivo agroecológico, não apenas se amplia o entendimento sobre alimentação saudável e sustentabilidade, como também se promove uma aprendizagem significativa, interdisciplinar e contextualizada.

Além disso, o envolvimento da comunidade demonstrou-se essencial, uma vez que possibilitou a troca de saberes entre gerações, valorizando tanto os conhecimentos tradicionais quanto os científicos. Essa interação reafirma a educação como prática social transformadora, nos termos de Freire (2019), ao favorecer a construção de sujeitos críticos, autônomos e conscientes de seu papel na preservação da natureza e no fortalecimento da agricultura familiar.

Portanto, a horta escolar ultrapassa sua função de espaço de cultivo, configurando-se como ambiente vivo de experiências, no qual se entrelaçam a cultura camponesa, a identidade local e a formação cidadã. Trata-se de um caminho que reafirma a relevância da Educação do Campo e possibilita a construção de um projeto pedagógico comprometido com a sustentabilidade, a cooperação e a valorização das raízes comunitárias.

## Referências

ALTIERI, M. *Agroecologia: a dinâmica produtiva da agricultura sustentável*. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

BRASIL. **Secretaria-Geral da Presidência da República. Secretaria Nacional de Participação Social. Diretoria de Educação Popular.** *Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas*. Brasília, DF: Secretaria-Geral da Presidência da República, 2025.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

CALDART, Roseli Salet. *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

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

FREIRE, P. *Pedagogia da esperança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

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

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 60. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

OLIVEIRA, Maria Aparecida Hungria de Almeida; PASSOS, Luiz Augusto. **Mãe-Terra, Gênero e Ancestralidade**. In: *(Trans) ver a vida pelas lentes de uma educação científica, sensível, ética, estética e artística*. SEMIEDU. 3084- 3099. 2022.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da percepção*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da percepção*. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2018.

PASSOS, Luiz Augusto. *Educação como prática coletiva*. Cuiabá: UFMT, 2004.

REZENDE, A. M. de. *Concepção fenomenológica da educação*. Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, v. 38. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1990.

REZENDE, Antonio Muniz. *Educação, cultura e sociedade: uma abordagem crítica*. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SATO, Michèle. *Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico*. Campinas: Papyrus, 2004.

SILVA, José Carlos Gomes da. *Educação do campo e práticas educativas comunitárias*. Campinas: Papyrus, 2015.

## APÊNDICE

**Figura 1-** Registro dos estudantes ao entorno da mangueira discutindo a importância dos alimentos saudáveis. **Figura 2-** Momento em que uma das turmas realizam manutenção na horta. **Na figura 3-** Resultado da colheita na horta coletiva.



Fonte: Elaboração da autora (2025).



**SemiEdu 2025**

VII ENCONTRO DE EDUCAÇÃO  
ESCOLAR QUILOMBOLA

**GT14**

**MOVIMENTOS SOCIAIS E EDUCAÇÃO**

*RELATOS DE EXPERIÊNCIA*





## DIGNIDADE MENSTRUAL E A IGUALDADE DE GÊNERO: VIVÊNCIAS NUMA AÇÃO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

GT 14: Movimentos Sociais e Educação

### Relato de experiência

**Thiélide V.S. PAVANELI TROIAN**

Docente Facet/Matemática//UNEMAT/Sinop. E-mail: thielide@unemat.br

**Celma RAMOS EVANGELISTA**

Docente Facet/Matemática//UNEMAT/Sinop. E-mail: celma.evangelista@unemat.br

**Maria Luiza TROIAN**

Técnica Educacional Seciteci/MT. E-mail: mariatroian@secitec.mt.gov.br

**Thalith RATIER DE SOUZA**

Discente Facet/Matemática//UNEMAT/Sinop. E-mail: thalythratier@unemat.br

**Clarianna M. BAICERE SILVA**

Docente ICNHS-CUS/ UFMT. E-mail: clariannamartins@gmail.com

### 1 Introdução

A dignidade menstrual é um aspecto importante da igualdade de gênero e da saúde pública, frequentemente negligenciado em muitos contextos sociais e educativos. A menstruação, um processo natural da vida de muitas pessoas, ainda é cercada por estigmas e tabus que contribuem para a desigualdade de gênero e a exclusão social. A falta de recursos e de conhecimento sobre gestão menstrual afeta diretamente a saúde e o bem-estar, reduzindo oportunidades educacionais e profissionais para quem enfrenta esses desafios. De acordo com a ONU, mais de 500 milhões de pessoas ao redor do mundo passam por dificuldades relacionadas à menstruação, o que evidencia a urgência de uma abordagem eficaz e inclusiva. Nesse contexto, apresentamos uma ação de extensão desenvolvida de forma multi-institucional, cuja intenção foi promover a dignidade menstrual e a igualdade de gênero por meio de uma abordagem integrada que combinou educação, sensibilização, conscientização, arrecadação e distribuição de produtos de higiene — preferencialmente sustentáveis —, alinhada à Agenda 2030 da ONU e aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS).

Em 2015, os países que compõem a ONU assumiram um compromisso global para o desenvolvimento sustentável: a Agenda 2030. Esse documento apresenta 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), que, por meio de metas e indicadores, delineiam caminhos para a construção de um modelo de desenvolvimento mais sustentável e inclusivo, capaz de assegurar a paz no mundo e a sobrevivência da vida no planeta.

A ação, implementada na forma de projeto de extensão e institucionalizada pela Universidade do Estado de Mato Grosso Carlos Alberto Reyes Maldonado (Unemat), pela

Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) e pelo Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT) — todos situados em Sinop, Mato Grosso —, abordou não apenas questões urgentes relacionadas à saúde e à igualdade, mas também buscou contribuir para a construção de um futuro mais justo e sustentável. Além disso, oportunizou aos participantes, especialmente aos alunos das universidades envolvidas, a interação com comunidades locais — por meio de ações em escolas de Educação Básica, unidades básicas de saúde, associações de moradores, clubes de mães e outros movimentos sociais —, possibilitando uma compreensão mais profunda das realidades e desafios enfrentados por grupos vulneráveis.

## 2 Fundamentação Teórica

O fenômeno da menstruação envolve dimensões culturais, educacionais, de saúde, sociais e econômicas, revelando a indissociabilidade entre o pessoal e o político, o privado e o público, o fisiológico e o cultural. Para Menegotto e Ribeiro (2024), ao tratar da menstruação, o corpo deve ser compreendido como simultaneamente natural e cultural: um organismo sexuado que, além de biológico, atua como produtor e receptor de discursos significativos. Nesse sentido, os corpos que menstruam, no campo da saúde sexual e reprodutiva, exigem políticas públicas, ao passo que, no plano sociocultural, são atravessados por fatores históricos, econômicos, laborais, morais e religiosos.

Segundo o IBGE (2022), o Brasil possui uma população majoritariamente feminina, composta por 104,5 milhões de mulheres (51,5%) e 98,5 milhões de homens (48,5%). Assim, mais da metade da população vivencia o período menstrual em algum momento da vida, necessitando lidar com sua gestão. Entre as mulheres em idade reprodutiva (15 a 49 anos), 26,72% menstruam atualmente, enquanto 3,29% estão na faixa de 10 a 14 anos, sendo consideradas potenciais menstruantes. Contudo, esta última não se enquadra na categoria reprodutiva, uma vez que, pela legislação brasileira, relações sexuais com menores de 15 anos configuram estupro de vulnerável.

O reconhecimento da dignidade menstrual como direito é fundamental, compreendendo o acesso a produtos adequados e condições de higiene seguras. A carência de itens básicos e de infraestrutura de saneamento impacta diretamente a dignidade, a integridade corporal, a saúde e o bem-estar, resultando no fenômeno da pobreza menstrual.

De acordo com Nascimento et al. (2024), a pobreza menstrual configura-se como uma condição multidimensional, evidenciada pela falta de produtos de cuidado íntimo e associada à vulnerabilidade psicossocial de pessoas que menstruam, decorrente da ausência de recursos

essenciais para uma vida digna e respeitosa. A dignidade menstrual, por sua vez, refere-se ao direito de acesso a produtos, informações e condições sanitárias que possibilitem a gestão do ciclo de forma saudável, combatendo essa realidade de privação.

É relevante observar que o sistema patriarcal-racista-capitalista, de raízes coloniais, reforça desigualdades sociais de gênero e raça, acentuando as opressões sobre meninas pretas e pardas, que sofrem múltiplas violações de direitos, entre as quais a pobreza menstrual, entendida como uma das expressões da pobreza estrutural (Souza & Silva, 2022).

Conforme Pedro e Guedes (2010), apesar dos avanços conquistados pelas mulheres no último século, especialmente no campo legal, ainda há um longo caminho a ser percorrido para eliminar a condição de submissão feminina. Nesse processo, o Estado deve ampliar investimentos em políticas públicas voltadas às mulheres, enquanto o movimento feminista precisa fortalecer sua atuação na esfera pública, tanto para assegurar os direitos já conquistados quanto para ampliar novas conquistas.

Nessa conjuntura, a universidade desempenha um papel estratégico por meio das ações de extensão. Souza e Campos (2018), em *A Extensão Universitária como Ferramenta de Transformação Social*, defendem que a extensão universitária possibilita a articulação entre o conhecimento acadêmico e as demandas sociais. Para os autores, a extensão cria espaços em que estudantes e professores podem aplicar saberes e competências na resolução de problemas concretos, promovendo o desenvolvimento social.

### 3 Objetivos e Metodologia

Dignidade menstrual e igualdade de gênero são demandas multidimensionais da sociedade atual, exigindo respostas e ações transdisciplinares, por meio de vivências reais que possibilitam o fortalecimento do vínculo entre a universidade e a comunidade e acesso aos conhecimentos científicos produzidos pelos pesquisadores participantes. Nesta perspectiva os objetivos da ação de extensão consistiram em promover a dignidade menstrual e a igualdade de gênero por meio de ações educativas e de arrecadação e distribuição de materiais de higiene íntima, sobretudo absorventes, ao realizar palestras e rodas de conversas em escolas, clube de mães, assentamentos, Unidades Básicas de Saúde.

Buscamos promover educação sobre saúde menstrual, infraestrutura sanitária adequada e acesso a produtos menstruais, visando à inclusão e ao empoderamento de indivíduos em situação de vulnerabilidade, além de fomentar uma conscientização ampla sobre a relevância desses temas para a saúde e o bem-estar comunitário.

Fundamentados nas Metodologias Participativas (Streck, 2016), em que os sujeitos da pesquisa são considerados coprodutores de conhecimento, a ênfase recaiu sobre a interação entre os participantes, numa abordagem colaborativa que integrou estudantes, professores e comunidade.

#### 4 Resultados e Discussões

As ações do projeto se estruturaram em duas frentes principais. A primeira envolveu rodas de conversa, palestras e atividades artísticas e culturais que, além de debaterem a dignidade menstrual, abarcaram temas como violência contra a mulher, feminismo, sororidade e autocuidado para homens e mulheres. A segunda concentrou-se em campanhas de arrecadação de absorventes e produtos de higiene pessoal, posteriormente distribuídos em escolas, unidades básicas de saúde (UBS), associações de moradores, clubes de mães, assentamentos e universidades parceiras.

A distribuição do material arrecadado foi realizada tanto por meio de cestas disponibilizadas em banheiros escolares, universitários e das UBS, quanto pela entrega direta às pessoas que menstruam durante as rodas de conversa, sobretudo em bairros periféricos, conforme Imagem 1. Essa estratégia revelou-se significativa, pois, conforme Nascimento et al. (2024), a pobreza menstrual não se limita à falta de produtos de higiene, mas se configura como uma condição multidimensional associada à vulnerabilidade psicossocial e à privação de recursos básicos.

**Imagem 1 – Atividades do Projeto**



Fonte: acervo das autoras, 2025.

Nas atividades desenvolvidas em escolas, observou-se participação expressiva dos estudantes, especialmente das alunas. Muitas relataram experiências de falta de acesso a absorventes em diferentes momentos de suas vidas, enquanto outras trouxeram à tona vivências de abusos e violências sofridas na infância. Tais relatos reforçam a análise de Souza e Silva (2022), para quem as desigualdades de gênero e raça, em um sistema patriarcal-racista-capitalista de base colonial, acentuam a vulnerabilidade de meninas e mulheres, particularmente pretas e pardas, que enfrentam múltiplas formas de violação de direitos.

De modo semelhante, a entrega dos kits de higiene em associações de moradores evidenciou a dificuldade enfrentada por famílias da periferia em incluir, no orçamento doméstico, os custos com produtos de higiene, especialmente absorventes em quantidade suficiente para atender a um ciclo menstrual. Esses achados demonstram que a dignidade menstrual ultrapassa a dimensão individual e se insere no campo das políticas públicas. Como defendem Pedro e Guedes (2010), apesar dos avanços legais conquistados no último século, ainda é necessário avançar significativamente no enfrentamento das desigualdades de gênero, o que passa pelo reconhecimento da menstruação como questão social e política.

Nesse contexto, o papel da universidade e de suas ações de extensão torna-se central. Conforme destacam Souza e Campos (2018), a extensão universitária possibilita a articulação entre conhecimento acadêmico e necessidades sociais, favorecendo tanto a formação crítica de estudantes quanto o fortalecimento das comunidades envolvidas. No caso deste projeto, a integração entre universidade e sociedade materializou-se na promoção da dignidade menstrual e no enfrentamento da pobreza menstrual, configurando-se como prática transformadora e alinhada às perspectivas de justiça social e equidade de gênero.

## 5. Algumas Considerações

Embora a ação de extensão tenha enfrentado desafios, como a logística de transporte para locais remotos e o baixo engajamento institucional nas atividades, os resultados foram amplamente positivos. A iniciativa favoreceu uma compreensão mais ampla e aprofundada sobre temas como menstruação e igualdade de gênero. As falas dos participantes confirmaram esse êxito, indicando uma possível redução de estigmas e preconceitos.

A arrecadação e a distribuição de produtos menstruais também contribuíram para a percepção, entre os participantes, de que a dignidade menstrual é uma temática carente de debates e necessária nos mais diversos ambientes sociais.

Além disso, a ação fortaleceu a relação entre universidade e comunidade, estimulando a responsabilidade social e promovendo reflexões sobre os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, ainda pouco conhecidos pela maioria dos participantes.

## 6. Referências

BRASIL. **Conheça o novo Objetivo de Desenvolvimento Sustentável. ODS 18 igualdade étnico-racial.** Brasília: Presidência da República, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/igualdaderacial/pt-br/assuntos/ods18>. Acesso em 19 set. 25.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **IBGE divulga primeiros resultados do Censo e agradece participação da sociedade.** Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/37275-ibge-divulga-primeiros-resultados-do-censo-e-agradece-participacao-da-sociedade>. Acesso em 19 set. 25.

MENEGOTTO, J.M.; RIBEIRO, F.B. **Pobreza menstrual por trás dos números: gênero, raça e classe nas experiências menstruais de meninas de uma periferia urbana no Brasil.** Tapuya: Ciência, Tecnologia e Sociedade Latino-Americanas, 7 (1), 2024. Disponível em <https://doi.org/10.1080/25729861.2024.2397293> Acesso em 19 set. 25.

NASCIMENTO, M. I. do, COSTA, A. L. M., SILVA, G. L. P. da, JESUS, K. da S. de, LEMES, M. C. de O. MAIA, P. B. **Menstrual poverty: a systematic review to identify vulnerable populations and measurement tools.** O Mundo Da Saúde, 48, 2024. Doi: <https://doi.org/10.15343/0104-7809.202448e16152024P>

ONU. Departamento de Assuntos Econômicos e Sociais das Nações Unidas. **Transformando nosso mundo: a agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável.** Nações Unidas, Genebra, Suíça. 2015.

Pedro, C.B. & Guedes, O. S (2010). **Anais do I Simpósio sobre Estudos de Gênero e Políticas Públicas**, ISSN 2177-8248. Universidade Estadual de Londrina, 24 e 25 de junho de 2010 GT 2. Gênero e movimentos sociais – Coord. Renata Gonçalves As conquistas do movimento feminista como expressão do protagonismo social das mulheres

SOUZA, José A.; CAMPOS, Ana P. **A extensão universitária como ferramenta de transformação social.** Revista de Extensão Universitária, v. 11, n. 2, p. 112-127, 2018.

STRECK, Danilo Romeu. **Metodologias participativas de pesquisa e educação popular: reflexões sobre critérios de qualidade.** Interface 20 (58), Jul-Sep 2016. Doi: <https://doi.org/10.1590/1807-57622015.0443>



## ADOECER E RESISTIR: PRÁTICAS FORMATIVAS E REFLEXÕES SOBRE O BOLSONARISMO E A EDUCAÇÃO CRÍTICA NO BRASIL

GT 14: Movimentos Sociais e Educação

### Relato de Experiência

Luciana LUCENO

(Mestranda de Pós-graduação em Educação/UNEMAT)

E-mail:luciana.luceno@unemat.br

Helvis LAMEIRA

(Mestrando de Pós-graduação em Educação/UNEMAT)

E-mail:helvis.lameira@unemat.br

### Resumo

O presente relato de experiência reflete sobre o adoecimento educacional no Brasil, a partir das vivências acadêmicas e formativas durante o período do bolsonarismo. O estudo articula experiências pessoais e coletivas vividas no Programa de Pós-graduação em Educação da UNEMAT, em diálogo com autores como Paulo Freire, Jessé Souza, Lilia Schwarcz e Vladimir Safatle. A narrativa busca compreender como o negacionismo, o discurso do ódio e a deslegitimação do saber docente afetaram o fazer educativo, produzindo exaustão, silenciamento e resistência. As reflexões apontam que somente uma educação crítica e democrática pode curar as feridas abertas pela intolerância política.

**Palavras-chave:** Educação. Democracia. Adoecimento. Resistência.

### 1 Introdução

O período de ascensão do bolsonarismo representou, para educadores e pesquisadores, um tempo de profundo tensionamento político e emocional. O ataque às universidades, a negação da ciência e o enfraquecimento do diálogo democrático afetaram diretamente o campo educacional e a saúde emocional dos sujeitos que dele fazem parte.

O presente relato nasce desse contexto e tem como ponto de partida as vivências no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). As experiências de pesquisa, ensino e extensão nesse período se tornaram espaços de resistência, em que discutir a democracia, a liberdade de cátedra e a pedagogia crítica se transformou em um gesto político e ético.

## 2 Fundamentação Teórica.

A experiência relatada encontra sustentação em Paulo Freire (1996; 2000), que compreende a educação como prática da liberdade e processo de humanização. Freire lembra que o educador precisa nutrir a esperança como ato político, mesmo diante da desesperança. Jessé Souza (2017) ajuda a compreender o bolsonarismo como expressão de ressentimento social e manipulação política das massas.

Schwarcz (2019) e Safatle (2015) evidenciam como o medo, o ódio e o negacionismo se articulam na política contemporânea, impactando a educação e corroendo a confiança na ciência. A base teórica, portanto, oferece ferramentas para interpretar as vivências formativas em tempos de autoritarismo e para reconhecer nelas espaços de resistência e reexistência.

## 3 Descrição da Experiência

Durante os anos de 2021 a 2023, as práticas acadêmicas vivenciadas na UNEMAT foram marcadas por um clima de vigilância e autocensura. Em aulas, seminários e grupos de pesquisa, tornou-se recorrente o medo de discutir temas como democracia, direitos humanos ou desigualdade social, considerados ideológicos por setores conservadores.

Como discente e pesquisador, participei de projetos e debates que buscavam reafirmar a importância da ciência e do pensamento crítico. Uma das experiências mais marcantes ocorreu na disciplina de História da Educação Brasileira, na qual refletimos sobre as continuidades entre autoritarismos passados e presentes. O diálogo entre colegas e professores revelou tanto a dor de viver sob ataques simbólicos quanto a potência coletiva de resistir pela palavra, pelo estudo e pela escuta.

Essas vivências se estenderam a ações de extensão junto a escolas públicas, onde professores expressavam cansaço, medo e desmotivação. Muitos relatavam sentir-se adoecidos diante das cobranças, das fake news e da desvalorização profissional. Nesse cenário, o compartilhamento de experiências tornou-se estratégia de cuidado e formação.

#### 4 Reflexões e aprendizados

A experiência evidenciou que o adoecimento educacional não se resume à sobrecarga de trabalho, mas está ligado à negação do diálogo, à desconfiança na ciência e à disseminação do ódio político. Esse adoecimento é coletivo e institucional, e não apenas individual.

Dialogando com Freire (1996), compreendi que resistir, em tempos de intolerância, é continuar acreditando no poder libertador da educação. Safatle (2015) contribui ao afirmar que o medo e o ódio podem ser revertidos por meio de afetos políticos de solidariedade. Assim, cada aula, cada conversa e cada encontro acadêmico representaram um ato de reconstrução de vínculos humanos e pedagógicos.

A prática formativa se revelou, portanto, um espaço terapêutico e político, no qual educar significava também curar. O aprendizado maior foi perceber que a resistência não se faz apenas por discursos, mas pela manutenção cotidiana do diálogo, da escuta e da esperança.

#### 5 Considerações Finais

O relato apresentado demonstra que o bolsonarismo produziu impactos significativos no campo educacional e emocional, mas também despertou formas de resistência e consciência crítica. A experiência vivida na pós-graduação permitiu compreender a educação como um ato de coragem, especialmente quando o contexto social tenta silenciar a reflexão.

Reafirmar a pedagogia freiriana em tempos de ódio é reafirmar o compromisso com a democracia e com a humanidade. O enfrentamento ao adoecimento educacional passa pela reconstrução do sentido coletivo de educar e pelo fortalecimento das práticas que promovem empatia e diálogo. Como educadores, cabe-nos curar o cansaço com esperança e transformar o sofrimento em aprendizado.

## Referências

BROWN, W. Nas ruínas do neoliberalismo. São Paulo: Politeia, 2019.

CHAUÍ, M. Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas. São Paulo: Cortez, 2016.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Relatório sobre saúde docente no Brasil. Brasília: MEC, 2021.

DEJOURS, C. A banalização da injustiça social. Rio de Janeiro: FGV, 1999.

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

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

HAN, B.-C. Sociedade do cansaço. Petrópolis: Vozes, 2017.

SAFATLE, V. O circuito dos afetos: corpos políticos, desamparo e o fim do indivíduo. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

SANTOS, B. de S. A cruel pedagogia do vírus. Coimbra: Almedina, 2020.

SCHWARCZ, L. M. Sobre o autoritarismo brasileiro. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SOUZA, J. A elite do atraso: da escravidão à Lava Jato. Rio de Janeiro: Leya, 2017.

UNESCO. Relatório Global de Educação 2021. Paris: UNESCO, 2021.



## PARTICIPAÇÃO POLÍTICA DA JUVENTUDE E A INVISIBILIDADE DO GRÊMIO ESTUDANTIL NILO PEÇANHA

GT 14: Movimentos Sociais e Educação

**Trabalho completo**

Marilane Alves COSTA

(Programa de Pós-graduação em Educação/UFG)

laneacosta@gmail.com

### Resumo

Este trabalho apresenta parte dos resultados acerca da participação política da juventude através de grêmios estudantis e a invisibilidade do Grêmio Nilo Peçanha, do Instituto Federal de Mato Grosso/IFMT. O objetivo é evidenciar, historicamente, a importância dos grêmios, seu papel formativo para a juventude e contribuições para a luta democrática. Estudo de natureza qualitativa, adota o método materialismo histórico-dialético para análise da pesquisa bibliográfica desenvolvida. Os resultados confirmam que os grêmios estudantis são fortes instrumentos de participação e luta da juventude, portanto, conclui-se que são indispensáveis para a democracia no Brasil e em Mato Grosso.

Palavras-chave: Juventude. Participação. Grêmios Estudantis.

### 1. Introdução e fundamentação teórica

Este trabalho apresenta parte dos resultados acerca da participação política da juventude através de grêmios estudantis e a invisibilidade do Grêmio Nilo Peçanha, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso/IFMT, instituição de ensino que compõe a Rede Federal, instituída em 2008, mas que é herdeira, entre outras denominações, da Escola Técnica Federal de Mato Grosso/ETFMT e do Centro Federal de Educação Tecnológica de Mato Grosso/CEFETMT.

O objetivo é evidenciar, historicamente, a importância dos grêmios, seu papel formativo para a juventude e as contribuições para a luta democrática, com destaque para o Grêmios Estudantis Nilo Peçanha, do IFMT.

Investigar a participação política da juventude é pertinente, sobretudo ao constatarmos que em 2021 os jovens representavam 23% da população total do Brasil (Pochmann, 2022). Isso implica dizer que são aproximadamente 47 milhões de pessoas, entre 15 e 29, anos vivendo na contemporaneidade, em tempos de profundas transformações socioeconômicas, culturais e morais, numa realidade que possui sexo, gênero, cor, idade, fases e anseios, tudo num período de tempo que não é permanente, mas sim transitório e que, via de regra, os lançam numa conjuntura social de desigualdades e acirramento de diferenças (Esteves; Abramovay, 2007).

O fato é que a temática da juventude e tudo que a envolve vem despertando o interesse de diversos estudiosos e pesquisadores, de diferentes correntes de pensamento e formulando diferentes concepções ao longo das últimas décadas.

Para Corrochano e Abramo (2016), porém, essa multiplicidade possui uma convergência:

Mesmo que diferentes paradigmas permaneçam coexistindo no imaginário brasileiro – juventude como transição, juventude como problema, juventude como sujeito de direitos e de políticas, entre outros –, os marcos legais e os parâmetros para a formulação de políticas públicas centradas no atendimento das demandas e necessidades dessa população têm incorporado essa construção mais recente, na qual os jovens são reconhecidos como sujeitos com direitos, necessidades e potencialidades singulares (Corrochano; Abramo, 2016, p. 116)

Sposito e Tarábola (2017) são pesquisadores que se propõem a contribuir com este debate ao escreverem sobre as pesquisas de juventude no Brasil nos últimos 20 anos. Neste estudo, elas discorrem sobre as convergências e lacunas, desafios e perspectivas de investigação sobre juventude no campo da educação: os conflitos coletivos, as mobilizações juvenis em torno dos movimentos de resistência dos estudantes de ensino médio, entre outros.

Indagações como “quem é o aluno do ensino médio, seus trajetos e projetos ganha força, ainda que persistam limites na compreensão desse sujeito” (Corrochano, 2013, p. 29). Entendemos que essas preocupações são significativas para o nosso estudo sobre os grêmios e a participação política, principalmente se considerarmos a participação na escola, na educação básica e no ensino médio.

No que diz respeito à participação, Dourado (2019), Corrochano, Dowbor e Jardim (2018), Castro e Vasconcelos (2007), Sposito e Tarábola (2017) e são alguns dos autores com os quais dialogamos para aprofundar

a reflexão sobre as relações entre juventude e política no Brasil contemporâneo, a partir do diagnóstico de que vivemos o mais longo período democrático caracterizado pela ampliação e estabilidade de canais institucionalizados da participação política (Corrochano; Dowbor; Jardim, 2018, p. 51)

A democracia no Brasil sempre andou na *corda bamba*. Dourado (2019) discorre, historicamente, sobre isso ao tratar da formação social do país, do regime militar e das lutas pela democratização do Estado brasileiro. Ele parte do entendimento de que vivemos, mundial, nacional, local e institucionalmente, num contexto de transformações que trazem grandes retrocessos, mas também muitas resistências. Isso ocorre, por um lado, em função das orientações hegemônicas conservadoras e excludentes advindas do capitalismo que lança mão de variados mecanismos, tais como mudanças profundas nas relações de trabalho, flexibilização de direitos, o desmonte do Estado, pensamento único, reformas neoliberais e autoritarismo. Por

outro lado, as resistências são frutos das lutas contra-hegemônicas, que pauta agendas de efetivação e consolidação de direitos, políticas sociais e a defesa da democracia.

Castro e Vasconcelos (2007) também ressaltam que a construção democrática no Brasil atualmente não é linear, mas sim, permeada por diversos fatores, sendo que a Constituição Federal de 1988 trouxe para o cenário múltiplos instrumentos de reivindicação e participação da sociedade com vistas a interferir nos rumos do Estado. Para eles, o direito constitucional à participação ainda precisa de ajustes, mas é preciso que se reconheça que o mesmo deu passos importantes. E ao tratar da participação da juventude eles o fazem na perspectiva da renovação da coisa pública:

Participação sugere pertença, exercício do direito de ser sujeito, cidadania por construção de democracia. Os jovens se orientam em princípio pela irreverência, pelo questionamento, por desestabilizar verdades, pela crítica e essas são construções importantes para o novo, para a renovação. Então participação de jovens é importante não somente para os jovens, mas para rejuvenescer o fazer política, renovar a coisa pública (Castro; Vasconcelos, 2007, p. 112).

Corrochano, Dowbor e Jardim (2018), ao problematizar sobre os horizontes da participação política da juventude no século XXI, ressalta a pluralidade das experiências juvenis comuns e, ao mesmo tempo, como no interior delas se constrói vertentes diversas. Por esse motivo, ela alerta para a importância de não se insistir numa visão global sobre juventude.

É consenso entre os autores aqui apresentados, que os jovens da atualidade possuem mais possibilidades e mecanismos de atuação, diferente da geração que nasceu durante a ditadura militar e amadureceu durante a transição democrática. Estes mecanismos de atuação se ampliaram e diversificaram, apresentando novas formas e canais de participação. Eles podem ser identificados como coletivos, frentes, levantes, ocupas, entre outros. Entretanto, isso não implica dizer que as “formas clássicas” desapareceram, ao contrário, ainda seguem despertando o interesse dos jovens (Corrochano; Dowbor; Jardim, 2018). E é justamente sobre essa forma “clássica” de organização que nos debruçamos neste estudo: os grêmios estudantis.

## 2. Metodologia

Para o desenvolvimento do proposto, nos ancoramos em Severino (2017) para definir o percurso metodológico a ser perseguido.

A definição do materialismo histórico-dialético enquanto método de investigação se deu de forma natural, partindo do nosso referencial teórico e conceitos epistemológicos que

sustentam e justificam nosso estudo e que parte sempre das condições objetivas apresentadas, as perspectivas históricas e as constantes transformações de nosso objeto de estudo.

A nossa opção foi pela abordagem qualitativa, com a realização de pesquisa bibliográfica para maior economia de tempo, onde buscou-se autores que tratassem do tema juventude, participação política, grêmios estudantis e, especificamente, sobre o Grêmio Estudantil Nilo Peçanha, do IFMT. Sobre os três primeiros temas, encontramos um vasto acervo em livros, capítulo de livros, artigos e teses. Sobre o último tema, nos deparamos com uma ausência que nos pareceu surpreendente sobre o Grêmio Estudantil Nilo Peçanha, considerando sua trajetória de mais de 38 de existência e histórico de lutas empreendidas e registradas de variadas formas.

As informações obtidas foram submetidas à análise da autora e estão ordenadas conforme o raciocínio construído. Por fim, trazemos as considerações finais, que apontam para o sentido de continuidade e não de terminalidade.

### **3. Resultados e discussões**

#### **3.1 Os grêmios estudantis**

Segundo Silva e Santos (2019), o movimento estudantil surge na Idade Média, nos séculos XIII e XIV, na Europa, mas é no século XVI que o movimento passa a contar uma participação mais efetiva dos estudantes e contribuindo para construção de diferentes experiências, contextos, reivindicações políticas, econômicas e culturais em diferentes países.

Araújo (2007) também corrobora com este entendimento ao destacar, ao longo da história, o papel relevante dos estudantes. Segundo ela, é impossível pensar qualquer resistência e confronto político sem eles, às vezes mais duros, outras nem tanto, empunhando faixas, cartazes, bandeiras e palavras de ordem. Já no século XIX, período de grandes efervescências e rupturas, os estudantes cerravam fileiras em movimentos de caráter revolucionário. Ressaltamos, porém, que não há aqui a pretensão de generalizações, conforme apontou Corrochano, Dowbor e Jardim (2018) acima.

No século XX, os movimentos de estudantes ganham centralidade, seja na França, se alastrando para toda a Europa, Estados Unidos e, sobretudo, na América Latina, na resistência às ditaduras militares e luta pela restituição do Estado democrático de direitos.

No Brasil, segundo a União Brasileira de Estudantes Secundaristas/UBES (s/d), o movimento estudantil organizado tem seus primórdios em 1901, com a criação da Federação dos Estudantes Brasileiros e, em 1902 foi fundado o primeiro Grêmio Estudantil do país, em

São Paulo. Inicialmente, os grêmios tinham características recreativas, voltadas para esporte, cultura e lazer.

Entretanto, com a expansão do número de escolas e de estudantes, as organizações estudantis passaram a se envolver com questões de interesse do país, como foi o caso da campanha *O Petróleo é nosso*, a defesa da democracia e resistência ao regime militar, a luta em defesa da anistia, *Diretas Já*, *Fora Collor*, a ocupação de escolas secundaristas, entre outras (Silva; Santos, 2019).

De acordo com a UBES (s/d), um grêmio estudantil é uma das formas dos jovens se posicionarem, é a representação dos estudantes diante da direção da escola e dos assuntos escolares, da sociedade, do movimento estudantil e direitos que envolvem a vida.

Sobre o papel formativo dos grêmios, temos concordância com Oliveira (2019), sobre a ambiência democrática, essencial para a plena formação dos jovens e da sua condição juvenil:

antes de mais nada, é importante frisar que em ambientes nos quais os indivíduos possuem o direito de votar, tendo como garantia a liberdade de opinião (e expressão), a liberdade de reunião e a liberdade de associação, há um meio profícuo para o despontar de opiniões divergentes. Dessa maneira, como uma instituição, o grêmio estudantil permite que o alunado aprenda a lidar com as opiniões diferentes, além de estimular a disposição em representar seus interesses e/ou eleger representantes a partir do exercício da prática eleitoral (Oliveira, 2019, p. 100)

Os grêmios ganham reforço e maior legitimidade, em 1985, com a Lei do *Grêmios Livres*, quando ampliaram seu campo de atuação e reconstrução do movimento estudantil secundarista (Oliveira, 2019).

### 3.2 O Grêmios Nilo Peçanha

Fundado em maio de 1987 na então Escola Técnica Federal de Mato Grosso/ETFMT, o Grêmios Estudantil Nilo Peçanha/GENP, resiste ao tempo e as alterações de denominação da instituição de ensino que em 2002 se tornou Centro Federal de Educação Tecnológica de Mato Grosso/CEFETMT e, por fim, em 2008 em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso/IFMT. Sua sede é o Campus Cuiabá Cel. Octayde Jorge da Silva. e sua base de representação são os estudantes dos cursos técnicos integrados ao médio, dos cursos subsequentes, de Proeja e outras modalidades secundaristas que, porventura, forem criadas.

De acordo com seu estatuto, a duração do GENP é ilimitada e ele se pauta pelos princípios do respeito e cumprimento das decisões de sua diretoria, moralidade administrativa, com transparência, publicidade, impessoalidade, igualdade e respeito as diferenças, direito ao contraditório.

As finalidades e objetivos estabelecidos versam, entre outras coisas, pela representação dos estudantes, defesa de seus direitos e interesses individuais e coletivos, incentivar a participação, a educação, cultura, artes e esporte, incentivar a formação política e os preceitos democráticos. Estas proposições identificadas no Estatuto do CENP não diferem de outros grêmios observados, provavelmente em função da Lei do Grêmio Livre.

Ao longo das décadas, desde a sua criação, o GENP teve atuação destacada em diversos momentos e em defesa de pautas que coadunavam com seus objetivos e finalidades, sobretudo em relação a movimentos em defesa da educação pública.

Assim, se o espaço escolar (com suas salas de aula, corredores, pátio etc.) consiste naquele ambiente que dá concretude à ideia moderna de educação, quando munido de um grêmio – local identificado para aplicação da práxis democrática por parte do corpo estudantil –, a escola “ganha” uma outra qualidade e a sua forma ganha uma nova função: torna-se, também, um lugar de formação política (Oliveira, 2019, p. 92)

Informações sobre o GENP podem ser verificadas através das redes sociais da entidade, como Instagram e Facebook. Outras fontes são os canais de comunicação oficial do próprio IFMT, jornais e sites locais que repercutiram matérias acerca de ações promovidas ou que contaram com a participação do grêmio. Mas neste caso, a recorrência maior de informações é sobre a atualidade ou passado recente, visto que a digitalização de matérias mais antigas ainda não avançou plenamente. Os acervos fotográficos também são uma rica fonte de pesquisas.

Entretanto, nossa investigação constatou que não há registros específicos em forma de estudos e pesquisas sobre o GENP. O que há são pequenas referências, como esta encontrada na dissertação de mestrado da professora aposentada do IFMT, Maria Ubaldina Costa Sanches (2005) ao reconhecer a importância do grêmio para a formação de quadros políticos para o estado:

Dessa maneira, como no CEFET-MT temos um Diretório Acadêmico e Grêmio estudantil (desde o início de 1980) e de onde saíram vários políticos da geração atual do Estado de Mato Grosso (Sanches, 2005, p. 130)

Diante desta constatação e da ausência de materiais sistematizados que registrem a história, as lutas e a importância do GENP, forjamos a convicção de que é necessário o desenvolvimento de estudos e investigações que cumpram com a tarefa de evidenciar a participação política estudantil nesta instituição de ensino centenária, cuja luta e organização estudantil antecede a criação da entidade.

#### 4. Considerações finais

Consideramos que o desenvolvimento deste estudo sobre a participação política da juventude no Grêmio Estudantil Nilo Peçanha foi importante para evidenciar que, apesar da atuação dos estudantes secundaristas na entidade, há uma invisibilidade latente, visto a ausência de registros consistentes e sistematizados.

Neste sentido, por também entendermos, assim como Castro e Vasconcelos (2007), que a participação da juventude implica no rejuvenescimento do fazer política e da coisa pública, daremos continuidade neste estudo, com o desenvolvimento de uma pesquisa empírica com a participação de ex-dirigentes do GENP, para que possam contribuir com o registro e reconstituição da história desta importante entidade.

## 5. Referências

ARAÚJO, Maria Paula Nascimento. **Memórias estudantis, 1937-2007: da fundação da UNE aos nossos dias**. Rio de Janeiro: Relume Dumará: Fundação Roberto Marinho, 2007.

CASTRO, Mary Garcia; VASCONCELOS, Augusto. **Juventudes e participação política na contemporaneidade: explorando dados e questionando interpretações**. In Juventudes: outros olhares sobre a diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Unesco 2007.

CORROCHANO, Maria Carla. **Jovens trabalhadores: expectativas de acesso ao ensino superior**. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 18, n. 1, p. 23-44, mar. 2013.

CORROCHANO, Maria Carla; ABRAMO, Laís Wendel. **Juventude, educação e trabalho decente: a construção de uma agenda**. Linhas Críticas, Brasília, DF, v. 22, n.47, p. 110-129, jan./abr. 2016.

CORROCHANO, Maria Carla; DOWBOR, Monika; JARDIM, Fabiana A. **A. Juventudes e participação política no Brasil do século XXI: quais horizontes?** Laplage em Revista (Sorocaba), vol.4, n.1, jan.-abr. 2018, p.50-66.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Estado, educação e democracia no brasil: retrocessos e resistências**. Educ. Soc., Campinas, v.40, e0224639, 2019.

DUARTE, A. J. **Juventude, movimentos sociais e participação política no Brasil entre os anos de 2013 a 2015**. Revista Educativa - Revista de Educação, Goiânia, Brasil, v. 19, n. 3, p. 884-901, 2017. DOI: 10.18224/educ.v19i3.5442. Disponível em: <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/5442>. Acesso em: 9 out. 2025.

ESTEVES, Luiz Carlos Gil; ABRAMOVAY, Miriam. **Juventude, juventudes: pelos outros e por elas mesmas**. In Juventudes: outros olhares sobre a diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Unesco 2007.

OLIVEIRA, Caio Perdomo. **A construção pedagógica da democracia no espaço escolar: o papel do grêmio estudantil**. Giramundo, Rio de Janeiro, V. 6, N. 12, P. 91-102, Jul/Dez 2019.

POCHMANN, Márcio. **Prefácio.** *In* Juventude, trabalho e o subdesenvolvimento. – 1. ed- Curitiba: Appris, 2022.

SANCHES, Maria Ubaldina Costa. **A Visão dos jovens do Centro Federal de Educação Tecnológico de Mato Grosso sobre o consumo de drogas ilícitas.** Maria Ubaldina Costa Sanches – Cuiabá: UFMT/IE, 2005. xi, 244 p.:il.color.

SILVA, A. V. da; SANTOS, V. A. da S. **O Grêmio Estudantil e a Gestão Democrática: um estudo de caso no Município de Messias-Alagoas.** *Jornal de Políticas Educacionais.* V. 13, n. 16. Maio de 2019.

SPOSITO, Marília Pontes; TARÁBOLA, Felipe de Souza. **Entre luzes e sombras: o passado imediato e o futuro possível da pesquisa em juventude no Brasil.** *Revista Brasileira de Educação* v. 22 n. 71, 2017.



## PROJETO TRANSGRESSOR: FORTALECENDO A DIVERSIDADE, INCLUSÃO E EQUIDADE NO AMBIENTE DE TRABALHO

GT 14: Movimentos Sociais e Educação

**Relato de experiência**

Lilian Karolaine Sousa BARBOSA

(Discente de Graduação em Serviço Social/UFMT). E-mail: liliankarol12345@gmail.com

Melyssa Marçal PRESTES

(Discente de Graduação em Pedagogia/UFMT). E-mail: melyssamprestes@gmail.com

Rafael Augusto Guimarães dos Santos Martins RIBEIRO

(Discente de Graduação em Psicologia/UFMT). E-mail: rsantos.agsmr@gmail.com

### 1 Introdução

Nos últimos anos, a discussão sobre diversidade de gênero — especialmente acerca da população trans — tem se tornado cada vez mais presente na sociedade e nos espaços educativos. Para os jovens, esse debate é ainda mais relevante, pois estão em um momento de formação identitária, descobertas e escolhas sobre quem são e como desejam se relacionar com o mundo. Ser jovem e trans, muitas vezes, significa enfrentar preconceitos, exclusão e dificuldades de acesso a direitos básicos, como educação, saúde e espaços de convivência seguros. Por isso, é fundamental olhar para a juventude trans com atenção e sensibilidade, compreendendo que cada experiência é única e que o reconhecimento da diversidade de gênero é uma ferramenta essencial para garantir inclusão, respeito e proteção durante essa fase da vida.

O Projeto Trans Transgressor está ancorado em autores como Santos, Ornat, Carbonar (2021), que apontam a marginalização das pessoas trans como um fator de preconceito e discriminação que vai além das relações interpessoais, estando enraizado nas estruturas sociais e nas violências institucionais. Ao mesmo tempo, autores como Benevides e Lee (2018) ressaltam que travestis e pessoas trans produzem saberes que precisam ser valorizados e reconhecidos, pois oferecem caminhos de resistência e inclusão social. Esses saberes, quando incorporados a práticas educativas — como a realizada no Centro de Integração Empresa-Escola (CIEE) — ampliam a compreensão dos jovens sobre diversidade e fortalecem uma cultura de respeito.

Análises das áreas de Geografia, Sociologia e Educação relacionadas à comunidade LGBTQIAPN+ no Brasil demonstram que a presença (ou ausência) de políticas, instituições e redes de apoio impacta diretamente as condições de vida e as oportunidades de inclusão dessa população. Nesse sentido, a atividade formativa desenvolvida com os aprendizes do CIEE dialoga com essa perspectiva ao oferecer um espaço de reflexão e aprendizado sobre a realidade

da comunidade trans, aproximando o debate acadêmico e o mercado de trabalho da vivência concreta desses jovens.

Oliveira (2007, p. 213) menciona que a juventude é “um ciclo decisivo para a demarcação das diferenças de gênero no campo da identidade, as quais tanto podem potencializar a criatividade e a singularidade, como podem tender a reproduzir divisões sexualizadas com assimetria e desigualdade”. Esta é uma das razões de trabalhar o processo educacional dos jovens com vistas à compreensão do que seja a diversidade e a diferença para o respeito mútuo em qualquer espaço de socialização.

Neste contexto, este relato apresenta uma atividade formativa realizada com jovens aprendizes do CIEE, no polo de Cuiabá, unidade UNIC – Beira Rio, no âmbito do projeto de extensão ‘Projeto Trans Transgressor’, desenvolvido por estudantes de diferentes cursos de graduação e registrado no Departamento de Geografia da UFMT. Os participantes tinham entre 14 e 24 anos, e a atividade foi realizada em 25 de junho de 2025. Nela, os extensionistas buscaram, por meio de uma ação formativa, promover uma compreensão mais ampla sobre a comunidade trans, estimulando o respeito à diversidade e o convívio social com essas pessoas. Além disso, o projeto e a atividade pontual visam apoiar a comunidade trans em sua inserção no meio acadêmico e no mercado de trabalho.

## 2 Objetivos

O objetivo geral consistiu em oferecer um conjunto de ações educativas e de sensibilização durante o Mês do Orgulho LGBTQIAPN+ aos jovens aprendizes, a fim de promover uma cultura organizacional mais inclusiva, diversa e equitativa, reforçando o compromisso das empresas com os direitos humanos, o respeito à diversidade e o bem-estar de seus colaboradores.

Os objetivos específicos foram delineados dessa maneira: Capacitar os jovens aprendizes por meio de reflexões sobre diversidade e inclusão, abordando novas formas de atendimento a clientes e atitudes de empatia com os colegas de trabalho; Incentivar os jovens aprendizes a evitarem atitudes preconceituosas no ambiente de estudo e profissional; Oportunizar momentos de valorização da educação como elemento essencial para o combate ao preconceito e à transfobia.

### 3 Metodologia

A ação foi estruturada como um treinamento presencial, com duração aproximada de duas horas, voltado ao público de jovens aprendizes do CIEE. O encontro foi conduzido por Nicole Menezes Saldanha da Silva, graduanda em Gestão de Recursos Humanos e Licenciatura em Geografia, porta-voz do “Projeto Trans Transgressor” e ativista trans engajada em pautas de respeito e pertencimento.

A metodologia adotada fundamentou-se em uma abordagem participativa, dialógica e experiencial, buscando integrar teoria e prática a partir de vivências concretas e reflexões coletivas.

O encontro teve início com uma apresentação introdutória sobre os conceitos-chave de diversidade, inclusão, equidade, pertencimento e educação para o respeito, bem como um breve panorama histórico sobre o Mês do Orgulho LGBTQIAPN+, reconhecido em junho de cada ano, destacando sua importância como marco de luta e visibilidade. Essa contextualização buscou situar os jovens dentro da temática, criando um espaço de confiança e abertura para o diálogo sobre questões sensíveis e, muitas vezes, silenciadas no cotidiano corporativo.

Na sequência, foram realizadas duas dinâmicas de sensibilização e reflexão coletiva, cuidadosamente escolhidas por sua capacidade de gerar envolvimento emocional e cognitivo. A primeira, intitulada “O Monstrinho”, convidou os participantes a desenharem, com base em um mesmo conjunto de instruções, uma criatura imaginária. Ao término, foi solicitado que cada pessoa apresentasse seu desenho ao grupo. Em seguida, foi realizada a dinâmica “Caminhando na Pele do Outro”, na qual os jovens foram convidados a se colocarem no lugar de pessoas que vivenciam diferentes formas de preconceito e exclusão — como uma mulher negra, uma pessoa cadeirante, uma pessoa LGBTQIAPN+, entre outras identidades.

A metodologia, portanto, não se limitou à transmissão de conteúdos, mas visou criar um espaço de reflexão transformadora, no qual os participantes puderam reconhecer seus próprios papéis na construção de ambientes mais inclusivos e equitativos. Ao final houve um tempo para as dúvidas, perguntas e impressões, demonstrando que a aprendizagem ocorreu por meio da interação, da escuta e da vivência, favorecendo a sensibilização para a importância da diversidade como valor ético e organizacional.

## 4 Resultados

A atividade formativa (Figura 1) teve duração de duas horas e teve como objetivo oferecer um treinamento sobre as temáticas de diversidade, inclusão e equidade no ambiente corporativo. Participaram 52 jovens aprendizes em um ambiente educacional.

Durante o encontro, foram abordados os seguintes tópicos: o panorama da população LGBTQIAPN+ no Brasil, uma breve história do Mês da Diversidade (junho), as agressões sofridas por essas pessoas e os vieses inconscientes que levam a essas atitudes, seus impactos, práticas inclusivas no cotidiano das empresas, comunicação respeitosa e linguagem inclusiva, além de orientações para o engajamento como aliado da diversidade.

**Figura 1 – Atividade formativa**



Fonte: Autoria própria, 2025

Foram realizadas duas dinâmicas de grupo — “O Monstrinho” e “Caminhando na Pele do Outro” — aplicadas de forma sequencial. A primeira dinâmica, intitulada “O Monstrinho”, consistiu na elaboração de desenhos, como pode ser visto na figura 2.

**Figura 2 - O Monstrinho segundo alguns jovens aprendizes**



Fonte: Autoria própria, 2025

A proposta teve como objetivo promover a conscientização entre os jovens aprendizes de que suas percepções, assim como as de outras pessoas, são moldadas por suas bagagens culturais, crenças e experiências de vida, e que cada sujeito manifesta um modo próprio e singular de ser e compreender o mundo. A atividade revelou que, embora as orientações fossem idênticas, os resultados se mostraram totalmente distintos. Essa diferença visual serviu de ponto de partida para uma discussão sobre diversidade de percepções e proporcionou um ambiente de descontração e espontaneidade, favorecendo o reconhecimento da pluralidade humana como algo natural e enriquecedor.

A dinâmica subsequente, denominada “Caminhando na Pele do Outro”, buscou incentivar os participantes a refletirem sobre os desafios enfrentados por grupos historicamente marginalizados, estimulando a empatia e o compromisso com a construção de ambientes de trabalho mais diversos e inclusivos. Nessa atividade, os jovens assumiram identidades fictícias e responderam a perguntas relacionadas a situações de exclusão social. A cada situação apresentada, os participantes refletiram sobre os possíveis desafios enfrentados por aquele personagem. Ao final, os participantes que marcaram o maior número de respostas afirmativas representavam os grupos mais vulnerabilizados, o que deu início a uma discussão coletiva sobre inclusão, desigualdades e respeito às diferenças.

Em todo o processo, a facilitadora manteve uma postura mediadora, promovendo a escuta ativa e o acolhimento das diferentes vozes, de modo que o grupo se sentisse seguro para compartilhar experiências pessoais, dúvidas e percepções. Essa condução seguiu os princípios da educação humanizadora proposta por Paulo Freire, que compreende o aprendizado como um ato de diálogo e libertação.

Por fim, foi aberto um espaço para trocas e perguntas, no qual os jovens expressaram suas impressões, relataram experiências pessoais e refletiram sobre atitudes práticas que poderiam adotar em seus contextos profissionais e sociais. Esse momento de fechamento mostrou-se essencial para consolidar os aprendizados e reforçar o sentimento de pertencimento coletivo — base para o desenvolvimento de uma cultura organizacional verdadeiramente inclusiva.

## 5 Considerações finais

A experiência relatada evidenciou que o processo educativo voltado à diversidade e à inclusão pode promover transformações significativas nas percepções e atitudes dos jovens

aprendizes. As dinâmicas e reflexões desenvolvidas no âmbito do “Projeto Trans Transgressor” demonstraram que o diálogo e a escuta ativa são estratégias fundamentais para desconstruir preconceitos e fortalecer uma cultura de respeito mútuo nos espaços de aprendizagem e de trabalho.

Durante a atividade, foi possível observar o envolvimento e o comprometimento dos participantes em refletirem sobre suas próprias práticas e concepções, reconhecendo a importância da empatia e da valorização das diferenças como princípios éticos e profissionais. As discussões possibilitaram a ampliação de repertórios sobre diversidade de gênero e contribuíram para a formação de uma consciência crítica em relação às desigualdades e exclusões que atingem a população trans.

## Referências

BENEVIDES, Bruna G.; LEE, Débora. Por uma epistemologia das resistências: apresentando saberes de travestis, transexuais e demais pessoas trans. **Revista Latino-Americana de Geografia e Gênero**, v. 9, p. 252-255, 2018. Disponível em <http://www.revistas.uepg.br/index.php/rlagg>. Acesso em 20 ago. 2025.

OLIVEIRA, Meire Rose dos Anjos. Educação e sexualidade: espaço escolar, juventude e homossexualidade. In: MORGADO, Maria Aparecida; SANCHES, Maria Ubaldina Costa; OLIVEIRA, Meire Rose dos Anjos Oliveira. **Realidades juvenis em Mato Grosso: escola, socialização e trabalho**. Cuiabá: EdUFMT, 2007.

SANTOS, Adelaine Ellis Carbonar dos, ORNAT, Marcio Jose, CARBONAR, Maria Aparecida. Espacialidades, ‘Mistanásia’ de travestis e pessoas transexuais e a criminalização da homotransfobia. **Geografia Ensino & Pesquisa**, Santa Maria, v. 25, e22, p. 01-32 2021. DOI 10.5902/2236499444125. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/2236499444125>. Acesso em 20 ago. 2025.



*SemiEdu 2025*

VII ENCONTRO DE EDUCAÇÃO  
ESCOLAR QUILOMBOLA

**GT14**

**MOVIMENTOS SOCIAIS E EDUCAÇÃO**

*PÔSTER*





## DIGNIDADE MENSTRUAL E IGUALDADE DE GÊNERO: AÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL

GT 14: Movimentos Sociais e Educação

**Pôster**

**Celma RAMOS EVANGELISTA**

(Docente Facet/Matemática//UNEMAT/Sinop). E-mail: celma.evangelista@unemat.br

**Thiélide V.S. PAVANELI TROIAN**

(Docente Facet/Matemática//UNEMAT/Sinop). E-mail: thielide@unemat.br

**Thalith RATIER DE SOUZA**

(Discente Facet/Matemática//UNEMAT/Sinop). E-mail: thalythratier@unemat.br

**Clarianna M. BAICERE SILVA**

(Docente ICNHS-CUS/ UFMT). E-mail: clariannamartins@gmail.com

**Élidi P. PAVANELLI**

(PPGEL/UFMT, Docente da rede estadual/Sinop/Mato Grosso). E-mail: elidipavanelli@gmail.com

### 1 Introdução

Apresentamos neste pôster as ações desenvolvidas no Projeto Dignidade Menstrual e Igualdade de Gênero: ações para o Desenvolvimento Sustentável. Trata-se de uma ação de extensão multi-institucional, que conta com a participação da Universidade do Estado de Mato Grosso Carlos Alberto Reyes Maldonado (Unemat), da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) e do Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT), todos situados em Sinop, Mato Grosso. O projeto possui aporte financeiro do Edital 002/2024 da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da Unemat, que busca cumprir o papel da extensão universitária na Agenda 2030 das Nações Unidas, a partir dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) (ONU, 2015), promovendo a articulação entre comunidade acadêmica e sociedade no desenvolvimento de projetos apoiados por recursos institucionais.

As áreas temáticas contempladas pelo edital foram: Comunicação, Cultura, Direitos Humanos e Justiça, Educação, Meio Ambiente, Saúde, Tecnologia e Produção, e Trabalho. As ações dos projetos deveriam, obrigatoriamente, estar relacionadas a pelo menos um dos 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) estabelecidos pela Agenda 2030 das Nações Unidas, a saber: 1. Erradicação da pobreza; 2. Fome zero e agricultura sustentável; 3. Saúde e bem-estar; 4. Educação de qualidade; 5. Igualdade de gênero; 6. Água potável e saneamento; 7. Energia limpa e acessível; 8. Trabalho decente e crescimento econômico; 9. Indústria, inovação e infraestrutura; 10. Redução das desigualdades; 11. Cidades e comunidades sustentáveis; 12. Consumo e produção responsáveis; 13. Ação contra a mudança global do

clima; 14. Vida na água; 15. Vida terrestre; 16. Paz, justiça e instituições eficazes; 17. Parcerias e meios de implementação.

Nesse contexto, planejamos nossa ação de extensão com foco na promoção da dignidade menstrual e da igualdade de gênero, alinhando-a aos seguintes ODS (ONU, 2015):

- ODS 3 (Saúde e Bem-Estar): melhoria da saúde e do bem-estar de mulheres e meninas por meio da promoção da dignidade menstrual;
- ODS 4 (Educação de Qualidade): implementação de programas educativos sobre saúde menstrual e igualdade de gênero;
- ODS 5 (Igualdade de Gênero): promoção da igualdade de gênero e do empoderamento de mulheres e meninas;
- ODS 6 (Água Limpa e Saneamento): garantia de acesso a instalações de saneamento adequadas para a gestão menstrual;
- ODS 10 (Redução das Desigualdades): diminuição das desigualdades no acesso a produtos e informações sobre menstruação;
- ODS 12 (Consumo e Produção Responsáveis): incentivo ao uso de coletores menstruais;
- ODS 16 (Paz, Justiça e Instituições Eficazes): em seu item 1, que visa reduzir significativamente todas as formas de violência e as taxas de mortalidade relacionadas, combatendo a violência contra as mulheres e o feminicídio.

As ações do projeto ocorreram, além das universidades e do instituto envolvidos, em escolas públicas, associações de bairro, clubes de mães e unidades básicas de saúde, tendo como público participante, em sua maioria, mulheres e meninas. Também foram realizadas em parceria com movimentos sociais, como coletivos de mulheres, o MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra), a CPT (Comissão Pastoral da Terra) e entidades sindicais de classe.

## 2 Fundamentação Teórica

O Brasil é um país predominantemente feminino, cuja população é composta por 104,5 milhões de mulheres (51,5%) e 98,5 milhões de homens (48,5%), de acordo com o IBGE (2022). Portanto, mais da metade da população brasileira atravessa o período menstrual em algum momento da vida e necessita administrá-lo. Atualmente, as mulheres em idade reprodutiva e que possivelmente menstruam (de 15 a 49 anos) representam 26,72% da população feminina, enquanto 3,29% são potenciais menstruantes, pois têm entre 10 e 14 anos.

Essa faixa etária, contudo, não é considerada reprodutiva, visto que relações sexuais com menores de 15 anos são tipificadas pela legislação brasileira como estupro de vulnerável.

Dessa forma, o contingente de pessoas que menstruam no Brasil — e que, por consequência, demandam suprimentos essenciais para atender às necessidades menstruais — está estimado em 42,2 milhões, ou seja, 30,1% da população do sexo feminino.

Menegotto e Ribeiro (2024) ressaltam que, ao abordar a menstruação, estamos tratando do corpo como algo simultaneamente natural e cultural: um organismo biológico sexuado que também é receptor e produtor de discursos significativos. São corpos que, no contexto da saúde sexual e reprodutiva, demandam políticas públicas e que, no âmbito sociocultural, são atravessados pela história, pelo trabalho, pela economia, pela moral e pela religião.

Menstruar é um processo que se relaciona com cultura, educação, saúde, sociedade e economia; ele evidencia a natureza indissociável do pessoal e do político, do privado e do público, do fisiológico e do cultural.

Para Nascimento et al. (2024), a pobreza menstrual pode ser definida como uma condição multidimensional, simbolicamente materializada pela falta de produtos de cuidado genital, refletindo principalmente a vulnerabilidade psicossocial de pessoas que menstruam, causada pela privação de bens fundamentais necessários para uma vida digna e respeitosa.

### 3. Objetivos e metodologia

A construção de uma sociedade mais igualitária, com maior respeito e melhores condições de vida para as mulheres, também passa pela educação formal. As ações educativas podem ser decisivas para a redução das desigualdades de gênero. Para tanto, é fundamental que escolas e universidades sejam espaços de acolhimento, formação e diálogo com a sociedade. Não basta apenas um currículo escolar que privilegie a desconstrução das chamadas verdades masculinas e femininas, valorizando a conscientização do papel da mulher na sociedade; é necessário que essas aprendizagens e vivências extrapolem o contexto escolar.

É igualmente importante que as instituições educativas promovam um conjunto de ações, na perspectiva das políticas públicas, que possibilitem às mulheres frequentar e permanecer nas escolas e universidades. Entre essas políticas, destacam-se aquelas relacionadas à dignidade menstrual.

A dignidade menstrual no Brasil é uma questão emergente que requer atenção para assegurar o acesso a produtos menstruais e a condições sanitárias adequadas, especialmente para populações em situação de vulnerabilidade, em consonância com as diretrizes dos ODS da ONU (2015).

Nesse cenário, nosso objetivo foi promover a dignidade menstrual e a igualdade de gênero por meio da extensão universitária, alinhando as ações aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da ONU. Buscamos promover educação sobre saúde menstrual, infraestrutura sanitária adequada e acesso a produtos menstruais, visando à inclusão e ao empoderamento de indivíduos em situação de vulnerabilidade, além de fomentar uma conscientização ampla sobre a relevância desses temas para a saúde e o bem-estar comunitário.

A metodologia escolhida para o projeto fundamentou-se nas Metodologias Participativas (Streck, 2016), em que os sujeitos da pesquisa são considerados coprodutores de conhecimento. Essas metodologias se pautam na aprendizagem colaborativa, reconhecida como uma das estratégias mais eficazes para a concretização do processo educativo. Nesse sentido, a ênfase recaiu sobre a interação entre os participantes, numa abordagem colaborativa que integrou estudantes, professores e comunidade.

#### **4. Resultados e Discussões**

As ações do projeto ocorreram em duas frentes: rodas de conversa, palestras, atividades artísticas e culturais, abrangendo, além da temática da dignidade menstrual, questões relacionadas à violência contra a mulher, feminismo, sororidade e autocuidado (para homens e mulheres), bem como ações de arrecadação de absorventes e produtos de higiene pessoal. Essas atividades foram realizadas em eventos promovidos pela equipe do projeto em escolas, unidades básicas de saúde (UBS), associações de moradores, clubes de mães, assentamentos e nas universidades envolvidas.

A distribuição do material arrecadado ocorreu por meio de cestas disponibilizadas nos banheiros das escolas, universidades e UBS, além da entrega direta às pessoas que menstruam durante as rodas de conversa, especialmente nos bairros periféricos.

#### **5. Algumas Considerações**

Alguns desafios foram enfrentados durante o desenvolvimento da ação de extensão, entre eles, dificuldades de transporte, especialmente para locais mais afastados das universidades, além do baixo engajamento e apoio institucional em relação ao calendário das atividades. Entretanto, de modo geral, a ação foi bem-sucedida, pois possibilitou uma compreensão mais profunda e positiva sobre a menstruação e a igualdade de gênero, evidenciada nas falas dos participantes durante e após as palestras e rodas de conversa, contribuindo possivelmente para a redução de preconceitos e estigmas associados ao tema.

O fortalecimento da parceria entre universidade e comunidade também foi favorecido, promovendo maior integração por meio da responsabilidade social e da discussão sobre os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, frequentemente desconhecidos pela maioria dos participantes.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Conheça o novo Objetivo de Desenvolvimento Sustentável. ODS 18 igualdade étnico-racial**. Brasília: Presidência da República, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/igualdaderacial/pt-br/assuntos/ods18>. Acesso em 19 set. 25.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **IBGE divulga primeiros resultados do Censo e agradece participação da sociedade**. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/37275-ibge-divulga-primeiros-resultados-do-censo-e-agradece-participacao-da-sociedade>. Acesso em 19 set. 25.

MENEGOTTO, J.M.; RIBEIRO, F.B. **Pobreza menstrual por trás dos números: gênero, raça e classe nas experiências menstruais de meninas de uma periferia urbana no Brasil**. Tapuya: Ciência, Tecnologia e Sociedade Latino-Americanas, 7 (1), 2024. Disponível em <https://doi.org/10.1080/25729861.2024.2397293> Acesso em 19 set. 25.

NASCIMENTO, M. I. do, COSTA, A. L. M., SILVA, G. L. P. da, JESUS, K. da S. de, LEMES, M. C. de O. MAIA, P. B. **Menstrual poverty: a systematic review to identify vulnerable populations and measurement tools**. O Mundo Da Saúde, 48, 2024. Doi: <https://doi.org/10.15343/0104-7809.202448e16152024P>

ONU. Departamento de Assuntos Econômicos e Sociais das Nações Unidas. **Transformando nosso mundo: a agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável**. Nações Unidas, Genebra, Suíça. 2015.

STRECK, Danilo Romeu. Metodologias participativas de pesquisa e educação popular: reflexões sobre critérios de qualidade. Interface 20 (58), Jul-Sep 2016. Doi: <https://doi.org/10.1590/1807-57622015.0443>



## EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E IDENTIDADE NEGRA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO CONTEXTO ESCOLAR

GT 14: Movimentos Sociais e Educação

**Pôster**

Aline Simão Barroso TORRES

UNILA. E-mail: alinitorres@hotmail.com

Luciano da Silva PEREIRA

UFMT. E-mail: luciano.pereira@ufmt.br

### 1 Introdução e Fundamentação Teórica

Este estudo é um recorte de uma pesquisa em andamento, vinculado ao Programa de Mestrado Profissional em Educação (PPGEDU) da Universidade Federal da Integração Latino-Americana, vinculada ao Grupo de Pesquisa Formação de Professores, Diversidade e História em contextos socioculturais e educacionais (GEPDSE/UFMT). O estudo busca compreender como estudantes da educação básica em Foz do Iguaçu enfrentam as discriminações raciais e constroem práticas de resistência por meio de uma educação antirracista. A pesquisa pretende analisar a trajetória de seis alunos do Colégio Estadual Professor Flávio Warken, considerando suas vivências desde a educação infantil até o ensino médio e as relações de pertencimento, exclusão e resistência presentes no ambiente escolar. O cenário local, marcado por uma população diversa, evidencia desafios relacionados à identidade racial e ao pertencimento étnico, demandando uma reflexão teórica aprofundada.

A identidade étnico-racial é compreendida como uma construção social, histórica e relacional, vinculada às dinâmicas de poder entre os grupos. Fredrik Barth (2000) destaca que a etnicidade não se define por características fixas, mas pelas fronteiras simbólicas que emergem da interação social. Kabengele Munanga (2008) aponta que a identidade negra, no Brasil, se constitui em meio à negação, ao mito da democracia racial e ao racismo estrutural, sendo também um espaço de resistência e afirmação cultural. Nilma Lino Gomes (2017) reforça o papel central da educação no fortalecimento da identidade negra e na promoção de práticas pedagógicas antirracistas. Nesse contexto, as Leis 10.639/03 e 11.645/08 representam um marco histórico ao determinarem o ensino da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena, propondo não apenas a inclusão de conteúdos, mas a transformação estrutural do currículo escolar. Contudo, o racismo ainda persiste nas práticas pedagógicas, avaliações e seleções de conteúdos, revelando a necessidade de uma ação política e pedagógica

comprometida com a superação do racismo estrutural. Assim, compreender a identidade étnico-racial a partir de múltiplas perspectivas teóricas permite analisar criticamente os processos de desigualdade, exclusão e pertencimento que atravessam a experiência escolar dos estudantes.

## 2 Objetivos

O trabalho tem como objetivos compreender e problematizar os processos relacionados à identidade negra no espaço escolar, tomando a escola como um dos principais contextos de socialização, construção de sentidos e disputas simbólicas. Nesse sentido, busca-se analisar a formação da identidade negra no ambiente escolar, considerando as interações entre estudantes, professores e a cultura escolar mais ampla, bem como os impactos das narrativas institucionais e sociais na constituição de subjetividades.

Além disso, propõe-se investigar de que maneira as políticas educacionais e as práticas pedagógicas contribuem para a afirmação identitária dos estudantes negros, evidenciando avanços e limitações na implementação de diretrizes que preconizam a valorização da diversidade e o enfrentamento ao racismo. Ao fazê-lo, pretende-se compreender como o currículo, os projetos pedagógicos e as estratégias docentes podem atuar como instrumentos de promoção de equidade e reconhecimento.

E, por fim, evidenciar as ações, vozes e produções culturais de alunos negros, como formas de afirmação identitária e contestação das estruturas de discriminação racial no cotidiano escolar.

## 3 Metodologia

A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, fundamentada na história oral, com ênfase na técnica de história de vida. Segundo Minayo (2014), a abordagem qualitativa compreende a realidade social como uma construção simbólica, histórica e cultural, resultante das interações entre sujeitos. Nesse caso, o objetivo não é mensurar ou generalizar, mas interpretar significados, percepções e experiências, valorizando a subjetividade e a complexidade dos fenômenos humanos. Essa perspectiva possibilita captar a profundidade das práticas sociais em seus contextos específicos, reconhecendo a diversidade e singularidade das vivências.

Para tanto, buscaremos compreender elementos subjetivos das experiências identitárias de seis estudantes selecionados a partir de suas reações ao “Corredor Antirracista”, espaço

pedagógico expositivo e reflexivo implementado no âmbito da pesquisa-ação. Além dos estudantes, serão entrevistados três professores da área de Ciências Humanas, a fim de avaliar a percepção docente sobre os efeitos da proposta na construção de uma educação antirracista. A coleta de dados será realizada por meio da observação do comportamento dos alunos no “Corredor Antirracista” e da aplicação de entrevistas semiestruturadas.

#### 4 Resultados e Discussões

Fizemos uma revisão sistemática sobre o tema, onde identificamos teses, dissertações e artigos (2002-2024) que evidenciam a presença do racismo na escola e seus impactos na autoestima, desempenho e permanência de estudantes negros. Os estudos mostram que práticas escolares muitas vezes reforçam estereótipos e exclusões, mas também revelam experiências transformadoras quando a escola adota pedagogias antirracistas. O “Corredor Antirracista” surge como proposta de intervenção sensorial e reflexiva, promovendo reconhecimento, representatividade e valorização da identidade negra.

#### 5 Considerações Finais

O racismo permanece estruturante nas relações escolares, afetando diretamente a trajetória de estudantes negros. A pesquisa aponta a urgência de práticas pedagógicas comprometidas com a diversidade e equidade racial. Ao valorizar identidades e resistências, a escola pode se tornar espaço de transformação social. A contribuição do estudo está em fortalecer a educação antirracista como caminho para superar desigualdades históricas e construir práticas emancipatórias.

#### Referências

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.

BARTH, Fredrik. **Grupos étnicos e suas fronteiras: a organização social da diferença cultural**. 2. ed. Brasília: Editora UnB, 2000.

GOMES, Nilma Lino. **Movimento negro educador**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

IPARDES. **Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social**. Cadernos Estatístico Municipal de Foz do Iguaçu. Curitiba, 2022. Disponível em: <https://www.ipardes.pr.gov.br/Pagina/Caderno-Estatistico-Municipal> . Acesso em: 24 mai. 2025.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude: usos e sentidos**. São Paulo: Ática, 2004.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.



## EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NO ENSINO DE HISTÓRIA NA REDE MUNICIPAL DE FOZ DO IGUAÇU-PR

GT 14: Movimentos sociais e Educação

**Pôster**

Emanuelson Matias de LIMA

(Programa de Pós-graduação em Educação/UNILA). E-mail: emanuelson.matias@hotmail.com

Luciano da Silva PEREIRA

(Docente da UFMT). E-mail: luciano.pereira@ufmt.br

### 1 Introdução e Fundamentação Teórica

O presente trabalho é um recorte de uma pesquisa em andamento, junto ao Programa de Mestrado Profissional em Educação (PPGEDU) da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), no âmbito do Grupo de Pesquisa Formação de Professores, Diversidade e História em Contextos Socioculturais e Educacionais (GEPDSE/UFMT), que visa discutir as práticas pedagógicas do ensino de História Afro-Brasileira na Rede Municipal de Foz do Iguaçu-PR.

Tendo sido promulgada há mais de vinte anos, a Lei nº 10.639/2003 instituiu na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. No ano de 2004, o Conselho Nacional de Educação (CNE), a partir do relatório coordenado pela professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (UFSCar), instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, com objetivo de promover a valorização e o reconhecimento histórico, cultural e social dos afro-brasileiros e indígenas.

De acordo com o arcabouço legal mencionado anteriormente, todas as unidades escolares públicas e privadas do Brasil devem obrigatoriamente contemplar as temáticas em torno da história e da cultura africana e afro-brasileira. Portanto, a abordagem sobre a “(...) contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil” (Brasil, 2003) deve perpassar todo o currículo escolar.

Ao elaborar o relatório das Diretrizes, a professora Petronilha defende a ampliação dos currículos escolares para contemplar a diversidade brasileira nos aspectos culturais, raciais e socioeconômicos (Brasil, 2004). Esta ampliação se contrapõe à tentação epistemológica de substituição apenas do foco etnocêntrico de matriz europeia para uma africana.

Deste modo, a presente pesquisa dialoga a partir dos aportes teóricos relacionados aos principais conceitos de diversidade, relações raciais, políticas educacionais e racismo escolar. Buscando em Kabengele (2005), Gomes (2017), Cavalleiro (2024) e Silva (2005), propõe-se analisar as relações étnico-raciais de forma articulada com as práticas pedagógicas no ensino de História Afro-Brasileira e como esse processo pode ser impedido pelo racismo.

A professora Nilma Lino Gomes destaca como o Movimento Negro, ao longo da história, desenvolveu-se como um movimento educador, “que constrói, sistematiza, articula saberes emancipatórios produzidos pela população negra ao longo da história social, política, cultural e educacional brasileira” (Gomes, 2017). A atuação do Movimento Negro possibilitou a constituição de propostas pedagógicas que inseriram a perspectiva da EREER e do antirracismo em sua prática desde antes da obrigação legal. Não obstante, a incorporação das temáticas étnico-raciais advém do compromisso e empenho pessoal dos próprios educadores, sobretudo mulheres e homens negros.

Na análise de Gomes (2017), a temática da educação para as relações étnico-raciais é uma prioridade devido ao fato da educação ser “um direito social, arduamente conquistado pelos grupos não hegemônicos do Brasil e que durante muito tempo foi sistematicamente negado aos negros e às negras brasileiros”. O desenvolvimento de relações de interculturalidade, respeito e diálogo faz, portanto, da educação um campo prioritário.

## 2 Objetivos

Analisar como as práticas pedagógicas no ensino de História na Rede Municipal de Foz do Iguaçu contemplam a Educação para as Relações Étnico-Raciais na implementação da Lei 10.639/2003. Ao realizar essa investigação, a pesquisa busca ainda identificar os principais desafios de práticas pedagógicas antirracistas e que valorizem a diversidade étnico-racial.

## 3 Metodologia

Inserida numa abordagem qualitativa, a partir da perspectiva de Minayo (2001), a pesquisa busca analisar como a prática pedagógica dos professores tem promovido ou não a formação dos estudantes no conhecimento da História Afro-brasileira e como esses docentes percebem a importância desse diálogo racial em seu fazer e pensar educacional. Como instrumentos de coletas de dados, serão realizadas observação, entrevistas, análise documental de livros e materiais didáticos e documentos legais.

A observação e as entrevistas com os docentes serão focadas nos aspectos metodológicos adotados pelos mesmos na execução de práticas pedagógicas que abordem os objetos e objetivos de aprendizagem previstos no planejamento curricular de História no município, e se estas práticas contemplam o ensino de História Afro-Brasileira de acordo com as Diretrizes. Os participantes da investigação são os professores que lecionam História nos anos de 2025 e 2026 em turmas de 5º ano de duas Escolas Municipais da Rede Municipal de Foz do Iguaçu: João Adão da Silva, localizada em área periférica, e Santa Rita de Cássia na região central da cidade.

#### **4 Resultados e discussões**

Ao término da pesquisa, espera-se alcançar um mapeamento das abordagens didáticas utilizadas pelos professores e apontar práticas antirracistas que favoreçam o ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira. O incentivo a novas práticas pedagógicas contempla diferentes aspectos, desde o fortalecimento da formação continuada até a sugestão de obras literárias e materiais didáticos a serem utilizados. Esse movimento pode contribuir para que os docentes e os demais profissionais da educação reconheçam a presença do racismo no ambiente escolar e adotem posturas comprometidas com ações antirracistas e com a valorização da diversidade étnico-racial.

#### **5 Considerações finais**

O racismo não se restringe ao espaço escolar, porém é nesse contexto de interações sociais que crianças e adolescentes vivenciam experiências e atitudes que influenciam profundamente a construção de sua personalidade. Torna-se, portanto, essencial reafirmar a escola como um espaço central de enfrentamento ao racismo, assegurando a valorização da diversidade étnico-racial no currículo, na formação docente, na produção de livros e materiais didáticos e nas práticas pedagógicas cotidianas. Por meio de políticas públicas educacionais consistentes e devidamente monitoradas, o ensino de História Afro-Brasileira, orientado pela perspectiva da educação para as relações étnico-raciais, pode favorecer a construção de novos paradigmas sociais, pautados pela pluralidade e pela diversidade

## Referências

BRASIL. **Lei nº 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Poder Executivo. Brasília, 2003.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: SECAD/MEC, 2004.

\_\_\_\_\_. **Educação antirracista**: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

\_\_\_\_\_. **Diagnóstico Equidade**. Brasília: MEC, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pneerq/documentos> . Acesso em: 01 set. 2025.

CAVALLEIRO, Eliane. **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo, SP: Selo Negro Edições, 2024.

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

\_\_\_\_\_, Nilma Lino. Educação e Relações Raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: **Superando o racismo na escola**. MUNANGA, Kabengele (Org.). ed. 2. – Brasília: Ministério da Educação, SECAD, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, SECAD, 2005.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. Aprendizagem e Ensino das Africanidades Brasileiras. In: **Superando o racismo na escola**. MUNANGA, Kabengele (Org.). ed. 2. – Brasília: Ministério da Educação, SECAD, 2005.



## FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM DIÁLOGO COM OS ESTUDOS FEMINISTAS: GÊNERO, DIVERSIDADE E EQUIDADE

GT 14: Movimentos Sociais e Educação

**Pôster**

Élidi PAVANELLI

(PPGEL/UFMT, Docente da rede estadual/Sinop/Mato Grosso). E-mail: elidipavanelli@gmail.com

Bruna Vitória de Moares CAMPOS

(Docente da rede estadual/Cuiabá/Mato Grosso). E-mail: brunavitoria13@hotmail.com

Thiélide V.S. PAVANELI TROIAN

(Docente Facet/Matemática//UNEMAT/Sinop). E-mail: thielide@unemat.br

Celma RAMOS EVANGELISTA

(Docente Facet/Matemática//UNEMAT/Sinop). E-mail: celma.evangelista@unemat.br

Maria Luiza TROIAN

(Técnica Educacional Seciteci/MT). E-mail: mariatroian@seciteci.mt.gov.br

### 1 Introdução

Nos últimos anos, o crescimento de discursos conservadores reduziu ainda mais o espaço para discussões de gênero na educação, tema já pouco explorado e frequentemente evitado por docentes diante de pressões. Ainda assim, estudos como os de Louro (1997), Bento (2017) e Butler (2003) reforçam a importância de tratar gênero, sexualidade e feminismo na escola, especialmente em um país com elevados índices de violência de gênero.

Desde 1998, os Parâmetros Curriculares Nacionais orientam a abordagem dessas questões, apoiadas também por legislações como o ECA (1990), a LDB (1996), a Lei Maria da Penha (2006) e tratados internacionais, entre eles a CEDAW (1979). Mais recentemente, a BNCC (2017), embora tenha suprimido os termos “gênero” e “sexualidade”, prevê o enfrentamento das violências e preconceitos e reconhece a relevância dos movimentos feministas.

Com base nesse cenário, elaboramos um curso de formação continuada para docentes e estudantes de licenciatura, visando criar um espaço de estudo e diálogo que fortaleça práticas educativas comprometidas com equidade, participação social e combate às discriminações.

### 2 Objetivos e metodologia

Para o desenvolvimento do curso adotamos como estratégia metodológica a pesquisa-formação na cibercultura, apoiada em Santos (2019), que aborda a construção colaborativa de

saberes em contextos mediados por tecnologias digitais, e em autores como Nóvoa (2023) e Josso (2004), que destacam a relevância das trajetórias docentes na formação continuada.

O curso foi planejado no primeiro semestre de 2023 e realizado no segundo, com autorização da Coordenadoria de Extensão da UFMT (campus Cuiabá) e aprovação do Comitê de Ética. Também contamos com parceria de outras instituições e movimentos sociais de nosso estado. Os dados coletados, como informações dos participantes e depoimento, integram uma investigação mais ampla, vinculada ao doutorado de uma das autoras, e não são apresentados neste relato, cujo foco é o desenvolvimento do curso.

Foram disponibilizadas 40 vagas, número considerado adequado para a modalidade on-line. Após algumas desistências, 25 participantes concluíram a formação e receberam certificado. Os objetivos do curso foram:

- oferecer formação continuada a professores da educação básica;
- promover socialização e troca de experiências sobre gênero em sala de aula;
- construir um referencial teórico de apoio à prática docente;
- discutir temas como estereótipos de gênero, machismo, diversidade, linguagem neutra e letramento crítico.

O conteúdo foi estruturado em oito eixos temáticos, apresentados no organograma da figura 1. Como estratégia de identificação, apelidamos o curso de FeLin, junção de feminismo e linguagens.

**Figura 1 – Mapa das temáticas**



Fonte: elaborada pelas autoras no Canva em 2025.

### 3 Desenvolvimento

O primeiro encontro teve início com uma atividade interativa de apresentação via Mentimeter, estimulando os participantes a refletirem sobre gênero e sexualidade na educação. Em seguida, discutiu-se a legalidade da abordagem de gênero nas escolas, com relatos sobre vivências diante de tentativas de censura. Foi apresentado um panorama histórico dessas tentativas e finalizou-se com a análise do *Manual de defesa contra a censura nas escolas* (ABEH, 2022), fornecendo orientações jurídicas aos docentes.

Para aprofundar os conceitos de gênero e sexualidade, no segundo encontro criamos coletivamente, via site Mentimeter, uma nuvem de palavras e leitura de materiais como o guia de Ribeiro e Thiengo (2017) e o *Pequeno Dicionário de Termos Ambíguos do Debate Político* (SPW, 2023). Um cursista especialista explicou a sigla LGBTQIAPN+, e discutiu-se a origem e uso político da expressão “ideologia de gênero”, desmistificando sua presença nos debates educacionais.

No terceiro encontro, foram exibidos vídeos e imagens sobre feminismo e estudos de gênero, diferenciando feminismo de machismo. Discutiu-se o processo de formulação da BNCC e a exclusão dos termos gênero e sexualidade. Destacaram-se, no entanto, competências e habilidades que permitem práticas pedagógicas com enfoque feminista, incluindo trechos do Documento de Referência Curricular de Mato Grosso, com foco em cultura local e combate às desigualdades.

O quarto encontro abordou sobre estereótipos e opressões: Uma dinâmica inicial, em duplas, serviu para identificar opressões presentes no cotidiano. Em seguida, discutiu-se como estereótipos se materializam em práticas discriminatórias. Um vídeo de experimento social evidenciou estereótipos de gênero em profissões, sendo relacionado à BNCC. O encontro terminou com indicações de livros, vídeos e materiais pedagógicos para aprofundar o tema.

O feminismo negro foi tratado no quinto encontro. Com base no vídeo *O teste da boneca*, os participantes refletiram sobre o racismo estrutural na escola, discutindo temas como colorismo, estigmas, saúde mental e desigualdades sociais. Foram apresentados os fundamentos do feminismo negro e suas aplicações pedagógicas. O encontro também foi espaço para escuta e socialização de práticas docentes alinhadas a essa perspectiva.

No sexto encontro, o debate sobre linguagem neutra foi fundamentado pelo livro de Barbosa Filho e Othero (2022), com exemplos midiáticos e análises de propostas legislativas contrárias ao seu uso. Discutiu-se o sexismo, a misoginia e os argumentos políticos contrários à linguagem inclusiva, contrapondo-os às diretrizes da BNCC que valorizam o estudo das variações linguísticas.

No sétimo encontro, foram apresentados os fundamentos do letramento crítico por meio de mapas conceituais e uma tabela comparativa entre diferentes tipos de leitura. Analisaram-se habilidades da BNCC que dialogam com essa abordagem, além de perguntas disparadoras para fomentar a leitura crítica. Os cursistas compartilharam experiências e práticas aplicadas em sala de aula com base nesses fundamentos.

O oitavo encontro tratou de práticas feministas na escola. Neste encontro, uma professora e militante feminista relatou experiências em escolas públicas, inspirando reflexões sobre mudanças cotidianas para a equidade de gênero. Foram apresentadas propostas didáticas de organizações de direitos humanos e houve espaço para troca de experiências entre os participantes, fortalecendo o vínculo entre teoria e prática docente.

No penúltimo encontro, os participantes realizaram atividades assíncronas, explorando os materiais sugeridos durante o curso. Com base nas discussões e aprendizados prévios, cada cursista elaborou sequências didáticas ou planos de aula voltados para suas realidades escolares, incorporando os temas e perspectivas abordados nos encontros.

No encontro final, houve a socialização de práticas. O encerramento foi marcado pela apresentação das propostas desenvolvidas pelos cursistas. Alguns relataram experiências já aplicadas, enquanto outros adaptaram sugestões do curso para suas turmas. O encontro final proporcionou trocas significativas e reflexões sobre o percurso formativo, destacando as contribuições para o desenvolvimento pessoal e profissional dos participantes.

#### 4 Considerações finais

Procuramos, neste trabalho, descrever o desenvolvimento de um curso de formação continuada como uma iniciativa relevante e necessária para capacitar professores e acadêmicos de licenciatura na abordagem das temáticas de gênero e sexualidade no contexto escolar. A metodologia adotada, baseada na pesquisa-formação na cibercultura, mostrou-se eficaz ao promover a construção coletiva de saberes e a interação entre participantes e pesquisadoras, alinhando teoria e prática.

De modo geral, os resultados evidenciaram a ampliação do conhecimento dos docentes, oferecendo subsídios teóricos e legais para enfrentar desafios como a censura e os estereótipos de gênero na educação. Além disso, a diversidade de temas abordados, desde legislação até feminismo negro e linguagem neutra, enriqueceu a formação e pode preparar os participantes para ações pedagógicas mais inclusivas e críticas. A socialização de experiências e a adaptação de planos de aula às necessidades locais reforçaram o impacto da formação.

Por fim, o objetivo deste trabalho é que nossa socialização sirva como roteiro ou fonte de inspiração para outras propostas de intervenção (minicursos, oficinas, palestras), as quais possam ser utilizadas para incentivar educadoras e educadores a intervir em suas realidades escolares, contribuindo para uma educação mais inclusiva e diversa.

## Referências

ABEH. **Manual de defesa contra a censura nas escolas** Edição atualizada, 2022. Disponível em: <https://www.manualdedefesadasescolas.org.br/> Acesso em: 16 set. 2025.

BARBOSA FILHO, F. R.; OTHERO, G. (org.) A. **Linguagem “neutra”: língua e gênero em debate**. São Paulo: Parábola, 2022.

BENTO, Berenice. **A reinvenção do corpo: sexualidade e gênero na experiência transexual**. São Paulo: Ed. UFMG, 2017.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei 8.069/90. São Paulo, Atlas, 1991.

BRASIL. **Lei Maria da Penha**. Lei n. 11.340/2006. Coíbe a violência doméstica e familiar contra a mulher. Presidência da República, 2006.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: temas transversais – Ética, Pluralidade Cultural, Meio Ambiente, Saúde, Orientação Sexual**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CEDAW. **Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher**. Nova Iorque, 18 de dezembro de 1979. Disponível em: <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-elimination-all-forms-discrimination-against-women>. Acesso em: 19 set. 25

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.

NÓVOA, António. **Professores: libertar o futuro**. São Paulo: Diálogos Embalados, 2023.

RIBEIRO, G. A. M.; THIENGO, E. R. **Discutindo gênero e sexualidade na escola: um guia didático-pedagógico para professores**. Vitória: IFES, 2010. Disponível em: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/561404>. Acesso em: 19 set. 2025.

SANTOS, Edméa. **Pesquisa-formação na Cibercultura**. Teresina: EDUFPI, 2019. Disponível em: <http://www.edmeasantos.pro.br/livros> Acesso em: 16 set.2025

SPW. Vários autores. **Termos ambíguos do debate político atual: pequeno dicionário que você não sabia que existia**. Ilustração Carol Ito. 2. ed. Rio de Janeiro: ABIA, 2023. Disponível em: <https://sxpolitics.org/pequeno-dicionario/> Acesso em: 20 de set. 2025

# SemiEdu 2025

## VII ENCONTRO DE EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

### ORGANIZAÇÃO



### APOIO



GOVERNO DE  
**MATO GROSSO**



INSTITUTO  
FEDERAL  
Mato Grosso



PODER JUDICIÁRIO  
MATO GROSSO

